

RODRIGO RIBEIRO MANSOR

LITERATURA, TELEVISÃO E ENSINO: Capitu na sala de aula

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Edson Ferreira Martins

Coorientadora: Joelma Santana Siqueira

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa -
Campus Viçosa**

T

M289L Mansor, Rodrigo Ribeiro, 1988-
2021 Literatura, televisão e ensino [recurso eletrônico]: Capitu na sala de aula / Rodrigo Ribeiro Mansor. – Viçosa, MG, 2021.
1 dissertação eletrônica (127 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Orientador: Edson Ferreira Martins.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.118-124.

DOI:DOI:<https://doi.org/10.47328/ufvbbt.202.022>

022Modo de acesso: World Wide Web.

1. Literatura brasileira (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Capitu (Personagem fictício). 3. Televisão. 4. Intermedialidade. 5. Assis, Machado de, 1839-1908. 6. Carvalho, Luiz Fernando, 1960-. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 372.6

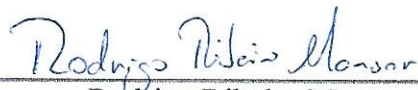
RODRIGO RIBEIRO MANSOR

LITERATURA, TELEVISÃO E ESCOLA: Capitu na sala de aula

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA 28 de junho de 2021.

Assentimento:



Rodrigo Ribeiro Mansor
Autor



Edson Ferreira Martins
Orientador

*Aos meus pais, Jorge e Isabel, e à minha
amada esposa, Carla.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Maria Isabel, meus primeiros incentivadores de estudo, chão para meus pés e luz para meu caminho.

À Carla minha companheira na vida, no trabalho e no amor – que evoluiu do namoro ao casamento durante o período desta pesquisa, a qual ela constantemente incentivou e para a qual forneceu suporte psicológico.

Aos meus primos e amigos, Leandro e Luiz Henrique, que mesmo com suas rotinas de estudo apertadas, abriram as portas da casa deles para que eu pudesse permanecer em Viçosa com conforto e segurança durante o período presencial de aulas. Assim como, aos amigos e familiares, que compreenderam meu tempo afastado de suas companhias para dedicar-me aos estudos.

Às escolas onde leciono, bem como aos colegas destas escolas que me ajudaram, incentivaram e opinaram sobre possíveis caminhos de escrita.

Ao meu orientador, professor Edson Ferreira Martins, por me conduzir a novas possibilidades de estudo, a um olhar diferente para a literatura e para as artes em geral; por me mostrar Capitu por outros ângulos; e por me atender sempre com paciência e competência.

À minha coorientadora, Joelma Santana Siqueira, pela acolhida e dedicação ao projeto; pelas sábias considerações acerca do ensino de literatura e da prática docente; e também por me amparar sempre que eu precisei.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial aos professores Dirceu Magri e Raquel Alves Mota, com suas constantes contribuições para meu desenvolvimento como aluno e pesquisador.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio da citada instituição – Código de Financiamento 001.

Aos professores Maria Cristina Cardoso Ribas e Emílio Carlos Roscoe Maciel, que cordialmente compartilharam comigo seus ensinamentos durante a qualificação, trazendo considerações que ajudaram a amadurecer minha pesquisa, meu texto e minha atuação com professor de literatura; além de terem aceitado o convite para participar da banca examinadora deste trabalho.

Por fim, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para cada etapa desta dissertação, expresse meu mais profundo agradecimento.

*“O declínio da literatura indica o
declínio de uma nação.”*

(Johann Wolfgang von Goethe)

RESUMO

MANSOR, Rodrigo Ribeiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2021. **Literatura, televisão e ensino: Capitu na sala de aula.** Orientador: Edson Ferreira Martins. Coorientadora: Joelma Santana Siqueira.

