


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ROSANA MUNUTTE DA SILVA

MÍDIA, LITERATURA E ENSINO: OS DIÁLOGOS LITERÁRIOS
PRESENTES NO SERIADO *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER*

ARARAQUARA – SP
2023

ROSANA MUNUTTE DA SILVA

MÍDIA, LITERATURA E ENSINO: OS DIÁLOGOS LITERÁRIOS
PRESENTES NO SERIADO *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos Literários.

Linha de Pesquisa: Relações intersemióticas

Orientador: Profa. Dra. Natália Corrêa Porto

Fadel Barcellos

ARARAQUARA - SP
2023

S586m Silva, Rosana Munutte da
Mídia, literatura e ensino: os diálogos literários presentes no seriado
Tudo o que é sólido pode derreter / Rosana Munutte da Silva. --
Araraquara, 2024
162 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

1. mídia. 2. literatura. 3. letramento literário. 4. intertextualidade. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ROSANA MUNUTTE DA SILVA

MÍDIA, LITERATURA E ENSINO: OS DIÁLOGOS LITERÁRIOS
PRESENTES NO SERIADO *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos Literários.

Linha de Pesquisa: Relações intersemióticas
Orientador: Profa. Dra. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos

Data da defesa: 29 / 11 / 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos
UNESP - Araraquara
Orientadora

Prof. Dr. Gilberto Figueiredo Martins
UNESP – Assis

Prof. Dr. Rodrigo Valverde Denubila
UFU – Uberlândia

Profa. Dra. Fabiane Renata Borsato
UNESP – Araraquara

Profa. Dra. Márcia Eliza Pires
UNESP – Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família,
pelo apoio, compreensão, paciência e amor de sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força e esperança, auxiliando-me espiritualmente nesta caminhada tão difícil.

À minha família, que sempre acreditou em meu trabalho e apoiou a realização deste projeto, dando carinho, incentivo e confiança nos momentos de desânimo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos, pela orientação, confiança, apoio, compreensão e ensinamentos ao longo desses anos de trabalho e convivência.

À Profa. Dra. Fabiane Renata Borsato pelas sugestões e indicações de leitura valiosas que em muito contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Campos pelas importantes orientações no Exame de Qualificação.

À minha psicóloga Lis Maraucci Rubião por toda paciência, apoio, sugestões e trabalho desenvolvido comigo durante esses anos.

Aos Profes. Drs. Gilberto Figueiredo Martins, Rodrigo Valverde Denubila, Fabiane Renata Borsato e Márcia Eliza Pires por terem aceitado compor a banca examinadora.

Em geral, se a gente prestar bastante atenção, vai perceber que as pessoas não prestam muita atenção em nada. E eu não estou falando só da escola. Mas eu devia estar prestando atenção, porque eu gosto da aula de Literatura, apesar de quase ninguém mais gostar. Gosto muito, na verdade.

(GOMES, 2013, p. 16)

RESUMO

A pesquisa objetiva observar a importância do letramento literário para a apreciação completa de textos ficcionais, os quais são importante fonte de cultura e de reflexão bem como a relevância do contato com textos literários para o desenvolvimento completo do indivíduo, visto a necessidade humana de contato com realidades possíveis. Para isso, serão analisados episódios da série da TV Cultura *Tudo o que é sólido pode derreter* e de sua versão romaneada como objetos de trabalho didático no processo de letramento literário, a fim de estimular os alunos a reconhecerem relações intertextuais e promover discussões sobre as obras canônicas com as quais as produções de Rafael Gomes interagem, mostrando-se um interessante suporte de estudo e de trabalho com a literatura, uma vez que dialoga de forma atual com o universo juvenil. A relação intertextual nem sempre é explícita, sendo, por vezes, sugerida por imagens, vestuário, gestos, músicas ou pelo ambiente. Dada a relação mais próxima dos adolescentes com produções audiovisuais do que com livros, sugere-se um trabalho de letramento literário a partir da exploração de obras audiovisuais como ampliação para a compreensão do texto literário original, verificando os mecanismos específicos de cada suporte e os pontos que os ligam, observada a influência que um meio exerce no outro.

Palavras-chave: mídia; literatura; letramento literário; intertextualidade.

ABSTRACT

The research aims to observe the importance of literary literacy for the complete appreciation of fictional texts, which are an important source of culture and reflection, as well as the relevance of contact with literary texts for the complete development of the individual, given the human need for contact with possible realities. Therefore, episodes of the TV series *Cultura Tudo o que é sólido pode derreter* and its romanticized version will be analyzed as objects of didactic work in the process of literary literacy, in order to encourage students to recognize intertextual relationships and promote discussions about canonical works with which Rafael Gomes' productions interact, proving to be an interesting support for studying and working with literature, as it dialogues in a current way with the youth universe. The intertextual relationship is not always explicit and is sometimes suggested by images, clothing, gestures, music or the environment. Given the closer relationship adolescents have with audiovisual productions than with books, we suggest literary literacy work based on the exploration of audiovisual works as an extension of the understanding of the original literary text, verifying the specific mechanisms of each medium and the points that connect them, observing the influence that one medium exerts on the other.

Keywords: Media; literature; literary literacy; intertextuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: sobreposição de imagens.....	100
Figura 2: Thereza conversa com Lóri.....	101
Figura 3: Os representantes do Inferno e do Paraíso.....	104
Figura 4: o julgamento de Thereza.....	104
Figura 5: Cena de <i>As Correntes da paixão</i>	107
Figura 6: Thereza vendo dote avaliado em um milhão.....	109
Figura 7: Thereza atribuindo dote ínfimo a Dalila.....	109
Figura 8: Thereza vigiada por figura histórica focalizados em luneta.....	120
Figura 9: Thereza vigiada por computador.....	120
Figura 10: Thereza fala com Camões.....	120
Figura 11: Camões pisca para Thereza.....	120
Figura 12: o velho do Restelo.....	121
Figura 13: Inês de Castro.....	121
Figura 14: o cobrador de ônibus.....	121
Figura 15: o médico.....	121
Figura 16: o vendedor ambulante.....	122
Figura 17: o atendente do Poupa Tempo.....	122
Figura 18: as três amigas e Gonçalves Dias.....	134
Figura 19: JF jogando futebol.....	134
Figura 20: Feijoada na casa de Thereza.....	134
Figura 21: Dalila com o papagaio.....	134
Figura 22: abrigo de Noa.....	135
Figura 23: Thereza e Noa.....	135
Figura 24: Robinson Crusóé.....	135
Figura 25: Gonçalves Dias.....	135
Figura 26: Thereza fazendo companhia a comprador do caro da família.....	136
Figura 27: a semana de Thereza.....	136
Figura 28: Laura como Ismália.....	143

Figura 29: Laura no dia a dia.....	143
Figura 30: afogamento de Ismália.....	144
Figura 31: Augusto no mar de Ismália.....	144
Figura 32: Thereza sofre pela morte do tio.....	145
Figura 33: Thereza no cenário vazio de Ismália.....	146

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. LITERATURA E ENSINO.....	17
2.1. DIFERENTES ABORDAGENS NO ENSINO DE LITERATURA	30
2.2. LETRAMENTO LITERÁRIO.....	41
2.3. APONTAMENTOS SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO EM <i>TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER</i>	49
3. DO LIVRO AO VÍDEO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ESCOLAR.....	76
4. <i>TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER</i> : UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	97
4.1. INTERTEXTUALIDADE ESTILÍSTICA: A ABORDAGEM PARODÍSTICA DE <i>SENHORA</i> E DE <i>DOM CASMURRO</i>	105
4.2. AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE <i>TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER</i> E <i>OS LUSÍADAS</i> NO ÂMBITO DISCURSIVO.....	112
4.3. AS PERSONAGENS EM DESLOCAMENTO NO CAPÍTULO “CANÇÃO DO EXÍLIO”.....	123
4.4. A LIGAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE O SERIADO <i>TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER</i> E <i>ISMÁLIA</i>	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	156

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo sobre a série televisiva *Tudo o que é sólido pode derreter* e sua versão romaneada, ambas com produção de Rafael Gomes, observa o diálogo com obras literárias tradicionais da literatura em língua portuguesa, consideradas clássicos e assim, abordadas no ensino literário brasileiro, promovido a partir do ponto de vista da protagonista, Thereza, além de abordar a questão do letramento literário, visto a importância, também, da fruição e do diálogo entre leitor e obra durante a leitura.

A série, assim como o romance homônimo, apresenta-se como interessante instrumento pedagógico para a promoção de um primeiro contato entre os jovens leitores e obras consagradas, mostrando a possibilidade de uma relação mais próxima e íntima entre os leitores atuais e histórias que ultrapassam seu tempo. Assim, nota-se o modo como se dá a apresentação dos clássicos na série televisiva e em sua versão romaneada, por meio de observação atenta e crítica.

Outro ponto importante que se desenvolve é a promoção de uma análise comparativa entre os dois suportes da obra de Rafael Gomes e uma discussão sobre o letramento literário a partir dos perfis da protagonista e de seus amigos, uma vez que o laço criado entre leitor/obra/personagem dependerá, também, de fatores pessoais e externos ao ambiente escolar.

Vale observar que o conhecimento que temos acerca do outro, da nossa alteridade, dá-se de maneira fragmentária, por meio de atos, conversas ou informações, não sendo linear. Essa fragmentação do conhecimento que se tem do outro, uma vez representada pela literatura, mostra-se de forma mais coesa e lógica dirigida e estabelecida pelo narrador, visto que a personagem é um ser acabado, completo dentro da narrativa, dando a sensação de conhecimento pleno, pois o narrador nos leva para o interior da personagem, fornecendo-nos informações além das que podemos obter no contato com o outro. Uma obra literária, enfim, de acordo com Candido (1972), indica-nos fragmentos de lembranças por meio do conhecimento que uma personagem tem ou não da outra, porque, embora mais lógico, o ser fictício não se torna mais simples que o ser humano, já que o reflete dentro do texto.

Desse modo, pode-se dizer que o conhecimento que o leitor possui sobre a personagem, seja pelos olhos do narrador, de outras personagens ou por sua atuação, é o que gostaria de ter sobre as pessoas com as quais convive e até de si mesmo, isso porque,

terminada a história, a personagem não poderá mais surpreender o leitor, o qual já sabe tudo o que ela fez.

Percebe-se uma boa estratégia usada por Rafael Gomes, aos moldes de muitas obras românticas e realistas brasileiras, as quais supunham um leitor ainda inexperiente, para manter a atenção do público: o narrador de *Tudo o que é sólido pode derreter*, tanto no romance como na série, frequentemente se dirige ao narratário (leitor implícito), propiciando uma relação de maior proximidade, porque

O leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto. Guiado pelo leitor implícito, o papel do leitor real é ao mesmo tempo ativo e passivo. Assim, o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real). (COMPAGNON, 1999, p. 151)

Portanto, a leitura feita dependerá muito da relação do leitor real com a obra, visto que ele extrai os sentidos que mais lhe parecerem cabíveis no momento da leitura, podendo, inclusive, variar em momentos distintos da vida do mesmo leitor. Thereza é um modelo de leitor que guia seu interlocutor nesse caminho de deciframento do texto literário.

Assim, faz-se importante a observação entre literatura e ensino neste trabalho. O intuito é analisar os mecanismos utilizados em *Tudo o que é sólido pode derreter* para explorar as obras literárias referidas (*O auto da barca do inferno*; *Sermões* de Pe. Antônio Vieira; *Os lusíadas*; *Canção do exílio*; *Senhora*; *Macário*; *Ismália*; *Quadrilha*; *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*; *Guardador de rebanhos*; *Macunaíma*) tanto na série como na versão romaneada, tornando-as interessantes objetos para contribuição do letramento literário.

Outrossim, pretende-se refletir como o seriado televisivo, baseado em um curta-metragem homônimo, e sua versão romaneada podem contribuir para despertar o interesse pela leitura de obras canônicas nos adolescentes, exatamente por explorar a atualidade das obras focalizadas, sendo um gatilho para a curiosidade do leitor e interesse em mergulhar na obra original. O professor atuaria como mediador, auxiliando os estudantes nas dificuldades durante a leitura do original, ajudando-os a perceberem a importância e permanência da obra. Além disso, a leitura da mesma em grupo ou discussões sobre a percepção dos alunos durante a leitura podem contribuir para tal imersão.

A série *Tudo o que é sólido pode derreter* foi produzida no ano de 2009 pela TV Cultura em parceria com Ioiô Filmes (atual Intro Pictures), sendo exibida pela primeira

vez em canal aberto no mesmo ano entre 10 de abril e 3 de julho, com criação de Esmir Filho e Rafael Gomes, responsáveis pelo roteiro juntamente com Marco Dutra, Mariana Bastos e René Guerra.

Em cada um dos 13 episódios, uma obra da tradição literária em língua portuguesa é apresentada, traçando-se um paralelo entre o texto literário e o momento de transição da juventude para a vida adulta. Assim, são revisitadas as obras: *Auto da Barca do Inferno* (Gil Vicente), *Sermões* (Padre António Vieira), *Os Lusíadas* (Luís Vaz de Camões), *Canção do Exílio* (Gonçalves Dias), *Senhora* (José de Alencar), *Macário* (Álvares de Azevedo), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Ismália* (Alphonsus de Guimaraens), *Quadrilha* (Carlos Drummond de Andrade), *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* (Clarice Lispector), *Quem Casa Quer Casa* (Martins Pena), *O Guardador de Rebanhos* (Fernando Pessoa) e *Macunaíma* (Mário de Andrade)

O curta-metragem (2005), que originou a série, foi produzido por Rafael Gomes para participar de um festival promovido anualmente pela rede de escolas da Cultura Inglesa, por isso foi baseado em um conto britânico (*There's a hole in everything*, de Mark Illis). A produção audiovisual conta a história de Débora, uma adolescente muito solitária que lida com duas questões pessoais: a perseguição da menina mais popular da escola, Carolina, e a perda do tio Augusto. A jovem conta com uma amiga imaginária, Silvia, a única com quem divide seus questionamentos e problemas. Seu contato com a literatura se dá por meio da peça teatral *Hamlet*, de William Shakespeare, sobre a qual precisa fazer um trabalho escolar. É possível perceber que na série se mantém a protagonista muito inteligente, Thereza, que tem uma rival, Dalila, porém que não a persegue, já que a rivalidade é por questões sentimentais e a morte inesperada do tio com quem tinha um contato íntimo, Augusto. Entretanto, diferente do curta-metragem, a protagonista da série não é solitária, tendo amigos reais, sendo o mais próximo Marcos.

A série (2009) foi uma proposta apresentada à TV Cultura após a repercussão do curta-metragem e obteve expressiva audiência juvenil. Os criadores tiveram a colaboração de outros roteiristas para a série, sendo a equipe composta também por Marco Dutra, Mariana Bastos e René Guerra. Isso aconteceu pela dinâmica da tv que necessita de episódios prontos para seguir a grade da emissora, respeitando dia e horário.

Na série, os pensamentos de Thereza são apresentados por meio da narração (voz *off*), demonstrando a presença de um narrador autodiegético, o qual é definido por Genette como “o herói da sua narrativa” (19[?], p. 244), o mesmo presente no romance. Tem-se, na série, três distintas instâncias narrativas: a) narração neutra, que é o desenvolvimento

das ações no presente, o que está acontecendo agora; b) *flashbacks*, principalmente nas lembranças relacionadas ao tio, mas também utilizados em outros momentos, como quando Thereza lembra da amizade que tinha com Dalila; c) e situações criadas pela imaginação de Thereza, como Dalila caindo no corredor da escola, ela levando Pe. Vieira para a aula, o bate papo entre ela, Noa, Kit e Gonçalves Dias e, novamente, conversas com o tio, mesmo em ambientes públicos.

A versão romanceada da série (2011) foi uma encomenda da editora Leya, desejosa de ampliar seus títulos juvenis. O romance conta com 11 capítulos, não sendo apresentadas as obras *Quem Casa Quer Casa* (Martins Pena) e *Macunaíma* (Mário de Andrade). Além disso, ao invés de *Macário* (Álvares de Azevedo), a narrativa aborda *Noite na Taverna* (Álvares de Azevedo), embora inserida no mesmo enredo da série. O que se observa são diferentes estratégias e abordagens no romance, o que traz certo tom de novidade à obra já conhecida por muitos leitores por meio da TV.

Vale lembrar que tem se tornado comum obras literárias criadas a partir de séries, filmes e jogos eletrônicos, apresentando, geralmente, como narrador uma das personagens, como *Assassin's Creed*, *God of War*, *Star Wars*, *O Labirinto do Fauno* e *Stranger Things*. Em muitos casos, as obras que se desdobram da original acabam complementando a primeira, tornando-se produtos independentes e originando uma franquia. Esse processo, Henry Jenkins (2008) denomina de produção transmidiática, o que não se aplica aos produtos de *Tudo o que é sólido pode derreter*, uma vez que, apesar das particularidades de cada mídia, são obras distintas embora apresentem a mesma história e tom dramático, não sendo complementos da primeira.

No entanto, é possível perceber que Rafael Gomes explorou ao máximo as possibilidades fornecidas pelo sucesso de seu curta-metragem, inclusive se arriscando como escritor, seguindo essa tendência de transposição da obra de um meio para o outro, fato declarado por ele mesmo em entrevista ao Programa JB (2011):

Na verdade, esse livro partiu de um convite da editora Leya, que queria lançar um título infanto-juvenil, um título para adolescentes. Conhecia o seriado que a gente tinha feito pra tv Cultura e me convidou pra adaptá-lo pra literatura, porque ironicamente um momento que a internet toma conta absoluta da vida dos jovens de todo o mundo, as pessoas estão lendo muito... assim... a saga *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *Pierce Jackson*, *O senhor dos anéis*. São livros muito, muito, muito vendidos e muito lidos por adolescentes. Então, na verdade, eles passam a ser... a literatura passou a ser mais uma fatia dessa enorme experiência, dessa enorme experiência multimídia que são os filmes, a televisão e os livros. Então, na verdade, até por isso nosso... nosso livro, que veio de uma série de tv tá agora no seu formato literário, pra complementar... pra ser um ingrediente a mais na experiência total, assim, da vida dos jovens e dos leitores de todas as idades (Rafael [...], 2 min 47 s)

Ademais, esse parece ser um processo de produção apreciado por Gomes, visto que não foi seu único produto a ser transposto de um meio para outro e explorado em todas as vertentes possíveis. Em 2020, ele lançou o longa-metragem *Música para morrer de amor* baseado na peça teatral *Música para cortar os pulsos* escrita por ele e encenada em 2010. Da mesma forma que a série da TV Cultura, o roteiro da peça revisado e do filme foram publicados no mesmo livro, acrescido de fotografias, notas e um ensaio ficcional inédito em 2021. Rafael Gomes segue a tendência de franquiar um produto que fez sucesso para conseguir maior visibilidade e público, algo comum no mercado industrial a fim de obter lucros.

Tudo o que é sólido pode derreter, produção própria para o público juvenil como diz o autor, tem como pano de fundo o universo de Thereza, uma adolescente de 15 anos que cursa o Ensino Médio em uma escola pública e se envolve com as obras literárias estudadas na escola, trazendo-as para seu cotidiano.

Observa-se a tentativa de seguir uma ordem cronológica quanto aos momentos literários, entretanto a obra *Quem casa quer casa* aparece deslocada. Já no romance, a retirada desta obra proporciona maior aproximação com essa cronologia, embora não seja seguida a ordem de publicação das obras literárias e haja uma inversão temporal entre Barroco e Classicismo. Vê-se abaixo a sequência dos episódios da série.

	OBRA LITERÁRIA	AUTOR	ANO	MOMENTO LITERÁRIO
Ep. 1	Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	1517	Humanismo
Ep. 2	Sermões	Pe. Antônio Vieira	1694	Barroco
Ep. 3	Os Lusíadas	Luís de Camões	1572	Classicismo
Ep. 4	Canção do Exílio	Gonçalves Dias	1843	Romantismo
Ep. 5	Senhora	José de Alencar	1875	Romantismo
Ep. 6	Macário	Álvares de Azevedo	1852	Romantismo
Ep. 7	Dom Casmurro	Machado de Assis	1899	Realismo
Ep. 8	Ismália	Alphonsus de Guimaraens	1923	Simbolismo
Ep. 9	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	1930	Modernismo
Ep. 10	Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres	Clarice Lispector	1969	Modernismo
Ep. 11	Quem casa quer casa	Martins Pena	1845	Romantismo
Ep. 12	O Guardador de Rebanhos	Alberto Caeiro	1914	Modernismo
Ep. 13	Macunaíma	Mário de Andrade	1928	Modernismo

No romance, tem-se a seguinte configuração:

	OBRA LITERÁRIA	AUTOR	ANO	MOMENTO LITERÁRIO
Cap. 1	Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	1517	Humanismo
Cap. 2	Sermões	Pe. Antônio Vieira	1694	Barroco
Cap. 3	Os Lusíadas	Luís de Camões	1572	Classicismo
Cap. 4	Canção do Exílio	Gonçalves Dias	1843	Romantismo
Cap. 5	Senhora	José de Alencar	1875	Romantismo
Cap. 6	Noite na Taverna	Álvares de Azevedo	1852	Romantismo
Cap. 7	Dom Casmurro	Machado de Assis	1899	Realismo
Cap. 8	Ismália	Alphonsus de Guimaraens	1923	Simbolismo
Cap. 9	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	1930	Modernismo
Cap. 10	Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres	Clarice Lispector	1969	Modernismo
Cap. 11	O Guardador de Rebanhos	Alberto Caeiro	1914	Modernismo

Apesar da permanência da maior parte dos textos literários tradicionais nas duas obras e do enredo em torno da história de Thereza, faz-se necessário observar que a versão romanceada da série não é uma mera transposição dos roteiros dos episódios. Longe disso, a narrativa tem como base as características e estratégias dos intertextos, tentando o autor, inclusive, simular o estilo de cada autor da obra contemplada. Permitido pelo suporte livro, na narrativa, Thereza se apresenta ainda mais reflexiva e observadora, conduzindo o leitor e apresentando uma gama de informações e detalhes ausentes na série.

Para Batista e Agabati (2015), a versão narrativa da série corresponde “[...] à crescente demanda por produtos culturais condizentes com os novos padrões de consumo de um público que busca outros tipos de interação com os meios de comunicação, onde predominam, cada vez mais, recursos da linguagem audiovisual.” (p. 20) Isso se deve ao fato de que cada capítulo apresenta uma abordagem diferente, não mantendo a mesma estrutura e estilo, além de um tom cômico, exatamente como o da série, havendo em todos uma questão a ser resolvida, um conflito gerador da narrativa. A observação das autoras vai de encontro com a fala de Rafael Gomes ao Programa JB transcrita anteriormente: a literatura, para se manter atrativa para um público que nasce imerso na tecnologia, tem se associado a produções audiovisuais, independente de em qual meio surge a primeira produção.

Desse modo, tanto a série quanto o romance podem ser ótimos objetos de trabalho para o ensino de Literatura nas escolas dada a importância e amplitude adquirida pela mídia na contemporaneidade, especialmente para os jovens, além de refletir sobre o diálogo existente entre os episódios, as obras abordadas e os suportes da obra (livro e vídeo). Ademais, torna-se relevante observar com os alunos as características próprias de cada gênero (romance e produção audiovisual), visto que

A concretização que toda leitura realiza é, pois, inseparável das imposições de gênero, isto é, as convenções históricas próprias ao gênero, ao qual o leitor imagina que o texto pertence, lhe permitem selecionar e limitar, dentre os recursos oferecidos pelo texto, aqueles que sua leitura atualizará. O gênero, como código literário, conjunto de normas, de regras do jogo, informa o leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto, assegurando desta forma a sua compreensão. (COMPAGNON, 1999, p. 158)

Uma adaptação, evidentemente, jamais poderá substituir a leitura do livro, uma vez que as mídias são diferentes e constituem obras artísticas com focos e características distintas. Além disso, o seriado não tem a pretensão de retratar a obra mencionada em sua totalidade, mas mostrar como a protagonista a entende, a leitura que ela faz da mesma e como se relaciona de forma particular com a ficção, diferente dos seus amigos que ainda caminham na questão do letramento literário; seria a visão de uma adolescente sobre o clássico. Desse modo, algumas citações e alusões podem ser identificadas em imagens ou no contexto da trama.

A abordagem singular de cada obra literária mencionada e a história de Thereza fazem com que tanto a série como o romance sejam dinâmicos. Cada episódio é único e é difícil prever o que esperar do próximo. Da mesma forma, a leitura do romance torna-se diferente, visto que muitos pensamentos de Thereza são expressos apenas no texto e compartilhados de forma distinta a do seriado.

Assim, pode-se trabalhar a obra literária, o episódio televisivo e o capítulo do romance para melhor aproveitamento do conteúdo, explorando os diferentes recursos e contribuindo para uma aprendizagem mais ampla e versátil. Como Thereza, o educando vai, também, aprendendo a ler as obras e o mundo, criando hipóteses, relações e conclusões, cabendo ao professor mediar todo esse conhecimento e incentivá-lo a apropriar-se dos textos.

Isso é importante porque, como observa Manguel (2009, p. 46)

“Aprender a ler”, então, consiste na obtenção dos meios para se apropriar de um texto [...] e também para participar das apropriações de outros [...] Nesse campo ambíguo entre a posse e o reconhecimento, entre a identidade imposta por outros e a identidade descoberta por si mesmo, reside, no meu ponto de vista, o ato de ler.

A pesquisa não tem a pretensão de produzir um manual para o ensino literário, apenas objetiva estudar a interação entre mídia e literatura no ambiente escolar real e ficcional, uma vez que se faz imprescindível observar como a literatura é abordada nas aulas do professor Thales na série. Além disso, há o intuito de analisar as estratégias utilizadas para a promoção do diálogo entre o seriado e as obras abordadas, bem como as técnicas utilizadas na transposição da série para o livro pensando no interesse do leitor, pois a linguagem midiática tem uma forma própria de narrar, com recursos exclusivos e diferentes dos utilizados em livros.

Este trabalho começa com uma breve discussão sobre a relevância do contato com o ficcional para a formação do ser humano, uma vez que o mundo imaginário e a disseminação de histórias sempre fez parte da história da humanidade. Em seguida, se discute a relação entre literatura e ensino, ressaltando a importância do desenvolvimento do letramento literário para a formação de leitores competentes, tanto de obras literárias quanto do mundo, observando o nível de letramento das personagens de *Tudo o que é sólido pode derreter*. Na sequência, aborda-se as características das produções audiovisuais e a possibilidade de trabalhar com elas durante as etapas de letramento literário. Por fim, apresenta-se a análise de alguns episódios da série e capítulos de sua versão romanceada, considerando a intertextualidade com textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa bem como a utilização das obras no processo de letramento dos estudantes do Ensino Médio.

2. LITERATURA E ENSINO

Sem a humanidade, diz Edward. M. Forster, em *Aspectos do romance*, “o romance esmorece; pouco resta além de um punhado de palavras” (1998, p.25). O ficcionista, conforme o estudioso, escreve sobre aquilo que conhece e desse modo suas personagens e ações são espelhadas na experiência e vivência mundanas; acrescenta-se a isso a criatividade e nascem, desse modo, os seres fictícios semelhantes aos seres vivos, pois aqueles, de acordo com Michel Zérafra (1974), são reflexo do social. Assim, é perceptível que o sucesso de uma obra depende da relação estabelecida entre o real e o fictício, pois, agora, conforme Candido (1972, p.80):

Cada traço adquire sentido em função de outro, de tal modo que a verossimilhança, o sentido da realidade, depende, sob este aspecto, da unificação do fragmentário pela organização do contexto. Esta organização é o elemento decisivo da verdade dos seres fictícios, o princípio que lhes infunde vida, calor e os faz parecer mais coesos, mais apreensíveis e atuantes do que os próprios seres vivos.

Deste modo, a ficção, em todas as suas vertentes (imagética, oral, escrita, gravada), torna-se essencial para o ser humano compreender a si mesmo e o mundo real, organizando sentimentos e emoções a partir da reflexão pela experiência com a produção ficcional, podendo haver identificação ou não entre o leitor e a obra. Os seres fictícios são apresentados de forma mais coesa e coerente e essa organização pode promover maior conhecimento e apreensão do humano por meio das diferentes experiências com as personagens, o que pode acarretar reflexão sobre o próprio comportamento humano.

De acordo com Aristóteles (1980, p. 448), a ficção coloca em cena ações e vivências, objetivando representar determinados comportamentos humanos e não pessoas específicas. Compagnon (1999, p. 136) mostra-se adepto da mesma ideia do filósofo grego ao dizer que “a literatura mistura continuamente o mundo real e o mundo possível: ela se interessa pelos personagens e pelos acontecimentos reais [...] e a personagem de ficção é um indivíduo que poderia ter existido num outro estado de coisas.”

A literatura, desse modo, ainda de acordo com Aristóteles (1980), não deveria ser vista como uma imitação do real, mas, sim, como uma representação de suas regras e códigos, os quais são apreendidos pela observação do homem, sendo este capaz de produzir uma arte que faça parte do mundo e consiga ser decodificada e compreendida por outrem. Assim, a verossimilhança pode ser entendida como o reconhecimento de uma determinada ordenação e não mera cópia, pois a arte, assim como a filosofia, é um modo de conhecer o mundo, apresentando os elementos necessários para a compreensão do real.

Nas palavras de Antoine Compagnon (1999, p.110), “[...] o que se chama de real não é senão um código. A finalidade da mimesis não é mais a de produzir uma ilusão do mundo real, mas uma ilusão do discurso verdadeiro sobre o mundo real”. Portanto, ela pode ser usada para refletir a própria realidade nela espelhada e estimular mudanças e questionamentos relevantes.

O trabalho do autor constitui-se exatamente em realizar as possibilidades dadas pela realidade imediata, transformar verdades que conhecemos em outras verdades que remetem, de alguma maneira, a verdades reais com as quais temos contato diariamente. A ficção recria o mundo, o que está retratado nela (sociedade, contexto histórico, comportamentos etc) é uma recriação a partir de um determinado ponto de vista e leitura, sendo, pois, ainda de acordo com Aristóteles (1980), o objetivo da literatura expressar uma visão sobre o mundo e não imitá-lo. Desse modo, a obra literária torna-se o resultado de uma elaboração individual a partir da observação e traz conhecimentos sobre os indivíduos e o mundo.

Assim, a literatura, de acordo com Antônio Candido (1995), é fonte de educação e de humanização, uma vez que atua no consciente e inconsciente humano, constituindo uma força indiscriminada e poderosa sobre o indivíduo e sua formação. Entretanto, as obras literárias foram, por muito tempo, restritas aos grupos detentores do poder, por serem os únicos letrados. Ademais as obras literárias eram produzidas exatamente sobre e para a classe social mais abastada, requerendo um conhecimento cultural próprio dela. Apenas no século XVIII que a literatura começou a ser mais acessível, especialmente para os membros da burguesia em ascensão, já que o capitalismo industrial possibilitou maior autonomia ao indivíduo, uma vez que o individualismo financeiro conduz ao individualismo pessoal, aumentando a mobilidade social. O individualismo fez surgir o interesse pela história da vida de pessoas comuns, com as quais o leitor poderia se identificar com facilidade.

Logo as mudanças trazidas pelo capitalismo, sobretudo o individualismo financeiro e o individualismo pessoal, este também consequência da proposta protestante do indivíduo como responsável por sua orientação espiritual e suas escolhas, propiciaram o nascimento de uma literatura que expressasse as experiências da classe emergente (burguesia), aumentando, conseqüentemente, o interesse pelo literário.

Candido, em *O direito à literatura* (1995), defende o direito à apreciação literária a todo ser humano, considerando-a tão necessária quanto o básico para se sobreviver, uma vez que alimenta o espírito, pois

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (1995, p. 243)

Desse modo, faz-se imprescindível um bom trabalho de letramento literário que garanta ao aluno o consumo integral desse bem cultural, auxiliando-o no desenvolvimento de sua criticidade, interpretação, concentração e apreciação. É importante que o aluno perceba as possibilidades oferecidas pelo texto ficcional e não acredite que haja apenas uma forma de lê-lo e interpretá-lo, visto que

O valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. Por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora. (COSSON, 2021, p. 179)

O contato com a arte e a ficção, assim, se mostra necessário para o ser humano, para que, por meio de experiências alheias e possíveis retratadas em diferentes obras, possa refletir sobre as pessoas, as coisas e o mundo. Provavelmente levando em consideração essa necessidade que os elaboradores da BNCC adicionaram ao documento o trabalho com o campo artístico-literário, definindo-o da seguinte forma:

[...] trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.

Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018, p. 513)

Isso significa que a proposta do documento direcionador da educação brasileira considera o letramento literário em seu sentido mais completo ainda no Ensino Fundamental, sendo ampliado para o Ensino Médio, possibilitando que os adolescentes sejam capazes de lidar com a literatura em diferentes suportes. Portanto, acredita que o adolescente deve ser capaz não apenas de decifrar o código para a leitura ou fluir o texto pelo prazer que lhe causa, mas, sim, apreender estratégias estilísticas, apreciar o trabalho

com a linguagem, compreender significados profundos e não apenas a história superficial, além de ser crítico e selecionar suas próprias leituras, conseguindo estabelecer relações de intertextualidade.

Entretanto, os objetivos expostos pela BNCC não se concretizam na prática escolar por diferentes fatores. Embora os livros didáticos tragam seleções de diferentes gêneros textuais e questões norteadoras para a compreensão dos mesmos, pouco são utilizados em sala de aula pelo tempo, por apresentarem um conteúdo de difícil compreensão para o novo alunado, pela necessidade de se seguir as habilidades e material disponibilizado por cada rede de ensino (estadual/municipal/privada) e até mesmo pelo despreparo dos profissionais.

Além disso os professores do Ensino Fundamental II, notadamente na rede pública, precisam lidar com problemas de alfabetização dos alunos, consequência de falhas no Ensino Fundamental I, o que dificulta o trabalho com leituras mais extensas, já que a dificuldade encontrada pelos adolescentes na decifração do código tende a fazê-los desistir do texto ou taxá-lo de chato.

Diante dessa realidade desafiadora, como mostrar para os alunos que

a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (BRASIL, 2018, 513)

É fato que o conhecimento literário e artístico faz-se imprescindível para todo ser humano em seu desenvolvimento e exatamente por isso que a Constituição Brasileira, em seus artigos 6 e 215, prevê o direito à cultura e ao lazer. Porém, a lei não garante o acesso efetivo à arte a toda a população, já que os bens artísticos são de custo elevado, como muitos livros literários. As escolas públicas são as que contam com maior número de títulos em suas salas de leitura, mesmo que não recebam novos com tanta frequência e, geralmente, as escolhas, feitas em um catálogo pré-selecionado, não são dos exemplares mais pedidos pelos alunos e que poderiam iniciá-los nessa caminhada, além da ausência de acervo significativo de obras pertencentes à tradição literária brasileira, europeia, africana e americana.

Ainda na defesa da importância de um bom contato com o texto ficcional, vale ressaltar que a literatura também contribui para o convívio em sociedade, uma vez que

permite o contato com diferentes situações e sentimentos, podendo tornar o ser humano mais compreensivo com o próximo, organizando melhor suas emoções. Desse modo, o estudo literário deve de fato fazer parte da formação do indivíduo, o qual precisa, nitidamente, aprender a ler não apenas textos, mas, também, o mundo, já que se

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...] ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.” (CANDIDO, 1995, p. 243-244)

Logo, o domínio da leitura integralmente, ou seja, a leitura que vai muito além do deciframento do código, que penetra no conteúdo e confere significado ao texto, é essencial para todo ser humano. Portanto a escola deve assumir o papel de aprimorar tal capacidade nos alunos e não usar o texto somente para uma leitura superficial ou pretexto para análises e discussões gramaticais. Isso devido a esse papel humanizador dos textos literários que está no fato de

[...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)

Tão importante se faz isso, que a BNCC reconhece que

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491)

Apesar da orientação, ainda se trabalha, muitas vezes, o texto de forma secundária para fins gramaticais e linguísticos que não atingem sua complexidade artística, sendo priorizadas questões estruturais e de ordem lexical. O que se vê nos livros didáticos e apostilas escolares é uma abordagem ainda muito focada nas características da obra que a ligam a seu contexto e momento literário, deixando de lado a atualidade do texto e a relação que estabelece com seus jovens leitores. É exatamente essa atualidade presente nas relações humanas ficcionalizadas que poderia ser explorada para aproximar o leitor atual do cânone literário, uma vez que, segundo Pierre Bourdieu, “[...] Quando o livro permanece e o mundo em torno dele muda, o livro muda. Afinal, o espaço dos livros em que serão lidos irá mudar.” (CHARTIER, 1996, p.250)

Outrossim “A ‘literatura’ é, sem dúvida, um código narrativo, metafórico, mas também um local onde se encontra empenhado, por exemplo, um imenso saber político.”

e por isso BARTHES afirma “que só é preciso ensinar a literatura, porque com ela se poderia estar próximo de todos os saberes.” (1995, p. 263) Ou seja, o texto literário não deve ser visto como mera distração ou deleite como muitas Diretorias de Ensino têm pregado, pois nele se concentra muitas questões e informações.

Mas não se pode esquecer, também, que a literatura exerce um fascínio sobre a humanidade e tal fascínio pelas obras se dá porque

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. (COSSON, 2022, p. 17)

Assim, por meio do letramento literário, passamos a ler melhor e por completo não apenas os textos, mas também as pessoas, as situações e o mundo, além de desenvolver nossa capacidade criativa, o que nos auxilia na resolução de problemas e no convívio social. É a possibilidade de experienciar outras realidades, possíveis e imagináveis, que alimenta o espírito humano e, ao mesmo tempo que o faz pensar sobre a realidade, é uma forma de fuga da mesma. Exatamente essas experiências ficcionais que devem cativar e prender o leitor, proporcionando prazer e ao mesmo tempo reflexão.

Sendo os objetivos do ensino de literatura no Ensino Médio previstos pela BNCC

Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.

Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.

Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada. (BRASIL, 2018, p. 514)

Faz-se necessária a discussão sobre estratégias que poderiam ser utilizadas durante o ensino de literatura nessa fase escolar, considerando os desafios encontrados na sala de aula principalmente por uma falha no letramento literário durante os anos de Ensino

Fundamental, a qual pode ter inúmeras causas, sem desconsiderar a bagagem ficcional dos alunos adquirida tanto pela leitura quanto pelo contato com obras audiovisuais.

A escola é uma instituição com a função de centralizar o conhecimento de todas as áreas do saber e possibilitar diferentes aprendizados. Entretanto, não pode ser vista como a única possibilidade de aprendizagem, visto que as vivências fora dela influenciam muito no desenvolvimento do indivíduo e na forma como ele está disposto a encará-la. Todo esse conhecimento de mundo além da escola deve ser considerado e valorizado por constituir a história pessoal de cada um.

Pensando que a instituição escolar tem como uma de suas funções sistematizar diferentes conhecimentos, o ensino de literatura se faz imprescindível, o que não significa que o aluno não tenha tido contato com textos literários anteriormente, mas esse contato dar-se-á de outra forma, organizado e dirigido, observando pontos e particularidades que apenas na experiência leitora podem passar despercebidos. Assim, de acordo com Barthes (1995, p. 259), no ensino da literatura, fazem-se necessárias as seguintes indagações:

1. Pode-se ensinar “literatura”? Se se definir provisoriamente a função docente como transmissão de um saber constituído, pode-se perguntar:
 - se este saber existe, como é constituído;
 - se existe, de que tipo é;
 - se, existindo, apresenta uma utilidade para os discentes, e qual é?
2. O prazer do texto. Qual pode ser o prazer do texto numa relação em que intervêm o docente e o seu saber (?), o discente e o seu saber (?), face a um texto como objeto de um trabalho?
3. A relação docente. Prazer/saber/ler: tendo em conta este triplo risco, como é que encara a relação docente, concretamente, na escola de hoje?

Portanto, não se apresenta como uma tarefa fácil o papel do docente no processo de letramento literário dos discentes, não só por necessitar estudar diferentes estratégias, mas, também, por ter que enfrentar possível resistência por parte dos alunos, de seus responsáveis e até mesmo do próprio sistema escolar, o qual não parece valorizar esse conhecimento como devido.

O desafio se encontra em visibilizar a importância de uma experiência ficcional que faz parte da história da humanidade, mostrando-a como fonte de conhecimento e também de prazer, seja prazer pela identificação, pelo gosto ou pelo próprio saber. O aluno pode não gostar de determinada obra, porém precisa aprender a apreciar seu valor estético e, por que não, sua relevância dentro de seu contexto de produção.

Nitidamente a relação de uma sociedade com a literatura tem base histórica e depende do modo como é considerada. No Brasil, segundo Lajolo e Zilberman (2009), apenas em torno da metade do século XIX que a capital (Rio de Janeiro) "passa a exibir

alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora [...]” (p. 18) a partir da literatura romântica, enquanto, na Europa, esse movimento já ocorria pelo menos desde o século XVII. Ou seja, a formação do leitor brasileiro é tardia e ao longo do tempo apresentou diferentes traços e questões, não conseguindo, as escolas, auxiliar em uma formação plena desses leitores.

Além disso, no início do século XXI, no Brasil, a disciplina de Literatura começou a ser retirada do Ensino Médio em várias escolas, passando a ser ensinada juntamente com a Língua Portuguesa. Na nova configuração do Ensino Médio no estado de São Paulo, redação e leitura compõem uma nova disciplina, inclusive com plataformas digitais próprias e um acervo grande de obras literárias pedidas pelos alunos e de sucesso entre o público juvenil, como *Diário de um banana*. O que ainda não se tem conhecimento é se a essa disciplina será destinado o ensino de literatura. Mesmo sem uma disciplina específica na maioria das escolas, a BNCC contempla as seguintes habilidades para o ensino literário no último ciclo

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. [...]

(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.[...]

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.” (BRASIL, 2018, p. 515 - 516)

Sendo desenvolvidas tais habilidades, tem-se leitores capazes de ler e compreender obras de diferentes gêneros e épocas, conseguindo estabelecer relações entre autores e obras, entre produções e contexto. Porém, não é o que de fato acontece no ensino brasileiro de base, pois as poucas aulas destinadas a textos literários não

contemplam em sua amplitude todas as habilidades acima elencadas. Observa-se, especialmente na habilidade EM13LP51, que a origem dos textos não deve ser restrita ao país, mas, sim, abranger diferentes lugares e povos. Entretanto, o que se vê é uma base ainda muito pautada nas literaturas brasileira e portuguesa, começando a se inserir obras indígenas e africanas, no entanto geralmente para discussões sobre a cultura ou o lugar de fala desses indivíduos e não para a observação construtiva das obras.

Naturalmente, é necessário que os alunos conheçam as raízes literárias nacionais, mas, também, que tenham, mesmo que minimamente, contato com obras de literatura estrangeira, com orientação de um docente, seja o professor titular da turma ou o responsável pela sala de leitura, a fim de promover, por exemplo, a aproximação cultural entre os povos. Neste quesito, observa-se que as escolas públicas possuem um acervo literário, entre obras nacionais e estrangeiras, maior e ainda cultivam um local para a leitura, enquanto muitas escolas da rede privada não possuem mais bibliotecas.

