



Do monumento dos museus ao monumento das ruas: o texto literário transmediado em sala de aula¹

From the museums monument to the street ones: the transmediated literary text in the classroom

*Bruno Cuter Albanese**

RESUMO: Com os estudos sobre práticas de letramento em ambientes multi/hipermidiáticos, tornou-se um desafio repensar teórica e praticamente o ensino de Literatura nas escolas. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar os deslocamentos e as rupturas causados no trabalho com o texto literário quando inserido em um projeto de construção de uma narrativa transmídia. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, cujo projeto constitui-se na leitura e na adaptação da obra *Senhora* para um curta-metragem. Os registros foram coletados por meio de gravações audiovisuais das aulas e pela escrita de um diário de campo do pesquisador. Ao se contrastar o texto literário com o curta-metragem produzido pelos alunos, foram observadas e destacadas as principais diferenças entre as duas obras e, com base nos registros coletados em campo, buscou-se analisar o processo de leitura do romance que produziu alterações na película. A fundamentação teórica levou em conta os postulados da teoria do Sujeito Leitor (LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013) sobre a Leitura Subjetiva do texto literário, bem como reflexões baseadas em García-Canclini (1989) sobre os processos de

ABSTRACT: With the recent studies on literacy practices in multi/hypermedia environments, it has become more of a challenge to rethink both theoretically and practically the teaching of Literature in schools. Therefore, the purpose of this article is to analyze the displacements and ruptures caused in the approach of the literary text when inserted within a project of construction of a transmedia storytelling. It is an action research carried out with students in their last year of middle school, whose project consists of reading and adapting the novel "*Senhora*", by José de Alencar, into a short film. The approach was documented through audio-visual recordings and the researcher's field diary. When contrasting the novel with the short film produced by the students, we looked at the main differences between the two works, and, based on the records collected in the field, we sought to analyze the reading process that produced these changes in the film. The theoretical foundation took into account the postulates of subjective reading (LANGLADE, 2013, JOUVE, 2013), as well the theoretical reflections about collections based on García-Canclini (1989). As a result, we

¹ Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual agradeço pela bolsa de estudos.

* Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

recolecionamento. Como resultado, conclui-se que a inserção de narrativas transmidianas no ensino de Literatura permite que os alunos não somente leiam a obra, como também produzam um novo texto sobre ela ao criar relações intertextuais entre a história criada por José de Alencar e os repertórios de suas coleções de leitura, principalmente aqueles advindos do cinema e da televisão. Dessa forma, a narrativa transmídia produzida pelos alunos rompe com as vitrines de proteção antes construídas para obra e assegura a construção de novos sentidos sobre o romance *Senhora*, o qual foi ressignificado e reapropriado pelos alunos.

concluded that the insertion of transmedia storytelling in Literature not only allows students to read the novel, but also to produce a new text from it; (and that is) mainly through relating and creating intertextual relations between the story created by José Alencar and their reading collection repertoires, especially in respect to television and the motion pictures/movie theater/cinema.. Thus, the transmedia storytelling produced by the students broke the protective glass built around the novel, and instead ensured the construction of new senses/meanings from it, which were redefined and (re)appropriated by the students.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura. Narrativa Transmídia. Leitura Subjetiva. Coleções.

KEYWORDS: Literature Teaching. Transmedia Storytelling. Subjective Reading. Collections.

As situações nas quais precisamos de uma resposta para a pergunta o que é literatura? são muito marcadas. Se não tem fardão e beca no horizonte, têm quase sempre lousas, exames e livros como cenário. Mas também podem e precisam ter uma função na vida de cada um. Pois, se o script é o que nos deram, há sempre jeitos de desobedecer a ele, improvisar ou provocar rupturas maiores ou menos.

Há, portanto, que escolher o tom de voz certo, o que não impede ninguém de mostrar a língua quando todos estão de costas. Ou, os mais afoitos, em pleno palco, e de frente para a plateia.

Marisa Lajolo

1. A linguagem das telas e o ensino de Literatura

Desde a publicação da *Pedagogia dos Multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996), tornou-se uma preocupação de pesquisadores repensar o ensino tradicional de línguas sob dois novos paradigmas nos quais, segundo o grupo, o mundo contemporâneo se estrutura:

- a multiplicidade de linguagens, em que a maior parte das práticas de comunicação são construídas graças ao advento das mídias de massa (televisão, cinema).
- a multiplicidade de culturas que formam as sociedades atuais devido às migrações multidirecionais pelo globo.

A partir desses dois postulados, tornou-se um desafio repensar como trabalhar com práticas de multiletramento na escola, uma vez que, como aponta Signorini (2012), a pedagogia tradicional do letramento tem ignorado as mudanças que as novas mídias trouxeram para os modos de se usar a língua.

Por conta da perspectiva das tradicionais pedagogias do letramento, Daley (2008) aponta para um enorme descompasso entre as práticas de letramento ensinadas e valorizadas pela escola e as práticas de leitura e de escrita dos alunos fora dos muros dela. A autora faz uma analogia da atual situação com o ensino na Universidade de Pádua em 1300, na qual a língua ensinada era o latim, mas o vernáculo corrente dos alunos e de todas as pessoas fora das paredes da academia já era o italiano. Desse modo, Daley (2008) conclui que o vernáculo corrente dos atuais alunos é a linguagem das telas, a linguagem multimidiática.