Esta pesquisa de Mestrado na área de Estudos Literários desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (MG) discorre sobre a inserção de estudos intermidiáticos nas aulas de literatura da Educação Básica a partir da comparação entre o romance *Dom Casmurro* (ASSIS, 1899) e a minissérie *Capitu* (CARVALHO, 2008a). O trabalho traz como objetivo principal analisar a construção de *Capitu* na minissérie homônima dirigida por Luiz Fernando Carvalho comparando-a com a personagem criada por Machado de Assis, a fim de compreender a recepção de novos suportes e linguagens para o trabalho com o discurso literário em sala de aula. Para compreendermos a transposição intermédias, recorreremos a Linda Hutcheon (2011) e sua pesquisa acerca das adaptações; enquanto no campo educacional, tomamos como suporte, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o documento mais recente para a orientação do ensino brasileiro. No capítulo 1, traçamos um panorama histórico acerca do ensino de literatura no país, buscando entender o leitor brasileiro, a recepção das manifestações artístico-culturais e o ensino de literatura no país, a partir das regulamentações e documentos da Educação Básica. No capítulo 2, visando o conteúdo intermidiático, dedicamo-nos a compreender a ascensão da TV como meio de comunicação de alcance social, assim como sua capacidade de se aliar a outras linguagens para divulgar arte e cultura (BALOGH, 2002), além de funcionar como recurso pedagógico quando adaptado para tal (NAGAMINI, 2004). No capítulo 3, por fim, tentamos entender as estratégias de construção da personagem *Capitu* no romance e na minissérie por meio do recurso linguístico e social da *fofoca* (WIESER, 2009) e da tentativa, por parte do narrador, de desmoralizá-la, tomando-a por manipuladora. Dessa maneira, procuramos brevemente indicar como o diálogo interartes e intermédias – em especial entre a literatura e a televisão – influencia na melhor fruição de textos narrativos entre jovens cuja aquisição de cultura se dá tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Assim, pretendemos proporcionar o debate para a inserção de novas abordagens para o ensino de literatura no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: *Capitu*. Machado de Assis. Luiz Fernando Carvalho. Televisão. Ensino de Literatura. Intermidialidade.

ABSTRACT

MANSOR, Rodrigo Ribeiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2021. **Literature, television and teaching: Capitu in the classroom.** Adviser: Edson Ferreira Martins. Co-adviser: Joelma Santana Siqueira.

This research developed in the graduate programme in Languages from the Federal University of Viçosa (MG), at the Master's level in Literary Studies, sheds the light on the inserction of intermediatic studies in literature classes of basic education coming from the comparative work between the novel *Dom Casmurro* (ASSIS, 1899) and the miniseries *Capitu* (CARVALHO, 2008a). The work has as its main goal to analyse the construction of Capitu in the miniseries of the same name directed by Luiz Fernando Carvalho, comparing it with the character created by Machado de Assis, in order to understand the reception of new supports and languages to the work with literary discourse in the classroom. To comprehend the intermediatic transposition, we turned to Linda Hutcheon (2011) and her research on adaptations; while in the education field, the support is mainly taken in the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2017), the most recent document that guides Brazilian teaching. In chapter 1, it is provided a historic overview about literature teaching in Brazil, attempting to understand the Brazilian reader, the reception of artistic and cultural manifestations and the literature teaching in the country, coming from the regulamentations and documents of elementary education. In chapter 2, aiming to the intermediatic content, we dedicate to understand the rise of TV as a means of communication with social impact, as well as its capacity of association with other languages to disseminate art and culture (BALOGH, 2002), in addition to work as a pedagogical resource when adapted to it (NAGAMI, 2004). In chapter 3, at last, we try to understand the character construction of Capitu in the novel and in the miniseries by means of the social and linguistic resource, the gossip (WIESER, 2009), and of the attempt of demoralize her by the narrator, making her manipulative. Therefore, we try to briefly indicate how the interart and intermedia dialogues – specially between literature and television – influence in the better fruition of narrative texts among youths whose cultural acquisition happens not only in the school environment but also outside of it. That way, we intend to provide the debate to the inserction of new approaches to literature teaching in the Brazilian educational context.