Afinal, qual é o objetivo principal do trabalho escolar com textos literários? De acordo com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e acompanhada pelos estados brasileiros, especialmente pelas escolas públicas, o ensino de literatura deve ter como propósito a formação do leitor, desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação crítica do mesmo, fazendo com que este sinta prazer em ler, uma vez que a literatura “[...] é essencial na escola porque é por meio das obras literárias que as questões sociais ganham visibilidade e legitimidade para fazerem parte do diálogo formativo dos professores com seus alunos.” (COSSON, 2021, p. 102-103)

Desse modo, as aulas da disciplina não devem se resumir a uma abordagem historicista da literatura, que arrola inúmeros traços, aspectos e principais autores e características de determinadas estéticas, mas a ações que tenham por intuito aproximar a arte literária do estudante, possibilitando a percepção de que uma obra não é hermética ou inacessível e que pode, portanto, ter seus sentidos apreendidos, rompendo-se, assim, com quaisquer temores ou mitos, e gerando uma familiarização com o texto literário, porque

Trata-se de uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós. É esse uso muito próprio da linguagem e que faz parte da nossa condição humana que chamamos de literatura. (COSSON, 2021, p. 176)

Para tanto, é importante que a literatura não seja concebida como algo elitista, destinada exclusivamente a um público erudito. A todos os alunos devem ser

apresentados diferentes tipos de obras, das mais simples às mais complexas, e oportunidades de escolha, exatamente como previsto pela BNCC, pois dentre os objetivos destacados pelo documento para o ensino de Literatura no Ensino Médio se encontra “o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e *semioses*;” (BRASIL, 2018, p. 491), ou seja, as aulas deveriam partir de textos mais próximos do aluno e ir passando para obras com maior complexidade para desenvolver de fato a capacidade leitora em todos os seus âmbitos. Tal estratégia pode ser considerada pelo professor se for o responsável pela escolha das obras literárias, o que não acontece, visto que os materiais do Ensino Médio já trazem a seleção de textos e as metodologias a serem contempladas.

Além disso, o documento também prevê a

ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, 492)

Desse modo, há a possibilidade do trabalho com outros suportes além do livro, desde que seja para auxiliar na formação artística do aluno, mobilizando competências que o auxiliem em sua formação como leitor literário, visto que “busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495), considerando-se “a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (BRASIL, 2018, p. 495), sendo, portanto, bem visto o trabalho e a apreciação de “formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.)” (BRASIL, 2018, p. 495) desde que “considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.” (BRASIL, 2018, p. 495).

Isso porque o contexto em que se insere o jovem leitor de hoje prevê suportes de leitura que vão além do livro. Nesse sentido, com o intuito de formar leitores, e não meros leitores, “sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las”

(PERROTTI, 1999, p. 32), o docente pode optar pela realização de um trabalho que alie literatura e tecnologia, tomando objetos culturais como músicas, séries e histórias em quadrinhos como ponte para a discussão literária, porém a formação do leitor se dará em contato com o texto, o qual não deve ser abandonado.

Uma das dificuldades que se observa é a resistência dos adolescentes para livros pertencentes ao cânone literário e isso pode ser consequência da sintaxe e do vocabulário arcaicos dessas obras que bloqueiam a fruição estética da leitura exatamente porque demanda esforço para a decifração do código. Os jovens da era dos celulares cada vez mais modernos têm pressa e a maioria acaba desenvolvendo aversão a atividades que exijam muita concentração.

A questão referente à dificuldade de escolha da leitura literária como hobby é evidenciada por pesquisa realizada pelo Portal Ourovivo (2022), a qual revela que cerca de 30% da população nunca leu um livro. Apesar de pesquisas apontarem que o brasileiro lê em média apenas quase 2,5 livros por ano, se for considerado tudo o que é lido por meio de recursos eletrônicos (notícias, posts, histórias, reportagens, entrevistas etc.), a conclusão seria que o brasileiro lê muito, porém conteúdos sem caráter literário. No entanto, não se pode negar que a leitura, mesmo que de conteúdos não literários, pode ampliar o vocabulário, o domínio de diferentes assuntos, aperfeiçoar o poder interpretativo e a argumentação, contudo fica em falta o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do interesse artístico.

Entretanto, o apontamento da pesquisa sobre os adolescentes de hoje não lerem ou lerem pouco é um equívoco, visto que obras longas fazem sucesso entre eles, tais como *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins), *A rainha vermelha* (Victoria Aveyard), *As crônicas de Nárnia* (C. S. Lewis), *A seleção* (Kiera Cass), *Harry Potter* (J. K. Rowling). Por que eles preferem essas histórias? Pelo conteúdo? Pela estética? Pela identificação? Pelo despertar da imaginação? São questões a serem consideradas no trabalho com a leitura. Por que a dificuldade de ler está nos livros pertencentes ao cânone? Pela distância temporal? Pela temática? Pela linguagem? Pela não compreensão? É necessário levantar os motivos que levam a esse afastamento.

Além disso, como apontado por Porto, Oliveira e Gonzalez (2023), no site AGEMT, editoras usam do trabalho de *influencers* digitais com perfis literários para divulgarem esse tipo de obra e conseguirem um público maior de consumidores. Esses *influencers* utilizam seus perfis para falarem de livros que consomem voltados para esse leitor atual e incentivarem a leitura de seus seguidores, principalmente no *Instagram* e no

TikTok. Talvez a popularidade dessas obras possa contribuir significativamente para seu consumo por parte expressiva dos adolescentes.

É necessário observar que, de acordo com levantamento divulgado pelo Instituto Pró-Livro em 2021, “67% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos afirmam gostar de ler, mas leem apenas dois livros em média por ano”, taxa inferior à de outros países. Considerando leitor aquele que declara ter lido inteiro ou por partes ao menos um livro no último trimestre, o relatório registra que 52% da população brasileira poderia ser considerada leitora em 2019 (2020, p. 20), sendo o auge entre 11 e 13 anos de idade, caindo a porcentagem de leitores conforme a idade avança (2020, p. 22).

Esses dados podem promover a reflexão sobre o que está acontecendo durante a formação dos jovens para que aos poucos abandonem a leitura, já que, de acordo com Pierre Bourdieu, “A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais potente no sistema dos fatores explicativos [...]” (CHARTIER, 1996, p. 237). Esses jovens que optam pela não leitura consomem muito outras práticas culturais, como vídeos, músicas e danças, inclusive na escola, não conseguindo compreender a importância da literatura até mesmo para a fruição dessas demais obras.

O próprio criador dos objetos desta pesquisa, Rafael Gomes, levanta esse questionamento ao dizer “Eu escrevi esse livro basicamente porque eu fui um adolescente muito leitor, assim, desde os 14, 15 anos eu lia bastante. Inclusive lia com uma frequência que hoje, na minha vida adulta, jamais consegui alcançar a mesma” (2011, 2 min 45 s) em entrevista ao Programa JB. Será que o tempo ocupado na vida das pessoas pelo trabalho interfere diretamente na escolha do que fazer nos momentos de folga? O próprio Rafael Gomes declara, em entrevista à revista *Rascunho* (2009), não ter uma rotina de leitura

porque me divido não só com o trabalho criador, mas também com a tarefa de ser espectador de outras artes (cinema, teatro, música). Então, leio quando consigo, quando não estou lendo para estudar. Basicamente, escolho os livros pelos autores de quem tenho conhecimento ou boas referências, mas sou extremamente disposto a acreditar em uma resenha favorável, ou em uma recomendação de confiança, e tenho a curiosidade de descobrir coisas novas.

Tal fala comprova o que as pesquisas mostram: um adolescente muito leitor literário pode diminuir sua frequência leitora por outras necessidades, lendo textos de outra natureza e mantendo contato com o ficcional também por meio de outras artes que não a escrita.

Para a professora Filomena Elaine Paiva Assolini, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP, o letramento literário entre os jovens está baixo, pois não aprendem a ler além do livro didático e isso influencia o ingresso no mercado de trabalho, porque “Nós precisamos de sujeitos que pensem, precisamos de sujeitos capazes de contestar, capazes de refletir, capazes de se incomodar” (PIERRI, 2021) e, infelizmente, poucos indivíduos atendem a essas características. Segundo ela, é necessário que os jovens aprendam a ler dentro e fora da escola, por isso a importância do acesso ao livro e do letramento literário durante o Ensino Fundamental e Médio, pois, conforme Chartier,

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõem as formas tipográficas [...] (1996, p. 78)

Por isso a importância de um espaço coletivo em que se discuta o ato da leitura e as formas como ele se desenvolve, havendo trocas entre os indivíduos e compartilhamento das experiências ficcionais, pois são nesses momentos que o leitor vai se desenvolvendo e formando sua criticidade bem como um olhar mais profundo para o texto. Naturalmente, esse lugar acaba sendo a escola, um dos primeiros contatos sociais das crianças, onde diferenças se encontram e afloram questionamentos.

Tais questionamentos devem ser levados em consideração para o ensino da literatura, já que a pretensão escolar é formar leitores literários críticos e a relação que o indivíduo estabelece com o texto é primordial para sua formação pessoal e intelectual. Afinal, se houver falhas ou atritos na conexão entre leitor e obra, a leitura pode se tornar um ato de tortura e não gerar o prazer e inquietação esperados, por isso se faz necessária a constante discussão sobre o processo de formação leitora das crianças e jovens dentro do ambiente escolar.

Além disso

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (CÂNDIDO, 1995, p. 244)

Portanto, a fruição do texto literário implica em muito mais do que despertar prazer no leitor, deve ser considerado como meio de expressão, fonte de conhecimento e

de trabalho com a linguagem. É por meio da experiência não vivida, mas acompanhada de forma ficcionalizada, que o leitor pode olhar diferenciadamente para o próximo e para a realidade, visto que a empatia com as personagens é capaz de gerar reflexões nunca antes despertadas.

Levando em consideração, pois, que “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção.*” (CÂNDIDO, 1995, p. 245) não se pode julgar ser possível a formação de leitores maduros com o uso de uma única estratégia, visto que cada metodologia abordaria um aspecto do texto literário e não o todo, além de não considerar as variáveis do tempo e da sociedade.

Compagnon (1999, p. 146) observa que

Muitas questões são levantadas a respeito da leitura, mas todas elas remetem ao problema crucial do jogo da liberdade e da imposição. Que faz do texto o leitor quando lê? E o que é que o texto lhe faz? A leitura é ativa ou passiva? Mais ativa que passiva? Ou mais passiva que ativa? Ela se desenvolve como uma conversa em que os interlocutores teriam a possibilidade de corrigir o tiro? O modelo habitual da dialética é satisfatório? O leitor deve ser concebido como um conjunto de reações individuais ou, ao contrário, como a atualização de uma competência coletiva? A imagem de um leitor em *liberdade vigiada*, controlado pelo texto, seria o melhor?

Tais questões se fazem necessárias no planejamento e desenvolvimento do plano de letramento literário, isso para que o jovem leitor compreenda sua relação com o ficcional e o literário para, assim, apreender o necessário daquilo que lê, conseguindo selecionar e relacionar informações.

No próximo capítulo, explana-se a respeito de diferentes metodologias já utilizadas ao longo do tempo para o ensino literário no âmbito escolar, ressaltando suas características e possíveis falhas, observando como o paradigma do letramento literário pode incorporar o audiovisual em sua prática.

2.1. DIFERENTES ABORDAGENS NO ENSINO DE LITERATURA

Ao longo do tempo, o texto literário foi abordado de diferentes formas na educação. Rildo Cosson descreve, em *Paradigmas do ensino da literatura* (2021), cinco formas de ensino de literatura já adotadas nas escolas: o paradigma moral-gramatical, o paradigma histórico-nacional, o paradigma analítico-textual, o paradigma social-identitário, o paradigma da formação do leitor e o paradigma do letramento literário, mostrando que todos eles possuem questões para a plena formação de um leitor crítico.

Esses paradigmas mostram que o ensino de literatura passou por muitas transformações ao longo do tempo, tendo diferentes focos e objetivos e tais mudanças podem ser vistas como paradigmas, já que “Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento.” (COSSON, 2021, p. 7)

Porém

[...] um paradigma não funciona como um conjunto de regras ou modelo no sentido de instruções a serem obedecidas para se chegar a um determinado produto ou resultado. Ao invés, um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado. A identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um todo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma única prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma.” (COSSON, 2021, p. 10)

Assim, não há um único caminho a ser seguido para o trabalho com o texto literário dentro da sala de aula e para a promoção de sua apropriação por parte do novo leitor. A tarefa de formação de leitores maduros não é algo simples e rápido, pressupõe um trabalho pautado em etapas que, não necessariamente, são as mesmas para todos, pois não se pode abandonar a individualidade, a qual afeta o modo como se darão as experiências com o ficcional. Além disso, esse processo de letramento não se restringe ao ambiente e ao período escolar, sendo desenvolvido fora e depois dele, ao longo da vida leitora.

Rildo Cosson (2021, p. 10-11) aponta para o fato de os estudos sobre as condições do ensino de literatura indicarem a recusa ou o fracasso das metodologias inspiradas nos paradigmas tradicionais, tanto do lado pedagógico quanto na recepção do aluno e, assim, o ensino de literatura vai sendo deixado em segundo plano.

Desse modo, devido ao fracasso dos paradigmas tradicionais, o texto literário começa a ser usado como base para o ensino de gramática, interpretação e vocabulário, não havendo foco em suas características estéticas e passando a fazer parte da disciplina de Língua Portuguesa. Esse processo aumenta o distanciamento entre os alunos e o caráter literário das obras, prejudicando sua formação enquanto leitor tanto de textos como do mundo, visto que as produções literárias expressam uma visão particular da realidade.

Observa-se, na sequência, brevemente, as características dos quatro paradigmas apontados por Theo Witte e Florentina Sâmihain em 2013 que são a base para os seis paradigmas do ensino de literatura brasileira identificados por Rildo Cosson e

responsáveis, também, pela tomada do texto literário como pretexto para o estudo da língua:

1. O paradigma cultural, que é um modelo focado na história e período literários, contexto histórico, autores e obras selecionadas, sendo o mais antigo e tendo como público a elite, “[...] Trata-se de uma proposta de formação da elite, até porque o acesso à escola era limitado [...]” (COSSON, 2021, p. 13). Assim, o valor literário dos textos é o menos relevante.

2. O paradigma linguístico que se preocupa com os elementos construtivos e estéticos do texto e sua apreciação, investigando a forma a fim de determinar seu valor estético, baseando-se nas correntes teóricas do *new criticism*. Nesse modelo, tanto o contexto quanto o conteúdo não ganham destaque e pouco interessam.

3. O paradigma social, que nasce em oposição ao paradigma linguístico, buscando a consciência social. Portanto o que importa é o que a leitura possibilita falar sobre a realidade em que se baseia, as críticas sociais e comportamentos coletivos, abandonando a análise da composição textual.

4. O paradigma do desenvolvimento pessoal que não tem como foco o texto, as questões sociais, o contexto ou as características literárias, mas, sim, o desenvolvimento do aluno, sua formação como indivíduo.

Para os autores (Theo Witte e Florentina Sâmihain),

o paradigma do desenvolvimento pessoal atravessa todos os períodos escolares, sendo seguido pelo paradigma social. O paradigma linguístico é mais proeminente nos anos finais do ensino fundamental e o paradigma cultural, no ensino secundário. (COSSON, 2021, p. 14)

Embora eles acreditem que todos os paradigmas coexistam nas escolas e apresentem diferentes combinações, podem não ser identificados somente com uma característica, porém sobrepondo uma à outra.

Seguindo esses modelos propostos, Cosson identifica seis paradigmas no ensino de literatura no Brasil, os quais divide em “[...] paradigmas tradicionais - *moral-gramatical* e *histórico-nacional* e outro formado pelos paradigmas contemporâneos - *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor* e *letramento literário*.” (COSSON, 2021, p.17) Vale a pena observar cada um desses paradigmas para que se possa entender que os problemas no ensino de literatura não são atuais e parte das metodologias aparecem em *Tudo o que é sólido pode derreter* durante as aulas do professor de literatura Thales, o qual usa diferentes estratégias nas aulas de literatura e tenta despertar o interesse dos alunos, desde aulas explicativas falando sobre o contexto

e características do texto até debates para o compartilhamento de opiniões, como será percebido nos apontamentos sobre o letramento literário nas obras de Rafael Gomes.

No paradigma moral-gramatical, usa-se excertos do texto em aula, o qual representa o todo da obra e o autor, ou seja, o trecho vale pela leitura integral da obra e pelo prestígio do autor, mostrando toda sua qualidade. A literatura é representada por um conjunto de obras determinadas pela tradição, ou seja, “Entendida essencialmente como tradição, a literatura do paradigma moral-gramatical é apresentada como *o legado do melhor da produção cultural da humanidade* ou, pelo menos, daquela que está registrada em língua portuguesa.” (COSSON, 2021, p. 23)

Tal modelo ainda está presente em livros didáticos e materiais adotados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Embora seja sugerida a leitura integral da obra ao final das aulas, ao longo das atividades, os alunos precisam pesquisar e conhecer o desfecho das narrativas ou analisar trechos específicos que demonstrem o valor sociocultural da obra.

A opção por trabalhar com excertos das obras se deve ao pouco tempo das aulas e a extensão dos textos, os quais precisam ser consumidos no horário extraclasse. O maior problema está na pouca disponibilidade de exemplares nas escolas, o que prejudica que o professor exija a leitura integral da mesma. Apenas os alunos interessados na história acabam retirando o livro na sala de leitura e tendo contato com a obra completa.

Esse olhar para a literatura como legado a ser usado para a formação moral e linguística do aluno concede aos textos literários destaque no ambiente escolar, principalmente pelo fator humanístico e, por isso, ainda hoje se defende o ensino de literatura por meio dos clássicos “[...] como fontes inesgotáveis dos valores intrínsecos do ser humano, uma vez que a leitura dos clássicos conduziria a uma melhor e maior compreensão da humanidade.” (COSSON, 2021, p.23)

O objetivo desse paradigma é “[...] *ensinar a língua e formar moralmente os alunos.*” (COSSON, 2021,p. 24), ou seja, a literatura ensinada “[...] é menos um objeto estético e mais uma maneira de veicular por meio da escrita as prescrições da língua considerada culta e dos valores considerados necessários à formação dos alunos.” (COSSON, 2021, p. 25) É um trabalho de análise, em que se busca identificar os elementos que compõem o texto e apreender a lição de moral contida nele. Assim, deixa-se de lado toda literariedade do texto e a função poética nele presente.

Ressaltar os valores presentes nas obras literárias, sejam antigas ou contemporâneas, é imprescindível para uma boa leitura analítica e discussão sobre as

mudanças ocasionadas pelo passar dos anos. Sendo as obras culturais registros de visões de mundo, elas guardam histórias que precisam ser lembradas até mesmo para que não se repitam e possa-se compreender a atualidade, visto que o presente é consequência das escolhas do passado. Entretanto, ao lado disso, há a necessidade de observação do caráter artístico das obras que as tornam tão singulares e importantes para a cultura.

O professor, nesse paradigma, necessita ter profundo conhecimento da obra a ser analisada, para informar ao aluno o que antecede e sucede o trecho selecionado, funcionando como transmissor de conhecimentos sobre os textos, comentarista dos mesmos, ressaltando o caráter modelar deles e esclarecedor do vocabulário. Portanto o professor faz uma análise detalhada do texto, considerando estrutura e contexto, para que os alunos compreendam a obra da maneira esperada pela instituição de ensino.

Apesar de ser um modelo antigo, as apostilas e livros didáticos atuais costumam trazer exatamente trechos de obras, recortados e ordenados, para a sala de aula e o conhecimento como um todo do texto. As atividades costumam começar pela leitura do excerto feita pelo professor, que, na sequência, contextualiza a obra, e passa para a análise minuciosa dos elementos constitutivos do texto, terminando com atividades de escrita que tragam algum nível de reprodução do texto. Assim a avaliação consiste na memorização do aluno e sua capacidade de reprodução de alguma informação obtida anteriormente.

Observa-se que a escolha das obras para a produção de *Tudo o que é sólido pode derreter* se baseia no cânone literário, buscando passar por quase todas as tendências literárias (Humanismo, Classicismo, Barroco, Romantismo, Realismo, Simbolismo e Modernismo), seguindo a forma desse paradigma para a escolha do *corpus* que merece ser estudado.

Desse modo, os produtores da série entram em sintonia com o que é previsto pela BNCC durante os anos que compõem o Ensino Médio, visto que é o período em que

devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 513)

O paradigma histórico-nacional está pautado no nacionalismo interligado à história literária. As obras a serem trabalhadas na escola são escolhidas dentro da tradição nacional e refletem a nação, ou seja, os textos dizem o que é o Brasil. Assim “[...] a

literatura funciona como uma espécie de tradutor cultural, filtrando no conjunto das obras selecionadas o que merece ser guardado e louvado como nacional [...]” (COSSON, 2021, p. 45)

Nesse modelo, a literatura é usada como instrumento de formação. Para os ainda em processo de aquisição da leitura e escrita, funciona como modelo e, para os já alfabetizados, é fonte de conhecimento da história literária, distinguindo títulos, autores e estilos de época. O objetivo é formar o brasileiro como brasileiro. Ou seja, não há preocupação com a formação do leitor para o domínio do texto ficcional.

Vale observar que

Apesar de coincidentes em alguns aspectos, o conteúdo do ensino da literatura no paradigma histórico-nacional é simultaneamente mais amplo e mais restrito do que no paradigma moral-gramatical. É mais amplo porque incorpora ao campo do literário, ainda que em condições precárias, o folclore e as obras direcionadas às crianças, que não tinham lugar no mundo dos clássicos. Também porque alarga o horizonte temporal da literatura ao aceitar a produção do presente, desde que devidamente referendada pela crítica, isto é, sancionada como parte do cânone. É mais restrito porque limita esses textos ao nacional, recusando ou limitando por esse critério o espaço que obras literárias de outros países – à exceção de Portugal por questões coloniais – poderiam ter no espaço escolar. (COSSON, 2021, p. 50)

Esse é o recorte literário feito por Rafael Gomes em *Tudo o que é sólido pode derreter*, trazendo obras brasileiras ou portuguesas por sua importância histórica e relevância dramática, tanto por figurarem na maior parte dos materiais escolares e também nos vestibulares (fazem parte apenas obras em língua portuguesa, brasileiras ou portuguesas e, recentemente, algumas africanas) como por oferecerem material para sua produção. O próprio autor em entrevista à revista *Rascunho* (2009) declara tal fato:

Do amplo espectro das obras existentes em língua portuguesa, buscamos aliar aquelas que tinham inegável importância na história da literatura, as que eram estudadas em sala de aula (e conseqüentemente exigidas nos vestibulares) e as que apresentavam potencial dramático para o desenvolvimento de um roteiro que as abordasse.

Nesse modelo, ao professor cabe o papel de informar o aluno, tarefa que posteriormente foi passada para o livro didático, e o aluno tem a função de “[...] receber esse conhecimento sem questionamentos e tratar de memorizá-lo para posterior reprodução nos exercícios, nas provas e nos testes de seleção, cujo exemplo maior é o vestibular.” (COSSON, 2021, p. 52)

Dessa maneira, o aprendizado literário acaba ganhando efetivação dentro do ambiente escolar e, talvez, seja um motivo para a desmotivação de muitos jovens para a leitura de obras canônicas, até porque as leituras extraclasse exigidas costumam vir

acompanhadas de produção de resumo ou preenchimento de ficha literária, o que acaba reduzindo a interpretação do texto.

É de extrema relevância o contato com tais obras, visto sua importância histórico-social, porém se faz necessária a discussão das mesmas também em aspectos menos teóricos, promovendo discussões que as aproxime, de certa forma, dos leitores hodiernos. Se tais obras ficaram marcadas é porque, sob certo ponto, possuem traços que as tornam atuais e isso não pode ser desconsiderado no trabalho com elas.

O paradigma analítico-textual define um texto como literário a partir de sua elaboração estética. Assim, é comum fazerem parte da coletânea obras contemporâneas e não nacionais também, uma vez que o foco está na capacidade de expressão estética pela escrita, podendo, inclusive, seguir um padrão de traços.

Cabe ressaltar que

A preferência pelos traços estilísticos ou pelo modo de dizer, em detrimento do conteúdo que identifica a literatura como expressão estética no paradigma analítico-textual, é a principal responsável pelo caráter universal atribuído às obras literárias, uma vez que, alçadas ao patamar de obras artísticas ou esteticamente elaboradas, elas já não dependem ou estão livres das constringências de tempo e lugar. Todavia, se, por um lado, tal universalidade liberta a literatura do peso da herança clássica e dos limites estreitos do nacionalismo, por outro, ela pode levar à alienação do leitor e apartar a obra de sua historicidade [...] (COSSON, 2013, p. 75)

Além da questão estética, o valor literário é marcado pela originalidade da elaboração e a presença de camadas de sentido no texto que podem prender diferentes perfis de leitores e possibilitar que estabeleçam uma relação particular com o texto.

O objetivo desse paradigma é “[...] desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade.” (COSSON, 2021, p.77) além de “[...] instrumentalizar o aluno para a análise textual ou desenvolver a capacidade analítica do aluno em relação aos textos literários [...]” (COSSON, 2021, p. 78). Tarefa não tão fácil, que defende a ideia de que a obra contém em si todos os elementos necessários para guiar sua leitura, não se deixando levar por questões externas ao texto, como o contexto, o que acaba por desconsiderar o fato do autor expressar em sua obra uma visão de mundo a partir da sociedade em que se insere, restringindo a leitura e a interpretação.

A avaliação de uma boa leitura consiste, desse modo, na capacidade do aluno de reproduzir o que o professor constatou sobre a obra, o que impede, também, uma leitura mais fluida e pessoal, já que a diferença de idade e de experiências entre mestre e aprendiz

influencia na compreensão do texto, sem mencionar a relação emocional que pode ser estabelecida entre leitor e obra por inúmeras razões.

Assim, o professor seria um modelo a ser seguido e o aluno um leitor aprendiz, cabendo à escola garantir o acesso a obras de qualidade estética e

[...] ser uma (última) trincheira contra outras manifestações culturais que ocuparam o lugar da literatura nas atividades de lazer, como o cinema e a televisão, ou que concorrem com ela no campo da leitura de impressos, a exemplo das revistas em quadrinhos, os romances cor-de-rosa, os livros de autoajuda e toda a massa da chamada literatura de entretenimento. (COSSON, 2021, p. 85)

Desse modo, se exclui a apreciação estética que se pode fazer de outras mídias e outras estruturas textuais. Também há preferência por textos curtos, como poemas e contos, por permitirem a leitura integral durante a aula, visto que fragmentos não permitiriam a percepção total da obra, deixando de abordar outros gêneros textuais, o que prejudica a formação do leitor, ao qual não serão sugeridas leituras extraclasse de obras extensas, como novelas e romances, restringindo seu conhecimento literário a poucos gêneros, os quais exigem menos tempo de leitura.

Dentro desse paradigma, há uma restrição literária contraproducente para a formação do leitor, pois não deixa que seja gradativa e não parte de textos mais simples ou próximos de seus gostos, já que o coloca em contato apenas com obras de alto valor estético, além de delimitar o contato literário com textos mais curtos.

Esse modelo apaga o leitor e não o considera na construção dos sentidos dos textos, ignorando que a análise é um modo de leitura particular e não é necessariamente igual para todos os leitores.

O paradigma social-identitário vê “[...] a literatura como *uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades.*” (COSSON, 2021, p. 99) Esse modelo contempla as relações conflituosas entre o ético e o estético, sendo a produção literária registro de diferentes sociedades e valores.

Não há preferência por gêneros ou obras, pelo contrário, há uma abertura para novas produções culturais escritas e outras artes. Sua complexidade está no estudo das relações sociais espelhadas no texto literário que geram embates políticos. Do leitor é exigido posicionamento ético frente os questionamentos suscitados pela leitura.

Se os textos literários expressam pensamentos sociais, logo, muitos textos registram o silenciamento das minorias e reproduzem comportamentos preconceituosos e intolerantes não mais admitidos na atualidade. Portanto, nesse paradigma, a literatura é

instrumento de resistência e de luta, sendo valorizados autores e textos que dão voz às minorias e buscam uma sociedade mais justa e igualitária. Em síntese,

[...] a literatura é, no paradigma social-identitário, uma arena em que forças diversas se enfrentam e disputam reconhecimento simbólico, tal como acontece na sociedade que as obras representam. Apagam-se, assim, as distâncias entre literatura, cultura e sociedade porque nelas se vivencia o mesmo fazer político. (COSSON, 2021, p.102)

Sendo assim, a literatura vale mais como manifestação cultural do que por seu discurso estético. O conteúdo do texto recebe o foco bem mais do que sua estrutura e valor literário e, por isso, é importante que não se perca o contexto de produção do texto, pois não se pode julgá-lo pelas relações atuais. Na verdade, ele é motivo para a discussão de comportamentos que não devem voltar a ser normalizados, ou seja, os textos literários são registros da história das sociedades e devem permanecer ao alcance de todos para que não seja esquecida a história e possa se perceber como se chegou ao presente.

A partir do exposto, observa-se que os objetivos do ensino de literatura no paradigma social-identitário são

“[...] desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade [...] conduzir ou reforçar por meio do texto literário o conhecimento do outro ou, mais precisamente, o reconhecimento da alteridade e da diversidade dos seres humanos [...] a elevação da autoestima do aluno pelo fortalecimento e pela valorização de sua identidade. [...]” (COSSON, 2021, p. 105)

Portanto, o ensino de literatura é pautado na análise crítica dos textos focando no conteúdo, mas isso não quer dizer que os aspectos formais sejam ignorados, apenas ficam em segundo plano, já que a intenção é a formação do aluno como cidadão e, assim, a formação do leitor literário ocupa lugar secundário.

Entretanto, é uma seleção textual que tende a excluir obras pertencentes ao cânone literário por apresentarem situações tidas como comuns em seu contexto de produção e que não são mais aceitáveis. Desse modo muitas obras acabam sofrendo certo preconceito e tem sua leitura desincentivada.

Uma das maiores diferenças comparado aos paradigmas anteriores é que a participação do aluno é essencial para o êxito da aprendizagem, ou seja, são usadas metodologias ativas, aquelas que tornam o aluno agente e colaborador de sua aprendizagem, embora o teor político da abordagem restrinja um pouco a amplitude da análise e torne o texto literário motivador para críticas sociais. Outro fator negativo é o afastamento de alunos que procuram no ficcional uma realidade distante da que vivem,

isto é, que não desejam se deparar na leitura com questões do dia a dia, mas, sim, viver outras realidades, fantasias e sonhos.

O paradigma da formação do leitor pressupõe estágios de aprendizagem, determinando os textos a serem lidos de acordo com as faixas etárias e níveis de conhecimento. O objetivo é chegar no cânone literário, reservado para o leitor do Ensino Médio, sendo “[...] a base pedagógica deste paradigma: *desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo.*” (COSSON, 2021, p. 134)

Inicialmente, no processo de formação do leitor, não é importante o tipo ou o grau estético do texto lido, mas apenas que seja despertado o prazer pela leitura, tornando a tarefa um hábito e, para tanto, a escola não pode abordar a leitura como uma atividade obrigatória. Dessa forma, no começo, o aluno é livre para escolher o que gostaria de ler e, com o tempo, essas escolhas começam a ser direcionadas para o seu aprimoramento como leitor.

Sendo o objetivo pedagógico a fruição, “Cabe à escola desenvolver ou favorecer o prazer de ler ou a leitura do prazer, considerada uma leitura sem objetivo e sem controle antes, durante e depois do texto, do ato da leitura ou do leitor. [...]” (COSSON, 2021, p. 137) É importante dizer que tal paradigma vem ganhando espaço nas discussões sobre leitura nas formações de professores realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Devido ao baixo desempenho dos alunos da rede estadual nas provas aplicadas pela própria Secretaria, começou o incentivo à leitura, qualquer leitura, para melhorar a aquisição das competências leitora e escritora, além de contribuir com a interpretação textual. Cabe ao professor incentivar o gosto pelo ato de ler fazendo uma leitura de fruição antes do início da aula, independente da disciplina a ser ministrada, visto que todos devem ter o hábito leitor. Porém não se observa frutos positivos com essa estratégia, já que apenas a leitura íntima e pessoal não forma um leitor crítico, capaz de se apropriar de todas as possibilidades do texto. Tal fato é comprovado pela permanência de baixo rendimento nas avaliações externas.

Nesse modelo, o professor deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser um modelo por falar dos benefícios da leitura e possuir um vasto repertório de obras para compartilhar com os alunos, além de aceitar sugestões dos mesmos. Contudo, não é uma tarefa fácil despertar o gosto pela leitura nos jovens num mundo cada vez mais tecnológico e rápido. As novas gerações acabam sendo mais seduzidas pelas obras

audiovisuais devido à dinamicidade e à dificuldade encontrada por elas para a concentração.

Além disso, costuma-se deixar os alunos mais livres para escolherem suas leituras no Ensino Fundamental e o contato com as obras tradicionais costuma acontecer apenas no Ensino Médio, quando os leitores já possuem seus gostos e encontram dificuldades para aceitarem esses textos que consideram entediantes, lentos e nos quais quase não veem sentido. Portanto,

[...] ao tomar a leitura dos textos da cultura de massa como uma etapa necessária para chegar ao leitor maduro, a escola apenas superficialmente aceita essas leituras, fazendo delas um trampolim para se alcançar a sua verdadeira finalidade, que é a leitura do cânone. Com isso, termina por simplificar ou negar a experiência dos alunos, porque feita com obras sem qualidade, ao mesmo tempo que reforça a ideia de que a literatura é apenas o que está na tradição ou no cânone. (COSSON, 2021, p. 149)

Ademais, não costuma haver um trabalho de análise dessas obras consumidas livremente pelos alunos por serem julgadas de má qualidade. É o caso dos *best-sellers* e romances em séries que costumam ter, inclusive, versões fílmicas. Outra questão são as adaptações dos clássicos, principalmente para quadrinhos. Esse paradigma vê essas adaptações como um meio positivo para a formação do leitor, contudo não considera as perdas significativas para a apreciação estética. Ou seja, seriam necessárias discussões com os alunos sobre as particularidades de cada gênero para que pudessem compreender que uma leitura não substitui a outra, visto que o que se mantém é o conteúdo e que as HQs usam linguagem verbo-visual e assim devem ser lidas.

Logo se percebe que há uma necessidade de mescla entre as leituras apreciadas pelos alunos e as leituras sugeridas pelo professor, para que autores clássicos possam fazer parte da formação do leitor desde os anos escolares iniciais, podendo perceber a beleza desses textos e seu valor enquanto objeto artístico. Existem muitas obras de autores como Machado de Assis, Clarice Lispector e Cecília Meireles, só para citar alguns, que são voltadas para o público infantojuvenil e pouco exploradas nas aulas de leitura.

Por fim, o paradigma do letramento literário prevê um processo social e individual de apropriação da literatura em todas as suas vertentes, sendo os leitores capazes de lerem obras simples e complexas, conseguindo estabelecer relações semânticas, sociais e históricas. Não é um processo que se inicia e se encerra na escola, mas a instituição teria a função de auxiliar nesse caminho, desenvolvendo a competência literária dos alunos.

A escola, portanto, tem o papel de apresentar novas e diferentes experiências literárias aos alunos, aumentando, progressivamente, a complexidade dos textos, para que

ele possa dominar a linguagem literária e compreendê-la, sendo capaz de apreciar, também, esteticamente uma obra. Por isso o letramento literário vê a literatura como uma prática que deve ser orientada por leitores e “[...] tem como *conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias.*” (COSSON, 2021, p. 183)

Não há um conjunto de obras específicas a serem trabalhadas ou lidas, pois é o compartilhamento e manuseio dos textos que possibilita a aprendizagem. Todavia a escola deve ensinar procedimentos, reconhecimento de elementos textuais, conceitos para ir lapidando a relação do aluno com o que lê e como lê.

O papel do professor é de arquiteto de atividades que promovam a interação entre os alunos e o texto literário, ser condutor da experiência literária, sendo ele mesmo um bom leitor, e possibilitar o compartilhamento de experiências literárias entre os alunos leitores. Assim, os alunos têm papel ativo e colaborativo para o sucesso da aprendizagem.

Percebe-se que diferentes estratégias já foram e são usadas nas escolas para o ensino de literatura e essas apresentam pontos positivos e negativos. Hoje se percebe uma mescla entre os paradigmas apresentados por Cosson quando se trata do estudo do texto literário nas escolas, possivelmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000 terem passado o ensino de literatura para a disciplina de Língua Portuguesa (Brasil, 2000) e assim segue a grade curricular das escolas públicas e de algumas instituições particulares, sem distinção entre gramática, literatura e produção textual.

De modo geral, há uma coletânea de obras no próprio material usado pelas escolas e exercícios a serem respondidos sobre a obra. Exercícios que contemplam a estrutura, a linguagem, características contextuais, interpretação e vocabulário.

No subcapítulo seguinte, apresenta-se maior aprofundamento do processo de letramento literário e possibilidade do uso de *Tudo o que é sólido pode derreter* em sala de aula.

2.2. LETRAMENTO LITERÁRIO

Considerando a necessidade, para a sociedade atual, do desenvolvimento de competências socioemocionais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo traz, em seu material, o *Currículo Paulista*, atividades que promovem o desenvolvimento das mesmas, já que o controle socioemocional é impulsionador da aprendizagem e também

promove inúmeras conquistas ao longo da vida, como em relações interpessoais, benefícios para a saúde física e mental, entre outros.

Trata-se de competências que promovem bem-estar mental e social ao indivíduo, contribuindo não só com sua formação intelectual, mas, também, com seu desenvolvimento pessoal, uma vez que atua no controle das próprias emoções e nos relacionamentos interpessoais.

Essas competências são agrupadas em cinco macrocompetências: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional. Observemos mais atentamente a primeira, pois o indivíduo mais aberto ao novo é apreciador de manifestações artísticas diversas, o que contribui para o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade, uma vez que o interesse artístico e a imaginação criativa, ao lado da curiosidade para aprender, fazem parte dessa macrocompetência. Como se vê, a

Abertura ao novo é a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto ao novo tem atitude investigativa, é curioso sobre o mundo, flexível e receptivo a novas ideias. Aprecia manifestações artísticas e estéticas diversas, busca entender o funcionamento das coisas em profundidade, pensa de formas diferentes e desenvolve ideias criativas e não convencionais. Pessoas com alta abertura ao novo são mais hábeis em inovar e ter novas percepções sobre o mundo, aprender com erros e mostrar empolgação em criar. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 6)

Desse modo, um bom letramento literário contribui com o desenvolvimento dessas competências, as quais se relacionam diretamente com a capacidade de solucionar problemas, uma vez que possibilita a apreciação artística por meio da escrita ficcional e “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2022, p.27)

Se o próprio Currículo Paulista prevê a importância do contato com obras artísticas para a formação plena do indivíduo, por que os materiais disponíveis não apresentam como foco o pleno letramento literário e também o digital, visto que este ano diferentes plataformas ganharam espaço nas salas de aula (Khan Academy, Alura, Redação Paulista, Prepara, Tarefas do CMSP)? São questões a serem levantadas, já que o professor de Língua Portuguesa, sob pressão para terminar todo o material disponibilizado considerando as datas das avaliações externas, tende a não aprofundar a análise e o trabalho com as obras literárias apresentadas aos alunos por não ter tempo hábil e isso acaba prejudicando a relação dos alunos com a obra.

Rildo Cosson define, no Glossário Ceale, letramento literário como

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...] Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. [...] o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. [...] é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*.

Assim, ler textos literários implica em um processo mais amplo do que meramente o deciframento do código da escrita. É um ato que pressupõe aprofundamento, interpretação, conexão, questionamento, isto é, diálogo entre o leitor e o texto ficcional. E o modo como as pessoas leem está intimamente ligado com a forma com que a escola ensina a ler, visto que “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2022, p.26)

De acordo com o estudioso, infelizmente

[...] vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. (2022, p.10)

Por isso se torna necessário o conhecimento da importância do interesse artístico, seja pela leitura textual ou por outras obras. As produções literárias lidas e apreciadas pelo viés artístico e não como meio do ensino de Língua Portuguesa podem contribuir com a formação integral do indivíduo, proporcionando a ele experiências pelas quais talvez nunca passe na vida real, mas que o farão refletir e até ter mais empatia pelo próximo, uma vez que

[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (CANDIDO, 1995, p. 249)

E todas essas possibilidades criadas pelo texto literário devem ser apresentadas ao indivíduo pela escola, a qual tem papel relevante na formação pessoal do mesmo, mas sem desconsiderar a bagagem extraclasse que ele carrega. Dada a importância dispensada à ficção, necessidade universal humana, nos meios midiáticos, cada vez mais empenhados em conquistar a atenção do público com produções milionárias e adaptações de *best sellers*, faz-se necessário, também, um olhar diferente para o estudo de obras clássicas em sala de aula, uma vez que o alunado se apresenta cada vez mais impaciente e imediatista.

No paradigma do letramento literário, “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2022, p. 29), exigindo uma postura versátil e o domínio de diferentes metodologias, tendo consciência de que dificilmente conseguirá atingir todos os alunos, pois existem variáveis (família, condição financeira, projeto de vida, crenças etc.) que refletem na atenção e no interesse do mesmo pelo saber e na sua relação com o ficcional.

Cabe ressaltar que a criação de uma obra ficcional pode ser descrita por uma sequência de três etapas: primeiro se tem a empiria, que é o contato do escritor com o mundo, depois essa experiência passa pela forma literária, resultando no livro, e, por fim, chega novamente à empiria ao passar pelo leitor, pois este pode encontrar elementos da obra dispersos no mundo real. Desse modo, uma obra clássica, que supera gerações e fronteiras, constitui-se da costura de elementos externos e internos, ou seja, os fatores externos agem e afetam o interior da personagem, uma vez que o contexto não pode ser eliminado, assim como o sujeito não pode se desligar do contexto.

Uma obra, entretanto, não sai exatamente como fora pensada e imaginada por seu criador. Ao longo do trabalho alguns detalhes e novos elementos vão surgindo e se moldando de acordo com a necessidade da história a ser escrita e da ação das personagens que parecem ganhar vida própria, como afirma Graciliano Ramos: “julgo impossível em trabalho de ficção o escritor prever todas as minudências. Um elemento inesperado pode entrar na ação, incorporar-se, levar o autor a lugares que ele não desejaria percorrer” (1967, p. 117). Ou seja, a obra de ficção pode ir além do pretendido pelo autor, ganhando proporções até mesmo indesejáveis por ele.

Diante de uma mesma situação, em circunstâncias da vida, pessoas diferentes têm experiências e emoções diversas, por isso um texto literário expressa uma impressão íntima e pessoal, embora haja possibilidade de visões similares de um mesmo

acontecimento, uma vez que não se perde a ligação entre o artístico, o mundo e os questionamentos humanos.

Não se pode esquecer que a expressão literária é uma impressão pessoal, autoral, devolvida ao mundo; assim, quando lemos obras que se mostram engajadas com as questões do seu tempo, temos ali expressa a impressão do autor sobre esses fatos, na forma como Beatriz Sarlo (2005, p.83) vê de ficcionalizar a própria experiência, promovendo um testemunho mais rico e interessante para a literatura, já que “a verdade do texto se desvincula da experiência direta de quem escreve [...]”

A partir das considerações acima, *Tudo o que é sólido pode derreter* pode ser considerada uma obra engajada com as questões da adolescência e com as discussões sobre o letramento literário, pois muitos adolescentes podem se identificar com Marcos, Letícia e Dalila, reconhecendo-se nas aulas de literatura, remetendo a sua própria experiência, a sua dificuldade de concentração e de interesse pelo ficcional escrito, uma vez que acompanhar a história da obra retratada em produções audiovisuais (filmes, séries e telenovelas) se torna mais acessível e viável para uma geração tão ligada à tecnologia.