A meu ver, esse descompasso se torna ainda maior quando estamos tratando do ensino de Literatura. Visto que a leitura e a escrita de textos literários são uma das práticas mais valorizadas do letramento grafocêntrico, é necessário se pensar de que forma é possível dialogar estas práticas com as práticas de multiletramentos.

Apesar de não ser esse o seu objetivo, Rannou (2014)² ajuda a construir uma solução. A autora relata diversas propostas de ensino de Literatura em que o uso de outras formas de linguagem foram incorporadas em sala de aula: contos de fadas que

² A proposta apresentada pela autora deriva de várias experiências realizadas pelo Centre em Recherche em Didactique de la Littérature (CEDILIT). É importante ressaltar que o principal objetivo dos pesquisadores não era propor práticas de multiletramentos no ensino de Literatura, mas sim propiciar práticas de leitura subjetiva do texto literário. A relação entre a proposta do grupo com a perspectiva dos multiletramentos é de minha responsabilidade.

são transformados em gráficos; romances que se tornam histórias em quadrinhos. Portanto, entendo que essas propostas são construídas com base na noção de narrativa transmídia: a leitura do texto literário para a adaptação de um mesmo universo ficcional em outra mídia.

Embora seja um conceito ainda recente, tendo sido postulado primeiramente por Jenkins em 2006, a definição de narrativa transmídia já foi revista e apropriada por diferentes áreas do conhecimento. Por conta disso, Domingos (2013) aponta para uma grande confusão terminológica em relação ao conceito que abrange desde concepções muito restritas do que seria o fenômeno até outras muito abertas, em que quase qualquer narrativa poderia ser considerada transmídia. Posto isso, apesar de não ser o foco, é necessário que seja apresentado o que entendo por narrativa transmídia neste artigo. Jenkins (2009) a define como histórias em que o universo ficcional é expandido através de diferentes mídias. Sendo assim, o autor não considera que adaptações causam essa expansão, considerando somente réplicas do enredo. No entanto, Dena (2009) argumenta que o processo de adaptação é semiótico, no qual o adaptador produz sobre o enredo “original”, necessariamente o expandido. Com base na autora, considero, então, as adaptações como narrativas transmídia.

A partir dessa proposta de ensino de Literatura com base em narrativas transmídia, elaborei um projeto de ensino chamado “Cinema Literário”, em que meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II leram o romance “Senhora” de José de Alencar e o transformaram em um curta-metragem.

Com a finalização do projeto, percebi, como apontava Rannou (2014), que a produção da transmídia havia possibilitado uma leitura subjetiva do texto literário. No entanto, tornou-se uma questão investigar como esse processo havia se dado. Essa é a inquietação que procuro responder neste trabalho. Portanto, o objetivo deste artigo é avançar nos postulados de Rannou (2014), analisando como a produção de narrativas

transmídia proporciona a leitura subjetiva de Literatura em sala de aula e, dessa forma, como ressignifica o sentido do texto literário na escola.

Para isso, apresento os pressupostos teóricos que embasam minhas análises.

2. Interleitura: processo de recolecionamento do texto literário

Nesta sessão, busco criar um diálogo entre a teoria do Sujeito Leitor ou da Leitura Subjetiva (ROUXEL, 2012, 2013; LANGLADE, 2013) com as noções de descoleções de García-Canclini (1989) para ser possível analisar os efeitos da inserção de narrativas transmídia no ensino de Literatura.

Como aponta Rannou (2014), existe na França uma crise no ensino de Literatura. Uma vez que o berço da educação literária brasileira é francês (NEVES, 2014), não é de se estranhar que essa crise também se faça presente no Brasil, representado pelo pouco interesse dos alunos em ler os textos literários que a escola considera importantes para a formação deles como leitores de literatura. Em termos de García-Canclini (1989), a escola formou uma **coleção**³ de textos literários canônicos, propondo-se a ensinar aos alunos como se relacionar com eles. Todavia, algo acontece em sala de aula que impede que esse “relacionamento” entre aluno e texto se desenvolva. Rouxel (2012; 2013) e Langlade (2013) me ajudam a entender o porquê isso ocorre. Para ambos, o ensino tradicional de Literatura impede que os alunos se apropriem do texto literário, promovendo, nas palavras de Langlade (2012), uma leitura erudita e teórica, porém desencarnada. Ainda segundo o autor, todos os traços de subjetividade do aluno/leitor (memórias, sentimentos, sensações, sonhos, experiências com outros textos literários ou não) são considerados traços indesejáveis de uma leitura inapropriada que atrapalham os leitores de compreenderem os significados da obra. Rouxel (2012) afirma que isso acontece porque a concepção de Literatura que estrutura o ensino nas escolas é de “um grupo autônomo de textos com finalidade estética” (ROUXEL, 2012, p. 15). Ou seja, o

³ Explorarei a noção de coleção com base em García-Canclini (1989) no decorrer desta sessão.

que se entende por Literatura é uma coleção de textos que, por si próprios, tem uma qualidade estética que deve ser apreciada. A consequência disso, para Langlade (2013), é que a escola se volta a conceitos de teoria e de crítica literária para ensinar o aluno a apreciar essa qualidade estética que existe *a priori* de sua leitura. Portanto, é como se o aluno/leitor não tivesse nada a acrescentar àqueles textos. O sujeito, como afirma Rouxel (2013), é excluído do próprio ato da leitura. Para Petit (2009), essa exclusão pode ter perigosos efeitos:

