



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

BRUNO CUTER ALBANESE

**TRAJETÓRIAS TRANSMÍDIA DE LEITURA LITERÁRIA
NA ESCOLA**

CAMPINAS

2016

BRUNO CUTER ALBANESE

**TRAJETÓRIAS TRANSMÍDIA DE LEITURA LITERÁRIA
NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pelo aluno Bruno Cuter Albanese e orientada pelo Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

AL13t Albanese, Bruno Cuter, 1992-
Trajetórias transmídia de leitura literária na escola / Bruno Cuter Albanese. –
Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Petrilson Alan Pinheiro da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Alencar, José de, 1829-1877. Senhora - Adaptações para cinema. 2.
Literatura brasileira - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Leitura (Ensino
fundamental). 4. Multimídia interativa. 5. Análise do discurso literário. 6. Língua
materna - Estudo e ensino. 7. Letramento. I. Pinheiro, Petrilson Alan, 1977-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Transmedia trajectories of literary reading at school

Palavras-chave em inglês:

Alencar, José de, 1829-1877. Senhora - Film adaptations
Brazilian literature - Study and teaching (Elementary education)
Reading (Elementary education)
Interactive multimedia
Discourse analysis, Literary
Native language - Study and teaching
Literacy

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Petrilson Alan Pinheiro da Silva [Orientador]
Cynthia Agra de Brito Neves
Fabiana Poças Biondo Araújo
Daniela Palma
Edilaine Buin Barbosa

Data de defesa: 08-04-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Cynthia Agra de Brito Neves

Fabiana Poças Biondo Araújo

Daniela Palma

Edilaine Buin Barbosa

**IEL/UNICAMP
2016**

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os professores que buscam um mundo melhor com giz, lousa e, quem sabe, computador. Especialmente a dois professores muito especiais: meu pai Rodrigo e minha mãe Adriana, por saberem que essa profissão vem de sangue e me encorajarem a dar o melhor de mim por ela. Também dedico a minha (bisa)vovó Jacy (*in memoriam*), que partiu antes de eu entrar na faculdade, mas me deixou muitas histórias como legado.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Quero agradecer imensamente a todos os meus alunos, por dividirem suas histórias comigo e acrescentarem muito à minha história. Especialmente aos alunos que participaram dessa pesquisa, por aceitarem de coração aberto essa viagem com esse professor doido.

AGRADECIMENTOS

Ao Petrilson. Por seus dois papéis. O primeiro de professor doutor orientador dessa dissertação, que acreditou neste trabalho e me apontou diversos caminhos. E ao amigo, função tão importante quanto a primeira, por zelar de maneira tão companheira nas dificuldades e alegrias do mestrado. Muito obrigado, meu orientador e amigo!

À Carmen. Minha primeira orientadora e grande inspiração profissional. Por ter me tornado um pesquisador e, o mais importante, por ter me tornado um professor. A confiança que você sempre depositou em mim e nossas parcerias ao longo dos anos são importantes demais para mim.

À Cláudia. Grande professora e amiga que encontrei pelas aventuras do IEL. Muito obrigado, Cláudia, pelos questionamentos sempre tão importantes que me fez e pelas aventuras de (re)pensar a forma de entender o ensino e a produção de conhecimento. E lógico, por fazer de mim um jeltiano.

À Inês. Inspiração intelectual e exemplo de linguista aplicada que tento seguir. Obrigado, Inês, pelos desafios intelectuais que me proporcionou em suas aulas e seus textos. Foi uma grande honra tê-la como minha interlocutora na qualificação.

Aos grandes professores que tiveram papéis decisivos na minha formação: Ivani Silva, Raquel Fiad, Viviane Veras, Roxane Rojo e Marcelo Buzato. Cada um a sua maneira, me fizeram ver o mundo de maneiras muito diferentes e entender a importância de viver no meio-fio.

À Cynthia. Obrigado, querida interlocutora, por mais uma vez me presentear com a sua leitura do meu trabalho. Suas críticas sempre tão construtivas são e sempre serão muito esperadas por mim. Também agradeço por todo conhecimento compartilhado.

À Fabiana. Pela sua amizade de irmã mais velha, que dividiu tantos momentos de felicidade e vitórias nessa jornada, ao mesmo tempo, em que foi guia paciente de tantos

momentos “*hashtag*”. Agradeço muito sua participação na banca final do trabalho e poder contar com a leitura de uma pesquisadora obstinada que muito admiro.

Às profas. Dras. Daniela Palma e Edilaine Barbosa. Pelo aceite em participar da banca como suplente e demonstrar assim apoio ao meu trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa. Ro, Lidi, Clau, Viviane, Gláucia, Rafa e Keila, agradeço muito pela interlocução preciosa durante essa jornada. Pela companhia em aulas, eventos e grupos de estudos. Vocês são prova de que esse trabalho foi escrito a várias mãos.

Aos muitos amigos que o IEL me trouxe. Nesses 7 anos de convivência no Instituto, o que mais me fez crescer em todos os sentidos foram as amizades que fiz e as tantas histórias que tenho para contar na convivência do dia a dia. Não consigo nomear todos, mas estes representam todos: Poliana Souza, Vitória Zampiere, Luciana Vasconcelos, Sérgio Marino, Fernanda Litron, Bruna Corazza, Mônica Martinez, Gabriela Claudino, Ályda Zomer, Paulo Vitor Salvador e João Pedro Gatti. Obrigado, queridos amigos, pelo apoio em todos esses anos!

Aos companheiros mais do que especiais desse mestrado: Juliana Chinaglia e Raus Santos. Por todos os momentos de crises compartilhadas que tornaram esse caminho muito mais fácil e nossa amizade mais fortalecida.

A todos os professores, coordenadores e equipe da escola em que realizei minha pesquisa, pelo apoio recebido e pela permissão para a realização desse trabalho.

A toda família “Almeida Júnior”, por me mimarem tanto no ano de escrita da dissertação: pela torcida em cada uma das fases, pela compreensão das minhas ausências e pelo apoio para minha formação. Agradeço principalmente por me ajudarem a me formar como professor e me fazer buscar o meu melhor todos os dias. Especialmente a Imma e a Claire, minhas professoras de Português, que também posso chamar de amigas e colegas de trabalho.

Aos meus amigos, que são mais do que essenciais para mim. Agradeço a vocês pela parceria que se manifestou de tantas formas e que sempre, sempre foram meus lugares de refúgio, desabafo e alegria. Não sei o que seria de mim, Yara, Nádia, Laís, Gian, Mônica, Ricardo, Bruna e Natália sem o abraço e o sorriso de vocês. Vocês são partes importantes dessa história. Em especial a Jéssica, por sua companhia constante e indispensável para a realização dessa jornada.

A minha família. Não porque é de praxe, mas porque é necessário. Apesar de muitas vezes não entenderem o que estava fazendo e as minhas constantes ausências, nunca deixaram de acreditar em mim e apoiar as minhas escolhas. Meus pais, minha irmã e meus avós são as seis peças fundamentais da minha vida. Não posso deixar de mencionar meus tios, padrasto, madrasta e primos, pelos ninhos que sempre me acolheram. Obrigado por acreditarem nessa jornada e fazerem de tudo para que ela fosse possível.

À Capes. Pela bolsa de estudos que permitiu a realização dessa pesquisa.

EPÍGRAFE

*Se não fossem as minhas malas cheias de memórias
Ou aquela história que faz mais de um ano
Não fossem os danos
Não seria eu*

*Se não fossem as minhas tias com todos os mimos
Ou se eu menino fosse mais amado
Se não desse errado
Não seria eu*

*Se o fato é que eu sou muito do seu desagrado
Não quero ser chato
Mas vou ser honesto
Eu não sei o que você tem contra mim*

*Você pode tentar por horas me deixar culpado
Mas vai dar errado
Já que foi o resto
Da vida inteira que me fez assim*

*Se não fossem os ais
E não fosse a dor
E essa mania de lembrar de tudo feito um gravador
Se não fosse Deus bancando o escritor*

*Se não fosse o Mickey e as terças-feiras
E os ursos pandas e o andar de cima
Da primeira casa em que eu morei
E dava pra chegar no morro só pela varanda*

*Se não fosse a fome e essas crianças
E esse cachorro e o Sancho Pança
Se não fosse o Koni e o Capitão Gancho
Eu não seria eu*

“Capitão Gancho” – Clarice Falcão.

RESUMO

Situada no campo aplicado de estudos da linguagem, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar o processo de leitura subjetiva do texto literário de alunos do nono ano do ensino fundamental em um trabalho de adaptação da obra *Senhora*, de José de Alencar, para um curta-metragem. O *corpus* da pesquisa foi coletado durante os meses de maio a novembro de 2014, através de uma pesquisa-ação em que o projeto de ensino *Cinema Literário* foi aplicado em uma escola da rede particular de ensino de uma cidade do interior paulista. Os registros eram constituídos por gravações audiovisuais das oficinas, diário de campo do pesquisador, roteiro escrito pelos alunos e pelo curta-metragem. Os registros foram triangulados de maneira a entender o processo de apropriação do romance em três mudanças significativas entre a obra de Alencar e a obra dos alunos. As análises foram baseadas na articulação de três conceitos: o de narrativa transmídia (JENKINS, 2009; DENA, 2009); o de leitura subjetiva do texto literário (ROUXEL, 2012, 2013; LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013); e o do designer de significados (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE E KALANTZIS, 2009). Os resultados dos dados mostram que o processo de leitura subjetiva da obra literária envolveu a construção de uma trajetória em que os alunos ressignificaram elementos do romance que não lhes eram familiares ou coerentes com suas experiências de mundo com elementos de seus próprios repertórios, especialmente com referências de mídias audiovisuais. Também foi possível afirmar a partir das análises que as narrativas transmídia em um projeto de leitura literária permitem que os alunos se apropriem do texto literário de maneira a torná-lo parte de sua própria coleção e não mais como um elemento do repertório escolar que tem seu sentido estabelecido *à priori* da leitura.

Palavras-chave: Leitura Literária; Narrativa Transmídia; Aprendizagem por Design; Ensino de Língua Materna.

ABSTRACT

Situated in applied field of language studies, this research aims to analyze the subjective reading process of the literary text of students in the ninth grade of Elementary school (*Ensino Fundamental II*) in the adaptation work of the novel *Lady (Senhora)* of José de Alencar for a short film. The corpus of the research was collected during the months of May to November 2014, through an action research in which the education project Literary Cinema (*Cinema Literário*) was applied in a private school education of a city in the state of São Paulo. The records were made of audiovisual recordings of the workshops, researcher's field journal, script written by the students and the short film. The records were triangulated in order to understand the process of appropriation of the novel in three significant changes between the work of Alencar and the work of the students. The analyses were based on the articulation of three concepts: the transmedia narrative (JENKINS, 2009; DENA, 2009); subjective reading of the literary text (ROUXEL, 2012, 2013; LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013); and designer of meanings (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE E KALANTZIS, 2009). The results of the data show that the subjective reading process of the literary work involved the construction of a trajectory in which students resignified elements of the novel that were not familiar or coherent with their world of experience with elements of their own repertoires, especially with audiovisual media references. It was also possible to assert from the analyses that transmedia narratives in a literary reading project allow students to appropriate literary text in order to make it part of their own collection and not as a school repertoire element that has its meaning established a priori reading.

Keywords: Literary Reading; Transmedia Storytelling; Learning by Design; Mother Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Processo de Leitura Subjetiva.....	46
Figura 2 - Processo de Aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramentos	48
Figura 3 - Processo de Leitura Subjetiva por Design	50
Figura 4 - Nome e Função dos Alunos.....	62
Figura 5 - Tipos de Planos.....	77
Figura 6 - Método e critérios de análise	77
Figura 7 - Crô e Tereza Cristina em cena da novela.	81
Figura 8 - Crô e Firmino	85
Figura 9 - Firmino acorda Aurélia.....	86
Figura 10 - Firmino e Aurélia tomam café.....	87
Figura 11 - Firmino adverte Aurélia e Fernando.....	91
Figura 12 - Lemos	100
Figura 13 - Lemos e Aurélia conversam	101
Figura 14 - Lemos vai ao encontro de Fernando.....	104
Figura 15 - Fernando apanha dos Mafiosos	113

SUMÁRIO

1.UMA INTRODUÇÃO A UMA HISTÓRIA DE LEITURA	16
1.1 Cinema Literário: a história de um projeto de ensino	18
1.2 Delineamentos da pesquisa	22
1.3 Um pequeno mapa da dissertação	25
2. ADAPTAÇÃO LITERÁRIA: UMA LEITURA SUBJETIVA E UMA PRODUÇÃO TRANSMÍDIA – TRAJETÓRIA TEÓRICA	27
2.1 Narrativa transmídia: um conceito em (des)construção	28
2.2 Viagens literárias: tecidos entre a escrita e a memória.....	36
2.3 O leitor adaptador: um <i>designer</i> de significados.....	43
3.OS(DES)CAMINHOS DA PESQUISA - METODOLOGIA.....	52
3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos do campo aplicado	53
3.2 A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada	57
3.3. Contexto da pesquisa.....	59
3.3.1 A escola.....	59
3.3.2 A disciplina	60
3.3.3 Os alunos.....	61
3.4 A pesquisa enquanto ação: do projeto do ensino ao registro de dados	63
3.4.1 Desenho do projeto de ensino e registro de dados	65
3.4.2 Alguns tropeços da trajetória.....	70
3.5 Geração dos dados e critérios de análise	73
4.TRAJETÓRIAS TRANSMÍDIA: ANÁLISE DE DADOS	79
4.1 Dona Firmina + Crô = Firmino	79
4.2 Lemos: de tio a advogado.....	93
4.3 A máfia invade a obra	107
4.4 Leitores transmídia, trajetórias transmídia	115
5. DO MONUMENTO DOS MUSEUS AO MONUMENTO DAS RUAS: O TEXTO LITERÁRIO TRANSMIDIADO– CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
Referências Bibliográficas	124
ANEXOS.....	127
Anexo 1 – Modelo de Carta da Autorização da Escola.....	128
Anexo 2 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	129
Anexo 3 – Roteiro do Curta-Metragem.....	133

Anexo 4 – Trechos do Diário de Campo.....	150
-------------------------------------------	-----

1.UMA INTRODUÇÃO A UMA HISTÓRIA DE LEITURA

*So much to discover
 I do it all the time
 I could live inside bright pages
 Where the words all rhyme
 Stories and stories
 'Bout mermaids, kings
 And sunken treasure
 Magic worlds where the impossible
 Becomes the everyday
 "Stories"*

Hoje começo a escrever a minha dissertação. 22 de setembro de 2014. Mas aqui também escrevo um pouco da minha história. Ao ler essas páginas, já adianto que não se terá acesso somente ao relato de uma pesquisa de mestrado que procura seguir todos os parâmetros científicos necessários para garantir meu título, como também encontrará a história de um leitor, que se transformou em formador de leitores e, nesse processo, transformou-se como leitor.

No início da minha monografia de conclusão de curso em Letras, afirmei que aquele trabalho começava a ser escrito antes de qualquer palavra que tinha posto no papel, muito antes do primeiro dia como aluno da Unicamp. Para mim, aquela monografia havia nascido em mim desde o momento em que assisti ao primeiro filme e um caso de amor com o cinema se aflorou. Hoje, percebo que estava errado. Antes do amor pelo cinema, amei os livros.

Lembro de inúmeras vezes que enquanto almoçava na companhia de minha mãe, ela me contava histórias. Ela só virava a páginas e eu desse uma colherada. Preferia a história à comida, uma escolha bastante significativa para uma pessoa que passou e passa a vida inteira em briga com a balança. Também me lembro de perguntar por uma coleção de livros de que eu gostava muito. Ela havia sumido entre as muitas reformas da minha casa. Falaram para mim que a haviam embalado e a colocado no sótão para protegê-la. Queria muito rever o meu livro “O Patinho Feio” e inúmeras vezes pedi para subirem até o sótão para resgatá-lo para mim. Levei alguns anos para perceber que aquela caixa de papelão contendo meus livros, guardada entre o telhado e

o forro, era tão fantasiosa quanto as histórias que queria ler. Nunca descobri o verdadeiro paradeiro. Prefiro pensar que tenham sido doados.

Apesar de essa coleção ter sido covardemente retirada de mim, meus pais se esforçaram para manter minhas prateleiras cheias de livros. Transformei a sapateira do meu armário em estante. Ali catalogava e assinava todos os livros que ganhava (com o passar dos anos, adotei a mesma prática com os meus filmes). Eram livros que ganhava de dia das crianças, de natal e até de aniversário. Tenho ainda quase todos guardados com os cuidados que merecem. Lembro-me especialmente de um que ganhei da minha avó, uma ávida leitora determinada a me tornar um ávido leitor, que contava uma pequena história dos 101 Dálmatas, no qual eu me tornava uma das personagens também. Em meio a muitos livros e leitores ferozes como meus pais, meus avós e a minha bisa, também me tornei um.

As viagens fantásticas que a leitura me proporcionava foi uma ponte certa para me apaixonar também pelo cinema. A história, a narrativa constituiu-se em mim de tal forma que sinto a necessidade de levá-la para a minha dissertação de mestrado, quebrando o decoro como faço aqui.

Este leitor se desenvolveu e teve, acompanhado de uma grande professora, um encontro maravilhoso com os conteúdos da Literatura brasileira do Ensino Médio. Um encontro determinante para toda a minha vida que me levou a optar por cursar Letras (2010 a 2013). Vim para a Unicamp para me debruçar sobre grandes obras literárias. Inocentemente, achava que a faculdade seria um delicioso clube do livro. Enganei-me. Os estudos de crítica e história literárias, apesar de reconhecer sua importância, destruíram a Literatura que havia dentro de mim. Perdi o gosto de ler obras literárias logo no primeiro semestre. Tornei-me reconhecidamente um guerrilheiro contra a Teoria Literária. Se Barthes anunciou a morte do autor, tinha claro para mim a morte da Literatura.

Na coragem, porém mais provavelmente no susto, aceitei uma proposta de emprego em janeiro de 2014 para dar aulas de Literatura do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que se iniciavam na semana seguinte. Era o começo da minha jornada como professor e como formador de leitores. E, para minha surpresa, foi um reencontro feliz com a Literatura. Foi uma volta para casa, porém assumindo um novo papel. É essa

jornada que está narrada nestas próximas páginas. A minha história aprendendo a formar e as histórias de meus alunos se tornando leitores.

1.1 Cinema Literário: a história de um projeto de ensino

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula como professor de Literatura do Ensino Fundamental II em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, posso afirmar, com toda a certeza, que tinha pouquíssima ideia do que seria esperado do meu trabalho. Quando eu era aluno, Literatura era uma disciplina do Ensino Médio em que se viam cronologicamente os movimentos literários. No Ensino Fundamental, a disciplina de Língua Portuguesa trabalhava com o ensino de gramática tradicional e com a leitura de narrativas.

Ao olhar para o livro didático, percebi que o que era chamado de Literatura era a leitura e produção de uma grande gama de textos de gêneros diferentes, que iam desde a esfera literária até a esfera da divulgação científica cultural. Portanto, apesar da disciplina se chamar “Literatura”, os textos da esfera literária não eram o único foco. O que fazer? Ignorar os outros gêneros e só trabalhar com os literários? Compará-los? Deveria trabalhar com os textos literários da mesma forma que os das outras esferas?

Voltei-me para a academia e para a minha própria formação de professor, realizada na Unicamp. Foi então que percebi como o ensino de Literatura e o ensino de leitura literária na Educação Básica é algo pouco discutido no âmbito acadêmico, tanto pela área de Teoria Literária quanto pela área de Linguística Aplicada. Como consequência, a produção científica sobre esse tema é bastante escassa e espaçada. Em 1980, Lajolo defendeu sua pioneira tese sobre os usos e abusos da Literatura na escola brasileira e, desde então, a autora vem sendo a principal e quase isolada voz no nosso país a militar pela pesquisa sobre a Literatura na escola. Sendo assim, não se construiu uma tradição de se debater e pesquisar sobre esse tema nem na Teoria Literária, tampouco na Linguística Aplicada.

Conforme os meses iam se passando, outras perguntas surgiram e percebi que minha pesquisa de mestrado poderia ajudar a mim e a tantos outros professores de Literatura que enfrentavam e enfrentam os mesmos desafios de despertar o gosto pela leitura.

Foi por conta dessa grande inquietação que decidi ir à palestra de Nathalie Rannou, “*Os sujeitos leitores no ensino de Francês como língua estrangeira*”¹, ministrada no III *Ciclos de Diálogos em Linguística Aplicada*². O tema da palestra foi sobre o ensino de Literatura a partir da teoria da Leitura Subjetiva, desenvolvida por Dufays (2007), Langlade (2013), Rouxel (2013), Petit (2009) e outros pesquisadores preocupados com o mesmo tema. A palestrante problematizou várias questões do ensino de Literatura como a falta da diversidade cultural presente na seleção de textos a serem ensinados, mas muito presente entre os alunos que os leem e a diferença temporal de cem anos entre o lançamento das obras mais recentes que são estudadas e o nascimento dos alunos. Por conta disso, para Rannou (2014), ensinar Literatura preocupando-se excessivamente com as características formais dos textos e dados históricos do período em que foram escritos tornam a leitura um desprazer.

Em sua argumentação, Rannou (2014) defende um ensino de Literatura focado na interação do leitor com o texto. Uma abordagem de ensino que incentive a criatividade e fomenta a imaginação do leitor. Portanto, uma abordagem que inclua o leitor no processo de leitura literária e que o autorize a criar suas próprias interpretações sobre o texto a partir do que a obra lhe toca. Aqui se faz necessário diferenciar duas abordagens diferentes do texto literário na escola: ensinar Literatura e ensinar a leitura literária. Rezende (2013) critica que ensinar Literatura seja uma abordagem que se preocupe em primeiro lugar com as características formais e dados históricos do texto, ou seja, exatamente como se dá o nosso ensino tradicional de Literatura do Ensino Médio. Quando, no entanto, a preocupação maior deveria ser com a interação leitor-texto e as impressões do leitor sobre aquilo que lê, então temos o que a autora chama de ensino de leitura literária. Acredito, então, que a teoria da Leitura Subjetiva seja uma nova abordagem para o ensino de Literatura, focado na interação entre o texto literário e o aluno.

Rannou (2014) apresentou muitos projetos feitos na escola francesa a partir dessa noção de ensino de leitura literária e os resultados dos alunos. Diários de leitura cheios de anotações das impressões dos leitores acompanhados de ilustrações, histórias em quadrinhos adaptadas de romances, contos fantásticos transformados em gráficos. Por essa razão, acredito que essa abordagem não é somente de leitura literária, mas é

¹ Título em Francês: “Le sujet lecteurs dans l’enseignement Du Français Langue Etrangère”

² Realizado no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, no dia 15 de abril de 2014.

uma abordagem de trabalho com o texto literário, pois os alunos não são convidados a somente discutir os sentidos que cada um construiu para a obra, como também são incentivados a produzirem algo sobre o texto. Os resultados apresentados por Rannou (2014) não só mostravam um grande engajamento dos alunos na leitura da obra literária, como também muito engajamento para criar novos textos a partir dessas leituras. Outra questão que me chamou muito a atenção foi a integração de outras formas de linguagem nas propostas. O aluno não era convidado apenas a ler, mas também a desenhar, compor, gravar.

Quando voltei para a sala de aula nas semanas seguintes, comecei a me dar conta de que apesar de eu mesmo não trazer o desenho ou o cinema para as aulas, meus alunos arrumavam uma forma de transgredir essa minha imposição inconsciente de trabalhar com textos somente verbais. Enquanto explicava sobre fábulas, uma aluna me perguntou: “*Bob esponja* é uma fábula?”. Quando pedi um exemplo de romance de ficção-científica a resposta foi *Matrix*. Falando sobre a segunda fase do Romantismo brasileiro, uma aluna associou aquele tipo de amor como o presente em *Moulin Rouge*. Todas essas pequenas dicas de meus alunos foram me provocando, levando-me a concordar com Daley (2010) no que diz respeito ao vernáculo desses alunos. Para a autora, só poderá ser considerado letrado no século XXI aqueles que conhecerem e interagirem criticamente com os modos de produzir sentido da linguagem multimidiática, pois essa é a língua vernácula do mundo atual. A autora confessa que:

Frequentemente, peço a meus colegas para imaginarem que estão vivendo e lecionando em Pádua por volta do ano 1300. Dentro dos muros de pedra daquela grande universidade, eles ensinam em latim, mas as pessoas que andam pelas ruas abaixo de suas janelas, incluindo os seus próprios alunos, falam italiano. Em algum momento, essa língua vernácula tem que ser incluída (e, na verdade, ela foi) na Academia Italiana. Colocado de forma simples, o argumento correspondente hoje é que para a maioria das pessoas – incluindo alunos – os filmes, a televisão, o computador, os jogos online e as músicas constituem o vernáculo corrente (DALEY, 2010, p. 483)

Por conta dessas inquietações teóricas e práticas, percebi uma necessidade de relacionar o ensino de leitura literária com outras formas de linguagem. Essa constatação entrava em consonância com uma necessidade apontada, em 1996, por um

grupo de pesquisadores sobre educação, conhecido como Grupo de Nova Londres³, ao cunharem o termo multiletramentos. Para esses autores, era e ainda é necessária uma grande mudança de perspectiva sobre o ensino dos letramentos. Com os efeitos da globalização e o desenvolvimento de outras formas de comunicação, letrar o aluno somente para a leitura e produção de textos verbais não o torna um cidadão plenamente apto a participar de maneira crítica na sociedade. Ao dizer multi, os autores pensaram tanto em abranger as múltiplas formas de linguagem, quanto as múltiplas culturas que entravam em contato pela globalização e pelos movimentos migratórios.

Percebi, então, que a teoria dos multiletramentos e a teoria da Leitura Subjetiva poderiam ser, de certa forma, a resposta para as perguntas que estava fazendo no momento e me davam subsídios teóricos para pensar em um projeto de trabalho com o texto literário. Nasceu, assim, o projeto *Cinema Literário*.

Ao começar a dar aulas na escola, a coordenação me pediu que escolhesse para cada série uma lista de leituras obrigatórias. A lista deveria contar com romances clássicos e contemporâneos de diferentes nacionalidades. Para a lista do nono ano do Ensino Fundamental II, uma das obras que escolhi foi o romance *Senhora*, de José de Alencar. Sabia que era uma obra difícil para ler aos catorze anos de idade, mas queria ter a chance de trabalhar uma obra canônica com eles ainda no Ensino Fundamental II, antes que eles comessem a ler os clássicos com foco nos vestibulares⁴. Tendo isso em mente, considerei que seria interessante trabalhar com essa obra em um projeto diferenciado de ensino. Mas o que fazer? Qual projeto propor?

Desde minha entrada na graduação, meu interesse maior de pesquisa estava relacionado com o cinema. Tinha e ainda tenho uma grande preocupação com a forma como o cinema é levado para a sala de aula. Então decidi transformar o projeto de trabalho com leitura literária também em um projeto de inserção do cinema na escola. Propus aos meus dezesseis alunos do nono ano que lessem o romance alencariano e depois o transformassem em um curta-metragem para ser estreado na feira de ciências

³O grupo de Nova Londres, doravante GNL, foi composto pelos seguintes pesquisadores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

⁴A lista de leituras obrigatórias do Ensino Médio da escola em que foi realizada a pesquisa é composta exclusivamente por obras que são requeridas pelo vestibular da USP e Unicamp.

da escola. Portanto, a base dessa proposta de ensino era a produção de uma narrativa transmídia⁵.

Como parte do projeto, ministrei oficinas sobre a escrita do roteiro, sobre a linguagem cinematográfica e escrevemos juntos o roteiro em sala⁶. O produto final do projeto *Cinema Literário* foi um curta-metragem de vinte minutos.

Durante a execução dessa proposta de ensino, foram coletados os registros a partir dos quais foram levantados os objetivos desta dissertação e também gerados os dados para as análises.

1.2 Delineamentos da pesquisa

Os registros coletados em sala de aula ofereciam diferentes caminhos para esta pesquisa de mestrado: a colaboração entre os alunos durante a produção do roteiro e do curta-metragem; a apropriação da linguagem cinematográfica pelos alunos; e, por fim, o processo de leitura do romance para a produção do curta. Este último me pareceu o mais produtivo para se tornar foco desta dissertação, por uma série de razões que agora aponto.

A primeira delas é a falta de espaço que a leitura literária ocupa nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa)⁷ (BRASIL, 1998). O documento reconhece a importância desse ciclo na formação dos leitores, no entanto, discute de maneira muito vaga e sem caráter propositivo como a leitura de Literatura deve ser trabalhada na escola. Em uma das sessões, chamada “A especificidade do texto literário”, os PCNs (1998) discutem mais o conceito de texto literário do que o modo como levá-lo para a escola. A única parte dessa sessão que tem caráter minimamente propositivo diz que “o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem.” (BRASIL, 1998, p.27). Portanto, o foco do trabalho com o texto literário seria nas particularidades da

⁵Discutirei a fundo no capítulo teórico sobre o porquê considero que os alunos produziram uma narrativa transmídia.

⁶ Uma descrição mais detalhada do andamento do projeto será fornecida no capítulo metodológico.

⁷ Doravante, PCNs.

linguagem do próprio texto. Rezende (2013) considera essa abordagem mais técnica como ensino de Literatura e não de leitura literária.

Todavia, quando o documento trata da questão da leitura, a concepção é de que ler é uma prática de interação entre texto e leitor, em que este interpreta e compreende o texto a partir de seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre a linguagem. Na continuação da discussão, os PCNs afirmam que “os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos.” (BRASIL, 1998, p.70/71). Se, no trabalho com o texto literário, o foco está no próprio texto e as práticas de leitura devem focar a interação entre leitor e texto, nas práticas de leitura literária o foco deve ser o texto ou a interação dele com o leitor?

Nas linhas seguintes ao trecho citado, o próprio documento responde a essa indagação, dizendo que o professor deve explorar, principalmente com os textos literários, as funções dos componentes da linguagem literária e suas relações com o contexto histórico. Isso me leva a concordar com Rezende (2013) sobre o fato de que apesar de os documentos oficiais terem como norte a leitura enquanto prática de interação entre leitor e texto, isso é abandonado no caso da leitura literária. Dessa forma, considero de extrema importância discutir o papel do texto literário na escola a partir de uma abordagem de ensino de leitura literária, que permita, de fato, a interação entre os textos e os alunos, pois como aponta Rouxel:

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam (ROUXEL, 2013, p. 158)

O enfoque demasiadamente grande no próprio texto e em suas particularidades tem como consequência, para Rouxel (2013), afastar o aluno da leitura literária, pois ele é excluído desse processo. Portanto, além de se discutir a falta de Literatura nos currículo do Ensino Fundamental II, também é preciso repensar as

abordagens de ensino, principalmente no que tange o lugar do aluno na aula de Literatura.

Dessas primeiras razões para escolher enfocar nesta dissertação o processo de leitura, desdobra-se o terceiro motivo, pois este aluno que está na escola hoje tem particularidades que devem ser levadas em conta, afinal eles são nativos digitais, já nasceram em uma época em que o computador conectado a Web 2.0 se encontrava em circulação. Compreendo que duas características desses leitores são muito importantes e afetam diretamente a leitura literária.

A primeira, como aponta Prado (2013), é que na mídia digital existe uma profusão de narrativas construídas colaborativamente, que ratificam a existência de uma inteligência colaborativa, como o caso das *FanFictions*, em quem os fãs de um produto cultural, como séries, escrevem colaborativamente continuções de histórias. Essa questão da colaboração trás, para o autor, implicações em como os alunos leem textos impressos.

Já Braga e Schlindwein (2014) nos relembram que a forma de composição dos textos em rede, os hipertextos, exigem uma participação ativa do leitor, na qual ele fará escolhas do percurso de leitura e, dessa forma, construirá o texto que lê. O texto não está pronto a sua frente e o aluno não necessariamente deve o ler da primeira à última página, do canto alto da esquerda ao canto baixo da direita. Sendo assim, para Prado (2013), o aluno se torna agente da leitura, aproximando e confundindo os processos de leitura e escrita na formulação de seu próprio texto.

Como aponta Rezende (2013), os alunos estão seduzidos pelas leituras de outras mídias, pois promovem outras formas de produção de conhecimento, principalmente de modo colaborativo, e de atuação, no qual ele é convidado a ler e ao mesmo tempo produzir. A escola, ainda resistente a essas mídias, considera que elas atrapalham a aula e a concentração. Os alunos, por sua vez, resistem aos conteúdos tradicionais da escola, entre eles a leitura de obras canônicas. Desse modo, também é urgente discutir os modos como as novas mídias podem colaborar para a leitura literária, de maneira a permitir que o aluno possa colaborar e possa ser leitor/produtor do texto ao ler Literatura.

A partir das justificativas acima para a realização deste trabalho, tenho como objetivo principal **analisar o processo de leitura subjetiva do romance Senhora, de**

José de Alencar, por alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, em um projeto de transmídia da obra para um curta-metragem. Para o cumprimento deste objetivo geral, traço os seguintes objetivos específicos:

- **Analisar os mecanismos de leitura subjetiva utilizados pelos alunos para a construção do curta-metragem.**
- **Descrever e examinar os recursos do romance e de outras fontes que foram selecionados para compor a narrativa dos alunos.**
- **Discutir as possíveis implicações que as narrativas transmídia provocam na relação entre leitor e texto.**

A pesquisa de mestrado aqui relatada foi construída com base nesses objetivos. Passo para próxima seção em que apresento a maneira como as partes desta pesquisa se estruturam na dissertação.

1.3 Um pequeno mapa da dissertação

Neste pequeno mapa da dissertação, relato de maneira breve os conteúdos de cada capítulo de maneira a possibilitar um olhar geral sobre a pesquisa. No capítulo 2, “Adaptação Literária: uma leitura subjetiva e uma produção transmídia – trajetória teórica”, trato do processo de adaptação como uma forma de construção de narrativas transmídia. Originalmente, Jenkins (2006), cunhador do termo, considerou que as adaptações não seriam narrativas transmídia. No entanto, a partir do trabalho de Dena (2009) que critica essa exclusão, pude considerar que as adaptações, como a que meus alunos fizeram no projeto “Cinema Literário”, são, sim, narrativas transmídia. A partir disso, mostro como a adaptação é resultado de um processo de leitura subjetiva, resenhando a teoria da Leitura Subjetiva, principalmente através dos textos de Rouxel (2012, 2013), para mostrar que ao ler textos literários o leitor transforma a obra e constrói seu próprio texto. Por fim, neste capítulo, mostro que este processo de transformação se dá através do *design* de significados, tal qual proposto pela teoria dos multiletramentos (GNL, 1996).

No terceiro capítulo, “Os (des)caminhos da pesquisa – metodologia”, estabeleço esta pesquisa dentro do campo aplicado de estudos da linguagem a partir dos postulados de Signorini (1998) e Moita-Lopes (2006), caracterizando-a como

interpretativista (MOITA-LOPES, 1994) e qualitativa (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008). Após isso, relato tanto o projeto de ensino “Cinema Literário” quanto o contexto em que foi aplicado e como foram coletados os registros. Finalizando o capítulo, explico como os dados foram gerados a partir dos registros e proponho um método de análise dos dados conjugando as categorias de subjetivação do texto literário propostas por Jouve (2013) com os três momentos da aprendizagem por *design* do GNL (1996).

No capítulo, “Trajetórias Transmídia– análise de dados”, trago a análise de três dados: a transformação da personagem Dona Firmina em um mordomo gay chamado Firmino; a fusão das personagens tio Lemos e de um negociante desconhecido na figura do advogado Doutor Lemos; e a mudança do motivo do aceite de Fernando Seixas à proposta de casamento de Aurélia, a senhora. Através das análises destes dados, discuto as resoluções dos meus objetivos de pesquisa e como os alunos se utilizaram de outras mídias para compor o curta-metragem junto com o romance.