Ademais, por esse teor pessoal no ato de criação, alguns personagens fictícios podem perder, para o leitor, o caráter de criação literária, uma vez que se assemelham de tal modo aos indivíduos ao seu redor, expressando o mesmo comportamento, as mesmas ideias, defeitos e virtudes. Pode, inclusive, haver uma grande identificação entre leitor e personagem, fazendo o ser humano sentir-se refletido, como em um espelho, no texto que lê. Tal fato é possibilitado pela veracidade causada pelo processo literário: o escritor fala sobre aquilo que ele conhece, portanto, suas personagens refletem de algum modo pessoas vivas com quem ele teve algum tipo de contato, seja direta ou indiretamente. No entanto, o ser ficcional não pode ser visto como equivalente ao ser humano, havendo diferenças entre ambos, tais como a nossa visão sobre eles, a qual é fragmentária, porém, no caso da ficção, mais coesa.

Em *Tudo o que é sólido pode derreter*, os diferentes perfis de leitores/alunos podem gerar essa identificação, visto que são semelhantes aos encontrados pelos professores nas salas de aula reais, bem como o do professor e do diretor. Eis a importância de refletir sobre o processo de letramento literário abordado nas diferentes etapas dos anos escolares, porque, como aponta Cosson, “ as atividades desenvolvidas (na escola hoje) oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição.” (2022, p. 22)

Exatamente isso é o que a Secretaria do Estado de São Paulo prega em suas formações, reforçando a ideia de que é necessário iniciar as aulas com uma leitura de fruição para incentivar a leitura, porém sem o aprofundamento necessário, sem questionar a percepção dos alunos e eles, em sua maioria, continuam julgando certas leituras chatas e desinteressantes.

É necessária

[...] uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2022, p. 23)

Esse é o grande desafio do professor de Língua Portuguesa e Literatura que, infelizmente, não costuma ter um bom preparo para as aulas de Literatura, pois, em sua formação, teve também um ensino falho que usava o texto como motivação para o estudo da língua ou os textos ficcionais não eram abordados em sua integridade, focando nas características do período literário ou contexto e esses profissionais tendem a reproduzir a forma como aprenderam, não tendo os próprios professores, em sua maioria, o gosto pela leitura.

Perrone-Moisés (2005) aponta que é grande a queixa dos professores dos cursos de graduação em Letras sobre os alunos ingressantes não gostarem de ler, afirmando que “a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita” (p. 18). Tal fato reflete o estado precário e lamentável da educação brasileira, registrado pelos resultados das provas nacionais e, conseqüentemente, “Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 2008, p. 99).

Ainda conforme Lajolo, as práticas de leitura escolares devem objetivar “capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.”. (2008, p. 105) Logo, o aluno precisa ter contato com diferentes textos para ampliar suas leituras e saber diferenciar um bom texto de um ruim, embora possa haver um bom trabalho partindo-se de um texto ruim, visto que “Um bom leitor pode atenuar a carga negativa de um mau texto, e um bom texto pode ser prejudicado por um mau leitor.” (LAJOLO, 2008, p. 101)

A grande questão é que deve ser evitado falar em interpretações (leituras) impróprias, porque “sugere que textos podem ser objeto de uma - e *apenas* uma - leitura” (LAJOLO, 2008, p. 105) e tal fato não é verídico, considerando que “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (LAJOLO, 2008, p. 100). Ou seja, a compreensão de um mesmo texto pode variar conforme o contexto em que se insere o mesmo leitor, podendo ser atualizada a partir de suas experiências e conhecimentos.

Exatamente a esse mundo misterioso e passível de subjetivas decifrações que as crianças e jovens atuais precisam ser apresentados, esses que atualmente estão inseridos num mundo de tecnologia que basta um clique para encontrar o que deseja e

[...] navegam não mais na imaginação que sonha amores impossíveis e carinhos vãos, mas nos sites que invadem suas inquietações e oferecem-lhes às vezes tão pouco, mas tão mais do que lhes pode sugerir o mundo das obrigações e deveres, quando desejam apenas diversão e entretenimento. [...] (TEIXEIRA; FARIA; SOUZA, 2014, p. 315)

Logo, estão acostumados com um ritmo frenético e apresentam certa resistência para atividades de literatura e arte que exijam silêncio e tempo para contemplação. São momentos de resistência ao ritmo apresentado pelas redes sociais, em que o deslizar do dedo mostra vários posts curtos e rápidos. A escola precisa absorver as novas tecnologias e, ao mesmo, apresentar as possibilidades de compreensão artística que exigem maior concentração e atenção.

Há a necessidade de um diálogo para que o professor conheça os tipos de narrativas que agradam e interessam os alunos. Contudo

Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irreduzível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências. (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 25)

Portanto, o professor precisa estar atento às obras oferecidas aos alunos, para que sejam acessíveis a eles, porém não deve deixar de considerar a qualidade dos textos. É possível selecionar autores e obras com linguagem e complexidade mais próximas das crianças e adolescentes não só dentro da literatura considerada infantojuvenil, mas, também, dentre autores pertencentes ao cânone nacional e internacional. Tal estratégia objetiva despertar o desejo de continuar lendo pelo fato de os textos não só serem bons como também envolventes e, assim, progredir, gradualmente, para obras mais longas e

complexas. Dessa forma, o aluno poderá, com a prática, ser capaz de organizar suas próprias leituras.

É importante que os alunos compreendam que autor e leitor assumem interações discursivas que simulam a relação entre os indivíduos no mundo. Assim

O texto [...], produto das escolhas de um enunciador e do fazer interpretativo de um enunciatário, compreende uma complexa rede discursiva caracterizada pela escolha de gêneros e tipos textuais, a instauração de estratégias argumentativas e a adoção de determinados modos de interação. (TEIXEIRA; FARIA; SOUZA, 2014, p. 318)

Desse modo, as estratégias enunciativas escolhidas pelo autor ou roteirista visa a interação com o leitor / (tel)espectador. Algumas estratégias usadas em *Tudo o que é sólido pode derreter* é a protagonista como narradora, os pensamentos dela sendo expressos na série pela *voz off*, o diálogo com o interlocutor e a expressão de sua imaginação.

Tais estratégias visam mostrar aos adolescentes que o consumo da literatura canônica, considerada difícil e que progressivamente é menos procurada pelas novas gerações, não é impossível como a maioria deles pensa, contudo necessita de dedicação. De acordo com a professora Perrone-Moisés,

Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda lêem, em manuais de auto-ajuda, mais reconfortantes do que os textos literários. (1996, p. 27)

Esse ponto de vista justificaria a preferência de muitos jovens e adultos por maratonar séries, inclusive mais de uma ao mesmo tempo. Há uma certa impaciência por esperar a sequência da história, desejam chegar ao desfecho rapidamente, mesmo que não tenham tempo para desfrutar com qualidade do que assistem. Dessa maneira, compreende-se que esperar pelo desfecho de uma narrativa não é uma opção para eles, mesmo dentre os que leem textos literários, visto que a leitura também é feita de forma acelerada, não concedendo tempo à obra para perceber sua elaboração estética: o que importa é o que se conta e não a forma como é contado.

Maria Lajolo acredita ser importante haver um distanciamento entre o estudo e o meio de circulação dos textos a serem trabalhados na escola. Isso porque “Nesse distanciamento, é mais fácil desenvolverem categorias críticas de leitura para que, em *situações comuns, exteriores* à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos da leitura que fazem de tais textos” (2008, p. 106). O que possibilitaria maior atenção ao que se lê

ou assiste, sendo o leitor ou espectador capaz de perceber o tempo necessário para absorção do que consome.

Além disso, vale ressaltar o fato de textos antigos e muitos conhecidos já terem passado por diversas leituras e releituras, sendo retomados por outros autores de diferentes maneiras e, desse modo, quando acontece o contato com o texto original é normal que todas essas outras leituras com as quais o leitor teve contato influenciem sua experiência leitora, porque cada leitor é responsável por sua leitura.

Portanto,

é do *texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no *apagamento* desse contexto. É esta noção de *contexto* que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. (LAJOLO, 2008, p. 108)

A partir disso, faz-se viável a escolha por trabalhar com obras audiovisuais e literárias que promovem intertextualidade com outras obras no processo de letramento literário, a fim de promover o desenvolvimento crítico do jovem leitor e, conseqüentemente, despertar sua curiosidade para explorar na íntegra os referidos textos.

2.3. APONTAMENTOS SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO EM *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER*

Tanto o romance quanto a série *Tudo o que é sólido pode derreter* são interessantes objetos para a discussão do letramento literário, isso não só dentro das narrativas bem como de forma a considerá-las objetos a serem usados didaticamente nas aulas de literatura.

O próprio Rafael Gomes disse, em entrevista a André Abujamra (2016), que o intuito da série era tanto encenar literatura quanto incentivar a leitura, acrescentando que

A ideia do programa é fundir artes. Quer dizer, trazer pra televisão um pouco desse conteúdo da literatura através do ponto de vista dessa personagem jovem e assim, quer dizer, torná-lo também acessível, identificável para outros jovens na mesma situação que ela que possam juntar esses livros, essas tramas todas com suas vidas. (4 min 45 s)

Logo se percebe o cunho didático da produção, a qual traz informações sobre as obras, assim como um breve resumo, com as quais dialoga de forma resumida e objetiva, bem aos moldes de apostilas e didáticos utilizados nas escolas.

Este capítulo tece comentários e observações sobre a capacidade leitora das personagens da obra de Rafael Gomes, notadamente a protagonista Thereza e seus amigos Marcos, Letícia e Dalila, uma vez que eles representam os diferentes perfis leitores encontrados pelos professores nas escolas: o que consome com prazer tudo o que é indicado pelos professores (Thereza); o que tenta ler, mas por mera obrigação (Marcos); o que prefere adaptações audiovisuais no lugar da leitura (Letícia); o que não procura nenhuma forma de contato com as obras literárias apresentadas pelo professor (Dalila).

Cabe ressaltar a ausência, na obra, de um perfil leitor muito comum atualmente nas escolas: o que lê muito obras selecionadas por ele próprio, contudo, embora ache interessante as histórias canônicas, não se interessa por lê-las, alegando dificuldade com o vocabulário ou julgando a configuração narrativa entediante. Em nenhum momento na série aparece um aluno lendo, na escola, alguma obra contemporânea.

Observando os perfis leitores dos alunos do professor Thales, consegue-se dimensionar as dificuldades enfrentadas pelos professores para atingirem todos os estudantes e obterem êxito na tarefa de os letrar literariamente, exatamente como acontece com o docente da ficção.

Além disso, também há menção ao modo como as aulas de literatura são retratadas na série e no romance e as estratégias utilizadas pelo professor de literatura durante as aulas no que se refere ao trabalho com o texto literário.

Vale ressaltar que o cenário de *Tudo o que é sólido pode derreter* é uma escola pública na cidade de São Paulo. Entretanto as histórias e cenas nos fazem pensar se de fato é essa a realidade da educação pública brasileira, pois não se nota a presença de conflitos entre culturas, entre os alunos, entre alunos e professores, a presença da disciplina de literatura que já não fazia mais parte da grade curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre outros.

Questionado por André Abujamra (2016) em entrevista se o cenário da série realmente “tem cara de escola pública” (Provocações [...], 10 min 38 s), Gomes responde:

Aquele cenário ali, o cenário mesmo tem porque é uma escola pública. Nós fomos filmar numa escola pública, mudamos algumas coisinhas porque a magia do cinema ou da televisão faz isso inevitavelmente, mas eu acho que sim. Assim, as mesmas relações humanas ali dentro... é... quase sempre elas estão. A gente tentou fazer o mais desfocado de... de questões de classe ou questões econômicas. Então eu acho que na verdade ela... ele se aceita como um cenário de uma escola pública perfeitamente, me parece.

Enquanto cenário sim, mas como representação desse ambiente escolar não, visto que apenas Beto é afrodescendente, realidade próxima da rede privada, tanto pela questão

racial quanto por outras de ordem social, como a promoção de excursões de férias, os jovens não precisarem trabalhar para ajudar na renda familiar e terem como única obrigação os estudos, as festas que frequentam, o tipo de música que ouvem, a posse de aparelhos eletrônicos como celular e computador não acessíveis a todos na primeira década de 2000 entre outros.

Levando em consideração tal observação, é fácil associar Thereza a um perfil próximo ao de muitos vestibulandos que têm como foco a preparação para o ingresso em uma faculdade, embora isso não seja dito. Tal fato é perceptível pelas informações trazidas pela protagonista sobre o contexto, o autor e o texto que são próximas dos resumos facilmente encontrados em materiais didáticos e sites para estudo. A jovem é uma aluna muito dedicada que estuda de acordo com as possibilidades que tem.

Naturalmente, a condição econômica da família de Thereza, classe média, favorece a ampliação de seu conhecimento: ela tem um computador com internet que pode usar a qualquer momento para pesquisas e conversas com os amigos. Além disso, a família proporciona um ambiente propício para o contato com diferentes artes: o pai é apreciador de música clássica e o tio ator de teatro.

Todas essas questões, essa bagagem cultural além da escola, influenciarão a relação da protagonista com o texto ficcional e as diferenças entre a relação de Thereza com a literatura e a de seus amigos fica visível logo no primeiro episódio da série e capítulo do romance. Notadamente a garota tem um bom letramento literário, conseguindo consumir obras complexas sem muita dificuldade e sendo capaz de estabelecer associações com seu dia a dia, compreendendo a atualidade delas.

A mais interessada nas aulas de literatura sem dúvidas é a jovem Thereza. Ela cursa a primeira série do Ensino Médio em um colégio público e, logo na primeira aula do ano letivo, justamente de literatura, constata que seus colegas de classe não prestam atenção na fala do professor e declara sua paixão:

Mas eu devia estar prestando atenção, porque eu gosto da aula de Literatura, apesar de quase ninguém mais gostar. Gosto muito, na verdade. Tem gente que ouve bandas de rock, gente que joga vôlei, coleciona quadrinhos, anda de skate, conheço até mesmo gente que aprende a fazer tricô com a avó ou se dedica a catalogar passarinhos pelos parques da cidade. Eu leio. (GOMES, 2013, p. 16)

Tal percepção sobre os colegas de classe começa com a própria amiga Letícia que faz cara feia e reclama quando a protagonista diz ser de literatura a primeira aula do ano letivo. Claramente a jogadora de handebol não gosta dessa disciplina, assim como os demais alunos do 1ºB que fazem outras coisas, como brincar com o lápis, ao invés de

prestarem atenção ao que o professor Thales diz, com exceção de Thereza e Igor, o qual é considerado o “mais nerd” da turma.

O cenário apresentado nessa passagem é praticamente o mesmo encontrado nas salas de aulas reais (praticamente, porque faltaram as conversas paralelas típicas entre os adolescentes) e que acaba desanimando os docentes. Mesmo com o perceptível desinteresse dos alunos, observa-se que o professor fala com fervor sobre a peça de Gil Vicente *Auto da barca do inferno*, procurando promover uma reflexão com os alunos sobre o tom moralizador do texto. Porém, em dado momento, a desatenção dos jovens o incomoda e ele muda o tom da fala, sendo mais enfático e enérgico:

- Gente, vocês entenderam qual é a pergunta?
Obviamente ninguém respondeu.
- Em *O Auto da Barca do Inferno*, Gil Vicente constrói um teatro alegórico, em que satiriza a sociedade e os valores vigentes da época. Faz isso colocando uma série de pessoas, de diferentes origens e classes sociais, diante de um julgamento: ou elas vão para o Inferno, ou vão para o Paraíso. Eu estou questionando vocês sobre o seguinte: é possível julgar as pessoas dessa forma? E como fazer isso? (GOMES, 2013, p. 17)

Mesmo ele dizendo que haveria uma atividade na aula seguinte sobre a pergunta para reflexão, não conseguiu o engajamento da turma. Observa-se aqui, a partir da pergunta que o professor lança aos alunos, "Como julgar quem vai pro Inferno e quem vai pro Paraíso? Como saber o que é o Bem e o que é o Mal?" (GOMES, 2013, p.16), que ele procura, de alguma forma, atualizar a obra humanista e instigar a curiosidade dos alunos para a leitura, entretanto não há o trabalho com o texto, ao menos não retratado na série e no romance, o que dificulta a imersão na obra.

Marcos representa essa dificuldade na seguinte cena:

- Thereza, você leu inteiro aquele livro que o professor pediu?
Como é possível ler um livro se não por inteiro?, pensei.
 - Li. Você não leu? - ainda assim tentei demonstrar apoio.
 - Li metade só, mas achei meio confuso. Daí eu desencanei.
 - É que ele foi escrito faz tempo, né? Aí tem umas palavras estranhas...
- Mas se você prestar atenção, você vai ver que tem uns personagens bem atuais.
(GOMES, 2013, p. 34)

O garoto acaba abandonando a leitura devido à dificuldade encontrada para a compreensão da história, que talvez pudesse ter sido evitada com uma leitura mais atenta ou guiada pelo professor. Já Thereza, apesar da linguagem de difícil entendimento, mais pelo galego-português do que pela estrutura, consegue não só ler a peça como também refletir sobre ela e isso porque ocorre uma identificação com a temática a partir de uma falha que cometeu (esquecer o aniversário da mãe) e a coloca no palco do julgamento: seria isso um motivo para ela ir para o inferno? Além disso, ela começa a pensar sobre

todos a sua volta, quem iria para o céu e quem para o inferno, desde os pais até a cantineira.

A pergunta deixada pelo professor também a faz pensar no tio: teria ele ido para o paraíso ou não? A partir desse momento o interlocutor começa a perceber como a morte do tio da garota mexe muito com ela e provoca vários questionamentos. Nesse momento, o leitor / espectador não tem conhecimento de quando nem como foi sua morte. Ela desabafa:

Tá bem, tá bem, eu confesso, esse livro mexeu mesmo comigo, até passou um pouco do comum, mas é porque eu estava num momento muito suscetível para pensar sobre o Bem, o Mal e todas as coisas entre eles. Perder pessoas, rever pessoas, encontrar novas pessoas - todo esse movimento da vida. (GOMES, 2013, p.33)

Essa passagem evidencia o diálogo que Thereza consegue estabelecer com a obra, tendo contribuído para a adolescente conseguir se aprofundar tanto na leitura e sua capacidade de identificar a atualidade do texto vicentino, como comprova o excerto abaixo:

[...] Durante a aula, fiquei pensando que os Autos eram formas dramáticas [...] originárias da Idade Média, que, vale lembrar, perdurou entre o século V e o século XV. Quer dizer, a Idade Média é velha pra burro e os Autos, portanto, são tão velhos quanto. Mas não é incrível que ainda hoje a gente leia essa peça de Gil Vicente e ela possa ser divertida e atual? Mais do que isso, que ela possa ser atualizada sem nenhum prejuízo em seu sentido? (GOMES, 2013, p. 24)

O professor Thales teria ajudado nesse processo ou não? As obras de Rafael Gomes não registram se houve esse movimento do professor, mas fica evidente que a protagonista não restringe seu conhecimento apenas ao que é apresentado durante as aulas, ela vai além, questiona o texto, compreende de fato o que lê e faz sua própria interpretação.

O que não se consegue observar é se Thereza é capaz de apreciar esteticamente também as obras, pois as referências que faz aos textos são sobre seu conteúdo, mas não se pode negar que seu domínio leitor é alto e que possui domínio amplo da língua, pois

[...] O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto. [...] Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto. (COSSON, 2022, p. 39)

O segundo episódio começa na aula de literatura, com o professor Thales falando sobre o poder argumentativo de Padre Antônio Vieira na argumentação, uma das partes da organização do sermão. Thereza está registrando tudo em seu caderno. Depois da explicação, o professor diz que lerá um trecho do intróito do *Sermão da Sexagésima*,

explanando rapidamente sobre tal texto. O modo como a leitura do original é abordada durante a aula não é mostrado ao interlocutor, assim não se pode observar se há alguma estratégia para melhorar a leitura dos alunos e compreensão do texto.

Além disso, o professor indica aos alunos, para ampliação do estudo, o filme *Palavra e Utopia*, de 2000, o qual apresenta a obra e a vida de Vieira, mas não há o registro de incentivo para a leitura da produção do autor barroco. Os adolescentes não poderiam pensar que a produção fílmica substituiria a leitura dos sermões? Dentro de uma sala de aula real, o filme poderia ser usado como mote para discussão da criação dos textos e as dificuldades encontradas pelo padre em sua época, deixando, o professor, evidente se tratarem de diferentes mídias e, portanto, não sendo equivalentes.

Ademais, Thereza não mostra, nesse episódio específico, toda sua capacidade de compreensão do literário, pois não aparece lendo nenhum sermão e foca apenas no significado da palavra sermão como discurso enfadonho a fim de repreender um comportamento negativo. A partir disso a garota apenas pensa em como seus pais são extremamente compreensivos e nunca alteram a voz com ela ou chamam sua atenção de forma veemente como acontece com seus amigos.

A adolescente passa o episódio tentando convencer o melhor amigo a se soltar mais, ser menos tímido e os pais sobre a necessidade que ela sente de ser corrigida quando necessário. Embora a figura de Antônio Vieira seja materializada pela imaginação de Thereza no episódio, não há entre ela e os textos do padre a mesma relação que nos demais episódios, pois ela não fala da atualidade das obras e se prende exatamente ao que o professor falava: o poder argumentativo.

Ao final, percebe-se que foi pedido aos alunos que fizessem um pequeno seminário sobre o autor estudado, porém se vê Dalila em uma apresentação inadequada sobre Vieira e sua obra e a própria protagonista conclui que ela não havia prestado atenção na aula anterior por ter coisa mais interessante para pensar: seu namoro. Outrossim Dalila não parece saber como se constitui o gênero seminário.

No romance, o capítulo em questão foca bastante nos caminhos do namoro entre Dalila e JF, o que incomoda muito Thereza, já que ela é apaixonada pelo rapaz. Essa parece uma estratégia para prender mais o leitor no livro e na história da protagonista. A irritação dela por ver a aliança exibida pela “inimiga” (cena não presente na série) justificaria seu comportamento um tanto rebelde em casa, o qual não faz sentido algum na série, pois ela é o exemplo de calma.

A parte didática é bem mais extensa no livro e aqui se observa o lado Thereza maduro de leitora, porque ela estuda mais sobre os sermões de Vieira sozinha e associa a situação do amigo Marcos à arte barroca, por ser obscura, já que ele diz que os pais são muito rígidos, que ele tem regras e horário para tudo, e ainda existem as manchas roxas em seu pescoço, o que faz a garota imaginar que ele sofre violência doméstica e não quer contar.

Assim, um trabalho interessante em sala de aula seria, inclusive, a comparação entre o episódio e o capítulo, para que o aluno pudesse perceber as diferentes estratégias narrativas e o foco de cada um.

No terceiro episódio, Thereza está lendo os *Lusíadas* e isso surpreende o amigo Marcos que sequer imagina conseguir abrir o livro. A surpresa do garoto fica evidente quando ela tira a obra camonianiana da bolsa para ler no ônibus. Ele pergunta:

- Nossa, *Os Lusíadas*. Cê tá lendo?
- Tô.
- Mas tá entendendo?
- Ah, depois que cê entra na história não fica tão difícil. Tipo, eles navegam, aí passam por um monte de problemas e aí eles chegam na Índia. Fala também um pouco da história de Portugal e da identidade do povo português.
- Super fácil, né? – rindo
- Mas é. - rindo. (TUDO [...], 2017, 7 min 27 s)

Não há, no episódio nem no romance, qualquer menção ou passagem de aula de literatura sobre o livro, o que nos faz crer, até pelo comentário de Marcos, que Thereza esteja lendo por conta própria a epopeia e não por solicitação do professor. Apenas uma leitora madura iniciaria sozinha um livro tão complexo e o julgaria fácil, assim como disse ao colega de turma.

Percebe-se, também, que a garota, antes da leitura, levantou informações sobre a obra, pois sabe exatamente do que se trata ainda estando no começo da leitura e consegue “reconhecer” as principais passagens do poema épico em seu dia a dia. O que a narrativa não diz é se ela havia tido aula sobre Camões. Pelo previsto nos currículos escolares, o contato ocorre exatamente na 1ª série do Ensino Médio.

No quarto episódio, a primeira menção ao poema *Canção do Exílio* é feita pelo professor de matemática durante a aula por meio de uma paródia para ajudar no exercício de trigonometria: “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, seno A cosseno B, seno B cosseno A” (Tudo [...], 2017, 7 min 44 s), o que deixa Thereza perplexa, não vendo sentindo algum no que ouve. Apenas no final do episódio há a aula de Literatura, na qual o professor Thales discursa sobre Gonçalves Dias e as características da Primeira Geração

Romântica, falando sobre o sentimento nacionalista. E é exatamente o sentimento de pertencimento ou não que permeia todo o episódio.

No romance, as cenas com Kit, Thereza e Noa são descritas por meio de e-mails e a opinião de Thereza aparece bem mais, como a respeito de JF e seu namoro com Dalila. Naturalmente, como dito anteriormente, essa é uma estratégia para prender o interesse do leitor que quer saber mais sobre a vida sentimental da adolescente.

Quem faz menção ao romance *Robinson Crusóe* e ao poema *Canção do exílio* é Noa, amiga de Thereza que está sempre mudando de país devido à profissão do pai e que está, no momento da narrativa, em Londres, em um e-mail que envia à amiga, no qual termina transcrevendo o poema brasileiro. Em resposta, Thereza diz que havia lido o e-mail da amiga no dia anterior ao da aula de matemática, na qual, por um momento, se sentiu tragada para dentro de si mesma, como se estivesse em uma ilha e que conseguiria conversar com Robinson, conforme o trecho

Bem, daí de um momento em que eu baixei a cabeça pensando: “Minha nossa senhora, por que é que não estou em uma ilha deserta?” Daí me veio o Robinson Crusóe à cabeça e eu senti como se pudesse conversar com ele. Porque no fundo eu estava mesmo numa ilha deserta, sentindo coisas que não compartilho com ninguém, portanto, sozinha. Mas diferente do Robinson, que é esse homem de espírito prático, eu sou puro derramamento. Fico aqui sonhando acordada com outras ruas, outros cheiros, outras pessoas, outros ventos batendo no meu rosto, outros ônibus, trens, carros, rios que cruzam cidades como o Tâmis cruza Londres, um lugar onde as coisas aconteçam de verdade. Será que é só longe que as coisas acontecem de verdade? (GOMES, 2013, p. 104)

Percebe-se que as leituras que Thereza faz são profundas, ela capta a essência das personagens e consegue fazer associações com momentos da sua vida, ou seja, ela tem um ótimo letramento literário, sabe ler além da decifração do código, conseguindo ir além do texto e refletir sobre situações semelhantes. A adolescente faz exatamente os caminhos descritos por Lajolo, para quem

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (2008, p. 101)

Thereza conhecia o personagem de Defoe, mas não o poema de Gonçalves Dias, tanto que pergunta a Noa se o poema é dela, afirmando tê-lo adorado e percebe que a amiga sente mesmo saudades do Brasil. Assim se nota que suas leituras não se restringem às obras em língua portuguesa, provavelmente por influência do tio ator, e sua capacidade de relacionar diferentes autores e obras.

Em outro e-mail, Noa diz de quem é a autoria do poema. Em resposta, Thereza diz ter pesquisado sobre o autor, ou seja, é uma menina que gosta de conhecimento, que não fica apenas no que os outros dizem para ela e, dessa forma, apresenta maior conhecimento literário em relação aos colegas de turma, o que acaba favorecendo sua participação e compreensão durante as aulas de literatura, como verifica-se no excerto:

Mais incrível do que isso foi minha aula de Literatura de hoje. Exato, acertou quem disse “Gonçalves Dias”! Quer dizer, quais as chances? [...] toda a primeira geração do Romantismo brasileiro explicadinha pelo professor. [...] Lemos a “Canção do exílio” em aula e queria filmar o sorriso no meu rosto naquele momento, pra mandar pra vocês - ninguém mais entende esses versos tão bem e de forma tão parecida com a minha, agora.” (GOMES, 2013, p. 117)

E conclui

Tá vendo como ficar no plantão da aula de História (e prestar atenção na de Literatura) rende mais do que só encontrar o JF chegando atrasado à aula? Voltando à vida, a lição prática da semana é que uma boa TPM (ou TMC) é capaz de enlouquecer a gente. Afinal de contas, Gonçalves, Robinson Crusóe e vocês duas [Kit e Noa], claro, me fizeram pensar que se sentir ou não exilado é mesmo muito uma questão de dentro da gente do que do lugar onde estamos. (GOMES, 2013, p.118)

Verifica-se, nesse trecho, a questão da identificação da obra pelo momento em que a personagem está passando, ou seja, a leitura dela do poema se mostra diferente por ela se sentir exatamente exilada e por perceber a saudade que as amigas sentem do Brasil. Se a leitura tivesse sido feita em aula em um outro momento da vida de Thereza, ela provavelmente não teria feito todas as associações que fez nem realizado a leitura que realizou do poema. Conforme Compagnon (1999),

Aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, dizia Proust, afastando-se do moralismo ruskiano, não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor [...] o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação. (p. 143)

Exatamente por esse motivo que as leituras feitas por Thereza e seus amigos da mesma obra são diferentes. É possível, inclusive, perceber que as leituras feitas pela protagonista são guiadas pelas situações que a cercam durante o período de contato com a obra. Desse modo, caso ela as leia novamente em outro momento de sua vida, os significados se alterarão, já que outra Thereza as lerá. Essa observação deve ser levada em consideração no trabalho docente, pois a leitura que o professor faz, inclusive de *Tudo o que é sólido pode derreter*, não é a mesma que os alunos farão e dentre eles diferentes leituras acontecerão, eis aí a necessidade de compartilhamento das diversas compreensões.

O quinto episódio começa com Marcos e Thereza assistindo a um jogo de handebol com Letícia. Enquanto a garota está preocupada com a atuação da amiga, a qual parece não estar no jogo de fato, o rapaz tenta ler *Senhora*, de José de Alencar

- Ou, então fechou estudar *Senhora* hoje?
- An han.
- Tô naquela parte, sabe, que fica falando do vestido lá da... da mulher... da principal, sabe?
- Da Aurélia, Marcos. O nome dela é Aurélia. Mas, oh, continua lendo, porque aí tem uma hora que chega na parte da... da lua de mel, aí fica melhor. (Tudo [...], 2009, 1 min 00 s)

Nitidamente, Marcos não se preocupa com o ambiente em que está, apenas em tentar terminar a leitura e isso fica mais evidente um tempo depois, quando tenta ler novamente enquanto espera as amigas experimentarem roupas. Thereza fala da questão do baile de 15 anos de Letícia e Marcos diz para elas se apressarem, porque a prova sobre o livro será no dia seguinte e ele ainda não passou da descrição do vestido e o que ele quer é poder discutir o livro com as colegas de turma. Letícia, então, fala que o capítulo daquela noite da novela baseada no romance será exatamente o da lua de mel.

A protagonista constata essa leitura forçada do amigo, no romance, da seguinte forma

Lá estava Letícia, no gol, como em outra partida qualquer. Marcos, a meu lado, lia o romance *Senhora*, de José de Alencar, sobre o qual teríamos uma prova dali a alguns dias. Como conseguia se concentrar num livro de linguagem tão rebuscada ao som dos gritos, ruídos e ecos de um ginásio poliesportivo eu jamais compreenderei, mas ele mantinha os olhos fixos nas páginas enquanto eu roía minhas unhas de angústia com o jogo a que assistíamos - quer dizer, a que eu assistia, já que Marcos, na melhor das hipóteses, apenas “presenciava”. (GOMES, 2013, p. 119-120)

A maturidade da leitora Thereza a faz perceber que aquele não é o ambiente adequado para uma leitura que exige completa atenção e claramente Marcos está encontrando dificuldade com o vocabulário e, focado nisso, acaba não entrando na história. Ele ainda não aprendeu que não é necessário conhecer todas as palavras para compreender o texto:

- Ei, o que é “garridice”? - Marcos perguntou inesperadamente.
- Quê, Marcos? - eu não estava preparada para preocupar-me com vocabulário.
- “Garridice”. Tá falando assim: “... Que eles tomavam por garridices de menina, e não eram senão ímpetos de uma irritação íntima e talvez mórbida”.
- Não sei, Marcos. Não sei.
- Meu, eu não vou conseguir entender esse livro sozinho. A gente podia estudar juntos, né? Com a Letícia, inclusive. (GOMES, 2013, p. 120)

Vale notar que Marcos está lendo o romance alencariano por obrigação, motivado pela prova, mas tenta fazer a leitura pela necessidade que vê nela, enquanto Letícia não

se preocupa em fazer a leitura por julgar suficiente a versão televisiva que acompanha. Logo, apenas Thereza não parece preocupada, pois não vê a tarefa como algo pesado, pelo contrário, e ainda sente prazer em ajudar os amigos na compreensão da obra e incentivar a leitura do amigo, como verifica-se no excerto abaixo:

- Mas, sério, certeza que eu vou precisar de ajuda. Não tô conseguindo entender direito o que tá acontecendo aqui - ele falou encostando a testa no livro, como quem desiste de um desafio.

Também, fica querendo encarar o linguajar do Rio de Janeiro burguês de 1875 no meio de uma torcida de jogos colegiais!

- Começa desconstruindo, Marcos, mas depois tudo faz sentido, você vai ver. Quando passar a cena da lua de mel, você não consegue mais parar. - Eu disse aquilo para encorajá-lo, porque àquela altura eu mesma não tinha chegado ainda à lua de mel, mas já tinha ouvido falar. (GOMES, 2013, p.121)

Nota-se que Thereza incentiva o amigo pela motivação que tem para ler a história de Aurélia: chegar à lua de mel. Ou seja, talvez a adolescente também esteja encontrando alguma dificuldade com o linguajar da obra, mas o que a motiva é o enredo e o que ouviu falar sobre. No romance, ainda se tem mais detalhes sobre as dificuldades que Marcos encontra na leitura de *Senhora* e sua preocupação em terminar a obra, mesmo não a entendendo, procurando ler em todos os lugares que vai sem dar a devida atenção que a obra exige. Observa-se que Thereza fica incomodada com essa atitude do amigo, pois não entende o fato dele não dar o valor que o livro merece, como segue na passagem em que estão na praça de alimentação do shopping e a garota interroga Letícia sobre o que está acontecendo com ela: “- Tipo o quê, Lê? - perguntei, já que Marcos, por incrível que pareça, estava lendo o maldito livro. Será possível que ele escolhe sempre os lugares mais caóticos para uma atividade que requer silêncio?!” (GOMES, 2013, p. 126)

O amigo insiste no vocabulário: “- Gente, o que é ‘lhaneza’? Eu nunca li um livro com tanta palavra que eu não conheço, sério! Não quero ser chato, mas a gente podia agilizar o processo aqui e estudar junto hoje, né?” (GOMES, 2013, p. 130) e Thereza perde a paciência que tentava manter até então

- Marcos, você já chegou ao capítulo da lua de mel? - insisti.

- Não, e não sei por que você tá falando isso, já que você também não chegou! [...]

- Olhe, ainda bem que eu não preciso ler o livro, ler resumo, nada. Eu tô assistindo à novela, e o capítulo da lua de mel é amanhã - Letícia saiu-se bem. (GOMES, 2013, p.131)

Letícia exprime um comportamento típico entre os alunos, pensando ser possível substituir a leitura da obra original por uma versão audiovisual. Percebe-se que ela não sabe as diferenças inerentes a cada uma das mídias nem que a transposição para vídeo de um texto literário necessita de recortes e expressa a leitura feita pelo adaptador, tornando

o objeto final outra obra. Não tendo contato com o original, Letícia não consegue estabelecer um diálogo entre as obras e perceber as diferenças, julgando conhecer por completo o romance. Além disso, ela se deixa levar pela paixão que nutre pelo intérprete de Fernando Seixas, o que limita sua visão em relação a Aurélia, considerando-a uma vilã impiedosa. Diante das falas agressivas da amiga sobre a protagonista alencariana, diz, surpreendentemente, Marcos a Thereza: “- Gente, só a Letícia mesmo... Aliás, eu lhe falei que quase já terminei o livro e tô adorando a tal Aurélia?” (GOMES, 2013, p. 151)

Assim, pode-se perceber que Thereza conseguiu ajudar seu amigo e fazê-lo compreender que a leitura precisa se desprender um pouco do vocabulário. Naturalmente ele não deve ter tido a mesma experiência literária que a adolescente, visto que sua maturidade leitora ainda é pouca, entretanto foi capaz de entender as diferenças entre a personagem alencariana e a da novela acompanhada pela outra amiga.

Apenas um leitor atento e maduro como Thereza consegue perceber as similaridades de cada obra e valorizar as questões estéticas do texto literário e seu caráter poético, como verificado na passagem:

Bem, o fato é que os leitores iam acompanhando pouco a pouco o desenrolar dos acontecimentos e, nesse sentido, *Senhora* já era uma novela muito antes de *As correntes da paixão* deixar a Letícia alucinada. Só que, diferente dessa última, a obra original possui elegância, estilo e é inebriante, devido às suas reais qualidades literárias e à maneira como consegue pouco a pouco expor os personagens e os conflitos, respeitando a integridade psicológica deles e o nível intelectual do leitor. (GOMES, 2013, p. 133)

No sexto capítulo, não há menção alguma a aula sobre Álvares de Azevedo ou sua obra. O contato de Thereza com o autor ultrarromântico se dá por meio de um garoto que conhece em uma festa e que lia uma novela de Azevedo (na série *Macário* e no romance *Noite na taverna*). Apesar do tio Tuta ter mencionado algo a respeito anteriormente, é esse rapaz misterioso, que depois se descobre conhecer Thereza dos ensaios teatrais que acompanha do tio, pois ele é ator e trabalhava com Augusto, quem apresenta a obra à garota.

Apesar de Thereza ter ouvido sobre o autor, ela não aparece lendo nada de Azevedo (a novela em questão ou os poemas). Nesse episódio, ela é apenas telespectadora do envolvimento do jovem misterioso com os preceitos ultrarromânticos e a experiência literária da garota se resume aos trechos declamados por ele e o que diz a respeito das obras desse período e de suas características.

Mesmo não lendo a obra, Thereza foi capaz de compreender o ambiente misterioso e nebuloso da novela de Azevedo, reproduzindo-o ao contar sua história para a prima na série e ao narrá-lo para o leitor do romance.

O sétimo capítulo começa com uma ópera triste, mostrando o colégio vazio, até chegar em um local onde é apresentada uma lembrança: JF e Dalila juntos. Na sequência, a câmera foca em Thereza citando: “A vida é uma ópera mesmo. Uma grande ópera. Machado de Assis disse, em *Dom Casmurro*, que Deus escreveu o libreto e Satanás compôs a partitura pra montar o espetáculo.” (Tudo [...], 2017, 2 min 22 s) E, em seguida, ela está na sala de aula olhando para os dois colegas tristes.

Notadamente a escolha da trilha sonora não foi aleatória, visto que Bento Santiago faz referência a sua vida como uma ópera triste, sendo esse um de seus poucos compromissos: ir ao teatro apreciar óperas.

A turma está na aula de literatura, com as carteiras dispostas em círculo e o professor Thales lança a pergunta: “Bom, gente, por que que o Machado de Assis cita, em *Dom Casmurro*, o *Othelo* do Shakespeare?” (Tudo [...], 2017, 2 min 55 s) e Thereza revela apenas no romance “[...] foi a pergunta que o professor Thales lançou para a turma naquele início de aula, cessando o ruminar constante e abafado de fofocas que se amontoavam e disfarçaram-se mal.” (GOMES, 2013, p. 185). Um aluno diz: “Porque os dois falam de traição.” e o professor questiona qual seria a diferença entre Capitu e Desdêmona e Marcos diz: “É que uma é culpada e a outra inocente” e o professor revela estar errada a resposta. Letícia diz que as duas são culpadas, o professor também repreende a resposta e Dalila surpreende a todos: “Porque, em *Dom Casmurro*, a cabeça doente do Dentinho (sic) entendeu tudo errado sobre a Capitu, aí o imbecil acabou perdendo a mulher da vida dele.” (Tudo [...], 2017, 4 min 01 s), levanta e sai da sala.

Claramente é a primeira vez que Dalila consegue apreender uma obra literária e isso se deve ao momento pelo qual está passando. Embora ninguém saiba o motivo do fim de seu namoro, os colegas murmuram e levantam a hipótese de uma traição por parte da garota. Diferentemente de Capitu, claro, Dalila tem voz e se pronuncia, mas somente nesse instante, porque todo esse episódio envolvendo o término do namoro entre os dois alunos mais populares da 1ª série B é permeado por um permanente mistério. Exatamente como ocorre no romance machadiano.

Thales revela ter gostado da objetividade da aluna e começa a falar um pouco sobre Machado de Assis e, na sequência, sobre Capitu, pedindo aos alunos que compartilhem o que entendem pela descrição “olhos de ressaca”. Percebe-se que ele muda

o foco da aula e não responde aos alunos a pergunta que havia lançado anteriormente, deixando entender que a resposta da aluna poderia ser o que ele esperava.

No romance, Thereza faz o papel de comentadora da atitude da colega

Minha Nossa Senhora! Quem poderia prever uma ópera tão agitada? E com tanto sentido, já que, apesar de provavelmente não ter lido *Dom Casmurro* (a literatura nunca fora mesmo seu forte), Dalila deu a resposta mais pertinente já ouvida até ali. Não sei o quanto ela pensava na comparação entre as trajetórias de Desdêmona e Capitu (e ambas podem ser consideradas vítimas de “cabeças doentes”, no fim das contas), mas a exposição de sua própria ferida arrematou o debate com brio, como numa bela cena teatral. (GOMES, 2013, p. 186)

E tem-se a confirmação de que Dalila está no mesmo nível de letramento literário que Letícia: ambas não investem na leitura, se quer tentam um contato com o texto original, ficando apenas com o que ouvem durante as aulas ou dos colegas, tanto que Dalila sempre erra o nome do protagonista de Assis, chamando-o de “Dentinho” ao invés de “Bentinho”. Vale ressaltar que o poder de síntese aqui expresso pela aspirante a atriz é possível por ela se sentir como a própria Capitu: julgada e sem poder de fala.

Já Marcos, persiste nas leituras, desenvolvendo, com o auxílio da amiga e das aulas de Thales, um letramento literário. Vê-se o garoto com o romance machadiano na mão durante o intervalo, pois está lendo a obra e dessa vez não demonstra, em nenhuma passagem, dificuldade na compreensão do texto, talvez pela forma como esteja sendo abordado em aula (por meio de debates e esclarecimento de expressões como “olhos de ressaca”) ou porque esteja fazendo a associação com os colegas de turma, da mesma forma que faz Thereza, apesar dela não acreditar na hipótese de traição, ou pela união dos dois: aulas e realidade.

Na série, em uma conversa com a mãe, Thereza pergunta por que as pessoas traem e Marta diz:

- Cê tá falando disso por causa do livro que você tá lendo, né?
- Não. Foi só coincidência.
- Que eu me lembre, *Dom Casmurro* é a história contada pelo homem, pelo ponto de vista de um homem só. Capitu é uma personagem muito forte. Ela não fala o que se passa dentro dela. Ninguém tem acesso ao que ela sente. E o próprio...
- O Bentinho?
- O próprio Bentinho, ele diz que ela é muito mais mulher do que ele homem. (Tudo [...], 2017, 9 min 11 s)

A partir dessa constatação, Thereza começa a olhar para o texto literário de outra forma e assim também acontece com o término do namoro dos amigos. Tal ideia é reforçada pelo professor na aula seguinte, o qual fala sobre o tempo no romance e diz que, pela primeira vez, o herói pode estar errado. Observa-se que as aulas sobre essa obra ganham mais destaque e uma metodologia diferente das anteriores, sendo os alunos

questionados sobre e convidados a darem suas opiniões e, conforme COSSON, “[...] é tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras.” (2022, p. 47). Exatamente o que a abordagem do professor Thales objetiva.