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

Está nas palavras de Petit (2009) a resposta para o motivo de a escola falhar ao proporcionar o relacionamento do aluno com a Literatura. Como aponta Langlade (2013), longe de serem traços indesejados da atividade de leitura, os traços de subjetividade são os elementos que apontam para uma apropriação da obra pelo aluno/leitor. Segundo Rouxel (2012), ao estabelecer uma relação entre sua subjetividade e o texto do autor, o leitor constrói um outro texto, o seu próprio texto. Tal texto é único para cada leitor, pois está embebido de suas memórias, leituras outras, sentimentos, emoções, desejos. Por conta disso, Langlade afirma que o leitor é o autor da singularidade da obra. No mesmo sentido, Jouve (2013) descreve os quatro modos⁴ pelos quais o leitor se apropria do texto e cria o seu próprio texto. São eles:

⁴ Jouve (2013) desenvolve sua formulação ao cruzar as noções de leitura afetiva e intelectual com as noções de subjetividade acidental e necessária. Para o autor, a leitura afetiva seria da ordem do emocional, quando sentimentos do leitor, e a intelectual seria da ordem do cognitivo. Já as noções de subjetividade acidental e necessária são releituras do trabalho de Umberto Eco. A subjetividade necessária seria quando o texto literário, com seus pontos de abertura, exige que o leitor o habite. Já a acidental, seria quando o leitor superinterpreta o texto.

- **Subjetividade necessária afetiva:** a maneira como o leitor imagina a cena narrada pelo texto a partir das indicações da obra. Por exemplo, imaginar a roupa que a personagem usa em uma cena de baile, pois não há nenhum detalhamento do texto sobre o figurino, a não ser o que é apropriado para um baile. É afetiva, pois o leitor constrói essas imagens com base em suas experiências pessoais que lhe causaram as mesmas sensações que as causadas pela cena.
- **Subjetividade necessária intelectual:** são os lugares de incerteza da obra em que o leitor é convidado a tomar decisões, seja por ambiguidade, por falta de informações (o branco), por falta de integração de uma passagem com a obra toda (o resíduo) ou por contradição.
- **Subjetividade acidental afetiva:** é quando o leitor transforma as diretrizes emocionais da obra, tendo sentimentos e sensações diferentes das esperadas. Por exemplo, quando o leitor não se identifica com o herói da história e torce contra ele.
- **Subjetividade acidental intelectual:** este processo de apropriação é o mais fundamental para este trabalho e também foi a principal base para toda a formulação da Teoria do Sujeito Leitor. A *subjetividade acidental intelectual* foi primeiramente descrita por Bellemin-Nöel (2001) em seu livro *Plaisirs de vampire* e chamada de *interleitura*. Para o autor, a interleitura é um processo semelhante ao de *intertextualidade*. No entanto, enquanto a intertextualidade é construída pelo autor na forma como articula seu texto com outros, a interleitura é construída pelo leitor. O leitor é o ponto de saturação de uma rede de textos. Dessa forma, é possível construir relações entre o texto X que está sendo lido com o texto Y já lido, mesmo que o texto X não tenha relação intertextual com Y. Portanto, a interleitura é o processo de compor uma relação entre os textos que o leitor possui em seu repertório com um texto novo. Albanese (2016)

considera que também é um movimento de *leitura subjetiva accidental intelectual* quando o leitor não consegue criar essa rede de textos, ou seja, quando não consegue significar um trecho da obra para si e, dessa maneira, exclui esse trecho ou a obra como um todo. Portanto, estou considerando que a *subjetivação accidental intelectual* tem duas faces: a de criação de redes pelo leitor entre textos, a interleitura; e a exclusão de um trecho ou de toda uma obra devido ao fato de o leitor não conseguir construir essas redes.

O processo de interleitura pode ser relido como o processo de des/recolecionamento descrito pelo antropólogo García-Canclini (1989). Considero importante a aproximação dessa teoria com a teoria do Sujeito Leitor para explicar os novos sentidos que ganha o texto literário na escola quando inserido em um projeto de narrativa transmídia.

Para García-Canclini (1989), quando se formaram os Estados-Nação e junto deles a elite que os governava, foi preciso que a classe dominante se diferenciasse das outras classes a partir dos bens culturais com que se relacionava. Portanto, ouvir determinado tipo de música ou ler certo romance caracterizava uma pessoa em relação à classe social que ocupava. Através dessa lógica, para o autor, formaram-se três grandes coleções: a cultura erudita, formada pelos grandes cânones escolhidos pela crítica especializada como ideais estéticos; a cultura popular, que seriam os bens simbólicos locais produzidos por um grupo étnico; e a cultura de massa, os bens produzidos para grandes públicos pela indústria cultural.

Apesar disso, com as transformações sociais que começaram a ocorrer no início do século XX, e com inúmeros processos migratórios entre países e do campo para a cidade (especialmente nos países da América Latina), García-Canclini (1989) afirma que os espaços urbanos se tornaram palcos de choques culturais que iniciaram uma crise na estabilidade das coleções. Destarte, iniciam os processos de descolecionamento nos quais as organizações dos bens simbólicos através de coleções

que separavam a cultura erudita da cultura popular e a cultura de massa das duas anteriores começam a ruir. Começaram, então, a se evidenciar as hibridizações entre o que era erudito e o destinado às massas, por exemplo.