Por fim, no último capítulo “Do monumento dos museus aos monumentos das ruas: o texto literário transmidiado – considerações finais”, faço a discussão do meu último objetivo específico em que trato dos efeitos que a narrativa transmídia tem sobre o ensino de leitura literária.

Convido você, caro leitor, a seguir o mapa que aqui apresentei e conhecer esta pesquisa de mestrado, que é, por sua natureza, a reconstrução de uma história de leitura.

2. ADAPTAÇÃO LITERÁRIA: UMA LEITURA SUBJETIVA E UMA PRODUÇÃO TRANSMÍDIA – TRAJETÓRIA TEÓRICA

“O texto como escrito é o ponto de partida; leitores podem estar motivados a responder à obra criando outras novas. Obras literárias não simplesmente nos iluminam; elas também nos inspiram ou, talvez mais precisamente, nos provocam.”

Henry Jenkins

Neste capítulo, procuro demonstrar como o processo de adaptação de uma obra literária para outra mídia produz uma narrativa transmídia a partir de uma leitura subjetiva do texto literário.

Primeiramente, procuro entender o conceito de narrativa transmídia a partir dos postulados de Henry Jenkins (2006; 2007), considerado o autor do termo quando o usou pela primeira vez em seu livro “Cultura da Convergência”. De forma muito breve, também procuro demonstrar a dificuldade em se definir esse conceito e como diversas áreas se apropriaram de maneiras distintas para descrever outros fenômenos ou criaram outros termos para descrever o mesmo que Jenkins (2006) já havia analisado.

Após feita essa primeira explanação, problematizo o conceito do autor a partir das críticas feitas por Chrity Dena (2009) em relação ao lugar marginalizado que Jenkins (2006) e seus comentadores dão à adaptação e sua exclusão do conceito de narrativa transmídia. Para a autora, a adaptação seria um processo de interpretação que nunca espelha totalmente a obra adaptada. Sendo assim, as adaptações nunca propiciam para o leitor a mesma experiência que a obra original, o que caracterizaria, então, o processo de adaptar como um processo transmidiático.

A partir dessa visão da adaptação como um processo de transformação do texto original, busco na Teoria da Leitura Subjetiva (DUFAYS, 2007; ROUXEL, 2012) bases para ratificar um trabalho de leitura literária que permita a transformação do texto pelo leitor. Para esses autores, toda leitura de uma obra literária é um processo de singularização da obra, no qual se constrói o texto exclusivo do leitor. Dessa forma, o texto construído pelo autor nunca é o mesmo do leitor, pois este usa de suas

experiências de vida, seu repertório cultural, seus sentimentos e pensamentos para se apropriar do texto.

Através do exposto acima, teorizo sobre a figura do leitor/adaptador como um *designer* de significados (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), ou seja, como alguém que produz novos significados a partir de diversos recursos que existem em suas experiências de vida.

Como apontei no início, essa trajetória teórica parte do conceito de narrativa transmídia.

2.1 Narrativa transmídia: um conceito em (des)construção

O conceito de narrativa transmídia ainda é fruto de grande discussão por profissionais da área da Comunicação, do *Marketing*, da Literatura, da Educação e de Letras. Ao longo de onze anos, Dena (2009) aponta que pelo menos oito termos diferentes foram cunhados por pesquisadores das áreas citadas anteriormente para abarcar o fenômeno de contar história(s) através das mídias. *Distributed narratives*, *superfictions* e *cross-sited narratives* são alguns desses termos, que, como deixa claro a autora, não são análogos, apesar de muitas semelhanças.

Para Domingos (2013), o que se tem hoje é uma grande confusão terminológica, dado que as áreas que se propuseram a estudar esse tipo de narrativa da cultura da convergência não conseguiram alcançar a transdisciplinariedade necessária que o objeto demanda para ser compreendido dentro de toda sua complexidade. A autora aponta que enquanto os profissionais da área do entretenimento seguem suas pesquisas através dos postulados de Jenkins (2006), os pesquisadores de outras áreas preferiram criar seus próprios termos no lugar de problematizar e aperfeiçoar o conceito da terminologia que já havia sido criada.

A partir dessa breve demonstração dos problemas em torno de se trabalhar com o fenômeno transmidiático, foco minhas discussões nas vozes de dois autores: Jenkins (2006; 2007), que foi o primeiro pesquisador a fazer uma análise mais aprofundada sobre esse objeto e cunhou o termo mais usado; e Dena (2009), leitora da obra de Jenkins, mas que critica a exclusão que Jenkins faz das adaptações como fenômenos transmidiáticos.

O conceito de narrativas transmídia, tal qual proposto por Jenkins (2006) e também muito conhecido como *transmedia storytelling*, aparece em um dos capítulos de seu livro *Cultura da Convergência*. Este conceito, também cunhado pelo autor, procura descrever o processo de colisão entre mídias anteriores, como a mídia impressa, altamente autorais e passivas, com as novas mídias trazidas pelo advento das novas tecnologias da informação e comunicação, que são colaborativas e interativas. Para Jenkins (2006), as velhas mídias não são substituídas pelas novas, mas há um movimento de encontro e interação, em que elas convergem em um mesmo espaço transformando as formas de comunicação e conhecimento. Entidades tão separadas, como produtor e usuário, mesclam-se e modificam as relações de poder.

É válido perguntar para Jenkins (2006) o motivo de as narrativas transmídia serem um aspecto da cultura da convergência, já que a construção dessas narrativas é o de espalhar histórias por diversas mídias no lugar de concentrá-la em uma única. Segundo Domingos (2013), Jenkins considera que o aspecto central da economia da cultura da convergência é transformar o receptor cultural em um consumidor de diversas mídias, em outras palavras, para a cultura da convergência é importante que o consumidor circule por mais mídias possíveis para que ele seja mais facilmente atingido por anúncio de produtos. Mas, para esse consumidor circular por diversas mídias, ele precisa ser atraído para elas. Por conta dessa necessidade da indústria, surgem como iscas as narrativas transmídia⁸. Portanto, a primeira característica fundamental dessas narrativas é que elas consigam atrair os consumidores por diversas mídias, logo elas precisam ser construídas através de muitas entradas por diferentes mídias. Assim, Jenkins (2006) define o conceito de narrativa transmídia através de seu funcionamento:

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – afim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida para a televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração num parque de diversões. Cada acesso à

⁸ Para Jenkins (2006), apesar de as narrativas transmídia surgirem por conta dessa necessidade da indústria, os consumidores também se apropriaram dessa forma de construir narrativas para explorar mundos ficcionais que o mercado não explorou ou parou de explorar. Surgem então as *FanFictions*, que continuam a trama de filmes, por exemplo.

franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo. A compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais o consumo (JENKINS, 2006, p.135)

Desse modo, narrativas transmídia seriam histórias cujo universo ficcional não pode ser inteiramente acessado pelo leitor através de uma única mídia, pois ele é construído através de diferentes mídias e, em cada uma delas, pode se ter acesso a um enredo diferente sobre aquele mesmo universo. Para Jenkins (2007), é imperativo que cada uma dessas mídias apresente novos enredos e não reproduza o mesmo conteúdo. Portanto, para o autor, adaptar a história de um romance para um filme não é uma prática transmidiática, pois o universo ficcional não é expandido, ou seja, através das duas entradas midiáticas diferentes o leitor teria acesso ao mesmo conteúdo.

Jenkins (2006) considera, então, as adaptações redundantes, já que não apresentam nada novo, somente a repetição do que já havia sido explorado na mídia em que foi construída a obra original. Sendo redundantes, as adaptações não cumprem com a função das narrativas transmídia de atraírem os leitores a caminhar por outras mídias, uma vez que ele não encontrará nada de novo ao fazer isso. Nesse sentido, como aponta Domingos (2013), poucas narrativas podem ser consideradas de fato transmídia.

Para Jenkins (2006), a primeira narrativa transmídia teria surgido em 1999, quando os produtores do filme *A Bruxa de Blair* (*The Blair Witch Project*, 1999, dirigido por Daniel Myrick e Eduardo Sánchez) haviam conseguido que o filme feito, distribuído e anunciado com uma pequena verba tivesse um grande resultado nas bilheteiras através de um blog. Nesse blog, os produtores atiçavam a curiosidade dos leitores narrando histórias sobre bruxaria e sobre os mistérios que faziam parte do filme. Angustiadados para saber mais sobre essas histórias, os leitores lotaram as salas de cinema e tornaram esse pequeno filme, feito apenas com 25 mil dólares, um dos cem filmes americanos de maior bilheteria da história. O que esses produtores fizeram?

Pratten (2011) responde que contar histórias através da transmídia desperta um engajamento muito maior por partes dos consumidores, que desejam por uma experiência afetiva mais complexa com um determinado universo ficcional, que uma mídia só não consegue prover. O universo narrativo de *As Bruxas de Blair* é um só, porém havia duas entradas nele, ou seja, duas mídias: o blog e o filme, que permitiam

conhecer coisas diferentes sobre esse mundo cheio de mistérios através de pelo menos dois enredos.

Outro caso bastante famoso desse tipo de narrativa, também descrito por Jenkins (2006), é toda a franquia *Matrix*. Duas mídias com seus respectivos enredos, duas entradas para o mesmo universo ficcional. Um fã poderia ver somente os três filmes e os entenderia sem problemas. Outro fã poderia apenas jogar todos os jogos *Matrix* sem maiores dificuldades mesmo sem ter visto os filmes. No entanto, o fã que entrasse nesse universo pelas duas entradas, conseguiria entender o filme de uma maneira muito mais profunda, seguindo pistas que os jogos ofereciam.

Além dos casos descritos pelo autor, outros pesquisadores perceberam a propulsão de narrativas transmídia em outras produções de prestígio, como Bianchini e Mielniczuk (2011) que analisaram a segunda temporada da série *Lost* e perceberam que a série foi construída através de seis mídias: a principal, a televisiva e mais cinco mídias acessórias (ARG, celular, internet, jogos eletrônicos e livros).

No entanto, Jenkins (2006) adverte que o sucesso de uma narrativa transmídia não está assegurado por poder prover diferentes conteúdos sobre um universo ficcional através de diferentes mídias, pois o leitor pode simplesmente não se sentir encorajado a percorrer mais entradas do universo ficcional. Quando não existe uma experiência transmídia, ou seja, quando o leitor não joga os *games* de *Matrix*, por exemplo, e só assiste aos filmes, a narrativa continua sendo transmídia, no entanto, ela não é experienciada como tal. Por outro lado, o expectador pode querer ter uma experiência transmídia com uma obra que não possui outras entradas por outras mídias. Por conta disso, o fã por si próprio e com outros fãs se proporcionam essa experiência através de *FanFictions*. À vista disso, o autor deixa nas entrelinhas de seu texto que a narrativa transmídia existe se houver um leitor que a construa dessa forma. Para que isso aconteça, Jenkins (2011) traz de forma detalhada as características fundamentais que o *transmedia storytelling* dispõe para possibilitar a experiência transmídia⁹.

Quando mencionei no início dessa seção que existe uma dificuldade em se compreender o conceito de narrativa transmídia por conta das muitas terminologias e conceitualizações que existem para descrever este objeto, não mencionei que algumas

⁹Tanto Jenkins, como Dena e outros teóricos que estudam o fenômeno transmídia são da área de Comunicação e focalizam seus estudos na produção desse tipo de narrativas. Fica claro a necessidade de se teorizar sobre a recepção desse tipo de narrativa.

dessas definições do que seria ou não transmídia também são confusas e até podem ser entendidas como incoerentes.

Isso ocorre, a meu ver, com o próprio Jenkins (2006). Na definição bastante restrita que apresentei, seria um aspecto crucial para definir a narrativa transmídia o fato de cada mídia apresentar um enredo diferente. No entanto, o autor e, posteriormente, alguns de seus comentadores, como Domingos (2013), apresentam a Bíblia como uma narrativa transmídia. Começando com histórias orais, depois passando para os pergaminhos, então para os vitrais e tapeçarias medievais, para os quadros renascentistas, a Bíblia seria uma narrativa transmídia.

Entendo que realmente o enredo bíblico foi propagado por diferentes mídias ao longo da história, no entanto, este enredo é único, apresentando sua adaptação para diferentes linguagens. Já que para Jenkins (2006), a Bíblia pode ser tratada como um exemplo de narrativa transmídia, começo a questionar se realmente as adaptações não seriam uma prática transmidiática. Ou melhor, interrogo se essa divisão entre narrativa transmídia e adaptação seria tão rígida assim. É sobre essa divisão porosa que Dena (2009) inicia sua problematização da obra de Jenkins (2006)

O ponto central que faz Jenkins (2006) excluir a adaptação do escopo do conceito de narrativa transmídia é o fato de que ao adaptar o conteúdo de uma obra literária para uma minissérie, por exemplo, não há a expansão do universo ficcional, logo a minissérie não contribuiria para uma nova experiência relevante do leitor com aquele universo. Para Dena (2009), esse argumento é questionável, pois tem raízes numa falta de compreensão sobre o que é o processo de adaptação, bem como numa visão que construiu historicamente a adaptação como um processo inferior. Para a autora (2009, p.160), “as adaptações não são sempre (ou nunca) redundantes”¹⁰.

Apesar de ser um processo praticado ao longo dos séculos com variados níveis de sucesso, Dena (2009) afirma que a adaptação é culturalmente vista como um processo de “segunda mão”, no qual o seu produto é sempre de qualidade inferior à obra original, sendo visto assim como somente mais uma técnica de produção de sentido. Para a autora, isso pode ter influenciado Jenkins (2006) a não considerar as adaptações como narrativas transmídia.

¹⁰Tradução minha para “adaptation is not always (or ever) redundant”.

Outro mito que Dena (2009) considera que prejudica o entendimento sobre os processos de adaptação é a relação hierárquica e linear que se estabeleceria entre a obra original e a(s) sua(s) adaptação(ões). Para a autora, esse ambiente não é hierárquico por dois motivos.

O primeiro deles é a própria noção de obra original, que é a que geralmente se atribui à primeira obra que foi lançada. Nem sempre aquela que foi lançada é realmente a primeira a ser produzida. A autora cita o caso do diretor Darren Aronofsky que, tendo dificuldades em lançar seu filme *Fonte da Vida* (*The Fountain*, 2006), produz uma história em quadrinho com base no filme e a publica antes deste ser estreado. Ou seja, não é sempre claro qual é a obra “original”.

Em segundo lugar, Dena (2009) afirma que há um movimento por parte, principalmente, de escritores em produzirem textos já pensando em suas versões adaptadas para obras audiovisuais. Nas palavras da autora,

Um romance pode ser escrito usando técnicas de roteiro para a tela (como privilegiando a ação para comunicar sentidos e evitando estratégias narrativas que não se traduzem facilmente para as telas, como longos diálogos internos). Isso potencialmente faz a adaptação ser mais fácil de ser produzida, porque algumas das mudanças de linguagem já foram previamente feitas¹¹(DENA, 2009, p.155)

Postos esses dois pontos trazidos pela autora, passo a entender o processo de adaptação como heterárquico e não linear, no qual não se entende que a obra “original” é o universo ficcional em si e que as adaptações são cópias para outras mídias, mas que tanto a obra original quanto as adaptações contribuem para o desenvolvimento do universo ficcional. Do Prado (2013) observa esse fenômeno nas adaptações da franquia *Harry Potter*. O autor, a partir de Jenkins, define que a franquia não é uma narrativa transmídia, pois é uma adaptação. No entanto, como livros e filmes foram lançados de maneira irregularmente intercalada, o primeiro filme (lançado após o quarto livro) teve impacto nos três livros finais, porque deram um corpo concreto às personagens.

Tratando o contexto das adaptações como heterárquico e como não controlado pela obra original é que Dena (2009) tem bases para questionar as

¹¹Tradução minha para “A novel may be written with screenwriting techniques (such as privileging action to communicate meaning and avoiding narrative strategies that do not translate easily to the screen, like long internal monologues). This potentially makes the adaptation more likely to be produced because some of the necessary modal changes have already been addressed.”

formulações de Jenkins (2006) sobre a redundância. A autora constrói dois argumentos para defender que as adaptações são narrativas transmídias.

Para Dena (2009), adaptação significa que dois textos em duas mídias distintas possuem uma relação de semelhança nos seus conteúdos, ou seja, que eles apresentam o mesmo enredo. Já a redundância, que Jenkins (2006) destaca, é da ordem da função que esses conteúdos possuem nas diferentes mídias. Para a autora, isso seria dizer que as materialidades de cada mídia não influenciariam na produção de sentido, que o sentido está somente no conteúdo e não na forma. Em outras palavras, seria dizer que na mudança de mídias os conteúdos teriam a mesma função.

Exemplificando o postulado acima, Dena (2009) traz o exemplo da ópera sendo apresentada em um teatro e, ao mesmo tempo, sendo transmitida nos cinemas. O expectador que está sentado na plateia do teatro não tem a mesma experiência que o expectador sentando na cadeira de um cinema, pois a linguagem teatral e a cinematográfica produzem sentidos de maneiras distintas que mudam a função dos conteúdos dessa história. No teatro, todos os atores em cena são visíveis para a plateia, portanto, todos contribuem para a construção de sentido. Já na tela do cinema, só são visíveis para plateia e ajudam a contar a história aquelas personagens que são enquadradas pelas câmeras. A autora diz (2009, p.149) “então, aí está exatamente a mesma ‘história’, o mesmo roteiro e performance, mas a edição e o uso de uma mídia distinta fizeram disso duas experiências únicas”¹²

Temos, então, que as formas de produzir significado das linguagens são diferentes, sendo assim, a linguagem da obra adaptada muda as funções dos conteúdos da obra original, propiciando experiências distintas. Destarte, Dena (2009) já consegue perceber que não ocorre a redundância prometida por Jenkins (2006) na adaptação, o que a tornaria uma narrativa transmídia. Mas a autora vai além: para ela não só os conteúdos têm suas funções transformadas, como eles também podem ser contraídos ou expandidos, retirados ou adicionados por conta de sua tradução de uma mídia para outra.

Jenkins, segundo a leitura de Dena (2009), olha para a adaptação como se fosse um trabalho de se decodificar todos os elementos de uma obra de partida e

¹²Tradução minha para “So, there is exactly the same “story,” the same script and performance, but the editing and distinct media employed made two unique experiences”

codificá-los, cada um deles, novamente em uma nova mídia. O espaço de trabalho do adaptador seria, então, o de fazer somente essas trocas. Nesse sentido, a adaptação seria um produto. Com base em Hutcheon (2006), Dena (2009) acredita que se deve olhar para a adaptação como um processo de interpretação, no qual não é possível traduzir todos os elementos de uma mídia para outra. Sendo assim, “o adaptador (sendo a mesma pessoa que criou a obra original ou sendo um terceiro) toma decisões semióticas sobre o sentido” (DENA, 2009, p. 150). Hutcheon (2006) *apud* Dena (2009) mostra que nessas decisões cabe ao adaptador retirar elementos que não podem ser bem desenvolvidos ou se tornam redundantes na outra mídia, como também adicionar elementos que não eram necessários no texto verbal, mas são necessários na imagem, por exemplo. Hutcheon (2006) *apud* Dena (2009) conclui, portanto, que todo processo de adaptação é um processo de criação.

Gomes (2002), ao analisar algumas obras literárias transformadas em filmes ou minisséries, exemplifica alguns desses movimentos de criação na adaptação. No romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis, Bentinho narra diversas atitudes de Capitu, através das quais o leitor pode levar a conhecer a personalidade da personagem. No entanto, as únicas características físicas que são dadas são sobre seu cabelo e seus famosos olhos de ressaca. Quando adaptada para o cinema, a personagem não pode ter somente olhos e cabelos. Ela precisa ter um corpo completo. Na falta de elementos para a construção física de Capitu no romance, o adaptador precisa imaginar todo o resto do corpo da personagem. Acredito que através desse exemplo parece inegável que ao adaptar, o adaptador recria o texto.

No processo de construir um enredo de uma mídia em outra, conteúdos são adicionados e retirados, expandidos e retraídos e têm suas funções mudadas. Nesse sentido é que, para Dena (2009), o texto original e o texto adaptado não são mais o mesmo texto, pois houve um processo de criação que as originou, permitindo que o leitor tenha acesso a novas experiências e conhecimentos sobre o universo ficcional. Sendo assim, as adaptações são narrativas transmídias.

Os meus alunos não apresentaram outra trama em relação ao enredo que Alencar construiu para o seu romance. Eles não proporcionaram ao leitor a continuação da história de amor entre Aurélia e Fernando. Desse modo, para Jenkins (2006), não houve expansão do universo ficcional, logo o curta-metragem seria uma redundância do

livro. No entanto, Dena (2009) mostra que as adaptações de um conteúdo de uma mídia para outra nunca são redundantes, pois o adaptador transforma a história neste processo. Por isso, considero que meus alunos, ao adaptarem a obra *Senhora* para a linguagem cinematográfica, transformaram a história e, assim, tornaram o romance de Alencar em uma narrativa transmídia.

Esta maneira que Dena (2009) formula sobre o processo de adaptação como uma recriação que transforma o texto original é bastante similar à maneira como um grupo de pesquisadores franceses acreditam que se dá o processo de leitura literária. Trato agora do que esses pesquisadores argumentam sobre a leitura de textos literários e as contribuições que eles trazem para entender o processo de adaptação de uma obra literária para outra mídia.

2.2 Viagens literárias: tecidos entre a escrita e a memória

Para um melhor entendimento da teoria da Leitura Subjetiva ou Formação do Sujeito Leitor tal qual postulada por Dufays (2007), Rouxel (2012), entre outros pesquisadores¹³, é preciso entender qual foi o propósito pelo qual eles decidiram se reunir para formular essa teoria: entender o porquê de os alunos franceses terem tanta dificuldade e, até mesmo, rejeição à leitura de textos literários (ROUXEL, 2012).

Segundo Rezende (2013), apesar das diferenças culturais, políticas e sociais, a França vive crise parecida no ensino de Literatura assim como o Brasil, em que a leitura do texto literário em sala de aula pode ter sinalizado um fracasso: professores reclamam da falta de interesse dos alunos pelos textos literários, bem como percebem claramente uma resistência dos alunos a lê-los. Essa foi, segundo Rouxel (2012), a deixa para que diversos pesquisadores interessados no ensino de Literatura se juntassem para refletir sobre o que estava acontecendo. No ano de 2004, em Rennes, eles tornaram públicas algumas de suas primeiras teorizações em um colóquio chamado “Sujeitos Leitores e ensino de Literatura”.

Para Rouxel (2013, a), os problemas começam com a concepção de literatura e de cultura literária adotada pelo ensino. Segundo ela, a representação ainda

¹³Também fazem parte dos grupos de pesquisa que formularam e discutem essa teoria Gérard Langlade, Michele Petit, Vincent Jouve e Jean Bellemin-Noël.

presente sobre Literatura é a de “um grupo autônomo de texto com finalidade estética” (ROUXEL, 2012, p.15). Ou seja, a Literatura se define somente pela estética, tendo papel nela mesma. Dessa forma, Rouxel (2013, a) aponta que a cultura literária escolar se define por um grupo de obras canônicas de valor legitimado na cultura comum formado a partir de um suposto consenso, sendo estruturadas e organizadas a partir da noção de gênero e dos movimentos literários. Para a autora, a única razão de conhecer essas obras é para o sujeito ter domínio desse conhecimento valorizado, tornando o texto literário em uma “coisa” a ser adquirida e não em uma experiência de leitura para a fruição.

O resultado que este tipo de concepção de literatura e cultura literária tem sobre a leitura é transformá-la em uma análise formal e objetiva do texto, que é erudita, mas também é árida e desencarnada, pois não permite qualquer envolvimento fantástico, ético e estético do leitor como sujeito (ROUXEL, 2013, c). Em outras palavras, o leitor é excluído da experiência de leitura e impedido de interagir com o texto. Como afirma Rezende (2013), se não tem interação entre leitor e texto, não há leitura. E se não há leitura, não há Literatura.

A hipótese de Rezende (2013) para que se tenha desenvolvido essa cultura acadêmica de excluir o leitor da leitura foi o impulso de tornar a crítica literária em uma ciência. Para ser ciência, a crítica literária precisava desenvolver um método universal de leitura para a apreciação estética. Langlade (2013) não vê problema em que haja essa leitura, na verdade, ele considera que esse distanciamento é essencial para que o leitor profissional (o crítico literário) possa julgar as qualidades estéticas do texto para avaliar o grau de literalidade de uma obra. No entanto, o que é errado para o autor é considerar que esse é o único modo de se interagir com a Literatura e que todos os leitores, até aqueles que leem todas as noites antes de dormir, devam fazê-lo da mesma forma.

Essas foram algumas das problematizações que esses pesquisadores franceses fizeram para o ensino de Literatura na França, que, como diz Rouxel (2013 c), acaba em fracasso tanto para o texto quanto para o leitor. Sendo assim, a autora nos lembra do alerta de Todorov (1984) para pararmos de tratar a Literatura como autônoma à experiência humana.

A “viagem” do leitor aprendiz, ou seja, as impressões dos alunos ao ler um texto literário, é considerada um procedimento incompatível e perigoso para o ensino de

Literatura, segundo Rezende (2013), pois incentivaria uma subjetividade sem ancoragem no texto. Para Langlade (2013),

por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura (LANGLADE, 2013, p.25)

O autor argumenta em favor de uma mudança radical sobre a visão que descreve acima, que inclui também não tomar mais como objeto do ensino de Literatura somente a construção estética e que as reações subjetivas são um ponto cego que não pode ser compreendidas ou analisadas. Na verdade, ele se pergunta se não essas “viagens”, essas “escórias da atividade leitora” que demonstram que o leitor está se apropriando da obra.

Se para o leitor profissional, que estudou as grandes teorias literárias e as grandes obras, é importante se distanciar do seu texto para construir sua crítica, o leitor “normal” está sob outro paradigma, pois tem outro objetivo com a sua leitura (LANGLADE, 2013). Entram no jogo da leitura, para Langlade (2013), outros elementos: a personalidade global, leituras e conhecimentos literários anteriores, experiência do mundo, recordações, pessoas, o percurso de vida. Para o autor, esse é o leitor subjetivo: um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras da infância que trabalham com o fantástico e o envolvimento afetivo. Dessa forma, ler é constituir um trajeto de leitura. Para Bellemin-Nöel (2001) *apud* Langlade (2013), o trajeto de leitura é tecido pela combinação dos elos da vida do leitor com a trama dos enunciados que foram combinados pelo autor. Por essa razão, Langlade (2013) afirma que a leitura é o local no qual a escrita se choca com as lembranças, as imagens mentais, as representações de si e dos outros, ou seja, é o encontro entre a escrita e a memória.

Tal trajeto de leitura nunca será o mesmo para todos os leitores de uma obra, pois, como aponta Rezende (2013), cada sujeito tem sua história de vida, seus repertórios de leitura e sua trajetória sociocultural logo, cada leitor tem uma subjetividade diferente. Sendo assim, cada leitor tem elos diferentes para combinar com

os enunciados do texto. O produto dessa combinação, para Rouxel (2012), é um texto diferente daquele que o autor escreveu: é o texto do leitor. Esse texto, segundo a autora em texto de 2013, é uma mestiçagem entre o texto do autor e o imaginário do leitor, possibilitando, segundo Langlade (2013), que o leitor habite a obra.

Nota-se claramente uma influência das formulações de Umberto Eco na teoria do Sujeito Leitor. Apesar de tanto Langlade (2013) e Rouxel (2013, a) se utilizarem da noção de obra aberta do autor, ambos discordam do foco que Eco dá ao leitor em prol do texto.

Para Eco (2003), a obra literária se define por ser incompleta, com lacunas a seres preenchidas pelo leitor. No entanto, o leitor não pode colocar nesses espaços o que bem entender, pois o texto literário é construído de uma maneira que controla a sua própria interpretação. Dessa forma, o leitor é conduzido a interpretar o texto da maneira que as engrenagens textuais o permitem. Em outras palavras, Langlade (2013) considera que para Eco, a obra teria um manual de instruções de como ela gostaria de ser lida. Portanto, o leitor tem uma liberdade vigiada de interpretar, ou seja, ele pode escolher seu caminho de interpretação dentro de uma gama possível de variações.

Interpretar para Eco é então, segundo Rouxel (2013, a), uma busca por um significado consensual na comunidade cultural de origem da obra, o que o autor consideraria andar pelo bosque em que todos andam. Para isso, é preciso se basear nos conhecimentos sobre Literatura e analisar com parâmetros estabelecidos em que se equilibram os direitos do autor e do texto.

Tanto Langlade (2013) quanto Rouxel (2013, a) discordam que o foco da atividade de leitura deva ser o próprio texto e que o leitor deva controlar o que determinada obra significa para ele pelo fato de as engrenagens do texto não o permitirem chegar a esse local. Rouxel (2013c) se questiona:

Ora, a subjetividade do leitor ultrapassa esse quadro preciso e emerge de maneira imprevisível lá onde não é esperada. A criatividade do leitor, como já foi visto, ultrapassa a resposta às injunções do texto. Deve dizer-se que a atividade ficcionalizante do sujeito leitor seria a manifestação indesejável, se não suspeita, de uma liberdade descontrolada? É necessário considerá-la assim e denunciá-la como insuficiência do leitor, como não relevante para a diligência interpretativa? Na verdade, essas perguntas, que se situam no campo da avaliação da leitura, relembram sua dimensão escolar e

universitária e a existência de uma norma que pede respeito diante dos “direitos do texto” (ROUXEL, 2013, p.205/206).

Assim sendo, para Rouxel (2013, a), a leitura subjetiva se aproxima mais do que Eco (1996) considera que seja utilizar o texto. Utilizar para Eco é, de acordo com a autora, buscar um significado do texto para si, andar em um jardim privado. Baseia-se na experiência do leitor sobre o mundo, através da qual ele pode imaginar e ficcionalizar sobre o texto. Rouxel (2013a) considera então que se utilizar do texto é o mesmo que se apropriar dele, ou seja, a utilização é a leitura subjetiva. A autora ainda adverte que isso não significa que o texto não precisa ter um sentido social e que o leitor não precisa de conhecimentos literários, mas antes o texto precisa fazer sentido para o leitor, então poderá, por conseguinte, significar socialmente. Dessa maneira, Rouxel (2013 a) critica Eco, pois para o autor o único relacionamento válido com o texto literário é o de interpretação, já que esse atinge o significado social da obra, enquanto a utilização seria uma atividade inferior.

Segundo Rouxel e Langlade (2013), a leitura subjetiva se dá de dois modos: legítima e acidental. A subjetividade legítima ou necessária (Jouve, 2013) é quando a implicação do leitor é requerida pela obra, ou seja, o texto espera e encoraja o leitor a habitar a obra (ROUXEL & LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013). Já a subjetividade acidental é quando a obra não exige que o leitor ficcionalize, mas ele o faz do mesmo jeito (JOUVE, 2013), podendo-se achar, então, que é um desvio ou uma falta de compreensão da obra pelo leitor (ROUXEL & LANGLADE, 2013).

Jouve (2013) considera que o ato de leitura tem dois planos: o afetivo e o intelectual, porém ambos são afetados pela subjetividade. O autor não define os dois tipos de planos, entretanto se subentende que o afetivo seria da ordem do emocional e o intelectual da ordem do cognitivo. Cruzando os dois modos da leitura subjetiva (legítima e acidental) com os dois planos do ato da leitura (afetivo e intelectual), Jouve (2012) apresenta os quatro mecanismos do processo de leitura subjetiva.

- Subjetividade Necessária Afetiva: quando um escritor está escrevendo uma passagem, por mais que tente, é impossível que ele consiga traduzir em palavras toda a composição do cenário, tudo o que se passa ao redor, a roupa e o corpo das personagens. Muitas vezes, o autor nem se preocupa com essas questões, descrevendo somente as ações, diálogos e pensamentos das personagens. Tais questões se tornam

espaços vazios da obra que, quando o leitor lê, se tornam convites à criação de imagens mentais daquela cena a partir de algumas indicações na obra.

Em uma passagem do romance *Senhora*, José de Alencar narra Dona Firmina entrando no quarto de Aurélia em uma manhã após uma festa. Ele não descreve absolutamente nada sobre as roupas das personagens. Apesar de alguns indícios da obra apontarem para algumas probabilidades de como as personagens estariam vestidas, como, por exemplo, o fato de Aurélia certamente estar de camisola em seu quarto pela manhã e Dona Firmina usar preto por ser viúva, outras questões ficam a cargo da imaginação do leitor responder: qual será a cor da camisola de Aurélia? Qual o modelo do vestido de Dona Firmina? Cada leitor que imagina a cena terá uma resposta diferente para essas perguntas.

Jouve (2013) diz que essa subjetividade é afetiva, pois construímos essas imagens usando nosso próprio passado, principalmente através de nossas memórias que possuem valor particular. Por exemplo, imaginar que Dona Firmina usa um vestido rendado por ser uma senhora de idade está vinculado à relação feita pelo leitor entre a personagem e uma mulher idosa de sua própria vida que usa vestidos rendados.

- Subjetividade Necessária Intelectual: Jouve (2013) nos lembra que a Literatura é considerada indireta, porque ela representa algo ao invés de dizer explicitamente sobre algo. Nesse jogo de representações, de insinuações, criam-se lugares de incerteza nos quais o leitor é obrigado a tomar decisões. Este lugar de incerteza pode ser constituído de quatro formas que são definidas por Dufays (1994) *apud* Jouve (2013): a ambiguidade, quando a unidade textual tem mais de um sentido; o branco, quando informações necessárias fazem falta; o resíduo, quando uma unidade semântica não se integra à obra; a contradição, quando há incompatibilidade na obra.

- Subjetividade Acidental Afetiva: este mecanismo se dá pela mudança que o leitor promove das diretrizes emocionais da obra. Segundo Jouve (2013), é um mecanismo que tem sua raiz na identificação do leitor com alguma personagem da obra, por isso é da ordem do afetivo, e por conta dessa identificação, o leitor tem uma resposta a essa personagem diferente daquela esperada, por isso acidental. O caso emblemático deste tipo de processo seria quando, apesar de todos os males que o vilão da história fez, o leitor torce por ele ao invés de torcer pelo “mocinho”. Em alguns casos, o leitor tenta até mesmo encontrar desculpas para o modo como o vilão age.

Portanto, o leitor muda as direções emocionais da obra: ama quem deveria odiar e odeia quem deveria amar.

- Subjetividade Acidental Intelectual:este caso é um processo parecido com o mecanismo da intertextualidade. No entanto, como o foco da Teoria da Leitura Subjetiva não está no texto, mas sim no leitor, o que determina a intertextualidade não é o texto, mas o próprio leitor (JOUVE, 2013). Para essa intertextualidade tendo como ponto de saturação o leitor, Bellemin-Nöel (2001) deu o nome de interleitura. Como aponta Rouxel (2013 b), a interleitura não exige que a relação entre textos tenha sido feita materialmente em marcas textuais pelo autor. É um processo em que o leitor, por razões internas, cria a relação entre obras que supostamente não poderiam conversar. Nas palavras do cunhador do termo, “designa a rede de relações que um leitor estabelece entre textos mesmo se o texto em questão não fornece explícita e textualmente as indicações que permitem a construção dessa rede” (BELLEMIN-NOEL, 2001, p.12 apud ROUXEL, 2009, p.180).

A partir da descrição destes quatro processos de leitura subjetiva do texto literário, Jouve (2013) torna claro o ponto de Rouxel (2013) de que o leitor literário não interpreta o texto, mas sim usa o texto, seguindo a terminologia de Eco. Isto significa dizer que no trajeto de leitura formado entre a escrita do autor e a memória do leitor, este constrói um novo texto, o texto do leitor (ROUXEL, 2012).

O adaptador de uma obra literária para o cinema é antes de qualquer coisa um leitor da obra literária. Portanto, ao ler a obra que pretende adaptar, ele também constrói o texto do leitor. Além de se preocupar em como construir a mesma história através de outra linguagem, seus sentimentos, sua história de vida, as pessoas que conheceu, suas outras leituras literárias e conhecimentos prévios (em resumo, suas memórias) também participam do processo de criação, deixando ainda mais distante a redundância que Jenkins (2006) afirma que teria entre obra original e adaptada, o que não as tornaria em narrativas transmídia. Dessa forma,entendo que o produto final do processo de adaptação é resultado da leitura singular que o adaptador fez da obra do leitor.