Keywords: Capitu. Machado de Assis. Luiz Fernando Carvalho. Television. Literature Teaching. Intermediality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quaderna chora lágrimas de sangue.....	p. 64
Figura 2 – Muro desenhado a giz.....	p. 65
Figura 3 – Festa de casamento.....	p. 65
Figura 4 – Bentinho está em cena, enquanto Dom Casmurro dirige-se para a câmera.	p. 68
Figura 5 – Letícia Persiles como a jovem Capitu.....	p. 70
Figura 6 – Maria Fernanda Cândido interpreta Capitu adulta.....	p. 70
Figura 7 – O seminarista Ezequiel.....	p. 71
Figura 8 – A denúncia.....	p. 71
Figura 9 – Rememoração do casamento.....	p. 76
Figura 10 – Sombra de Capitu dança projetada na parede.....	p. 77
Figura 11 – foco de luz em Capitu.....	p. 78
Figura 12 – Vestido branco – espuma do mar.....	p. 80
Figura 13 – Dom Casmurro pisando na linha feita por Capitu.....	p. 81
Figura 14 – Capitu traça o caminho de Bento.....	p. 81
Figura 15 – Fez-se cor de pitanga.....	p. 84
Figura 16 – Na varanda.....	p. 84
Figura 17 – Siso.....	p. 86
Figura 18 – Parece 17.....	p. 86
Figura 19 – Olhos que o diabo lhe deu.....	p. 88
Figura 20 – Olhos de ressaca.....	p. 88
Figura 21 – O beijo.....	p. 89
Figura 22 – Capitu dissimula após o beijo.....	p. 90
Figura 23 – Capitu diante do dandy.....	p. 91
Figura 24 – Capitu levanta-se do canapé impassível.....	p. 92
Figura 25 – O retrato da mãe de Sancha.....	p. 93
Figura 26 – Falava de Marte?.....	p. 96
Figura 27 – Morreu bonita.....	p. 98
Figura 28 – A construção de Bento Santiago.....	p. 99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 10
1 – O ensino de literatura no Brasil: O leitor literário e as novas linguagens.....	p.20
1.1. – Do Império à ditadura: panorama do ensino de literatura no Brasil.....	p. 25
1.2. – O ensino de literatura da redemocratização ao contexto atual.....	p. 34
2 – Literatura e televisão: a intermedialidade na cultura de massa.....	p. 43
2.1 – História da TV no Brasil: a evolução da teleficção no país.....	p. 48
2.2 – As relações entre a produção ficcional televisiva e as adaptações literárias.....	p. 56
3 – Capitu, personagem e obra de Luiz Fernando Carvalho.....	p. 63
3.1 – Capitu – manipuladora, ou vítima de fofocas?.....	p. 73
3.2 – Capitu na escola.....	p. 99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 110
REFERÊNCIAS.....	p. 118
ANEXO A.....	p. 125

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga o uso em sala de aula de processos da adaptação do romance *Dom Casmurro* (1899) para a minissérie *Capitu* (2008a). Dirigida por Luís Fernando Carvalho, a minissérie *Capitu*, sucesso de público e crítica, surge como adaptação televisiva de um clássico machadiano no ano de centenário de morte do escritor que se destaca entre os mais estudados nas aulas de língua portuguesa e literatura da educação básica brasileira.

A produção de Machado de Assis (1839-1908) representa um dos trabalhos basilares para a consolidação das letras nacionais, além de oferecer novos ares à literatura brasileira. Rocha (2013, p. 17) defende que “com a publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* em 1880 e, dois anos depois, de *Papéis avulsos*, Machado promoveu uma renovação sem precedentes na literatura brasileira”.

Essa renovação, encontrada na crítica escrita pelo próprio autor, é proposta por Machado de Assis (1873) no ensaio *Instinto de Nacionalidade* ao manifestar que, com a produção de tal texto, sua intenção é a de comprovar “o geral desejo de criar uma literatura mais independente”. A persistência do autor na busca por um projeto de literatura nacional, o faz ser reverenciado por críticos e acadêmicos literários por todo o Brasil, tais como Alfredo Bosi (2003), João Cezar de Castro Rocha (2013), Silvano Santiago (2019) e Edson Ferreira Martins (2019), entre tantos outros que reconhecem o gênio literário presente no escritor.

Apesar de estender sua obra por diversos gêneros, Machado de Assis de forma recorrente é lembrado por seus contos e romances, em especial aqueles publicados com a marca da “renovação” defendida por Rocha (2013, p. 17). É nesse período que o autor concebe *Dom Casmurro* (1889), romance cujo enredo atrativo e aparentemente fácil aparece nas listas de leitura obrigatória da Educação Básica brasileira.