Além dos choques culturais dentro do espaço urbano, García-Canclini (1989) destaca que as novas tecnologias de armazenamento e de reprodução, como a fita cassete e a fotocopiadora nos anos 80 e como o pen drive nos dias de hoje, permitiram/permitem que cada pessoa agrupe a sua própria coleção de bens culturais, chamadas de individuais. Hoje, uma pessoa pode ter, no mesmo dispositivo de armazenamento, a Suíte Bergamasque de Debussy, os novos hits da cantora Adele e os sucessos dos funkeiros cariocas. Portanto, essas tecnologias proporcionaram um aceleração do processo de descolecionamento do que era antes dividido entre massa, erudito e popular. Ou seja, os itens culturais deixam de ser os modos de distinção de grandes grupos sociais e passam a ser o que forma a experiência leitora de cada pessoa. Nesse sentido, quando Rouxel (2013) afirma que cada leitor desenvolve sua própria cultura literária, formada por obras que ele conseguiu significar para sua própria vida, podemos entender esse processo como a construção de uma coleção individual.

A noção de descolecionamento é fundamental para que García-Canclini entenda o papel que os monumentos urbanos ganham nas cidades quando elas passam a ser o palco dos choques culturais já mencionados. Para o autor, os monumentos foram construídos ao longo da história para que, junto da escola e dos museus, legitimassem uma cultura culta tradicional. Os lugares de destaque que ocupavam nas cidades e suas dimensões eram propositalmente pensados para fazer com que as pessoas enaltescessem sua grandeza e sua beleza. Trazendo representações dos heróis e dos grandes momentos de glória da nação, os monumentos serviam para lembrar a população do poderoso Estado do qual faziam parte. Ao enaltecer o monumento, também se enaltecia o próprio país.

Com o passar dos anos, alguns monumentos permaneceram nas ruas e outros foram para os museus. Estes não sofreram com os efeitos das quebras das coleções. Para García-Canclini (1989), as vitrines que os guardam congelam os seus significados e os prendem no período histórico em que foram produzidos, fazendo com que eles não sejam ressignificados. Sendo assim, passam a ser somente coisas a serem vistas, mas que não podem ser agrupadas para a coleção individual de cada pessoa.

Em compensação, os monumentos nas ruas, mesmo ainda sendo monumentos, ficaram abertos às dinâmicas das ruas, fazendo com que a memória que eles representam interagisse com as mudanças. Para García-Canclini (1989),

Sem vitrines nem guardiães que os protejam, os monumentos urbanos estão felizmente expostos a que um grafite ou os escultores resistam a abandonar as fórmulas do realismo clássico ao representar ao passado, a fazer heróis de manga curta, os monumentos se atualizavam por meio de irreverências dos cidadãos (GARCÍA-CANCLINI, 1989, p. 301)

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

Acredito que essa definição que García-Canclini faz dos monumentos e, posteriormente, sua diferenciação entre os monumentos dos museus e os das ruas seja uma metáfora interessante para o texto literário na aula de Literatura tradicional e para como ele se transforma dentro uma perspectiva que permita os processos de subjetivação.

O papel que García-Canclini (1989) atribui para os monumentos muito me lembra a definição de Literatura como textos autônomos com a finalidade puramente

estética criticada por Rouxel (2012). Nessa perspectiva, os textos dessa cultura literária seriam patrimônios do bem escrever que foram legitimados como clássicos por representantes de uma elite política, portanto seriam elementos da coleção erudita. Sob essa lógica, poder-se-ia dizer que o texto literário seria um monumento a ser apreciado pelas pessoas por sua grandeza estética. Não é permitida, então, a interleitura, pois o leitor não deve relacionar o texto com suas outras experiências de leitura e construir outro texto, mas se submeter passivamente à autoridade da coleção (PETIT, 2009).

Da mesma forma que os monumentos dos museus ficaram congelados em seu tempo, assim fica o texto literário dentro do ensino tradicional de Literatura, já que, como aponta Rouxel (2012), a leitura literária se torna árida, pois impede o aluno de se apropriar do texto através de seu imaginário. O texto, protegido pelas vitrines de seus próprios direitos e dos direitos do autor, torna-se prisioneiro de um grupo de interpretações possíveis de seus sentidos no período histórico e social em que foi escrito. Portanto, o leitor deve aprender os aspectos formais do texto e suas informações historiográficas para entender como as interpretações legitimadas foram construídas (LANGLADE, 2013). Todos os indícios de uma apropriação do texto literário pelo aluno devem ser abandonados, pois caracterizam um uso individual do texto que não tem validade social (ROUXEL, 2013). Sendo assim, o leitor não pode combinar os textos com sua própria vida, ressignificá-lo ou colecioná-lo.

Por outro lado, quando os processos de subjetivação do texto literário são permitidos em sala de aula, o aluno/leitor pode ler um romance canônico e criar relações entre ele e os textos que já possui em sua coleção individual, ou seja, o aluno/leitor pode criar interleituras que irão ressignificar essa nova leitura e torná-la parte de sua coleção. Portanto, considero a interleitura como um processo de recolecionamento do texto literário, no qual ele deixa de ser parte da coleção escolar para ser recolecionado na coleção individual do aluno. Dessa forma, afirmo que o texto literário se torna um monumento das ruas, pois se transforma a partir das dinâmicas sociais.