Podemos afirmar,então, que o filme *O lado bom da Vida (Silver Linings Playbook, 2012)* é o texto do leitor de David O. Russel ao ler o romance homônimo de Matthew Quick. Como nos mostra Dena (2009), a experiência de ler o romance e

assistir ao filme não é a mesma, pois O. Russel teve que adaptar o conteúdo para outra mídia, o que requereu que ele mudasse a função dos conteúdos e até mesmo os transformasse. Mas como também aponta Langlade (2013) e Rouxel (2013), ao ler o romance, O. Russel construiu um novo texto que foi afetado por suas memórias. Destarte, posso considerar que as adaptações não são uma narrativa transmídia somente pelas transformações que as linguagens exigem que o adaptador faça, mas também porque no caso de adaptações literárias, o texto que o adaptador produz durante a leitura é diferente da obra original. Sendo assim, o processo transmidiático de uma obra literária começa com a leitura subjetiva do texto.

Como o leitor/adaptador precisa, para sua produção transmidiática, conciliar o texto literário, suas memórias e, ainda, as dificuldades de transpor o seu texto para uma nova mídia, considero que esse leitor/adaptador é um *designer* de significados (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

2.3 O leitor adaptador: um *designer* de significados

A noção de *designer* de significados surgiu em 1996 no manifesto do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: design social futures*. Isto posto, para entender o conceito de *designer* de significados é necessário conhecer a teoria dos multiletramentos proposta pelo grupo e as críticas que ele faz ao ensino tradicional do letramento.

Para o GNL (1996), se o objetivo do ensino do letramento era formar alunos que se tornassem cidadãos críticos, éticos e autônomos, a escola estava falhando em sua missão, pois ela não havia se transformado com as mudanças sociais e comunicacionais que começaram a ocorrer no final do século vinte. A mudança comunicacional se relacionava com o grande aumento de texto multissemiótico, ou seja, a proliferação da comunicação através de imagens, vídeos, gráficos em pareceria ou não com o texto verbal. A mudança social se relacionava principalmente com a questão da globalização, que aproximava regiões do planeta que nunca haviam entrado em contato, além de causar um grande fluxo multidirecional migratório pelo globo. Dessa forma, para o GNL (1996) seria impossível tratar do letramento na escola deixando de lado as práticas letradas multissemióticas e a diversidade cultural que as compõem. Abrangendo o termo

letramento, que se referia estritamente às práticas sociais do uso da linguagem verbal em suas variedades formais, o grupo cunhou o termo multiletramentos:

Primeiramente, nós queremos abranger a ideia e o escopo da pedagogia para o letramento que inclua o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades gradativamente mais globalizadas; incluir os diversos aspectos que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, nós argumentamos que uma pedagogia para os letramentos deve agora levar em consideração a florescente variedade de formas de texto associadas com as tecnologias multimidiáticas da informação. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 61)¹⁴

Além de promoverem uma maior abrangência dos significados de letramento, o GNL se preocupou em propor uma nova pedagogia que trabalhasse com as práticas culturais de diversas linguagens de uma maneira diferente daquela que a pedagogia tradicional fazia. Para Cope e Kalantzis (2009), as antigas formas de abordagem do letramento em sala de aula eram autoritárias, pois os alunos eram vistos como receptores do conhecimento, em que, nas melhores das possibilidades, tinham suas agências limitadas à reprodução do que era passado em sala. Nesta perspectiva de ensino, o propósito final é formar um aluno que tenha habilidades e competências para se relacionar com a gramática e com o cânone literário, fazendo usos determinados de ambos.

A meu ver, quando Langlade (2013) critica que o ensino de Literatura deva ser pautado na análise formal do texto, ou seja, que o professor ensine a maneira correta de ler a obra literária, o autor está fazendo crítica semelhante a que Cope e Kalantzis (2009) faz à pedagogia tradicional do letramento. O ensino tradicional de Literatura, como aponta Langlade (2013), pauta-se, principalmente, em dados históricos e critérios formais de análise que o professor ensina aos alunos como usar para analisar o texto para, então, chegar ao significado socialmente aceito da obra. Como já trazido anteriormente, Rouxel (2013, a) chama isso de interpretar o texto. Desta maneira, o

¹⁴Tradução minha para “First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies.”

aluno fica excluído da leitura, pois ele é um reproduzidor das técnicas que lhe foram ensinadas.

Buscando uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e emancipadora, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que o GNL (1996) propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, que tem como base a ideia de *design*. Para Cope e Kalantzis (2009),

design, no sentido de construção, é algo que você faz no processo de representação de sentidos, para você mesmo nos processos de produção de sentido como ler, ouvir ou ver, ou para o mundo nos processos de comunicação como escrever, falar ou produzir filmes (COPE E KALANTZIS, 2009, p. 10)¹⁵

A partir dessa noção, não se pode mais entender que a produção de sentidos se dá de forma cristalizada e que pode ser descrito por um grupo de regras fixas, mas como um processo dinâmico e ativo (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), ou seja, todos os modos representacionais, incluindo a língua, devem ser entendidos como modos em constante transformação e não de reprodução (COPE E KALANTZIS, 2009). Para Cope e Kalantzis (2009), essa nova forma de entender a produção de sentidos modifica o papel do aluno frente a sua própria aprendizagem e ao objetivo do ensino do letramento.

Os alunos nunca foram somente reproduzidores daquilo que lhes era ensinado, então, para Cope e Kalantzis (2009), a escola precisa aceitar que eles são produtores e transformadores de sentido. Da mesma forma que apontam Langlade (2013) e Rouxel (2012), por mais que a imaginação, os pensamentos, os sentimentos dos alunos sejam considerados escórias da atividade de leitura e perigosas para o ensino, pois elas estariam pautadas no uso individual do texto (REZENDE, 2013), elas sempre estiveram presentes. O que falta é uma validação dessas atividades como as formas em que o aluno torna o texto seu.

Se não se vê o aluno mais como mero reproduzidor, a escola não pode mais ter como objetivo ensinar determinadas competências e habilidades. O foco da Pedagogia dos Multiletramentos deixa de ser o conteúdo para se tornar o próprio aluno. Sendo

¹⁵Tradução minha para “Design in the sense of construction is something you do in the process of representing meanings, to oneself in sense-making processes such as reading, listening or viewing, or to the world in communicative processes such as writing, speaking or making pictures.”

assim, o objetivo dessa nova pedagogia é “formar um tipo de pessoa, um *designer* de significados ativo, sensível à diferença, à mudança e à inovação. A lógica da Pedagogia dos Multiletramentos é uma que reconhece que a produção de sentidos é uma atividade, um processo transformador” (COPE E KALANTZIS, 2009, p.10)¹⁶.

Mais uma vez, Cope e Kalantzis (2009) tratam de uma maneira mais genérica o que Rouxel (2012) trata especificamente sobre o ensino de Literatura. Para a autora, o objetivo da leitura de obras literárias na escola é propiciar que o aluno se transforme e se conheça durante o processo em que ele constrói o seu texto de leitor. Como dito anteriormente, o texto do leitor é o encontro da memória do leitor com a escrita do autor, em que é tecido um texto diferente. Portanto, ao ler o texto, o leitor o transforma.

Este processo de transformação da teoria da Leitura Subjetiva ocorre da seguinte forma: o leitor lê a obra original e, nesse processo, sua subjetividade começa a ser ativada e através dos quatro mecanismos descrito por Jouve (2013), o leitor tece um novo texto (o texto do leitor). Graficamente, posso representar o processo da seguinte forma:

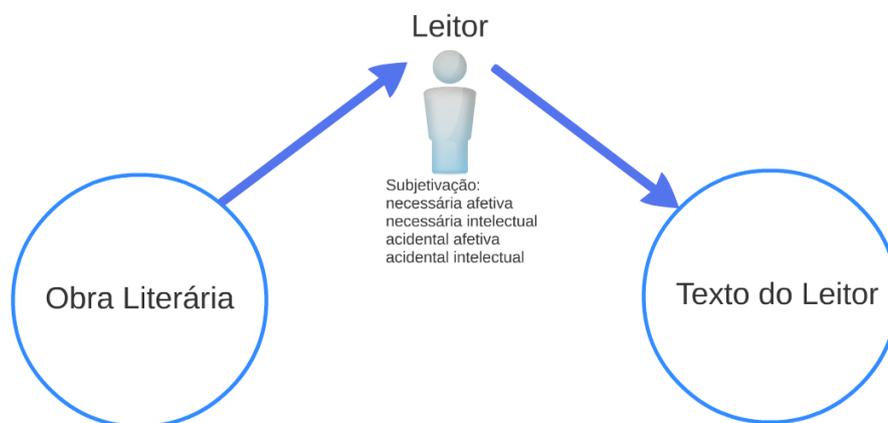


Figura 1 -Processo de Leitura Subjetiva

Minha defesa é que este processo é semelhante ao processo de *design* construído pelo GNL (1996) e que, combinando os dois processos, é possível descrever o processo de *design* da leitura subjetiva dos textos literários. Antes, no entanto, é

¹⁶Tradução minha para “creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation. The logic of Multiliteracies is one which recognises that meaning making is an active, transformative process”

necessário conhecer o processo do GNL (1996) em seus três momentos: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

Os *available designs* são os recursos que o *designer* tem para produzir sentidos. Estes recursos são provindos de diferentes mídias, diferentes culturas e construídos a partir de diferentes formas de linguagem (COPE E KALANTZIS, 2009). O GNL (1996) dividiu os *available designs* em três grupos: eles podem ser a própria gramática de cada uma das formas de linguagem; como também podem ser os padrões e convenções de uso dessas linguagens; e, por fim, eles podem ser um objeto específico que faz parte do repertório do *designer*, ou seja, uma música, um filme, um romance. Cope e Kalantzis (2009) alertam que o papel do professor dentro dessa pedagogia não é ensinar os *available designs*, como por exemplo, no ensino de línguas, ensinar a escrever um determinado gênero do discurso, uma vez que este tipo de ensino ainda é pautado sobre a técnica e competência. A tarefa do professor é propiciar experiências de *design*, nas quais o aluno é levado a pensar o porquê aquele gênero tem determinada estrutura e conseguir pensar novas formas de estruturá-lo. A Pedagogia dos Multiletramentos não é de reprodução e, sim, de transformação.

Tal momento da transformação de fato é o segundo passo dessa pedagogia: o *designing*. Para o GNL (1996), é o processo em que o *designer* começa a combinar e rearticular os *available designs* de forma a produzir novos sentidos. O grupo deixa bastante claro que é um processo de reapresentação e recontextualização, podendo ter maior ou menor grau de transformação dependendo do contexto, mas nunca de reprodução dos recursos.

Uma questão enfatizada no manifesto é a de que o *designing* não seria um processo que ocorreria somente quando o *designer* quer comunicar algo quando fala, escreve ou produz um vídeo, como também ocorre na compreensão de sentidos, quando ouve, lê ou assiste. Tanto comunicar quanto compreender são atividades de produção de sentido em que ocorre o *designing*. Portanto, um texto ao ser lido se torna um *available design* que será rearticulado com outros recursos para o leitor/*designer* construir um novo conhecimento.

Cope e Kalantzis (2009) relembram que o processo de *designing* possui duas características importantes: é subjetivo e agenciador. Os autores afirmam:

O produtor de sentidos como designer seleciona a partir da amplitude e da complexidade infinita de seus available designs nos muitos domínios de ação e representação que compõem as camadas de suas experiências passadas e novas. O ato de representar é interessado e motivado. É direto, intencional e seletivo. É uma expressão da identidade individual na junção única das intersecções das experiências sociais e culturais (COPE E KALANTZIS, 2009, p.11)¹⁷

Portanto, o *designing* é um ato subjetivo, porque trabalha com o material armazenado do próprio *designer* em suas experiências de vida. Ao mesmo tempo é agenciador, pois o *designer* toma o comando da produção, selecionando o material e reproduzindo de maneira a contemplar seus próprios interesses. Por essa razão, o GNL (1996) considera o *designing* como processo de transformação. Cope e Kalantzis (2009) adicionam que este é sempre um processo único para cada *designer*, pois os *available designs* nunca serão os mesmos para cada *designer* e, mesmo que fossem, cada um articula esses recursos de maneira distinta. Graficamente posso representar esse processo de aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramentos da seguinte forma.

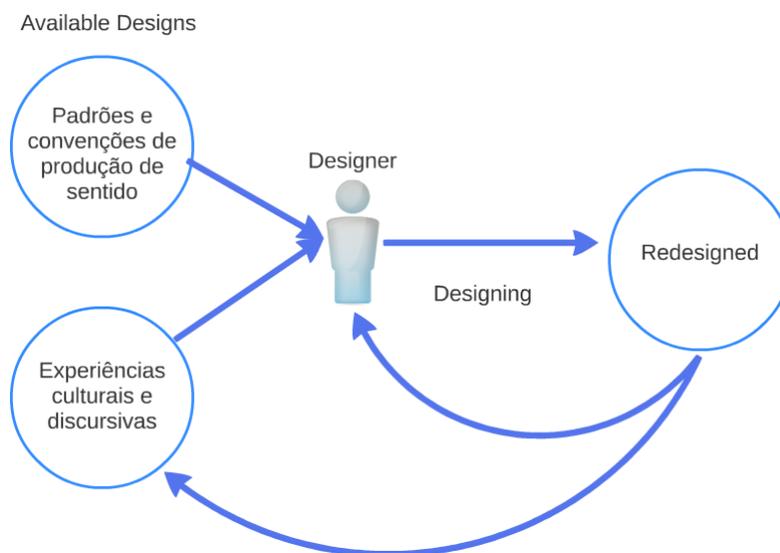


Figura 2 - Processo de Aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramentos

O resultado deste processo de transformação é o *redesigned*. Como aponta Cope e Kalantzis (2009), o *redesigned* é uma nova produção de conhecimento em um

¹⁷Tradução minha para: The meaningmaker-as-designer draws selectively from the infinite breadth and complexity of Available Designs in the many domains of action and representation that make up the layers of their past and new experience. The act of representation is interested and motivated. It is directed, purposive and selective. It is an expression of an individual's identity at the unique junction of intersecting lines of social and cultural experience."

processo de aprendizagem. Para o GNL (1996), o *redesigned* de um *designer* se transformará em um *available design* para si mesmo e para outros *designers*. Dessa forma, está garantida a continuação dos processos de representação do mundo, ou seja, está garantida a continuação da construção de conhecimentos. Ao final do processo, o *designer* também não é mais o mesmo do começo, pois como durante o *designing* ele precisa articular novas formas sua subjetividade, ele acaba por rearticular a si mesmo.

Nas definições destas três etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, tanto o GNL (1996) quanto Cope e Kalantzis (2009) usam palavras já utilizadas neste capítulo em se tratando da teoria da Leitura Subjetiva (LANGLADE, 2013; ROUXEL, 2013): subjetivação, transformação, modo único. E isso não é somente uma questão de coincidência, como apontei anteriormente, a teoria dos multiletramentos dialoga bastante com o processo de produção de sentidos da teoria da Leitura Subjetiva, apesar de esta ser específica do texto literário. Combinando os modelos das duas teorias, considero que se constrói o modelo da leitura subjetiva por *design*.

As duas principais noções da teoria da Leitura Subjetiva referem-se ao fato de que o leitor se apropria da obra literária, transformando-a em um texto seu (ROUXEL, 2012) e que ele faz esta transformação de maneira singular através dos elementos de sua subjetividade (LANGLADE, 2013). As mesmas duas noções podem ser achadas na teoria dos multiletramentos: o produto do processo de *designing* é uma produção de sentido distinta que apresenta uma nova representação do mundo (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), construída de forma única a partir de articulações de outras experiências discursivas e padrões de produção de sentido que foram colecionados através de sua vida (COPE E KALANTZIS, 2009). Uma questão de suma importância é lembrar que para o GNL(1996) atividades consideradas como de recepção de significados, como a leitura, são também atividades de produção de significado. Da mesma forma que Rouxel (2012), o grupo considera que a leitura de um texto pode gerar uma obra diferente daquele lido. Aqui temos, então, que o leitor subjetivo literário é um *designer* de significados.

No processo de leitura subjetiva por *design*, o leitor tem como seus *available designs* o próprio texto literário (a obra do autor). Só que como aponta Langlade (2013), os pensamentos do leitor, as sensações, a sua história de vida, as outras obras que leu, os filmes a que assistiu, as músicas que ouviu, de uma maneira

geral, tudo o que constrói sua memória também faz parte do processo de leitura, ou seja, as memórias do leitor também são *available designs*. No *designing*, ou seja, no processo de articulação e recontextualização dos *available designs*, o leitor transforma a obra original em um tecido formado por ela e por suas memórias. Como Jouve (2013) nos mostra, este tecido pode ser construído através de quatro mecanismos subjetivos: a subjetividade necessária intelectual e afetiva e a subjetividade acidental intelectual e afetiva. Ao final desse processo, forma-se o texto do leitor (ROUXEL, 2012), um texto diferente da obra original, o que o GNL (1996) chama de um *redesigned*. Graficamente, posso representar esse processo da seguinte forma:

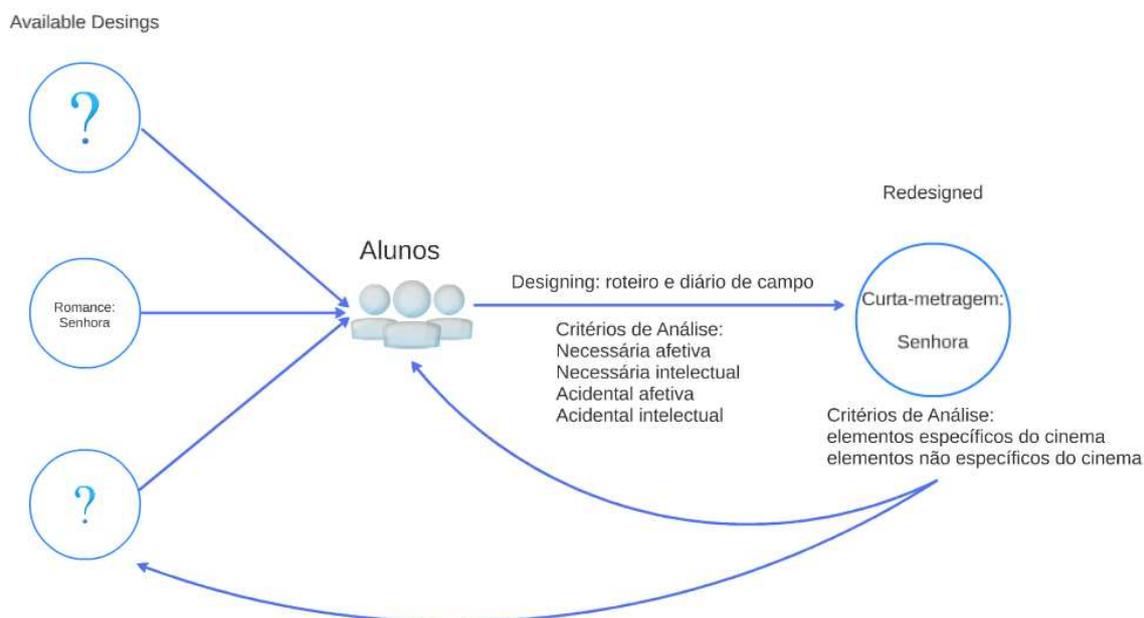


Figura 3 - Processo de Leitura Subjetiva por Design

Retomando a discussão feita por Dena (2009) em defesa da adaptação como uma narrativa transmídia por não oferecer a redundância em relação à obra original que Jenkins (2006) acusa, esta representação gráfica deixa claro o porquê concordo com a autora sobre seu argumento. Como se vê, na leitura subjetiva realizada pelo adaptador, a obra literária é um dos recursos que ele se utiliza para compor sua obra em outra mídia. Os padrões e convenções de produção de sentido da linguagem para a qual o conteúdo será adaptado, bem como o próprio repertório cultural do adaptador, farão com que ele se aproprie da obra de maneira a transformá-la em algo completamente novo, um

redesigned. Portanto, o adaptador de uma obra literária é um leitor que a lê subjetivamente por *design*, transformando-a em uma narrativa transmídia.

Percorrido todo o trajeto teórico que dá base para minhas análises, trato agora da maneira como a pesquisa foi construída em sala de aula, da coleta de registros e, por fim, do modo como os dados foram gerados e do modelo de análise.

3.OS(DES)CAMINHOS DA PESQUISA - METODOLOGIA

“Há lugar para reinos no domínio do saber?”

Maria Antonieta Alba Celani

Antes de tratar especificamente dos procedimentos metodológicos da minha pesquisa, sinto a necessidade de caracterizá-la como uma pesquisa da área da Linguística Aplicada¹⁸, pois não é tradição do campo aplicado dos estudos da Linguagem a pesquisa sobre a leitura de textos literários. Em uma rápida busca que fiz lendo todos os resumos em que aparecia a palavra-chave literatura no repositório de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em LA do IEL, encontrei somente treze teses e dissertações defendidas sobre o tema ao longo de vinte e seis anos. Sendo assim, considero que urge à LA tomar a responsabilidade pelo ensino da leitura literária na escola e colocá-lo na pauta de sua agenda. Por essa razão, julgo extremamente necessário começar este capítulo alinhando minha pesquisa sobre o ensino de leitura literária dentro do campo da LA.

Ao longo de seu desenvolvimento como campo de pesquisa, muitas foram as concepções que definiam o campo aplicado dos estudos da linguagem. Curiosamente, meu entendimento do que era a área seguiu o mesmo percurso. Explico. A primeira disciplina de graduação que fiz ao cursar Letras no IEL/Unicamp foi uma ofertada pelo Departamento de Linguística Aplicada, portanto meu contato com a área foi imediato. Posso dizer então que “nasci e fui criado” como pesquisador envolto pela LA. No entanto, o início não foi muito feliz por ter dificuldade em entender o que era esse campo: qual era seu objeto de pesquisa? Qual era a diferença entre a LA e o campo da Linguística? Perguntas que não sabia responder e me faziam entender a LA como uma aplicação da Linguística.

Esta visão, como contextualiza Moita-Lopes (2006), foi comum no processo de consolidação do campo: uma aplicação das teorias linguísticas em sala de aula. O autor considera que a diferença entre a aplicação da Linguística e a LA já esteja bastante consolidada para os linguistas aplicados de hoje e que o próprio campo já está bem

¹⁸Doravante LA

estabelecido no Brasil, no entanto, isto não significa que para pesquisadores de outras áreas a diferenciação entre Linguística e LA não seja ainda motivos de debates, como também de embates, muitos dos quais presenciei durante a minha graduação ao ocupar cargos de representação discente¹⁹ em instâncias deliberativas da Universidade.

Ao mesmo tempo em que me inseria nos debates políticos e teóricos, também em minha própria pesquisa de iniciação científica pude começar a entender melhor as especificidades do campo aplicado e responder às perguntas que tanto me incomodavam. Mesmo assim, entendia o objeto de pesquisa da LA somente como o ensino de línguas. Minha pesquisa, apesar de ser orientada por uma professora da área, não tratava de ensino e, portanto, para mim não fazia parte da LA. Moita-Lopes (2006) também aponta esse equívoco de entender que o escopo de atuação da área se limita ao ambiente escolar, ao ensino e aprendizagem de línguas. O meu equívoco gerava um grande desconforto, pois já era claramente um amante da LA, no entanto, não me via pesquisando como um linguista aplicado. Foi por conta deste desconforto que me aprofundi em leituras sobre o fazer pesquisa em LA – queria me considerar um linguista aplicado, não um linguista.

Essas leituras me fizeram perceber que as especificidades do campo da linguística aplicada não estão somente no “o quê” os linguistas aplicados se propõem a pesquisar, mas também no “como”. Ou seja, de que maneira o linguista aplicado olha para seu objeto de pesquisa e as preocupações que ele carrega no seu pesquisar. São destas questões que trato ao descrever os meus métodos de registro, geração e análise de dados.

3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos do campo aplicado

Kleiman (1998) aponta algumas importantes considerações sobre o fazer pesquisa em LA. Segundo ela,

A Linguística Aplicada tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social. Isso implica que não somente o problema como a concepção dos problemas e as hipóteses sobre suas causas já fizeram parte do

¹⁹ Por três anos, fui representante discente da graduação no Departamento de Linguística Aplicada (2011-2013). No ano de 2012, fui representante discente da Congregação do IEL e representante da Comissão de Avaliação do Curso de Letras.

arsenal do pesquisador quando seleciona um contexto de estudo. Essa seleção reflete, em geral, uma postura de crítica social e um objetivo de mudança da realidade social. (KLEIMAN, 1998, p.61).

Assim, para o linguista aplicado não cabe somente diagnosticar e analisar um problema social, mas o que importa é que o pesquisador se empenhe em procurar meios de ajudar a resolvê-lo. Portanto, para a autora, a pesquisa em LA deve ser problematizadora, ou seja, deve ser uma pesquisa que nasça de algum problema do mundo real e não somente de um *gap* teórico de determinada área. Sendo assim, o problema que motiva a pesquisa deve ser um que afeta a um determinado grupo social e sua resolução transformará uma realidade, não somente contribuirá para a expansão do arcabouço da teoria utilizado pelo pesquisador.

Pennycook (2006) reafirma que a LA, como área do conhecimento, deve ser sempre autorreflexiva. Deve estar sempre não só pensando seus meios de produzir o conhecimento, mas a validade desses conhecimentos para o mundo real. Ou seja, sempre ter em mente o porquê e para quem fazer determinada pesquisa. Por essa razão, Kleiman(1998) afirma que o pesquisador de LA já tem contato com o problema e reflexões sobre ele quando escolhe determinado contexto, pois o linguista aplicado já o experienciou de certa forma no mundo real, não apenas dentro da academia.

Ratifico, então, que esta pesquisa de mestrado surgiu justamente desse movimento de experienciar e problematizar. Meu projeto de mestrado foi inteiramente reformulado a partir do momento em que comecei a dar aulas de Literatura e percebi as muitas dificuldades de se ensinar Literatura hoje. Ao mesmo tempo, vi que as constantes reclamações sobre a falta de discussão sobre ensino de Literatura feitas por mim e meus colegas em avaliações de curso durante toda a graduação eram realmente válidas, pois pude ter contato com a crítica e a teoria literárias, mas não sabia nada sobre ensinar a ler textos literários. Pensar o ensino de leitura literária, tanto do ponto de vista prático, mas também do ponto de vista teórico, foi a grande inquietação que me fez reformular meu projeto de mestrado. Este é o primeiro motivo pelo qual considero esta pesquisa como uma pesquisa de LA, pois ela partiu de um problema do mundo real que eu experienciei e vi colegas também experienciarem.

Tratando da pesquisa de LA dessa maneira, parece que os linguistas aplicados têm o poder de resolver todo e qualquer problema de ordem social.

Claramente isso não é verdade, pois não é todo e qualquer objeto que o linguista aplicado é autorizado a falar sobre. Como todo campo de ciência, a LA também tem seu objeto. Sobre ele, Moita-Lopes (2006, p.14) afirma que são “os problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Portanto, o objeto de pesquisa é a linguagem em funcionamento nas práticas sociais.

Para Signorini (1998), pensar no objeto da LA dentro das práticas sociais reais e locais de seu uso significa não analisar somente o objeto em si, mas a rede de relações sociais em que ele circula. Sendo assim, o pesquisador deve tentar “justamente seguir essas redes, não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.” (SIGNORINI, 1998, p.91). Portanto, a autora considera este objeto complexo, pois ele nunca poderá ser descrito em sua totalidade e nenhuma teoria única conseguirá prover bases analíticas o suficiente para interpretá-lo de forma contextualizada.

Esse objeto complexo, para a autora, tem consequências claras para uma pesquisa em LA: a interdisciplinaridade e seu caráter interpretativista.

Moita-Lopes (2006) afirma que a interdisciplinaridade foi um dos grandes ganhos e impactos do campo, uma vez que é uma das características fundantes na diferenciação entre aplicação de linguística e LA. O autor narra que ao se fazer a aplicação de linguística no ensino deixava-se claro que as teorias linguísticas não conseguiam explicar o fenômeno por completo, ao mesmo tempo em que não era possível diagnosticar todos os problemas em sala de aula. Ao se tratar de um objeto complexo, como a linguagem em sala de aula, a produção de conhecimento de uma única área não é suficientemente abrangente para explicar tudo o que acontece. É necessário navegar na produção de conhecimentos de outras áreas e se apropriar de seus saberes. De maneira *inter*, e até mesmo *transdisciplinar*, essa vem sendo uma perspectiva que a LA vem aperfeiçoando cada vez mais. Ao entrar em sala de aula de língua materna, não será só uma teoria linguística que poderá elucidar e resolver problemas. Estão envolvidas questões tão importantes quanto a própria língua, com as quais a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia, Educação, entre outras têm também muito a contribuir.

Na pesquisa aqui descrita, a interdisciplinaridade não é somente um meio, mas também uma resposta. Em especial, a área de Comunicação e de Cinema foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, como mostrei no capítulo anterior e

também mostrarei adiante. Muitas contribuições destas duas áreas me serviram tanto no sentido teórico, como também metodológico. A interdisciplinaridade também nos faz entrar em uma nova lógica, pois não permite que o pesquisador vá a campo seguindo uma lógica específica e busque dados para exemplificar uma teoria. Signorini (1998, p.91) nos diz que, sob a lógica do interdisciplinar, os pesquisadores “tendem a operar deslocamentos e rupturas que escapam a uma demonstração pura e simples do poder explicativo (ou operatório) de dado aparelho conceitual”.

Já sobre a segunda consequência, o caráter interpretativista da pesquisa, Moita-Lopes (1994) contrapõe essa perspectiva com a abordagem positivista desenvolvida pelas ciências naturais. A abordagem positivista, para o autor, implica buscar pela padronização das variáveis através de dados estatísticos para possibilitar uma generalização sobre o fenômeno, o que parece coerente dado que os objetos das ciências naturais precedem a experiência humana e não dependem dela para que aconteçam. Portanto, para o pesquisador das ciências naturais é interessante observar o fenômeno diretamente para descobrir o que o causa.

No entanto, como Moita-Lopes (1994) aponta, os objetos das ciências sociais, como a LA, não existem *a priori* do próprio ser humano. O mundo social é construído através da inteligibilidade interindividual dos homens que, através da linguagem, interpretam e reinterpretam o mundo a sua volta, gerando várias realidades. Portanto, as variações a que o mundo social está suscetível não são passíveis de padronização: o pesquisador precisa estar sensível à diversidade de vozes sociais que constroem esse mundo, lembrando-se sempre que essas vozes estão afetadas pela história, pela subjetividade, pela ideologia e pelas relações de poder.

Sendo assim, diferentemente do procedimento positivista, para Moita-Lopes (1994) é essencial que o pesquisador das ciências sociais tenha contato com o objeto de maneira indireta, através dos participantes do mundo social que pretende investigar, ou seja, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITA-LOPES, 1994, p.331).

Como os fenômenos sociais são construídos através da intersubjetividade dos diferentes atores sociais, cabe à pesquisa interpretativista trilhar o processo de construção da realidade por meio dessas vozes. Moita-Lopes (1994) destaca o papel central da linguagem neste tipo de pesquisa, pois ela não só constrói o objeto em si,

como ela é também o meio para acessar as interpretações dos participantes do contexto social em estudo. O autor separa dois tipos de pesquisa interpretativista: a etnográfica e a introspectiva. Trato aqui somente do primeiro tipo, pois é o tipo no qual se enquadra este trabalho.

A pesquisa etnográfica tem suas raízes na Sociologia e na Antropologia, tendo seu foco principalmente na visão que os participantes possuem do contexto. Assim não só lhe interessa o que o observador externo consegue analisar, mas o que os participantes da pesquisa em si pensam. Moita-Lopes (1994) afirma que na LA este tipo de pesquisa é utilizado no contexto de ensino de línguas, pois se preocupa mais com a visão dos alunos ao longo do processo de ensino/aprendizagem que com o produto final. Ou seja, o pesquisador está mais preocupado com os significados que os alunos constroem ao longo da aprendizagem.

Tendo em vista meu objetivo geral de analisar o processo de leitura dos alunos, estou principalmente preocupado com a forma como os sentidos foram sendo construídos por eles. Dessa forma, julgo que minha pesquisa se alinha à pesquisa interpretativista de cunho etnográfico.

Considerando o que apresentei até esse ponto sobre tanto o objeto de pesquisa da LA, quanto o caráter interdisciplinar e interpretativista dos modos de construir a pesquisa, entendo que meu trabalho faz parte do campo aplicado dos estudos da linguagem. Caracterizando este trabalho como interpretativista fica claro que a pesquisa interpretativista dialoga com uma abordagem qualitativa, e não quantitativa, dos dados. Em muitos aspectos, a pesquisa qualitativa possui os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa em LA, no entanto, a especificidade do campo aplicado requer que algumas formulações da pesquisa qualitativa sejam revistas.

3.2 A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada

Lankshear e Knobel (2008) fazem uma rica caracterização sobre a pesquisa qualitativa em práticas de pesquisa pedagógica. De forma geral, os autores discorrem sobre a pesquisa qualitativa da seguinte maneira:

Supõe que, para entender o mundo, precisamos concentrar-nos nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à

temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.35)

Portanto, a pesquisa qualitativa não tem como função criar grandes generalizações ou formular verdades e definições universais. O que importa neste tipo de pesquisa, ainda segundo os autores, é construir um ponto de vista sobre um determinado fenômeno, a partir de um determinado arcabouço teórico, a fim de gerar uma reflexão e suscitar indicadores para outras pesquisas em outros contextos. Para uma pesquisa qualitativa em LA, acrescento algumas pequenas considerações a esta definição. O arcabouço teórico que permite determinado ponto de vista sobre a realidade de um fenômeno é interdisciplinar, não sendo constituído por uma única teoria de um único campo, mas por várias teorias de vários campos, o que Moita-Lopes (2006) considera um movimento transgressor da área, por isso ele a chama de LA indisciplinar. Também acrescento, com base em Kleiman (1998), que aos linguistas aplicados não cabe somente refletir sobre a realidade, mas também apresentar propostas de soluções para um problema real.

Justamente por estas considerações acerca do que seria uma pesquisa qualitativa geral, discordo quando Lankshear e Knobel (2008) apontam que o pesquisador na pesquisa qualitativa é um instrumento de coleta de dados. Apesar de reconhecerem que não é um instrumento neutro, pois suas bases teóricas determinam sua coleta de dados, ainda assim afirmam que é um instrumento. Com base em Signorini (1998), considero esta definição incoerente para os pressupostos da LA, uma vez que o pesquisador é uma peça importante no modo de analisar e administrar questões teóricas e metodológicas. O próprio termo coleta de dados não me parece adequado, pois reforça o papel do pesquisador como instrumento, já que se subentende que os dados estão prontos no mundo e o pesquisador só precisa recolhê-los. Dessa forma, usarei o termo coleta de registros para o processo de apreensão dos significados que foram produzidos pelos alunos durante a pesquisa e o termo geração de dados, para o processo de triangulação desses registros para a reconstrução dos significados durante o ato da leitura em sala de aula. Sendo assim, creio que o meu papel de pesquisador é fundamental na construção e nos resultados dos dados. Não no sentido de que sem mim esta pesquisa não poderia ser feita, porém, uma vez realizada por outros, com certeza, os resultados seriam diferentes, pois seria outro pesquisador.

Outras características apontadas por Lankshear e Knobel (2008) são também válidas para o campo aplicado. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa não se formula a partir de instrumentos de coleta de registro inflexíveis e padronizados em ambientes descontextualizados. Por consequência, os pesquisadores costumam frequentar ambientes reais, onde acontecem as práticas sob investigação, amparados com instrumentos muito flexíveis. Grandes amostras também não fazem parte do perfil qualitativo, uma vez que o pesquisador está interessado em entender seus dados de maneira mais aprofundada. Sendo assim, é necessário contextualizar o local em que foi realizado o trabalho de campo e quem são os participantes dessa pesquisa.