Em *Dom Casmurro*, o leitor depara-se com um narrador em primeira pessoa que utiliza de artimanhas retóricas para convencer seu interlocutor de seus relatos-reminiscências envolvendo a companheira, *Capitu*. Apesar da facilidade do enredo e da leitura mostrar-se argumento válido para a inserção desse texto como leitura típica da educação básica, percebe-se que os alunos são induzidos tanto por livros didáticos, quanto pela tradição de um ensino engessado, a uma leitura pouco profunda dessa trama tecida pelo narrador. Por isso, como argumenta Martins (2018, p. 58), “*Dom Casmurro* é um romance de ressalvas”, e, uma análise mais atenta buscaria reparação ao problema da superficialidade dos sentidos do texto.

A teia intrincada de informações, citações e referências, típica da construção narrativa machadiana, aliada a tantos outros recursos literários tão bem dominados pelo autor, escancara a habilidade do autor para produzir cenas verossímeis e diálogos convincentes, muitas vezes para desviar o leitor de sua real intencionalidade discursiva. Somam-se a isso as personagens vivamente caracterizadas, cujos nomes são exaustivamente lembrados quando se discutem as literaturas de língua portuguesa.

Possivelmente a personagem mais marcante do romance em questão seja Capitu, aquela que viria a se tornar a grande obsessão de Bentinho, em todas as fases de sua vida. O casmurro que narra a história se vê envolto com as lembranças dedica dois terços do romance para tratar da Capitu jovem, e o outra parte para tratar da mesma personagem adulta (SANTIAGO, 2019), ou seja, por mais que Bento controle a narrativa, a presença de Capitu é que permite o desenvolvimento do enredo.

O romance, sua construção, sua qualidade literária, seus personagens, além de outros incontáveis elementos textuais já constituem, por si só, excelente material para o ensino adequado de literatura na educação básica. Ademais, a repercussão da obra é tão recorrente em nossa sociedade que ecoa dentro e fora do campo literário, abrindo espaço para que novas mídias possam ser introduzidas nas aulas de literatura, possibilitando a reflexão sobre a inovação do ensino dessa disciplina que há tempos é desvalorizada em nosso país.

O papel das novas mídias serve como um incentivo para o estudo de literatura na educação básica. Assim, a minissérie *Capitu*, dirigida por Luiz Fernando Carvalho agrega para professores e alunos uma nova forma de se analisar *Dom Casmurro* em sala de aula, através do estudo comparativo entre o romance e a adaptação televisiva.

A proposta de análise comparativa entre o romance e a obra televisiva ocorre pela possibilidade de desenvolver adequação das aulas de literatura às leis educacionais vigentes, que preveem “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, p. 15). Nesta pesquisa, tais artes são manifestadas no gênero literário romance, e no televisivo, minissérie. Em outras palavras, o estudo literário, assim como o do discurso ficcional televisivo refletem manifestações culturais e artísticas passíveis de atenção na educação básica.

A percepção da necessidade de orientação do ensino a fim de melhor desenvolver a cultura nacional não é exclusiva dos professores. As diretrizes educacionais, leis e regulamentações que ajudam a nortear o ensino também preveem uma reorganização do currículo para desenvolver habilidades críticas nos alunos. Entretanto, contraditoriamente, a

forma como tais direcionamentos ocorrem, abre espaço para que a escola reduza a carga horária de disciplinas responsáveis por tais habilidades.

Apesar de nenhuma dessas leis dedicarem a devida atenção ao ensino de literatura, todas elas reafirmam a necessidade de valorização artístico-cultural. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), por exemplo, visa “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”, dando espaço não apenas para as formas de arte convencionalmente abordadas nos livros didáticos, mas também às manifestações modernas e contemporâneas que ainda não foram devidamente inseridas no contexto escolar, mas não cria um ambiente adequado, nem estipula carga horária para que isso ocorra.

As aulas de literatura, inseridas no currículo de língua portuguesa, tentam assumir parte desta responsabilidade. Para isso, profissionais desta área precisam investir no estudo intermediário e nas possibilidades que este proporciona, como a confluência entre as novas linguagens e a linguagem literária. Percebe-se nessa relação uma maneira inovadora de abordar literatura e sociedade no espaço escolar, uma vez que o programa tradicional das aulas de literatura em educação básica exige o trabalho com obras e autores clássicos, mas dificilmente contextualiza a obra à realidade estudantil. A tentativa de atrair jovens estudantes para o prazer da leitura e transformá-lo sua capacidade leitora, pode receber impulso de outras mídias.