As questões teóricas aqui levantadas não só embasaram minhas análises, como também me ofereceram dispositivos analíticos. Sobre esse e outros aspectos metodológicos discorro na próxima sessão.

3. Do projeto de ensino ao problema de pesquisa: aspectos metodológicos

Como já mencionado na introdução deste artigo, o trabalho aqui analisado se origina de um projeto de ensino chamado “Cinema Literário”, desenvolvido por mim com meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II⁵. O objetivo do projeto era a produção de um curta-metragem baseado na leitura do livro “Senhora” de José de Alencar.

O projeto foi constituído por quatro partes. As duas primeiras foram realizadas concomitantemente: os alunos liam o romance em casa, enquanto em sala de aula, eu ministrava oficinas sobre a linguagem cinematográfica⁶. Depois, tivemos a etapa de escrita do roteiro, realizada em sala. Por fim, os alunos gravaram e editaram o curta.

É importante ressaltar que esse projeto foi desenvolvido em uma escola da rede particular de ensino em uma cidade do interior de São Paulo, durante uma das duas aulas semanais de Literatura que eu tinha com a turma do 9º ano. A turma era formada por 16 alunos, entre 13 e 15 anos, pertencentes à elite econômica da cidade. A duração do projeto foi de maio a outubro, sendo que, nos últimos três meses, as atividades foram desenvolvidas pelos alunos fora do horário escolar para a gravação e a edição. Nesse período, em aula, só eram tiradas dúvidas em relação aos problemas que eles encontravam durante o processo de produção do curta.

⁵Por trabalhar com seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Número do CAAE: 34333614.3.0000.5404.

⁶ Foram, ao todo, quatro 4 oficinas: “Escrita de Roteiro”; “Aspectos não específicos da Linguagem cinematográfica”; “Aspectos Não-específicos da Linguagem Cinematográfica”; “Aspectos Específicos da Linguagem Cinematográfica”; “O papel da Trilha-sonora.” Para saber mais sobre isso, ver Albanese (2017).

A partir da descrição exposta, o trabalho aqui apresentado se enquadra como uma pesquisa-ação. Lankshear e Knobel (2008) a caracterizam como o tipo de investigação em que o papel do professor se funde com o papel do pesquisador. Portanto, permite ao pesquisador refletir sobre os resultados de um trabalho por ele desenvolvido como professor.

Os registros coletados em campo foram: o roteiro escrito pelos alunos, o curta produzido; um diário de campo escrito por mim após cada uma das aulas em que o projeto foi desenvolvido, com base em anotações em sala; e videogravações das aulas. Para a geração dos dados a partir dos registros, contrastei o romance de José de Alencar com o curta produzido pelos alunos, procurando diferenças de conteúdo entre as duas obras, pois entendo que essas modificações indicam as apropriações do texto literário pelos alunos. Foram encontradas três alterações de conteúdo: a personagem Dona Firmina se tornou o mordomo Firmino, a personagem Tio Lemos se tornou o advogado Dr. Lemos, e o motivo para Fernando precisar de dinheiro deixou de ser o reestabelecimento dos dotes das irmãs para uma dívida com a máfia.

A partir do roteiro e do meu diário de campo, olhei para o processo de construção dessas diferenças, produzindo o que chamo de narrativa de uma trajetória de leitura: narrei o ponto do romance que foi transformado, então o que os alunos discutiram sobre ele para a transformação em roteiro e, finalmente, como esse roteiro se concretiza em tela. Escrevi uma narrativa para cada uma dessas transformações. Para este trabalho, trago somente uma delas, a saber, a mudança do motivo de Fernando precisar tão desesperadamente de dinheiro⁷.

O processo de leitura dos alunos é analisado através dos mecanismos de subjetivação de Jouve (2013): *leitura subjetiva acidental afetiva*, *leitura subjetiva acidental intelectual*, *leitura subjetiva necessária afetiva*, *leitura subjetiva necessária intelectual*.

⁷ As três narrativas apresentam um processo semelhante quanto ao efeito das narrativas transmídia na leitura do texto literário. Portanto, as discussões que faço sobre essa transformação também são válidas para as outras duas. O motivo de não apresentá-las aqui é a limitação de espaço.

Também me utilizo do conceito de coleções para buscar identificar os bens culturais que fazem parte da coleção dos alunos e que é posto em diálogo com a obra de Alencar. Por possuir esse viés de compreender os significados que os alunos produzem ao longo da aprendizagem, considero que esta pesquisa é interpretativista de cunho etnográfico (MOITA-LOPES, 1994).

Explicado o método utilizado para este trabalho, apresento as análises.

4. As máfias do cinema des/recolecionam a obra de José de Alencar

Apresento aqui a análise de uma das narrativas de trajetória de leitura. Começo a narrativa fazendo uma pequena referência ao trecho da história que foi mudado para contextualizá-lo dentro da obra. Por questões de espaço, não trago os trechos do meu diário, mas apresento as reflexões que estão presentes nele.