3.3. Contexto da pesquisa

Por mais importante que seja para a pesquisa qualitativa em LA uma boa descrição do contexto de coleta de registros da pesquisa, minha descrição se deterá até o ponto em que a escola e os participantes não possam ser identificados. Por questões éticas, é necessário que tanto a instituição quanto os participantes tenham suas identidades protegidas²⁰.

3.3.1 A escola

A escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida é a escola em que trabalhei no ano de realização do projeto. Hoje, não sou mais docente da instituição. Apesar de só ter trabalhado por um ano no colégio, ele é muito querido para mim, pois foi o meu primeiro emprego e também se mostrou extremamente favorável ao desenvolvimento da pesquisa²¹.

Institucionalmente, a escola faz parte da rede privada do Ensino Básico do estado de São Paulo. Possui duas características ainda raras nas escolas brasileiras, mesmo da rede privada: é bilíngue e funciona em período integral. Os alunos possuem, desde muito pequenos, aulas ministradas em Português e em Inglês. No entanto, o currículo segue as orientações nacionais dos PCNs e OCNEM, e não o currículo internacional. A partir das séries finais, também há aulas de Francês. Quanto ao ensino

²⁰ Por trabalhar com seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Unicamp. Número do CAAE: 34333614.3.0000.5404.

²¹ Ver no anexo o modelo de carta de autorização assinada pela responsável da escola.

integral, os horários são diferentes para cada ciclo. No entanto, de maneira geral, os alunos chegam por volta das oito horas da manhã e só têm as aulas encerradas por volta das quinze horas. Apesar de passarem o dia todo na escola, não há uma quantidade maior de aulas do que em escolas comuns, que possuem 30 aulas semanais de 50 minutos. No Ensino Fundamental II, os alunos têm quatro aulas pela manhã de 55 minutos e mais duas pela tarde com a mesma duração. Da mesma forma que segue o currículo nacional, a escola também segue as matérias tradicionais do ensino, havendo algumas disciplinas especiais como teatro e música (obrigatórias em determinadas séries), bem como treinos esportivos e balé (opcionais para todos os alunos).

Quanto à estrutura, o colégio apresenta um espaço realmente privilegiado. São vários blocos com muitas salas de aulas amplas e bem equipadas. Todas as salas de aula possuem lousa digital e computador com acesso à internet. Uma enorme facilidade para o desenvolvimento das oficinas, como descreverei adiante. Além das salas, a escola possui duas quadras poliesportivas, duas salas de artes, um refeitório, um laboratório, uma biblioteca, uma sala de dança e dois auditórios. Apesar de sua grande área, a escola possui somente uma sala de computadores com cerca de vinte máquinas.

A história da instituição ainda é muito recente: foi fundada há menos de dez anos e ainda estava em fase de consolidação na cidade. Seu quadro de alunos era bastante pequeno, principalmente nas séries mais avançadas, e o quadro docente ainda era muito instável. Embora ainda esteja se consolidando institucionalmente e em termos de mercado, o nível pedagógico da escola se encontrava bastante maduro, com currículos e disciplinas bem estruturadas. Por conta de a pesquisa ter se desenvolvido na disciplina de Português, trato agora mais especificamente sobre seu currículo.

3.3.2 A disciplina

Quando fui chamado para trabalhar na escola, foram oferecidas para mim as aulas de Literatura do Ensino Fundamental II. Fiquei muito confuso sobre o que deveria trabalhar com os alunos, pois nunca havia tido essa disciplina quando fui estudante desse ciclo. Literatura, até então, era uma disciplina do Ensino Médio, na qual os movimentos literários são estudados. Os PCNs, como mencionei antes, também não são nada esclarecedores quanto ao que deve ensinar de Literatura para esse ciclo.

Sendo assim, o livro didático adotado pela escola foi meu guia para a formulação do meu curso para cada uma das séries. Percebi logo que o conteúdo que estava sendo chamado de Literatura nada mais era que leitura e produção de diversos gêneros. A sequência de trabalho com os gêneros era muito desconexa, principalmente para as séries finais. O livro do nono ano era o mais desconexo de todos, pois em uma mesma unidade se trabalhava com artigo expositivo e depois poesia concreta. Apresentei as minhas críticas ao livro para a coordenação que me deu liberdade para pensar o conteúdo de todos os anos e autorizou que usasse o livro da maneira que considerasse mais adequado. Mais especificamente para o nono ano, fiz um cronograma que começava abordando os gêneros trabalhados no livro, como crônica, coluna, artigo de opinião. Depois, decidi fazer a passagem para os estudos de textos literários, apoiado, principalmente, nos livros paradidáticos escolhidos por mim. Entre eles se encontrava *Senhora*. Meu objetivo com isto era trabalhar com a leitura de textos Literários de uma maneira mais livre e experimental do que o modo como sabia que depois seria trabalhada no Ensino Médio, e foi nessa abordagem que o projeto se desenvolveu.

Para a execução deste curso de Literatura que havia preparado para o nono ano, eu contava com duas aulas de 55 minutos por semana. Apesar de as aulas serem totalmente separadas das aulas de gramática, que possuíam o dobro da carga horária que minha disciplina tinha, as duas eram unidas no momento de avaliação do aluno. Por determinação da Secretaria de Ensino da cidade, não foi possível separar Literatura e Gramática como duas disciplinas diferentes, mas ambas foram conjugadas dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo todas essas questões sendo determinantes no planejamento e, principalmente, na reformulação e realização do cronograma, foram os alunos os principais fatores que me levaram a pensar nesta pesquisa.

3.3.3 Os alunos²²

Os participantes desta pesquisa são os dezesseis alunos do nono ano do ensino fundamental II da escola descrita. Todos os alunos possuíam entre 13 e 14 anos durante a coleta de registros. Como eram menores de idade, todos os responsáveis por

²²Por questões éticas, os nomes dos alunos que aparecem nesta dissertação não são seus nomes reais. Destaco que foram eles próprios que escolheram seus nomes fictícios.

eles receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²³, carta aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Unicamp (CEP-Unicamp), em que permitiam a participação de seus filhos na pesquisa, desde que suas identidades não fossem reveladas. Para facilitar a leitura desta dissertação, apresento na figura 4, um quadro com os nomes fictícios dos alunos e suas funções no projeto. Lembrando que além do que está descrito no quadro, todos os estudantes foram responsáveis pela escrita do roteiro.

Nome Fictício do Aluno	Função	Personagem
Alex	Diretor/Ator	Doutor Lemos
Roberta	Atriz/Figurinista/Direção	Adelaide
Olívia	Atriz	Dona Emília
Bernardo	Ator	Eduardo
Tomás	Edição	---
Rebeca	Atriz	Aurélia
Guilherme	Ator	Torquato
Lorenzo	Ator	Mafioso
Juliana	Atriz	Empregada
Marina	Atriz/Direção	Lísia
Enzo	Ator	Fernando
Ricardo	Ator	Marcos
Pedro Paulo	Ator	Firmino
Luíza	Maquiagem/Figurino	---
Leandro	Ator	Mafioso
Beatriz	Maquiagem/Figurino	---

Figura 4 - Nome e Função dos Alunos

A grande empatia que existiu logo de início entre mim e a turma foi um dos fatores que me levou a escolhê-la para participar do projeto. Outro fator decisivo foram as características que a turma apresentou desde o início, com um nível de participação em sala bastante alto e também um clima muito amistoso de colaboração entre os estudantes. Por fim, o nono ano é o ano de passagem para os alunos. No ensino de Literatura, é o ano em que se tem de passar das aulas de leitura de textos para os estudos mais regradados de história e estética literárias. Um salto que percebi que seria muito grande para ser executado, dadas às diferenças de mundo que os textos canônicos apresentam e o mundo em que os alunos viviam. Considerei este movimento de

²³Uma cópia do termo está presente na seção de anexos.

passagem muito rico e oportuno para trabalhar com os alunos uma maneira diferente de se relacionar com o texto, antes mesmo que os alunos entrassem em contato com o livro didático de Ensino Médio e com a interpretação de texto oferecida por este.

A classe era composta por nove meninos e sete meninas. Todos foram, durante toda a vida, alunos somente da rede particular e pertenciam a de uma classe econômica alta ou média-alta. Em grande maioria, moravam nos condomínios ou bairros mais nobres da região. O nível socioeconômico elevado dos alunos era facilmente perceptível, pois todos possuíam seu próprio notebook, os modelos mais novos de celulares e viajavam durante o ano para destinos internacionais.

Usuários assíduos de várias redes sociais, os alunos constituíam uma turma bastante conectada com assuntos do cotidiano, principalmente aqueles que tinham grande repercussão na internet. Quando pedi para darem a sugestão de um tema para escrever uma coluna, o tema escolhido foi a campanha da jornalista Nana Queiroz, “#nãomereçoserestuprada”²⁴.

Por conta do meu contato com essa classe super conectada, ficou mais claro para mim a necessidade de se rever o trabalho com o texto literário em sala de aula. Somente exigir a leitura de *Senhora* em casa e cobrá-la numa prova faria com que eles se tornassem leitores literários? Pela minha própria experiência como aluno, sabia que não. Era preciso rever essa prática. Era preciso pensar novos modos de promover esse contato. Foi desse incômodo que surgiu esta pesquisa, uma pesquisa-ação.

3.4 A pesquisa enquanto ação: do projeto do ensino ao registro de dados

Como o objetivo principal do meu projeto de ensino, do qual esta dissertação é resultado, é repensar e propor novas formas de ensinar a leitura do texto literário para essa turma do nono ano a partir dos multiletramentos, desenvolver uma pesquisa-ação se tornou um modo quase automático de lançar tal desafio. Como aponta Pinheiro (2011), a grande particularidade da pesquisa-ação é que o pesquisador é participante da pesquisa, ele não é mero observador, mas se coloca no estudo para poder promover alguma intervenção ou mudança no contexto, nas práticas dos participantes e

²⁴Após a divulgação de dados do IPEA no início de 2014, que revelava que grande parte da população brasileira achava que a mulher que se veste com roupas curtas merece o estupro, a jornalista Nana Queiroz lançou a campanha online #nãomereçoserestuprada, na qual aparecia nua atrás de um cartaz com esses dizeres.

até mesmo em sua própria prática. Eu, portanto, ocupava o papel de professor-pesquisador intervindo constantemente nas práticas dos alunos na leitura do texto e na produção do curta-metragem.

Apesar de a intervenção ser um fator determinante para a construção de uma pesquisa-ação, não é somente esta característica que define esse tipo de pesquisa. Para Noffke e Smoke (2005), a pesquisa-ação é um momento em que teoria e prática se confundem. A teoria do pesquisador faz os participantes refletirem sobre suas práticas, ao mesmo tempo em que as práticas (in)validam hipóteses do pesquisador. Percebo claramente isso na minha pesquisa quando nas oficinas eu desconstruía alguns conceitos sobre cinema que os alunos possuíam e, ao mesmo tempo, descobria muitas potencialidades dos aparelhos móveis para a produção cinematográfica que permitiam outros efeitos para o cinema que não sabia como descrever teoricamente – a prática transformada pela teoria e a teoria repensada através da prática.

Por esta razão, Noffke e Smoke (2005) também colocam como substancial para a realização da pesquisa-ação uma grande flexibilidade do pesquisador em deixar a voz dos participantes determinar os caminhos da pesquisa. Ou seja, o pesquisador não deve ir a campo coletar registros de um modo estruturado previamente e simplesmente aplicar uma receita. Os participantes devem intervir a todo o momento no modo como o projeto vai se desenrolando. Deste modo, as ideias dos participantes são tão importantes quanto as do pesquisador. Como além de pesquisador, eu era também o professor, era necessário que eu não ocupasse a posição de poder que normalmente os professores ocupam para permitir o embate de vozes e subjetividades. Nesse sentido, a pesquisa-ação é um projeto colaborativo entre pesquisador e participantes: tão importante quanto intervir e orientar o trabalho dos alunos era fazer com que eles tivessem espaço para refletir e atuar no projeto.

Segundo Noffke e Smoke (2005), existem dois grandes modos de construir uma pesquisa-ação. Aqui, atendo-me ao modo no qual minha pesquisa se encaixa. Tendo um caráter cíclico, justamente pelo encontro entre teoria e prática, a pesquisa-ação começa com o reconhecimento das práticas envolvidas e do problema em que o pesquisador deseja intervir. Passado este momento, o pesquisador planeja sua intervenção. Ao iniciar seus registros de significados, as vozes dos participantes começam a se fazer presentes, logo as hipóteses do pesquisador caem por terra e

mudanças no contexto são operadas, o que leva o pesquisador a rever suas considerações iniciais. Percebo também esse movimento em minha pesquisa quando, no início, era muito importante para mim, professor, que todos os alunos lessem o livro todo em suas casas. Porém, ao iniciar a escrita do roteiro, percebi que a leitura era muito difícil para eles. Precisei parar e rever novos meios de eles fazerem essa leitura, pois sabia que eles não conseguiriam avançar sem a minha ajuda. Por essa razão, os autores da LA são enfáticos ao ressaltar a necessidade da flexibilidade do desenho da pesquisa e dos instrumentos de coleta de registros.

3.4.1 Desenho do projeto de ensino e registro de dados

Na primeira semana de desenvolvimento do projeto, pedi para que os alunos começassem a ler o livro *Senhora*, que já havia sido pedido por mim na lista de livros paradidáticos no começo do ano letivo. Eles teriam um mês para ler o livro todo. Enquanto faziam a leitura em casa, em sala de aula ministrei quatro oficinas sobre a produção de um curta-metragem. Queria que os alunos pudessem ter bastante participação durante todo o projeto, por conta disso, resolvi fazer oficinas que garantissem esse caráter de “colocar a mão na massa”. Elas foram estruturas em quatro dias pela grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado e atividades a serem desenvolvidas, que não caberiam em uma ou duas aulas de cinquenta minutos. Utilizei uma das minhas duas aulas por semana para dar andamento ao trabalho, sendo assim, foram quatro semanas de oficina. Todo o projeto, por sinal, foi desenvolvido em concomitância com os conteúdos obrigatórios do livro didático. Para coleta de registros destas oficinas, utilizei a técnica da observação, através do instrumento a vídeo-gravação. Como apontam Lankshear e Knobel (2008), o uso dessa técnica é bastante efetivo, pois permite captar a vida real. Utilizando a observação por vídeo-câmera, tenho como registros as discussões dos alunos durante as oficinas.

A primeira oficina se chamava “Como escrever um roteiro” e foi baseada nos postulados de Field (2001), famoso leitor de roteiros de Hollywood, que indica os roteiros que os grandes estúdios devem comprar. Nessa oficina, discutimos sobre o que é um roteiro, o que são as cenas e como ele é construído. Para Field (2001), o roteiro é uma história contada por imagens, ou seja, apesar de escrito, toda a concepção do roteiro é visual. O autor também discute que a unidade mínima do roteiro é a cena.

Apesar de parecer trivial, a definição de cena foi uma questão bastante complicada para os alunos. Trabalhei com a concepção trazida por Field (2001) de que a cena é um tempo e um espaço. Alterando o tempo em um mesmo espaço, temos outra cena. Além disso, cenas que desenvolvem um mesmo trecho da narrativa são chamadas de sequência, e um conjunto de sequências faz um ato. O autor considera que o grande segredo para a construção de um roteiro é seguir o paradigma do roteiro, ou seja, uma fórmula de construção que garante que o filme tenha sequência e completude. O paradigma seria composto por:

- Ato I: apresentação das personagens e de suas relações.
- Ponto de Virada I: situação em que a história é desestabilizada.
- Ato II: as situações problema pelas quais as personagens passam e causam desestabilização.
- Ponto de Virada II: acontecimento que encadeia uma resolução.
- Ato III: o desfecho da história, quando descobrimos se o problema se resolveu ou não.

Field (2001) não considera que essa seja a única maneira de escrever um roteiro, porém considera que poucos roteiristas conseguem fugir da fórmula com grande sucesso.

Após essa apresentação, pedi aos alunos que escolhessem um filme o e analisassem através dos conceitos vistos sobre roteiro. O filme escolhido foi *Shrek* (Shrek, 2001). Os alunos disseram que o Ato I mostra a vida da personagem principal no pântano, tomando banho de lama e afugentando-se de seus caçadores. O ponto de virada I se dá quando as personagens de contos-de-fadas são despejadas em seu pântano, perturbando sua paz. A partir de então começa o Ato II, quando Shrek procura se livrar das criaturas e faz o acordo de buscar a princesa Fiona com o Lorde Farquaad. O ponto de virada II pode ser considerado quando Shrek descobre, conversando com o Burro, que Fiona não falava sobre ele quando se referia a um monstro horroroso. Por fim, o ato III é quando Shrek impede o casamento de Fiona, que descobre a sua verdadeira identidade ogra. Percebi que, para os alunos, havia ficado clara a estrutura do roteiro e como o paradigma de Fiel (2001) permitia que a história ficasse completa.

A segunda oficina se chamava “Elementos Não Específicos da Linguagem Cinematográfica” e foi desenvolvida a partir da obra de Martin (2011). Para o autor, o

cinema é uma linguagem que possui diversos elementos de diferentes semioses. Em palavras de um linguista aplicado, isso significa que o cinema é uma linguagem multimodal. Porém, muitos desses elementos que constroem a linguagem cinematográfica não são exclusivos do cinema, estando presentes também em novelas, pintura e teatro – são os chamados elementos não específicos. Para Martin (2011), são os elementos não específicos do cinema: a iluminação, o vestuário, os fenômenos sonoros, a atuação dos atores, a cor e o cenário. Passei pequenos trechos dos filmes em que cada um desses elementos tinha grande destaque. Pedi para que os alunos identificassem qual dos elementos chamava atenção na cena e seu papel na construção dos sentidos. Nesta oficina, não tratei dos fenômenos sonoros, pois foram trabalhados em outro momento por um colega músico que deu uma palestra somente sobre esse tema²⁵.

A terceira e quarta oficinas foram, na verdade, duas partes de uma mesma oficina. O tema delas era o que considerava mais importante tratar: “O elemento específico do cinema”. Martin (2011) argumenta que a grande diferença da linguagem cinematográfica em relação a qualquer outra linguagem audiovisual é o papel criador da câmera. A movimentação e o posicionamento da câmera são os grandes construtores de sentido do filme.

O primeiro passo foi o momento em que trabalhei com os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, com os *available designs*. Na minha oficina, dividi os alunos em grupos e propuz dez efeitos de sentidos que eles deveriam conseguir construir usando a câmera filmadora de seus celulares. São eles:

- 1 - Mostrar a superioridade de algo
- 2 – Mostrar a inferioridade de algo
- 3 – Descrever um cenário
- 4 – Realçar algo importante na cena
- 5 – Realçar uma expressão da personagem

²⁵ Meu colega músico ministrou essa oficina em uma parte do projeto em que os alunos já estavam realizando as gravações do curta. Durante duas aulas, ele definiu o que seria a trilha-sonora e exemplificou através de alguns filmes o papel da música na construção dos sentidos da cena. Um momento que teve destaque nessa oficina foi quando meu colega passou um trecho do filme *Tubarão* com sua trilha-sonora original e, depois, passou a mesma cena com uma música de *balet*. Nesse exemplo ficou muito claro como a música transformava os sentidos da imagem. Agradeço imensamente a participação do músico G. S. que aceitou tão gentilmente participar do projeto.

- 6 – Acompanhar o movimento da personagem
- 7 – A visão de uma personagem atormentada
- 8 – A visão de uma personagem deitada
- 9 – Conclusão de uma ação
- 10 – Tensão entre dois grupos

No segundo momento, forneci a nomenclatura, bem como os nomes técnicos envolvidos no processo do que foi produzido pelos alunos na atividade anterior. Nesta parte, conforme os alunos apresentavam seus vídeos nos quais tentavam produzir os sentidos pedidos através dos movimentos da câmera, eu apresentava os nomes dos planos, ângulos e movimentos que haviam utilizado. Muitos alunos filmaram o efeito de superioridade posicionando a câmera em um local mais baixo que o colega que estava na cena, filmando-o de baixo para cima. Então expliquei que eles haviam se utilizado de uma técnica de ângulo de filmagem que tinha o nome de *contra-plongée*. Nesse ponto, encerravam-se as oficinas em sala de aula. No entanto, ainda pedi por uma atividade para ser feita em casa.

Uma vez conhecida as nomenclaturas dos fenômenos, os alunos deviam analisar outras produções que se utilizam deles e os efeitos de sentido que produzem. Pedi aos alunos que fizessem em casa uma análise de qualquer movimentação de câmera que lhes chamasse a atenção e o sentido que aquela movimentação produzia.

Terminadas as oficinas, passei para a segunda parte do projeto: a escrita do roteiro. Percebi então que os alunos tinham lido com muita dificuldade as duas primeiras partes do livro. Para não causar atrasos, decidi que começaríamos a escrever o roteiro sobre o que tinham lido até o momento e depois eu os ajudaria com o resto da leitura. A sala, em conjunto, decidiu o que se constituiria como o primeiro ato, o ponto de virada I e a metade do segundo ato. O ato I seria o que corresponde à segunda parte do romance, chamada “Quitação”, em que é contada a história da família de Aurélia Camargo e o seu namoro com Fernando Seixas, que acaba subitamente. O ponto de virada I corresponde ao final desta parte do romance, em que Aurélia recebe uma grande fortuna de um avô desconhecido. A metade do ato II trataria dos arranjos de Aurélia para conseguir se casar com Fernando, o que corresponde à primeira parte do romance chamada “O preço”. Os alunos se dividiram em dois grupos: um que ficaria responsável por escrever o ato I e o ponto de virada I e, o outro, a primeira parte do ato

II. Em sala de aula, sob a minha supervisão, os alunos escreveram colaborativamente o roteiro. Não só o roteiro se tornou um registro da pesquisa, como também utilizei um diário de campo para anotar questões importantes que os alunos discutiram durante a produção do roteiro. Como apontam Altrichter e Holly (2005), o diário de campo é uma importante técnica de coleta de registros, pois ele permite ao pesquisador registrar significados construídos em conversas informais (como as que meus alunos estavam tendo ao escreverem o texto), contextualizar os dados e, principalmente, registrar reflexões, impressões e ideias que o pesquisador teve durante o trabalho em campo. Por esta razão, o diário também é um instrumento importante desta pesquisa.

Terminada a escrita dessas duas primeiras partes, era necessário que os alunos continuassem a ler o livro. Como a dificuldade estava sendo bastante grande, decidi fazer rodas de leitura para discutir as dificuldades dos capítulos e sanar dúvidas que iam aparecendo. Também pedi para que cada aluno ficasse responsável por fazer um resumo de cada capítulo para ajudar o outro a entender alguma questão que ainda tivesse ficado obscura. Desta maneira, pude orientar mais especificamente cada aluno em um trecho da obra. Após o livro inteiramente lido, eles deram continuidade à escrita do roteiro em sala de aula.

Com o roteiro finalizado e revisado por mim, eles pediram minha ajuda para gravarem uma cena, pois todo o curta seria gravado por eles fora do horário de sala de aula. Escolheram uma cena que sabiam que podiam fazer na escola. Era o momento em que a personagem Fernando era agredida por agiotas. Como era dia do trote²⁶, eles estavam vestidos de cantores de rock, usando roupas escuras e acessórios metalizados, o que parecia apropriado para a cena. A escola também possuía uma rua de terra que parecia um bom cenário. Lá gravaram a primeira cena recebendo meus comentários e críticas.

Apesar de grande parte de todo o processo ter se realizado em sala de aula, o resto do curta-metragem foi gerado sem minha supervisão, com a gravação e edição inteiramente feita pelos alunos em horário não escolar. O curta foi entregue a mim depois de cinco meses do projeto ter se iniciado.

²⁶ É tradição em algumas escolas do interior de São Paulo que os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II e terceiro ano do Ensino Médio escolham um dia da semana para irem vestidos de maneira diferente, muitas vezes cômica, a partir de uma temática. Os alunos que não vão vestidos a caráter do tema pagam multa que ajuda a arrecadação de dinheiro para a festa de formatura.

Com o trabalho de campo terminado, eu tinha coletado registros de pesquisa em cinco fontes: o romance *Senhora* de José de Alencar em si; as vídeo-gravações das oficinas sobre a linguagem cinematográfica; o diário de campo sobre as discussões dos alunos em sala sobre a elaboração do roteiro e filmagem de uma cena; o roteiro escrito pelos alunos; e, por fim, o curta-metragem, que era o produto final da proposta de ensino. Como aponta Moita-Lopes (1994), a pesquisa interpretativista coleta um número muito grande de registros, cabendo ao pesquisador selecionar e triangular estes registros para a geração de dados.

No entanto, antes de apresentar a maneira como gerei e analisei os dados, gostaria de relatar alguns dos problemas enfrentados ao longo da pesquisa de campo, os descaminhos dessa jornada.

3.4.2 Alguns tropeços da trajetória

Como já mencionei nesse capítulo, a escola em que realizei o trabalho de campo foi bastante favorável ao desenvolvimento do projeto “Cinema Literário”. A coordenação não demonstrou nenhum tipo de resistência a ideia de uma pesquisa de mestrado ser desenvolvida dentro da instituição. A única ressalva feita, já que eu trabalharia com conteúdos que não estavam no livro didático, era de que eu não parasse com o conteúdo regular previsto para o nono ano em função de desenvolver o projeto. Portanto, foi necessário que eu conjugasse as oficinas de cinema e de roteiro com as aulas sobre gêneros argumentativos que faziam parte dos conteúdos daquela série. Por conta disso, decidi que usaria uma das minhas aulas da semana para a realização da pesquisa e a outra aula ficaria para as aulas sobre argumentação.

Não poder utilizar minhas duas aulas na semana para a realização do projeto tiveram algumas consequências não só para a minha pesquisa, mas principalmente para o curso que estava ministrando a aqueles alunos. Para a pesquisa, o principal revés foi a extensão do projeto por mais meses do que havia planejado. Considerava que iria começar as oficinas em maio e terminar o projeto no mês de setembro com a entrega do curta-metragem. Totalizando assim, quatro meses de trabalho, uma vez que o mês de julho não haveria atividades. Os alunos acabaram me entregando o produto final no meio do mês de novembro, ou seja, com dois meses a mais do que desejava. Até mesmo

fiquei com medo de que os alunos não fossem conseguir finalizar o projeto por falta de tempo.

Para o meu curso de Literatura para o nono ano, a consequência mais grave foi a dificuldade de estabelecer uma coerência para os conteúdos. Na aula de quinta-feira, falava sobre roteiro. No dia seguinte, explicava como construir um argumento. Percebia que tanto para mim quanto para os alunos, eu ministrava duas disciplinas diferentes. Eram muito difíceis e raros os momentos em que conseguia construir uma ponte entre os conteúdos. Dessa forma, para mim, minha disciplina ficou fragmentada e sem um objetivo claro. Sabia qual era meu objetivo ao aplicar o projeto. Sabia qual era meu objetivo ao ensinar argumentação. Mas não sabia qual era o objetivo geral do curso que estava oferecendo. Penso que essa fragmentação é também consequência da própria falta de discussão sobre o que e como ensinar Literatura no Ensino Fundamental II. Apesar de a disciplina ser chamada Literatura, o livro didático trazia gêneros como artigo expositivo e artigo de opinião como parte dos conteúdos a serem trabalhados.

Uma grande dificuldade enfrentada também para o desenvolvimento do projeto, como também era uma dificuldade enfrentada por todos os outros professores da escola mesmo que trabalhassem somente com os conteúdos previstos no livro didático, era uma regra da escola de que todos os meses deveria ser aplicada uma avaliação. Na famigerada semana de provas, os alunos precisavam estudar muito para fazerem um grande número de avaliações das muitas disciplinas. Essas semanas de avaliação eram momentos em que não podia contar com a participação dos alunos, pois além de muito atarefados, eles também ficavam extremamente cansados. Ao longo do projeto, ocorreram cinco semanas de avaliação que retardavam ainda mais o trabalho com o curta.

Os alunos também tiveram seus tropeços ao longo desse percurso. Por várias vezes, eles enfrentaram momentos de desmotivação. Achavam a leitura do livro muito difícil ou o projeto muito complexo. Nesses momentos, era necessária minha intervenção não só para motivá-los, mas principalmente para procurar caminhos alternativos aos que eles estavam traçando. A principal reclamação deles era a dificuldade em ler o romance. Para isso, por várias vezes, li com eles trechos da obra e ia construindo conjuntamente a leitura. Também organizei rodas de leitura, em que cada um lia um capítulo e contava para os outros o que tinha entendido. Ao invés de lerem

silenciosamente e solitariamente a obra, a maior parte da leitura foi feita em voz alta e colaborativamente.

Um momento também importante para a continuação do projeto foi quando o estudante Alex assumiu a liderança da turma. Até o momento da escrita do roteiro, todos os alunos de maneira geral estavam desorganizados e trabalhando colaborativamente, mas sem seguir instruções claras que orientassem a todos. Quando eles percebiam que os seus grupos de escrita do roteiro começavam a trilhar rumos muito diferentes, então eles me chamavam para alinhar o fio da narrativa. No entanto, quando Alex se candidatou a ser o diretor do curta, ele assumiu essa posição de liderança e de orientador do trabalho. Com os direcionamentos e organização propostos por ele, minha figura se tornou muito menor. Tornei-me um conselheiro e nada mais do que isso.

Como provas da diminuição do meu papel, tiveram dois momentos em que problemas surgiram e foram resolvidos pelos próprios alunos sem qualquer intervenção minha. No início do projeto, ficou decidido que Olívia faria Aurélia e Enzo seria Fernando Seixas. A escolha foi por questões simples: Olívia demonstrou ser uma boa atriz durante as oficinas, conseguindo até chorar frente às câmeras e Enzo era seu namorado, logo a melhor opção para atuar como seu par amoroso. No entanto, antes das filmagens começarem, Olívia e Enzo terminaram seu namoro. Alex entendia que Rebeca então deveria ser a Aurélia, pois era a única boa atriz além de Olívia.

Outra dificuldade enfrentada e resolvida por eles foi a de encontrar um dia da semana e um horário que todos tivessem disponibilidade para gravar. Até mesmo o sábado foi considerado uma possibilidade para a realização das gravações. O dia combinado foi as sextas-feiras, da hora do almoço até as cinco horas da tarde. Portanto, eles tinham por volta de quatro horas na semana para ensaiar, montar e finalizar a cena. Diversas vezes, escutei reclamações sobre a corrida contra o relógio.

Apesar de algumas dificuldades enfrentadas, o projeto foi finalizado, assim como a pesquisa de campo, o que permitiu uma grande quantidade de coleta de registros. Explico então como manipulei esses registros para que se tornassem dados e como esquematizei uma forma de analisá-los.

3.5 Geração dos dados e critérios de análise

Como meu objetivo geral é analisar o processo de leitura do texto literário, seria imprescindível que eu gerasse dados que contemplassem os três momentos da leitura: a discussão da construção da história, o roteiro e, por fim, o curta-metragem. Pois só através disto é que se poderia ter uma visão do processo de transformação da obra do autor no texto do leitor, no caso desta pesquisa, no texto dos leitores. Como diz Rouxel (2013), o ato de apropriação da leitura literária é quando o leitor usa do texto, ou seja, quando o leitor constrói um trajeto entre a escrita e a memória que transforma a obra original. Portanto, era necessário que eu olhasse para os registros em busca desta transformação. Para isso, contrastei o texto dos leitores, o curta-metragem, com o romance de José de Alencar.

Publicado ao longo do ano de 1874, em formato de folhetim, *Senhora* trata do relacionamento amoroso entre Aurélia Camargo e Fernando Seixas. Na primeira parte do romance, Aurélia é uma jovem milionária que recebe todos os olhares pelos bailes da corte por onde passa. Jovem rica e bonita, ela desdenha de todos os seus pretendentes. Vive acompanhada de uma velha parenta viúva, Dona Firmina Mascarenhas, e tem seu tio Lemos como tutor. Secretamente, Aurélia arma com seu tio uma forma de se casar com Fernando Seixas, seu antigo namorado que a abandonou por ser pobre. Ela oferece uma grande quantidade de dinheiro através do dote e ele aceita ao saber que sua noiva, Adelaide Amaral, desfez o compromisso com ele para se casar com outro homem. Este outro homem, Torquato Ribeiro, recebeu grande quantia de dinheiro de Aurélia para poder se casar com Adelaide. Quando Fernando descobre que sua noiva misteriosa é Aurélia, fica muito feliz, pois os dois tiveram um namoro tempos antes.

Na noite de núpcias, ao entrarem no quarto, Aurélia conta a Fernando que se casou com ele unicamente para se vingar. Começa então a segunda parte do romance, na qual a história volta no tempo em que Aurélia era pobre. A moça perde o pai e o irmão, ficam só ela e a mãe, Dona Emília. Nesse período, Aurélia conhece e se apaixona reciprocamente por Fernando, mas ele precisando de dinheiro e não podendo encontrar isso com seu casamento com Aurélia, decide abandoná-la e noivar com Adelaide. Desolada, Aurélia perde também sua mãe e passa a viver com Dona Firmina. Na casa de

sua parenta, a jovem recebe o testamento de seu avô paterno desconhecido e recebe grande fortuna.

Após contar o porquê Aurélia deseja se vingar do marido, começa a terceira parte do livro, em que é tratado o casamento tempestuoso de Fernando e Aurélia. O marido se sente humilhado e não sabe como acabou caindo dentro dessa armadilha. Já a esposa não perde oportunidades de lembrá-lo que ela o comprou. Apesar das constantes brigas e humilhações, o casal em alguns momentos deixa transparecer que ainda gostam um do outro. No entanto, Fernando está decidido a recuperar sua dignidade. Já nos capítulos finais da quarta parte, Fernando recebe dinheiro de um antigo investimento. A quantia que recebe juntamente com o restante do dinheiro do dote que guardou era o suficiente para pagar Aurélia com juros o preço com que ela havia comprado. Seixas devolve o dinheiro de sua compra a Aurélia, que se desespera ao ver que perderá o homem que ama. Ela então decide se humilhar para que ele a aceite de volta, fica de joelhos no chão e entrega a ele seu testamento, no qual o único beneficiário seria Fernando. O romance termina com as cortinas caindo e as brisas da noite cantando o amor conjugal.

O romance se passa nos idos do século XIX, já o curta-metragem se passa nos dias atuais. Os alunos acharam que não conseguiriam encontrar figurinos e cenários adequados para remontar o século XIX, sendo assim, decidiram trazer o enredo para os dias atuais. Apesar de essa ser a mais significativa mudança na comparação das duas obras, ela não será analisada aqui, pois a decisão de mudar o tempo da história foi tomada antes mesmo deles começarem a ler o romance, por conta disso, não considero que a recontextualização do tempo da narrativa seja um dado em si a ser analisado. No entanto, como ficará claro nas análises, elas tiveram impactos na leitura dos alunos, mas procurei gerar dados que fossem além das questões de tempo.

Nesta comparação entre romance e curta, encontrei três elementos da história que haviam se transformado completamente e não somente por conta da alteração do tempo da narrativa. São eles: a conversão da personagem Dona Firmina, parenta viúva que é uma espécie de dama de companhia da personagem Aurélia, em Firmino, um mordomo gay que é amigo da protagonista; a combinação da personagem do tio Lemos com o negociante que entrega a moça o testamento em Doutor Lemos, um

advogado da família Camargo; e, por fim, a troca da causa pela qual a personagem Fernando aceita se casar com uma desconhecida que lhe oferece grande dote.

As passagens do curta em que estas personagens apareciam ou tratavam do arranjo do casamento foram recortadas e transformadas em pequenos vídeos através da ferramenta de edição *MovieMaker*. Depois, com o uso da ferramenta de conversão de vídeos em imagens, foram gerados *frames*. Para cada um dos vídeos foram selecionados *frames* que ilustravam a cena como um todo²⁷ e, aqueles que continham imagens dos alunos eram editados com a ferramenta de embaçar do programa *Photoshop* para que as identidades dos participantes fossem preservadas.