Dessa forma, essa pesquisa traz como objetivo principal analisar a construção da personagem Capitu na minissérie homônima dirigida por Luiz Fernando Carvalho (2008a), comparando-a com a personagem original criada por Machado de Assis no romance *Dom Casmurro* a fim de compreender a recepção de novos suportes e linguagens para o trabalho com o discurso literário em sala de aula. Para isso, buscamos também, compreender o contexto de leitura e ensino de literatura no Brasil do período em que o romance foi escrito até o momento de produção da minissérie para compreender o público receptor da personagem; discutir a inserção de Capitu como personagem feminina na dinâmica do romance machadiano e comparar com sua transposição para o meio audiovisual; analisar o contexto sociocultural do surgimento e desenvolvimento da ficção televisiva brasileira como veículo de produção e divulgação artística no Brasil; analisar a minissérie Capitu a fim de compreender os recursos televisivos empregados pelo autor para a adaptação da obra literária; e discutir a importância de novos suportes para o ensino de literatura na Educação Básica.

A premência deste estudo ocorre, porque, a literatura como disciplina por muito tempo tem sido relegada a postos subalternos na grade curricular da Educação Básica brasileira. Ainda que uma série de estudiosos do século XX, dentre eles, Candido (2011, p. 177) defendam o

ensino de literatura como “instrumento poderoso de instrução e educação”, as leis que regem os processos educativos nacionais, mantém certa operação de silenciamento à literatura em sala de aula. Razzini (2010) e Zappone (2018) traçam um retrospecto quanto ao ensino de língua portuguesa e literatura no nosso país a partir das instituições iniciadas no Brasil Império, alertando que a situação contemporânea do ensino segue uma tradição difícil de ser encerrada. Por isso, diante dos baixos índices de leitura, busca-se entender como a literatura conquistou um público nos séculos anteriores, quando o nível de analfabetismo no país era elevado de forma alarmante.

A passagem por períodos antidemocráticos intensificou a aversão da escola a disciplinas cujo foco esteja no pensamento acerca do indivíduo e da sociedade. Dessa forma, a área de Humanas seguiu afastada do currículo, isto quando não utilizada apenas como acesso a outros conhecimentos. Segundo Fortes e Oliveira (2015), os principais documentos orientadores e reguladores da etapa escolar básica abordam o ensino de literatura como muleta para o acesso a conteúdos de outras disciplinas, isso quando não são obscuros quanto ao tema.

Entre os textos mais utilizados por docentes para elaboração de seus planejamentos anuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM, 1999) não consideram a literatura uma disciplina. Conforme constata Fortes e Oliveira (2015, p. 283), os PCNEM “lançam uma proposta de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos devem ser trabalhados de forma conjunta com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula reflexiva”. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+, 2002) identificam a literatura como conteúdo que auxilia no reconhecimento de costumes e reinsere a visão historiográfica na matéria, contudo, ainda negam à literatura a sua posição como disciplina, limitando o conteúdo à ferramenta auxiliar para qualquer disciplina do currículo que queira fazer uso de seus textos.

Apenas com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) a literatura alcança status de disciplina. Apesar de ainda possuir falhas, como a marginalização de textos não canônicos, e de não terem a mesma visibilidade dos PCN, tais orientações inovam na regulamentação educacional ao definir a literatura como expressão de diversas culturas, além de indicar técnicas da criação literárias para a sala de aula. Para Fortes e Oliveira (2015, p. 300) as OCN são inovadoras, pois “com um viés mais crítico acerca da literatura, as OCN trazem uma proposta que deixa flexível o trabalho do professor, a ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas, que, possivelmente, possam nortear o trabalho docente”.

Contudo, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, redireciona novamente os rumos do ensino de literatura em sala de aula. Ao determinar práticas de linguagem no ensino fundamental, a BNCC visa a organizar o ensino de literatura voltado para a própria disciplina, mas não em nível de igualdade com outras áreas do conhecimento. E é de acordo com essa falsa emancipação da literatura que o documento também relaciona o mundo contemporâneo com as novas linguagens, haja vista que “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim, o uso de adaptações literárias para complementar o ensino de literatura em sala de aula tem se constituído como uma forma eficaz para a disciplina, porque o uso de transposições para meios com os quais os jovens têm maior contato pode favorecer a criticidade e a capacidade de análise por parte dos alunos.