Thereza conclui que Dalila precisa falar e tenta conversar com sua colega, mas ela prefere calar e não dizer o que levou ao término. No entanto, o telespectador (apenas na série consta essa cena) pode supor que seja por causa de Thereza, pois é apresentada uma lembrança da garota na qual ela questiona o ex-namorado: “você tá apaixonado por ela?” (Tudo [...], 2017, 21 min 22 s) e olha para a protagonista sentada na escada do pátio escolar.

Nesse momento, antes da conversa com a colega de turma, tem-se retratado um grau de maturidade da leitora Thereza considerado o ideal, uma vez que ela chega ao ponto de fazer associações entre obras literárias de diferentes épocas, percebendo a essência das personagens, como segue:

A Capitu, assim como a Aurélia do José de Alencar, é consciente do seu destino. São mulheres ativas que decidem falar ou calar. No fundo são elas que decidem... Eu preciso falar com a Dalila. Eu preciso falar... eu preciso ouvir a versão da Capitu sobre os fatos. A Capitu precisa falar. (Tudo [...], 2017, 18 min 40 s)

Essa fala mostra bem o poder de assimilação ficcional de Thereza, que consegue comparar personagens, encontrar semelhanças e ligá-las a sua realidade. Tanto que diz conseguir entender os tais olhos de ressaca, ponto de discussão em aula, ao ver Dalila se reerguer e desfilar pela escola: “Foi nesse momento que eu entendi os tais olhos da Capitu do Machado: grandes, abertos, hipnóticos... como o mar querendo tragar os nadadores e os navios pro fundo.” (Tudo [...], 2017, 22 min 35 s)

O capítulo, na versão romanceada da série, começa exatamente com Thereza citando *Dom Casmurro*. É um capítulo construído ao mesmo modo do romance machadiano: em capítulos curtos e com diálogo entre narrador e leitor, sendo este evocado o tempo todo. Todas as passagens da série constam no texto, embora algumas tenham palavras diferentes.

O mais interessante na roda de discussão na aula de literatura é o professor Thales, novamente, tentar mostrar a atualidade da obra estudada e trazê-la para perto dos alunos:

- Lendo os grandes romances realistas de Machado é fácil perceber o universalismo que existe neles, embora os fatos se passem no Rio de Janeiro do fim do século XIX. Quer dizer, se situássemos as mesmíssimas histórias, com personagens idênticos, aqui, hoje, nesta sala de aula, vocês se

impressionariam como tudo faria sentido. Tanto é que, publicado em 1899, *Dom Casmurro* é até hoje um dos livros da Literatura Brasileira mais traduzidos em outros idiomas. (GOMES, 2013, p.188)

E, de fato, os alunos atualizam a obra pensando em JF e Dalila, porém focando na questão da traição e não na angústia de um homem destruído por um sentimento negativo, o ciúme, ou no silêncio de Capitu. O professor parece explorar a situação vivenciada pelos alunos para levá-los para dentro de *Dom Casmurro* e, de alguma forma, incentivar a leitura, inclusive levando o texto original para a aula: “Ele [Thales] pegou seu exemplar em cima da mesa e pediu que abrísssemos os nossos no Capítulo II. Em uma manobra que não podia deixar de soar artilosa (e talvez deveras inteligente), Thales pediu a João Felipe que lesse o trecho em questão.” (GOMES, 2013, p.198) e, ao término da leitura, o professor chama a atenção para todo caráter subjetivo do texto para mostrar que Bentinho pode estar errado em seus pensamentos e julgamentos:

- É isso, pode parar - interrompeu o professor. - Então perceba, turma, o modo como se estabelece o caráter subjetivo da narração que se dará a seguir. O maravilhoso é que pela primeira vez na Literatura brasileira o herói pode estar errado. Machado de Assis constrói um homem trágico, um homem que pode, sim, ter cometido um erro de interpretação. Ele é humano como qualquer um nesta sala. O Bentinho, além de ser o dono da narrativa, é também extremamente obcecado pela Capitu. Ele se deixa tomar por esse amor, que acaba se tornando destrutivo quando traz consigo um ciúme incontrolável, como uma flecha venenosa e mortal. Todos os sentimentos que advêm daí, portanto, só chegam ao leitor filtrados por esse lado masculino da moeda. (GOMES, 2013, p. 199)

Ele continua a aproximar o romance machadiano dos alunos ao perguntar “- Vocês já interpretaram a realidade de maneira errada? Quem de nós aqui não cometeu um erro, não é? Atire a primeira pedra quem nunca se enganou.” (GOMES, 2013, p.199) E exatamente nesse episódio que Marcos não demonstra dificuldades na leitura que faz do texto original nem questiona a amiga Thereza sobre o romance. Pode-se concluir que o garoto está começando a ter maturidade leitora e que as aulas foram suficientes para auxiliá-lo nesse processo.

O oitavo episódio gira em torno de um trabalho que os alunos precisam fazer sobre simbologia. A aula sobre o tema não é retratada na série nem no romance, mas o episódio termina com JF, Thereza e Marcos apresentando para a turma o trabalho que fizeram. Nesse momento, eles citam o poema *Ismália* e fazem uma breve análise. Segundo Thereza,

[...] o professor queria que percebêssemos por conta própria a maneira como se organiza a escola literária do Simbolismo. Bem, eu já podia dar aulas sobre isso, porque havia entendido/ sentido/ percebido tudo, se não pelos conceitos acadêmicos, pela pura experiência. (GOMES, 2013, p. 242)

Todos os símbolos com os quais ela teve contato giram em torno da figura do tio e de sua morte. Falando no tio, em uma de suas lembranças, a garota deixa evidente que a profissão de Tuta (ator) era um incentivo para que ela buscasse conhecimentos literários por conta própria, como se vê

- E agora que estou aqui pronto para fazê-lo, eu me identifico muito mais com a mulher da peça...

- Com a Ofélia? - arrisquei, querendo demonstrar a ele que eu fizera minha lição de casa e conhecia o texto. (GOMES, 2013, p.217)

O tio é uma figura essencial para o letramento literário de Thereza, pois, ao longo da história, é perceptível o compartilhamento de conhecimentos entre eles e as análises sobre as pessoas, a vida e a ficção. Augusto auxilia a sobrinha no desenvolvimento de sua leitura de mundo e seu conhecimento ficcional é bem amplo, talvez por sempre assistir às peças encenadas pelo tio e isso fica evidente no comentário final que a garota faz

O estranho sobre o mundo é que essas tempestades vêm de repente e tudo pode mudar, de uma hora para outra, muito rápido. E sem nenhuma explicação aparente. Nem todos se aventuram nos perigos do mar, ou nos da Lua. Nem todos sobrevivem como Robinson Crusóé ou acabam engolidos pela baleia, como Moby Dick. Definitivamente nem todos embarcam em uma missão Apollo para ver a Terra de fora e pisar em solos tão longínquos.

Hoje entendo por que o meu tio queria fazer a Ofélia. Ela é como a Ismália: as duas se iludem e se afogam na confusão da cabeça delas, confundindo o real com o imaginário. Eu sofri muito com essa decisão dele de ir embora da vida e acho que vou ter saudade pra sempre. (GOMES, 2013, p. 242)

Vale ressaltar que a palavra “suicídio” não aparece na série nem no romance, sendo o ato desesperado do tio apenas sugerido (como ocorre com Ismália) no excerto acima e em outros, demonstrando que tal capítulo segue as ideias do período histórico a que pertence a obra com a qual dialoga. Conforme Cosson, “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (p.27) Esse é o processo pelo qual passa a leitura de Thereza, a qual aprendeu a ler os sentidos do mundo nos textos por influência do tio. É lendo os sentidos do texto que a garota mostra ao seu interlocutor como foi a morte de Tuta e tenta compreender todo o processo que o encaminhou ao suicídio.

O nono capítulo não se passa na escola, portanto o contato literário se dá distante desse ambiente. Eles estão em um acampamento de férias e quem mostra um conhecimento literário surpreendente é Marcos, revelando que seu contato com textos ficcionais surgiu também em casa.

Durante a viagem, Thereza encontra um poema de Drummond, *Quadrilha*, em sua mochila e sem saber quem o colocou lá mostra ao melhor amigo que identifica o autor e responde quando perguntado se ele quem o colocou lá

- Não, besta, eu conheço. Minha mãe fez uns cursos, tava estudando poesia modernista, fez uma tese sobre o trabalho dele. Não é só você que sabe de literatura nessa vida, sacou, meu irmão?

Eu ri.

- Modernista? Quer dizer que o Carlos Drummond é moderno?

- Ele é da escola modernista. Ser ‘moderno’ já pode ser bem outra coisa. Não sei se ele era. (GOMES, 2013, p. 266)

Naturalmente, Thereza também demonstra seu conhecimento sobre o poeta, associando-o a outro poeta e diferenciando-os, conseguindo entender o que é ser atual

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é daquele tipo raro de poeta que todo mundo de alguma forma conhece ou sobre o qual já ouviu falar. Isso porque Drummond e sua obra estão entre os pilares não só da literatura, mas de toda cultura brasileira moderna. E por “moderna” eu me refiro não somente à escola modernista, na qual o autor é classificado, mas também àquilo que é atual e contemporâneo, que funda o solo presente por onde pisamos.

Camões, por exemplo, escreveu *Os Lusíadas*, e este é considerado o maior poema da língua portuguesa. Mas, não obstante sua importância e interesse, o autor lusitano é inevitavelmente uma sombra projetada pelo passado, se não por outro motivo simplesmente por ter habitado e atuado em um mundo organizado de forma radicalmente diferente do atual. Poetas como Drummond, não. Apesar de ter conhecido o auge de sua produção literária entre os anos de 1930 e 1962, muitas das palavras por ele legadas dizem respeito a todos nós ainda hoje, sucedendo-se de forma viva e eloquente no imaginário coletivo de gerações. (GOMES, 2013, p. 267)

Esse capítulo nos faz refletir sobre quais textos podem facilitar o caminho do letramento literário. Observa-se que Marcos demonstra dificuldade de compreensão de obras mais antigas, as quais possuem um vocabulário distante do atual e retratam costumes até desconhecidos do leitor. Porém, quando se trata de obras literárias mais próximas no tempo, como a poesia drummondiana, ele demonstra certa facilidade de compreensão literária. Claro que o contato com esses textos por meio de sua mãe o ajudou, entretanto não se pode esquecer que ele também não apresentou dificuldades com Machado de Assis, o que leva a se pensar, inclusive, na cronologia de estudos literários presentes nas escolas brasileiras.

No décimo capítulo, durante a arrumação de seu quarto, Thereza encontra uma fita cassete com gravações de sua infância, mas, no meio de uma das filmagens, aparece uma entrevista com Clarice Lispector, autora que a adolescente não conhece, porém fica curiosa pelo livro que não entende o nome completo por uma falha na gravação. Então decide ir à livraria e verificar com a vendedora qual é o livro e a autora, descobrindo se tratar de *A paixão segundo GH*. No entanto, a obra está esgotada e ela acaba comprando

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres por achar o título interessante, já que gosta de escolher os livros pelo título. Percebe-se que sua leitura começa antes de abrir a obra.

Lendo, ela começa a conversar, em sua imaginação, com a protagonista, a qual vê com a aparência de sua mãe. Thereza está nos dilemas sentimentais, sem saber como agir e por isso se identifica com Loreley, que também está confusa com Ulisses. Eis a melhor identificação para a compreensão da obra que acaba de começar a ler e isso a leva a imaginar conversas e mais conversas com a protagonista de Lispector. Essa identificação que gera uma leitura única e a faz pensar que os prazeres do título se referem às sensações que poderá voltar a ter quando ler novamente o romance e afirma

Depois que eu entendi porque o livro começava com uma vírgula e terminava com dois pontos. Aquilo era só um pedacinho da vida. A gente tinha a eternidade antes e depois. Na verdade, esse livro não era só sobre esperar o momento de se entregar pro amor e aí eu entendi porque ele também tinha aprendizagem no nome. Ele era sobre aprender a ser quem a gente é. Sobre nascer e renascer dentro da gente mesmo. (Tudo [...], 2017, 22 min 43 s)

Esse processo de aproximação de Thereza com o romance de Lispector é único em sua vida, porque ela procurou o livro por mera curiosidade, sem ter sido sugerido por alguém: “Eu estava gostando daquele jogo. Nunca tinha me aproximado de um livro por esses caminhos antes. Talvez fosse um sinal acerca de possibilidades diferentes de começar as coisas.” (GOMES, 2013, p.289) A garota descobre ser capaz de escolher uma leitura por meio de seus interesses, gostos e caminhos próprios, sem necessitar de uma referência ou indicação.

Essa experiência literária da adolescente vai ao encontro das palavras de Barthes (1993), o qual defende que “[...] o texto: ele produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não sou necessariamente *cativado* pelo texto de prazer [...]” (p.35). Ou seja, o prazer sentido por Thereza ao ler a história de Lóri provém de todos os questionamentos que a narrativa traz a ela em relação a seus sentimentos por João Felipe e a faz refletir sobre suas atitudes e decisões a partir do diálogo que estabelece com a personagem de Clarice Lispector.

A adolescente consegue mergulhar na história de Lóri porque as duas estão passando pelos mesmos questionamentos em relação ao amor e tal fato é constatado pela personagem em um dos “diálogos” que Thereza tem com ela: “É, a gente está mais ou menos no mesmo barco aqui, percebe? Você e seus pensamentos, eu e o livro... E agora você está lendo o livro, então... Eu, o livro, os seus pensamentos: você abriu uma portinha aí pra mim.” (GOMES, 2013, p. 292)

A literatura se mostra, para a garota, como forma de autoconhecimento e compreensão, despertando em Thereza muito mais do que o mero prazer e ela finalmente entende o motivo de ver Lóri como sua mãe: “Porque eu comprei esse livro pra me entender melhor, pra aprender alguma coisa e minha mãe sempre me ajuda nesse sentido, só que eu não gosto de falar dessas coisas diretamente com ela...” (GOMES, 2013, p. 295)

A leitura não é fácil, não só por ser uma obra de Clarice Lispector, mas, também, por se tratar de um romance de fluxo de consciência. A linguagem, para uma adolescente, não é tão simples, porém a identificação com os dilemas da protagonista auxilia Thereza na leitura e desse modo ela evidencia seu completo letramento literário, sendo capaz de escolher um título independente da complexidade e compreendê-lo. Nas palavras da garota

Enfim, ler Clarice pode ser desafiador, mas a recompensa é enorme. Em sua voz narrativa, o assombro experimentado diante da realidade é inatingível e inexprimível em palavras. Mas da insistente tentativa nasce essa literatura tão rica e plena em sua missão tateante, em seu ‘assustador contato com a tessitura de viver’, nas palavras dela própria. Que completa, definitiva [...] (GOMES, 2013, p. 300-301)

Sobre o questionamento que faz a Lóri: “Se eu ler esse livro daqui a algum tempo, esse seu, esse que é você, será que ele me trará isso tudo que eu tô sentindo de novo? É por isso que é ‘o livro dos prazeres’?” (GOMES, 2013, p. 306) a resposta provavelmente seria não, pois, a cada leitura, diferentes sensações são evocadas, visto que o leitor também é outro, com outras vivências. E “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2022, p. 27), assim, os sentidos encontrados pela leitora Thereza nas obras literárias é a sua maneira de interpretar as histórias por meio de suas experiências na vida, o que libera sua imaginação e seus questionamentos reais. Como a própria personagem diz no último episódio da série, não faria sentido para ela os livros sem os amigos que funcionam como ponte para a conexão que estabelece com a ficção.

O décimo primeiro episódio da série não consta na versão romanceada e tem como pano de fundo a comédia de costumes *Quem casa quer casa*, de Martins Pena, dramaturgo apresentado a Thereza pelo tio quando encenou *O noviço*, o qual ela leu e apreciou. O motivo da escolha dessa peça para a feira cultural da escola não é apresentado, mas claramente a adolescente está incomodada por ter que trabalhar com Dalila.

Marcos está um pouco perdido e na conversa com o amigo que a protagonista expressa um juízo de valor sobre a escrita de Pena:

- Aliás, você podia ler aquele livro *O noviço*. É bem famoso.
- A peça vai ser desse?
- Não. A peça é do *Quem casa quer casa*, que eu ainda não li, mas deve ser bom também.” (Tudo [...], 2017, 2 min 20 s)

Os alunos se organizam e ensaiam sozinhos a peça, sem a intervenção de um professor, procurando a entonação e textos de apoio. Dalila, que comanda o grupo de teatro da escola e almeja a carreira de atriz, não consegue organizar os ensaios e mostra despreparo nos bastidores, porém é a que melhor incorpora o papel e tenta ajudar Thereza na atuação, já que ela não consegue ser natural nem entrar na personagem, provavelmente por não se identificar com ela.

O ensaio é a maior confusão, exatamente como ocorre na peça de Martins Pena. Eles não conseguem conversar, se organizar, até que Thereza decide colocar ordem e delegar tarefas, levando em consideração sua experiência nos bastidores do teatro com o tio.

A surpresa está no fato de Dalila não se importar com as aulas de literatura e não ter um preparo literário excepcional, o qual seria previsto para alcançar seu projeto de vida (ser atriz), pois as leituras que faz ainda são um tanto superficiais e ela demonstra preocupar-se unicamente com as falas e interpretações, mesmo desconhecendo a complexidade do texto teatral a ser encenado.

No décimo segundo capítulo, o contato que Thereza tem com *O guardador de rebanhos* advém de uma curiosidade levantada pela frase “Há metafísica bastante em não pensar em nada” (Tudo [...], 2017, 2 min 45 s) lançada pelo professor de filosofia, irmão gêmeo do professor de literatura, durante uma discussão em aula sobre uma possível fórmula para a felicidade.

Naturalmente, a frase fica martelando na cabeça da adolescente e, pesquisando, ela descobre tratar-se de um verso de Alberto Caeiro, iniciando uma investigação sobre Fernando Pessoa e seus heterônimos, o que mexe com ela e a faz imaginar como seria ter diferentes Therezas para cada situação. Ela procura o livro na biblioteca da escola e o retira para leitura. Novamente é uma leitura motivada por outra questão que não a obrigatoriedade para a aula de literatura, afinal, tal aula não aparece retratada na obra nem é mencionada, o que significa que o contato estabelecido entre a personagem e o poeta português foi totalmente espontâneo e individual.

No romance, o capítulo começa com uma reflexão da personagem sobre a sexualidade, pois está se sentindo pressionada pelo namorado, JF, a ter sua primeira relação sexual, situação também apresentada na série, porém por meio de uma conversa com Marcos e não de suas reflexões íntimas.

Este é o último capítulo da versão romaneada e nele que acontecem muitas situações presentes no último capítulo da série, como o afastamento de Thereza dos amigos e sua reflexão sobre seu processo de compreensão das obras literárias que lê.

Na discussão durante a aula de filosofia, Thereza joga um caderno em Dalila, cortando sua testa. E essa reação inesperada por parte dela e sua relutância em admitir o erro diante dos amigos que faz com que ela brigue com todos e se afastasse. As palavras de desculpas e as declarações que ela faz no episódio 13 da série constam neste capítulo, que termina com uma viagem entre amigos.

Vale ressaltar que há aqui toda uma reflexão da personagem sobre tudo o que passou durante o ano e instigada pelas leituras que realizou, fazendo, inclusive, algumas referências, levando-a a concluir:

Sartre dizia que ‘o inferno são os outros’, mas o que é o Paraíso senão o Inferno do avesso? Como saber as coisas sem os seus contrários? Como escolher entre tantas máscaras sem prová-las? Como medir a qualidade de cada disfarce sem conhecer seus complementos e opostos? (GOMES, 2013, p. 336)

O décimo terceiro episódio da série, último da temporada, é o único que não começa com a música de abertura e sim com o tio de Thereza falando de novos personagens inseridos nesse episódio, no qual a protagonista se sentirá deslocada diante dos amigos.

A confusão acontece no pátio, onde os alunos estão dispostos em fileiras para a execução do hino nacional e Igor está hasteando a bandeira. Marcos, Letícia e Dalila começam a conversar, o som acaba apresentando problema, Dalila tenta ajudar, mas acaba piorando a situação e Igor perde o controle da bandeira que sai voando.

Então o diretor substituto coloca os alunos em uma sala para dar um sermão, dizendo que o que eles fizeram foi tenebroso e desrespeitoso, adotando uma postura negativa ao falar do comportamento dos alunos durante o ano letivo.

O professor de literatura, que acompanhava a conversa, pede para falar com o diretor fora da sala e reprime o modo como seu superior falou com os alunos e ele diz: “Professor, eu gostaria que o senhor os castigasse com uma prova relâmpago. Mande-os ler um livro com muitas páginas ou um livro complicado. [...] Pode ser o... *Macunaíma* e aplique o teste em dois dias.” (Tudo [...], 2017, 7 min 08 s) ao ver o livro na mão de

Thales e complementa: “Essa é a minha decisão. Eu não acho conveniente que esses meninos fiquem sem uma punição adequada.” (Tudo [...], 2017, 7 min 41 s)

Os alunos a serem castigados são: Dalila, Letícia, Marcos, João Felipe e Igor, já que Thereza foi dispensada quando JF confirmou que ela não participou da brincadeira e que até pediu para os colegas ficarem em silêncio. Porém os colegas ficam chateados com ela, pois esperavam que os apoiasse.

A leitura aqui é colocada como um castigo. A postura do diretor substituto confirma a opinião da maioria dos estudantes que veem a leitura como mera obrigação e como forma do professor puni-los, tirando-lhes um tempo que poderiam usar para algo que julgam mais interessante, isso considerando aqueles que realmente leem o que é pedido ou sugerido durante as aulas.

Não tendo uma boa formação sobre a necessidade humana da ficção expressa nas obras literárias, as pessoas continuam não vendo a importância de algumas leituras se tornarem obrigatórias, seja durante a vida escolar ou em um vestibular.

O professor Thales que, durante os episódios, vê-se tentando despertar o gosto dos alunos pela leitura de diferentes formas, coloca-se contrário à exigência do diretor e, após falar sobre Mário de Andrade aos alunos, pede demissão.

Nesse episódio, observa-se uma situação inusitada: Marcos, Dalila, Igor, Letícia e João Felipe estão lendo (ou tentando) um livro complexo e Thereza não. A garota, pela primeira vez, não demonstra interesse pela leitura e esse é outro fator que a faz ficar excluída do grupo de amigos, os quais decidem estudar juntos o romance de Mário de Andrade.

Percebe-se, pela fala de JF, que a maior dificuldade encontrada pelos jovens está na linguagem, porque acham que o livro está em tupi e não em português. Entretanto eles conseguem superar essa barreira ao começarem a incorporar certos vocábulos em suas falas como um código, uma vez que são os únicos da sala a lerem o livro e compreenderem as expressões.

Thereza se sente excluída ao ver os amigos falando do livro, brincando com o vocabulário e ao ouvir o namorado dizer que o livro é bem bom e citar uma passagem. Ora não eram eles que se sentiam à margem com todo o conhecimento literário da protagonista? A garota se sente como eles deviam se sentir diante dela.

Em seu quarto, o pai e a mãe trocam a roupa da cama, colocando um lençol amarelo, uma colcha verde e uma fronha azul (seria mera coincidência a nova roupa de cama lembrar a bandeira do Brasil, justamente ao falar de Mário de Andrade que é um

dos defensores de uma arte nacional?). Depois deles saírem, ela vê o tio em sua cama dizendo que está com umas vontades que ele nem acredita e aí ela é mostrada rasgando livros, comendo páginas e questionando ao tio se agiu da forma correta.

O mais interessante do episódio é perceber que os alunos estão se divertindo com a leitura obrigatória como forma de, indiretamente, atacarem o diretor, o qual julga estarem com ódio da tarefa como evidencia sua fala seguinte: “ Bom dia. Estão gostando de ler um livro complexo num curtíssimo prazo de tempo? Ah, mas o que foi? Não estão gostando do livrinho? Eu confesso que eu também não gosto muito. Mas... e vocês?” (Tudo [...], 2017, 13 min 57 s)

Ele é surpreendido por Dalila ao responder “Sim, sinhô” e os colegas rirem contidamente da referência ao livro. Marcos diz a mesma coisa e o diretor parece não entender a referência, dizendo que se fossem sempre assim educados não teriam tido o castigo. Evidentemente o diretor não leu o romance em questão e os alunos percebem.

Thereza recebe da bibliotecária da escola o livro *Macunaíma* que era do professor Thales ouvindo: “Mas não pira muito não, hein. A lógica do Macunaíma é não ter lógica.” (Tudo [...], 2017, 15 min 24 s). A adolescente decide procurar o professor e, antes de encontrá-lo na biblioteca da cidade, ela se depara com todos os personagens das histórias que leu e viu na série: O Diabo, Pe. Viera, o rapaz de Macário, Gonçalves Dias e Aurélia. O professor a lembra que precisa reconquistar a pedra que tem de mais preciosa na escola: seus amigos.

Ela entra na sala em que os colegas estão fazendo a prova e declara: “Eu tentei ler esse livro. Mas... o que eu quero dizer... é que sem vocês... o que eu aprendo lendo não me serve, é vazio.” (Tudo [...], 2017, 20 min 20 s), comprovando que a leitura faz sentido quando se consegue ir além do texto e do contexto.

Pode-se perceber que o seriado retrata as aulas de literatura de uma forma não tão tradicional, ou seja, o professor Thales não tende a meramente apresentar a obra para os alunos por meio de um resumo ou questões contextuais, ele tenta despertar o interesse dos adolescentes para a leitura, a qual se apresenta de difícil compreensão, abordando diferentes metodologias e estratégias. Porém, com exceção de Thereza, quando os alunos leem, representados por Marcos, é devido a algum trabalho ou avaliação, ou seja, para conseguir nota na disciplina e não para aprofundar seu conhecimento literário.

Marcos é o aluno que ainda não possui letramento literário completo, mas está no percurso. Isso é facilmente percebido por sua dificuldade em mergulhar nas obras, em compreender o texto, sua profundidade, apresentando, inclusive, problemas para decifrar

o código, uma vez que as obras lidas têm um vocabulário um tanto arcaico. Percebe-se que o auxílio na decifração do texto não é realizado durante as aulas de literatura, Thereza é quem funciona como uma mentora, ajudando Marcos em suas leituras e na compreensão do que lê e como lê. Ela, devido ao contato próximo com o tio ator, tem uma leitura aprofundada das obras apresentadas pelo professor, conseguindo ir mais fundo nas interpretações e fazer alusões ao seu cotidiano, verificando, assim, a atualidade das obras e a magia do decifrando não apenas do código, mas do conteúdo e de tudo o que está para além das palavras.

Percebe-se que a leitura se torna mais interessante quando os alunos encontram uma estratégia para decifrar o que leem e tentam compreender a grandiosidade da obra. Isso é nítido no último episódio, *Macunaíma*, quando brincam com as palavras e tentam entender juntos o que o texto tem a dizer, já que precisarão fazer uma prova. A leitura é apresentada aqui como um castigo pelo comportamento reprovável dos alunos. Não é incoerente dizer que a maioria dos alunos consideram a leitura como um castigo, algo entediante, chato, desnecessário, recorrendo a inúmeros sites que trazem longos resumos, inclusive em áudios, com detalhes das obras.

Esse caráter de obrigatoriedade e até castigo é reforçado pela exigência de leituras em vestibulares. Por ser um número considerável de obras, os professores não conseguem trabalhá-las em sua profundidade nem os alunos lerem com apreço e tranquilidade, pois não têm tempo para tanto, já que logo estão mergulhando em outra obra e acabam se atentando apenas para as possíveis questões dos vestibulares.

Assim, o último episódio da série traz uma situação desejada pelos professores de literatura, que são os próprios alunos se apropriando de uma obra complexa (*Macunaíma*) sozinhos e descobrindo caminhos para compreendê-la. Isso se faz possível por se abrirem para o desafio e encará-lo de forma descontraída: o diretor quer que eles tenham um péssimo desempenho na prova, mas eles viram que podiam utilizar o vocabulário do romance como código comunicativo compreendido apenas pelo grupo, tanto que Thereza começa a se sentir isolada por não compreender as piadas e comentários que os amigos fazem. Os colegas de turma compram o pensamento de Compagnon (1999, p. 161), de que “[...] o leitor começa sempre por uma interpretação, não há texto preexistente que possa controlar sua resposta: os textos são as leituras que nós fazemos deles; [...]” e essa foi a leitura que Marcos, Dalila, João Felipe, Letícia e Igor fizeram de *Macunaíma*.

Outrossim

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.” (COSSON, 2022, p. 28)

Retomando o questionamento da protagonista no capítulo *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, a resposta é não, uma vez que a leitura que ela fará do romance quando o ler novamente será outra e dependerá de fatores pessoais e sociais.

Ademais, esse sentido que o texto recebe a partir do momento em que o indivíduo se encontra fica evidente na série e no romance de Rafael Gomes, pois, a cada episódio/capítulo, a obra retratada dialoga de forma única com a personagem e é apresentada uma perspectiva diante da vivência da garota. Em “Canção do exílio”, seu sentimento de não pertencimento, também presente no poema de Gonçalves Dias, surge das inconstâncias hormonais e sentimentais provocadas pelo período menstrual. O modo com que a adolescente lida com a leitura de *Dom Casmurro* é diferente do de Dalila, a qual passa por um momento que a faz se identificar mais com Capitu (apesar de não ter lido a obra), enquanto Thereza fica na posição do leitor machadiano que não consegue saber a verdade sobre a personagem feminina, uma vez que a vê pelos olhos de outro. Da mesma forma, a protagonista de Gomes não consegue entender o que motivou o fim do namoro entre os colegas de turma, porque todos os fatos são transmitidos pelos observadores da situação e não pelos protagonistas.

Observa-se, também, que Letícia, no capítulo *Senhora*, se identifica com Fernando Seixas por se sentir em situação semelhante à dele, já que, coagida pela mãe a comemorar seus 15 anos, a adolescente aceita a festa (comemoração totalmente distante do perfil da jogadora de handebol) desde que o príncipe a dançar com ela a valsa seja Caco Klein, ator que interpreta Seixas na novela que a adolescente acompanha. Mesmo sem ter lido o romance alencariano, Letícia consegue fazer uma leitura própria da história adaptada a que assiste, aproximando-se, no entanto, do personagem masculino por julgá-lo vendido como ele e, por isso, odeia tanto Aurélia. Apenas durante o baile que Thereza entende o comportamento estranho da amiga.

No último episódio da série, a leitura que Thereza faz de *Macunaíma* é totalmente diferente da dos colegas, uma vez que eles estão tentando tornar divertida uma leitura imposta como castigo e ela está isolada do grupo por tê-los abandonado. A garota

mergulha no texto na tentativa de se reaproximar dos amigos, mas não consegue compreender o que lê, pois precisa dos que estão ao seu lado para a ficção ganhar sentido.

Todas essas observações indicam a estreita ligação entre leitura e seu contexto, a qual deve ser considerada durante o processo de letramento literário, já que o aproveitamento da leitura se torna mais eficaz quando há uma identificação entre leitor e obra.

3. DO LIVRO AO VÍDEO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ESCOLAR

Neste capítulo, procura-se falar um pouco do processo de formação do leitor moderno, de etapas de leitura e da relação estabelecida entre literatura e produções audiovisuais, passando pelas questões de adaptação e influências de um meio ao outro. Objetiva-se observar as possibilidades de trabalho com diferentes suportes, dada a realidade atual da constante presença tecnológica plugada, para a promoção do letramento literário no ambiente escolar e possibilidades do aproveitamento de *Tudo o que é sólido pode derreter* durante esse processo.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009), “[...] ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (p. 14), começando a história da formação do leitor europeu em torno do século XVIII, quando o comércio de livros se torna atividade empresarial e começa a alcançar lucro significativo ao atingir uma clientela considerável, o que é possível apenas com a desenvoltura necessária da habilidade de leitura, fruto do fortalecimento da escola e de sua obrigatoriedade.

Roger Chartier (1996, p. 85-86) apresenta um estilo de leitura próprio da Europa até parte do século XVIII que se iniciava “com um número pequeno de livros (a Bíblia, as obras de piedade, o almanaque), que perpetuam os mesmos textos ou as mesmas formas, que fornecem às gerações sucessivas referências idênticas”, enquanto a leitura particular situava-se em

práticas culturais apoiadas sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros. Na Alemanha reformada assim como na América puritana, a Bíblia constitui, evidentemente, o alimento primeiro dessa prática plural do escrito. Enfim, nesse estilo antigo, a leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano, porque ensina o essencial. Essa leitura intensa produz a eficácia do livro, cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e de contar. Uma relação atenta e diferente liga o leitor àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu.

Entretanto a leitura se tornou prática social apenas quando a família começou a ser valorizada por meio de sua formação a partir de laços afetivos e não mais casamentos negociados, sendo esse novo modelo familiar importante pilar para a fixação da ideologia burguesa, passando a ser um microcosmo da sociedade, refletindo os valores e ideais exaltados pelo novo modelo social. Dentro desse modelo familiar que se intensifica a leitura, por ser considerada atividade própria para a privacidade do lar. Em contrapartida,

saber ler, para determinados grupos, como os religiosos, tornou-se necessário à formação moral do indivíduo.

Isso porque “constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem” (COSSON, 2022, p. 15). Visto que a competência leitora, segundo Souza e Cosson (2013, p. 101), pode ser considerada “a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa” e isso se dá pelo fato de ser fundamental, para a vida em sociedade, ler, “porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita.”.

Porém, para que o comércio de livros se fortalecesse e a leitura se expandisse, era necessária “[...] uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 16). A indústria, inicialmente, se apropria das narrativas orais, nascidas das experiências e originadas no meio rural, para cativar cada vez mais leitores, sendo a base primeira os contos populares para as crianças e a literatura de cordel, a qual originou o folhetim.

Com o aumento dos leitores reais, que consomem uma literatura específica, os livros passam a ser criados pensando nesse público, projetando-se no texto um leitor virtual com o qual o narrador estabelece um diálogo. Já, no Brasil, esse movimento começa a acontecer somente com a literatura romântica.

Apenas no final da primeira metade do século XIX que a capital brasileira (Rio de Janeiro) reúne as condições necessárias (tipografias, livrarias, bibliotecas, escolarização - embora precária - e início do capitalismo) para a formação e consolidação de uma sociedade leitora. Alguns autores adotam estratégias para cativar o público e conquistarem seu espaço, assim “A forma como autores e narradores do Romantismo Brasileiro apresentam-se diante do leitor, nos livros de ficção, é sintomática dos cuidados tomados diante desse público incipiente. [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 18), uma forma de ensiná-los a ler a narrativa em mãos.

Desse modo, é perceptível que algumas obras apresentam narradores que conduzem o leitor pela mão, guiando-o pelo texto de modo a fazê-lo compreender a história que lê, promovendo uma relação de intimidade. Porém não se pode negar que “[...] o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social.” (COSSON, 2022, p. 39). Assim, a compreensão que o leitor terá da obra não

dependerá unicamente da condução recebida pelo narrador, mas, também, das particularidades da sociedade em que está inserido e da bagagem de experiências e conhecimento que possui.

Vale ressaltar que um leitor inocente pode acreditar em tudo o que o narrador lhe conta, sem questionar a veracidade das informações ou até mesmo supor ser real a história que lê. Tal processo pode ser bem observado no início da história do cinema e, principalmente, das telenovelas brasileiras, momento em que atores chegaram a ser confundidos com seus personagens, recebendo agressões do público. Isso se deve ao fato dos indivíduos não terem tido uma boa formação que permitisse separar ficção de realidade.

No contexto em que se insere o leitor de hoje, existem diferentes suportes de leitura: o livro físico e plataformas online que o disponibilizam em formato digital ou em áudio. Ademais se tem disponível versões infantojuvenis de obras clássicas, inclusive em quadrinhos, além de adaptações audiovisuais, seja em formato de filme, série ou novela. Todas essas possibilidades de contato com o ficcional e literário devem ser consideradas no ensino hodierno, podendo-se partir do repertório de leitura mais difundido as discussões literárias sem, no entanto, abandonar o texto, visto que sem ele não é possível formar leitores literários.

Como nos atenta Rildo Cosson,

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos (sic) as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (2022, p. 29-30)

Assim, ler não é algo que se desenvolve de forma autodidata, há a necessidade de um ensinamento para isso, para que o leitor possa ter uma boa relação com a ficção, relação esta que permita a ele questionar o que lê, duvidar do narrador, explorar todas as possibilidades oferecidas pela narrativa.

Portanto formar leitores não é uma tarefa fácil e pressupõe diferentes estratégias, pois a leitura concorre, como já observado, com produções audiovisuais, jogos e redes sociais, formas de lazer mais procuradas atualmente. Como mostrar aos alunos que ler é

um ato de prazer e lazer e que o desenvolvimento de sua capacidade leitora influencia, naturalmente, no modo como esse indivíduo se relaciona com os demais produtos culturais?

Inicialmente é necessário fazer o aluno entender o que é ler e o que significa aprender a ler. Para Manguel (2009, p. 40-41), aprender a ler significa três coisas:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade.

Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código.

Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca. Esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso [...]

E é exatamente o terceiro aprendizado que é o foco das aulas de literatura e do trabalho com os textos e obras ficcionais, estes que registram visões de mundo importantes para o despertar de reflexões. Por isso os alunos precisam compreender que

[...] para termos coragem de enfrentar nossos temores e dúvidas e segredos ocultos, para questionarmos o funcionamento da sociedade em relação a nós mesmos e ao mundo, precisamos aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar. (MANGUEL, 2009, p. 49)

Eis aí a importância do letramento literário que contribui, também, para a leitura de mundo, das pessoas, da História e dos demais objetos culturais. Letrar literariamente possibilita muito mais conhecimento do que simplesmente apreender significados de um texto. Vale ressaltar, conforme Souza e Cosson (2013), que

[...] designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica (p. 102)

Justamente da multiplicidade do letramento que a palavra acabou sendo empregada para designar qualquer atividade de construção de sentido, surgindo expressões como letramento matemático, letramento digital, letramento linguístico, letramento científico entre outros. O letramento literário faz parte desse movimento, sendo aplicado para designar um dos modos sociais da escrita, porém

[...] ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (SOUZA; COSSON, 2013, p. 102)

Isso acontece porque o letramento por meio de textos ficcionais “proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da

palavra a partir dela mesma” (SOUZA, COSSON, 2013, p.102). Assim, seu domínio amplia a visão de mundo do indivíduo e o faz estabelecer relações entre diferentes textos, autores e situações, conseguindo compreender melhor o que lê, ouve e vê.

Desse modo, faz-se necessário tal letramento no período escolar, pela necessidade de acompanhamento desse processo. Entretanto Renata Junqueira Souza e Rildo Cosson (2013) atentam para que a escolarização do livro não seja tomada de forma inadequada, ou seja, transformando o literário em pedagógico. É importante que a escolha do texto a ser lido e discutido parta de seu suporte original, ou seja, o livro, para que não haja fragmentação e o aluno possa ter contato com ele: manuseando, sentindo, observando sua estrutura e

Assim, a partir do texto escolhido, o professor pode trabalhar com aquilo que Girotto e Souza (2010) chamam de Oficina de leitura – momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem. [...] São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido. (SOUZA; COSSON, 2013, p.103-104)

Esse compartilhamento do pensamento que surge durante a leitura é importante para apresentar aos novos leitores o movimento a ser realizado para a compreensão do texto, porém exige que o professor seja um bom leitor, isto é, que leia da forma que espera que seus alunos leiam. Dessa maneira ele pode reler o trecho que não compreendeu de primeira ou repetir o fragmento que chamou sua atenção, expressar sua opinião sobre as personagens, cenas e “Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. [...] docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos.” (SOUZA; COSSON, 2013, p.104)

Tal estratégia promove a aprendizagem pelo exemplo e auxilia os alunos em sua leitura. Os discentes não precisam estar com o texto lido necessariamente em mãos, até porque é difícil as escolas terem exemplares suficientes de uma mesma obra para uma turma. O importante é que percebam as estratégias de leitura e consigam se apropriar delas e usá-las em suas leituras individuais. Assim

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2013, p.103)

Também é importante o cuidado com a apresentação da obra a ser lida/trabalhada com os alunos, pois por si só ela não despertará o interesse deles, por mais incrível que possa ser o texto. É imprescindível que o professor a apresente adequadamente, mostrando sua importância, evidenciando o motivo de sua escolha.

Souza e Cosson, seguindo os estudos de Michael Pressley (2002), descrevem sete habilidades de leitura que seriam necessárias para o letramento literário, as quais seguem resumidamente abaixo por apresentarem um caminho possível de ser desenvolvido pelos professores durante o processo de letramento literário.

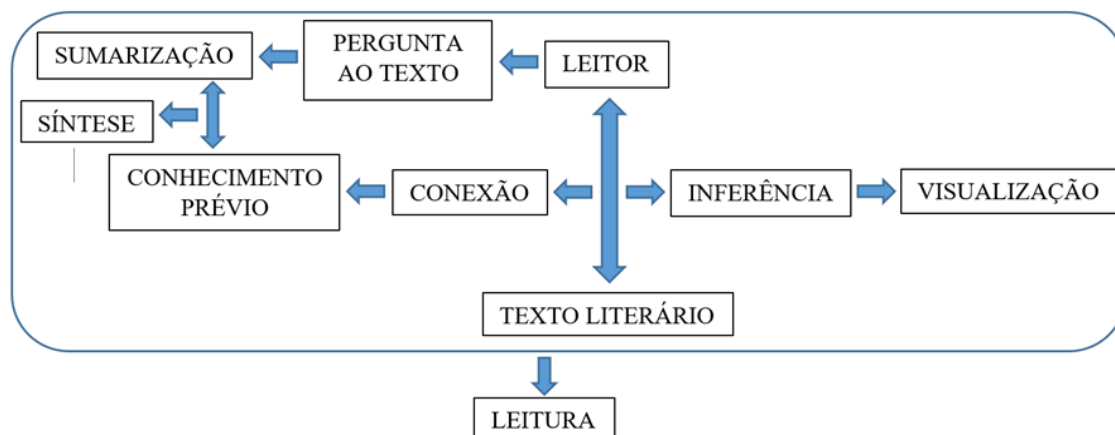
A primeira estratégia é o conhecimento prévio, que são as hipóteses levantadas pelo leitor sobre o texto a partir do seu conhecimento de mundo. Ela pode começar pelo próprio título, pela capa e continuar durante toda a leitura. Tal movimento é possível pela conexão, outra estratégia, estabelecida entre o indivíduo e o texto lido, o qual pode suscitar lembranças das experiências do leitor, de acontecimentos reais, de outros textos conhecidos.

Tem-se, também, a inferência que é uma informação implícita identificada pelo leitor, ou seja, o que se consegue ler nas entrelinhas, o que não precisa ser claramente dito pelo texto. Uma de suas formas é a visualização, pois, ao ler o texto, é natural que se imagine as cenas, ilustre mentalmente as personagens, ambientes etc.

Outra estratégia muito interessante para a compreensão do que se lê é fazer perguntas ao próprio texto e, com isso, é possível apreender o essencial, sendo o leitor capaz de sumarizar o que leu.

Por último, tem-se a síntese, que é a capacidade de articular o que se lê com as impressões pessoais, conseguindo reconstruir o texto a partir das informações essenciais e do conhecimento prévio. Ao falar do texto, o leitor consegue adicionar outras informações pertencentes a seu repertório particular.