Depois de tratados os dados gerados a partir do curta, busquei no roteiro os momentos nos quais as cenas que havia recortado tinham sido construídas. A partir disso, revi no meu diário de campo como se deram as discussões sobre a adaptação da história do romance para o livro. E, por fim, busquei no romance as passagens que serviram de base para o trabalho dos alunos. Portanto, o processo ficou o seguinte: a passagem do romance para o roteiro, que era completada com as discussões dos alunos entre si e comigo registradas no diário de campo; e a passagem do roteiro para o curta-metragem.

Como tratei no capítulo anterior, o processo de adaptação literária pode ser descrito dentro do modelo que chamei de processo de leitura subjetiva por *design*. Este processo, seguindo a terminologia do GNL (1996), é descrito da seguinte maneira: os *available designs*, recursos do leitor provindos de sua subjetividade e de suas memórias, são rearticulados em um processo de *designing* formando um novo produto, o *redesigned*. Neste trabalho, um dos recursos disponíveis é a obra adaptada, *Senhora*. Conhecer os outros recursos que participaram deste processo é um dos objetivos específicos desta dissertação. O *redesigned*, que na leitura subjetiva é o texto do leitor, é a produção final dos alunos, ou seja, o curta-metragem. O diário de campo e o roteiro são registros do processo de *designing*, ou seja, do processo de subjetivação do texto literário pelos alunos. Sendo assim, eles são analisados através das categorias de Jouve (2013) de mecanismos de subjetivação:

²⁷ O conversor de vídeos em imagem gerava cinco *frames* por segundo de vídeo. Um vídeo com sessenta segundos de duração gerava trezentas imagens. Um número muito grande para poder ser inserido em uma dissertação impressa com número máximo de páginas estipulado, por essa razão, escolhi os *frames* mais significativos de cada cena para ilustrá-la como um todo.

- **Necessária afetiva:** criação de imagens a partir do texto literário com base nas memórias do leitor despertadas pela obra.

- **Necessária Intelectual:** momentos em que o leitor precisa se engajar no texto para resolver um problema de contradição, ambiguidade, falta de informação (branco) ou por falta de relação de conteúdos (resíduo).

- **Afetiva acidental:** desvio da direção emocional da obra, no qual o leitor muda as emoções que a obra ou a personagem deveriam despertar.

- **Afetiva Intelectual:** processos de interleitura, em que o leitor cria o diálogo da obra com outros textos de maneira imprevista.

No entanto, como o produto final deste trabalho de leitura subjetiva foi construído através da linguagem cinematográfica, por se tratar de um curta-metragem, é necessário que se mobilizem algumas categorias de análise para entender como a produção de significados resultante da leitura foi adaptado para a linguagem cinematográfica. Para isto, utilizo os elementos da linguagem cinematográfica elencados por Martin (2011).

Os elementos cinematográficos não-específicos:

- **Iluminação:** os tipos de luzes utilizadas na cena e de que forma foram usadas para ajudarem a construir a sensação climática e emocional da cena.

- **Vestuário:** as formas como as personagens se vestem, entendendo como parte do vestuário não só a roupa, mas também acessórios, penteados e maquiagem. Importantes mecanismos de construção do perfil social e psicológico das personagens.

- **Desempenho dos atores:** os movimentos corporais e faciais das personagens e quais os sentidos que o uso de gestos e expressões desempenham em cena.

- **Cenário:** os elementos presentes além das personagens para a construção do contexto (tempo e espaço) em que se passa a ação.

- **Fenômenos Sonoros:** os ruídos que indicam ações e a trilha-sonora que contribui para o desenvolvimento emocional da cena.

Também analisarei os elementos cinematográficos específicos:

- **Plano:** as formas como as personagens são enquadradas dentro da cena e seus efeitos de sentido. Os tipos de plano são: plano geral; plano americano; plano

médio e grande plano. Como se pode observar na figura 4 o que cada um desses planos enquadra em seu foco.

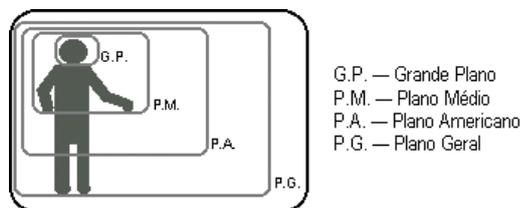


Figura 5 - Tipos de Planos

- **Ângulos de Filmagem:** o uso de diferentes ângulos de filmagem e as relações estabelecidas através deles entre as personagens e a plateia. São os tipos de ângulo: reto, no qual a câmera se encontra no mesmo plano das personagens ou objetos; *plongée*, em que a câmera focaliza, de um plano superior, o objeto ou a personagem; por fim, o *contra plongée*, no qual a câmera focaliza, de um plano inferior, o objeto ou a personagem.

- **Movimentos de Câmera:** as formas em que a câmera se movimenta para criar a ação da cena. Quando a câmera se desloca no espaço para frente, para trás ou de forma lateral temos diferentes efeitos de sentido no movimento de *travelling*. Quando a câmera não se desloca no espaço, porém seu ângulo se movimenta de cima para baixo, de baixo para cima, da esquerda para direita, da direita para esquerda ou gira em seu próprio eixo temos diferentes efeitos de sentido criados pelo movimento panorâmico.

Dessa forma, o método e critérios de análise podem ser representados graficamente da seguinte maneira:

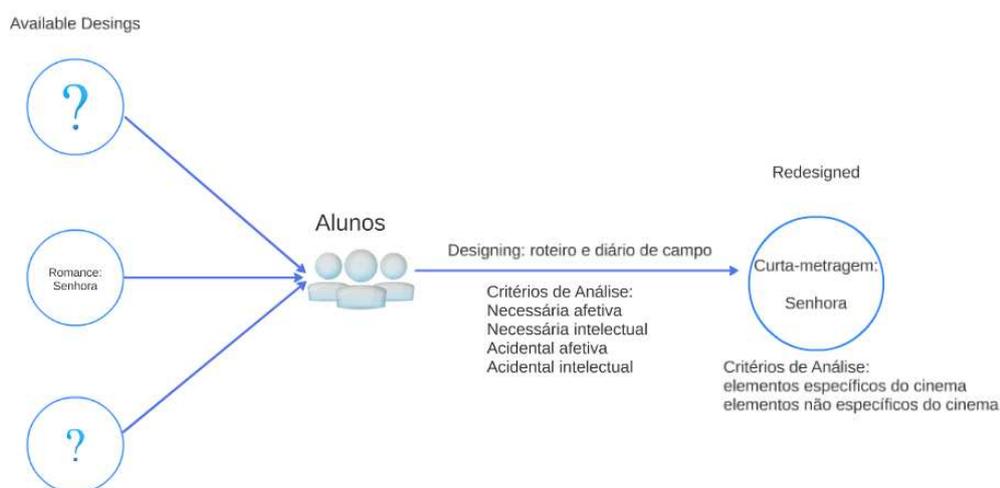


Figura 6 - Método e critérios de análise

Nas análises, começo apresentando um trecho da obra de Alencar que serviu de *available design* para os alunos. Em seguida, registro as anotações feitas no diário de campo que retratam a discussão dos alunos em sala. Através disso, procuro descrever e examinar os outros recursos utilizados pelos alunos e as estratégias de subjetivação utilizadas. Como parte final da análise do dado, examino os trechos do curta através dos elementos da linguagem cinematográfica para analisar o produto final do *designing*, o texto do leitor.

Seguindo o modelo aqui descrito, passo para as análises dos dados.

4. TRAJETÓRIAS TRANSMÍDIA: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, busco cumprir meus objetivos de pesquisa com base na análise de três dados gerados a partir da triangulação da coleta de registros. Como apontado no capítulo metodológico, os dados são o *redesigned*: da personagem Dona Firmina em Firmino; da personagem Tio Lemos em Doutor Lemos; e por fim, do motivo que leva Fernando Seixas se casar com Aurélia.

A partir das análises dos dados, faço uma discussão dos resultados e proponho uma discussão sobre as trajetórias transmídia de leitura.

4.1 Dona Firmina + Crô = Firmino

No romance *Senhora*, a protagonista, Aurélia, perdeu toda sua família ainda muito jovem. A última pessoa que lhe restava, sua mãe, morreu inesperadamente. Por essa razão, a jovem foi levada para morar com Dona Firmina Mascarenhas, uma viúva que tinha um parentesco distante com a jovem. A viúva aceitou que a, até então, pobre menina ficasse morando com ela. No entanto, a vida de Aurélia mudou quando seu desconhecido avô paterno morreu, deixando-lhe toda herança. Seu tio Lemos, que não havia ajudado a sobrinha, tornou-se seu tutor e insistiu que a jovem fosse morar com ele, mas ela recusou a oferta e exigiu que morasse sozinha na companhia de Dona Firmina.

Firmina é descrita logo no começo do livro como uma velha parenta que acompanhava Aurélia em todos os lugares. É deixado claro que, por Aurélia, a presença da viúva seria desnecessária, pois já governava sua casa e sua própria vida como queria e sem pedir nenhum tipo de autorização a ninguém. No entanto, para a sociedade, essa postura emancipada de uma jovem solteira seria malvista, fazendo com que Aurélia necessitasse da presença de Firmina.

Ao decorrer da história, o narrador revela mais sobre essa relação e percebe-se que havia um pagamento para que Firmina ficasse por perto de Aurélia, para que a sociedade acreditasse que havia alguém controlando a vida da moça. Mas, dentro do seio familiar, Dona Firmina era uma dama de companhia de Aurélia e responsável por realizar as vontades dela. É importante frisar que a relação entre as duas, apesar de

hierarquicamente estabelecida, não era desprovida de afeto. Em vários momentos do livro são narradas cenas de afeto, nos quais se percebe uma relação de muitos cuidados e companheirismo entre as duas mulheres. Firmina sempre se despedia de Aurélia com um beijo na testa e se ofereceu para ajudá-la a se preparar para a noite de núpcias, papel que era desempenhado pelas mães das noivas na época.

Como mostra o GNL (1996), mesmo nas atividades consideradas de recepção e não produção de significados, como a leitura, são oferecidos recursos para que o leitor ressignifique a obra, ou seja, para que ele faça um *designing* de sentidos. Nessa lógica, a personagem Dona Firmina era um *available design* que os alunos poderiam se utilizar para construir o curta: uma senhora de idade, que ocupava a posição de dama de companhia de Aurélia, zelando por seu bem-estar e lhe fazendo companhia.

No entanto, este recurso disponibilizado pelo romance não foi suficiente para os alunos. Recontextualizar a obra em um novo tempo demandava que os alunos tivessem mais informações. Para isso, eles realizaram uma **leitura subjetiva necessária intelectual**, já que havia um espaço em **branco**, ou seja, havia poucas informações sobre Dona Firmina, o que exigiu que os alunos completassem com outros conteúdos de seus próprios repertórios. Um primeiro incômodo, um primeiro espaço em branco foi com a função da personagem Dona Firmina.

Como mostro no relato do meu diário de campo, os alunos estavam com dificuldade de repensar como Dona Firmina faria parte da história, pois para eles não fazia mais sentido a existência de uma dama de companhia (eles nem sabiam o que isso significava ao certo). O que faz a personagem existir na história é justamente o fato de Aurélia precisar de uma companhia para ir aos eventos da sociedade, que se tornaram, na trama dos alunos, uma “balada”. Para eles, não fazia nenhum sentido uma senhora acompanhar uma jovem em uma “balada”. Com a recontextualização que fizeram da trama, Dona Firmina se tornava, dentro da leitura deles, incoerente com o resto da história. É justamente nesses momentos em que o texto literário não oferece informações suficientes ou que as informações não são coerentes com o texto que o leitor está formando que a obra torna necessário o engajamento intelectual de quem a lê. Questionar a permanência de Dona Firmina na história e buscar uma nova função para ela são os indícios de uma subjetivação necessária intelectual por parte dos alunos.

No meu diário de campo, está registrado que a solução que eles encontraram foi sugerida pelo aluno Pedro Paulo ao propor que Dona Firmina se tornasse Firmino, o mordomo gay inspirado em Crô, personagem da novela *Fina Estampa*.

A novela *Fina Estampa* foi televisionada pelo canal Globo em seu horário nobre, durante o período de 22 de agosto de 2011 a 23 de março de 2012. A trama girava em torno da relação conflituosa entre Griselda, uma mulher humilde que ganhou uma fortuna na loteria, e Tereza Cristina, uma milionária que disputou seu marido com Griselda. Tereza Cristina, interpretada por Christiane Torloni, vivia em sua mansão sendo servida pelo seu fiel mordomo, Crodoaldo Valério, interpretado por Marcello Serrado, sendo chamado por seu apelido “Crô”.

Em linhas gerais, o mordomo quebrava com o estereótipo dos mordomos engravatados, sérios e discretos das grandes mansões. Crô era gay, participava ativamente da vida dos patrões e se vestia de modo não padrão para um mordomo. A construção da personagem, tanto pelo ator quanto pelas figurinistas, remetia a uma visão estereotipada dos gays. Marcello Serrado falava com uma voz aguda e modificada, sempre com as mãos na cintura ou com os pulsos quebrados. O figurino da personagem era colorido, com o uso de muitas cores consideradas femininas, agarrado ao corpo e com muitos acessórios. Esta visão estereotipada sobre o homossexual também era motivada pelo papel cômico que a personagem tinha na novela.



Figura 7 - Crô e Tereza Cristina em cena da novela.

Dois questões se somam à construção física da personagem para garantir a comicidade. A primeira é que Crô era extremamente devotado à sua patroa, tanto para lhe prestar serviços como para dividir segredos íntimos. “Soberana de Luxor”,

“Majestosa rainha das terras férteis”; “Magnâmica de Tebas” eram algumas das formas que a personagem se referia à Tereza Cristina, revelando que para ele sua patroa era como uma rainha. A patroa, fazendo valer seus codinomes, utilizava de sua posição para humilhar e fazer de Crô seu capacho.

A segunda questão é que Crô vivia uma relação de amor e ódio com o segurança Baltazar, interpretado por Alexandre Nero. Baltazar era uma personagem homofóbica e machista, que agredia sua esposa. No entanto, apesar dos estranhamentos no início, o relacionamento entre Baltazar e Crô se estreitou e o público desejava saber se, no final, haveria uma relação amorosa entre as personagens.

O sucesso da personagem foi tamanho que a Globo Filmes decidiu levá-la para o cinema. Em 29 de novembro de 2013, foi lançado “Crô, o filme”. Ainda interpretado por Marcello Serrado, Crô, mesmo com uma fortuna herdada de Tereza Cristina, decidiu ser mordomo novamente, pois descobriu que o que dava sentido a sua vida era servir a uma grande madame. O filme também aproveitou a relação com Baltazar, que se tornou seu segurança, mantendo a relação de amor e ódio e o mistério sobre um possível caso amoroso.

A personagem Crô é trazida pelo aluno Pedro Paulo como outro *available design* para solucionar o problema de como atualizar Dona Firmina. Com Dona Firmina e Crô como *available designs*, começou então o processo de *designing*.

No capítulo II da primeira parte do livro, Aurélia estava em seu quarto pela manhã, após ter ido a uma festa na noite anterior. Ainda um pouco ensonada, ela foi surpreendida pela entrada de Dona Firmina no quarto. A viúva perguntou se ainda estava cansada da festa e Aurélia respondeu que estava um pouco fraca, mas por conta do calor. Dona Firmina começou a criticar o fato de as festas começarem muito tarde e outras impressões que teve do evento. Aurélia então perguntou o que sua parenta achava sobre Amaralzinha, uma moça que tinha ido pela primeira vez ao baile da sociedade, e quem entre elas era mais bonita e educada.

Firmina, tentando responder à moça com a franqueza que lhe foi requerida, afirmou que, sem sombra de dúvidas, Aurélia era mais bonita e educada que a outra. A viúva tentou continuar embasando sua resposta, mas a jovem não mais lhe ouvia. Indo embora do quarto, Dona Firmina percebeu que Aurélia começou a se arrumar, passar

perfume e se maquiar. Para a senhora, aquelas perguntas e atitudes de Aurélia revelavam que ela estava a tramar algo.

Sentadas à mesa na hora do almoço, Dona Firmina tinha mais certeza que algo havia acontecido com Aurélia na festa da noite anterior e que, provavelmente, tinha a ver com um pretendente. No decorrer da história, Aurélia não contou para sua parenta o que estava planejando, mas o leitor descobre que Firmina estava certa: a jovem começou a planejar como se casaria com Fernando Seixas.

Ao roteirizar esse trecho, os alunos já atuaram na ressignificação, ou seja, no *designing* da obra através da mudança da personagem Dona Firmina para Firmino, pois a personagem Firmina começa a ser mixada com a personagem Crô:

Trecho do Roteiro

Cena 7

Aurélia acorda em seu quarto, após uma noite de festa. Levanta-se e vai tomar café-da-manhã com seu **fiel amigo** Firmino.

Firmino, sentado na mesa: Bom dia, **madame!** Humm, pelo jeito a festa foi boa.

Aurélia, sentando-se com ele: Como todas as outras, Firmino.

Firmino: Alguém especial?

Aurélia: Não. Como sempre, todos inferiores.

Firmino: Aí, **amiga**, que bad! Você está precisando de um bofe ur-gen-te.

Aurélia, com sorriso maldoso: Fique calmo, **amigo**, já tenho todo o plano em mente.

Firmino: Aí, não acredito. Me conta o babado.

Aurélia: Te conto, mas não conte para ninguém.

Firmino: Tranquilo, **amiga**, eu sou um túmulo.

Aurélia: Lembra-se quando eu te contei do Fernando Seixas?

Firmino: Como me esquecerei desse bofe, **amiga**.

Telefone toca.

Aurélia: Tenho assuntos a tratar.

Auréliasaí.

Aqui há uma fusão dos modos de se relacionar entre Aurélia e Dona Firmina com a relação entre Tereza Cristina e Crô, não ficando claro o que Firmino é em relação à Aurélia. Os alunos iniciam o trecho dizendo que Firmino é um amigo fiel de Aurélia, o que indica uma relação que não é estabelecida explicitamente no romance, nem na novela. No entanto, a primeira vez que ele usa um vocativo para falar com Aurélia, ele a chama de “madame”, fazendo remissão à personagem Crô, que sempre se referia a sua patroa de maneira a hierarquizar a relação dos dois: Tereza Cristina em posição de poder e Crô de subalterno. Aurélia responde a ele chamando-o de Firmino, portanto mantendo uma distância entre as personagens. Mas na continuação das falas, eles se referem um ao outro como amigo/amiga, voltando a uma relação de proximidade entre as personagens.

Entendo que esta tensão em como construir a relação entre Aurélia e Firmino mostra o processo ainda de negociação entre os alunos de estabelecerem o que Firmino terá de Crô e o que terá de Dona Firmina. Ele deve ter uma relação mais aberta com Aurélia, mas ainda respeitando a hierarquia patroa/empregado? Ou a relação deve ser mais distante, porém mais afetuosa como Aurélia e Dona Firmina?

Na verdade, essas próprias tensões existiam nas tramas que deram origem a essas personagens. Dona Firmina tinha uma relação de carinho e afeto com Aurélia, mas ao mesmo tempo estava ali para fazer tudo que a moça desejasse. E Crô tinha uma relação íntima com Tereza Cristina, no entanto, ela nunca o deixava esquecer que ele era seu empregado. Os alunos representam este conflito no roteiro: por um lado, Aurélia e Firmino se tratam como amigos, mas por outro, ele a chama de madame, hierarquizando a relação.

Neste trecho, diferentemente do livro, em que Dona Firmina desconfia de algum possível flerte de Aurélia, Firmino pergunta para Aurélia sobre os relacionamentos amorosos dela e faz sugestões sobre o assunto. Também, diferente do livro em que Aurélia não comenta nada sobre os seus planos com Dona Firmina, a Aurélia do roteiro já mostra uma relação mais íntima com Firmino e confia o segredo. Esta característica remete à personagem do vídeo mais a Crô, que participava ativamente dos planos maldosos da patroa.

Por fim, nesse trecho já é perceptível que os alunos iniciam a construção de Firmino com marcas estereotipadas de uma personagem *gay*. Apesar de não haver

descrições do que Firmino usa ou faz, o roteiro apresenta algumas representações do vocabulário que estaria ligado ao estereótipo da fala *gay*: o próprio fato de um homem chamar uma mulher de “amiga”; a palavra bofe para se referir a um homem com atributos sexuais; o uso de gírias em inglês, como “*bad*”. Além do vocabulário, há uma escansão silábica na pronúncia da palavra “urgente”, indicando que cada uma das sílabas deve ser pronunciada separadamente. Essa maneira de pronunciar para destacar uma palavra também faz parte do estereótipo da fala de um homossexual. Firmino poderia ser uma personagem *gay* construída de diferentes maneiras, mas os alunos já mostram uma intenção de construí-la a partir do modelo em que Crô foi construído: atendendo a todos os lugares comuns do comportamento de um *gay*.

As negociações e ressignificações que Dona Firmina sofre ao ser interpelada pela personagem Crô só serão finalizadas no produto final, ou seja, é no curta-metragem que a personagem Firmino será um *redesigned*.



Figura 8 - Crô e Firmino

Em primeiro lugar, vejamos a construção física da personagem em comparação com Crô. Olhando para a personagem Crô (à esquerda) e para a personagem Firmino (à direita) fica bastante clara a inspiração daquela sobre esta. Principalmente através de dois elementos: o **figurino** e o **desempenho do ator**.

Quanto ao figurino, ficam claras as referências de estilo: uma calça *skinny*, que fica mais justa ao corpo; a blusa de gola que revela um pouco de formalidade; o acessório no pescoço que também demonstra a tentativa de tornar o figurino mais elegante; e, por fim, o mesmo penteado de cabelo. Toda essa composição começa a indicar a formulação de um figurino estereotipicamente homossexual, em que os tons rosas servem como o arremate da construção. Em nossa cultura, a associação de tons rosas, tido como tons femininos, em roupas mais formais, bem como o uso do acessório, como o lenço, remetem a uma preocupação feminina com a aparência que é ainda relacionada, no senso comum, somente a homens *gays*.

Para reforçar a ideia da personagem *gay*, tanto o ator Marcelo Serrado, que dá vida a Crô, quanto o aluno Pedro Paulo fazem uso de diversos maneirismos também considerados *gays*, como a mão na cintura, o rebolado no andar e a “fala mole”, que já havia aparecido como preocupação na produção do roteiro.

Abaixo seguem os *frames* das duas primeiras cenas em que a personagem Firmino aparece no curta. Os quatro primeiros *frames* (figura 8) correspondem ao momento em que ele vai ao quarto de Aurélia acordá-la. Os seguintes (figura 9) correspondem à cena trazida no roteiro acima.



Figura 9 - Firmino acorda Aurélia

Descrição e Diálogos da Cena

Frame 1: Firmino anda na ponta dos pés para dentro do quarto de Aurélia, em direção as cortinas.

Frame 2: Depois de deixar o quarto mais claro e Aurélia abrir os olhos, ele diz:

-Bom dia, flor.

Aurélia responde, cobrindo o rosto com uma almofada.

-Sai daqui.

Frame 3: Então, ele tira a almofada com que Aurélia cobriu seu rosto

Frame 4: E diz:

-Te espero para o café.

Em seguida, arremessa a almofada em direção ao rosto de Aurélia acertando-a.



Figura 10 - Firmino e Aurélia tomam café

Descrição e Diálogos da Cena

Frame 1: Firmino puxa a cadeira para Aurélia se sentar à mesa.

Frame 2: Aurélia se senta na cadeira.

Firmino: Bom dia, madame.

Aurélia: Bom dia, Firmino.

Frame 3: Aurélia começa a tomar café.

Firmino: Humm...pelo jeito a festa foi boa, hein?

Aurélia: Como todas as outras, Firmino.

Firmino: Algum boy magia?

Aurélia: Todos inferiores

Frame 4: Firmino gesticula as mãos, quebrando o punho em sinal de advertência.

Firmino: Aí, amiga, tô passado, você precisa de um homem ur-gen-te!

Aurélia: Pode deixar! Eu já tenho os meus planos.

Frame 5: Firmino se mostra assustado.

Firmino: Como assim? Me conte.

Aurélia: Te conto, mas você não pode contar para ninguém.

Firmino: Óbvio, eu sou um túmulo.

Frame 6:

Aurélia: Sabe o Fernando Seixas?

Firmino: Como vou me esquecer desse bofe, amiga?

O telefone toca.

Aurélia: Peraí, tenho assuntos a tratar.

Como vimos acima, a construção física da personagem Firmino é a mesma da personagem Crô, tanto no que tange ao **desempenho do ator**, quanto ao **figurino**. Nada nesse sentido remete à personagem do romance Dona Firmina. Portanto, o que resta saber é se os alunos ao produzirem o texto do leitor, no nosso caso o curta, simplesmente trocaram o nome de Crô para Firmino e todo o resto foi imitado sem alguma reflexão crítica, ou se eles realmente conseguiram hibridizar a personagem da novela com a do romance.

Apesar de parecer que Firmino não tem nenhuma influência de Dona Firmina além de seu nome, uma questão mostra que Firmino é um *redesigned* de Crô com Firmina e não só a cópia de Crô. O fato de a relação de Aurélia e Firmino no vídeo nunca ser desrespeitosa e Firmino nunca sofrer humilhações de Aurélia, mostra uma influência da relação carinhosa entre Aurélia e Dona Firmina. Firmino é o mordomo de Aurélia: ele a acorda; ele acomoda a cadeira dela na hora em que ela vai se sentar; ele recebe os convidados dela. Apesar disso, o relacionamento construído entre as duas personagens é de amizade e companheirismo, permitindo que os dois brinquem um com o outro, como quando Firmino arremessa a almofada no rosto de Aurélia, e confidenciam segredos, como na cena acima em que Aurélia conta a Firmino sobre seu pretendente. Esta relação não se encontra entre Crô e sua patroa na novela *Fina Estampa*, pois apesar de ser um mordomo confidente e escudeiro, Crô era tratado como um subalterno. Dona Firmina, apesar de também receber um salário para ficar com Aurélia, nunca é tratada como uma empregada por sua patroa. Firmina cumpre com todos os desejos da moça, mas ainda assim tem uma relação carinhosa com Aurélia.

Nesse sentido, considero que Firmino é um *redesigned*, pois é o resultado de uma apropriação dos *available designs* que os alunos possuíam para a construção de algo novo. Firmino comporta-se, veste-se e tem o mesmo tipo de humor que Crô, todavia, sua função no curta não é a de capacho e bedel de Aurélia, mas sim, a de ser o companheiro e amigo de Aurélia que zela por sua felicidade, o que remete muito mais à personagem de Dona Firmina.

Por essa razão, considero que os alunos resolveram a questão da função de Dona Firmina na história através de uma **leitura subjetiva acidental intelectual**. Como aponta Jouve (2013), neste tipo de processo os leitores criam relações intertextuais entre textos sem que elas tenham sido marcadas pelo autor. Em momento nenhum da novela *Fina Estampa* entende-se que a personagem Crô tenha sido inspirada em Dona Firmina, no entanto, como os alunos tinham esses dois *available designs*, eles criaram essa relação. A partir deste processo de interleitura entre Dona Firmina e Crô, articulando características dos dois recursos, os alunos produziram um novo recurso: Firmino.

Esta nova personagem pode participar da trama do romance de maneiras distintas das quais a personagem que lhe inspirou participa da história de Alencar. No romance, Fernando e Aurélia tentavam a todo o momento disfarçar para a viúva o que

realmente se passava entre os dois. Em somente algumas passagens do livro, a senhora percebia que a relação dos noivos podia estar um pouco abalada, mas, de maneira geral, ela acreditava que os dois eram felizes. Pela posição que ocupa, por outro lado, Firmino sabe de absolutamente tudo o que se passava na vida de Aurélia e Fernando. No roteiro, os alunos escreveram uma cena em que Firmino acompanha Aurélia até a casa de Adelaide, até então noiva de Fernando, para persuadirem a moça a abandonar seu noivo. Esta cena não foi gravada, porque eles acharam que ela não seria tão importante para a história e o curta já estava longo demais.

No entanto, em outra cena presente no roteiro e no curta-metragem, Firmino confirma sua posição de amigo de Aurélia dentro da trama ao chamar os recém-casados para alertá-los que as pessoas já desconfiavam do fracasso do casamento dos dois. Este momento não existe no romance de Alencar: nem Dona Firmina ou qualquer outra personagem entrou em contato com os protagonistas para aconselhá-los ou alertá-los sobre qualquer tipo de rumor, portanto esta cena foi inteiramente desenvolvida pelos alunos para criar tensão dentro da história, pois, a partir deste aviso, Fernando e Aurélia ofereciam festas e frequentavam outras para mostrar a todos que o casamento deles ia bem. Vejamos a cena:

Descrição e Diálogos da Cena

Frame 1: Fernando senta à mesa com Aurélia e Firmino.

Fernando: Então, falem logo.

Firmino: Meus queridos, tenho uma notícia um tanto quanto ruim para contar para vocês.

Fernando: Desembucha, não aguento mais ficar nesse lugar.

Frame 2:

Firmino: Acalma essa franga aí! Você vai ter que ficar sentadinho até eu acabar de falar.

Frame 3:

Aurélia, sorrindo para Firmino: Pode começar, Firmino!

Firmino: Obrigado, minha flor!

Frame 4: Foco em Firmino

Firmino: Estou aqui para os avisar dos comentários da cidade inteira sobre o casamento de vocês, que pelo visto mal começou e já está em crise. É melhor vocês dois treinarem

bons modos como casal e passar de finos e felizes pro público.

Frame 5: Fernando e Aurélia se mostram contrariados com a notícia.

Aurélia: Afe!

Frame 6: Foco em Aurélia

Aurélia: Você não vai se decepcionar, Firmino. Eu farei meu ótimo papel de atriz e como eu já sou uma mulher muito fina, vai ser super fácil me comportar bem. Agora, com esse aí, você que lida.

Frame 7: Foco em Fernando

Fernando: Até parece! Se portar como fina é bem diferente do que se portar como uma nova rica, mostrando suas futilidades. Isso ela tem que perceber, Firmino.

Frame 8: Foco em Firmino: Aí, essas brigas tão o uóh! Saiam daqui que vocês estão atrapalhando a minha paz.

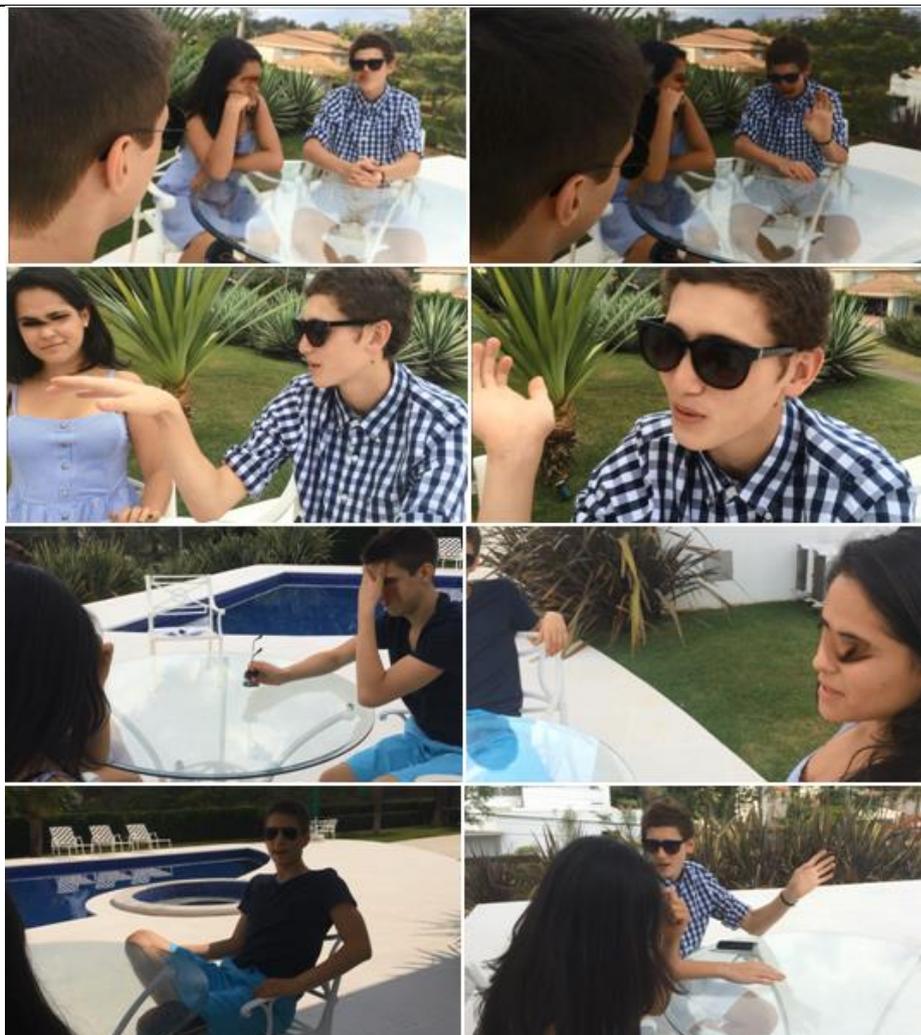


Figura 11 - Firmino adverte Aurélia e Fernando

Esta cena só é possível porque alguém conhecia realmente o que se passava no seio conjugal de Aurélia e Fernando. No romance, mesmo os mais próximos do casal acreditavam que os noivos eram muito felizes. No curta, porém, com a presença do amigo íntimo de Aurélia, existe a personagem que sabia do plano de Aurélia de humilhar Fernando e que, portanto, poderia interferir no que se passava dentro da casa. Como na cena acima, Fernando e Aurélia trocam acusações na frente de Firmino e ele se sente irritado por presenciar mais uma briga, dizendo: “essas brigas estão uóh!”. Portanto, Firmino tinha conhecimento das brigas entre o casal, diferente de Dona Firmina. A viúva nunca poderia fazer a mesma intervenção, pois ela não tinha conhecimento dos planos de sua “pupila”. Portanto, o *designing* de Dona Firmina através da personagem Crô trouxe novas possibilidades para a personagem dentro da trama. A personagem deixa de ser uma acompanhante de Aurélia e expectadora da trama para ser alguém que constrói os rumos da história junto com os protagonistas.

Ao mesmo tempo, é interessante notar que Crô, dentro da novela *Fina Estampa*, também não poderia tomar uma atitude como a de Firmino em chamar o casal para aconselhar e advertir, pois, apesar da intimidade que possuía com sua patroa, ele nunca deixou de ser o empregado capacho. Na cena, Firmino está sentado à mesa com Aurélia e Fernando se senta com eles, os três conversam em pé de igualdade. Se Firmino fosse só o mordomo, ele nunca estaria sentando à mesma mesa de seus patrões. Além disso, ele se refere ao casal como “meus queridos” e depois a Aurélia como “minha flor”, mostrando não só intimidade com o casal, como também carinho. Por fim, outra atitude que mostra que Firmino não é somente o mordomo bajulador da patroa é que ele se sente à vontade para pedir que Aurélia e Fernando se retirem de sua presença, pois eles estão o irritando. Crô, por mais confiante que fosse de sua patroa e ela precisasse/gostasse de sua companhia, nunca teria a chance de ordenar nada a ela.

Essa cena me permite afirmar que Firmino, ao ser o *redesigned* de Dona Firmina e Crô, ou seja, ao ser o texto do leitor que uniu os elos do texto de Alencar com outros recursos trazidos pelos alunos, não só possui características das duas personagens, como essa combinação das características abre novas possibilidades para a personagem dentro da história. Firmino conhece toda a intimidade de sua patroa como Crô, é gay como Crô. Firmino tem o mesmo nome de Dona Firmina, é tratado na casa de Aurélia com o mesmo respeito e carinho que Dona Firmina. Esses recursos que os

alunos selecionaram dos *available designs* permitem que Firmino seja, antes de qualquer coisa, o amigo de Aurélia. Sendo o amigo fiel da protagonista, ele ganha destaque dentro da trama. Apesar de Pedro Paulo considerar que Crô seria um equivalente de Dona Firmina e adicionaria o efeito cômico ao curta-metragem, os alunos construíram a personagem de tal maneira que ela causou transformações na história e momentos de criação completamente independentes do romance. Nesse sentido, lembro dos postulados de Dena (2009) que afirma que as adaptações nunca são redundantes, pois o adaptador transforma os conteúdos da história.