Por isso, como defende Nagamini (2004, p. 17) “o professor atento à exibição das adaptações encontrará rico material e poderá propor atividades que estimulem a relação do aluno com o livro”. Dessa forma, a utilização da minissérie *Capitu* expande as metodologias de ação em literatura, pois, além de instigar seus discentes à leitura e discussão de *Dom Casmurro*, o professor terá a oportunidade de desenvolver o estudo de uma nova obra que dialoga diretamente com a original de Machado de Assis, ao mesmo tempo em que apresenta uma nova autoria e uma nova linguagem, a qual o estudante já está habituado em seu cotidiano: a audiovisual.

Destarte, partindo-se da premissa de que tanto a produção literária quanto a audiovisual representam o que a BNCC chama de “manifestações artísticas e culturais”, envolver alunos em sala de aula através de trabalho comparativo entre essas manifestações, além de seguir as orientações que regulam o ensino de nossa nação, também contribui para que o produto televisivo estimule o interesse literário e a criticidade dos alunos.

Soma-se a isso o fato de que a análise das duas obras permite o estudo comparativo da personagem de maior destaque tanto no romance quanto na minissérie: *Capitu*, que no produto audiovisual, devido à cronologia da narrativa, é representada por duas atrizes diferentes, o que abre espaço para a polifonia, uma vez que a mesma personagem passa a ser abordada por quatro diferentes visões: a do escritor do romance, a do diretor da minissérie e a de cada uma das atrizes que entram em cena como *Capitu*. Demonstrando, desta maneira, que o estudo comparativo de adaptações, além de enquadrar-se nas orientações para o ensino de literatura,

também proporciona uma gama de possibilidades de estudos, que podem ser posteriormente desenvolvidos em um projeto mais extenso.

Para a realização da pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico em quatro pontos: o primeiro é em relação ao ensino de literatura; o segundo referente à assimilação da televisão como principal divulgador de cultura no Brasil; o terceiro ponto trata da crítica acerca *Dom Casmurro* e *Capitu*; e, por último o estudo de adaptação, focado principalmente nas transposições entre a literatura e o meio audiovisual televisivo. Todos estes pontos unem-se quando pensamos no uso da adaptação da obra machadiana como instrumento para o ensino de literatura em sala de aula, aliado ao texto literário.

A qualidade da produção da minissérie *Capitu*, portanto, não é o único motivo de sua escolha para a realização deste trabalho. A sua aceitação pelo público indica, entre outras coisas, a circulação de *Dom Casmurro* além do ambiente escolar, dentro da grande mídia. Por esse poder de inserção em diversas e distintas camadas sociais, o texto de Machado de Assis é exemplo de que a cultura popular e a cultura letrada podem coexistir e, mais do que isso, trocar experiências.

Entender como a cultura nacional, tal qual a educação, construiu-se no espaço entre a escola e o ambiente externo, principalmente por meio da mídia, nos leva a perceber a televisão como instrumento de formação intelectual para a maior parte da população. O meio de comunicação que logo se tornou aparelho eletrônico quase obrigatório em todos os lares é estudado aqui desde sua primeira transmissão no país até os rumos contemporâneos, por meio de autores como Anna Maria Balogh (2002), Tânia Pellegrini (2003), Hélio de Seixas Guimarães (2003) Ana Paula Goulart Ribeiro (2010), Igor Sacramento (2010), Marco Roxo (2010) e Arlindo Machado (2010).

A pesquisa visa notar que a televisão utilizou recursos comuns à literatura como a imitação e a emulação, citadas por João Cezar de Castro Rocha (2013) em seus estudos sobre Machado de Assis. Além de Rocha (2013), autores como Silviano Santiago defendem que parte da grandeza de romancista citado está em sua leitura das tradições, imitando-as para depois suplantá-las. É por essa competência leitora que o romancista associa seu *Dom Casmurro* às tradições clássicas e Luiz Fernando Carvalho, com a mesma ousadia, associa sua *Capitu* à tradição machadiana. Ou seja, no contexto contemporâneo, os rumos da tradição passam pelo projeto proposto por Machado, por isso, é comum encontrarmos desde adaptações até releituras e paródias de sua obra. Em *Como e por que ler o romance brasileiro*, Marisa Lajolo (2004) apresenta Machado de Assis como mestre de escritores, e também identifica a recorrência de

sua obra entre os leitores contemporâneos. Contudo, critica as leituras superficiais e reducionistas dos romances machadianos.