Essas sete estratégias de leitura podem ser representadas da seguinte forma:



Observa-se, portanto, que ler não é o simples ato de desvendar o código e ensinar leitura não é uma tarefa simples, a qual supõe apenas a apreciação do texto, porque

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (SOUZA; COSSON, 2013, p.103)

Portanto se torna necessária a esquematização de etapas de leitura a serem desenvolvidas com os alunos durante o ato de ler coletivamente, para que ele possa ir, aos poucos, incorporando esse movimento e o reproduzindo na leitura individual. Observa-se, dessa forma, que a leitura integral de textos em sala de aula (sejam textos mais curtos, como poemas, crônicas e contos) é imprescindível para o processo de letramento literário, visto que os jovens leitores precisam ser guiados durante as primeiras leituras para que indaguem ao texto o que é necessário para desvendar sua estrutura e possíveis interpretações.

Nesse processo de leitura coletiva que o professor pode conseguir despertar a atenção dos alunos, fazendo-os participar ativamente de todas as etapas e considerar as intervenções para aprimoramento da prática.

Rildo Cosson (2022) descreve a leitura literária como um processo e a divide da seguinte forma:

[...] A primeira etapa, que vamos chamar de *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. [...] A segunda etapa é a *decifração*. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. [...] Denominamos a terceira etapa de *interpretação*. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. (p. 40)

Pensando nessas três etapas e nas sete estratégias mencionadas anteriormente, percebe-se que Cosson está em consonância com Pressley, pois a antecipação se pode associar à conexão e ao conhecimento prévio e a interpretação englobaria perguntas ao texto e sumarização. O que diferencia os dois é a presença do deciframento do código apontada pelo professor brasileiro.

De fato, a leitura se inicia quando o indivíduo entra em contato com a obra, quando pega o texto em suas mãos, observa a capa, o título, a estrutura, faz uma leitura rápida passando os olhos pelas páginas. Em seguida, começa a decifrar as palavras, compreender o vocabulário, a sintaxe e, por fim, vai interpretando e compreendendo o que lê, a história, as personagens, supondo acontecimentos, fazendo associações.

Para conseguir atingir a leitura completa, em todas as suas etapas, o que é possível apenas com o desenvolvimento do letramento literário, Cosson propõe uma sequência básica, constituída por motivação, introdução, leitura e interpretação, as quais serão brevemente definidas abaixo.

A motivação é o passo para criar uma relação entre o texto e o leitor, ou seja, o leitor precisa ter um motivo para ler e o professor pode criar essa situação com uma pergunta disparadora ou pedindo o posicionamento dos alunos sobre um determinado tema. É um momento importante porque será o primeiro contato do aluno com a obra.

Na sequência, a obra precisa ser apresentada aos futuros leitores, tendo ressaltada sua relevância e o motivo de ter sido escolhida. Afinal, se o aluno não ver sentido para a leitura do texto, ele não a fará.

Durante a leitura do texto, normalmente extraclasse quando se trata de uma obra mais extensa, “[...] O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.” (COSSON, 2022, p. 62). Desse modo é durante as atividades referentes ao texto nas aulas que o professor poderá perceber as dificuldades encontradas pelos alunos e intervir. Nessa etapa se faz possível a leitura coletiva de trechos da obra ou capítulos, conforme a necessidade.

A última etapa é a da interpretação e se relaciona com as inferências feitas pelo leitor e sua conexão com a obra e a comunidade em que se insere. É uma etapa em que atua o que se faz antes e durante a leitura, sendo a relação do leitor com o texto fundamental para a sua compreensão, bem como as emoções e conexões despertadas e estabelecidas. Resumindo,

[...] a motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2022, p.65)

Assim, outros recursos, tais como os tecnológicos plugados, ou outras obras, como as audiovisuais, podem ser usados em uma das três etapas descritas pelo professor Rildo Cosson. *Tudo o que é sólido pode derreter*, por exemplo, poderia ser trazido para a sala de aula para que os alunos pudessem identificar os pontos de intertextualidade com a obra canônica ou como motivação para a leitura e até mesmo para a apresentação dela, pois “contrapor dialogicamente duas linguagens artísticas pode proporcionar o aprimoramento da sensibilidade estética e ampliar consideravelmente as dimensões da leitura.” (CARDOSO, 2011, p. 3)

O seriado poderia ser abordado em uma das etapas do letramento literário, sendo usado como motivação, introdução, interpretação dois ou em alguma pausa. Pelo caráter dialógico com a obra, talvez fosse mais interessante na interpretação, momento de expansão, como texto que retoma outro, atualiza, retoma e mostra uma leitura específica, a dos roteiristas, visto que nesse momento o leitor pode construir um diálogo entre obras.

Seria válido, também, trazer o capítulo da versão romaneada referente, como estratégia de ampliação da discussão intertextual, mostrando as diferentes abordagens nos dois meios. Desse modo, o professor conseguiria que o aluno tivesse contato com a obra canônica e ao mesmo tempo traria a obra para o universo digital tão presente na vida dos adolescentes.

Ademais

[...] analisar o sentido de cada figura ou dos recursos de expressão que criam o efeito de interatividade pode levar o aluno a ter consciência de que nada num texto é gratuito, tudo se harmoniza para criar um programa de manipulação, por meio do qual o enunciador busca a adesão do enunciatário. (TEIXEIRA; FARIA; SOUZA, 2014, p. 329)

poderia ser outra estratégia explorada pelo professor para ampliar o poder interpretativo dos alunos e conseguirem estabelecer relações de intertextualidade com a obra literária em questão, percebendo que as escolhas do plano de expressão na série não são aleatórias.

Por fim, é importante frisar que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la." (COSSON, 2022, p. 33-34)

Por esse motivo que Rafael Gomes escolheu apenas obras canônicas para a série, já que é uma forma de apresentar aos adolescentes, de maneira descontraída, as histórias que julgam entediantes e sem sentido. Thereza prova que essas obras podem ser lidas com o olhar da atualidade, visto que o comportamento humano se repete independente da época. Essa atualidade das obras canônicas que se mostra fator essencial para o estudo das mesmas na escola e parte indispensável para o letramento literário. É importante que o leitor do presente perceba o que tais obras carregam, identifique o que não faz mais sentido na sua realidade e perceba as mudanças sociais. Dispensar uma obra pelo preconceito que registra é uma tentativa de apagar o passado e a sociedade que não conhece seu passado está fadada a repetir os mesmos erros, parafraseando o pensamento do sociólogo Edmund Burke.

Durante o processo de letramento literário em que aborda outras obras, no entanto, o professor deve ressaltar que qualquer um dos objetos usados para incentivar a leitura não a substitui, pois, às vezes, a ideia de fidelidade ao texto literário supõe que a adaptação possa substituir a leitura do original, como se ao assistir a uma outra produção o indivíduo acreditasse que tenha lido a obra.

Como nos mostra Eneida Maria de Souza (2007), os conhecimentos, interesses e o contato com a cultura, tanto dos escritores quanto dos leitores dos dias de hoje se diferem muito daqueles do início do século passado. Assim, outros objetos culturais, muitas vezes mais acessíveis do que o próprio livro, como músicas, filmes, seriados, histórias em quadrinhos, podem ser mais próximos da realidade das pessoas. Desse modo, atualmente é muito comum vermos a transposição de textos em filmes e séries, sem, muitas vezes, pretender reproduzir todos os detalhes e estratégias do texto original. As novas produções apresentam características próprias e devem ser tomadas como um novo texto.

A crítica tradicional tende a inferiorizar as adaptações fílmicas (aqui pode se considerar as críticas válidas também para qualquer produção audiovisual) de obras literárias, colocando o trabalho do escritor como superior. Aponta-se, comumente, o que foi perdido na transposição de um meio para o outro, mas não se atenta para as particularidades da nova obra, uma vez que se apresentam novos recursos e a abordagem estética pode ser enriquecedora em determinados aspectos. Cinema e literatura têm uma função narrativa, mas apresentam meios próprios. Enquanto a segunda só dispõe da linguagem verbal, o primeiro pode explorar, também, a linguagem não verbal.

Vale ressaltar, conforme Aguiar, que “Fabular, ou seja, produzir grandes arranjos de imagens evocativas ou inventadas que organizem uma visão de mundo, tornou-se o procedimento básico tanto de composições verbais quanto visuais.” (AGUIAR, p. 124), isso porque, ainda de acordo com o autor (p. 134), “um dos elementos constituidores da cultura é a disposição para o compartilhar da memória, por meio do *contar*” e, assim, pode-se dizer que “a base da fabulação é a mesma no espírito humano, podendo ela se manifestar de diferentes maneiras”, como visualmente, verbalmente ou sonoramente.

Portanto, uma estrutura fabulativa se constitui por meio de uma articulação de imagens, de símbolos e de arquétipos que podem transitar entre diferentes artes, mantendo, nas diferenças, uma unidade como fundamento. Assim, se feita com espírito analítico profundo, a adaptação, por exemplo, de um romance para o cinema ou a TV guardará um vínculo de essência com a matriz [...]

Não seria estranho observar vínculo semelhante entre a série / o romance e as obras literárias escolhidas para compô-las intertextualmente. A história de Thereza não é uma adaptação literária, no entanto, no desenrolar das ações, é perceptível a essência dos textos com os quais a produção de Gomes dialoga.

Observa-se que não há uma única forma de transpor textos para filmes, tudo depende das escolhas e objetivos dos diretores e roteiristas, da leitura que fazem da obra literária. Pode-se, inclusive, fazer uma produção totalmente diferente da obra original a partir de um ponto mínimo e irrelevante, ou a nova produção se tornar o original de uma adaptação posterior, visto que

A adaptação, assim como a obra literária, é uma criação, e o adaptador dispõe de liberdade para eleger elementos que possibilitem a identificação do original, caso o deseje, seja pela estrutura da narrativa, seja pela permanência dos personagens; essa liberdade também lhe permite propor outras leituras. Por isso, é impossível ver a adaptação somente pelo viés de sua fidelidade - ou não - ao texto original. [...] os textos, na transposição de um código para outro, ganhando novo contexto, ganham indubitavelmente uma nova resignificação. (CARDOSO, 2011, p. 9)

Portanto, uma obra deve ser considerada e analisada de acordo com o meio em que ela se insere, assim, um filme, mesmo sendo uma transposição de uma obra literária, deve ser julgado como tal, ou seja, suas características e valores enquanto obra cinematográfica e não em comparação com a obra da qual se originou. Assim, pode-se estabelecer uma comparação entre a série e o romance de Rafael Gomes, porém não se pode dizer que uma seja melhor ou mais rica que a outra, pois elas dispõem de diferentes recursos e estratégias.

Nas próprias palavras de Rafael Gomes em entrevista a Batista e Agabiti (2015),

A literatura, hoje, para dizer ou expressar determinadas coisas, seja em termos de contar uma ação, ou de descrever um estado psicológico, ela não precisa ser como ela era no século XIX. [...] Eu posso escrever num livro: “pés, escada, maçaneta, sofá, chuveiro, cama, sonho” e você é capaz de entender o que eu quero dizer. Você entende que se trata do percurso feito pela personagem, porque você conhece essa lógica elíptica, de cortes, de planos, que é uma decupagem narrativa cinematográfica. [...] O livro conta com essa compreensão do público, desenvolvida no último século e meio. Ele é escrito para uma sensibilidade de leitores contemporâneos, que sabem e conhecem os códigos da narrativa audiovisual (internet, TV, cinema etc). O que eu pus em cima disso foi, intencionalmente, o literário, o que só a literatura pode dar, literatura em sua origem, que remete a romances tais quais os conhecemos (dos séculos XVIII e XIX). Tudo isso resulta, pra mim, nesse livro muito híbrido que tem essa (às vezes mais conscientemente de minha parte, às vezes mais inconscientemente), enorme mistura, salada, geleia que é um livro que vem de uma linguagem de série de TV, que adapta essa linguagem e está na verdade tentando ser literário e não audiovisual. (p. 19)

Observa-se, desse modo, que, na transposição da série para o romance, houve influência do meio televisivo, porém se tem outra obra devido às particularidades do gênero que agora assume e seu formato. Talvez por esse fato a leitura dessa obra seja fluida e rápida, embora o texto seja extenso, contando com mais de 300 páginas.

Também não se pode negar o fato de que a

transposição de um texto literário para outro suporte, sempre resulta em múltiplas adequações e transformações inevitáveis devido, principalmente, à mudança do próprio suporte. Há, por outro lado, que se considerar, concomitantemente, o destinatário de texto. Mudando o suporte, mudam-se os meios e modos de produção bem como os diferentes públicos-alvo. (CARDOSO, 2011, p. 10)

Todas essas questões devem ser consideradas no trabalho com diferentes obras e suportes, deixando claro para o aluno as particularidades de cada meio e suas possibilidades.

Naturalmente, a leitura acaba sendo um momento individual e íntimo, enquanto o audiovisual permite uma experiência mais coletiva. Entretanto, ambos criam histórias que mexem com a imaginação do interlocutor, possibilitando reconhecimento e discussões a partir do momento e cultura presentes. Além disso, conforme Flávio Aguiar,

[...] os seres humanos aprenderam a fabular para traduzir [...] o incrível mundo dos sonhos. Com isso quero sublinhar que imagem visual e narração verbal são faces de um mesmo procedimento, que revela, chamemos isso de vaticínio ou de compensação inconsciente, o mundo do desejo, e de uma forma esplendorosamente real. (2003, p. 124)

Desse modo, a adaptação, como propõe Robert Stam (2006, p. 49-51), pode ser vista como um processo de intertextualidade, pois esta não pressupõe “fidelidade” ou igualdade, mas referência ou retomada, ou seja, quando uma obra faz menção a outra ela promove o processo de intertextualidade e tal referência pode se dar de inúmeras formas.

Sendo assim, uma adaptação pode ser tida como uma leitura do texto original e não mera cópia, podendo privilegiar alguns pontos em detrimento de outros, adotar uma nova perspectiva, mostrando marcas de originalidade, já que “[...] O texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar. [...]” (STAM, 2006, p. 50)

Logo

[...] O termo para adaptação enquanto “leitura” da fonte do romance, sugere que assim como qualquer texto pode gerar uma infinidade de leituras, qualquer romance pode gerar um número infinito de leituras para adaptação, que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos. [...] (STAM, 2006, p. 27)

Portanto as transposições de um meio para outro não devem ser restringidas simplesmente à questão de fidelidade ao original, pois cada suporte dispõe de mecanismos e estratégias próprios. Além disso estabelecer uma ordem hierárquica que sobrepõe um meio ao outro, considerando questões como obra original e derivada,

baseia-se numa concepção, derivada da estética kantiana, da inviolabilidade da obra literária e da especificidade estética. Daí uma insistência na “fidelidade” da adaptação cinematográfica à obra literária originária. Essa atitude resulta em julgamentos superficiais que frequentemente valorizam a obra literária sobre a adaptação, e o mais das vezes sem uma reflexão mais profunda. (JOHNSON, 2003, p. 40)

Dado, pois, que a obra derivada do texto original é uma outra obra, assim deve ser analisada, dentro do seu suporte e de suas características, não tendo a obrigação de seguir as estruturas da obra em que se baseia. Mesmo que se pense em “total” fidelidade ao original, já há um problema, porque em se tratando de diferentes suportes, já há alterações necessárias e imprescindíveis na transposição.

Além da questão dos aspectos e particularidades de cada suporte midiático, é necessário considerar a relação entre as obras e seu contexto de produção

Já que as adaptações fazem malabarismos entre múltiplas culturas e múltiplas temporalidades, elas se tornam um tipo de barômetro das tendências discursivas em voga no momento da produção. Cada recriação de um romance para o cinema desmascara facetas não apenas do romance e seu período e cultura de origem, mas também do momento e da cultura da adaptação. [...] A adaptação, nesse sentido, é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos. Cada lente, ao revelar aspectos do texto fonte em questão, também revela algo sobre os discursos existentes no momento da reacentuação. Ao revelar os prismas e discursos através dos quais o romance foi reimaginado, as adaptações fornecem aos próprios discursos um tipo objetivo de materialidade. (STAM, 2006, p. 48 - 49)

Tais aspectos precisam ser considerados na análise a ser feita de uma adaptação literária e considerar seu valor, uma vez que cada produção vislumbra um público e uma

época. Claro que umas transposições podem ser consideradas ruins, como qualquer outra obra, porém isso não deve acontecer considerando o quanto o adaptador conseguiu reproduzir do texto original, mas, sim, a qualidade da organização do texto, dos recortes, das cenas, das sequências e de todos os quesitos que envolvem esse suporte midiático, porque

A insistência na “fidelidade” – que deriva das expectativas que o espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original – é um falso problema porque ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios estão inseridos. Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal, com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogo, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas). Todos esses materiais podem ser manipulados de diversas maneiras. A diferença básica entre os dois meios não se reduz, portanto, à diferença entre a linguagem escrita e a imagem visual, como se costuma dizer. Se o cinema tem dificuldade em fazer determinadas coisas que a literatura faz, a literatura também não consegue fazer o que um filme faz. (JOHNSON, 2003, p. 42)

Com o tempo, foi diminuindo-se a exigência de “fidelidade” à obra original e ganhando espaço a ideia de diálogo entre as produções, distantes entre si no tempo e pelas diferentes linguagens utilizadas. Assim, pode-se dizer que adaptar uma obra é revitalizar sua história, trazê-la para a atualidade, não a deixar esquecida. Como atenta Robert Stam, “[...] Ao invés de ser mero ‘retrato’ de uma realidade pré-existente, tanto o romance como o filme são expressões comunicativas, situadas socialmente e moldadas historicamente. [...]” (2006, p. 24-25)

De acordo com Xavier (2003), “A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito” (p. 62). Mas é somente a partir dos anos 1970 que a narratologia olhará para a adaptação como mais uma forma narratológica e sem cunho inferior à obra original, devendo-se respeitá-la enquanto forma, pois os recursos são específicos e diferentes em cada modalidade e isso já faz com que a transferência de um meio para outro apresente alterações e inovações.

Quando uma obra é transposta para outro suporte (livro para audiovisual ou o contrário) há necessidade de adequações devido às especificidades de cada meio, além de se considerar o público-alvo, que não necessariamente é o mesmo das duas obras. Isso não quer dizer que um suporte não possa se utilizar de recursos de outro. Por exemplo, muitas obras audiovisuais se utilizam da narração por meio da *voz off*. Do mesmo modo,

“[...] Nesse universo predominantemente marcado pelo imediatismo do visual, a literatura contemporânea, em seu fascínio narcísico pela própria imagem, pelas técnicas virtuais de representação, incorpora técnicas dos meios audiovisuais, sobretudo do cinema” (CARDOSO, 2011, p. 3).

Com isso, observa-se que o cinema, antes influenciado por outras artes, passa a influenciar a literatura em sua dinâmica textual, “[...] como não poderia ser de outra maneira, os novos modos de percepção impostos pela tela, maneiras de ver como o primeiro plano, ou estruturas de relato, como a montagem, ajudaram o romancista a renovar seus acessórios técnicos.” (BAZIN, 1991, p. 88- 89)

Outro aspecto do cinema e da televisão que foi absorvido pela narrativa literária foi a apresentação de uma sequência de cenas soltas, registros de fragmentos e “[...] O rompimento da cronologia, a fusão dos tempos e dos planos da consciência, os deslocamentos espaciais baseados na interpenetração do real e do onírico alteram radicalmente as estruturas narrativas [...]” (JOHNSON, 2003, p. 29). Ademais, é perceptível, também, um impacto temático, conceitual e estilístico.

A televisão, com as primeiras transmissões ao longo dos anos de 1930 no mundo, chega ao Brasil em 1950 pelas mãos de Francisco de Assis Chateaubriand e está presente em mais de 95% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2021), sendo uma das mídias mais utilizadas no Brasil. Desde seu surgimento, foi ocupando o lugar antes destinado a outras formas culturais, como o rádio. Inicialmente, foi vista como uma forma de sincronizar com o avanço tecnológico estrangeiro, já que as mesmas ideias passaram a circular quase concomitantemente em diferentes lugares.

Apenas nos anos 1970 que o acesso à televisão é ampliado e não restrito às classes mais abastadas, sendo um meio de difusão ideológica governamental do período, conforme Pellegrini (1999). Tem-se a sensação de conquista da modernidade da indústria cultural e uma reformulação do acesso cultural por meio da união entre mídia e mercado.

[...] a questão da cultura como mercadoria é velha de muito tempo; remonta pelo menos ao século XVI europeu [...] com o surgimento do folhetim [...] O que se coloca agora como novidade, no Brasil, é a amplitude desse jogo que, ultrapassando qualquer fronteira espacial ou temporal, via satélite, tenta efetuar uma consciente e inelutável homogeneização na produção e no consumo de bens culturais [...] (PELLEGRINI, 1999, p. 187)

Cria-se a ilusão de que “[...] a cultura não seria mais identificada a uma classe e considera-se que, pela primeira vez na história, a população passa a ter acesso a uma cultura de massa democrática, em comparação com o passado, quando a maioria das pessoas era analfabeta [...]” (PELLEGRINI, 1999, p. 188) e, assim, não conseguiam

consumir livros, podendo assistir a várias histórias canônicas por meio de adaptações, inicialmente, para novelas. Pode-se citar *Senhora e Diva* (José de Alencar) em 1952, *Helena* (Machado de Assis), *Casa de Pensão* (Aluísio Azevedo) e *Iaiá Garcia* (Machado de Assis) em 1953, *A Muralha* (Dinah Silveira de Queiroz) em 1954, *Éramos Seis* (Maria José Dupré) em 1958, *O Guarani* (José de Alencar) em 1959 e *Gabriela* (Jorge Amado) em 1960. Entretanto o que se pretendia era neutralizar conflitos possíveis de emergirem de uma cultura pautada nas relações sociais.

Desse modo, as informações passam a ser filtradas e transmitidas e continua acentuada a exclusão da maioria da população do acesso à cultura, sendo que

[...] com o fortalecimento da indústria cultural e basicamente da TV, cada vez mais a imagem eletrônica insinua-se em todas as dimensões da vida cotidiana, ubíqua, surgindo como realidade auto-referencial, remetendo a si mesma, numa infinita cadeia de significantes. (PELLEGRINI, 1999, p. 190)

Esse papel assumido pela televisão por muito tempo, até como formadora de opiniões, valores e práticas sociais, é estendido às redes sociais atualmente e, como atenta Pellegrini, o importante é o uso que se faz dos meios de comunicação e não quais são eles. Com a difusão de produtos culturais padronizados, até a liberdade de escolha do indivíduo é afetada (ADORNO), pois se acaba consumindo o que a maioria consome e essa é a realidade do aluno de hoje, completamente imerso na cultura de massa e que costuma seguir tendências e modas. Como desenvolver neles o gosto pelo literário, sendo que estão rodeados por produtos que atendem a um gosto-padrão criado pela própria indústria cultural?

Pensando dessa forma, exclui-se a heterogeneidade do público receptor que absorve de diferentes formas tais produtos e de acordo com sua classe social e poder aquisitivo. Deve-se considerar que “[...] o poder de manipulação da indústria cultural é muito grande, pois ela assume as funções de polo educacional, diretamente ligada aos centros de poder.” (PELLEGRINI, 1999, p. 200)

A literatura sofre o reflexo de todo esse processo quando obras passam a ser encomendadas tentando atender ao gosto do consumidor, com número de páginas definido e tema pré-selecionado, visando apenas o lucro.

De acordo com Tânia Pellegrini (2003), “[...] a cultura contemporânea é sobretudo visual.” (p. 15) e isso significa que o texto acaba se tornando complementar às imagens, que possuem forte significação. Essas narrativas visuais (filmes, séries, telenovelas, quadrinhos), acessíveis a praticamente toda a população, concorrem com os textos literários, tendo a imagem “[...] seus próprios códigos de interação com o espectador,

diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor.” (idem, p. 16) Outrossim a maior parte da população brasileira continua consumindo obras literárias canônicas apenas por meio de adaptações televisivas ou fílmicas, considerando-as, erroneamente, substitutas das leituras por não compreenderem as características próprias de cada suporte, pensando somente que deve haver fidelidade entre a segunda obra e a original.

Deve-se ressaltar, ainda, a presença em larga escala de transposições de obras literárias para quadrinhos nas escolas estaduais paulistas, tais como *Dom Quixote de la Mancha* (Miguel de Cervantes), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Grande Sertão: Veredas* (Guimarães Rosa) e *Odisseia (Homero)*, sendo fornecidos pelo Ministério da Educação. As HQs passaram a compor o acervo dos PNLDs literários em 2006 por ser uma leitura que

demanda um processo bastante complexo por parte do leitor: texto, imagens, balões, ordem das tiras, onomatopeias, que contribuem significativamente para a independência do leitor na interpretação dos textos lidos. Além disso, o universo dos quadrinhos faz parte das experiências cotidianas dos alunos. É uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização. (Brasil, 2018)

Tais obras poderiam ser usadas, também, em uma das fases do letramento literário, entretanto respeitando suas particularidades, já que, em obras com linguagem não verbal, a imagem, por si só, já transmite informações ao interlocutor e pode ter conexão clara ou sugerida com o texto ficcional com o qual dialoga. Sendo assim, faz-se necessária a análise também da imagem para a compreensão das narrativas visuais, visto que podem mostrar aquilo que o texto não diz.

Um dos elementos da narrativa afetado pela linguagem cinematográfica é o tempo, pois “[...] as relações temporais adquirem um caráter espacial, na medida em que perdem sua perene continuidade e sua direção irreversível: o tempo pode parar, inverter-se, repetir-se, fazer avançar ou retroceder a ação, dando forma à simultaneidade” (PELLEGRINI, 2003, p. 21-22). Por meio das técnicas de montagem e sobreposição, a narrativa literária busca a ilusão de simultaneidade possibilitada pelas imagens, sendo o fluxo de consciência um exemplo.

Embora a lente da câmera possa passar a sensação de maior objetividade do que a palavra escrita, pela ausência de emoções, por trás dela há alguém que capta as imagens, selecionando-as, procurando ângulos, distanciando ou aproximando, portanto não é tão neutra. Quem filma ordena os fatos que o mundo apresenta, podendo-se dizer que esse olhar direcionador exerce a mesma função do narrador. Na série da TV Cultura, a câmera,

de modo geral, segue Thereza, a qual está presente em todas as cenas, porém o telespectador vê além do que ela vê, diferentemente do romance, que por ter uma narradora autodiegética restringe a visão dela em relação aos demais personagens e aos fatos.

O que mais diferencia os dois (audiovisual e escrita) é a questão da imediatez: a imagem oferece pronta a cena, tudo é apresentado de forma visível, já a palavra mobiliza a imaginação, a criação da imagem pelo leitor. Porém

[...] o importante nesse complexo jogo de relações não é saber se os textos escritos são substituíveis por filmes, fitas, CDs, *e-books* ou qualquer outra coisa; saber que marcas deixarão entre si, na película viva das linguagens dos quadros, dos filmes, dos textos; mas sim saber se determinados valores, ancorados em séculos e séculos de cultura verbal, continuarão a ter o mesmo sentido. (PELLEGRINI, 2003, p. 34)

Desse modo, na relação entre literatura, cinema, novelas e séries, existe uma forte relação de intertextualidade, apresentando, as produções audiovisuais, “[...] alusões ou referências literárias, sejam elas breves ou extensas, implícitas ou explícitas” (JOHNSON, 2003, p. 37), o que não as classifica como adaptações. Tais referências podem ser citações, cenas, o livro sendo focalizado pela câmera, uma personagem, bem como acontece com o corpus deste trabalho.

Vale lembrar que a maior parte das obras escolhidas para adaptação para a tv apresentam histórias lineares e foram, de modo geral, escritas para atingir o gosto da maior parte da população, vide o sucesso de *A escrava Isaura* (Bernardo Guimarães) e de *Tieta* (Jorge Amado). Além disso, comportamentos, falas e valores típicos à época do romance escrito podem ser alterados para o contemporâneo a fim de promover maior identificação com o público-alvo.

Isso acontece tanto na série quanto no romance *Tudo o que é sólido pode derreter*, já que a história de Thereza gera identificação com o público adolescente pelos conflitos típicos da adolescência: gostar de alguém que está com outra pessoa, deixar ou não de ser virgem, se sentir a diferente da turma por não se encaixar no perfil da maioria (ótima relação com os pais, gostar da escola e ser leitora ativa).

Ademais, é preciso observar a manutenção do que é próprio de cada meio, suas características específicas, por esse motivo a versão romanceada é diferente da série, segue outro ritmo e parece mais lenta, diferente da linguagem televisiva que exige mais dinamicidade.

Por isso são diferentes as estratégias usadas por Rafael Gomes para manter o interesse em sua obra, recorrendo mais a descrições e expressões dos pensamentos e

sentimentos de Thereza no romance e abusando de imagens carregadas de significado na série. Por exemplo, quando é mostrado Augusto se banhando no mar representativo de Ismália associado à música, mesmo sem a fala de Thereza, o telespectador pode perceber a entrega do homem ao seu desejo de fuga da realidade e a dor da sobrinha diante da atitude desesperada que ele tomou. Vê-se poeticidade nas imagens que exemplificam o poema simbolista, principalmente associadas ao tio da protagonista. Tal recurso não foi possível no romance, pois descrever a cena não traria a mesma reação para o leitor. Na narrativa, Rafael optou por uma passagem breve, apenas como um pensamento de Thereza durante o show de Sophie Lune:

E toda vez que eu me distraía ou demorava os olhos fechados por alguns segundos, eu enxergava, naquele mesmo palco, tio Augusto em uma torre de isopor, cantarolando alegre antes de mergulhar num mar de papel crepom e algodão, muito azul, muito macio, muito confortável. (GOMES, 2013, p. 245)

Tendo em vista essas reflexões, o seriado *Tudo o que é sólido pode derreter* se mostra um interessante suporte de estudo e de trabalho com a literatura, uma vez que dialoga de forma atual com o universo juvenil. Observa-se em cada episódio boas estratégias de diálogo com alguma obra canônica em língua portuguesa, com as características do período histórico-literário ou com um importante autor, não sendo, sempre, as referências explícitas, mas sugeridas por imagens, vestuário, gestos, músicas ou pelo ambiente.

A construção da história parte de um ponto específico e, às vezes, mínimo, escolhido pelo produtor, o qual deseja destacar e ampliar na trama, não tendo a pretensão de produzir uma adaptação da obra original, mas promover um diálogo por meio de alusões e referências, além de retratar os dilemas de uma adolescente apaixonada por ficção e leitora assídua.

Para Rafael Gomes (GOMES, 2009), em entrevista a Pellanda, a formação de um leitor se dá

Com perspicácia, que é como se forma um apreciador de qualquer arte: sem forçar o contato, mostrando aos poucos aquilo que ela tem de melhor, instigando a curiosidade e erguendo singelamente o espelho que ela pode ser para as questões da alma. É que é o que humildemente tentamos fazer com *Tudo o que é sólido pode derreter*. Agora, se não der, não deu.

Logo se percebe que um dos intuitos da produção era incentivar a leitura e contribuir para a formação leitora do público juvenil a quem é dirigida sua obra, podendo, claramente, contribuir de alguma forma com o trabalho docente, diversificando as aulas de literatura e incrementando as discussões sobre os textos canônicos.

Thereza é a típica aluna dedicada, interessada pelas aulas, sempre pronta a ajudar os amigos, mas meio atrapalhada para lidar com suas questões pessoais. Sua imaginação fértil a projeta para o universo literário, proporcionando o diálogo com renomados escritores e personagens inesquecíveis.

Segundo o autor e diretor da série Rafael Gomes, em entrevista a Clara Monforte para o *Jornal da Orla* (2011), o teor e a essência daquilo que a personagem lê preenchem suas reflexões e seus dias, havendo uma simbiose fluida e natural entre vida e literatura. Além disso, para ele, em se tratando de levar literatura para a televisão de forma educativa,

A maior dificuldade é sempre não ser didático, porque a partir do momento em que se começa a “dar aula”, imediatamente o público adolescente dispersa. O interesse tem que ser gerado de dentro pra fora - vendo uma trama com personagens e situações com que se identifique, o jovem então chega à literatura, sem que essa seja imposta a ele de antemão. Esse foi um desafio, no entanto, que gosto de pensar que vencemos. (MONFORTE, 2011)

Entretanto há um teor didático em *Tudo o que é sólido pode derreter*, mais marcado e extenso no romance do que na série, porém está presente. A questão é como esse teor foi inserido de forma a não fazer o adolescente associá-lo a uma aula. Desse modo se faz interessante objeto de observação as estratégias utilizadas pelos produtores para conseguir passar de forma mais simples e clara para os adolescentes, dentro da linguagem e realidade deles, informações sobre o contexto, o tema ou características das obras com as quais estabelece relação intertextual.

Outro aspecto interessante é que o romance *Tudo o que é sólido pode derreter* foi considerado por muitos como *O mundo de Sofia* (Jostein Gaarder) brasileiro. Sobre essa comparação responde o autor:

A comparação parte da semelhança de estrutura entre os dois livros. Enquanto Sofia é uma adolescente que vai sendo iniciada na história da filosofia, Thereza, a protagonista de *Tudo O Que É Sólido...*, empreende sua própria jornada através das obras de importantes autores de língua portuguesa. A grande diferença é que, na vida de Thereza, a simbiose com as obras literárias é maior, mais orgânica, mais viva. Em Sofia..., a trama mais ou menos parava para que houvesse um texto que dava uma ‘aula’ sobre determinado filósofo. No meu livro, essa junção entre vida e literatura é mais fluida e mais natural. (MONFORTE, 2011)

A simbiose entre a vida de Thereza e as obras literárias, referida por Gomes, merece atenção no trabalho escolar, seja com a série ou com o romance, pois é o principal ponto para apresentar importantes obras literárias em língua portuguesa de uma forma natural.

Ademais, observa-se um interessante processo no trabalho do cineasta e roteirista Rafael Gomes: a criação de um curta-metragem que se desdobra em uma série e culmina na escrita de um romance. Esse é o percurso de *Tudo o que é sólido pode derreter*. No caso da versão romanceada, a intenção era atingir também o público jovem, o alunado dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, principalmente, do Ensino Médio, porém a obra não chegou até as salas de leitura das escolas públicas e poucos professores a conhecem.

No próximo capítulo, seguem análises detalhadas de alguns episódios de *Tudo o que é sólido pode derreter*, observando a questão intertextual, as semelhanças e diferenças entre os dois suportes em que foi produzida a obra e possibilidades de trabalho em sala de aula.

4. TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, procura-se observar as relações intertextuais estabelecidas entre *Tudo o que é sólido pode derreter* e as obras literárias a que faz referência, observando as escolhas de Rafael Gomes e as diferenças entre a produção televisiva e o romance, já que cada meio apresenta possibilidades próprias. Outrossim se procura sugerir como as produções podem ser utilizadas em sala de aula como contribuição para as discussões literárias e promoção de um bom letramento literário.

Inicialmente vale lembrar que a língua é o objeto da literatura e a literatura é um reservatório da memória coletiva, arquivo em que ela se fixa e se institui como referência cultural. Nela se depositam e se transformam os modelos de ação e de representações, supondo, sua estrutura, níveis de significação. Independentemente do número dos níveis propostos, não se pode duvidar que a narrativa seja uma hierarquia de instâncias e

[...] são os manejos dos elos da personagem com seu meio e sua origem que definem os significados mais amplos de suas ações, o que se dá, no caso literário, por meio de descrições concomitantes e, no caso das artes visuais dinâmicas, como o cinema e a TV, por meio do manejo dos planos, dos contraplanos, das expressões e do focalizar elementos do cenário [...] (AGUIAR, 2003, p. 129)

Embora utilizem diferentes recursos, todo fascínio e inquietação causados pelo mundo literário influenciou as produções cinematográficas e, posteriormente, as televisivas e tais produções, ainda hoje, dialogam com obras literárias por meio de adaptações ou referências. Porém toda linguagem que vai para outro meio (da escrita para o vídeo e vice e versa) além de ter mais liberdade (não necessitando se preocupar em manter tudo o que há no original) precisa adequar a organização e o enredo de acordo com o novo suporte, já que “o conteúdo só atua por causa da forma” (CANDIDO, 1995, p. 246).

Diferentemente da narrativa, “um texto audiovisual opera por meio da sobreposição de linguagens numa linearidade, tornando central a temporalidade.” [...] (TEIXEIRA; FARIA; SOUZA, 2014, p. 322), observando os sentidos que pode evocar, inclusive, em uma cena por meio apenas de imagens e/ou sons. Enquanto o texto escrito precisa descrever detalhadamente cada cena e instigar a imaginação do leitor em sua materialização, o texto audiovisual já a apresenta completa. No entanto o espectador precisa ser atento e rápido para perceber todos os detalhes, inclusive a expressão das personagens, para apreender os significados. Isso porque

[...] Todo sistema semiótico é caracterizado por qualidades e restrições próprias, e nenhum conteúdo existe isolado e independente do meio que o gerou e das especificidades e técnicas inerentes à linguagem em que a mensagem foi concebida. O conteúdo corresponde à forma. [...] A tradução intersemiótica seria, assim, a tradução que consiste na interpretação dos signos verbais através de outros sistemas de signos não verbais. (CARDOSO, 2011, p. 5)

Quando se fala em produções audiovisuais, é necessário pensar em produções que combinam elementos visuais e sonoros sincronizados, sendo “definidos como sincréticos os textos cujo plano de expressão é caracterizado pela mobilização de múltiplas linguagens apreendidas na mesma enunciação.” (TEIXEIRA; FARIA; SOUZA, 2014, p. 320). Portanto, uma série televisiva é um texto sincrético por apresentar diferentes linguagens, mesclando imagens com falas e trilha sonora, que juntas formam um texto passível de diferentes análises.

Para a análise de *Tudo o que é sólido pode derreter* se optou pela semiótica greimasiana, a qual estuda a construção de significados e engloba todas as linguagens, verbais e não verbais, pois ela considera que, independente do suporte, todos os textos podem ser analisados, visto que suas configurações são para a construção de sentido. Logo atende aos preceitos tanto de obras audiovisuais como literárias e pode ser utilizada no letramento literário como ferramenta que expõe as semelhanças e diferenças entre os diversos meios em que o ficcional circula, ampliando a forma de leitura dos alunos de todo objeto cultural.

Pontua-se que a semiótica pode ser definida, pois, como interesse pelo “parecer do sentido” que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam. Um sentido que sempre fica no parecer, que precisa ser construído. Ela se interessa fundamentalmente pela significação, que é um fenômeno transversal às diferentes linguagens que lhe dão forma e asseguram-lhe a eficiência, já que o sentido é processo acabado e a significação é o processo de formação de sentido e é por isso que se interessa a semiótica. Vale ressaltar que

Na concepção da semiótica discursiva, a intenção de um sujeito é substituída pela intencionalidade do texto, considerada como direção do sentido, dada pela articulação dos três níveis do percurso: o fundamental, em que uma oposição abstrata e abrangente estabelece o mínimo de sentido a partir do qual o texto se produz; o narrativo, em que entram em cena sujeitos em busca de valores investidos em objetos; o discursivo, em que temas e figuras recobrem os conteúdos abstratos e operações enunciativas projetam no texto as categorias de pessoa, tempo e espaço e as estratégias argumentativas. Esse percurso de produção do conteúdo ganha forma por meio de um plano da expressão, a materialidade significativa de cada linguagem. [...] (AGUIAR, 2003, p. 319 – 320)

Assim, na análise semiótica de um texto, o importante são as relações entre o plano de expressão (PE), que é como se expressa o conteúdo do texto, e o plano de conteúdo (PC), que é o que o texto diz, uma vez que a grande questão da semiótica é tirar de um texto pronto o que o engendrou. Logo,

O estudo de textos sincréticos tem como tarefa descrever e explicar as estratégias de construção do efeito de unidade, observando como as diferentes substâncias do plano da expressão [...] se articulam para produzir uma forma coerente e apreensível como um todo no plano do conteúdo [...]. A análise do objeto sincrético deve ainda considerar as especificidades de manifestação próprias de cada texto [...]. A relação entre as diferentes linguagens ocorre num continuum de solidarização que vai da convergência, entendida como grau máximo de solidariedade, à divergência. [...] (TEIXEIRA; FÁRIA; SOUZA, 2014, p. 322)

A semiótica objetiva, portanto, a liberdade da autonomia do texto, ou seja, que o texto seja visto como um objeto significativo independente do seu contexto de criação, não interessando as intenções de seu autor (o que ele quis dizer), já que o texto deve ser atualizado pelo leitor. Também prevê a associação entre uma semiótica do enunciado, destacando as articulações internas do texto, e uma semiótica da enunciação, centrada nas operações da discursivização, incluídas as da leitura, visto que é o enunciado que cria a imagem do enunciadador porque a enunciação deixa marcas no enunciado. Desse modo

[...] a análise de textos sincréticos precisa considerar a relação estabelecida entre o PE e o PC das múltiplas linguagens que os compõem e também os modos de funcionamento específicos de cada linguagem, [...] por exemplo, a linguagem verbal das linguagens visuais. Com efeito, as diferentes linguagens em um texto sincrético estão submetidas à enunciação que as condensa e confere a elas o sentido de unidade. [...] (TEIXEIRA; FÁRIA; SOUZA, 2014, p. 321 – 322)

Portanto, um mesmo plano de conteúdo pode apresentar diferentes planos de expressão, a depender da linguagem escolhida. Além disso, da mesma forma que o narrador tem uma imagem de interlocutor e o projeta no texto, embora não seja o leitor real, também o texto audiovisual projeta um espectador, mas é o espectador da recepção que filtrará ao que assiste e escolherá um significado dentre os possíveis. Inclusive há o fato de que em produções audiovisuais o texto linguístico pode se expressar na imagem, pois

[...] O estabelecimento de categorias plásticas permite um refinamento do exame de combinações e contrastes de cores (categoria cromática), das relações entre formas (categoria eidética), da organização do espaço (categoria topológica) e dos efeitos construídos pela materialidade significativa (categoria matéria). Ao examinar tais categorias busca-se mapear os efeitos de sentido construídos na articulação entre expressão e conteúdo. Assim, categorias topológicas como alto vs baixo e eidéticas como retilíneo vs curvilíneo podem construir no PE efeitos de contenção vs expansão que correspondam a estaticidade vs dinamicidade no PC (TEIXEIRA, 2009, p. 67). (p. 323)

A partir dos apontamentos acima, considera-se que toda produção ficcional apresenta um arranjo único tanto nos elementos do plano de expressão quanto nos níveis do plano do conteúdo, visto que há um entrecruzamento de ambos, gerando uma relação de dependência. Assim, cada suporte midiático dispõe de mecanismos próprios para a materialidade da expressão e que devem ser considerados na análise do processo de significação.

Considerando-se as escolhas construtivas na série *Tudo o que é sólido pode derreter*, em determinadas cenas, há uma simbiose perfeita entre imagens e trilha sonora, a citar os episódios *Dom Casmurro* e *Ismália*, nos quais a união do visual com o verbal e o sonoro é enriquecedora.

Em *Dom Casmurro*, a abertura do capítulo já expressa o clima escolar, todo focado no fim do namoro entre Dalila e JF, iniciando com uma ópera em tom triste e a câmera “andando” pelos espaços do prédio escolar (pátio, corredores, sala de aula, escadas, quadra) vazio até focalizar Dalila deitada sobre o colo de JF e ele lhe acariciando os cabelos. Eis que nesse ponto há uma sobreposição entre a imagem dos namorados e o espaço vazio (cf. figura 1), prevalecendo o último.