No romance, a personagem central, Aurélia Camargo, formula um plano de vingança para que seu antigo amor, Fernando Seixas, se case com ela. Seixas a havia deixado anteriormente, quando ela ainda era pobre, pois se casar com uma moça humilde não traria a ele nenhum tipo de vantagem para a vida na corte de que tanto gostava. Por essa razão, Fernando foi paulatinamente se afastando de Aurélia e firmou compromisso de noivado com Adelaide Amaral, por quem receberia o dote de 30 contos de réis. Por sua vez, Adelaide era enamorada por Torquato Ribeiro, mas como o moço não era rico, o pai de Adelaide não permitia a união dos dois.

Após receber uma grande fortuna de um avó que não conhecia, Aurélia tem condições financeiras para castigar seu antigo amor. Para conseguir o que queria, ela sabia que precisaria primeiramente libertar Fernando de seu compromisso com Adelaide. Para isso, pediu ao seu tio Lemos que desse a Torquato Ribeiro a quantia de 50 contos de réis, que seria suficiente para provar ao pai de Adelaide que ele era capaz de dar uma boa vida a sua filha. Feito isso, Adelaide teria permissão para casar com quem gostava e, o mais importante, deixaria Fernando livre novamente. Então Aurélia envia Lemos para que ele ofereça 100 contos de réis a Fernando. Como este havia

gastado o dinheiro dos dotes de suas irmãs com suas despesas na corte, ele precisava muito do dinheiro para não condenar suas irmãs à solteirice. Por essa razão, aceita a oferta de Lemos de se casar por tanto dinheiro com uma desconhecida.

Toda essa artimanha pensada por Aurélia para conseguir que Fernando caísse em sua armadilha é uma parte importante do romance. Entender que Torquato era pobre e, por isso, o pai rico de Adelaide não a deixava se casar com o rapaz foi algo bem compreendido pelos alunos. Até hoje, filmes e novelas retratam casais que querem ficar juntos, mas possuem dificuldades em vencer barreiras econômicas. No entanto, eles não entendiam a questão do dote, por um simples motivo: eles não sabiam o que era isso. Logo, os alunos não conseguiam relembrar o texto para eles, por não conseguirem significar um trecho da história.

No diário de campo, registrei que a aluna Roberta⁸ me perguntou sobre o que era um dote. Quando perguntei à turma se alguém sabia o que essa palavra significava, ninguém se manifestou. Sem entender o significado da palavra dote, os alunos estavam perdidos na tentativa de roteirizar e não conseguiam avaliar se aquilo era pertinente para estar presente no roteiro ou não. Não considero que nesse momento houve algum tipo de subjetivação da obra, pois como aponta Langlade (2013), a *leitura subjetiva* é o momento em que o leitor entrelaça os elos de sua vida com os elos construídos pelo autor do texto, o que não aconteceu aqui. Expliquei, então, o que eram os dotes. Faria sentido essa parte da história nos dias de hoje? Os dotes ainda existem? Como adaptar esse momento da história? Essas foram perguntas que fiz para os alunos para ajudá-los a iniciarem o processo de subjetivação. A partir delas, começou uma longa discussão sobre o que aquilo representava para o texto deles, portanto, nesse momento ocorria uma *leitura subjetiva necessária intelectual*, pois os alunos faziam uma avaliação sobre os conteúdos da obra.

⁸ Por questões éticas, todos os nomes foram alterados para a proteção dos participantes.

Todos concordaram que não faria mais sentido, em uma história nos dias atuais, que os dotes fizessem parte da trama. Então, a classe concordou que teriam que ser excluídos da história. Considero que os alunos não conseguiram construir uma rede de significados entre os textos de seus repertórios com o texto de Alencar, ou seja, eles não fizeram uma interleitura. Por não conseguirem criar a rede, eles excluíram esse trecho da história, portanto há uma operação de *subjetivação acidental intelectual*. Se não há interleitura, não há possibilidade de esse trecho ser colecionado pelos alunos. Se não é recolecionável, os alunos, tendo liberdade para usar o texto, simplesmente ignoram essa passagem da obra.

Ao excluir um pedaço da história, imediatamente, o leitor precisa preencher o espaço vazio que ele próprio criou. Para isso, ele recorre às suas memórias, a fim de criar redes entre o texto que lê e outros textos de suas experiências de leitura para capturar, entre os conteúdos já colecionados, recursos que preencham esse espaço. Sendo assim, ao excluir, o leitor se vê obrigado a fazer uma interleitura, ou seja, a ler subjetivamente o texto de modo *acidental intelectual*. E é justamente isso que os alunos começam a fazer: trazer várias referências de suas coleções para buscar o recurso que melhor se articule com a obra.

Bernardo trouxe para o centro da discussão que o grande problema de Fernando deveria ser as suas dívidas. Para elas serem um problema real para a personagem, Leandro sugeriu que ele estivesse devendo para pessoas perigosas e não para o banco, por exemplo. Ricardo foi além e imaginou essas pessoas como traficantes. Para mim, Ricardo trouxe essa possibilidade com base em muitas notícias e reportagens que circulam em relação ao tráfico de drogas, nas quais os traficantes tiram a vida dos usuários devedores. Nos itens da coleção de Ricardo, possivelmente existem muitas dessas referências vindas da esfera jornalística.