Diante disso, o trajeto de leitura foi o seguinte: primeiramente, através de uma **subjetivação necessária intelectual**, os alunos perceberam que a Dona Firmina não seria um recurso com função na história trazida para os dias atuais. Para a personagem não ser simplesmente descartada, em uma **subjetivação acidental intelectual**, os alunos relacionaram a personagem com Crô, mordomo gay da novela *Fina Estampa*. A partir desses dois recursos, eles continuaram com o *designing*, articulando características dos dois recursos e desenvolvendo um novo recurso, Firmino. Não é possível deixar de falar que Firmino acaba por transformar as diretrizes emocionais da obra ao adicionar um efeito cômico que vem da sua inspiração em Crô. Com a transformação de Dona Firmina em Firmino, a trama ganha um humor estereotipado bem diferente da seriedade da obra de Alencar. Por essa mudança, fica claro que também houve um processo de **leitura subjetiva acidental afetiva**. Portanto, Firmino tornou-se outro *available design* que pode agir de maneira distinta na trama do curta-metragem, tornando a experiência de assistir ao curta diferente da de ler o romance.

Todavia, não foi somente essa personagem que foi ressignificada pelos alunos. Outra mudança na narrativa se dá por conta do modo como os alunos trabalharam com a personagem Lemos.

4.2 Lemos: de tio a advogado

A família de Aurélia era constituída por seu pai, Pedro Camargo, sua mãe, Emília Lemos e seu irmão, Emílio. Eles viviam modestamente até que Pedro morreu durante uma viagem em que ia conversar com seu pai, Lourenço Camargo. Após a

perda do pai, Aurélia e sua família passam a viver com dificuldades, contando com a ajuda de amigos. Lemos, irmão de Dona Emília, pouco fazia para ajudar seus parentes. Emílio veio a falecer tempos depois, seguido por sua mãe. Sozinha no mundo, Aurélia não pode contar com a ajuda do tio, que não apareceu nem enviou representante algum para ajudá-la.

No entanto, quando Aurélia enriqueceu, o senhor Lemos e sua família foram os primeiros a se fazerem presentes na vida da jovem rica. O primeiro ato do tio foi entrar com um pedido na justiça para se tornar o tutor legal de Aurélia. A moça pensou em protestar contra o pedido, mas decidiu que seria melhor possuir um tutor que pudesse controlar. Desde o início da tutoria, Aurélia deixou claro que ela não se sucumbiria às ordens do tio ao negar a proposta de Lemos em morar com ele e sua família.

Lemos ficou, então, como tutor, mas somente por necessidade jurídica, já que uma moça solteira na época não podia administrar sozinha os seus bens. Aurélia controlava todas suas finanças, mas precisava de Lemos para executá-las. Por essa razão, quando ela decidiu se casar com Fernando Seixas, pediu para seu tio representá-la no pedido de casamento oferecendo a Fernando o dote de 100 contos de réis. Lemos não opinou sobre o valor ou sobre o pretendente, simplesmente cumpriu as ordens dadas pela sobrinha. Este era mais um *available design* que o romance oferecia: um tio interesseiro, que se tornou o executor das tarefas financeiras de Aurélia. Mais uma vez esta tarefa ficou sem sentido para os alunos.

Como registrado no diário de campo, Alex foi o primeiro a perceber que o papel de Lemos no romance era única e exclusivamente o de ser o tutor de Aurélia e negociar o casamento dela com Fernando. Ao recontextualizar a história para os dias de hoje, essa função do tutor não seria mais requerida, pois Aurélia era maior de idade e poderia controlar suas finanças legalmente. Além do mais, Luíza lembrou à turma que a personagem pouco aparecia ao longo do romance. O que fazer então com essa personagem? Retirá-la? Novamente durante o *designing* para a escrita do roteiro, os alunos leram de maneira **subjativa necessária intelectual** o romance, por conta da falta de maiores informações na obra que permitissem que eles tivessem mais recursos para colocarem Lemos na trama do curta, ou seja, existiam muitos **brancos** em relação à personagem.

Não era somente essa personagem que tinha uma função problemática para um curta-metragem ambientado nos dias de hoje. O grupo do aluno Alex já havia considerado que seria muito estranho um negociante desconhecido aparecer na porta de Aurélia e entregar um testamento do avô que ela nunca havia conhecido. Os alunos sabiam que hoje em dia há um processo legal muito mais complexo do que possuir uma carta de testamento. Neste caso, os alunos também leram o texto de modo **subjeto necessário intelectual**, pois o recurso que o texto de Alencar oferecia para eles era **incoerente** com os dias de hoje. No entanto, eles resolveram este problema de uma maneira mais rápida e que nem precisou de minha intervenção: sabendo que esse processo é burocrático e vigiado pela lei, o grupo decidiu colocar uma figura da lei para organizar esse acontecimento no livro. O negociante, que era um recurso incoerente do livro, através de uma **leitura subjetiva necessária afetiva**, tornou-se um advogado. Considero este movimento necessário intelectual, pois a obra não oferecia um *available design* que fosse coerente para o texto dos alunos e considero afetivo, pois ao imaginar a personagem entregando um documento legal, como o testamento, Alex pensou que essa personagem deveria usar terno e gravata. Alguém portando um documento e usando terno só poderia ser um advogado. Com isso, ele se ofereceu para interpretar o advogado, pois já possuía um terno. Como aponta Jouve (2013), através dos indícios que os textos dão, os leitores formulam imagens mentais da cena a partir de suas memórias. Ao pensar em alguém entregando um documento legal, Alex construiu com suas memórias o figurino da personagem e, pelo figurino, deu a ela uma profissão.

No entanto, ainda existia o problema do que fazer com a personagem Lemos. Alex e Luísa sugeriram o que considero mais importante e interessante neste processo de construção das personagens: que Lemos e o advogado virassem uma personagem só, Doutor Lemos, advogado da família Camargo. De que forma o aluno Alex viu que a personagem de advogado, criada por eles, poderia também exercer a função que Lemos, o tio e tutor interesseiro de Aurélia, tinha no livro? Não pedi a Alex, nem a Luísa explicações, porque também vi sentido nessa combinação. Mas existe algo, algum outro *available design*, que permitiu aos alunos concordarem com a proposta de Alex que, inclusive, não me fez questionar a escolha. Portanto, para entender esse *design*, preciso entender qual(is) outro(s) recurso(s) participou(aram) do processo de leitura dos alunos e qual(is) foi(ram) o(s) mecanismo(s) de subjetivação.

Olhando para o *designing* presente no roteiro, não se percebe quase nenhuma pista para responder minha pergunta.

Lemos aparece pela primeira vez no roteiro na parte da história combinada pelos alunos: quando o avô de Aurélia morre e ela recebe o testamento de sua fortuna. Esta parte da trama no livro, como disse anteriormente, envolvia Aurélia e um negociante que conhecia o avô de Aurélia. Portanto, no *designing*, já há combinação da personagem do negociante com a personagem do tio Lemos. No entanto, apesar de ser apresentado como um advogado, em momento nenhum ele é referido como “doutor Lemos”, o que seria esperado, uma vez que usualmente advogados são tratados pelo título de doutor. Este fato me leva a pensar que, nesse momento, os alunos ainda não encaravam a personagem realmente como um advogado, pois não realizaram a plena caracterização de Lemos como tal. O trecho abaixo trata dessa cena em que Lemos aparece pela primeira vez no roteiro:

Trecho do Roteiro

Cena 6- (Herança para Aurélia)

Lemos bate na porta de Aurélia

Lemos: Boa tarde, Aurélia, é um prazer conhecê-la, sou o advogado Lemos. Preciso conversar sobre algumas coisas com a **senhorita**.

Aurélia: Prazer em conhecê-lo. Entre. Pode sentar-se. Gostaria algo para beber?

Lemos: Não, muito obrigado. Mas vou precisar de um pouco de seu tempo, está ocupada?

Aurélia: Não, pode falar, **senhor**.

Lemos: Seu avô, Lourenço, ficou sabendo de sua existência, através de uma carta deixada por seu pai, no dia em que faleceu. Antes de deixar esse mundo, escreveu seu testamento e deixou tudo o que tinha para você, então se prepare, pois, a partir de hoje, sua vida vai mudar totalmente...

Nesse outro trecho do roteiro em que Lemos aparece, percebo uma pequena mudança nas relações entre Aurélia e Lemos que já mostra uma melhor caracterização da profissão:

Trecho do Roteiro

Cena 8

Aurélia atende ao telefone, quem fala é seu advogado, Lemos.

Lemos: Bom dia, **senhora**. Fiquei sabendo que queria falar comigo.

Aurélia: Sim, sim, Lemos. Tenho um assunto importantíssimo a tratar com você.

Lemos: Pois fale! Espero que se trate de um pretendente.

Aurélia: Já pode começar a se animar então. Conhece Fernando Seixas?

Lemos: Prossiga.

Aurélia: Tenho interesse nele.

Lemos: A senhora sabe que ele é comprometido, não?

Aurélia: Sem problemas. Tenho certeza que ele não vai recusar.

Lemos: Como tem tanta certeza?

Aurélia: Porque sei de uma coisa sobre ele que ninguém sabe.

Lemos é novamente apresentado como o advogado de Aurélia²⁸ e, da mesma forma que o trecho anterior, não é mencionado nenhuma vez como “doutor”. No entanto, na primeira aparição de Lemos, Aurélia o chama de senhor e ele se refere a ela como senhorita. O que se percebe de diferente neste segundo trecho e que também é diferente em relação ao livro é a mudança na forma de tratamento. No romance, Lemos é o tio de Aurélia e seu tutor, logo seria esperado que a moça o tratasse como “senhor” para mostrar o respeito que seria exigido que uma mulher do século XIX demonstrasse ao seu responsável. Mas temos que lembrar que Aurélia não era dominada pelo tio, ela que o comandava. Nesses jogos de poder entre os dois, Aurélia e Lemos se tratavam como iguais, sem estabelecer posições hierárquicas entre si. Na primeira aparição de Lemos no roteiro, Aurélia é ainda uma moça pobre e ele se apresenta como um

²⁸A reincidência da apresentação de Lemos como advogado não se dá por conta de uma reafirmação dessa característica para a personagem, mas porque os dois trechos do roteiro que trago para a análise foram escritos por grupos diferentes.

advogado. Isso se reflete na maneira como eles se tratam: Aurélia o chama de “senhor” e ele a chama de “senhorita”. Já na segunda aparição de Lemos, ele é então advogado de Aurélia, a jovem milionária, portanto uma pessoa que presta serviços a ela. Essa mudança também se reflete nas formas de tratamento: Lemos passa a chamá-la de “senhora” e ela o chama somente pelo nome. Ou seja, ele a trata como alguém hierarquicamente superior, como a sua chefe.

Apesar de essas mudanças acompanharem o desenvolvimento da história do roteiro, elas não tornam a trama do roteiro diferente da trama do romance. Dessa forma, realmente ocorre a redundância que Jenkins (2006) afirma haver nas adaptações em relação à obra original. Podemos exemplificar essa constatação a partir do trecho acima em que parece ocorrer somente uma decodificação de um meio para outro. No livro, Aurélia mandou um recado através de um mensageiro para que Lemos fosse até sua casa para tratar de um assunto, que o leitor descobriria nas próximas páginas se tratar de seu casamento com Fernando. Para o curta, os alunos apenas atualizaram o meio de comunicação, trocando o bilhete por um telefonema, mas não há uma mudança nas ações em si.

Na continuação do roteiro, da mesma forma que ocorre no romance, Lemos fez o que Aurélia havia pedido e negociou o casamento entre ela e Seixas. Portanto, a transformação sofrida pela personagem Lemos pelo processo de *designing* não deu à personagem outras possibilidades de participação na história, pelo menos até essa fase do roteiro. No entanto, nas últimas cenas algo novo acontece.

No romance, Fernando pensava em maneiras de acabar com as humilhações que sofria, devolvendo à Aurélia o dinheiro do seu dote e, assim, tornando-se livre do contrato de casamento. Em uma dessas tentativas, Seixas procurou Lemos para conversar sobre investimentos. Fernando gostaria de comprar apólices, só que o tio de sua esposa o aconselhou a vender Libras esterlinas. O jovem não possuía o dinheiro e achou que seria muito arriscado. No desenrolar da história, Seixas conseguiria pagar sua dívida com a mulher, mas através do dinheiro que recebeu pela venda de um privilégio adquirido antes do casamento. Os alunos roteirizaram a conversa entre Fernando e Lemos sobre investimentos de maneira muito parecida como ocorre no livro. A única diferença é que Lemos sugeriu a Fernando que investisse na indústria de minérios ao invés de investir na compra e venda de apólices. E foi através desses investimentos que

o protagonista conseguiu o dinheiro para devolver a sua esposa. Vejamos a cena 38 do roteiro:

Trecho do Roteiro

Cena 38: Fernando e Lemos

Aurélia observa Fernando de longe, e vê que seu marido está recebendo Lemos. Lemos entrega uma mala a Fernando.

Em uma cena sem falas, Aurélia observava Lemos entregar uma mala ao seu marido. Na cena seguinte, os alunos mostram que essa mala contém o dinheiro que Fernando deve a Aurélia. A moça pergunta ao esposo como ele conseguiu tanto dinheiro e ele responde que foi através de investimento no minério. Portanto, na trama recriada pelos alunos, Fernando fez negócios com Lemos para conseguir o dinheiro de sua liberdade. Já no roteiro, é desenvolvida uma nova maneira de Lemos participar da história. Os alunos haviam construído o momento em que Fernando consegue o dinheiro para resgatar sua dignidade como o ponto de virada II da história, ou seja, como o ponto em que a história se encaminha para a resolução. Dessa forma, Lemos tem um papel importante para o desfecho da trama dos alunos que ele não possuía na trama de Alencar.

Aqui a redundância prometida por Jenkins (2006) não se sustenta. No entanto, esse dado nos mostra que, em uma adaptação, nem todo o conteúdo é reformulado para produzir novas experiências. Concordo com Dena (2009) ao afirmar que o processo de adaptação é um processo de criação, mas também existem momentos em que o adaptador somente replica o conteúdo de uma mídia para outra, ou seja, que ele recria. Se o adaptador criasse toda a obra, os leitores não conseguiriam perceber a relação entre a obra “original” e a “adaptada”. Se essa relação não é percebida, se não existe a experiência transmídia do leitor, logo não há a narrativa transmídia. Portanto, o leitor adaptador trabalha em um meio termo de replicar o conteúdo para tornar a relação entre obras clara, ao mesmo tempo em que cria para propiciar novas experiências aos leitores.

Mesmo percebendo que, no processo de *designing*, a transformação de Lemos em advogado permite que ele tenha mais participação na história, ainda não

encontro vestígios dos outros recursos que participaram deste processo e nem como se deu o processo de subjetivação. É somente no *redesigned* de Lemos no curta que consigo desenvolver uma hipótese para resolver essas questões.

No curta-metragem, Lemos foi interpretado por Alex. Em um dia que conversávamos sobre as gravações, ele me falou que usou todas as suas gravatas e camisas para fazer as cenas do curta. Nessa pequena informação que o aluno me trouxe em uma conversa informal que tivemos, ele mostrou novamente a importância que o figurino tinha para a construção da personagem, corroborando meu argumento de que foi um processo de **leitura subjetiva necessária afetiva** que fez com que o negociante desconhecido do livro tenha se tornado um advogado. Além da construção do figurino da personagem, no curta, há novas informações sobre como é a relação entre Lemos e Aurélia através de como algumas cenas foram filmadas.



Figura 12 - Lemos

Descrição e Diálogos da Cenas

Frame 1: Aurélia está sentada e dá a mão para Lemos a cumprimentá-la

Lemos: Bom dia, senhora.

Aurélia: Bom dia. Sente-se por favor.

Lemos: Com licença.

Frame 2: Lemos se senta e Firmino fica para ouvir a conversa.

Aurélia: Firmino saia.

Firmino diz ironicamente: Sorry, queen of Toro

Frame 3: Aurélia: Bom, como eu dizia, quero casar com Seixas. Fernando Seixas.

Frame 4: Lemos: Mas por que o escolheu? Se couber a mim a saber.

Frame 5: Aurélia: Tive ele no passado e quero ele de volta.

Frame 6: Lemos: Se você o quiser, sabe que terá que estar à disposição de tudo, não sabe?

Frame 7: Aurélia: Eu sei que ele tem uma dívida enorme e posso pagá-la.

Frame 8: Lemos: Uma dívida? Oh, perfeito!

Frame 9: Aurélia estende a mão a Lemos: Feito!



Figura 13 - Lemos e Aurélia conversam

A cena acima corresponde ao momento do romance em que Aurélia chama Lemos a sua casa e revela suas intenções de casamento com Fernando Seixas. Lemos fica surpreso com a opção da sobrinha ao escolher um jovem que não possuía grande fortuna, estava comprometido com outra jovem e, ainda, sabendo que seria necessária uma grande quantia de dinheiro para levá-lo ao altar. Aurélia, pela fortuna que possuía, tinha todos os homens da corte aos seus pés, portanto, a escolha por um pretendente tão complicado e que não ofereceria tantos ganhos parecia contraproducente para Lemos. Além do mais, Aurélia insistia que Lemos organizasse todo o casamento sem revelar a Fernando a identidade de sua futura esposa. Todas essas condições deixaram o tutor, no mínimo, confuso. Porém, como alguém bem comandado, Lemos fez exatamente o que a sobrinha havia pedido.

Este trecho da história foi gravado de uma maneira bastante interessante pelos alunos. Quando Lemos chega à casa, ele é conduzido até Aurélia por Firmino. Aurélia está sentada em sua sala de estar à espera dele. Ao se encontrarem, ela não se levanta, somente estende a mão, oferecendo-a para ser beijada. Lemos não a beija, mas faz uma pequena referência com a cabeça e ela a corresponde. Essa atuação realizada pelos alunos Alex e Rebeca se parece muito com cenas de novelas de época, em que a senhora não se levanta à chegada de um cavalheiro, mas espera o visitante chegar a sua frente para estender a mão para que ele a beije. Dessa forma, fica evidente para mim que os alunos se valeram de referências televisivas também neste caso para a construção desta cena. Aqui, a referência não é tão evidente quanto no caso de Firmino, mas mesmo assim se faz presente.

Na continuação, temos vários *takes* que se intercalam, ora focando Lemos, ora focando Aurélia. As personagens parecem construir o plano de maneira interativa e conjunta: não é só Aurélia que informa todos os seus desejos a Lemos e ele recebe todas essas informações e depois as executa. Ele quer saber as razões da escolha de Aurélia, como no momento em que pergunta se cabe a ele saber o porquê da escolha por Seixas; ele também a adverte quando mostra a ela que será difícil conseguir o que quer; e também a encoraja, no momento em que descobre da dívida de Fernando. Assim, Lemos acaba por se tornar um coautor do plano.

O modo de filmar esse diálogo ressalta essa característica, pois a câmera não enquadra as duas personagens juntas, tomando o mesmo espaço do plano de maneira

harmoniosa. Cada vez que Aurélia toma o turno, a câmera se posiciona em sua frente, mostrando as costas de Lemos. E o inverso ocorre quando Lemos tem o turno. Essa intercalação de *takes* produz um efeito muito interessante para o diálogo: o dinamismo – colocando as personagens em contraposição, em tensão. Quando Lemos fala, ele se torna grande dentro do **grande plano**. Quando Aurélia fala é ela que se torna grande. Essa dinâmica favorece uma posição de Lemos como agente, porque ele não está ali somente para receber ordens, mas para fazer uma contraposição à Aurélia ao questionar a moça sobre o quanto realmente deseja aquilo e o quanto aquilo é viável. É interessante destacar que durante as oficinas sobre os elementos específicos da linguagem cinematográfica, pedi para que os alunos criassem o efeito de tensão entre dois grupos e nenhum grupo o construiu dessa forma. Depois discuti com eles essa maneira de criar tensão entre as personagens através da intercalação de *close up* e foi justamente isso que fizeram nessa cena.

Mais uma vez percebo que tanto a figura de Lemos como a de Firmino se tornaram mais participativas dentro da trama após ela ser ressignificada pelos alunos. No entanto, até essa parte da história não tenho material o suficiente para entender o que possibilitou essa ressignificação. Foi ao analisar a próxima cena que pensei em uma hipótese para o que seria esse outro *available design* e qual foi o processo de subjetivação:

Diálogos e Descrição da Cena

Frame 1: Fernando abre a porta de sua casa e Lemos estende a mão para ele.

Lemos: Eu sou o Doutor Lemos, tenho assuntos importantes a tratar com você. Posso entrar?

Fernando: Pode.

Frame 2: Lemos: Com licença.

Fernando: Sente-se

Frame 3: Fernando: Quem é o senhor?

Lemos: Agora não vem ao caso.

Frame 4: Lemos: Tenho assuntos importantes a tratar com você.

Fernando: Pode falar.

Lemos: Há uma mulher interessada em casar-se com o senhor.

Frame 5: Revoltado, Fernando se levanta do sofá: Mas eu já estou noivo. Se eu soubesse que era pra isso (indica a porta para Lemos)...Eu tenho coisas importantes pra fazer. Se o senhor puder me dar licença, por favor.

Frame 6: Lemos se levanta, começa uma música de tensão: E a sua dívida?

Fernando: Do que está falando?

Frame 7: Lemos vai em direção a Fernando e ele recua. A música de tensão continua.

Lemos: Eles são perigosos?

Fernando: Não te devo explicação.

Frame 8: A música de tensão continua.

Lemos: Você não quer pagar sua dívida? Pois bem, ela pode resolver isso. (a música subitamente para). Então, sim ou não?

Fernando: Aí, eu preciso de um tempo.



Figura 14 - Lemos vai ao encontro de Fernando

Nessa cena, Lemos vai até à casa de Fernando logo após conversar com Aurélia para tentar firmar o contrato de casamento. Infelizmente um dos elementos mais importantes dessa cena não pode ser plenamente apresentado aqui por se tratar de uma música da trilha-sonora.

No livro “Senhora”, Lemos vai até Fernando e oferece um dote irrecusável em nome de Aurélia, sem revelar ao jovem quem seria a dona de tal dote. Fernando, em princípio, recusa-o por já ter se comprometido com outra moça que lhe iria dar um dote mais modesto, mas ainda suficiente para pagar suas dívidas. Aurélia já sabia disso e arrumou uma maneira de Fernando se ver livre do compromisso. Lemos vai a Fernando de maneira muito cordial e usa todas suas estratégias quase publicitárias para convencer Fernando de que aceitar o contrato de casamento com uma estranha seria uma grande oportunidade. O tio, sem revelar a identidade da sobrinha, descreve todas as suas qualidades. Portanto, Alencar constrói essa cena a partir de um clima de muita cordialidade entre as personagens, o que percebo que não ocorre na produção dos alunos.

Como se pode perceber acima, o clima da cena é de tensão. Lemos se demonstra arisco a Fernando e o tenta convencer a aceitar o casamento pela ameaça. Logo no começo da cena, quando Fernando pergunta a Lemos quem ele é, o advogado já se mostra pouco amigável, recusando-se a dar a seu interlocutor qualquer outra informação além de seu próprio nome. Ao escutar as razões pelas quais Lemos foi até sua casa, Fernando rapidamente se revolta, levanta-se e pede ao advogado que se retire de sua casa. Vendo que o dinheiro não foi motivo suficiente para convencer Fernando, Lemos também se levanta e lembra a Fernando da dívida que possui. Chamo a atenção para a combinação das atuações dos meninos com a entrada da música de fundo. Alex, que interpreta Lemos, avança em direção a Enzo, que interpreta Fernando, e este recua com a investida do outro. Nesse momento em que Lemos fala das dívidas, os alunos colocaram uma música de tensão e que sinaliza a presença de perigo. Alex continua a andar em direção a Enzo em tom ameaçador para mostrar que Lemos está pressionando Fernando a aceitar sua proposta. Pressionado e também balançado frente ao problema da dívida, Fernando muda de postura e se mostra em dúvida se deve ou não aceitar.

O tom ameaçador e quase chantagista com que os alunos fizeram o *redesigned* dessa cena me fez lembrar uma figura estereotipada de novelas que se

tornou recorrente na teledramaturgia brasileira: a do advogado com valores éticos questionáveis. No período de maio de 2013 a janeiro de 2014, a novela da rede globo *Amor à Vida* contava com duas personagens advogadas que causaram discussão. Uma foi a personagem Sílvia, interpretada por Carol Castro, que obrigou a Globo a responder críticas de associações de advogados, pois a personagem aconselhava seus clientes a mentirem no tribunal. O canal respondeu às críticas dizendo que a novela era uma obra de ficção, sem compromisso algum com a realidade. A outra personagem com a mesma profissão e que também causou polêmica foi Eron, advogado gay interpretado por Marcello Antony. Eron havia tido um filho com seu marido Niko, através de uma barriga solidária, Amarilys, porém Eron se apaixonou pela mulher e se separou do marido em virtude disso. Amarilys, apegada ao filho que gerou para o casal, convence Eron a entrar na justiça pela guarda da criança. Além desses exemplos bem próximos da época da produção da novela, temos vários outros exemplos de advogados, principalmente de famílias ricas, que fazem trabalhos ilegais para seus clientes. As novelas *Chocolate com Pimenta* e *Alma Gêmea*, por exemplo, apresentaram personagens advogadas que participavam da história quando os vilões queriam prejudicar os protagonistas.

Considero que os alunos se valeram dessas referências tão presentes em novelas brasileiras sobre a figura do advogado como outro *available design* para o processo de transmediação da personagem Lemos. Portanto, a personagem doutor Lemos do curta executa as mesmas ações que o tio Lemos do romance, no entanto, ele a faz de uma maneira mais ativa e perversa graças às referências de vários personagens de novelas que eram personagens que não agiam de forma ética. Dessa forma, existem dois processos de subjetivação acontecendo, um em decorrência do outro, nesse *designing*. Não existem marcas textuais que liguem o tio Lemos a nenhuma dessas figuras televisivas de advogados, logo o diálogo foi criado pelos alunos, ou seja, ocorreu uma interleitura. Quando são os leitores que traçam uma relação entre textos, ocorre uma **subjetivação acidental intelectual**. Como os alunos rearticularam a personagem com a figura de advogados moralmente falhos, eles tornaram o passivo e interesseiro tio Lemos em um advogado chantagista e malicioso. Assim, foram mudadas as diretrizes emocionais da personagem. Segundo Jouve (2013), quando os leitores transformam a

personalidade das personagens ou os significados de seus atos é sinal de que ocorreu uma **leitura subjetiva acidental afetiva**.

O trajeto de leitura desse *design* é mais complexo que o do dado anterior. Como se pode perceber, os alunos se valeram dos quatro processos de subjetivação do texto literário que Jouve (2013) descreve. Através de uma **leitura subjetiva necessária intelectual**, os alunos perceberam que havia **brancos** no romance em relação à personagem de Lemos, ou seja, não havia informações suficientes. Também perceberam que a personagem do negociante apresentaria incoerência nos dias de hoje. Para solucionar a incoerência da personagem do negociante, Alex a imaginou com um advogado em uma **subjetivação necessária afetiva**. Com o surgimento da figura do advogado, os alunos transformaram Lemos e o negociante em uma única personagem, a do advogado Lemos, em um processo de **leitura subjetiva acidental intelectual**, pois relacionaram o tio Lemos com os advogados de má índole das novelas que fazem trabalhos sujos para personagens ricas como Aurélia. Por conta desse último mecanismo, eles também mudaram as diretrizes emocionais da personagem, o que caracteriza uma **subjetivação acidental afetiva**. Sendo assim, os *available designs* rearticulados no texto dos leitores foram: a personagem do tio Lemos, a personagem do negociante, a figura estereotipada do advogado que faz trabalho sujos para os ricos e as memórias de Alex. Esses recursos foram rearticulados pelos quatro mecanismos de subjetivação que resultaram no Doutor Lemos.

Não é só a personagem Lemos que é transformada ao longo do curta metragem, mas também a forma como ele conseguirá com que Fernando se case com Aurélia. Para isso, os alunos se valeram de violentos mafiosos.

4.3 A máfia invade a obra

Como contei acima, a Aurélia do romance formula um plano para que Fernando se case com ela. Seixas havia a deixado anteriormente, quando ainda era pobre, pois se casar com uma moça humilde não traria a ele nenhum tipo de vantagem para a vida na corte de que tanto gostava. Por esta razão, Fernando foi paulatinamente se afastando de Aurélia e firmou compromisso de noivado com Adelaide Amaral, de quem receberia o dote de 30 contos de réis. Por sua vez, Adelaide era enamorada por

Torquato Ribeiro, mas pelo fato de o moço não ser rico, o pai de Adelaide não permitiria a união dos dois.

Para conseguir o que queria, Aurélia sabia que precisaria primeiramente libertar Fernando de seu compromisso com Adelaide. Para isso, pediu ao seu tio Lemos que desse a Torquato Ribeiro a quantia de 50 contos de réis, suficiente para provar ao pai de Adelaide que ele era capaz de dar uma boa vida a sua filha. Feito isso, Adelaide teria permissão para casar com quem gostasse e, o mais importante, deixaria Fernando livre novamente. Para conquistá-lo, como narrei acima, Aurélia pede para seu tio oferecer 100 contos de réis a Fernando. Como Fernando havia gastado o dinheiro dos dotes de suas irmãs com suas despesas na corte, ele precisava muito do dinheiro para não condenar suas irmãs à solteirice. Assim, ele aceita a oferta de Lemos de se casar por tanto dinheiro com uma desconhecida.

Toda essa artimanha pensada por Aurélia para conseguir fazer Fernando cair em sua armadilha era um *available design* do romance. Entender que Torquato era pobre e, por isso, o pai rico de Adelaide não a deixava se casar com o pobre rapaz foi algo bem compreendido pelos alunos. Até hoje, filmes e novelas retratam casais que querem ficar juntos, mas encontram dificuldades em vencer barreiras econômicas. No entanto, eles não entendiam a questão do dote por um simples motivo: eles não sabiam o que era um. Portanto, eles não conseguiam começar o processo de *designing*.

No diário de campo, registrei que a aluna Roberta me perguntou sobre o que era um dote. Quando perguntei à turma se alguém sabia o que essa palavra significava, ninguém se manifestou. Sem entender o significado da palavra dote, os alunos estavam perdidos na tentativa de roteirizar e não conseguiam avaliar se aquilo era pertinente para estar presente no roteiro ou não. Não considero que nesse momento houve algum tipo de subjetivação da obra, pois como aponta Langlade (2013), a leitura subjetiva é o momento em que o leitor entrelaça os elos de sua vida com os elos construídos pelo autor do texto. Diferentemente dos outros dois dados que os alunos se viram desafiados a usar como recursos do texto, neste caso, eles nem conseguiam compreender quais eram esses recursos. Destarte, não existia *design*, porque os alunos não conseguiam criar laços entre o romance e suas próprias vidas.

Expliquei, então, o que eram os dotes. Faria sentido esta parte da história nos dias de hoje? Os dotes ainda existem? Como adaptar esse momento da história?

Estas foram perguntas que fiz para os alunos para ajudá-los a iniciarem o processo de subjetivação. A partir delas, começou uma longa discussão sobre como trabalhar com essa parte no roteiro, portanto, só após a explicação do que significava dote, começou o *designing* e eles começaram a questionar o que aquilo representava para o texto deles. Nesse momento ocorria uma **leitura subjetiva necessária intelectual**.

Nas discussões dos alunos, é interessante notar como eles foram construindo colaborativamente os rumos da trama a partir das perguntas que lhes fui fazendo. Todos concordaram que não faria mais sentido em uma história nos dias de hoje que os dotes fizessem parte da trama. Portanto, a classe concordou que os dotes teriam que ser excluídos da história. Como eles decidiram pela exclusão desta questão, considero que houve subjetivação da história, pois eles usaram o texto. Segundo Rouxel (2013a), ao usar o texto, o leitor constrói um significado para si da obra. Já que os dotes não faziam sentido para os alunos, eles decidiram por tirá-lo da história, portanto, apoiado em Rouxel (2013), houve apropriação do romance e, se houve apropriação, ocorreu uma leitura subjetiva. No entanto, Jouve (2013) não menciona em seu trabalho a exclusão como um mecanismo de subjetivação do texto. Então como analisar esse movimento de subjetivação dos alunos?

Primeiramente, é preciso identificar se é uma leitura subjetiva necessária ou acidental. Para Jouve (2013), a subjetivação necessária é quando as próprias engrenagens do texto solicitam que o leitor preencha os espaços incompletos da obra. Não me parece lógico que o escritor construa o texto de maneira a fazer o leitor excluir parte da obra ao ler. Já a leitura subjetiva acidental, segundo o autor, é quando o leitor não é fomentado a produzir sobre a obra, mas ele o faz do mesmo jeito. Com base em Jouve (2013), considero que a exclusão seja um movimento da **leitura subjetiva acidental**. Resta saber se é da ordem do afetivo ou do intelectual. No caso intelectual, o autor considera que é quando acontece uma interleitura, que Bellemin-Nöel (2001) *apud* Rouxel (2012) define como o ato do leitor criar uma relação intertextual entre os textos. Se quando os leitores conseguem usar o texto de modo a criar relações com outros textos de suas outras experiências de leitura é considerado um processo intelectual. Logo, quando eles decidem excluir um pedaço da obra, porque eles não conseguem criar essas redes de sentidos, também deve ser considerado um processo intelectual. Baseado neste raciocínio, entendo que quando o leitor exclui um pedaço da obra que ele

não consegue entrelaçar com sua vida, ele opera através da **subjetivação acidental intelectual**.

Ao excluir um pedaço da história, como os meus alunos fizeram, imediatamente o leitor precisa preencher o espaço vazio que ele próprio criou na obra. Para isso, ele recorre a suas memórias, tentando criar redes entre o texto que lê e outros textos de suas experiências de leitura para que possa capturar desses conteúdos colecionados recursos que preencham este espaço. Portanto, ao excluir, o leitor se vê obrigado a fazer uma interleitura, ou seja, a ler subjetivamente o texto de modo acidental intelectual. E é justamente isso que os alunos começam a fazer: trazer várias referências de seus repertórios para buscar o recurso que melhor se articule com a obra.

Bernardo trouxe para o centro da discussão que o grande problema de Fernando deveria ser as dívidas que tinha. Para as dívidas serem um problema real para a personagem, Leandro sugeriu que ele estivesse devendo para pessoas perigosas, e não para o banco, por exemplo. Ricardo foi além e queria que essas pessoas fossem traficantes. Considero que Ricardo trouxe essa possibilidade com base em muitas notícias e reportagens que circulam em relação ao tráfico de drogas, nas quais é mencionado que os traficantes tiram a vida dos usuários que devem. A ideia não foi apoiada pela turma nem por mim, porque tornaria Fernando um bandido. É interessante notar que a ideia de Ricardo mudaria as diretrizes emocionais da obra: Fernando se tornaria, no mínimo, um usuário de drogas. Os outros alunos e eu não conseguíamos vislumbrar que o mocinho da história tivesse essa postura.

Alex já tornou a questão mais amena e colocou em pauta a figura dos agiotas. A partir desta ideia, Leandro citou os diversos filmes que tinham uma máfia perigosa que ameaçava as pessoas. Por conta disso, sugeriu que Fernando tivesse sendo ameaçado por uma máfia por estar devendo dinheiro. O recurso da dívida com a máfia foi bem aceito pelos alunos. Ricardo sugeriu que ele fosse um macaco mascote da máfia, pois toda máfia tem um mascote. A ideia foi fortemente descartada pelos outros alunos, mas Ricardo insistiu até o começo das gravações que seria uma boa ideia.