Figura 1: sobreposição de imagens

Na sequência, Thereza toma a cena deitada em sua cama refletindo sobre uma passagem de *Dom Casmurro* e logo já está em sala, focalizando a câmera primeiro Dalila triste, depois Thereza com expressão de curiosidade e, por fim, JF também triste. Naturalmente, antes da protagonista dizer o que aconteceu, o telespectador já supõe, visto que o plano de expressão pautado nos elementos visuais e sonoros já consegue encaminhar para a significação sem o uso da linguagem verbal.

Em *Ismália*, o ponto alto do plano de expressão encaminhando o espectador para o conteúdo está na cena em que Thereza diz que sofreu muito com a decisão do tio (o suicídio) e que sentirá saudade para sempre. Nesse momento, a luz do cenário imaginário em que a garota vislumbra o poema de Alphonsus de Guimaraens se apaga e logo Augusto

sorrindo é mostrado “nadando” no mesmo mar de Ismália. Toda sequência é acompanhada de uma canção de tom triste e pela voz *off* da adolescente expressando seus pensamentos. Durante toda a série tem-se essa superposição do visual e do sonoro.

Observa-se que diferentes recursos são usados no plano de expressão pelo diretor da série para manter consonância com o plano do conteúdo. Um outro exemplo é a predominância de um tom azulado no episódio *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* quando Thereza está com Lóri (cf. figura 2), mostrando se tratar de cenas imaginárias.



Figura 2: Thereza conversa com Lóri

Considerando o fato de que um texto, independentemente de sua natureza, é a união entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, um mesmo plano de conteúdo associado a dois planos de expressão resulta em textos diferentes, exatamente como ocorre em *Tudo o que é sólido pode derreter*: série e romance. O núcleo temático se mantém, mas os discursos não são os mesmos e diante das diferenças entre os dois suportes, pode-se pensar na leitura que o próprio Rafael Gomes fez da série ao transpô-la para a narrativa, adicionando e retirando passagens, falas e pensamentos como afirma o próprio autor:

Na série, a gente tem muito menos registro da memória de Thereza. Há poucos momentos em que a presença do tio se apresenta como flashback, mas continua alternando entre esses dois registros (realismo e fantasia), com mais fusão entre eles. Você tem, por exemplo, uma cena em sala de aula que está operando totalmente dentro do registro realista do presente e a própria cena rompe e aparece o padre Antônio Vieira. Até ali, ela era crível, ela era verdadeira e era pra ser. E não tem essa divisão, ela simplesmente corta e passa para um outro registro. Então, as vias são mais fluidas na série. Elas acontecem mais diretamente, sem compartimentar. (BATISTA; AGABITI, 2015, p. 15)

Nota-se que até a escolha da série ou do romance para trabalho didático requer diferentes leituras, visto que o romance amplia, por exemplo, os pensamentos da protagonista e a série explora a trilha sonora, imagens, corte de cenas, cenário. Atividades com as duas produções já possibilitariam uma interessante discussão sobre transposição.

Nas duas obras, a relação de Thereza com o tio, sua paixão pela literatura e por João Felipe são motivos condutores da história que é apresentada ao leitor/telespectador, havendo certa linearidade entre os acontecimentos, a qual é quebrada, sobretudo, quando são introduzidas lembranças da adolescente referentes ao tio.

A seguir, apresenta-se análises sobre alguns capítulos de *Tudo o que é sólido pode derreter*, considerando tanto a série quanto o romance, observando, também, a maneira como aparece o diálogo com as obras canônicas abordadas. Conforme Hilma Ferreira,

O conceito de intertextualidade tem sido abordado tradicionalmente, sobretudo nos estudos concernentes à composição de textos literários. Tal abordagem se dá, na medida em que, nos diferentes estilos de época da Literatura verifica-se o diálogo entre textos como uma forma de se retratar o discurso original na composição de um novo enunciado lingüístico. (p. 1)

Entretanto a utilização da intertextualidade não ficou restrita à literatura e é possível identificá-la em diversos textos audiovisuais e de diferentes gêneros na mídia, demonstrando que esse fenômeno é “um recurso a que o enunciador lança-mão para produzir textos criativos e mais voltados para chamar a atenção de seu público alvo” (FERREIRA, p. 2).

Logo, faz-se necessário o reconhecimento do intertexto para a atribuição de sentidos e compreensão do conteúdo presente na superfície textual, assim “deve-se ressaltar que os sentidos expostos na superfície de um determinado texto só serão, de fato, apreendidos, se os interlocutores tiverem previamente armazenados em sua memória discursiva o conhecimento dos textos originais” (FERREIRA, p. 5).

Conclui-se que sem um conhecimento prévio por parte do leitor sobre o intertexto não é possível perceber as referências e sentidos relacionados a ele presentes no novo texto. Por esse motivo que se sugere o trabalho com *Tudo o que é sólido pode derreter* como desdobramento da obra original, para que possa ser percebida a relação que se estabelece entre os dois textos.

É possível perceber que Rafael Gomes trabalha com o que Koch, Bentes e Cavalcante (2008) chamam de intertextualidade estilística, a qual ocorre

quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade (p. 19)

Em muitos capítulos, principalmente na versão romanceada, é adotado de forma paródica o estilo de escrita do autor e a estrutura do próprio intertexto. Para um leitor que conhece e tenha lido as obras com as quais o romance dialoga, é perceptível tal estratégia, que foi a forma encontrada pelo autor para aproximar seu leitor do texto original e

preencher as lacunas deixadas pela ausência da linguagem não verbal e da trilha sonora na transposição da série para o texto como declarado por ele em entrevista a Cristiane Batista e Carolina Agabiti (2015):

Decidi, na medida do possível, emular o estilo dos autores no livro. O capítulo sobre Machado de Assis, por exemplo, é escrito na mesma estrutura de *Dom Casmurro*: vários capítulos curtos, numerados e intitulados. No capítulo de Senhora, tem uma tentativa de rebuscamento de linguagem do romantismo, especialmente no início. As primeiras linhas do capítulo são quase uma transcrição do livro de José de Alencar, adaptada, claro, para aquilo que está acontecendo com a Leticia e a Thereza.

Tem uns em que isso não acontece. Por exemplo, o capítulo do Gonçalves Dias, *Canção de Exílio*, eu quis fazer ele inteiro epistolar. São só os e-mails que elas trocam umas com as outras, o que eu achei muito mais legal pra formato de literatura do que ficar contando o que estava acontecendo com as personagens. Era uma história de três meninas em três países diferentes, o que seria mais legal do que mostrar os e-mails que elas trocam umas com as outras? (...) Então, foi na linguagem que eu supri as necessidades de / oxigênio mesmo que esse texto precisava pra viver sendo literatura (pg. 17-18)

Ainda, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a intertextualidade é “explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador” (p. 28), como ocorre em *Tudo o que é sólido pode derreter* nos excertos citados e/ou transcritos dos intertextos e pelos títulos dos capítulos que são os mesmos das obras literárias.

Ao mesmo tempo, Gomes usa da intertextualidade implícita ao se apropriar da estrutura narrativa das obras canônicas, como ocorre especialmente em *Dom Casmurro* e *Senhora*, e reformulá-las parodicamente, sendo necessário, por parte do leitor, o conhecimento do texto original para perceber a relação estabelecida entre os dois.

Da mesma forma ocorre com *Auto da barca do inferno*, em que o julgamento final não apresenta como pano de fundo o rio com duas barcas com destino ao paraíso ou ao inferno. Esse cenário, referência à mitologia grega feita por Gil Vicente, é substituído por um programa de auditório, *Só não ganha quem não quer*, (remetendo a muitos programas televisivos e de redes sociais que promovem a expressão de opinião de especialistas e do público sobre determinadas situações expostas por quem as vive ou viveu), no qual as personagens entram, vão até o microfone, se apresentam e respondem a perguntas lançadas pelo anjo ou pelo diabo, sendo acolhidos, ao final, por um deles. Vale ressaltar que o diabo na obra juvenil é interpretado por uma mulher toda de vermelho, entrando em consonância com a percepção da personagem vicentina do fidalgo.

Outro aspecto interessante ainda é o ar extremamente debochado das duas personagens (a angelical e a diabólica) que até chegam a dizer a Thereza que a decisão deles pode partir de uma partida de xadrez ou de um par ou ímpar. Os elementos visuais,

tais como as cores (vermelho e branco) e os acessórios (auréola e chifres) contribuem para a oposição entre o bem e o mal (cf. figura 3).



Figura 3: Os representantes do Inferno e do Paraíso

Naturalmente toda essa encenação só ocorre na imaginação de Thereza e o julgamento é pautado no senso de justiça da personagem relacionado aos sentimentos que nutre pelas outras personagens. Tanto que ela não consegue dizer para onde vão os pais nem qual será o seu destino, pois o episódio termina no momento em que ela vai ao microfone se defender e atrás dela é possível ver que o anjo e o diabo a disputam pelo par ou ímpar (não se vê o resultado, mas se ouve ambas figuras escolhendo uma posição) conforme figura 4.



Figura 4: o julgamento de Thereza

Nesse episódio/capítulo em específico é possível solicitar aos alunos que façam a associação entre as personagens da obra juvenil e as vicentinas, visto que figuras como o sapateiro, o parvo e o juiz são referenciadas. Também é possível levar um trecho do auto vicentino que seja retomado de outra forma na série (como a passagem do juiz) para que possam tecer comparação, percebendo semelhanças e diferenças, como exemplo abaixo:

TEXTO ORIGINAL

PARVO Hou da barca!

ANJO Que me queres?
 PARVO Queres-me passar além?
 ANJO Quem és tu?
 PARVO Samica alguém.
 ANJO Tu passarás, se quiseres;
 porque em todos teus fazeres
 per malícia nom erraste.
 Tua simpreza t'abaste
 pera gozar dos prazeres. (VICENTE, s.d., p. 7)

CENA DA SÉRIE

- Eu não vou com você não. Opa, dá licença, eu não tenho nada a ver com esse senhorzinho aí. Ou, você aí.
- Que queres?
- Quer me passar pro além?
- Tu passará se quiseres, porque em todos os teus fazeres por malícia não errastes. A tua simplicidade te basta pra gozar dos prazeres.
- Que venham as virgens. (Tudo [...], 2017, 16 min 59 s)

Na série, Igor é quem representa o Parvo, pois chegou ao julgamento levado pelo diretor (representação do juiz) por ter se defendido de uma ofensa feita por um colega de sala, o que ocasionou uma briga e gerou punição semelhante aos dois. Tal passagem foi retirada na versão romanceada.

Esses são alguns exemplos de como o plano de expressão na série entra em consonância com o plano do conteúdo e possibilita que o telespectador atribua sentidos sem a necessidade da verbalização. Nos próximos capítulos, apresenta-se discussão mais aprofundada de alguns episódios e capítulos, observando a intertextualidade e as estratégias narrativas e visuais.

Os subcapítulos 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 apresentam uma análise que poderia ser feita pelo professor com os alunos em sala ou solicitada a eles como trabalho de comparação textual, observando todos os pontos de referência ao intertexto e o modo como é absorvido na história de Thereza.

4.1. INTERTEXTUALIDADE ESTILÍSTICA: A ABORDAGEM PARODÍSTICA DE *SENHORA E DE DOM CASMURRO*

Como apontado anteriormente, principalmente na versão romanceada, é adotado de forma paródica o estilo de escrita do autor e a estrutura do próprio intertexto. Vale ressaltar tal aspecto nos capítulos 5 (*Senhora*) e 7 (*Dom Casmurro*) do romance *Tudo o que é sólido pode derreter*.

a) *Senhora*

A produção romântica de José de Alencar *Senhora* retrata os costumes da sociedade fluminense do Segundo Reinado, apresentando a temática do casamento por interesse e empreendendo uma crítica à superficialidade e duplicidade dos valores morais. Aurélia, a protagonista, inicialmente pobre, é filha de uma costureira e apaixonada por Fernando Seixas. No entanto, como este precisava do dinheiro do dote (o qual Aurélia não tinha condições de lhe oferecer), deixa sua amada para se casar com uma moça de melhores condições sociais, Adelaide Amaral, em troca de um dote de trinta contos.

Posteriormente, Aurélia conhece seu avô, que logo falece, deixando à jovem uma grande quantia de dinheiro. De noiva preterida, ela se transforma em uma das mais disputadas moças do Rio de Janeiro. Dividida entre o amor e o orgulho ferido, Aurélia encarrega seu tutor de negociar seu casamento com Seixas, que aceita o dote proposto de cem contos.

Aurélia passa a humilhar o marido comprado, estabelecendo que em casa seriam como dois estranhos, mas aparentariam para a sociedade serem um casal perfeito. Seixas começa a trabalhar para poder reunir o dinheiro necessário para empreender seu “resgate”, restaurando seu orgulho.

O episódio de *Tudo o que é sólido pode derreter*, cujo título é o mesmo do romance de Alencar, gira em torno do baile de debutante de Letícia, amiga de Thereza, apresentando diferentes motivos que guiam o plano do conteúdo. Tal como o matrimônio na sociedade retratada na obra do século XIX, a festa de 15 anos da jovem do século XXI assume a mesma condição de convenção social, já que este, de acordo com sua mãe, é o momento de apresentar a garota para a sociedade paulistana. Letícia diz se inserir nesse processo a contragosto, a fim de satisfazer a vontade de sua mãe, mas em nenhum momento se mostra disposta a dizer não ou tentar convencer a mãe do contrário.

Para o espectador e para o leitor, bem como para os amigos, é surpreendente ver Letícia em tal situação, uma vez que ela não segue o padrão dito feminino, apresentando um estilo mais despojado e seco, justificado, pela narradora, por ter crescido com três irmãos.

No início do capítulo, já é perceptível a abordagem paródica do intertexto no plano da expressão pelo seguinte excerto, o qual poderia ser considerado uma epígrafe por estar antes do texto propriamente dito, “Há anos raiou nas quadras de handebol uma nova estrela. Desde o momento de sua ascensão, ninguém lhe disputou o cetro; foi proclamada a rainha das traves.”. (GOMES, 2013, p. 119). Quem leu o romance alencariano ou ao

menos se lembra de tê-lo visto em sala de aula (pois ao lado da passagem da lua de mel esse é o trecho que mais aparece nos materiais didáticos) recordará que se trata do início do primeiro capítulo da obra:

Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela.
Desde o momento de sua ascensão ninguém lhe disputou o cetro; foi proclamada a rainha dos salões.
Tornou-se a deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade. (ALENCAR, 19- -, p.2)

Além disso, o texto começa com a narradora declarando tentar usar o estilo literário do século XIX:

Dedicar-me-ei nas próximas páginas a contar, no melhor estilo do drama folhetinesco, a curiosa história que cercou o baile de debutante da minha querida amiga Letícia. Sim, leitor dessas linhas, entendo perfeitamente seu semblante de surpresa ao ver esta autora enunciar na mesma frase as palavras “Letícia” e “debutante”, mas foi precisamente dessa natureza a história que se passou. (GOMES, 2013, p. 119)

Para completar todo esse processo intertextual, assim como a obra romântica se divide em quatro partes (O preço; Quitação; Posse; Resgate) acontece o mesmo na configuração do capítulo (O jogo; O vestido; A novela; A festa). Tal estrutura, assim como as passagens citadas, estão ausentes na série e enriquecem muito a versão romaneada. Claro que a relação parodística é fortemente possível e possibilitada pelo suporte em questão, visto que em uma produção audiovisual outros elementos ganham destaque.

Assim acontece com as cenas referentes à novela *As correntes da paixão*, melodrama exagerado que se configura como uma adaptação de *Senhora* e é acompanhado avidamente por Letícia. A telenovela adquire grande espaço dentro do episódio do seriado, constituindo-se como uma micronarrativa dentro do capítulo. O excesso de dramaticidade e exagero da realização novelesca fazem com que os jovens se atentem para os modos e expressões inadequadas dos atores, caracterizando a produção como uma espécie de “novela mexicana”. O exagero é perceptível na figura abaixo, a qual faz parte da aguardada noite de núpcias.



Figura 5: Cena de *As Correntes da paixão*

Observa-se, na cena, Aurélia com um tapa-olho, o qual deve usar por toda a trama. Não se percebe, na encenação dos atores, sentimento de tristeza ou mágoa, mas, sim, raiva, a qual é explicitada no tom de voz alterado da personagem feminina e pela atitude de fazer Seixas engolir um papel. O cômico fica por parte da personagem masculina que, antes de se ajoelhar, pega uma almofada para proteger seus joelhos.

Para Thereza e Marcos, a produção vira motivo de piada, não compreendendo que por se tratar de outra obra o adaptador tem liberdade para expressar a leitura que fez do original e ficam o tempo todo a comparando com o romance. Da mesma forma Letícia não vê esse distanciamento entre as obras e acredita que a produção audiovisual substitui a leitura, não compreendendo que são muito diferentes.

Enquanto no romance alencariano um dos mais, senão o mais, aguardados momentos é a reconciliação entre os amados, nas obras de Gomes tal momento é reservado ao baile, especialmente ao momento da valsa, a qual Letícia dança com o ator Caco Klein, intérprete de Seixas na novela, remetendo à cena da valsa presente em *Senhora* (algumas falas do texto literário, inclusive, são enunciadas integralmente), em que Aurélia e Seixas acabam manifestando seus verdadeiros sentimentos.

Letícia exerce na série e no romance, nessa passagem específica, papel semelhante ao de Fernando, chegando a dizer à melhor amiga: “Eu me vendi. Eu me vendi, Thereza. Eu me vendi que nem o Seixas. Eu me vendi pelo meu príncipe.” (Tudo [...], 2017, 14 min 55 s). De fato ela não desejava o baile organizado pela mãe, mas o aceitou simplesmente para poder conhecer o ator por quem nutre tanto amor; da mesma forma Seixas aceita um casamento (vende-se) para manter seu requinte. Toda a expressão de Letícia é exagerada, muito dramática, remetendo às críticas recebidas pelos românticos em sua época.

A questão do dote também é abordada de forma cômica quando Thereza passa a imaginar quanto valeria o seu (cf. figura 6), comparando-se a Dalila (cf. figura 7), na qual projeta sua rival, Adelaide Amaral, julgando-se bem mais valiosa que ela. Na cotação do mercado da protagonista, seu dote seria em torno de 1 000 000 enquanto o de Dalila não passaria de 1,99, valor geralmente atribuído a coisas de não muita qualidade.



Figura 6: Thereza vendo dote avaliado em um milhão



Figura 7: Thereza atribuindo dote ínfimo a Dalila

Dentro de um trabalho escolar, há diferentes possibilidades de abordagem:

1. O professor poderia selecionar parágrafos do início desse capítulo do romance *Tudo o que é sólido pode derreter* e questionar os alunos sobre sua configuração, linguagem, se encontram dificuldades, o que entendem e, em seguida, ler o início da obra de Alencar e pedir que os alunos façam uma comparação.
2. O professor pode solicitar a leitura do romance romântico na íntegra, ler capítulos selecionados em sala, passar o episódio da série de Rafael Gomes e propor aos alunos que apontem as passagens em que percebem as referências ao romance alencariano e qual o motivo que une as duas obras.
3. O professor pode trabalhar com as três obras, solicitando aos alunos que identifiquem as estratégias utilizadas no diálogo da série e do romance com *Senhora* e quais as diferenças entre o episódio e sua versão romanceada.
4. O professor pode propor uma discussão sobre adaptação utilizando a novela *As correntes da paixão*.
5. O professor pode passar o episódio da série e discutir questões sociais que hoje não têm a mesma importância para contextualizar *Senhora* e sugerir sua leitura na sequência.

b) *Dom Casmurro*

No romance *Dom Casmurro*, escrito por Machado de Assis, o leitor acompanha um narrador em busca de si mesmo pela reconstrução de sua história por meio da escrita. O intuito é unir as duas pontas de sua vida (a adolescência e a velhice), tentando entender se a mulher amada adulta já se encontrava na menina.

Bento Santiago é um homem consumido pelo sentimento negativo do ciúme e que acredita na possibilidade, nunca confirmada, de ter sido traído por sua esposa, amor da

adolescência, com seu melhor amigo. A dúvida o consome e o faz se afastar de sua família e se fechar em si mesmo.

O capítulo *Dom Casmurro*, no romance *Tudo o que é sólido pode derreter*, é dividido em vinte e dois subcapítulos, marcados por algarismos romanos e intitulados à maneira de Machado de Assis. Além de alguns possuírem nomes idênticos aos do romance machadiano (Otelo e Olhos de ressaca - duas vezes), trechos do intertexto quebram a narrativa de Gomes sem serem anunciados.

O estilo da obra também é trazido para o plano da expressão, sendo facilmente percebido por um leitor machadiano, como verificado nos excertos abaixo:

1. “Não me cabia outra ocupação, outro afazer, outro assunto além das divagações sobre aquela ausência, sobre a cena que não estava lá, desvanecida, apagada, desbotada como uma velha foto.” (GOMES, 2013, p. 183)
2. “Não sei o que teria sido de mim naqueles dias sem Marcos e Letícia. Fiéis escudeiros, não me deixavam sozinha um só minuto.” (GOMES, 2013, p. 199)
3. “Chega aqui, estimado leitor, o momento em que, depois de dias de antecipação, eu finalmente falei com João Felipe. E antes que você suspire e diga: ‘Ah, até que enfim ela criou coragem e tomou uma atitude’, apresso-me em esclarecer que a coisa toda se deu por acaso” (GOMES, 2013, p. 203)
4. “Se acredita em mágica, meu estimadíssimo leitor, agora que chegamos ao fim dessa jornada, deixe-me contar-lhe esta que se passou.” (GOMES, 2013, p. 2010)
5. “Para que arestas não fiquem desatendidas, é justo dizer que Desdêmona e Capitu são diferentes demais, tanto quanto quaisquer duas mulheres devem ser entre si.” (GOMES, 2013, p. 211)
6. “Para encerrar, redimo a crueldade aplicada e retorno ao Capítulo XX, quando deixamos João Felipe e eu à beira de um ponto de ônibus.” (GOMES, 2013, p. 211)

É notório o tom sério de todo o capítulo para falar do mistério envolvendo o fim do namoro entre Dalila e JF e toda a curiosidade despertada nos colegas de escola. O diálogo com o leitor e as escolhas lexicais remetem de fato ao narrador machadiano. No plano do conteúdo, também não é dito se houve ou não traição por parte de alguém, afinal os envolvidos não se manifestaram e Thereza é apenas espectadora da situação e uma narradora de quem se pode desconfiar já que é parte interessada na questão.

Interessante observar que na série fica sugerido como motivo para o fim do relacionamento o fato de JF poder estar apaixonado por outra garota, pois, em uma cena

em que Dalila conversa com o ex-namorado, ela pergunta “Você tá apaixonado por ela?” e olha para Thereza. Como na série, apesar de a câmera acompanhar a perspectiva de Thereza, não há um narrador, é possível que cenas fora do olhar da protagonista ganhem espaço. Nesse detalhe é possível que o telespectador associe os sentimentos de JF a Thereza, principalmente pelo encontro deles no ponto de ônibus e o jeito encabulado do rapaz falar com ela, dando a entender que faria uma declaração. Tal plano é sobreposto pela parada do ônibus e passa-se para outra cena, deixando o telespectador curioso. Porém a cena é retomada mais à frente e nada demais acontece, desapontando o telespectador que torce pelo casal.

A interpretação visual dessas duas passagens remete a uma modificação no possível triângulo Bento / Capitu / Escobar para Dalila / JF / Thereza. Poderia se pensar que nessa história adolescente a suposta infidelidade seria do homem e não da mulher?

Apesar de uma abordagem predominantemente séria, há comicidade na suposta entrevista feita com os colegas de sala, os quais emitem suas opiniões e suposições sobre o término dos dois adolescentes mais populares do colégio, bem em consonância com a realidade e que deve ter ocorrido na sociedade carioca ficcional de Bento e Capitu.

Vale ressaltar que Dalila não dá sua versão dos fatos. Assim como Capitu, ela prefere permanecer silenciosa, escorregadia. Thereza acredita que a personagem machadiana também não falaria, mostrando no silêncio a sua força. Dalila e Capitu não se deixam capturar completamente e ficam passíveis de diferentes leituras. O enigma não se revela e da mesma forma que o narrador e leitor do romance do século XX, o telespectador de *Tudo o que é sólido pode derreter* permanece na dúvida.

Dentro de um trabalho escolar, há diferentes possibilidades de abordagem:

1. O professor poderia selecionar um subcapítulo desse capítulo do romance *Tudo o que é sólido pode derreter* e um semelhante (talvez com o mesmo título) da obra machadiana e solicitar aos alunos uma comparação quanto ao estilo.
2. O professor pode solicitar a leitura do romance realista na íntegra, ler capítulos selecionados em sala, passar o episódio da série de Rafael Gomes e propor aos alunos que apontem as passagens em que percebem as referências ao romance machadiano e qual o motivo que une as duas obras.
3. O professor pode trabalhar com as três obras, solicitando aos alunos que identifiquem as estratégias utilizadas no diálogo da série e do romance com *Dom Casmurro* e quais as diferenças entre o episódio e sua versão romaneada.

4. O professor pode propor uma discussão sobre os possíveis triângulos amorosos na produção de Machado de Assis e na de Rafael Gomes (série), bem como sugerir os pontos de aproximação entre Dalila e Capitu e como se mantém a dúvida na produção juvenil.

Os dois capítulos / episódios citados poderiam compor parte do trabalho de letramento literário por meio, exatamente, da paródia, da apropriação e recriação do estilo tanto dos autores quanto das obras que constituem os intertextos e para a ampliação das discussões temáticas.

Desse modo a leitura do texto original possibilitaria a identificação dos elementos que estão em diálogo com eles em *Tudo o que é sólido pode derreter*, podendo constituir um aprofundamento da leitura. O aluno pode ser levado a perceber as escolhas de Rafael Gomes na retomada dos clássicos brasileiros bem como a importância de se conhecer o intertexto para apreciar de forma abrangente o texto em que é evocado e reconhecer traços semelhantes entre as diferentes personagens.

4.2. AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER* E *OS LUSÍADAS* NO ÂMBITO DISCURSIVO

O episódio / capítulo três, “Os lusíadas”, de *Tudo o que é sólido pode derreter*, se torna expressivo objeto de análise devido à forma como é estabelecida a intertextualidade com a epopeia de Camões, a temática da identidade e a experiência de Thereza no centro de São Paulo, além de sua singular estruturação, pois o capítulo é composto em forma de diário, pormenorizando os momentos do dia da personagem em sua empreitada.

A estrutura do capítulo, na versão romanceada, é peculiar, configurando mais um diário, seguindo, as anotações, o esquema de um diário de bordo, como se a protagonista (enunciadora do texto) estivesse registrando uma longa viagem.

Cada relato do texto começa pela data e hora, embora tudo tenha ocorrido em um único dia. Segue o acontecimento e, em quase todas as passagens, uma reflexão, pois Thereza acha seu dia muito esquisito, devido a fatos estranhos que estão acontecendo e ela não consegue explicá-los, relatando essas ações sob o tópico “evidência de um dia bizarro”. Também aparecem os tópicos “anotação esparsa”, “reflexão”, “anexo” e “lembração esparsa”. Cada um serve para uma observação da protagonista a respeito do seu dia, o que contribui para a organização das reflexões e do relato.

Em “acontecimento”, são narradas as ações da personagem; em “evidência de um dia bizarro”, encontramos as passagens do poema de Camões interligadas à história de Thereza; “anotação esparsa” se refere a alguma observação da narradora sobre o acontecimento relatado anteriormente; “reflexão” é o espaço dado aos pensamentos da personagem, momento em que reflete e expõe suas opiniões; o mapa da expedição de Vasco da Gama aparece em “anexo”; “lembrança esparsa” é o tópico destinado à recordação de um momento com o tio Tuta, algo recorrente em todos os capítulos da obra.

De acordo com o modelo semiótico de Greimas (BERTRAND, 2003, p. 287-292), uma narrativa apresenta um sujeito em disjunção ou conjunção com um determinado objeto de valor e esse sujeito pode sofrer interferência de um oponente (antissujeito). Tal estrutura pode ser aplicada na obra camoniana, visto que Vasco da Gama (sujeito) sai de sua pátria em busca de um caminho para chegar às Índias (objeto valor) e, não bastasse as dificuldades naturais da viagem, precisa enfrentar obstáculos colocados por Baco (antissujeito), obtendo sucesso por meio do auxílio de Vênus.

De forma semelhante, nesse capítulo de *Tudo o que é sólido pode derreter*, o mesmo acontece com a protagonista, pois Thereza (sujeito) precisa ir ao centro da cidade de São Paulo para fazer o pedido de seu RG (objeto valor). Parece algo simples, porém a moça sofre contratempos envolvendo outras personagens que atrapalham sua caminhada, inclusive o amigo (antissujeitos) e o seu dia se transforma em uma verdadeira epopeia.

Analogamente, Marcos, melhor amigo da garota, precisa fazer um exame de glicemia (objeto valor) para confirmar ou não a possibilidade de ter diabetes, porém não quer ir sozinho porque tem aflição de agulha (obstáculo), portanto Marcos acaba se colocando como antissujeito de si mesmo.

Os dois amigos se colocam a caminho para a concretização de suas tarefas, mas Thereza só aceita o acompanhante diante da justificativa de que não iria atrapalhar seu caminho, pois é mais interessante ir acompanhada. Mesmo assim, a garota não deixa de ler trechos de *Os lusíadas* no ônibus e na sala de espera como havia planejado.

Porém o que parecia simples se transforma em uma verdadeira aventura e a busca pela retirada da identidade de Thereza parece não ter fim. No nível narrativo se tem Thereza querendo tirar o RG. Ela sofre com a provocação dos pais dizendo ironicamente que não sabem como ela conseguiu viver até agora sem saber quem era. Thereza sabe o que precisa fazer e como (competência) e aumenta seu querer-fazer diante das falas dos pais (performance) e ela consegue com êxito (sanção) tirar seu documento.

No nível discursivo, diferentes obstáculos surgirão para a conjunção com o objeto valor (esquecer a certidão de nascimento, o ônibus quebrar, desmaiar no hospital e precisar ficar em observação, a torção no pé, o vendedor ambulante, o porteiro, a troca de pastas).

Vale ressaltar que o aspecto referente a *Os lusíadas* escolhido para estabelecer uma relação semântica com o romance de Rafael Gomes é a questão da identidade. Enquanto o poema épico faz reflexões necessárias para o período, passando por fatos históricos importantes vividos por Portugal, e exalta a identidade portuguesa, o texto de Rafael Gomes, parodicamente, coloca a protagonista na jornada para conseguir o Registro Geral e ter visibilidade legal, sendo tal tarefa difícil de ser alcançada, exigindo do sujeito paciência e um longo caminho a ser percorrido.

Os lusíadas, poema épico escrito por Luís Vaz de Camões no século XVI, narra a trajetória de Vasco da Gama de Portugal para as Índias realizada no final do século XV, em uma época em que o país vivia seu apogeu e estava à frente no desbravamento marítimo. Além da viagem, o poema compreende a história de Portugal e uma narrativa mitológica (a luta entre os deuses do Olimpo Vênus e Baco diante da aventura portuguesa).

As passagens mais notáveis da obra são: *O consílio dos deuses no Olimpo* (canto I), *Inês de Castro* (canto III), *O Velho do Restelo* (Canto IV), *O Gigante Adamastor* (Canto V) e *A Ilha dos Amores* (Cantos IX e X). Todas essas passagens estão presentes de uma forma ou de outra no romance e na série *Tudo o que é sólido pode derreter*.

O canto I aparece representado (apenas na série) pelo horóscopo que Marta, mãe de Thereza, lê para ela durante o café da manhã e que a garota ignora. O canto III é referenciado na jovem Inês que a adolescente conhece na sala de repouso de onde o amigo foi tirar sangue. Ela diz que está com suspeita de gravidez e que saindo dali irá ao cartório assinar o divórcio, pois o sogro atrapalhou seu relacionamento. O canto IV é visualizado por Thereza na figura de um senhor de idade que chega ao ponto de ônibus e nenhum dos jovens ali cede lugar a ele; dentro do ônibus, a garota o vê vestido com uma túnica preta e um cajado nas mãos recitando versos de Camões. O canto V é timidamente mencionado pela figura do segurança do Poupa Tempo que não quer deixar Thereza entrar por ter acabado de fechar a porta; além de se chamar Adamastor, o homem se identifica com o breve resumo que a personagem faz irritada da figura mítica. Os cantos IX e X ficam sugeridos por Thereza ver a filmagem de uma cena com mulheres fantasiadas primeiro de indígenas e depois de sereias.

As referências à obra de Camões são evidentes no terceiro capítulo do romance de Rafael Gomes, sendo citados versos e feitas reflexões pela narradora sobre a sincronicidade de seu dia e a narrativa que leva consigo (isso pensando na história e não na configuração do discurso). O texto apresenta, portanto, debreagem enunciativa - segundo Fiorin (1997), quando se projeta no enunciado a pessoa, o tempo e o espaço da enunciação -, uma vez que o enunciador é ator das ações narradas.

Todas as passagens da epopeia selecionadas por Gomes são as mais conhecidas e estudadas no Ensino Médio, o que pode gerar fácil reconhecimento por parte do enunciatário (leitor do texto). Tais episódios são apresentados como evidências de um dia bizarro, pois, de acordo com a própria personagem, tudo poderia estar somente em sua imaginação.

A primeira evidência de um dia bizarro é um carro com alto falante passando na rua logo pela manhã e anunciando as estrofes 1, 2 e 3 do primeiro canto de *Os lusíadas*, momento em que se anuncia o que será narrado na epopeia. Logo, leva-nos a pensar que o dia de Thereza terá tantos contratempos quanto a viagem de Vasco da Gama, estabelecendo uma ligação entre as duas obras. Além disso, a própria narradora, “Nesta quarta-feira, eu embarcaria em uma missão muito, muito importante.” (GOMES, 2013, p. 66), e sua mãe, “Você se prepare, viu, minha filha, porque esse negócio de tirar documento é uma verdadeira epopeia!” (GOMES, 2013, p. 67), fazem essa analogia.

Assim, o capítulo se inicia com o prenúncio de uma aventura em busca do RG (registro geral), o documento mais importante do cidadão, já que representa a identidade de cada indivíduo registrado no Brasil, ou seja, sem ele é como se a pessoa não existisse, porque fica impedida de pedir outros documentos e usufruir de serviços públicos e privados. Desse modo, a “viagem” de Thereza é extremamente importante e necessária.

Na sequência, a narradora diz que está lendo a obra *Os Lusíadas* e a apresenta ao leitor (p. 68 e 69), falando das três narrativas que a compõem e seu legado histórico, além do contexto cultural do período, explanando sobre as características do Renascimento e justificando, de certo modo, a presença da mitologia pagã na obra. A parte didática, se assim se pode dizer, termina com um mapa apontando o trajeto percorrido por Vasco da Gama e sua tripulação. A partir desse momento, Thereza começa a fazer comentários e entrelaçar seu dia com a expedição portuguesa.

Outra informação que chama a atenção é a sensação da protagonista, logo pela manhã, de que está sendo vigiada por alguém, “Sabe a sensação de que alguém a está seguindo quando você anda pela rua?” (GOMES, 2013, p. 67). É algo que a perturba e

vai aumentando conforme o dia se desenvolve, sendo tal percepção registrada em mais de uma passagem: “Sabe aquela sensação de que alguém a está seguindo? Então...” (GOMES, 2013, p. 73), “E aquela sensação permanente de estar sendo seguida. Ou vigiada.” (GOMES, 2013, p. 86). Tal situação sugere o acompanhamento feito pelos deuses da expedição portuguesa.

Embora a busca da protagonista não tenha consequências negativas, faz-se importante a menção ao Velho do Restelo que aqui se colocará contra o comportamento atual de parte da juventude brasileira, a qual, muitas vezes, não respeita os idosos. Thereza e Marcos estão no ponto de ônibus quando se aproxima um senhor que observa um grupo de jovens em desordem (dentre eles Inês), o qual acaba derrubando água no homem e ele profere as seguintes palavras “...Que castigo tamanho e que justiça fazes no peito vão que muito te ama!” (GOMES, 2013, p. 72). Trata-se dos versos 5 e 6 da estrofe 95 do canto IV, uma referência ao Velho do Restelo, que é retomada e mais evidente no registro da evidência dois de um dia bizarro. A protagonista diz ter visto pela janela do ônibus aquele mesmo senhor, mas com roupas escuras e de época, com um cajado na mão pronunciando os seguintes versos:

Ó glória de mandar, ó vã cobiça
 Desta vaidade a quem chamamos Fama!
 Ó fraudulento gosto, que se atiça
 C’uma aura popular que honra se chama!
 Que castigo tamanho e que justiça
 Fazes no peito vão que muito te ama!
 Que mortes, que perigos, que tormentas,
 Que crueldades neles experimentas! (GOMES, 2013, p. 73)

Na sequência narrativa, os amigos enfim chegam ao hospital onde o garoto deve colher sangue para fazer o exame de glicemia. A menina desmaia ao ver a enfermeira colocando a agulha no amigo e é encaminhada para outra sala. Ali, começa a conversar com uma moça mais velha que foi fazer um exame de gravidez. A moça diz se chamar Inês.

Não é somente o nome que nos lembra uma das protagonistas da mais famosa história de amor de Portugal, mas, também, a jovem dizer que dali irá para o cartório assinar o divórcio, justificando: “É... homem errado. E pra falar a verdade acho que meu sogro também não ajudou muito.” Logo, a passagem nos remete à história de Inês de Castro e Dom Pedro I que foi interrompida pela intervenção de D. Afonso IV, rei de Portugal e pai do então príncipe.

As lágrimas de Inês do lado de fora do cartório comovem Thereza e fazem-na atravessar a rua, apesar do horário já apertado, e olhar pelo vidro da porta do

estabelecimento depois da moça entrar. Nesse momento ocorre a evidência três de um dia bizarro. Ela ouve a mesma voz que ouviu pela manhã dizendo agora parte da estrofe 118 do canto III:

O caso triste e digno da memória
Que do sepulcro os homens desenterra,
Aconteceu da mísera e mesquinha
Que depois de ser morta foi rainha. (GOMES, 2013, p. 85)

Thereza vê, então, uma construção antiga e Inês com roupas de época diante de um homem cruel:

Penitenciosa e humilhada, ela ajoelhava-se diante de um homem cínico e impassível, trajado de forma igualmente imponente e usando uma coroa que parecia lhe conferir os efetivos poderes supremos de um rei. Em cada um de seus braços Inês segurava uma criança, gêmeos recém-nascidos.
Ela olhou fixamente nos olhos daquele monarca com pose de tirano e disse-lhe suplicante, mas com assertividade:

Ó tu, que tens de humano o gesto e o peito
(Se de humano é matar uma donzela,
Fracas e sem força, só por ter sujeito
O coração a quem soube vencê-la),
A estas criancinhas tem respeito,
Pois o não tens à morte escura dela;
Mova-te a piedade sua e minha,
Pois te não move a culpa, que não tinha. (GOMES, 2013, p. 85)

Os versos compõem a estrofe 127 do canto III e evidenciam a referência ao modo como Camões registrou o fim dessa história de amor.

Essa passagem e a do Velho do Restelo apresentam-se como as de maior destaque no capítulo do romance e da série infantojuvenil devido à extensão.

Após enfrentar um tumulto no comércio ambulante e ter se perdido de Marcos pouco antes de ver Inês no cartório, Thereza finalmente vê seu local de destino e eis quando ocorre a evidência número quatro de um dia bizarro: por onde ela passa está acontecendo uma gravação e todas as moças filmadas então trajadas como indígenas: “Índias entendeu? Vasco da Gama navegou para chegar às Índias e agora eu aqui, a alguns metros da porta de entrada do ponto final da minha expedição, e há índias para me receber?!” (GOMES, 2013, p. 89). Entretanto, não termina aqui a jornada da garota, assim como não termina a de Vasco da Gama.

Para conseguir entrar no Poupatempo, a garota precisará passar pelo segurança, um homem alto, grande e mal-humorado que insiste em bloquear a entrada mesmo faltando cinco minutos para o horário de encerramento do expediente, remetendo ao gigante do Cabo das Tormentas que impede a passagem de caravelas. E eis que mais um importante episódio de *Os Lusíadas* é retomado. O homem se chama Adamastor e diante

das súplicas da garota para que a deixasse passar, ele declara: “Sinto muito, garota. Agora Inês é morta.” (GOMES, 2013, p. 90).

O uso da expressão irrita Thereza, pois ela acha que ele nem sabe de onde vem a expressão nem conhece a história que ela carrega na mochila e está acompanhando-a durante esse dia. Ela simplesmente dispara:

Ah é?! E você sabe quem é Inês? Você sabe por que Inês morreu? E você conhece os outros personagens dessa história? Sabe o que aconteceu com o Adamastor? Ele é um gigante covardão que amou muito uma mulher que não devia, daí não pôde ficar com ela e virou um acidente geográfico, o perigoso Cabo das Tormentas, só pra assustar as pessoas e ter o prazer de não as deixar passar. (GOMES, 2013, p. 90)

Diante disso, o homem se identifica com o que lhe é contado, começa a falar de si e ela consegue atravessar a barreira que a impede de finalmente chegar a seu destino e, à espera de seu atendimento, a própria narradora conclui a semelhança entre seu dia e a epopeia camoniana: “Sinceramente, só me faltava uma roupa de Vasco da Gama! Porque a gente estava mesmo igualzinho: um monte de episódios esquisitos numa história esquisita pra conseguir uma identidade.” (GOMES, 2013, p. 91).

Apesar de todos os esforços e a corrida contra o tempo, a garota não consegue tirar seu RG porque no hospital Marcos acabou trocando sua pasta com a da amiga por serem iguais.

Mesmo precisando voltar no outro dia e depois de todo o stress, ela sorri ao ver que as indígenas da gravação ali perto foram substituídas por mulheres vestidas de sereias e constata: “Certamente só podia se tratar da Ilha dos Amores (Canto IX)” (GOMES, 2013, p. 94). Encerrando, assim, o relato do dia da garota e apresentando a última referência ao poema épico.

Vale ressaltar que o tempo todo Thereza se sente vigiada e a sensação fica mais evidente quando ela cruza com o cobrador do ônibus, o médico, o vendedor ambulante e o atendente do Poupatempo, os quais ela jura terem algum parentesco devido à grande semelhança física e por parecer que querem atrapalhar sua jornada. Eles configuram, de certo modo, os antissujeitos da protagonista e nos levam a pensar que seriam a representação do deus Baco, porém, ao final do capítulo, Thereza os revela como Vasco da Gama ou Camões:

Não havia mais nada a ser feito. Missão cumprida, embora não efetivada, dia acabado, forças físicas exauridas. [...] e quem me esperava na porta? Um homem alto, de voz firme e solene, primo ou irmão ou duplo ou clone do cobrador do ônibus, do médico maléfico, do vendedor ambulante, do atendente de minutos antes.

Mas agora ele era ele mesmo. Vestido em roupas medievais, como Vasco da Gama, ou até como o autor disso tudo, como Camões.

[...] Ele fora o autor do meu dia: ele espalhou pela minha jornada alguns episódios mais famosos entre os dez cantos que formam *Os lusíadas*! (GOMES, 2013, p. 93 – 94)

A garota percebe que tudo pode ter simplesmente passado de mera imaginação, influência da leitura, principalmente pelo enunciado sugerir que ela teve seu dia todo guiado ou pela principal personagem da obra que estava lendo ou por seu autor, mas para ela foi uma experiência inesquecível.

Esse capítulo, bem como os demais, apresenta claramente a profunda relação que Thereza tem com a literatura, vivenciando, de certo modo, as histórias que lê, absorvendo sua essência e tentando despertar o gosto dos que estão a sua volta pela leitura, mostrando sempre que mesmo sendo um texto difícil, se o leitor mergulhar na história, fica mais fácil de entender e desfrutar a obra.