Alex já tornou a questão mais amena e colocou em pauta a figura dos agiotas. A partir dessa ideia, Leandro citou os diversos filmes com uma máfia perigosa e

ameaçadora. Por conta disso, sugeri que Fernando tivesse sendo ameaçado por uma máfia por estar devendo dinheiro. O recurso da dívida com a máfia foi bem aceito pelos alunos. Surge aqui, outro item da coleção dos alunos: os filmes de mafiosos. Esse item, diferente da ideia da dívida por drogas, foi bem aceito.

Ricardo sugeriu que inserissem uma nova personagem: um macaco mascote da máfia. Pois, segundo ele, todo filme de mafiosos possuiria um mascote primata. A ideia foi fortemente descartada pelos outros alunos, mas Ricardo insistiu até o começo das gravações que a história teria ficado melhor. Confesso que quando o aluno propôs a personagem do macaco, achei que ele fazia referência a um item da minha coleção: o macaquinho Abu, personagem do filme *Aladdin*, que comete pequenos delitos no início do filme com seu dono. No entanto, a referência vem de outro item que compunha a coleção dos alunos: o filme, então recém-lançado, *Se beber, não case – Parte II*, no qual há a presença de um macaco que trabalha para o tráfico de drogas.

Essa troca do problema dos dotes pela dívida com mafiosos exigiu que os alunos revissem toda a história com esse novo foco, inclusive, obrigou que eles reescrevessem as cenas que já estavam prontas.

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

Quadro 1 – Trecho do Roteiro⁹.

| |
|--|
| Cena 11 (Fernando esta indo a casa do seu irmão, quando mafiosos o encontram no caminho, param ele para cobrar a dívida) Mafioso: cadê o nosso dinheiro? |
|--|

⁹ Os trechos do roteiro são apresentados da mesma forma como os alunos o fizeram, não foram feitas correções.

Cena 12

Fernando chega na casa de seu irmão muito machucado.

Marcos: Oque aconteceu?

Fernando: A dívida

Marcos: Como você vai arrumar esse dinheiro, Fernando?

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

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

Fernando: Mas e a Adelaide?

Marcos: Ela vai entender.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na cena 11, existe a primeira e única aparição dos mafiosos. Composta por uma única fala, um dos membros da máfia pergunta a Fernando sobre o dinheiro. A cena termina, mas descobre-se, a partir da descrição da cena 12, que Seixas foi agredido pelos cobradores. Na continuação, Fernando conta ao seu irmão¹⁰sobre a proposta de casamento recebida, que o aconselha a aceitá-la para se livrar da dívida e dos mafiosos.

Só fui entender o porquê de a cena que eles tinham discutido tanto sobre como fazer estar tão mal desenvolvida no roteiro no momento da gravação ao poder acompanhar a gravação da cena 11 de perto. Eles não colocaram no papel, mas já tinham pensado detalhadamente na cena da luta. Em um curto espaço de tempo que fui buscar o meu carro no estacionamento para que eles usassem na cena, eles lembraram o que queriam e começaram a ensaiar. Como mostro no relato do diário, grande parte dos modos de construção que eles haviam pensado para essa cena eram técnicas de filmagem que não havia ensinado para eles e nem havíamos discutido em sala. Eram técnicas que eles conheciam por serem leitores de cinema. Ou seja, ao trazer os mafiosos para dentro do roteiro, eles também trouxeram movimentos de câmera típicos de filmes em que essas personagens aparecem. Portanto, o recurso se deu não só no movimento de adaptação do romance em roteiro, mas na transformação do roteiro em filme. Isso significa que a presença de filmes na coleção desses alunos é tão forte, que mesmo sem saber os nomes

¹⁰No romance, Fernando tem duas irmãs. A personagem Marcos foi criada pelos alunos para que Fernando tivesse um confidente. Mesmo tendo sido obra dos alunos, não analisarei essa personagem, pois ela não influencia em nenhum tipo de transformação da trama.

das técnicas de filmagem, eles conhecem sobre como produzir determinados efeitos com a linguagem cinematográfica. Abaixo trago a descrição e os *frames* dessa cena:

Quadro 2 – Descrição e Diálogo da Cena.

Frame 1: Fernando sai do seu carro.

Frame 2: Ele vai andando calmamente pela rua.

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

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

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

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

Mafioso: Cadê o dinheiro, porra?

Fernando: Eu não tô com ele.

Mafioso: Cala a boca.

Frame 7: O mafioso dá dois socos em Fernando

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

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

Frame 10: Fernando grita.

Mafioso: Você tem uma semana.

Os mafiosos vão embora e o deixam no chão.

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 2 – Fernando apanha dos Mafiosos.



Fonte: elaborada pelo autor.

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

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

Recapitulo esse trajeto de leitura: começa com uma dificuldade em replecionar um trecho, a questão do dote como motivo para Fernando se casar com Aurélia, que exigiu dos alunos uma *leitura necessária intelectual* para avaliá-lo. Passado esse momento de análise, os alunos leram subjetivamente o texto de modo *acidental intelectual* ao excluírem a questão do dote da trama do curta, pois eles não conseguiam criar uma rede entre esse item da coleção escolar com suas próprias coleções. Com esse vazio criado por eles mesmos na história, utilizaram-se do mesmo processo de

subjetivação para buscar um recurso que se encaixasse com a leitura que vinham fazendo do romance. O item de suas coleções que projetou redes de sentido mais fortes foi a fórmula hollywoodiana da máfia. A partir dessa interleitura, os mafiosos invadiram o romance de Alencar não só rearticulando os conteúdos da trama, como também impactando a maneira de construir filmicamente algumas cenas e, dessa maneira, mudando as diretrizes emocionais do texto do autor, operando aqui a *leitura accidental afetiva*.