Foi a partir do recurso da máfia que eles acharam que Aurélia teria que saber da dívida de Fernando para poder conquistá-lo, diferentemente do romance, no qual a moça achou que o valor do dote seria o suficiente para fazer Seixas aceitar a proposta de casamento. Por essa razão, na cena analisada anteriormente (figura 13), em

que Lemos intimida Fernando no momento em que faz a proposta de casamento, ele cita a questão da dívida e pergunta se os cobradores são perigosos. Essa troca do problema dos dotes pela dívida com mafiosos exigiu que os alunos revissem toda a história com esse novo foco, inclusive, obrigou que eles reescrevessem as cenas que já estavam prontas. Ou seja, a troca em si foi um *designing* que repercutiu em toda a trama, gerando outros processos de *designing*. E todos esses processos foram colaborativos, nos quais um aluno pensava em uma modificação e os outros iam pensando nas consequências desta modificação para o roteiro.

Além disso, é necessário ressaltar como a sugestão de Leandro de tornar a máfia em outro *available design* não foi algo à toa. São inúmeros os filmes de Hollywood que contam histórias sobre ricos e perigosos mafiosos. Se Fernando tinha uma dívida financeira com pessoas perigosas, a referência que eles possuíam de pessoas violentas que emprestam dinheiro eram os mafiosos. Também chamo a atenção para o fato de que a adesão da figura dos mafiosos exigia que outras personagens fizessem parte da história, por exemplo, quando Ricardo sugere que ele seja o macaco que é a mascote da máfia, porque toda máfia de cinema tem um. Portanto, eles trazem a discussão sobre como usar uma fórmula utilizada repetidamente pelo cinema para representar a organização da máfia, e não um recurso de um filme em específico.

Na continuação do processo de *designing*, o grupo continuou na escrita do roteiro. Curiosamente, eles não dedicaram muitas cenas nem se alongaram muito na construção da problemática da dívida com os mafiosos. Logo após a cena em que o Doutor Lemos faz a proposta para Fernando, estão presentes no roteiro essas outras duas:

Trecho do Roteiro

Cena 11

(Fernando está indo à casa do seu irmão, quando mafiosos o encontram no caminho, param ele para cobrar a dívida)

Mafioso: Cadê onosso dinheiro?

Cena 12

Fernando chega na casa de seu irmão muito machucado.

Marcos: O que aconteceu?

Fernando: A dívida!

Marcos: Como você vai arrumar esse dinheiro, Fernando?

Fernando: Recebi uma proposta de casamento, se eu me casar, ela paga a minha dívida.

Marcos: Então aceite a proposta, porque os caras são perigosos, e podem te matar.

Fernando: Mas e a Adelaide?

Marcos: Ela vai entender.

Na cena 11, existe a primeira e única aparição dos mafiosos. Composta por uma única fala, um dos membros da máfia pergunta a Fernando sobre o dinheiro. A cena então termina, mas se descobre a partir da descrição da cena 12 que Seixas foi agredido pelos cobradores. Na continuação, Fernando conta sobre a proposta de casamento que recebeu para seu irmão²⁹, que, por sua vez, aconselha-o a aceitá-la para se livrar da dívida e dos mafiosos.

Ao poder acompanhar a gravação da cena 11 de perto, foi quando pude entender o motivo da cena estar tão mal desenvolvida no roteiro, apesar da grande discussão que ela gerou no momento em que foi concebida. Eles não colocaram no papel, mas já tinham pensado detalhadamente na cena da luta. Pelo curto espaço de tempo em que fui buscar o meu carro no estacionamento para que eles usassem na cena, eles lembraram o que queriam e começaram a ensaiar. Como mostro no relato do diário, grande parte dos modos de construção que eles haviam pensado para essa cena eram técnicas de filmagem que não havia ensinado para eles e nem havíamos discutido em sala. Eram técnicas que eles conheciam por serem leitores de cinema. Ou seja, ao trazer os mafiosos para dentro do roteiro, eles também trouxeram movimentos de câmera típicos de filmes nos quais estas personagens aparecem. Portanto, os mafiosos foram *available designs* não só no movimento de adaptação do romance em roteiro, mas na transformação do roteiro em filme. Abaixo a descrição e os *frames* dessa cena:

Descrição e Diálogo das Cenas

Frame 1: Fernando sai do seu carro.

Frame 2: Ele vai andando calmamente pela rua.

²⁹No romance, Fernando tem duas irmãs. A personagem Marcos foi criada pelos alunos para que Fernando tivesse um confidente. Mesmo tendo sido obra dos alunos, não analisarei esta personagem, pois ela não influencia algum tipo de transformação da trama.

Frame 3: Ele olha para o lado e há dois homens encostados em um carro. Começa uma música de tensão.

Frame 4: Fernando continua andando e os dois homens o seguem.

Frame 5: Fernando começa a andar mais rápido, mas é atacado pelos perseguidores.

Frame 6: Um dos mafiosos o segurou pelos braços, o outro vai a sua frente.

Mafioso: Cadê o dinheiro, porra?

Fernando: Eu não tô com ele.

Mafioso: Cala a boca.

Frame 7: O mafioso dá dois socos em Fernando

Frame 8: Depois, ele é chutado nas costelas. Fernando grita.

Frame 9: Ele é deitado no chão e recebe mais um chute.

Frame 10: Fernando grita.

Mafioso: Você tem uma semana.

Os mafiosos vão embora e o deixam no chão.



Figura 15 - Fernando apanha dos Mafiosos

Se no romance de Alencar, a grande problemática que fez Fernando cair na armadilha de Aurélia era a questão dos dotes, no curta, ele precisava aceitar esta proposta para salvar sua própria vida das mãos de violentos mafiosos. Assim sendo, os alunos transformaram uma passagem da obra, que eles consideraram várias vezes muito monótona, em uma cena de ação e tensão à moda hollywoodiana. Portanto, nesse *redesigned*, eles não só transformaram os acontecimentos da obra, mas também as emoções que a passagem do livro oferecia. As diretrizes emocionais que o romance oferece em torno do aceite de Fernando à proposta de casamento de Aurélia são completamente diferentes da que o texto dos alunos oferece. Sendo assim, apoiado em Jouve (2013), considero que ocorreu, nesse caso, uma **leitura subjetiva acidental afetiva**.

Além da escolha do figurino escuro e do cenário abandonado para construir a cena, eles adicionaram também uma música de tensão para a trilha-sonora. A música começa no mesmo momento em que Fernando percebe a presença dos mafiosos, indicando que são eles o perigo. Esta também é uma estratégia de edição da imagem em movimento com o som que não havia ensinado aos alunos, mas que eles usaram a partir de suas referências. Somando todos esses elementos à forma como a câmera gravou a agressão, os alunos conseguiram produzir uma cena que convence não só Fernando, mas principalmente os espectadores do curta, que a personagem realmente precisava aceitar a proposta de ser casar com uma pessoa desconhecida por dinheiro.

Considero que este último trajeto de leitura que analiso tenha sido o mais desafiador para os alunos e, talvez não por coincidência, o mais desafiador de ser analisado por mim como pesquisador e também o mais difícil de orientar em sala de aula como professor, pois ele começa com um obstáculo que não permitia que os alunos se apropriassem do texto. Passado esse obstáculo, os alunos leram subjetivamente o texto de modo acidental intelectual ao excluírem a questão do dote da trama do curta. Com esse vazio criado por eles mesmos na história, usaram do mesmo processo de subjetivação para buscar um recurso que se encaixasse com a leitura que vinham fazendo do romance. O *available design* que projetou redes de sentido mais fortes foi a fórmula hollywoodiana da máfia. A partir dessa interleitura, mafiosos invadiram o romance de Alencar, não só rearticulando os conteúdos da trama, como também

impactando a maneira de construir filmicamente algumas cenas e, assim, mudando as diretrizes emocionais do texto do autor.

Depois destas três análises em que consigo interpretar a maneira como o romance *Senhora* foi adaptado para o curta-metragem *Senhora*, busco reunir os resultados das análises e discuti-los à luz dos objetivos desta pesquisa.

4.4 Leitores transmídia, trajetórias transmídia

Retomo agora meu objetivo principal desta dissertação que era **analisar o processo de leitura subjetiva do romance Senhora de José de Alencar por alunos do nono ano do Ensino Fundamental II em um projeto de transmidiação da obra para um curta-metragem.**

A primeira constatação que chego sobre o processo de leitura que os alunos construíram não pode ser desvincilhada do ato de produção de um texto deles próprios, o que Rouxel (2012) chama de texto do leitor. Como afirma Langlade (2013), o texto do leitor é o resultado de uma leitura subjetiva do texto literário em que a escrita encontra as memórias do leitor transformando a obra original. Dessa forma, os alunos construíram um curta-metragem que não é a simples decodificação do romance para uma mídia audiovisual: rearticularam recursos do romance com recursos de suas próprias vidas dando novos sentidos para a história de amor entre Aurélia e Fernando. Ao ler o romance, o leitor não terá a mesma experiência de leitura que pode ter ao assistir ao curta, pois personagens foram transformadas (Dona Firmina, uma viúva recatada, tornou-se um cômico mordomo *gay*); novas diretrizes emocionais foram estabelecidas (um romance romântico de longas passagens de descrição da vida pacata da corte passou a ter cenas de ação e violência com perigosos mafiosos); outras associações com outros textos podem ser feitas (inúmeros filmes de mistério podem tecer redes com a figura chantagista do Doutor Lemos).

Por conta destas transformações e destas novas experiências, a adaptação dos alunos não provoca redundância, como Jenkins (2006) afirmaria. O curta-metragem *Senhora* não replica simplesmente o universo ficcional de romance de Alencar, ele o expande. Tal expansão, segundo Dena (2009), é fruto justamente dessa atividade do adaptador, que é um leitor literário antes de tudo, que cria sobre a obra literária e a

transforma ao levá-la para outras mídias. Por essa razão, *Senhora* e o curta-metragem homônimo formam uma narrativa transmídia.

Apesar de os alunos, leitores e adaptadores do romance, criarem sobre a obra, é importante frisar que não foram em todas as partes que eles sentiram necessidade de transformá-la. Ou seja, em alguns momentos eles entenderam a obra como completa e simplesmente replicaram seu conteúdo para o vídeo. Foram em três momentos que os alunos viram espaços na obra e sentiram a necessidade de produzir novos significados sobre ela. Não é coincidência que estes momentos são relativos às características da obra mais ligadas ao período histórico em que ela foi escrita e que não existem mais nos dias de hoje, ou pelo menos, não fazem mais parte do mundo desses alunos: a parenta distante que deve cuidar de uma moça solteira maior de idade devido ao machismo na sociedade; o tio tutor e um negociante desconhecido que traz um testamento que garantia grande fortuna; os dotes que as moças deviam oferecer para conseguir bons casamentos.

No caso da adaptação deste curta, quando a obra não fez sentido por si só para os alunos, eles buscaram nas suas memórias elementos que dessem sentido ao texto. Portanto, a leitura subjetiva aconteceu nos espaços em que os leitores questionaram a obra pelo fato dos enunciados costurados pelo autor não se relacionarem com suas vidas: foram os alunos enquanto leitores que construíram o que a obra literária poderia significar para eles próprios. Na falta de recursos que a obra oferecia, eles construíram um trajeto entre o texto e suas memórias para produzir sentido, o que me leva a concordar com Rouxel (2013a) ao afirmar que o leitor literário precisa usar do texto para que este tenha sentido, primeiramente, para si próprio.

Os alunos poderiam ter simplesmente ignorado o fato do dote não existir nos dias de hoje e somente replicar a armadilha de Aurélia para o curta, mas eles não fizeram isso. Eles poderiam ter simplesmente mantido Dona Firmina exatamente como ela é no romance também. Teria, por sinal, dado muito menos trabalho para eles. Entretanto, se eles não tivessem se engajado em transformar aquilo que eles não conseguiam se apropriar, se eles não tivessem construído um trajeto entre o texto e suas experiências, o curta-metragem, mesmo tendo sido produzido inteiramente por eles, não teria sentido.

Rezende (2013) afirma que esses trajetos do leitor aprendiz são mal vistos dentro da escola e são tratadas como “escórias da atividade de leitura”, usando os termos de Langlade (2013), porque são viagens da imaginação, devaneios com pouca ancoragem no texto e que para muitos, segundo o autor, são impossíveis de serem compreendidas. Os dados aqui analisados mostram justamente que isso não é uma verdade e que se atentando para cada uma dessas viagens, no melhor sentido da palavra, são percebidos padrões.

Em relação a isso, chego ao meu primeiro objetivo específico que é **Analisar os mecanismos de leitura subjetiva utilizadas pelos alunos para a construção do curta-metragem.** Os alunos se utilizaram de todos os mecanismos descritos por Jouve (2013): tanto a subjetividade necessária afetiva e intelectual, quando a acidental afetiva e intelectual. Um primeiro fato interessante sobre os usos destes mecanismos foi que em nenhum dos dados eles apareceram sozinhos. Nenhum processo de leitura subjetiva por *design* foi construído através de somente um desses modos de subjetivação. Portanto, durante a leitura subjetiva, um mecanismo de subjetivação estimulava os alunos para que continuassem a subjetivar o texto por outros meios.

Os três processos de *designing* tiveram uma ordem semelhante de uso desses processos. Nos três dados, a leitura subjetiva por *design* começava com a subjetivação necessária intelectual. Era o momento em que os alunos percebiam que aquela personagem ou trecho da história não oferecia recursos o suficiente para serem levados ao curta ou que seriam incoerentes com uma história passada nos dias de hoje. Após a identificação dessa dificuldade, ou seja, de encontrar um espaço incompleto na obra, vinha o segundo processo de subjetivação através da interleitura: o acidental intelectual. Nele, os alunos tentavam associar os *available designs* do romance com os *available designs* de outros textos de diferentes mídias com os quais já tinham tido contato, podendo, assim, preencher o espaço vazio da obra literária, de modo que houvesse uma aproximação da obra. Nos três casos, os recursos que eles traziam de suas memórias mudavam as diretrizes emocionais da obra, resultando no último processo de subjetivação: o acidental afetivo.

A leitura subjetiva necessária afetiva foi o mecanismo que menos apareceu, o que para mim foi uma grande surpresa. Como descreve Jouve (2013), este processo é o de imaginar visualmente, a partir de suas memórias, o que está descrito com palavras.

Ao adaptar a obra para um curta-metragem, achei que este mecanismo poderia se destacar na produção dos alunos, mas isso não ocorreu devido, acredito eu, à diferença da época em que se passa a história do romance e do curta. Como os alunos sabiam que nem o cenário e nem os figurinos de época do romance iriam aparecer no curta, eles não se preocuparam com a adaptação desses aspectos. De maneira geral, o *designing* seguiu uma sequência que se iniciava com a identificação de um problema através da leitura subjetiva necessária intelectual, sendo rearticulado através de uma interleitura com recursos das experiências do aluno em uma subjetivação acidental intelectual, que, por sua vez, causava uma leitura subjetiva acidental afetiva, transformando as diretrizes emocionais da obra.

É sobre o segundo momento da leitura subjetiva por *design*, ou seja, no momento em que ocorria a interleitura que são dadas as respostas para atingir o segundo objetivo específico que é **descrever e examinar os recursos do romance e de outras fontes que foram selecionados para compor a narrativa dos alunos**. Os recursos utilizados pelos alunos, na ordem em que apareceram nas análises foram: a personagem Crôda novela da rede Globo *Fina Estampa*; a figura do advogado moralmente falho que havia sido representada duas vezes na novela *Amor à Vida*, também da rede Globo, e presentes em tantas outras novelas; e, por fim, a fórmula da máfia hollywoodiana, com a violência de seus capangas.

A grande questão que envolve esses recursos é o fato de todos eles serem provindos de obras de mídias audiovisuais: novelas e filmes. Pode-se pensar que eles se utilizaram de recursos deste tipo de mídia por conta de eles estarem produzindo um texto audiovisual e, por isso, procuraram referências mais semelhantes ao produto final. Esta é uma hipótese válida, porém, uma vez que eles supostamente se utilizaram de recursos de obras que tinham uma proximidade semiótica com a qual eles estavam trabalhando, seria esperado que eles também se utilizassem de outras referências literárias, no entanto, eles não o fazem.

Por isso, acredito que a segunda explicação para esse fato seja mais rica para entender o que aconteceu nessa seleção de recursos. Volto à voz de Daley (2008), já citada na introdução deste trabalho, em que a autora afirma que o vernáculo corrente dos alunos do século XXI é a linguagem multimidiática, ou seja, as formas de representação do cinema, da televisão, da hipermídia. O grande repertório de

experiências de leituras desses alunos não é provido de leituras da mídia impressa, mas de textos multissemióticos e hipermidiáticos das mídias de massa, como a digital, a televisão e o cinema. Por conta disso, eles utilizam mais referências dessas mídias mais presentes em suas vidas.

Ao mesmo tempo em que Do Prado (2013) afirma ser necessário acompanhar os impactos da mídia digital no modo como os alunos leem os textos para entender o modo que eles constroem significado, Braga e Schlindwein (2014) me lembram que nos ambientes digitais o leitor tem grande agência, pois o texto é construído no próprio momento da leitura a partir dos caminhos que ele escolhe seguir. Esses textos digitais, segundo Lemke (2010), são construídos pela ligação de vários textos de diferentes sistemas semióticos, nos quais o leitor passa do texto verbal para um vídeo, e do vídeo para um gráfico, e o gráfico o encaminha para outro texto verbal e assim por diante. Dessa forma, os leitores dos meios digitais são transmídia: eles constroem os textos que leem na tela pela associação de diferentes semioses. O que meu trabalho aponta é que esses leitores leem da mesma forma o texto verbal impresso em uma de suas mais prestigiadas formas que é o texto literário. Sendo assim, os alunos que participaram desta pesquisa, leitores transmídia da *Web 2.0*, construíram trajetos entre diferentes mídias para poderem tornar a obra de José de Alencar em um texto deles.

Peço licença para não tratar do último objetivo específico neste capítulo, pois, apesar de ser específico, este objetivo não se refere somente ao contexto do meu trabalho, mas trata do que a experiência desta pesquisa pode contribuir para novas pesquisas sobre o trabalho com a leitura literária e para novas didáticas na sala de aula. Por conta disso, discuto meu último objetivo nas considerações finais desta dissertação.

5. DO MONUMENTO DOS MUSEUS AO MONUMENTO DAS RUAS: O TEXTO LITERÁRIO TRANSMIDIADO– CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As situações nas quais precisamos de uma resposta para a pergunta o que é literatura? são muito marcadas. Se não tem fardão e beca no horizonte, têm quase sempre lousas, exames e livros como cenário. Mas também podem e precisam ter uma função na vida de cada um. Pois, se o script é o que nos deram, há sempre jeitos de desobedecer e ele, improvisar ou provocar rupturas maiores ou menos. Há, portanto, que escolher o tom de voz certo, o que não impede ninguém de mostrar a língua quando todos estão de costas. Ou, os mais afoitos, em pleno palco, e de frente para a plateia.”

Marisa Lajolo

O grande mestre García-Canclini em seu brilhante livro *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair na modernidade* traz uma diferenciação entre os monumentos do museu e os monumentos urbanos.

Para o autor, os monumentos foram construídos ao longo da história para que, junto da escola e dos museus, legitimassem uma cultura culta tradicional. Os lugares de destaque que ocupavam nas cidades e suas dimensões eram propositalmente pensados para fazer com que as pessoas enaltescessem sua grandeza e sua beleza. Trazendo representações dos heróis e dos grandes momentos de glória da nação, os monumentos serviam para lembrar a população do poderoso Estado do qual faziam parte. Ao enaltecer o monumento, também se enaltecia o próprio país.

Essa definição de García-Canclini (1990) para o papel dos monumentos muito me lembra a definição de cultura literária descrita por Rouxel(2013 b) baseada em uma concepção de Literatura como textos autônomos com a finalidade puramente estética (ROUXEL, 2012). Os textos dessa cultura literária seriam patrimônios do bem escrever que, consensualmente, foram legitimados como clássicos pela sociedade, ou seja, seriam os conjuntos de obras canônicas. Sendo assim, o texto literário seria um monumento a ser apreciado pelas pessoas por sua grandeza estética. Por essa razão, Rouxel (2013 b) considera que os textos literários viraram coisas a serem possuídas. Candido (1995) me lembra, então, que a Literatura se tornou um objeto de

esnobismo e de modismo: uma pessoa lê um clássico para demonstrar conhecimento sobre ele, mesmo que aquela leitura não tenha acrescentado nada a sua própria vida. Ou seja, a Literatura, como um dos monumentos da cultura erudita precisa ser consumida para demonstrar que se participa de uma suposta cultura mais elevada. Como o autor também o faz, defendendo a leitura dos clássicos, mas não para se usar dessas leituras para demonstrar superioridade.

Passados anos, alguns monumentos foram para os museus e outros continuaram nas ruas, os chamados monumentos urbanos. A partir de transformações da sociedade com os choques entre as culturas, García-Canclini (1990) afirma que começaram os movimentos de descolecionamento. Isto é, as organizações dos bens simbólicos através de coleções que separam a cultura culta da cultura popular e a cultura de massa das duas anteriores começam a ruir. Tecnologias de armazenamento e reprodução, como a fita cassete e a fotocopadora nos anos 80 e como o *pen drive* e os DVDs nos dias de hoje permitem que cada pessoa agrupe a sua própria coleção de bens culturais. Hoje, uma pessoa pode ter no mesmo dispositivo de armazenamento a *Suite Bergamasque* de Debussy, os novos *hits* da cantora Adele e os sucessos dos funkeiros cariocas. As coleções deixam de ser os modos de distinção de grandes grupos sociais e passam a ser o que forma a experiência leitora de cada pessoa. Nesse sentido, como aponta Rouxel (2013 a), cada leitor desenvolve sua própria cultura literária, formada por obras que ele conseguiu significar para sua própria vida.

Os monumentos que foram para os museus não sofreram com os efeitos das quebras das coleções. Para García-Canclini (1990), as vitrines que os guardam congelam os seus significados e os prendem no período histórico em que foram produzidos, fazendo com que eles não sejam ressignificados. Sendo assim, passam a ser somente coisas a serem vistas, mas que não podem ser agrupadas para a coleção individual de cada pessoa.

Em compensação, os monumentos urbanos, que continuaram nas ruas, ficaram abertos às dinâmicas das ruas, fazendo com que a memória que eles representam interagisse com as mudanças. Para García-Canclini (1990)

Sem vitrines nem guardiães que os protejam, os monumentos urbanos estão felizmente expostos a que um grafite ou os escultores resistam a abandonar as fórmulas do realismo clássico ao representar ao passado, a fazer heróis de manga curta, os monumentos se atualizavam por

meio de irreverências dos cidadãos (GARCÍA-CANCLINI, 1990, p.301)

Os monumentos urbanos desprotegidos pelas vitrines que congelam sua história são apropriados pelas pessoas de outras formas, dando outros sentidos a sua existência. O monumento deixa de ser um representante de uma época passada e pode se tornar um representante do atual cenário histórico. Dessa forma, ele nunca perde sua importância, pois está constantemente sendo parte da coleção das pessoas.

Acredito que essa diferenciação que García-Canclini faz entre os monumentos dos museus e os monumentos das ruas seja uma metáfora interessante para o texto literário na aula de Literatura tradicional e para como ele se torna ao ser inserido dentro de um projeto de narrativa transmídia.

A leitura literária dentro do ensino de Literatura tradicional, como aponta Rouxel (2012), é árida, pois impede o aluno de se apropriar do texto através de seu imaginário. O texto, protegido pelos seus próprios direitos e pelos direitos do autor, torna-se prisioneiro de um grupo de interpretações possíveis de seus sentidos no período histórico e social em que foi escrito. Portanto, o leitor deve aprender os aspectos formais do texto e suas informações historiográficas para entender como as interpretações legitimadas foram construídas (LANGLADE, 2013). Todos os indícios de uma apropriação do texto literário pelo aluno devem ser abandonados, pois caracterizam um uso individual do texto que não tem validade social (ROUXEL, 2013a). Sendo assim, o leitor não pode combinar os textos com sua própria vida, ressignificá-lo e colecioná-lo. O sujeito, como afirma Rouxel (2013c), é excluído do próprio ato da leitura. Para Petit (2009), essa exclusão pode ter perigosos efeitos:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, p.48)

Para que o livro possa fazer parte da experiência do aluno, acredito que o texto literário na escola deva ser como um monumento das ruas. Ou seja, que ele possa ser ressignificado para os dias atuais, que o aluno possa construir um trajeto entre o texto e suas memórias e, dessa forma, possa tornar o texto que um dia foi escrito pelo

autor em um texto da sua própria coleção. Acredito que só assim a Literatura pode, de fato, atingir seu potencial de humanização, como promete Candido (1995), dizendo que ela, ao aumentar nossa visão e percepção do mundo, confirma as características que nos tornam humanos: a solidariedade, o humor, a reflexão, o afinamento das emoções, a aquisição do saber.

Através do que analiso pelos dados da minha pesquisa, o trabalho com as narrativas transmídia dentro do ensino de leitura literária proporciona justamente que o leitor transforme o texto literário em um texto seu, um texto do leitor. Ao pedir para os alunos que eles transpusessem a história de Aurélia e Fernando para um curta-metragem, eles foram instigados a se apropriar do texto. Na verdade, o projeto permitia que eles pudessem usar o texto: eles não precisavam se preocupar com as interpretações da obra e nem com suas características historiográficas, eles ganharam a liberdade de transformá-lo. Dessa forma, afirmo que um projeto de narrativa transmídia no ensino de leitura literária tira o texto literário do museu para ser apreciado e o leva para as ruas, onde ele pode ser transformado. Em outras palavras, as narrativas transmídia propiciam que o leitor leia subjetivamente o texto literário, dando asas para o leitor viajar entre o texto e suas memórias.

Esta dissertação nasce das inquietações de um professor e de um pesquisador que não se conformou com o *script* que lhe foi dado. Espero queda mesma forma como fui inspirado pela palestra de Rannou (2014) naquele 15 de abril de 2014, este trabalho possa inspirar outros pesquisadores e outros professores a fazerem o mesmo que fiz: escolher o tom de voz certo e mostrar a língua.

Referências Bibliográficas

- ALTRICHTER, H. & HOLLY, M. L. Research diaries. In: SOMEKH, B. & LEWIN, C. (orgs.). **Research Methods in Social Sciences**. Sage. 2005.
- BIANCHINI, M. & MIELNICZUK, L. O Universo Ficcional de Lost e a Narrativa Transmidiática. *Logo34 – O estatuto da cibercultura no Brasil*, vol. 34, n.1, 2011.
- BRAGA, D. B. & SCHLINDWEIN, A. A inserção dos recursos digitais e da internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino de literatura no século XXI. *Remate de Males*, Campinas – São Paulo, v.34, n.2, p.635-652, jul/dez. 2014
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1995.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. Multiliteracie: new literacies, new learning. *Pedagogies: na International Journal*, Vol.4, 2009, pp.164-195.
- DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez.2010
- DENA, C. **Transmedia practice: theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments**. University of Sydney, Austrália, 2009.
- DOMINGOS, A. C. M. Narrativa transmídia: travessia entre Comunicação e Letras. *Aletria*, v.23, n.3, Set/dez, 2013.
- DO PRADO, M. R. Narrativas transmídia e teoria da literatura: desafios e perspectivas. **Revista de Letras**, Curitiba, v.17, n.2, p.178-192, Junho, 2013.
- DUFAYS, J.L. **Enseigner et apprendre La littérature aujourd'hui pourquoi faire?**. Presses universitaires de Louvain, Paris, 2007.
- ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.
- FIELD, S. **Manual do roteiro**. Tradução de Alvaro Ramos. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GOMES, Paulo Emílio Salles Gomes. “A personagem cinematográfica”. In: CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 103-119.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo, SP: Editora Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia Storytelling 101. 22 mar 2007. Disponível em: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html Acesso em 20 de janeiro de 2015.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. (IN) SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n.2, Campinas, Jul./Dez. 2010.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, SP: Brasiliense, 2011.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. (IN) MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, 66:1, 1996.

NOFFKE, S. & SOMEKH, B. Action Research. In: SOMEKH, B. & LEWIN, C. (orgs.). **Research Methods in Social Sciences**. Sage. 2005.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. (IN) MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 32, 2009.

PINHEIRO, P. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. Tese (Doutorando em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

PRATTEN, R. **Getting started with transmedia storytelling**: a practical guide for beginners. Disponível em <http://www.tstoryteller.com/getting-started-in-transmedia-storytelling>. Acessado em 14 de julho de 2015.

RANNOU, N. **Le sujet lecteur dans l'enseignement Du Français Langue Etrangère**. Comunicação oral proferida no III Ciclo de Diálogos em Linguística Aplicada. Campinas – SP, em 15 de abril de 2014.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação e Crítica*, n.9, nov.2012

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013 a.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013 b.

_____. O advento dos leitores reais. (IN) ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L.(orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013 c.

ROUXEL, A. & LANGLADE, G. Apresentação dos coordenadores franceses. (IN) ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. (IN) SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de Carta da Autorização da Escola**Autorização para Coleta de Dados**

Eu, **XXXXXXXXXX** responsável pela instituição **XXXXXXXXXX**, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “**XXXXXXXXXX**”, sob-responsabilidade do(a) pesquisador(a) **XXXXXXXXXX** após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

Assinatura e carimbo

Data: / /2014.

Anexo 2 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cinema Literário: narrativas transmídias no Ensino de Literatura

Pesquisador Responsável: Bruno Cuter Albanese

Orientador: Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Número do CAAE: 34333614.3.0000.5404.

Senhores pais, seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos e do seu/sua filho(a) como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Com base na Pedagogia dos Multiletramentos (1996), desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres, e pela teoria da Formação do Sujeito Leitor, desenvolvida na Universidade Stendhal-Grenoble III, a pesquisa busca repensar o ensino de Literatura apresentando uma proposta para o trabalho com o texto literário que: -permita uma abordagem mais participativa do aluno em seu contato com obras literárias -introduza o aluno a elementos da linguagem cinematográfica, indissociáveis de diversas práticas sociais dos dias atuais.

A importância desse estudo é de refletir e aprimorar o ensino de Literatura no Brasil, voltando aos seus objetivos primordiais de formação de leitores e de humanização dos aprendizes, ao mesmo tempo em que torna esse processo de aprendizagem atualizado com a realidade multimodal e digital que esses alunos vivem, mas que, no entanto, ainda foram pouco convidados a uma reflexão crítica sobre os modos de construir sentidos do século XXI.

Procedimentos:

Participando do estudo, seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar de oficinas sobre a linguagem cinematográfica e da produção de um curta-metragem baseado no livro “Senhora”. Desenvolvendo as oficinas em horário de aula, os alunos terão um encontro com os principais elementos da linguagem cinematográfica (movimento e posicionamento de câmera, roteiro, atuação, trilha-sonora, maquiagem, figura, direção de arte e etc.). Após essa etapa, começam as oficinas para o desenvolvimento do roteiro e da adaptação do livro. Aqui aspectos da obra serão discutidos e traduzidos para o roteiro. O próximo passo é a produção do filme, em que os alunos se dividirão em equipes para pensar sobre os elementos cinematográficos e atuarão com base no roteiro escrito por eles. Por fim, os alunos farão a edição desse curta, fazendo os cortes de cenas e justapondo tomadas, com também a inserção da trilha-sonora.

Desconfortos e riscos:

Como parte da pesquisa, todas as oficinas e toda a parte de produção do curta serão vídeo-gravadas. Apesar dessas gravações não serem o objeto de análise do estudo, elas compõem um corpus muito rico para que a análise do produto final (o curta-metragem), objeto de análise da dissertação, seja mais produtiva. Com base nisso, alertamos que os alunos podem sentir algum incômodo ao seres filmados. Por essa razão, pedimos a sua permissão para que seu/sua filho(a) seja gravado durante o projeto:

Concordo Não Concordo

Benefícios:

Os alunos terão a oportunidade de terem um contato muito mais interativo com o texto literário, não se preocupando em buscar por interpretações certas, mas principalmente encontrando espaço para construir sua interpretação. O que acreditamos que é o verdadeiro papel de um leitor. Além do mais, os alunos passarão a conhecer mais sobre as formas de construir sentido da linguagem áudio-visual, podendo ter uma recepção mais crítica sobre como cinema, televisão e propaganda produzem suas obras, ao mesmo tempo em que eles próprios se tornam produtores.

Acompanhamento e assistência:

Em nenhum momento das oficinas ou da produção, os alunos ficarão desamparados pelo professor. Sempre podendo contar com a ajuda e apoio por minha

parte. Todo e qualquer desconforto que surja receberá toda atenção. A ideia do projeto é que a figura do professor também seja engajada na produção dos alunos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade de seu/sua filho(a) será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados.

Participação e Remuneração:

Lembramos aos pais que a participação na pesquisa não é obrigatória, bem como o aluno não sofrerá nenhum tipo de penalidade e ou prejuízos. Participar deste projeto é uma escolha do aluno que tem todo o direito de escolher não fazê-lo.

Ao optar em participar, também destacamos que por ser tratada de uma pesquisa feita sem fins econômicos para os pesquisadores, ela também o é para os participantes. Nenhum tipo de remuneração será dada aos alunos que optarem por fazer parte do projeto.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador Bruno CuterAlbanese, Rua Votorantim, 101, Villa Nova, Campinas/SP, (19)3327-1347, brunocalbanese@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

Anexo 3 – Roteiro do Curta-Metragem

Ato I

Cena 1-(Conversa sobre o passado de Aurélia)

Lugar: Sofá da casa da Aurélia (pobre)

Aurélia e Fernando conversando:

Aurélia: Como é bom estar aqui com você, Fernando!

Fernando: Estive pensando... E você nunca me falou nada sobre sua família.

Aurélia: É que a história da minha família é meio complicada... (começa a contar a história de sua família e seu passado) Meu avô nunca reconheceu muito meu pai e queria que ele se casasse com uma moça com a mesma condição financeira, mas mal sabia ele que meu pai e minha mãe já eram casados. Eu, meu irmão, meu pai e minha mãe viviam humildemente, mas éramos muito felizes. Em um dia, meu avô chamou meu pai para conhecer a tal moça com qual ele desejava que ele se casasse, e no meio do caminho indo ao encontro dele, meu pai faleceu. (levemente alterada pela tristeza) Deixados, eu, minha mãe e meu irmão, vivíamos felizes na pobreza, e com o tempo a tristeza foi chegando, em um dia de inverno, meu irmão teve uma grave hipotermia e faleceu. (com lágrimas nos olhos).

Cena2- (Aurélia e sua mãe (Dona Emília) conversando)

Lugar: Na casa das duas, no período da noite.

Mãe da Aurélia deitada na cama, conversando com a filha:

Aurélia: Hoje eu e o Fernando passamos o dia juntos. Foi muito bom, e ele estava super interessado em saber nosso passado.

D. Emília: Minha filha, esse homem é de ouro, você nunca deve perdê-lo, mas sim casar com ele.

Cena 3-(Fernando começa a achar que o relacionamento com Aurélia não vai o levar a futuro nenhum).

Lugar: Quarto de Fernando

Fernando: (pensando alto)- Esse relacionamento não pode continuar... Aurélia não vai me dar um bom futuro.

(Fernando liga para seu irmão, Marcos):

Fernando: Marcos? É o Fernando, tudo bem? Estou precisando da sua ajuda para tomar uma decisão.

Marcos: Tudo bem sim, Fê! Pode falar! Qual é a sua dúvida?

Fernando: Andei pensando e... Acho que meu namoro com a Aurélia não deve continuar.

Marcos: Concordo, ela não vai te ajudar a crescer na vida... Já que ela é bem pobrinha.

Fernando: Obrigada! Penso o mesmo! Amanhã terminarei tudo com ela.

Cena 4- (Fim do relacionamento entre Fernando e Aurélia)

Fernando: Aurélia, nós precisamos conversar.