O texto também cumpre o teor didático pretendido pelo autor ao explicar claramente sobre *Os lusíadas* e trazer versos do intertexto, fazendo com que o leitor adolescente possa, mesmo que minimamente, ter contato com uma importante obra da literatura portuguesa, apresentando-a como divertida e possível de compreensão para um aluno do Ensino Médio.

O trabalho com obras audiovisuais apresenta possibilidades diferentes das do texto escrito, já que mesclam diferentes linguagens e “não podem ser abordados como uma soma de diferentes códigos em interação, mas como produtos de operações enunciativas que conferem unidade à diversidade” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 314)

No episódio *Os Lusíadas* da série, verifica-se a presença do mesmo nível temático do romance, porém há algumas distinções no nível discursivo, exatamente o que será brevemente exposto a seguir. Ou seja, o plano do conteúdo não é alterado, mas o plano de expressão sim, visto que se tratam de diferentes suportes e, portanto, lançam mão de diferentes recursos. Enquanto o romance explora ao máximo a escrita, a série, como texto sincrético, mobiliza diferentes linguagens na mesma enunciação.

No romance, tem-se apenas a visão de Thereza sobre os fatos e o leitor vai descobrindo o que aconteceu no seu dia conforme ela escreve. Na série, é possível antever alguns fatos, além de visualizar as sensações que a garota descreve em seu diário de bordo.

O episódio começa com Thereza tentando convencer o rapaz responsável por tirar fotos no Poupatempo a tirar outra foto, pois saiu de olhos fechados. Entretanto sua performance argumentativa não surte efeito.

Quando é mostrado ao telespectador o RG com a tal foto, ao mesmo tempo que Thereza emite sua opinião, toca-se um fado instrumental, o qual aparece em outros momentos do episódio e remete a Portugal. Na sequência, a câmera vai se distanciando da imagem de um globo terrestre em que se tem uma marcação no estado de São Paulo enquanto são declamados versos da epopeia camoniana.

A sensação de perseguição é representada pela presença da figura de um homem com roupas de época, semelhantes às de Camões e de Vasco da Gama, que a vigia, primeiramente quando ela volta para casa para buscar a certidão de nascimento que esqueceu (cf. figura 8), momento que se percebe a cena pela lente de uma luneta e depois por meio de um computador (cf. figura 9), aparecendo a figura histórica escrevendo algo.



Figura 8: Thereza vigiada por figura histórica focalizados em luneta



Figura 9: Thereza vigiada por computador



Figura 10: Thereza fala com Camões



Figura 11: Camões pisca para Thereza

No final do episódio, ele aparece novamente, com ar de satisfeito, e Thereza pede que ele a conduza para casa (cf. figura 10), mas não fica claro de quem se trata, se da personagem Vasco da Gama ou se do autor Camões. Apenas nos créditos, ao aparecer o nome do ator, que se verifica tratar-se do narrador dos versos e de Camões, sendo possível essa identificação na cena apenas pelo detalhe do piscar de olhos da figura (cf. figura 11),

o que poderia mencionar de forma indireta a ausência do olho direito do poeta português. Desse modo, fica perceptível que a garota associa seu dia realmente à obra que lê, considerando o autor do poema como autor do seu dia também.

As figuras do velho do Restelo (cf. figura 12) e de Inês de Castro (cf. figura 13), na série, são apresentadas pelo olhar de Thereza ao vê-las trajadas como imagina que fosse na epopeia.



Figura 12: o velho do Restelo



Figura 13: Inês de Castro

A troca das pastas de Marcos e Thereza já pode ser antecipada pelo telespectador antes da protagonista perceber no Poupatempo, pois na sala de espera para o exame do amigo ele acaba pegando as duas pastas e desenvolvendo a “da amiga” sem conferir.

A sensação de estar sendo perseguida por uma pessoa o tempo todo que aparece na figura do cobrador de ônibus (cf. figura 14), do médico (cf. figura 15), do vendedor ambulante (cf. figura 16) e do atendente do Poupatempo (cf. figura 17), os quais ela jura terem algum parentesco devido à grande semelhança física e por parecer que querem atrapalhar sua jornada, são interpretados pelo mesmo ator e podem ser associados a Baco.



Figura 14: o cobrador de ônibus



Figura 15: o médico



Figura 16: o vendedor ambulante



Figura 17: o atendente do Poupa Tempo

Vale lembrar que há debreagem enunciativa nos dois meios, pois é um eu quem fala, a protagonista. Na série, podemos ouvir seus pensamentos e reflexões na utilização de *voz off* da própria garota. Desse modo, nesse episódio específico, quando a câmera foca no olhar de outra personagem e apresenta uma visão que não é a da protagonista, temos a projeção de um segundo enunciatador, embora o enunciatário possa deduzir que se trate apenas da imaginação da garota.

Tal sensação pode ser ligada a um fato apresentado no início do episódio que está ausente no romance: a leitura do horóscopo que a mãe faz para a filha durante o café da manhã, o que poderia ser visto como prenúncio de uma grande aventura. Entretanto, a garota não acredita na previsão dos astros, acha uma grande besteira e, ao final do dia, quando não consegue atingir seu objetivo, afirma ter sido um castigo por duvidar dos astros. Os astros, nesse contexto, poderiam representar os deuses da epopeia camoniana a cuja vontade estariam sujeitos os caminhos do ser humano.

Vale observar que nem todas as reflexões presentes no livro constam no seriado, o que faz com que o espectador tenda a acreditar nas cenas como reais e não como projeção da imaginação da garota.

Gomes e Mancini (20--, p. 3) atentam que “Para a semiótica, uma narrativa sempre se constrói baseada nas noções de *sujeito*, *antissujeito* e *objeto valor*”. Pensando nisso, o RG é o objeto valor que leva Thereza (sujeito) a percorrer as ruas do centro de São Paulo e enfrentar todos os obstáculos, antissujeitos representados pelo cobrador do ônibus, pelo médico, pelo vendedor ambulante, pelo atendente do Poupa Tempo e pelo segurança. No entanto, mesmo superando todos esses obstáculos, ela não consegue a conjunção com seu objeto valor devido a um erro de Marcos. O amigo, nesse sentido, pode ser visto, também, como um antissujeito. Já Marcos (sujeito / antissujeito) entra em conjunção com seu objeto valor (exame de glicemia), apesar da aflição que sente de agulha.

Em *Os Lusíadas*, o sujeito Vasco da Gama consegue atingir seu objeto valor, as Índias, superando qualquer obstáculo que lhe é colocado por seu antissujeito, o deus Baco, uma vez que conta com a proteção de Vênus.

Desse modo, as narrativas de Camões e Gomes se diferem, pois enquanto na primeira o objetivo é alcançado pelo protagonista, na segunda, a primeira tentativa é falha e a personagem precisa se arriscar em uma nova aventura para, enfim, atingir sua conquista.

A semelhança principal está no nível fundamental, pois as duas histórias se fundam na questão da identidade, no sentido de visibilidade social, em oposição ao esquecimento enquanto sujeitos pertencentes a uma nação: Thereza busca seu RG e Camões resgata a identidade do povo português.

Há, portanto, um jogo intertextual estilístico, sendo *Os Lusíadas* abordado de forma parodística, percebida pela maneira como o intertexto é abordado no plano expressivo. O enunciatário não precisa ter um conhecimento amplo da obra portuguesa para perceber o diálogo que se estabelece entre as obras, porém só conseguirá compreender determinadas falas e passagens conhecendo a fundo ao menos os principais cantos da epopeia camoniana. O próprio enunciador aponta os aspectos em contato e reflete a respeito, deixando em dúvida se é apenas imaginação ou realidade, ficando a cabo do enunciatário preencher tal lacuna.

Percebe-se que não há a pretensão de uma adaptação do clássico português, embora a protagonista passe por uma verdadeira epopeia em busca de seu RG e haja referências literárias bem claras no romance e na série.

Didaticamente o aluno poderia ser instigado a identificar as passagens da epopeia que são mencionadas em *Tudo o que é sólido pode derreter*, comparando-as com o texto original, o qual pode ter as principais passagens lidas em sala de aula para maior compreensão. Outra estratégia seria ler a passagem e solicitar aos alunos que identifiquem de que forma ela aparece na série ou no romance.

4.3. AS PERSONAGENS EM DESLOCAMENTO NO CAPÍTULO “CANÇÃO DO EXÍLIO”

Thereza transita, principalmente, entre dois ambientes: sua casa e a escola, mantendo estreita relação com os mesmos, porém percebe-se que, em alguns capítulos específicos (“Auto da barca do inferno”, “Os Lusíadas” e “Canção do exílio”), a relação

entre personagem e espaço é mais intensa e significativa, estando diretamente ligada ao emocional da garota.

O capítulo “Canção do exílio” do romance *Tudo o que é sólido pode derreter*, nesse sentido, torna-se expressivo objeto de análise devido à forma como é estabelecido o diálogo com o poema de Gonçalves Dias, a temática romântica e o momento emocional da personagem, além de sua singular estruturação, pois não apresenta narração, sendo composto exclusivamente por quinze e-mails trocados entre a protagonista e as amigas residentes no exterior Kit (a qual conhece apenas pela internet e mora nos Estados Unidos) e Noa (amiga da natação que frequentemente muda de país em decorrência da profissão do pai), nos quais há uma discussão sobre como se sentem onde moram e a sensação de pertencimento/não pertencimento.

Pela estrutura do capítulo, já é possível perceber que o caráter informal ganha espaço no plano expressivo, tentando reproduzir uma longa conversa entre as amigas, porém pelo ambiente virtual, dada a distância física e a não utilização, ainda, pelos jovens de videochamadas. Na época em que a série foi criada, o uso de e-mails era muito frequente entre os adolescentes e Rafael Gomes tentou explorar esse recurso na versão romaneada, excluindo a figura do narrador nesse capítulo para dar maior dinamicidade.

A propósito, o aspecto referente ao Romantismo e à obra literária escolhida para nomear o capítulo é exatamente a questão do deslocamento do sujeito no espaço, que o coloca distante da pátria e é responsável por um afloramento mais intenso do nacionalismo, que é, nas palavras de Said (2003, p. 49) “uma declaração de pertencer a um lugar, a um povo, a uma herança cultural”, perpassando pelas difíceis experiências em um sistema desconhecido e pouco acolhedor.

Thereza passa pelo período da TPM e, no meio dessa turbulência hormonal e emocional, acaba por sentir um desejo desesperado de sair do Brasil e viver aventuras em outro país. Ao que parece, a menina está cansada da vida restrita que vive ao lado dos pais: não passam necessidades, contudo, não conseguem realizar alguns sonhos, como adquirir determinados bens ou viajar.

Um dos questionamentos feitos pela garota a Kit aponta o viés a ser abordado nas trocas de mensagens:

É possível se sentir uma estrangeira em si mesma, como se no seu corpo falassem uma língua diferente da sua? Mas se o meu corpo sou eu mesma, como pode existir essa divisão? Só sei que minha cabeça anda meio exilada por conta própria, viajando para um monte de lugares ao mesmo tempo. (GOMES, 2013, p. 97)

Essa sensação de não pertencimento a si mesma se estende ao meio ambiente de forma intensa, despertando o desejo de ir, de qualquer jeito, passar um tempo na casa da amiga nos Estados Unidos, país que ela considera incrível e onde, diferente do Brasil, as coisas acontecem. No entanto, a questão não é o país em si, mas sua vida: nada de novo ou extraordinário acontece e o fato dos pais não poderem lhe dar uma viagem contribui com a “revolta”. Tal fato fica evidente na menção ao desentendimento com a mãe ao dizer que queria viajar, uma vez que dona Marta pareceu não entender a importância dessa viagem para a filha.

Logo temos um sujeito (Thereza) em uma nova busca por um objeto valor (viagem aos EUA) que esbarra no antissujeito (condição financeira) que a impede de entrar em consonância com o objeto valor, porém, durante esse caminho de tentativa, ela irá encontrar um objeto valor inesperado: ela mesma.

Vale observar, também, sua lembrança sobre o dia em que ganhou do pai um globo inflável e percebeu onde ficava cada lugar, já que para ela é importante saber aonde vai, mostrando-se em desequilíbrio por não ter o controle das coisas como gostaria: não só precisa permanecer em casa como se adaptar ao novo ciclo escolar e ao namoro do colega de classe por quem é apaixonada com uma ex-amiga.

Segundo Canclini (2016), não é necessário o sujeito passar por um deslocamento físico para se sentir estrangeiro, pois essa sensação vai além de estar fora do país, é algo interno, ligado à relação entre o indivíduo e o lugar que habita. Exatamente o caso de Thereza se estendido o sentido de lugar também para o corpo, pois o que ela realmente busca é a recomposição de suas emoções e autocontrole, sentindo-se uma estrangeira em si mesma.

Ao contrário dela, as amigas de fato se sentem deslocadas morando em cidades (Nova Iorque e Londres) relevantes mundialmente e destinos de muitos sonhos. Esses lugares, nomeados também de cidades globais, representam, para Sandra Regina Almeida (2015, p. 164) um paradoxo, porque “[...] por um lado, é o espaço do excesso, da atração e do prazer e, por outro, é o lugar do isolamento e do anonimato que amedronta e assusta.”. Esses dois sentimentos (do prazer e do isolamento / anonimato) vão aparecer nos e-mails enviados pelas garotas para a protagonista.

Inicialmente, Kit se mostra um tanto descontente com a vida no exterior, comentando que as amigas americanas não a conhecem tão bem quanto Thereza (embora só se conheçam pela internet) e parecem não demonstrar muito interesse em estreitar os laços afetivos, concluindo ser bem difícil se sentir próxima das pessoas quando se vem

de outro lugar, porque por mais que você seja bem tratado, sempre tem a sensação de ser um intruso, de não conseguir se encaixar no sistema. Ela observa que a amiga Anna parece se entrosar melhor com Rachel, outra americana, e passa, para Kit, a imagem de que é por serem iguais, apresentarem a mesma origem.

Essa situação vai diretamente ao encontro das palavras de Sandra Regina Almeida relacionadas à cidade global e ao relacionamento estabelecido com ela. Segundo a autora, tem-se a cidade cosmopolita como o lugar em que os sentidos são construídos exatamente pelas relações. Nela, convivem estrangeiros e nativos, havendo a impressão de que ela acolhe a todos, porém o que se tem é uma diferenciação dos indivíduos, sendo marginalizados os provenientes de outras regiões, pois “O estrangeiro, o estranho, o outro é [...] aquele que é excluído da complexa rede de pertencimentos e não pertencimentos na cidade global.” (ALMEIDA, 2015, p. 187).

Ademais, incomoda Kit o modo como a organização de Nova Iorque interfere nas relações pessoais: tudo muito racional e pouco emocional, já que um simples abraço parece um tabu, bem diferente do que se verifica em seu país de origem, o Brasil.

O mesmo acontece com Noa, uma amiga que Thereza conheceu nas aulas de natação. O pai precisa mudar frequentemente de país devido ao trabalho e ela o acompanha. Morou na Inglaterra, na Espanha e em Israel, em zona de guerra. Ela gosta de conhecer outros lugares, fazer coisas diferentes, até se alistou no exército israelita. Nunca para, está sempre viajando e procura aproveitar o que cada lugar tem de melhor, surpreendendo Thereza com fotos em baladas no país do Oriente Médio e declarando haver lá os melhores Djs.

Entretanto, ao mesmo tempo que está aliviada por não viver mais em uma zona de guerra, convivendo com o medo de uma batalha eclodir e com a presença militar constante nas ruas, Noa gostava da cidade israelita na qual estava e comenta como a percepção das pessoas sobre um país constantemente em guerra é diferente da realidade. Na cidade em que ficou, havia muitas coisas legais para fazer e o lugar era lindo, bem distante da imagem de prédios em ruínas, cinzas e barulhos que normalmente se pensa. Seu desabafo mostra a desmistificação de estereótipos criados pela imaginação de quem está à margem, pois o convívio real rompe a imagem virtual resultante da não experimentação.

O mesmo ocorre com Londres, cidade que, na perspectiva de Noa, é cinzenta. Embora demonstre encanto por morar no bairro Notting Hill, famoso cenário do filme *Um lugar chamado Notting Hill* (1999) e por isso achar que vai encontrar um famoso em

toda loja que vai, e por poder andar a pé e não depender de carro, já que a rede de metrô lá é grande e bem organizada, há também um sentimento negativo expresso em sua fala no que tange à sensação de solidão.

Essa alegria por poder explorar a cidade a pé poderia ser vista, conforme Barthes (1987), como uma busca de sentido, podendo representar a falta de lugar, visivelmente a situação em que se encontra a moça. Ela percorre livremente a cidade, observa as pessoas, as paisagens, mas não se encontra em nada que vê, apenas experimenta a solidão no meio dos outros passantes.

No entanto, Noa parece se sentir muito bem na cidade, identificando-se, sendo afetada por ela e por seu ritmo. Declara: “Londres me faz mais viva, Londres me faz mais sábia (sobre mim mesma, acima de tudo). Estou aqui há apenas um mês, mas Londres me faz mais responsável [...] Londres me aquieta, Londres me dá segurança. Londres me espelha.” (GOMES, 2013, p.107). Mas não seria apenas alívio por estar em um país mais calmo do que Israel? Tal questionamento se faz pertinente quando Noa compartilha duas percepções não muito positivas: as pessoas que andam com fones e vivem em suas próprias bolhas e a experiência do pedestre em território desconhecido: a mão no trânsito é invertida em Londres e por isso ela quase foi atropelada. São as regras, os acordos sociais que não fazem parte da formação da garota.

Além disso, posteriormente, aponta o que a desagradava na cidade: o medo de atentado a bomba, não ter amigos, o sotaque, a comida, o frio, o preço das coisas e a arrogância das pessoas do curso que frequenta. A partir desse desabafo, pode-se inferir que para ela há mais pontos negativos do que positivos e isso, provavelmente, por perceber-se à margem daquela sociedade e sistema.

Tanto Kit quanto Noa se sentem deslocadas, pois não há marcas identitárias com as cidades em que habitam, havendo, segundo Canclini (2016), estraneidade, sensação ligada exatamente ao domínio de ser estrangeiro, não fazer parte, não pertencer. Por mais que elas desejem se inserir, a sensação de diferença, conforme Sandra Regina Almeida, dá a sensação de estranhamento e de rejeição, acarretando conflitos internos, provocando certo desejo de retornar à nação de origem. Kit e Noa sentem falta da pátria, das coisas com as quais se identificam.

Mesmo diante das declarações das amigas sobre a dificuldade de se inserirem em outra cultura/sistema e a sensação de deslocamento, além da saudade, Thereza parece relutante em acreditar que São Paulo seja igual ou melhor do que Nova Iorque e Londres, as cidades oásis imaginadas pela garota, esperanças de uma nova vida, chegando a

questionar: “Por que alguns lugares deixam as pessoas tão felizes não importa o que elas façam, e outros não deixam que elas sejam tão felizes não importa o que elas façam?”. (GOMES, 2013, p. 101)

No entanto, será mesmo o lugar o responsável por essa felicidade ou as relações pessoais estabelecidas? Naturalmente há influência do meio no estado de espírito do indivíduo: o fato de se reconhecer e de se identificar ajuda na promoção dos laços afetivos, os quais interferem diretamente no sentimento de pertença ou não. A protagonista se julga infeliz por sua localização, porém, o fato de se sentir estrangeira em si mesma e não conseguir se entender com os pais que levam ao desejo de fuga e na crença de que as amigas são mais felizes onde estão, não percebendo, inicialmente, a complexidade da situação das amigas, especialmente a de Noa, que é exemplo da pessoa em trânsito constante que não consegue criar raízes e, por isso, não se sente pertencente a lugar nenhum. Tal fato fica claramente expresso em sua fala:

Porque sabe a verdade que eu percebi andando por essa cidade tão grande e tão incrível e tão diferente das duas últimas que morei, mas no fundo tão igual? Que eu me sinto sozinha. Bastante. E eu sei que sempre disse que gostava dessa coisa de andar por aí sem lenço e sem documento, com fones de ouvido tocando as minhas verdades enquanto minha cabeça conhece, registra e processa tantos lugares tão diferentes – e eu sempre gostei mesmo. Mas nessa mudança percebi o quanto é duro não conseguir criar laços. Ou, pior, ter que desfazer os poucos que consegui criar. É como destruir a teia de uma aranha. (GOMES, 2013, p. 102)

Exatamente a ausência de laços afetivos que traz a solidão. Por não permanecer muito tempo em um lugar, a garota se sente sem lugar e como sentir saudade? Ela se julga uma náufraga, assim como Robinson Crusóe, sem sociedade ou civilização. Apesar de não estar isolada em uma ilha como o personagem de Defoe, sente-se sozinha e não pertencente a nenhum dos lugares em que mora.

Expressivamente, termina o e-mail em que desabafa com Thereza com o poema de Gonçalves Dias que dá título ao capítulo, *Canção do exílio*. Interessante pensar que tal poema não se relaciona diretamente com seu estado emocional, isso pela ausência da sensação de pertença a um determinado lugar, porém pode indicar o desejo de voltar a sua pátria, estreitar ainda mais a amizade com a protagonista e finalmente fincar raízes.

A esse respeito, observa-se o conceito de não-lugar descrito por Marc Augé (1994). Segundo o antropólogo, o não-lugar se opõe ao lar, ao espaço personalizado; é um espaço que não apresenta laços identitários com o indivíduo, relacionando-se este com as pessoas de forma contratual, ou seja, com uma finalidade específica e superficial.

Exatamente como parece ser o caso de Noa, pois não se identifica com nenhum lugar, sentindo-se frequentemente à deriva.

A modernidade, de acordo com Augé, é produtora de vários não-lugares, como hospitais, rodoviárias, aeroportos, hotéis, parques de lazer entre outros. Esses são tidos como lugares de trânsito, pois muitos indivíduos passam sem criar raízes, sem estabelecer uma relação de lar, é onde o indivíduo se sente solitário mesmo cercado por pessoas.

Além disso, um ponto relevante no capítulo “Canção do Exílio” a ser considerado é o cartão-postal que Thereza recebe do Tio Tuta que vai para França rever uma amiga e, à espera do voo, escreve para a sobrinha. Sua reflexão sobre o aeroporto está em consonância com a discussão estabelecida nas trocas de e-mails entre as amigas e com a ideia de não-lugar de Marc Augé. Diz ele:

Sentado aqui nesta sala de espera, com tanta gente de passagem, meu coração se aflige e se aquece ao mesmo tempo. A sensação de não-pertencimento jamais será tão palpável quanto em um aeroporto, uma terra de ninguém, território por excelência do trânsito, do movimento, até mesmo do desterro e do exílio. Aeroportos são lugares mágicos para o espírito, porque funcionam como uma porta encantada que prenuncia a viagem que faremos para fora de nós mesmos. Ou, ao retornar, que nos lembram do quanto gostamos daquilo que deixamos em nosso lugar original. De uma forma ou de outra, agitam o coração.”. (GOMES, 2013, p.105)

Essa reflexão está em concordância com o motivo de querer viajar revelado por Thereza em dado momento: está se sentindo em uma ilha, porque sente coisas que não compartilha com outros e queria poder olhar para sua ilha de fora, talvez assim se entendesse melhor. Para ela, parece que só em outros lugares as coisas realmente acontecem e sua vontade é de estar nesses lugares, por isso a vida de viajante de Noa a encanta.

Para Marc Augé (1994, p. 80), a viagem é exatamente uma “experiência particular de uma forma de solidão”, pois o viajante não tem muita escolha diante da paisagem que é obrigado a ver e as relações são puramente contratuais. O próprio bilhete de passagem é um contrato que permite à pessoa ingressar no transporte. Segundo o antropólogo, “o espaço do viajante seria [...] o arquétipo do não-lugar” (1994, p. 80). Tanto Thereza quanto o tio parecem desejar exatamente um momento de experiência solitária, em algum lugar que não traga lembrança alguma, pois o lar os está perturbando. Com Noa acontece o inverso, a moça simplesmente deseja ir para lugares que evoquem lembranças para se sentir pertencente.

Inclusive, Noa observa que as batalhas internas nunca cessam, mesmo quando se vive em paz e isso independe de sua localização, sentindo-se uma exilada em Londres, de

onde vê muitas coisas e a vida passar. Nesse momento, ela cita o verso “Dor silenciosa e felicidade” (GOMES, 2013, p.108) traduzido da música *London, London* composta por Caetano Veloso quando estava exilado na Inglaterra. Esse verso parece a síntese do que se passa no interior da moça: felicidade e solidão.

A partir das reflexões do tio e da amiga, Thereza questiona: “Será que o exílio é a única experiência possível de autoconhecimento?” (GOMES, 2013, p. 110), acrescentando: “Eu preciso muito ver o mundo onde você está, onde a Kit está. Sinto essa urgência da fuga crescer insuportavelmente dentro de mim.” (GOMES, 2013, p. 110). A vontade de sair do seu “mundinho”, conhecer outros lugares e viver novas experiências parece justificada: ela vê nesse afastamento a possibilidade de conhecer a si mesma, olhar melhor para as coisas e organizar-se.

Noa responde à pergunta da amiga com uma constatação:

O exílio não é a única possibilidade de autoconhecimento, mas acho que é uma grande. Por outro lado, a partir do momento em que a decisão de ir pra fora do país é tomada, você se divide. Naquele momento, fica estabelecido que sua vida será sempre baseada na saudade, ela é sua única certeza. Se eu resolvesse passar o resto dos tempos aqui em Londres, eu viveria com saudade do Brasil. Voltando, eu sempre vou sentir saudade daqui (isso sem falar em Madrid e Tel Aviv, já e desde sempre, duas grandes saudades). (GOMES, 2013, p. 112)

Sua fala revela a ideia de que o personagem em trânsito estabelece a relação com o novo local e com o que ela deixou apontada por Suárez (2015), além de se colocar como a mulher pedestre que observa, deslocando a figura tradicional masculina que circula pela cidade.

Todas essas reflexões resultam no encontro das três (Kit, Noa, Thereza) nos últimos quatro e-mails, os quais são trocados simultaneamente entre elas. Thereza decide apresentar Kit e Noa, com o intuito de também se tornarem amigas. A partir desse momento, a protagonista começa a demonstrar a percepção de que em todos os lugares há problemas e que uma viagem não resolveria suas questões pessoais.

O relato da amiga Kit sobre o roubo de sua mochila em um café e sua revolta por não esperar isso surpreende Thereza, que fica mais admirada de a amiga dizer que caso ela não vá para os EUA, ela vai para São Paulo “[...] pra lembrar como é mesmo que uma vida alegre funciona.” (GOMES, 2013, p. 113), declaração consoante com a afirmação de Noa sobre a saudade que se sente permanentemente de onde não se está mais.

A reação da protagonista diante do ocorrido demonstra a consciência que está tomando da real situação das amigas, como se observa no trecho:

Noa, você tão à deriva, tão melancólica, tão exilada. Kit, você com tanta saudade de contatos humanos calorosos e reais (e como assim roubaram

sua mochila? Achei que só aqui esse tipo de coisa acontecia.). No fundo, ser estrangeiro pode não ser tão divertido assim, não é mesmo? Estar longe de casa é quase como estar longe de si mesmo.

Mas eu admiro muito vocês duas por construírem seus abrigos onde quer que estejam. É rara essa capacidade de carregar a casa nas costas, essa coisa meio caracol. Seja num país em conflito, seja nas maiores metrópoles da Terra, seja como mochileiras, náufragas ou viajantes, vocês duas têm o olhar de nativas. Vocês sabem ver, sabem se relacionar, sabem fazer parte.

Eu é que às vezes não consigo fazer isso direito no meu próprio país, mas acho que tudo é uma questão de predisposição. (GOMES, 2013, p. 114)

Claramente, Thereza idealizava outros países, como se as coisas ruins se restringissem ao Brasil. As conversas com as amigas levaram a protagonista a perceber que nem tudo é como se imagina e existe a parte “não tão legal” de morar no exterior e que problemas acontecem em qualquer lugar.

Além disso, longe das raízes, enfrenta-se a questão da não identificação que pode afetar a própria identidade (“Estar longe de casa é quase como estar longe de si mesmo.” – GOMES, 2013, p.114), constatando que mesmo sendo possível se reinventar no exterior, existe o sentimento de deslocado da pátria.

Para Noa, “Grande parte da coragem e da vontade de ir está em saber que se tem pra onde voltar” (GOMES, 2013, p. 117). Ela sabe bem o que é não saber para onde se vai nem quando se volta, exatamente como um exilado, por isso o diálogo com Gonçalves Dias, embora ela esteja ausente da pátria por uma escolha do pai e não sua.

Ademais, a retomada do poema *Canção do exílio*, o qual Thereza declama para as amigas sentirem-se “[...] contagiadas com a sensação instintiva de pertencimento, aquela que a gente só sente no lugar de onde viemos, achando ou não essa história de patriotismo uma grande pieguice.” (GOMES, 2013, p. 115), insere no capítulo uma das características da obra, que é a menção ao movimento literário ao qual a obra título pertence, cumprindo o teor didático do romance. Segue um comentário de Thereza acerca das características da primeira geração romântica, resumidas na observação de que na fala de Noa e de Kit há uma “[...] valorização idealizada das coisas de nossa terra.” (GOMES, 2013, p. 115) por estarem longe há tanto tempo, diferente dela que está entediada com sua vida no Brasil. Há, pois, uma abordagem histórica do poema, tal como ocorre muitas vezes no ensino de literatura: características do período, biografia do autor e leitura de um poema do autor.

Tais comentários por parte da adolescente se fizeram possíveis apenas quando havia acabado seu ciclo menstrual, dias que a personagem julga responsáveis por essa confusão de emoções e questionamentos, momento em que pôde entender a situação dos pais e aceitar não poder viajar, concluindo: “Gonçalves, Robinson Crusoe e vocês duas

[Kit e Noa], claro, me fizeram pensar que se sentir ou não exilado é mesmo muito mais uma questão de dentro da gente do que do lugar onde estamos.” (GOMES, 2013, p. 118). Nesse momento, ocorre um distanciamento entre a protagonista, Gonçalves Dias e Robinson Crusoe, pois os dois últimos participam de um projeto nacionalista cujo sentimento de amor à pátria toma o primeiro plano, enquanto no romance, por parte de Thereza, há um conflito pessoal, explicado pela adolescência e pela TPM.

A troca de e-mails já denota a presença das personagens em espaços distintos, fato explorado pelo romance para revelar diferentes experiências e pontos de vista sobre um mesmo assunto, além de remeter à temática do deslocamento e das relações estabelecidas entre personagem e lugar.

Desse modo, pensando nas relações modernas cada vez mais mediadas pela tecnologia plugada, a internet poderia ser vista também como um não-lugar, uma vez que os indivíduos estão nos sites e aplicativos de passagem. Entretanto, no caso das personagens Thereza, Noa e Kit, a internet funciona como um ponto de encontro que promove e aprofunda as relações, unindo-as mesmo estando em lugares tão distantes, funcionando, de certa forma, como um lugar afetivo e de extrema importância para a amizade e para, de alguma forma, manter as garotas que vivem no exterior ligadas às pessoas que estão na pátria.

O eu lírico de *Canção do exílio* mostra-se saudosista das coisas que caracterizam a terra (fauna e flora), enquanto Kit e Noa sentem falta de como as relações pessoais se caracterizam no Brasil.

A escolha pelo meio cibernético aproxima o texto do público-alvo, embora a troca de e-mails não seja algo mais frequente e comum entre os adolescentes que preferem os aplicativos de mensagens instantâneas e as redes sociais, as quais demonstram bem a ideia de não lugar defendida por Marc Augé, apesar da identificação dos indivíduos com o meio. Seja por meio de e-mails, mensagens ou vídeos, a relação virtual é desprovida de apoio em um espaço concreto, sendo marcada apenas pela comunicação entre os indivíduos.

A principal diferença entre o plano de expressão explorado no romance e na série televisiva se dá exatamente em relação a como ocorre a conversa entre as amigas. Na série, a troca de mensagens acontece pelo antigo aplicativo de mensagens *msn* e a protagonista não fica o episódio inteiro diante do computador, também aparece na escola, acompanha um amigo em uma loja, conversa com outras personagens e, assim, vão aparecendo, também, as discussões relacionadas a viagens e à mudança de país.

Também, na série, Robinson Crusó não é apenas mencionado, ele surge como personagem na mente de Thereza durante uma aula de Matemática em que a adolescente tentava puxar conversa com o professor para fugir do medo que estava sentindo, visto que os colegas de classe estavam jogando a brincadeira do copo (jogo em que se forma uma roda, coloca-se um copo no centro e se tenta invocar algum espírito). Neste momento acontece a primeira menção ao poema de Gonçalves Dias, pois o professor ensina o seguinte truque aos alunos “minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, seno a cosseno b, seno b cosseno a” (Tudo [...], 2017, 7 min 44 s), paródia do poema romântico.

Eis que o copo se quebra e, em sua imaginação, a garota é transportada para a ilha em que está perdido Robinson Crusó (Tudo [...], 2017, 8 min 10 s), a quem ela pergunta se aquela é a terra de palmeiras e ele diz “a terra de palmeiras está no coração de cada um”, o que nos mostra a ligação entre indivíduo e espaço, uma vez que “a terra de palmeiras” passa a simbolizar a pátria e o sentimento de pertencimento. O personagem inglês a questiona “Por que que vocês jovens brasileiros ficam repetindo esta frase ‘li na cama Robinson Crusó francês?’” e ela explica que se trata de um macete para decorar a família dos alcalinos na tabela periódica e ele diz que não pertence a essa família nem à aula de química e sim à de literatura, não querendo um comparsa francês nem ser um, pois é do Reino Unido. Até tio Tuta aparece na ilha deixando a frase de Fernando Pessoa “Navegar é preciso, Thereza”.

A fala de Robinson Crusó abre margem para uma discussão histórica sobre a colonização e a construção da burguesia nos séculos XVIII e XIX estruturadas no capitalismo e no nacionalismo. A obra de Rafael Gomes não aborda a questão, mas, a depender do professor, isso poderia ser explorado talvez como uma pesquisa extraclasse ou um trabalho interdisciplinar com o professor de história.

Outro aspecto interessante de se observar na série é a tentativa de Gonçalves Dias de conversar com Thereza. Enquanto ela faz uma pesquisa na internet, fica aparecendo uma notificação do msn dizendo “Gonçalves Dias quer adicioná-la à sua lista de contatos”. A adolescente fica se perguntando se acaso o conhece. Ela o adiciona no aplicativo, mas apenas aceita conversar com ele quando está apresentando Kit a Noa. Nesse momento, a adolescente imagina os quatro no quarto de Kit em Nova Iorque (cf. figura 18), onde o poeta brasileiro declama na íntegra seu mais famoso poema enquanto vão aparecendo cenas tipicamente brasileiras: JF jogando futebol (cf. figura 19), Thereza

e seus pais comendo feijoada (cf. figura 20), Dalila brincando com um papagaio (cf. figura 21), os amigos de escola brincando.



Figura 18: as três amigas e Gonçalves Dias



Figura 19: JF jogando futebol



Figura 20: Feijoada na casa de Thereza



Figura 21: Dalila com o papagaio

Os elementos escolhidos pelos diretores da série para comporem as imagens que servem de representação para o poema são os que hoje são referências do Brasil no exterior: futebol, culinária e fauna.

Na cena da conversa entre as três adolescentes, a focalização oscila entre a imaginação de Thereza (no quarto com as amigas) e a realidade (ela diante do computador digitando). Mas essa não é a única vez que a imaginação de Thereza a transporta para perto de seu interlocutor. Em uma das conversas com Noa, a protagonista aparece em um local escuro, sem móveis, com alguns utensílios ao som de sirenes, tiros e explosões: é o abrigo onde a amiga está escondida esperando acabarem as bombas para sair (cf. figuras 22 e 23), além disso aparece com o uniforme do exército israelita. Na série, Noa não está em Londres, mas, sim, ainda em Israel. É nesse cenário que Noa fala do lado bom do país

e de forma descontraída. Enquanto Thereza está assustada com a situação e com o local, Noa age com naturalidade, tratando tudo com normalidade.



Figura 22: abrigo de Noa



Figura 23: Thereza e Noa

Na série também é perceptível que o mesmo ator interpreta Robinson Crusóé (cf. figura 24) e Gonçalves Dias (cf. figura 25), evidenciando a aproximação entre as duas figuras.

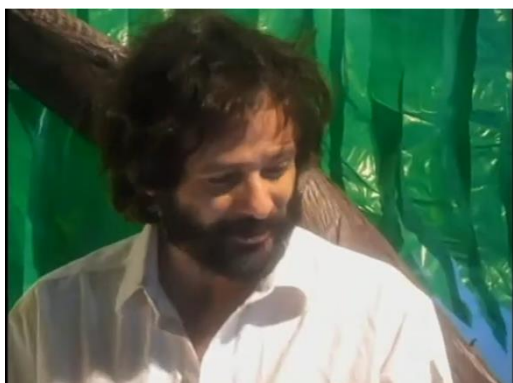


Figura 24: Robinson Crusóé



Figura 25: Gonçalves Dias

A persistência do desejo de Thereza em viajar é expressa, figurativamente (cf. figura 26), na cena em que ela faz companhia ao comprador do carro dos pais enquanto a mãe busca o documento e a chave. Observa-se a presença de passaportes à direita, de um avião na altura do ombro do homem e de famosos pontos turísticos à esquerda (torre Eiffel e Big Ben). Tal cena reflete, no plano de expressão, os pensamentos da adolescente.



Figura 26: Thereza fazendo companhia a comprador do carro da família

Além disso, cada vez que ela terá, de certa forma, contato com algum país pela conversa com outra pessoa, a bandeira do país é hasteada (cf. figura 27). No caso do Brasil, duas bandeiras são apresentadas, a oficial, antes das cenas com coisas hoje associadas ao país no exterior, e uma com a imagem de um indígena, antes da cena da aula sobre a Primeira Geração Romântica. Claramente foi uma forma de associar o Brasil à figura considerada genuinamente nacional durante esse momento literário. Vale ressaltar que Inglaterra não é mencionada por Noa como acontece no romance, mas, sim, por JF que diz sonhar em jogar em um time do país.



Figura 27: a semana de Thereza

O episódio se encerra na aula de literatura exatamente sobre Gonçalves Dias e a primeira geração romântica. A voz *off* de Thereza vai explicando para o telespectador as características do movimento, das obras e de Robinson Crusóé, encerrando com a garota pulando na piscina da aula de natação, fato que pode ser relacionado ao mergulho que fez dentro de si mesma durante o período narrado.

Uma sugestão para trabalhar didaticamente com o seriado seria propondo aos alunos que identificassem os pontos semelhantes e diferentes entre a discussão de pertencimento abordada na série e o sentimento nacionalista expresso no poema *Canção do exílio*, bem como a questão da representação do país no exterior pelo ponto de vista

dos brasileiros, ressaltando as diferenças entre a saudade do eu lírico do poema e das jovens Kit e Noa.

Esse é aquele episódio no qual os adolescentes podem ter contato com ferramentas digitais de sucesso de uma época e que não são as mesmas de hoje. Os alunos não sabem o que foi o msn e costumam ficar surpresos com o fato dos adolescentes da série enviarem sms e usarem o celular para ligações. Apesar da obra não estar tão distante temporalmente (apenas 14 anos), a relação das pessoas com a tecnologia e os aparelhos digitais, principalmente os celulares, mudou bastante e essa questão faz com que eles julguem muito antigo o seriado. Essa discussão também poderia ser pauta da aula, evidenciando como o contato com o ficcional amplia o conhecimento cultural e de mundo.

4.4. A LIGAÇÃO SEMÂNTICA ENTRE O SERIADO *TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER* E *ISMÁLIA*

O episódio oito, *Ismália*, torna-se expressivo objeto de análise devido à forma como é estabelecido o diálogo com o poema de Alphonsus de Guimaraens, pautado na oposição entre loucura/depressão e sanidade e a experiência da garota com a morte do tio e melhor amigo Augusto, além de sua estruturação, pois o episódio é composto por cenas do cotidiano de Thereza, suas lembranças em relação ao tio e a encenação do poema simbolista que ocorre na imaginação da adolescente.

Nesse episódio, é revelado ao telespectador como ocorreu a morte de Augusto e tudo o que sua sobrinha pensa a respeito. Embora no primeiro episódio da série já seja sugerido o suicídio do homem, apenas neste momento é exposto seu problema com a depressão e seu ato de extremo desespero.

A análise parte da hipótese de uma profunda relação temática a partir de motivos que, na série, procuram explorar de forma mais ampla o mote da loucura e do suicídio presentes no poema que intitula o episódio, entrando em consonância o plano do conteúdo com o plano da expressão que explora a trilha sonora como agregador para o tom melancólico de determinadas cenas.

Neste episódio, é estabelecida uma aproximação entre duas personagens literárias (Ismália, de Alphonsus de Guimaraens, e Ofélia, de *Hamlet*), uma personagem do seriado (Augusto) e uma personagem específica do episódio (Laura) por meio da

intertextualidade explícita, visto que os intertextos são expostos claramente ao longo da história.

O que liga essas figuras é o estado de espírito perturbado, seja pela dor profunda (depressão) ou pela loucura, que as fazem perder o controle sobre a própria cabeça e confundirem realidade e imaginação, de acordo com conclusão da própria Thereza, a qual vê ambas situações de forma semelhante.

Somente nesse momento é que o telespectador fica sabendo o que aconteceu de fato com o tio de Thereza, embora já tenha havido menção anteriormente. Augusto, ao longo da série, materializa a consciência da adolescente, pois é ele quem sempre surge trazendo algum conselho ou despertando alguma reflexão. Assim, Tio Tuta aparece não só nas lembranças da sobrinha como também em cenas criadas por ela nas quais o consulta sobre algo ou expõe seu pensamento.

O episódio, na série, começa com Thereza acompanhando a mãe na missão de procurar uns documentos no apartamento do tio que está para ser vendido. Dentro de uma das caixas, Marta encontra um presente deixado pelo cunhado para a filha, mas a garota não tem coragem de abri-lo de imediato.

Após a lembrança de uma conversa com o tio que a garota abre a caixa e encontra uma versão livro do poema *Ismália*. Ela lê o texto apenas após uma conversa com os pais e começa a imaginar uma encenação do poema com a nova paciente de sua mãe que está com depressão e quem viu de longe.

Na sequência, Thereza conversa com seu melhor amigo, Marcos, a respeito do trabalho sobre simbologias solicitado pelo professor de Literatura, expressando o desejo de fazer sobre a lua. O poema deixado pelo tio, além de trazer o elemento em questão, é visto pela adolescente como um tipo de testamento, já que Augusto não costumava dizer as coisas de forma direta e sim sugerir. A garota, então, o associa automaticamente aos poetas simbolistas, os quais exploraram fortemente o caráter sugestivo, polissêmico e ambíguo da poesia. Logo, Marcos chama a atenção para a música que Décio, pai de Thereza, está ouvindo, *Sonata ao luar* de Beethoven.

Nesse ponto já se tem o enredo e a temática expostos: a revelação sobre a morte do tio, a ligação entre depressão e loucura, as personagens foco do episódio e toda a simbologia em torno da lua, a qual está presente no trabalho escolar, no poema e na música que acompanhará todas as cenas ligadas a *Ismália*, além de nomear o show em que os amigos vão no final do episódio.