Noto, então, que esse trajeto de leitura é extremamente afetado por um item da coleção dos alunos: os filmes americanos com personagens mafiosas. O impacto não é só a nível do conteúdo, mas também nas escolhas de construção cinematográfica. Desse modo, os alunos constroem uma relação inesperada, mas não por isso indevida, como nos diria Langlade (2013), entre um romance romântico brasileiro de 1874 e filmes americanos que começaram a ser produzidos, pelo menos, depois de cinquenta anos do lançamento do romance. Os alunos, diria Rouxel (2013), usam do texto.

Mas como produzir essa narrativa transmídia propiciou tal situação? Respondo a isso nas considerações finais.

5. Por um texto literário transmidiado das ruas: considerações finais

Na introdução deste trabalho, apresentei os postulados de Rannou (2014). A autora afirmava que a inserção de outras formas de linguagem, em projetos que considero de construção de narrativas transmídia, proporcionava uma experiência de leitura subjetiva. Ao desenvolver o projeto “Cinema Literário” com meus alunos, pude chegar às mesmas conclusões que a autora. Para este artigo, tinha como objetivo investigar de que forma a inserção das narrativas transmídia proporciona essas experiências de leitura subjetiva.

Nesse processo investigativo, refleti sobre a trajetória de leitura dos alunos com base na correspondência de duas teorias: a da Leitura Subjetiva (ROUXEL, 2012; LANGLADE, 2013) e a das Coleções (GARCÍA-CANCLINI, 1989). Através desse

diálogo, pude entender que o processo de *leitura subjetiva acidental intelectual*, ou interleitura, no qual o leitor cria redes de significação entre o texto literário que está lendo com os outros textos de seu repertório de leitura (podendo ser esse literário, televisivo, cinematográfico etc.), é um processo de recolecionamento quando se trata de ler Literatura na escola. O texto literário da coleção canônica é descolecionado e recolecionado pelos alunos através da associação que eles fazem com os textos de suas coleções individuais. Essa é uma nova visão teórica que elaborei para o que Rannou (2014) considerou como uma subjetivação. Além dessa nova visão, apresento alguns outros avanços que minhas análises me permitem fazer em relação a como esse processo ocorre.

Em um primeiro momento, o projeto de transformar uma obra literária em um texto de outra forma de linguagem faz com que os alunos tenham que fazer análises e escolhas em relação à obra que está sendo adaptada, ou seja, promove uma leitura *necessária intelectual*. No caso aqui exposto, a dificuldade em achar um novo motivo para Fernando aceitar a proposta de casamento.

Já em um segundo momento, essas análises e escolhas, chamadas por Dena (2009) de *semióticas do adaptador*, vão ocasionar mudanças com base nos repertórios de leitura que os alunos possuem. Portanto, a construção do universo transmidiático convida o aluno a se utilizarem dos itens de sua coleção para resolver os problemas encontrados. Ao fazer isso, ocorre a interleitura, portanto o processo de recolecionamento da obra literária, isto é, o aluno está significando o texto dentro da sua própria coleção. Nas análises, isso é claro em como a fórmula hollywoodiana da máfia não só é usada apenas para adicionar os mafiosos à obra, mas também para a forma como a cena é construída, alterando as emoções do enredo original. Uma história romântica do século XIX ganha contornos de um *thriller* americano, o que na minha leitura, baseada no que afirma Langlade (2013), significa um processo de autoria dos alunos que demonstra a apropriação da obra por eles. O texto deixa de ser de Alencar e passa a ser deles.

Através dessas considerações, acredito que quando o texto literário é transmidiado dentro da sala de aula, as vitrines, que o protegia e o congelava com um conjunto de interpretações de seus significados históricos e o transformava em um monumento dos museus somente para ser visto, são rompidas. As obras literárias se tornam monumentos das ruas, abertas para as dinâmicas da contemporaneidade e ressignificadas a partir das coleções com as quais interagem. Na escola, hoje, nossos alunos trazem coleções repletas de filmes e programas televisivos. Nas aulas de Literatura do futuro, essas coleções deverão ser mais digitais. Mas o que importa, ao fim, é que a escola permita que a Literatura seja sempre significativa para o aluno, seja sempre possível de ser recolecionada. Por isso, concluo este artigo defendendo que os textos literários sejam monumentos das ruas.

Referências Bibliográficas

ALBANESE, B. C. **Trajetórias transmídias de leitura literária na escola**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

_____.O cinema na escola: um multiletramento em sala e em cena no Ensino Fundamental II. (IN) PINHEITO, P. (org.) **Multiletramento em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez.2010

DENA, C. **Transmedia practice: theorizing the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments**. University of Sydney, Austrália, 2009.

DOMINGOS, A. C. M. Narrativa transmídia: travessia entre Comunicação e Letras. **Aletria**, v.23, n. 3, Set/dez, 2013.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

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

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

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

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

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

NEVES, C. A. B. **A literatura no Ensino Médio: gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França**. 2014. 884 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

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

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

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

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

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

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. (IN)

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

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. (IN) SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (orgs.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2012.

Artigo recebido em: 30.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2018