Aurélia: Pode falar.

Fernando: Acho que o nosso namoro não pode mais continuar...

Aurélia: (chorando) Se é isso que você quer, não há nada que eu possa fazer pra te impedir... Agora só me resta lidar com a dor, já que minha mãe também esta partindo...

Cena 5- (Morte da Dona Emília)

Lugar: Sofá da casa de Aurélia.

Aurélia com dona Emília deitada em seu colo.

Aurélia: Minha mãe, essa doença não te da uma trégua. Mas você já fez muito nessa vida, já pode descansar, saiba que te amo muito.

Últimas palavras de Emília: "Eu te amo, Aurélia."

(Aurélia passa o resto do dia chorando, com sua mãe já falecida em seus braços).

Cena 6- (Herança para Aurélia)

Lemos bate na porta de Aurélia

Lemos: Boa tarde, Aurélia, é um prazer conhecê-la, sou o advogado Lemos. Preciso conversar sobre algumas coisas com a senhorita

Aurélia: Prazer em conhecê-lo. Entre. Pode sentar-se. Gostaria algo para beber?

Lemos: Não, muito obrigado. Mas vou precisar de um pouco de seu tempo, está ocupada?

Aurélia: Não, pode falar, senhor.

Lemos: Seu avô, Lourenço, ficou sabendo de sua existência, através de uma carta deixada por seu pai, no dia em que faleceu. Antes de deixar esse mundo, escreveu seu testamento e deixou tudo o que tinha para você, então se prepare, pois a partir de hoje, sua vida vai mudar totalmente...

Ato II

Cena 7

Aurélia acorda em seu quarto, após uma noite de festa. Levanta-se e vai tomar café-da-manhã com seu fiel amigo Firmino.

Firmino, sentado na mesa: Bom dia, madame! Humm, pelo jeito a festa foi boa.

Aurélia, sentando-se com ele: Como todas as outras, Firmino.

Firmino: Alguém especial?

Aurélia: Não. Como sempre, todos inferiores.

Firmino: Aí, amiga, que bad! Você está precisando de um bofe ur-gen-te.

Aurélia, com sorriso maldoso: Fique calmo, amigo, já tenho todo o plano em mente.

Firmino: Aí, não acredito. Me conta o babado.

Aurélia: Te conto, mas não conte para ninguém.

Firmino: Tranquilo, amiga, eu sou um túmulo.

Aurélia: Lembra-se quando eu te contei do Fernando Seixas?

Firmino: Como me esquecerei desse bofe, amiga.

Telefone toca.

Aurélia: Tenho assuntos a tratar.

Aurélia sai

Cena 8

Aurélia atende ao telefone, quem fala é seu advogado, Lemos.

Lemos: Bom dia, senhora. Fiquei sabendo que queria falar comigo.

Aurélia: Sim, sim, Lemos. Tenho um assunto importantíssimo a tratar com você.

Lemos: Pois fale! Espero que se trate de um pretendente.

Aurélia: Já pode começar a se animar então. Conhece Fernando Seixas?

Lemos: Prossiga.

Aurélia: Tenho interesse nele.

Lemos: A senhora sabe que ele é comprometido, não?

Aurélia: Sem problemas. Tenho certeza que ele não vai recusar.

Lemos: Como tem tanta certeza?

Aurélia: Porque sei de uma coisa sobre ele que ninguém sabe.

Cena 9

Aurélia vai se arrumar e o advogado chega.

Aurélia abre a porta: Entre. Por favor, vamos para a sala.

Aurélia: Então, eu quero me casar com o Fernando e faço de tudo para me casar.

Lemos: Por que você escolheu ele?

Aurélia: No passado, nós estivemos juntos, e agora eu pretendo ter ele de novo.

Lemos: O que você está disposta a fazer?

Aurélia: Eu fiquei sabendo que ele esta com dívidas, eu posso pagá-las.

Lemos: Ok, marcarei uma reunião.

Aurélia: Ok, obrigada.

Cena 10

Lemos vai procurar Fernando.

Lemos: Tenho que falar com você, sente-se por favor.

Fernando: Aconteceu alguma coisa?

(Fernando fica assustado)

Lemos: Tem uma mulher interessada em se casar com você.

Fernando: Mas eu já estou noivo.

Lemos: Eu sei que você tem dívidas

Fernando: Como você sabe?

Lemos: Quem são eles? Eles são perigosos?

Fernando: Não te devo explicações

Lemos: Você não quer se livrar de suas dívidas ?Então, ela pode pagar.

Fernando: (fica pensativo)

Lemos :Você aceita ou não ?

Fernando: Posso ter algum tempo para pensar?

Lemos: Claro.

Cena 11

(Fernando esta indo a casa do seu irmão, quando mafiosos o encontram no caminho, param ele para cobrar a dívida)

Mafioso: cadê o nosso dinheiro?

Fernando chega na casa de seu irmão muito machucado.

Marcos: Oque aconteceu?

Fernando: A dívida

Marcos: Como você vai arrumar esse dinheiro, Fernando?

Fernando: Recebi uma proposta de casamento, se eu me casar, ela paga a minha dívida.

Marcos: Então aceite a proposta, porque os caras são perigosos, e podem te matar.

Fernando: Mas e a Adelaide?

Marcos: Ela vai entender.

Cena 12

Aurélia convida a mulher de Fernando para um encontro e com Firmino.

Aurélia e Firmino: Oi!

Adelaide: O que vocês querem falar comigo?

Firmino: A gente veio falar do bofe do Fernando.

Aurélia: Largue ele que eu te pago 10 mil reais.

Adelaide: Mas eu o amo.

Firmino: Você sabe que ele tem uma dívidas?

Aurélia: E ele esta sendo ameaçado de morte, eu posso pagar a dívida, vai ser melhor pra ele.

Adelaide: E se ele ainda me quiser?

Firmino: Ele prefere a vida a você.

Aurélia: Se você o ama de verdade, deixe o ir.

(Aurélia preenchendo o cheque)

Fernando vai procurar o advogado e aceita a proposta.

Cena 13

Aurélia recebe telefonemas do advogado dizendo que Fernando vai se casar.

Aurélia: Amigo, adivinha???

Firmino: O que????

Aurélia: Vou me casar com o Fernando.

Firmino: Aí, amiga. Tem certeza que é isso o que você quer mesmo?

Aurélia: Sim. Tenho meus motivos.

Cena 14

Casamento

Cena 15

Aurélia e Fernando entram no quarto.

Fernando: Finalmente a sós.

Aurélia: Você acha mesmo que eu casei com você por vontade própria?

Fernando: Pelo menos foi isso que você falou para o padre.

Aurélia: Eu queria me vingar de você.

Fernando: O que ?

Aurélia: Agora que estamos casados, posso falar toda a verdade.

Fernando: (fica mais confuso ainda)

Aurélia: Agora as coisas vão ser do meu jeito, você lembra que no passado você me abandonou por causa do dinheiro, que é a mesma razão de você estar aqui.

Fernando: Aurélia?

Aurélia: Sim, sou eu aquela que você abandonou a tempos atrás. E como sou eu que tenho dinheiro agora, tudo vai ser do meu jeito. Eu sou sua senhora. Na minha cama você não dorme. O chão é seu lugar.

Cena 16

Aparece o quarto do casal com a luz apagada. Aurélia finge que dorme na cama, e Fernando faz o mesmo no chão.

Cena 17: Quarto de Fernando, pensativo.

Chegando em casa, Fernando deixou suas coisas no móvel mais próximo e começou a falar sozinho. Com sua respiração acelerada e totalmente irritado com a situação.

Fernando: Deus do céu! Me ajude!

Fernando anda pela casa, pensativo e irritado, atropelando pela frente. Passando pelos objetos de valores, acariciando e visualizando-os com um ar de ódio. Sente um nojo dentro de si ao vê-los, sabendo que, no fundo, aquilo não pertence a ele.

Fernando se aproxima da janela, ainda pensativo. Reflete tudo que acontecera até ali. Ele deixa algumas lágrimas escaparem.

Fernando: Alguém me diz o que esta acontecendo? É algum tipo de brincadeira? Isso não pode ser real!

Fernando continua andando pelo quarto de questionando. Ele se dirige ao banheiro para escovar os dentes, e se recusa a usar sua escova antiga, faz questão em abrir uma nova, que havia comprado com seu próprio dinheiro.

A criada entra no quarto

Criada: O senhor está pronto? Vim limpar seu banheiro.

Fernando: Sim, é claro, pode entrar.

(o diálogo continua com a criada limpando o banheiro e Fernando se arrumando)

Criada: o senhor quer que eu traga o jornal aqui? Ou eu posso deixar na sala?

Fernando: Pode deixar na sala, depois do almoço vou dar uma olhada.

Criada: Como quiser.

A criada se admira com o estado do quarto. Nunca estivera tão limpo e organizado.

Criada: O Chofer quer saber se o senhor saí antes do almoço.

Fernando: Não sei ainda.

Criada: Que horas o Senhor deseja almoçar?

Fernando: No horário de sempre.

Criada: Ok

Cena 18: Almoço

Antes do horário combinado, a criada volta.

Criada: O almoço está servido.

Fernando: Por que tão cedo?

Criada: A Senhora Aurélia chama.

Na sala de jantar, Aurélia e Firmino já estavam na mesa. Fernando cumprimenta sua esposa e acena com a mão para Firmino.

Aurélia: Bom, agora podemos nos servir!

Aurélia e Firmino se servem. Esvaziam prato, e Fernando nem se manifesta.

Aurélia percebendo que ele não ia se mexer, começou a oferecer-lhe a comida

Aurélia: Quer que eu coloque um pouco de salada no seu prato?

Fernando: Não obrigado, estou bem.

Aurélia: Como assim “estou bem”? Você não se alimentou!!

Fernando: A felicidade tira o apetite!- disse Fernando ironicamente, com um sorriso falso estampado

Aurélia: Então eu devia jejuar! - disse Aurélia dando o troco- Mas está ao contrário comigo, estava com uma fome de cão!

Firmino: Mas você nem comeu tanto, vai?- disse Firmino dando risada, tentando demonstrar que ainda estava ali.

Aurélia riu

Aurélia: Não sabia que as mulheres podiam mandar em seus maridos- disse Aurélia espontaneamente- Mas mesmo se eu pudesse, não faria isso.

Fernando: Que generosa

Aurélia: As aparências enganam - forçando um sorriso

No final do jantar, Fernando foi para a sala, para ler o seu jornal. Aurélia e Firmino o seguiram.

Cena 19: Pós-almoço

Fernando folheava o jornal. Ofereceu uma parte para Aurélia.

Aurélia: Não, obrigada.

Entra a criada. Ela pega uma caixa de charuto e oferece para Fernando

Fernando: Não obrigado, tenho os meus.

Aurélia: De quem são esses?- Aurélia se referiu aos charutos no bolso de Fernando.

Fernando: Estão comigo desde manhã.

Aurélia: São melhores?

Fernando: Não, ao contrário. Mas estou acostumado com eles. A fumaça te atrapalha?-
disse Fernando prestes a acender um.

Aurélia: Não.

Fernando demora para acender.

Aurélia: Já disse que não me incomoda! Ascenda!

Fernando ascende. Aurélia levanta. Da voltas pela sala. E depois volta a sentar.
Fernando observa. Aurélia esta irritada. Firmino não abre a boca. A criada chega.

Criada: o lanche está pronto.

Firmino: Vamos? - perguntou Firmino, o primeiro a se manifestar

Ao fechar o jornal e colocá-lo no sofá, por um instante, a mão de Fernando se encaixa na de Aurélia. Todos no ambiente param, como se tudo congelasse. Todos os olhos vão diretamente aquele milagre. Quando Fernando e Aurélia percebem, eles se afastam rapidamente, limpam suas mãos, como se nada tivesse acontecido.

Cena 20: Lanche

Ao se sentar-se à mesa do lanche e observar a cesta de frutas posta na mesa, Fernando relembra de tudo que Aurélia fez, e se recusa a comer.

Fernando: É isso que teremos para lanche hoje?

Aurélia: Sim, por quê? Alguma coisa te incomoda?

Fernando: o simples fato de virem de você e de seu dinheiro, não só me incomoda, como me dá nojo.

Aurélia: Ora, como você é tolo Fernando!

Fernando: Comerei um figo e uma pêra, só para satisfazer minha fome, mas que fique bem claro que nada vindo de você é bem vindo a partir de hoje!

Firmino sente-se constrangido, e começa a ler notícias do seu celular para disfarçar a situação. Fernando retira-se da mesa e vai para o seu quarto. E Aurélia continua conversando com Firmino na sala.

Cena 21: Provocações

Após ter passado algumas horas, Aurélia se dirige ao quarto para chamar Fernando para caminhar, ou melhor para somente o irritar.

Aurélia: Fernando, vamos dar uma caminhada para relaxar a cabeça um pouco? (antes que ele pudesse responder ela continuou falando)... Ah, espera, esqueci que você não vai mais fazer coisas comigo, porque sente nojo da minha pessoa.

Fernando: Em primeiro lugar, Aurélia, me poupe de ficar vindo aqui só para ter que ouvir suas provocações, e por um lado, que bom que você entendeu que o que mais quero agora é não ter que fazer minhas coisas ao seu lado.

Aurélia: Ha haha, faz me rir Fernando.. só vi, aqui para falar que Firmino tem uma coisa para comunicar a nos e está esperando por você no jardim.

Cena 22: Conversa entre Firmino, Aurélia e Fernando no jardim.

Fernando vai para o jardim, onde se encontra com Firmino, ansioso para os contar algo, e senta ao sofá para ouvir.

Firmino: Meus queridos, tenho uma notícia um tanto ruim para lhes contar.

Fernando: Desembucha, que não aguento mais ficar nesse lugar.

Firmino: Escuta aqui, pode acalmar a franga e me escutar que você vai ter que aturar essa história!

Fernando fica meio assustado com o fora do mordomo, e ao mesmo tempo se irrita com a situação.

Aurélia: Pode começar, Firmino!

Firmino: Obrigada, minha flor.... estou aqui para os avisar que o comentário da cidade inteira sobre o casamento de vocês, que pelo visto, ele mal começou e já está em crise, melhor vocês irem se acostumando a lidar com a situação e irem treinando bons modos como um casal, para parecerem finos e felizes diante do público.

Os dois se olharam com uma certa raiva em ambos os rostos, e depois de pensar um pouco, começaram a gritar e encher um a outro de provocações.

Aurélia: Você não vai se decepcionar, Firmino, eu farei o meu ótimo papel de atriz e como já sou uma mulher muito fina, vai ser fácil me portar bem, agora com esse daí, lida você, para o ensinar bons modos, porque eu já cansei de tentar mas a classe baixa predomina nele.

Fernando: (rindo sarcasticamente) Se portar como fina é bem diferente de se comportar como uma pessoa que é nova rica e fica exibindo demais suas futilidades, acho que isso ela está precisando perceber, Firmino...

Constrangido, e não sabendo mais como lidar com a situação, Firmino manda que os dois saiam de lá imediatamente e vão pensar na vida para tentar tornar as atuais circunstâncias melhores.

Antes de sair do jardim, Aurélia entrega um envelope para Fernando.

Aurélia: Abra o leia e siga as instruções.

Fernando ao abrir o envelope vê que o que tem lá dentro é uma chave, com um bilhete escrito, a chave para o seu novo quarto. Surpreendido e um tanto aliviado, percebe ser a definitiva separação de dormitórios dos dois.

Cena 23: Loucura e o trabalho.

Ao entrar no novo quarto, Fernando começa a lembrar de todo o passado, cada momento vivido com a Aurélia, e cada coisa que ela estava fazendo para se vingar agora, ele começa a pirar e bate um arrependimento que nunca havia sentido antes...

Fernando:(Gritando e puxando os cabelos) AAAAAAHHHHHHH! COMO EU FUI TÃO BURRO????? POR QUE EU DEIXEI ESSA MULHER ENTRAR NA MINHA VIDA??? POR QUE EU ME IMPORTEI COM MEU DINHEIRO AO INVEZ DA MINHA FELICIDADE?? O QUE EU FIZ PARA MERECEER ISSO?????

Deita em sua nova cama, e acaba pegando no sono por algumas horas. Ao acordar toma um decisão, agora iria dedicar seu tempo todo ao trabalho para se torna independente e conseguir seu próprio dinheiro. E dito e feito, a partir daquele dia, Fernando mal falou com Aurélia, e continuou sua vida apenas pelo trabalho.

Fernando: Agora, minha vida será o trabalho. Não paro, até pagar a minha dívida.

Cena 24: Posse

Aurélia decide ir ao quarto de Fernando para o chamar para a janta, coisa que não fazia mais a um bom tempo desde que as coisas tinham ficado diferentes.

Aurélia: Fernando, o jantar está servido, será que você pode vir jantar comigo e com Firmino uma vez pelo menos nessa semana?

Fernando: Se você ainda não percebeu, eu estou trabalhando, e irei jantar uma outra hora que estiver desocupado, se retire que preciso continuar.

Aurélia: (indignada com a resposta, dá um suspiro bem profundo e decide fazer uma proposta provocativa ao marido) Por que então você não passa a ser meu empregado?

Fernando: Achei que tinha ficado bem claro que não quero ter mais nada que esteja vinculado a sua pessoa, com licença.

Fernando bate a porta em sua cara, deixando ela e Firmino que ouviu a conversas de boca aberta e sem palavras.

Cena 25: Aurélia entra no quarto de Fernando.

Aurélia está em casa, ela vai ao quarto de Fernando e vê que as coisas que ela deu a ele sumiram. Ela começa a mexer em tudo para procurar. Ela fica irritada e vai embora.

Cena 26: Aurélia e Fernando passeiam pelo jardim.

A noite Aurélia e Fernando estão caminhando pelo jardim, quando Aurélia para e vira para Fernando:

Aurélia: Onde estão as coisas que eu te dei? Eu estive em seu quarto hoje.

Fernando: Eu guardei.

Aurélia: Por quê? Eu posso saber?

Fernando: Só porque você me deu essas coisas não significa que sirvam de algo. Não preciso delas.

Aurélia fica brava e entra sozinha em casa. Ela bate a porta e deixa Seixas sozinho em casa.

Cena 27: Jogo de cartas

No outro dia, Aurélia chama Seixas para jogar cartas. Ela coloca dinheiro na mesa.

Fernando: Não, não. Não quero apostar.

Aurélia: Está com medo de perder?

Fernando: Até parece.

Aurélia: Então vamos

Fernando: Não quero, Aurélia.

Aurélia: Às vezes sinto como se não fosse amada, estou cansada de você!

Fernando: Você? Cansada? Eu estou exausto! Exausto das suas brincadeiras o tempo todo!

Aurélia ficou indignada e foi para o seu quarto. Fernando percebeu que Firmino estava ali e que tinha visto toda a briga. Firmino, para disfarçar.

Firmino: Aurélia estava cansada?

Seixas fez que sim com a cabeça.

Cena 28: Jantar

No jantar do outro dia, um dia sem se falarem. Seixas brinca com a comida no prato.

Aurélia: Vamos chamar as pessoas para virem aqui amanhã?

Fernando concorda com a cabeça.

Aurélia: Amanhã pela manhã?

Fernando: Não, tem que ser de tarde. Tenho trabalho de manhã.

Aurélia: Não mesmo! Prefere trabalhar a ficar comigo?!

Fernando bufa e se levanta da mesa sem comer quase nada.

Cena 29: Festa na casa de Aurélia

Na manhã seguinte, Aurélia, deslumbrante, esperava junto a Fernando pelos convidados. Muitas pessoas foram chegando e se espalhando pela casa, conversando e rindo. Fernando e Aurélia fingiam estar felizes para os convidados. Lísia e seu marido chegam para Aurélia e Fernando. Fernando começa a conversar com o marido de Lísia, e está com Aurélia.

Lísia: Então, minha flor, como anda essa história de amor hein? Me falaram que ele foi meio caro, quanto foi o dote?

Fernando fica um pouco irritado, mas tenta se controlar.

Aurélia: Aí Lísia, vai tão bem! (ela olha para Seixas) Não é mesmo?

Fernando: Sim.

Lísia: E aí, ele foi caro?

Aurélia: Ah foi sim, mas não para mim!

Ela deu um risinho abafado, enquanto Fernando ficava mais irritado.

Fernando: Só porque não fui caro para você, não significa que você pode me tratar com desprezo!

Lísia e seu marido constrangidos pedem licença e se juntam aos outros convidados.

Aurélia: Vamos deixar para discutir isso depois e em outro lugar!

Fernando: Ah claro, porque você tem que fingir para todo mundo que nós somos felizes!

Fernando saí na frente para ir junto com os convidados e Aurélia vai atrás dele.

Cena 30: Depois da Festa

Logo após os convidados irem embora.

Aurélia: Estou tão cansada. Vou me recolher.

Ela diz para fugir de outra discussão. Fernando vai para seu escritório e lá permanece.

Cena 31: Espiando Fernando

Enquanto isso Aurélia fica espiando pelo buraco da fechadura do cômodo e desejando a companhia do marido. Mas ao mesmo tempo sentia muita raiva dele. Horas se passaram até que Fernando saiu apressado e foi fumar na rua.

Aurélia: Sinto falta dele.

Cena 32: Desabafo

Na manhã seguinte, Seixas e Aurélia começam a discutir sobre o relacionamento entre eles.

Fernando: Sabe o que eu estou sentindo Aurélia?

Aurélia: O que?

Fernando: Que minha presença te incomoda! Sempre quando eu me aproximo, você tenta disfarçar a minha presença.

Aurélia tenta responder, mas Fernando continua.

Fernando: Mas já que eu sou seu servo, né? Devo obedecer e fazer tudo o que você mandar.

Aurélia tenta disfarçar, mas sua encara entrega que tudo o que o marido falou era verdade.

Cena 33: Fernando e Lemos

No dia seguinte, Fernando açodou cedo para ir para o trabalho, mas antes deu uma passa na casa de Lemos.

Lemos: ô meu parceiro! O que faz aqui?

Fernando: Preciso te perguntar sobre umas coisa

Lemos: Fale rápido!

Fernando: Seria bom negócio comprar as apólices agora? E depois quando elas tiverem aumentado de preço, eu as vendo?

Lemos: Meu parceiro, tem uma coisa mais lucrativa.

Fernando: Tipo o que?

Lemos: Investir em minério. Muito mais lucrativo.

Fernando: Muito obrigado, meu amigo!

Fernando vai embora, vai para ao trabalho.

Cena 34: Ciúmes no Baila

Aurélia e Seixas chegam a uma festa, cumprimentando os convidados. Fernando, ao cumprimentar as mulheres, referia-se a elas como "senhõra"

No baile, Aurélia dança com Eduardo Abreu. Fernando a observa, com ciúmes. Para retribuir, pega Adelaide para dançar. Fernando troca olhares com Aurélia enquanto dança. Aurélia pede para Eduardo esperar, e se retira. Se aproxima de Fernando e Adelaide.

Aurélia: Com licença, podem me acompanhar por um instante?

Aurélia os leva até a mesa, os fazendo sentar.

Aurélia: Adelaide, poderia fazer o favor de o vigiar e mantê-lo aqui? Não quero que se misture com ninguém. Adelaide balança a cabeça positivamente.

Seixas: Sim, "Senhóra"

Aurélia, enquanto já se retirava: por que me chamas de "Senhóra" e todas as outras de "Senhõra"?

Seixas: Pois, ao dizer "Senhóra", devido ao timbre mais forte, geralmente se refere a alguém que me possui.

Aurélia se retira. Um homem sozinho, parecendo perdido, passa pela mesa.

Seixas: Com licença, senhor, está sozinho?

Fazendo Adelaide se levantar, a une com o senhor.

Seixas: Por favor, leve minha amiga para dançar, está morrendo de tédio!

O novo casal sai.

Cena 35: Aurélia e Fernando dançam

Aurélia, junta todos os casais no meio do salão, para que dançassem. Lísia aparece, acompanhada de Fernando.

Lísia: Aurélia! Se preocupando demais com os outros! Divirta-se um pouco, aqui está seu marido.

Lísia se retira, com um olhar perverso.

Aurélia e Seixas começam a dançar.

Seixas: Por que se preocupa tanto comigo?

Aurélia: Não gosto de te ver com outras pessoas.

Seixas: Minha pergunta foi o porquê.

Aurélia: Você me deve sua vida.

Fernando fica aborrecido.

Após dançarem por alguns minutos, Aurélia desmaia nos braços de Fernando. Todos a observam, até ela acordar.

Cena 36: Aurélia acorda.

Aurélia, ainda nos braços de Fernando: Você que me segurou?

Fernando: não te deixaria cair nos braços de outro homem.

Aurélia: Bom mesmo. Não paguei barato por você.

Fernando, a largando e levantando-se: Amor não se compra!

Fernando a observa de longe, vendo como é inferior a ela.

Cena 37: Volta para casa.

Aurélia e Fernando voltam para casa.

Aurélia: Me desculpe.

Fernando: Melhor conversarmos amanhã.

Aurélia: Fernando, por favor—

Fernando, em um tom mais alto, se retirando: Já disse! Conversamos amanhã, não estou com cabeça para isso agora!

ATO III

Cena 38: Fernando e Lemos

Aurélia observa Fernando de longe, e vê que seu marido está recebendo Lemos. Lemos entrega uma mala a Fernando.

Cena 39: Final

No dia seguinte, ao amanhecer, Aurélia chama Fernando do seu quarto. Fernando entra no quarto, com a mesma mala que recebeu de Lemos no dia anterior. Aurélia está vestindo o vestido que usou em seu casamento. Fernando estranha, mas não comenta nada.

Fernando: Tenho algo a te entregar.

Aurélia abre a mala, que tem dinheiro dentro.

Aurélia: O que é isso?

Fernando: Agora não te devo nada. Não é mais minha dona.

Aurélia: Como conseguiu todo esse dinheiro?

Fernando: Minérios. Fiz investimentos. Bom, agora que sou livre, estou partindo. Adeus, Aurélia.

Aurélia apenas observa o dinheiro, sem reação, enquanto Fernando se torna para se retirar.

Aurélia: Espere!

Aurélia se dirige até ele, se ajoelhando: Você não pode ir, eu te amo!

Fernando, a ignorando, continua a andar.

Aurélia, apressada, corre até sua escrivaninha, onde abre a gaveta e pega um papel.

Aurélia: Olhe! Leia!

Fernando, pegando o papel: O que é isso?

Aurélia: Um testamento. Fernando, o fiz, pois pensei que não sobreviveria à noite de núpcias, pensei que não conseguiria ser má com você! Por favor, você não pode me deixar!

Fernando olha nos olhos de Aurélia, com um leve sorriso, e a abraça.

Anexo 4 – Trechos do Diário de Campo

Trecho do Diário de Campo 1

A aluna Marina estava responsável por transcrever os diálogos que seu grupo criava para o roteiro. Eles estavam responsáveis por adaptar a primeira parte do livro “O Preço”, que seria no roteiro o começo do segundo ato. Eles estavam discutindo o começo da história e como fariam a personagem Dona Firmina. Marina me perguntou o que era uma dama de companhia. Juliana, que estava no mesmo grupo, respondeu antes de mim, afirmando que era uma pessoa que cuidava de uma pessoa idosa. Marina não achou que fazia sentido então Dona Firmina ser dama de companhia, pois Aurélia era nova. Então entrei na discussão, mas receoso que qualquer comparação que fizesse com o que seria uma dama de companhia nos dias de hoje fosse influenciar as alunas a fazerem o mesmo. Falei que podia ser o que Juliana tinha apontado, mas que também eram pessoas que eram muito próximas de mulheres nobres. Rainhas tinham damas de companhia para lhes prestarem os mais diversos serviços. Também tinham as criadas, que eram serviçais chamadas de aias. Marina então fez uma comparação que o que dona Firmina seria hoje em dia seria como uma secretária. Falei que poderia ser, então o grupo voltou a discutir sobre isso e o aluno Pedro Paulo achava que ficaria estranho falar que a secretária foi na balada com a Aurélia. No romance, diversas vezes é mencionado o fato de Aurélia ir para as festas acompanhada de Dona Firmina. Os alunos transformaram as festas em baladas.

Trecho do Diário de Campo 2

O aluno Pedro Paulo, depois de um tempo da conversa sobre dama de companhia, me perguntou se a Dona Firmina poderia virar o Crô. Na hora, não entendi o que isso queria dizer. Perguntei quem era o Crô e ele me disse que o mordomo gay da novela “Fina Estampa”. Tinha achado a solução interessante, mas queria saber o porquê dessa sugestão. Ele me respondeu que o mordomo cuidava da patroa, fazia tudo o que ela queria e também ficaria engraçado. Eu disse que não havia problemas. Todo o grupo ficou alvoroçado com a ideia. [...] Perguntei então qual seria o nome da personagem, ele sugeriu que fosse Crô. Dessa vez não concordei, porque seria um plágio. Eles podiam se inspirar na personagem da novela, mas não queria uma cópia. Pedro Paulo então

respondeu que a personagem seria o Firmino. Depois de um tempo em que o grupo já tinha trabalhado mais a ideia, pensei que haveria resistência dos meninos em interpretar a personagem. Chamei a sala toda para conversar e perguntei quem faria o Firmino. Todos sugeriram o autor da ideia, que não aceitou. [...] Falei que só poderia continuar a ideia do Firmino, se alguém se responsabilizasse em interpretá-lo. O grupo insistiu muito e Pedro Paulo aceitou.

Trecho do Diário de Campo 3

Os alunos estavam trabalhando em grupo, quando aconteceu uma questão que os dois grupos precisariam trabalhar juntos. Alex, que estava no grupo responsável por adaptar a primeira parte do livro, me perguntou se uma pessoa com dezoito anos poderia tomar conta do próprio dinheiro. Eu disse que sim, que no Brasil há maioridade legal é aos dezoito anos. Ele então disse que a Aurélia poderia tomar conta do dinheiro sozinha, pois ela já tinha dezoito anos. Sendo assim, no livro, ela precisava de Lemos e no curta, ela não precisaria. Ele perguntou ao outro grupo, que adaptava a segunda parte do livro para se tornar o Ato 1 do roteiro, o que eles tinham feito com a personagem Lemos. Olívia respondeu que não tinham feito nada ainda e iam continuar tratando ele como tio. Alex falou que se eles tratassem Lemos como tio, ele não teria o que fazer na parte deles do roteiro. [...] Falei então que eles precisavam decidir se Lemos estaria ou não na história para ter sentido. Decidi relembrar o momento da história que as duas partes do roteiro se encontravam. No caso, era o ponto de virada 1, em que Aurélia recebe o testamento do seu avô através de um negociante e fica rica. Alex falou que o grupo tinha feito desse negociante um advogado, porque são advogados que tomam conta de testamento. Luíza falou que Lemos nem aparecia direito na segunda parte do romance, só na primeira parte que ele era mais importante, porque ele negociava o casamento com Fernando. Alex sugeriu que Lemos fosse o advogado da família do vô de Aurélia e passasse a ser o advogado de Aurélia. Luíza também achou que daria certo e os outros concordaram que ficaria bom. [...] Então os grupos toparam em tirar Lemos da primeira parte do roteiro e colocá-lo como Doutor Lemos, o advogado da família Camargo.

Trecho do Diário de Campo 4

Roberta me perguntou o que era um dote, porque ela via que Fernando ia ficar com Adelaide por conta de um dote e que Aurélia tinha oferecido um maior, mas ela entendia o que era, sabia que tinha a ver com dinheiro, mas não sabia bem o que era. Perguntei para toda a turma toda se eles sabiam o que era um dote. Como Roberta, todos sabiam que era dinheiro e entenderam que era um dinheiro que Aurélia iria dar a Fernando, mas com exatidão o que aquilo significava, ninguém sabia. Falei que antigamente, as mulheres não trabalhavam para ajudar no sustento da casa e que quando eles se casavam, elas significavam gasto para os maridos. [...] Por essa razão, os pais das moças davam uma quantia em dinheiro para quem casasse com suas filhas, esse dinheiro era chamado de dote. Portanto, as moças que tinham maior dote, conseguiam se casar com quem queriam e aquelas que não tinham dote nenhum, não eram nem consideradas. Lembrei os alunos que naquela época casamento era mais um negócio, do que um relacionamento amoroso.

Trecho do Diário de Campo 5

Todos eles a partir da minha pergunta concordaram que não fazia mais sentido à forma como Aurélia conseguiu fazer Fernando se casar com ela nos dias de hoje. Ela não ofereceria um dote e nem ele teria o dote da Adelaide. Concordei com eles e falei que eles precisavam arrumar outro modo de fazer Fernando precisar se casar com Aurélia. Bernardo lembrou que o Fernando tinha dívidas e por isso ele precisava do dinheiro. Falei que ele estava certo, que ele se casou com Aurélia por dinheiro. Mas que no livro, ele tinha feito isso, porque precisava dar os dotes das irmãs. Se não existe mais dote, ele não tem que devolver dinheiro para as irmãs, ou pelo menos, não precisa se casar pra fazer isso. Leandro me perguntou se ele tivesse dívidas com pessoas perigosas. Ricardo sugeriu que ele estivesse envolvido com drogas. Cortei essa ideia, porque seria desviar demais a história e ninguém mais apoiou, a não ser por brincadeira. Alex falou que Fernando poderia estar devendo pra pessoas perigosas, que podiam se vingar dele, ele me perguntou como se chamavam essas pessoas que emprestam dinheiro. Respondi que eram agiotas. No mesmo momento, Leandro emendou minha fala, dizendo que

Fernando poderia estar devendo dinheiro para a máfia como naqueles filmes e, se ele não pagasse, iam o matar. A partir dessa ideia, que foi bem aceita, os meninos começaram a pensar em muitas maneiras como intimidar Fernando. Leandro e Tomas se prontificaram a serem os mafiosos. Ricardo falou: Eu vou ser o macaco, toda máfia de filme tem macaco. [...] Olívia, que era do outro grupo, perguntou como ficaria Adelaide nessa história, Alex sugeriu que Aurélio desse dinheiro para a moça largasse de Fernando.

Trecho do Diário de Campo 6

Os alunos me pediram para que eu estivesse presente em alguma gravação para dar dicas de como fazer, pois todo o curta seria gravado em momentos fora da sala de aula e sem minha supervisão. Era numa sexta-feira e eles estavam vestidos com roupas escuras e de couro, adereços metalizados, bandana e maquiagem escura, pois era o dia do trote do Rock. [...] Por conta desse figurino, eles acharam que seria legal fazer a cena dos mafiosos. Como era uma cena em que Fernando apanhava, falei que o cenário não podia ser a escola, tinha que ser algum lugar que parecesse inóspito. Eles sugeriram que nós fossemos por uma área da escola que funciona como um depósito de coisas velhas e fica ao ar livre, além disso o chão do local era de terra e dava uma sensação de abandono. Figurino e cenário estavam prontos. Eles pediram se podiam usar o meu carro. Fui buscá-lo e quando voltei, Alex, que seria o diretor, já estava passando instruções de como iria gravar a cena, quais seriam os ângulos e os movimentos que ele iria fazer. Alex usava os termos que tínhamos visto nas oficinas: panorâmica, travelling lateral. Então ele me explicou como ele queria gravar a cena, mas reclamou que estava muito claro e se fosse a noite teria um efeito muito melhor. Leandro, que faria um dos mafiosos, me mostrou como seria que eles iriam fingir que estavam batendo em Fernando. Ele deu um soco no ar e, com a outra mão, deu um tapa em sua própria perna, como se fosse o barulho do soco. Eu não havia ensinado isso a eles. Leandro falou para Alex me mostrou como eles tinham pensando em filmar a briga. O modo que eles pensaram era igual a filmes de ação, em que a luta é filmada com um ângulo que pega as costas do agredido, enquanto o agressor faz movimentos que passam na frente do agredido, mas não tocam. Eu também não havia ensinado essa técnica para eles, eram coisas que eles trouxeram do repertório deles. A gravação da cena demorou mais de 30

minutos, porque apesar de pequena, Alex quis fazer várias tomadas de cada um dos takes.