Contextualizando: Thereza, Marcos e João Filipe precisam fazer um trabalho sobre simbologias exigido pelo professor de Literatura e escolhem a lua como objeto de análise devido as suas variadas significações. No mesmo dia, Thereza lê o poema *Ismália* deixado por seu tio. Imediatamente a garota diz ao amigo que é uma sincronicidade e que a obra pode ajudá-los no trabalho. Em casa, discutindo sobre tal assunto ainda, o amigo chama a atenção para a música que o pai da adolescente ouve, *Sonata ao luar*, de Beethoven. Mais uma vez a lua como referência, o que os leva a pesquisar toda a simbologia desse satélite natural e os seus mais diversos significados para as pessoas.

Sobre a lua, Thereza vai ressaltar sua influência na maré e lembrar que “Dizem que quem consegue enxergar um coelho na lua é porque tá apaixonado” (Tudo [...], 2017), perguntando qual imagem JF vê no satélite para tentar descobrir se ele está apaixonado por alguém.

Já Marcos, no minuto 12:43, afirma: “Minha tia falou que no tarot a lua representa a inconstância, sabia?” (Tudo [...], 2017), significado que mais se associa à temática da loucura e que também é característico de interpretações oníricas.

De fato, o satélite natural da Terra sempre despertou curiosidade e fascínio no ser humano por todo o seu mistério, sendo tema de muitas obras e considerado testemunha de casais. No Dicionário dos Símbolos, encontra-se a lua descrita como símbolo dos ciclos biológicos e da vida, uma vez que todo mês ela “cresce, diminui, desaparece e cresce novamente”, representando a

passagem da vida para a morte, e vice-versa.

A Lua é passiva, receptiva. É fonte e símbolo da feminilidade e da fecundidade. É a guia das noites, é o símbolo dos valores noturnos, do sonho, do inconsciente e do conhecimento progressivo, evocando a luz nas trevas da tenebrosa escuridão da noite.

Ela simboliza um princípio passivo e fecundo: a noite, o frio, a umidade, o subconsciente, o sonho, o psiquismo, e tudo que é instável e transitório, bem como está relacionada com a reflexão.

Ao ser associada ao inconsciente e ao subconsciente que a lua ganha espaço na construção de sentidos dentro do episódio, visto que os estados emocionais de Augusto e de Laura, assim como os de Ofélia e de Ismália, são de ordem inconsciente, podendo serem associados, assim, à figura da lua.

O episódio apresenta duas canções como trilha sonora, ambas melancólicas: a da cena de Augusto no mar de Ismália e a música *Sonata ao luar*, do compositor Beethoven, a qual é suave e casa bem com a temática do episódio em questão e com a “encenação” do poema de Guimaraens.

Beethoven escreveu a Sonata nº14, Op. 27 aos 31 anos, intitulando-a inicialmente de *Quasi una fantasia*, quando o compositor já estava com a surdez avançada e, por isso, extremamente triste, sendo associada, por alguns críticos, “a qualidade introspectiva e fúnebre dessa música com o estado de espírito de Beethoven quando ele enfrentou o início dessa doença cruel.” (DOBERT, 2020). A composição foi dedicada à Condessa Giulietta Guicciardi.

Apenas em 1832, cinco anos após a morte do austríaco, que a música recebeu do crítico alemão Ludwig Rellstab o nome de *Sonata ao luar*, pois julgou o primeiro movimento com o tremular do reflexo da lua no lago Lucerna, fato que remete ao poema simbolista.

A última referência à lua está no título do show de Tiê (no romance, o show é de Sophie Lune), cantora preferida de Thereza, “La lune” (“a lua” em francês) e ainda é dia de lua cheia, sendo interessante notar que, no romance, a protagonista diz que tal show aconteceu exatamente no teatro em que Augusto interpretou Hamlet, informação omitida na série, porém bem significativa para a narrativa, já que o local traz memórias à adolescente.

Outro aspecto importante a ressaltar é a aproximação entre Ismália, Ofélia, Laura e Augusto a partir do mote da insanidade. Tal associação é feita pela própria protagonista.

Laura, nova paciente da psicóloga Marta, mãe de Thereza, enfrenta uma depressão. Sua expressão enigmática chama a atenção da garota que logo a associa a Ismália. Para a protagonista, a jovem loira representa bem a personagem de Alphonsus Guimaraens, perdida em seus pensamentos. Uma figura melancólica, distante e cativante ao mesmo tempo.

Já tio Augusto é inicialmente associado a Ofélia. Ele era ator de teatro e talvez isso tenha aproximado tanto Thereza da literatura. A garota acompanhava os ensaios do grupo, assistia às estreias e se perdia nas histórias que ouvia. Mas de repente a alegria do tio deu lugar a uma tristeza profunda que ela não compreendia: acabaram as piadas, os passeios e nasceram muitos questionamentos e incompreensão. Tal situação não era desconhecida pela família, como se observa no minuto 7:30 quando a garota questiona a mãe sobre a nova paciente:

Thereza: Mas ela tá... deprimida triste ou deprimida doente?

Marta: Pode se dizer... deprimida doente.

Thereza: Que nem o tio Augusto?

Marta: Ah Thereza, cê sabe que o seu tio ele tinha outras dificuldades na vida além da cabeça dele. Mas pode-se dizer tipo ele sim.

Décio: Ah Marta, fica parecendo que o Augusto era um louco. Cê sabe que ele não era, né, filha? (Tudo [...], 2017)

A ligação com a personagem de Shakespeare fica explícita no minuto 3:04, quando Augusto diz ao se maquiar como Hamlet: “Sabe, Thereza, há 20 anos eu me preparo pra esse papel e justo agora que eu me sinto pronto para fazê-lo, eu me identifico mais com a personagem feminina da peça.” (Tudo [...], 2017), referindo-se a Ofélia. A sobrinha não entende o motivo, até o questiona, mas não obtém resposta satisfatória.

Apenas após a notícia do falecimento do tio que ela consegue analisar toda a situação, entender a fala de Tuta sobre a peça e todo o afastamento do mesmo, concluindo no minuto 20:39

O estranho sobre o mundo é que tudo pode mudar de uma hora pra outra muito rápido e sem nenhuma explicação aparente. A Ismália é tipo uma Ofélia. As duas se iludem e se afogam na confusão da cabeça delas, misturando o real com o imaginário. Hoje eu entendo por que meu tio queria fazer a Ofélia. Eu sofri muito com essa decisão dele de ir embora da vida e acho que vou ter saudades pra sempre. (Tudo [...], 2017)

A diferença entre as duas personagens literárias é que Ofélia sofre com a pressão exercida pelos outros (pai, irmão, namorado), enquanto Ismália pode ser tida como representação do poeta simbolista, mergulhando em busca de seu objeto valor.

Outra semelhança, além da confusão mental em que se perdem, a ser observada em Ismália, Laura e Augusto é o fascínio pela altura. Enquanto a personagem simbolista está sobre uma torre, Augusto e a paciente de Marta procuram paz na cobertura de um prédio. Ismália sonha com as duas luas e eles apenas buscam por tranquilidade.

Eis um trecho da conversa entre tio e sobrinha na cobertura de um alto prédio no minuto 13:20:

- Tio, por que você quis vim aqui de novo?
- Não sei por que, mas aqui em cima eu tenho uma certa sensação de tranquilidade. (Tudo [...], 2017)

Essa associação da altura como lugar de tranquilidade e possível de respirar pode ser associado com a ideia de estar acima das coisas, pois sobre um prédio se está sobre pessoas e coisas, longe do chão e mais perto do céu, onde há maior circulação de ar e distância, até certo ponto, dos barulhos da cidade, podendo se ouvir.

Ao voltar da casa do cunhado, Marta recebe a ligação de sua paciente e fica extremamente preocupada, adiando o retorno para casa e indo em seu auxílio. Assim se justifica para a filha no minuto 18:12: “A Laura teve uma crise de choro no trabalho e subiu pra cobertura do prédio. Disse que é o único lugar que ela consegue respirar.” (Tudo

[...], 2017). Vemos, desse modo, que as semelhanças vão além do estado emocional das personagens: suas atitudes e falas se repetem.

Na leitura que Thereza faz do poema e da peça shakespeariana, Ismália e Ofélia se aproximam pela loucura em que se perdem. A primeira, de acordo com a visão da adolescente, fascinada pela lua e seu reflexo na água, atira-se ao mar de uma torre e morre. A segunda, desprovida de razão pela dor, afoga-se num lago, sendo sugerido, pela fala das personagens, que cometeu suicídio. Em ambos casos, a figura feminina se atira à morte por não distinguir realidade de ilusão. E este fator que faz a garota ver semelhanças com a depressão e projetar as personagens literárias no tio e em Laura.

A lua surge como um enigma no poema, fascinando a moça perdida em sua loucura e levando-a à morte. De acordo com a protagonista da série no minuto 16:02: “A lua simboliza as aparências, os reflexos, a imaginação, o mundo visível, mas ela também tem uma face oculta, um lado eternamente escuro, que a gente nunca enxerga, igualzinho aos seres humanos.” (Tudo [...], 2017)

Esse lado oculto da lua é associado exatamente àquilo que não se consegue acessar do outro ou de si mesmo, àquilo que não é expresso para o mundo ou que faz parte do inconsciente e subconsciente humano, o lado oculto dos indivíduos.

Percebe-se que a reflexão de Thereza é motivada por sua experiência com o tio e com a nova paciente da mãe. Ambas figuras emblemáticas que não deixam transparecer o que pensam, sentem ou são capazes de fazer. Augusto, para a adolescente, é a Ismália, pois está perdido em suas emoções e não consegue distinguir realidade de ilusão, fechando-se cada vez mais dentro de si e de sua dor. A personagem apresenta vários sintomas da depressão: vontade de estar só, estar sempre cansado, preferir dormir a ir se divertir, estar sério, mostrar identificação com pessoas em estados desequilibrados emocionalmente, como Ofélia, e dizer frases que indicam se sentir perturbado.

De acordo com a medicina, a

depressão (CID 10 – F33) é uma doença psiquiátrica crônica e recorrente que produz uma alteração do humor caracterizada por uma tristeza profunda, sem fim, associada a sentimentos de dor, amargura, desencanto, desesperança, baixa autoestima e culpa, assim como a distúrbios do sono e do apetite. [...] O humor permanece deprimido praticamente o tempo todo, por dias e dias seguidos. Desaparece o interesse pelas atividades que antes davam satisfação e prazer e a pessoa não tem perspectiva de que algo possa ser feito para que seu quadro melhore. (VARELLA)

É exatamente deste modo que Augusto e Laura aparecem na trama e se aproximam das personagens literárias, porque como constata Thereza no minuto 7:57 em conversa com os pais: “Mas as pessoas que têm depressão, elas são meio loucas, né? Assim, elas

não têm muito controle da própria cabeça” (Tudo [...], 2017), ou seja, as pessoas depressivas também confundem as coisas, são dominadas pelas emoções e acabam perdendo o controle sobre a razão.

Do mesmo modo que ocorre no poema simbolista, o suicídio do tio Tuta, assim chamado carinhosamente pela sobrinha em outros episódios, é sugerido pela seguinte fala de Thereza no minuto 21:09: “Eu sofri muito com essa decisão dele de ir embora da vida” (Tudo [...], 2017). Vale ressaltar que as lembranças da adolescente com Augusto, nesse episódio, são bem diferentes das dos outros, pois aqui ele é apresentado como uma figura triste, distante, bem diferente daquele homem alegre e até irônico.

Laura surge como Ismália na imaginação de Thereza ao ler o poema de Alphonse de Guimarães, aparecendo na torre a contemplar a lua e o mar (cf. figura 28) com semblante sereno e alegre, bem diferente do apresentado pela personagem nos encontros com Marta (cf. figura 29), além da cor das roupas. Quando representa Ismália, Laura usa branco e sendo ela mesma veste tons escuros, remetendo à ideia de que tons claros são mais alegres e os escuros remetem à dor, como o preto que costuma ser associado ao luto.



Figura 28: Laura como Ismália



Figura 29: Laura no dia a dia

Ao final, Laura aparece desmaiada no mar (cf. figura 30) criado na cabeça de Thereza enquanto a voz *off* da protagonista declama a última estrofe do poema. O mesmo mar é retomado após a revelação da morte do tio, surgindo o mesmo sorrindo a “nadar” nessas águas brilhantes (cf. figura 31), totalmente entregue ao mundo imaginário e liberto de suas dores reais.



Figura 30: afogamento de Ismália



Figura 31: Augusto no mar de Ismália

Na versão romanceada, o enredo se mantém, inclusive a ordem das cenas, porém com marcações diferentes e maiores reflexões, uma vez que é narrado em primeira pessoa. Neste capítulo, as lembranças são marcadas apenas pelo espaçamento entre um trecho do texto e outro, cabendo ao leitor atentar-se à temporalidade e aos fatos narrados para diferenciar a memória do presente.

Uma diferença importante a ressaltar é quando a adolescente abre o presente deixado pelo tio, encontrando, inicialmente, fotos dos vários personagens que ele viveu nos palcos e apenas no fundo da caixa o poema em formato de livro.

Outrossim, uma das reflexões mais importantes da obra se encontra apenas na versão romanceada, sendo de extrema importância para a compreensão do estado de espírito de Augusto. Tal pensamento é expresso no momento em que Thereza recorda a conversa que tivera com o tio antes da encenação do drama shakespeariano:

Hamlet faz-se de louco para vingar o assassinato do pai e, no meio do caminho, enlouquece de verdade a pobre Ofélia, com quem mantém até certo momento uma relação amorosa. Ela morre afogada, sem que tenhamos certeza se se entregou em devaneios aos braços das águas ou se foi vítima de um acidente. Na minha vida, meu tio sempre fora uma mente reflexiva, um homem forte e equilibrado, um norte, um pouco como Hamlet. Eu ainda não conseguia ver, naquele dia, como ele poderia ter se transmutado no espírito flutuante, desgovernado e desprotegido de Ofélia. (GOMES, 2013, p. 217)

Após a transcrição do poema no livro, simulando a leitura de Thereza, versos do poema aparecem soltos ao longo da narrativa, especificamente nos trechos em que ela está com o tio ou vendo Laura, o que deixa evidente a ligação estabelecida entre as três personagens. Dentre essas passagens, a mais intrigante e significativa é quando seu pai lhe conta sobre a morte do tio:

- Thereza... o seu tio... morreu.

As asas que Deus lhe deu ruflaram de par em par... Sua alma subiu ao céu, seu corpo desceu ao mar...

Lágrimas
 Lágrimaslágrimas
 Lágrimaslágrimaslágrimas
 LágrimaslágrimasLÁGRIMAS
 LÁGRIMASLÁGRIMASLÁGRIMAS (GOMES, 2013, p.239)

Apresenta-se um modo diferente de mostrar o quanto a personagem chorou por meio da repetição da palavra “lágrimas”, podendo, as letras, em caixa alta representarem um choro mais intenso. Em seguida, segue um longo desabafo sobre a dor que sentiu com essa perda, esclarecendo o porquê de não ter ido ao velório nem ao enterro, sendo, para ela, o ato de ir ao apartamento ajudar a mãe um modo de se despedir realmente de Augusto. Tal fato não está presente na série, na qual a dor de Thereza aparece no choro incessante nos braços do pai (cf. figura 32).



Figura 32: Thereza sofre pela morte do tio

A parte didática, situa-se nas páginas 242 e 243, em que fala do movimento simbolista e do autor Alphonsus de Guimaraens. Aqui a adolescente faz uma comparação entre esses poemas e a música de Beethoven:

[...] os poemas desse estilo possuem intensa musicalidade em sua forma. Como as cadências envolventes, soturnas e etéreas da *Sonata ao luar*, de Beethoven, que Marcos tão de imediato reconheceu no CD *player* do meu pai e que poderiam estar embalando a queda anuviada de Ismália rumo a um possível apaziguamento de seu espírito. (GOMES, 2013, p. 243)

O capítulo termina com a imaginação fértil de Thereza associando o tio à Ismália durante o show:

Eu me sentia feliz. E toda vez que eu me distraía ou demorava os olhos fechados por alguns segundos, eu enxergava, naquele mesmo palco, tio Augusto em uma torre de isopor, cantarolando alegre antes de mergulhar num mar de papel crepom e algodão, muito azul, muito macio, muito confortável. (GOMES, 2013, pg. 245)

Tal imagem foi evocada pelo local do show: o teatro, o palco em que ela o viu atuar tantas vezes. Na série, não há esse detalhe. Essa cena é materializada na série, com uma trilha sonora melancólica e um olhar triste de Thereza, podendo ser considerada a

cena mais tocante de todo o capítulo. A garota segura a lua nesse cenário que criou do poema (cf. figura 33) e as luzes se apagam.



Figura 33: Thereza no cenário vazio de Ismália

Observa-se, portanto, como o capítulo, seja no romance ou na série, consegue expressar em seu enredo o entendimento de Thereza sobre os preceitos simbolistas que são tão bem expressos no poema de Alphonsus Guimaraens: sugestividade, musicalidade, aspectos da alma humana, subjetividade, imaginação. Desse modo torna-se um interessante objeto de trabalho nas aulas de literatura, podendo servir para uma discussão sobre a relação que estabelece com o intertexto, se existem outras leituras possíveis do poema além da feita por Thereza, quais recursos são possíveis em um meio (escrita) e em outro (vídeo).

O modo como trabalhar com a obra audiovisual dentro de uma das etapas do letramento literário dependerá da intencionalidade do professor. Também é possível evocar Ofélia, trazendo o trecho do original em que a personagem morre, e discutir com os alunos se de fato é possível estabelecer as mesmas relações que Thereza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do literário por meio de diferentes estratégias possibilita atingir um número maior de alunos, já que cada indivíduo apresenta maior ou menor dificuldade de aprendizagem a depender da abordagem e da técnica. Por isso, apesar de o tempo ser escasso, fazem-se necessárias diferentes abordagens do ficcional.

Portanto, as diferentes mídias (especialmente séries, filmes e livros) podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de literatura. No entanto, é importante ressaltar que, para que isso ocorra, é preciso dispor dos recursos necessários, bem como haver um treinamento contínuo acerca do uso adequado e das possibilidades de inserção destas novas mídias, para que assim sejam integradas ao ensino de forma salutar ao processo de aprendizagem. Devido à extensa carga horária dos professores, os momentos de formação e de troca de experiências poderiam ocorrer nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL) - agora cumpridas dentro da unidade escolar.

Naturalmente, o trabalho apenas com obras audiovisuais não é eficiente no trato com a literatura, porque o letramento literário se dá pelo contato com o texto literário, sendo necessária a leitura e o professor como mediador desta, questionando, instigando, esclarecendo dúvidas para a devida apropriação do conteúdo. Logo o uso de vídeos se apresenta como interessante material de aprofundamento dos estudos, desde que não seja para substituir a leitura.

Neste trabalho, observou-se a importância do letramento literário para a apreciação completa de textos ficcionais, os quais são importante fonte de cultura e de reflexão, além de uma opção de lazer que foge dos aparelhos eletrônicos e estimula a concentração e a imaginação. Discutiu-se, também, a importância do contato com o ficcional para o desenvolvimento completo do indivíduo, visto a necessidade humana de contato com realidades possíveis e de vivenciar experiências de outros.

Roland Barthes (1995) acredita ser a grande preocupação com os conteúdos, deixando de lado questões importantes como o afeto e o sentir, um dos problemas para conseguir despertar o prazer do aluno em uma leitura mais aprofundada. Tal questão tem se apresentado também como preocupação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, em suas formações, vem incentivando o uso da leitura de fruição, aquela sem outro objetivo senão o próprio prazer de ler, em todas as áreas de conhecimento.

Tal estratégia visa despertar o interesse dos alunos para o ato da leitura, indicando a eles possibilidades e promovendo a atribuição particular de sentido ao lido, já que ao professor, no momento da leitura de fruição, não cabe qualquer comentário ou intervenção que encaminhe para a interpretação do texto.

Uma das funções da escola é exatamente guiar os alunos pelos caminhos ficcionais, ressaltando a importância de saber ler textos, de qualquer tipo, para conseguirem ler o mundo, uma vez que, de acordo com Antônio Candido (1995), uma das possíveis razões para a busca da literatura é que ela

corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (p. 256)

Exatamente por isso que Candido (1995) defende que “o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (p. 241) não pode ser impedido ou reprimido, pois constituem bens incompressíveis ao lado de todos que proporcionam a sobrevivência física (saúde, moradia, alimentação etc.), já que propiciam a dignidade espiritual. Porém, para o autor,

[...] elas [arte e literatura] só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. (CANDIDO, 1995, p. 241)

Mesmo a literatura sendo ficção, não tendo caráter sociológico ou antropológico, ela fala do mundo, das sociedades, dos questionamentos e preocupações humanas, podendo ser considerada, também, fonte de conhecimento, de reflexão e de alento, por que não. Por esse motivo não deve ser restrita a uma parcela das pessoas, bem como as obras canônicas que exigem do leitor maior mobilidade da competência leitora.

A ficção provoca emoções indescritíveis e pode dar a sensação de que possuímos um entendimento pessoal do mundo, pois acompanhamos enigmas, o desenvolvimento e as soluções infinitas de um problema. Ela particulariza as generalidades da vida e é possível que o receptor consiga ir além da superfície textual e extrair reflexões, mesmo que não tenham sido explicitadas.

Entretanto, nem todos conseguem apreender a amplitude ficcional, isso porque aprendem a ler, mas não a serem verdadeiramente leitores, porque “[...] A literatura tem,

pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor.” (COMPAGNON, 1999, p. 149). Ou seja, para que o texto literário faça sentido, há a necessidade de relação entre o leitor e a ficção, sendo capaz aquele de atribuir sentido a esta e o sentido é pessoal e mutável de acordo com o tempo e o momento, visto que

[...] no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor.” (LAJOLO, 2008, p. 104)

Desse modo, ser leitor, também leitor do mundo, é uma função social na qual são convertidas ações individuais e coletivas, além de questões econômicas. Assim, os atos de leitura, inovadores ou herdados, íntimos ou públicos, dão ao texto diferentes significados e podem determinar a relação do indivíduo com a ficção, além de ser fator influenciador, também, a bagagem cultural que o indivíduo carrega consigo e todas as histórias que leu ou ouviu, porque

[...] Com a primazia do leitor no cenário da recepção, os textos colocam-se, concomitantemente, em um intermitente jogo intertextual. Tal jogo se estabelece não só entre o leitor e o texto que se tem em mãos, mas – e principalmente – entre o leitor e todo um repertório de textos de que dispõe esse mesmo leitor. É esse conhecimento prévio que, associado à mensagem veiculada, aliado aos recursos estéticos do texto que se recebe, que atribuímos sentido àquilo que lemos. Tanto o texto lido, quanto as associações motivadas no ato da leitura por outros textos, como outros temas relacionados (ou não) à leitura em pauta, como, ainda, outros fatos que porventura sejam alvos da nossa ocupação ou preocupação quando da leitura, bem como o local da recepção e, também, o estado físico e mental desse leitor no percurso da leitura, interferem na fruição, na apreensão, na interpretação e, obviamente, na formação de sentidos que atribuímos ao texto. Em outros termos, queremos dizer que o leitor, interferindo ativamente na construção de significados para a obra, busca, no repertório cultural de que dispõe, associações com universos interiores e exteriores à obra em leitura.” (CARDOSO, 2011, p. 2)

Por esse motivo se faz importante considerar o conhecimento prévio dos alunos, saber o que leem, como leem e por que leem, iniciando o letramento literário com textos do repertório deles e ir apresentando outros e aumentando, lentamente, a complexidade dos textos, para que possam ampliar o repertório de leituras e sentirem-se capazes de atribuírem sentido, inclusive, a escritos distantes cronologicamente deles, uma vez que

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2022, p. 35)

Ademais, analisou-se capítulos da série *Tudo o que é sólido pode derreter*, de Rafael Gomes, e de sua versão romanceada como objetos de trabalho didático no processo de letramento literário, estimulando os alunos a reconhecerem relações intertextuais e apresentar ou discutir de forma mais dinâmica e próxima dos leitores adolescentes obras canônicas em língua portuguesa com as quais sentem dificuldade para a compreensão.

Isso porque

[...] Um texto fílmico, por exemplo, pode, entre outras possibilidades, estimular o espectador à leitura do livro adaptado, como, aliás, muitas vezes tem acontecido. Há, nesse caso, uma volta benéfica ao texto original. Outras vezes, no entanto, as imagens levam vantagem, deixando num segundo plano o texto de origem. Estimulando a fantasia, a imaginação, a leitura suscita imagens. [...] (CARDOSO, 2011, p. 3)

Que é o foco do ensino de literatura: levar os alunos a lerem as obras na íntegra.

A partir disso, faz-se imprescindível a discussão sobre o trabalho com obras audiovisuais na escola, pois, para muitas pessoas, assistir a um filme durante o período de aula significa “matar” o tempo que poderia estar sendo usado para o aprendizado. Claro que a produção não deve ser passada sem um planejamento pedagógico e objetivos bem definidos, mas pode sim trazer aprendizado ao alunado, pois

Diante de qualquer discurso narrativo, posso falar em *fábula*, querendo me referir a uma certa história contada, a certas personagens, a uma seqüência de acontecimentos que se sucederam num determinado lugar (ou lugares) num intervalo de tempo que pode ser maior ou menor, e posso falar em *trama* para me referir ao modo como tal história e tais personagens aparecem para mim (leitor/espectador) por meio do texto, do filme, da peça. Uma única história pode ser contada de vários modos; ou seja, uma única fábula pode ser construída por meio de inúmeras tramas, com formas distintas de dispor os dados, de organizar o tempo. (XAVIER, 2003, p. 65)

Além disso, o trabalho com a ficção audiovisual faz-se interessante objeto de trabalho durante o processo de letramento literário, pois, de acordo com Pellegrini (2003), “a cultura contemporânea é sobretudo visual”, sendo os meios mais populares hoje

[...] técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos. (p. 15)

Desse modo, completa Pellegrini, “a imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor.” (2003, p. 16) e, portanto, há a necessidade de um ensino que deixe visível para os alunos que um meio não é superior ao outro, tendo cada um sua importância e merecimento igual. Pensando nisso, entende-se a grande interação entre o público e a televisão, veículo de massa mais acessível e que frequentemente dialoga com a literatura.

A televisão é um instrumento que, teoricamente, pode atingir todo mundo. Nela, o conteúdo é controlado: tempo, o que se diz, como se diz, visando um determinado público e audiência. Sua inserção no Brasil cria a ilusão de que haverá uma sincronização entre nacional e internacional, uma vez que as mesmas ideias circulam simultaneamente. Isso culmina num processo de reestruturação cultural a partir de 1964 e na tentativa de efetivar uma (consciente) homogeneização na produção e no consumo de bens culturais (processo já passado, de forma análoga, por países europeus anteriormente) que supõe uma universalidade da cultura e uma visão neutra (embora carregada de ideologia), pois a população tem acesso a uma cultura de massa democrática (PELEGRINI, 2003).

Esse progresso tecnológico, entretanto, não condiz com o desenvolvimento econômico geral da sociedade: fome, miséria e analfabetismo. Essa tecnologia a serviço da cultura se apoia / se constrói / se solidifica num modelo de exclusão da maioria, já que a programação é definida de acordo com o público da faixa horária, visando a audiência e não necessariamente a qualidade.

Dessa maneira, as produções fictícias ou de entretenimento mais elaboradas costumam ser transmitidas após às 22h30, horário em que a maior parte da população, especialmente da classe média e baixa, está descansando. Ao contrário, muitos adolescentes continuam ativos durante parte da madrugada, porém consumindo conteúdos e jogos disponibilizados pela internet em seus celulares.

A série *Tudo o que é sólido pode derreter* é um projeto que pode ser entendido como minimizador de tal exclusão, uma vez que levou a todo o público de forma gratuita, visto que a TV Cultura é um canal aberto e acessível a todos que possuem uma televisão, além de estar disponível no YouTube, o contato com clássicos da literatura em língua portuguesa em uma época em que a televisão ainda era a maior fonte de entretenimento no Brasil. Sua trajetória é interessante: um curta-metragem, uma série de TV, um livro.

A obra faz um caminho diferente do usual, iniciando no cinema, indo para a TV e encerrando em um livro, que pode ser considerado uma versão romanceada da série, salvo suas particularidades. Esse processo, na verdade, vem adquirindo grande expressividade nos últimos anos, podendo ser citados como exemplos: *Homeland: como tudo começou*; *Once upon a time: o despertar*; *The originals*; *Revenge*; *Doctor Who*.

Rafael Gomes produziu a série e o romance no intuito de despertar o interesse dos adolescentes por textos canônicos tidos como de difícil compreensão nessa idade, fazendo com que, a partir de suas produções, o professor de literatura pudesse discutir questões pertinentes e relevantes sobre os livros e o contexto histórico. Naturalmente, a apreciação

das produções de Gomes não pretende substituir a leitura dos livros com os quais dialoga, mas, sim, estabelecer um primeiro contato com trechos da obra que possam despertar a curiosidade de uma geração tão conectada e acelerada devido à exposição diária e constante com a tecnologia desde antes mesmo de aprenderem a andar, especialmente o celular, que, muitas vezes, não descobre a magia das palavras.

Resumindo,

De modo geral, *Tudo o que é sólido pode derreter* atende a preceitos tanto da linguagem audiovisual quanto da linguagem literária, resultando em um produto formalmente híbrido, o que, segundo Rafael Gomes, condiz também com os anseios de um público cuja percepção foi moldada e educada a partir da constante exposição a produtos audiovisuais. (BATISTA; AGABITI, 2015, p. 19)

Dentre as estratégias audiovisuais exploradas na série tem-se a lógica elíptica de cortes e de planos que é uma decupagem narrativa cinematográfica. Isto é, passa-se de uma cena para outra sem descrever essa passagem ou precisar explicar, mesclando realidade e imaginação em relação à vida de Thereza.

A versão romanceada, como já apresentado, usa estratégias narrativas que se aproximam das exploradas nas obras canônicas, dando uma ideia ao leitor do que encontrará nos textos literários referidos. Embora seja uma obra encomendada pela editora visando o público adolescente, a linguagem e a abordagem não é simplificada, apresentando construções bem elaboradas e com um grau de complexidade interessante para o processo de letramento literário, além de todas as possibilidades já referidas neste trabalho.

Ao se falar de trabalho pedagógico com obras audiovisuais, naturalmente, faz-se pertinente os seguintes questionamentos

Como o cinema se insere em nossas práticas pedagógicas? Instrumento de conscientização e, ao mesmo tempo, de alienação, como as outras linguagens midiáticas podem contribuir para uma inserção maior do aluno no universo da leitura? Se a leitura de mundo precede a leitura escrita, como preconizava Paulo Freire, como as leituras em diversas instâncias estão presentes em nossa prática pedagógica? Por que não adotar a idéia de preparar o aluno para a leitura de filmes na escola, uma vez que se pode considerar que o cinema (misto de realidade e ficção) influencia a vida extra-escolar suscitando leituras, interpretações e comparações com a vida e o mundo? (CARDOSO, 2011, p. 13-14)

Essas questões devem ser levadas em consideração durante o processo de letramento literário, visando uma motivação para a leitura ou aprofundamento do trabalho com os textos. Essa é uma estratégia para partir do universo dos alunos e apresentar um outro universo pouco explorado por eles.

O uso de diferentes estratégias para promover o letramento literário está em consonância com a BNCC (2018, p. 491), a qual prevê que “a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio”, observando que, infelizmente, “as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino”, sendo necessário “não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”. Porém, não é o que se vê nos materiais didáticos oferecidos para o trabalho docente, principalmente pelo pouco tempo de aula.

As habilidades gerais previstas pelo documento são:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação [...]

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero [...]

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 498)

Analisando tais habilidades, especialmente a EM13LP03, o trabalho com *Tudo o que é sólido* pode contribuir muito para a apropriação literária dos adolescentes, visto que tem relação intertextual com textos canônicos em Língua Portuguesa por meio de diálogos, paródias e estilizações. Além disso, a história de Thereza consegue dar um ar de atualização das obras literárias com as quais entra em contato, o que ajuda a aproximar texto e leitor. Porém

[...] ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone [...] A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Também é necessária a distinção entre contemporâneo e atual [...] Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON, 2022, p. 34)

Por isso o cânone não deve ser abandonado nas aulas de literatura nem restringido a contextos e intenções do autor. Entretanto, o trabalho com essas obras apresenta-se difícil, principalmente por dois motivos: o vocabulário e o enredo um tanto distante das histórias que fizeram sucesso nas últimas décadas. Outrossim, o estudo de literatura no

Ensino Médio tem uma estrutura um tanto complexa para os alunos, pois segue uma ordem cronológica pelas tendências literárias (do Trovadorismo ao Modernismo), colocando os adolescentes inicialmente em contato com obras que apresentam maior dificuldade de compreensão. É notório que os alunos apresentam maior interesse e entendimento quando são lidos textos contemporâneos, a exemplo das crônicas, e modernistas do que textos românticos e clássicos.

Mas se os textos literários, principalmente os pertencentes ao cânone literário, são tão complexos, poderia se perguntar o motivo do ensino de literatura se manter no Ensino Médio. A professora Leyla Perrone-Moisés (2006) apresenta três motivos para que esse conteúdo continue fazendo parte da grade escolar:

- 1) porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude;
- 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer;
- 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo). (p. 28)

Assim, há a necessidade, por parte do professor, de usar estratégias que colaborem com uma leitura produtiva e evidenciem a linguagem em seu ponto mais alto de potência significativa, visto que

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação [para a leitura] são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2022, p. 55)

E essa motivação pode ser bem explorada a partir da série por dois motivos: é um suporte ficcional mais consumido pelos alunos do que o livro e a história da protagonista, excluindo sua estreita relação com a literatura, é semelhante à deles, o que os aproxima das personagens fictícias. Depois, naturalmente, tem-se o trabalho com o texto original, explorando suas características, estrutura, caráter literário e até mesmo associando-o intertextualmente com *Tudo o que é sólido pode derreter*. Também é possível o trabalho com a obra juvenil após ou durante a leitura da obra canônica para que o aluno possa perceber o processo de intertextualidade.

Diante de todo o exposto, por meio desta tese procurou-se demonstrar que ao usar diferentes etapas e estratégias de leitura, na medida do possível, o professor poderá expor as habilidades de leitura a partir do texto literário, considerando o conhecimento dos alunos, o ritmo de cada grupo e entrever leitores literários capazes de compreender diferentes textos e utilizá-los em seu contexto. Conhecendo a realidade das salas de aula

brasileiras, naturalmente não se espera alcançar êxito com todos os alunos, contudo deve ser motivo de alegria cada indivíduo que consiga ter uma boa relação com a literatura e compreenda a importância da ficção para a humanidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **O fetichismo da música e a regressão da audição**. Disponível em: < https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2022/06/Adorno_Fetichismo_na_Musica.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023
- AGUIAR, Flávio. Literatura, cinema e televisão. In: PELLEGRINI, Tânia. et al. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Cultural, 2003. p. 115 – 144.
- ALENCAR, José de. Senhora. 4. ed. [s.l.]: Melhoramentos, [19--]. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000139.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Poéticas do trânsito na cidade cosmopolita. In: _____. *Cartografias contemporâneas: espaço, corpo, escrita*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 141 – 190)
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução por Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Abril Educação, 1980. (Literatura Comentada)
- AUGÉ, Marc. Dos lugares aos não-lugares. In: _____. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 71 – 105.
- BARTHES, Roland. Literatura/ensino. Entrevista concedida a André Petitjean. In: _____. **O grão da voz**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- _____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 3 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- _____. Semiologia e urbanismo. In: _____. *A viagem semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1987. p.181 – 190.
- BATISTA, Christiane M.; AGABITI, Carolina de. S. L. Trajetória e concepção das diferentes narrativas de *Tudo que é sólido pode derreter*. **Revista Belas Artes**, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 01 -21, set./dez. 2015.
- _____. **O prazer do texto**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BAZIN, André. Por um cinema impuro – Defesa da adaptação. In: **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991. P. 82 – 104.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão: a influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **A leitura**: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/quadrinhos>. Acesso em: 10 set. 2023.

CALIL, Lucas; MANCINI, Renata Ciampone. *Apocalypse now e O coração das trevas*: o embate entre indivíduo e sociedade. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 233 – 257, 2014.

_____. Um olhar tensivo sobre o semissimbolismo em *O Senhor dos Anéis*. **Estudos semióticos**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 11 – 20, jul. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/103770>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **A telenovela**. São Paulo: Ática, 1985.

CANCLINI, Néstor Garcia. O mundo inteiro como lugar estranho. In: _____. *O mundo inteiro como lugar estranho*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. p. 55 – 77.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio. et al. **A personagem de ficção**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Coleção debates)

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Joel. Cinema e literatura: contrapontos intersemióticos. **Revista Literatura em Debate**. V. 5, n. 8, p. 1 – 15, jan. – jul. 2011.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____ (org). **Práticas de leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. A leitura: uma prática cultural. In: _____ (org). **Práticas de leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 305 p.

Cosson, Rildo. **Letramento literário**. In Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario#:~:text=Letramento%20liter%C3%A1rio%20%C3%A9%20o%20processo,movimento%2C%20que%20n%C3%A3o%20se%20fecha>. Acesso em: 15 fev. 2023

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COUTINHO, Mariana de Souza; MANCINI, Renata Ciampone. O Lago e o Cisne: uma análise de *Cisne Negro* em cotejo com o balé *O Lago dos Cisnes*. **Revista Eco Pós**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 202 – 218, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1962>. Acesso em 6 jan. 2020.

COUTINHO, Mariana de Souza; MANCINI, Renata Ciampone. *Django livre*: do cinema para os quadrinhos, uma tradução intersemiótica. **Revista GEL**, v. 16, n. 1, p. 143 – 163, 2019. Disponível em: < <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2609>>. Acesso em 6 jan. 2020.

Dariz, Marion Rodrigues. **Introdução aos estudos de semiótica discursiva**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429887/2/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Estudos%20de%20Semi%C3%B3tica%20Discursiva2.pdf>. Acesso em 10 set. 2023

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e cinema**: tradução, hipertextualidade, reciclagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOBBERT, Fritz. **A famosa “Sonata ao Luar”**. Disponível em: <https://blog.fritzdobbert.com.br/pianistas/sonata-ao-luar-de-beethoven/#>. Acesso em: 11 jan de 2022.

ESPAÇO do conhecimento UFMG. História da televisão. 18 jan 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-da-televisao/>. Acesso em: 16 jul 2023.

FERREIRA, Hilma Ribeiro de Mendonça. A intertextualidade e seus desdobramentos em alguns gêneros textuais (s.d.) . Disponível em: http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/A%20intertextualidade%20e%20seus%20desdobramentos%20em%20alguns%20g%C3%AAneros%20textuais%20-%20HILMA.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Tradução por Maria Helena Martins. 2.ed. São Paulo: Globo, 1998.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 19[?]

GOMES, Rafael. **Tudo o que é sólido pode derreter**. São Paulo: Leya, 2013.

_____. Espelho da alma. [Entrevista cedida a Luís Henrique Pellanda. Rascunho, Curitiba, mai. 2009. Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/leituras-cruzadas/espelho-da-alma/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

_____. Olhos nos olhos com Rafael Gomes. [Entrevista concedida a] Clara Monforte. *Jornal da Orla*, 3 jul. 2011. Disponível em:<

<https://www.jornaldaorla.com.br/noticias/4576-olhos-nos-olhos-com-rafael-gomes/>. Acesso em: 21 jul 2017.

GOMES, Regina; MANCINI, Renata. **Textos midiáticos: uma introdução à semiótica discursiva**, 20--. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/66.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

GONÇALVES, Marina Leite. **Ler Machado/ acessar Machado: reinvenção do clássico machadiano no ciberespaço**. Orientador: Rogério de Souza Sérgio Ferreira. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=Em%202021%2C%2096%2C%25,dos%20domic%C3%ADios%20rurais%20tinham%20TV>. Acesso em: 30 set 2023

Instituto Ayrton Sena. **Competências socioemocionais**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 20 jan. 2023

_____. **Macrocompetência abertura ao novo**. 2020. Disponível em: https://ias-institucional-prd.s3.sa-east-1.amazonaws.com/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-ao-novo.pdf?_ga=2.7069042.1131332330.1696471273-1086291269.1682419747. Acesso em: 20 jan. 2023

JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de *Vidas Secas*. In: _____. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 37 – 59.

JÚNIOR, Paulo Souza; MANCINI, Renata. Contar e participar: análise da tradução intersemiótica do videogame *Assassin's Creed II* para romance. **Cadernos de Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 54, p. 23 – 40, jan. – jun. 2017.

Koch, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A construção do leitor. In: _____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. (Org.). **Escola e leitura: velha crise - novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista & SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de . Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 2 1, jul.-dez. 2015. p.427-441. Disponível em: <

<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf> >.
Acesso em: 10. jun. 2023.

Lua. In. Dic., Dicionário de símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/lua/>. Acesso em: 12 out. 2023

MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: _____. **À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. A aids e o poeta. In: _____. **À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OUROVIVO. Amantes da leitura. 2022. Disponível em: <https://ourovivo.com.br/31/08/2022/cultura/espaco-amantes-da-leitura/pesquisa-revela-que-o-brasileiro-nao-le-pouco/>. Acesso em: 12 set. 2023

PELLEGRINI, Tânia. A mídia. In: _____. **A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 175 – 212.

_____. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: _____. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 15 – 35.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura e sociedade**. Departamento de Literatura e Literatura Comparada da USP. 2006, v.11, n.9 Perrone-Moisés, 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709/21773>. Acesso em: 20 ago. 2023

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação do leitor). In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vistas*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PIERRI, Vitória. Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PROVOCAÇÕES – Rafael Gomes e Mayara Constantino. [S. l.: s. n], 2016 (21:09 min). Publicado pelo canal Provoca. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-NZO_zk4cYQ. Acesso em: 5 dez. 2023

RAMOS, Graciliano. **Linhas tortas**. 2ª ed. Martins: São Paulo, 1967.

RAFAEL Gomes – Lançamento do livro *Tudo o que é sólido pode derreter*. [S. l.: s. n], 2011 (6:01 min). Publicado pelo canal Programa JB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CcWPM5M1ZSw>. Acesso em: 5 dez. 2023

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: _____. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46 – 61.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. 2013, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Revista Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 51, p. 19 -53, jul./dez. 2006.

SUÁREZ, Isabel Carrera. The stranger flâneuse and the aesthetics of pedestrianism. **Interventions**, vol.17, n.16, p.853-865, 2015.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, Niterói, n. 16, p. 229 – 242, 1. Sem. 2014.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, vol. 10, n. 2, p. 314 – 336, jul./dez. 2014.

TUDO o que é sólido pode derreter. Curta-metragem apresentado no festival promovido pela Cultura Inglesa. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=tudo_o_que_e_solido_pode_derreter. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Série produzida por Ioiô Filmes em parceria com a TV Cultura. Exibida a partir de 2009. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/tudooqueesolido/index.php>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. [S. l.: s. n], 2017. 14 vídeos. Publicado pelo canal Intro Pictures. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLvcoJe5XTzG9z-CWP5669aS-ICYWLQevA&si=gdrMzdID1O735Y33>. Acesso em: de fev. 2019 a dez. 2023.

VARELLA, Drauzio. **Depressão.** Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/depressao/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno.** São Paulo: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, s.d.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia. et al. **Literatura, Cinema e Televisão.** São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Cultural, 2003. p. 61-89

_____. O olhar e a voz: a narração multifocal do cinema e a cifra da História em São Bernardo. In: **Literatura e Sociedade**. (Dep. De Teoria Literária – USP), n. 2, p. 126 – 138, 1997.

ZÉRAFA, Michel. **Romance e sociedade**. Lisboa: Estúdios Cor, 1974.