Alfredo Bosi (2003) une-se à crítica e para defender que Dom Casmurro é muito maior do que o debate sobre traição ou triângulos amorosos. Para o autor, a força motriz do livro é o ciúme que, despertado, ou não, por Capitu, coloca a personagem em patamar superior ao dos demais. Lajolo (2004) vai além, e a coloca como centro do livro e destaque na literatura brasileira. Autores como Antonio Candido (1981) e Paulo Emílio Sales Gomes (1981) alegam que um bom escritor, cria seus personagens de forma consciente, o que nos leva a crer que Machado tinha conhecimento de que Capitu se tornaria uma personagem marcante, principalmente por suas características psicológicas que não são apresentadas por sua própria voz, mas por narração alheia.

Confirmada a grandeza de Capitu na literatura brasileira, surge-nos o primeiro problema: adaptar uma personagem de complexidade elevada, cuja concepção se deu pelas mãos de um dos nomes mais competentes da literatura universal mostra-se um desafio por diversos motivos. A criação de uma obra com referência em um texto de partida largamente conhecido é estar aberto a ataques, mesmo diante da qualidade da obra, pois leitores não críticos têm dificuldade para perceber que adaptações não são transposições fieis de uma mídia para outra.

Em *Uma teoria da adaptação*, Linda Hutcheon (2011) indica que o adaptador altera a forma como as informações chegam ao público, não apenas por querer fazer impor sua marca, mas também porque está criando um objeto cultural novo e em uma nova mídia, que requer diferentes “modos de engajamento” (HUTCHEON, 2011, p. 69). Ao defender que nas adaptações deve haver uma reconfiguração nos modos de produção, de apresentação e de distribuição da obra, Hutcheon (2011) pensa no público como telespectador ativo, que precisa ser atraído pela obra. Nagamini (2004, p. 44) defende a mesma abordagem de captação do público, porém, seus argumentos indicam que o espectador age como crítico feroz quando o assunto é o audiovisual. A pesquisadora alega que “a televisão atende às demandas de consumo, caso contrário não sobreviveria”, ou seja, além das questões de organização, os adaptadores também devem levar em conta a audiência.

Partindo, portanto, da ideia de que a transposição de uma personagem de um suporte a outro acaba fornecendo ao leitor-espectador um objeto novo, passa a ser necessária a obtenção de conhecimento não apenas no conteúdo das obras, mas no funcionamento de seus suportes,

no contexto de produção de cada um deles, na forma como a obra original foi adaptada ao seu novo meio de divulgação e quais as consequências dessa transposição.

É fato notório na história da mídia audiovisual no Brasil que, ao nascer, a produção cultural televisiva apoiou-se largamente na literatura, tanto que muitas das principais obras dos primórdios da televisão brasileira foram baseadas em clássicos das literaturas de língua portuguesa. Em *O discurso ficcional na TV*, Anna Maria Balogh (2002) defende que a adaptação de livros sustentou por muito tempo as telenovelas, tendo em vista seus enredos serem conhecidos de grande parte da população, assegurando a audiência e estimulando produções inéditas com roteiros que se adequassem ao gosto do público.

Tendo em vista, portanto, que a pesquisa sobre a adaptação de clássicos literários para o meio televisivo será tomada como recurso para estudar novas abordagens para o ensino de literatura, delimitar o gênero televisivo também se faz necessário, pois este influenciará na maneira como a transposição ocorrerá. Dessa forma, embora a personagem Capitu tenha sido transposta para outros gêneros, optou-se aqui pelo formato da minissérie, uma vez que ela reflete a qualidade da produção televisiva nacional e, por mais que a transposição tenha sido feita atendendo um público específico, durante sua produção não contou com a interferência deste, nem da audiência gerada por ele, pois a obra fechada permite ao diretor trabalhar sem uma resposta imediata e dentro de um projeto já organizado.

Uma vez que adaptações televisivas para obras clássicas na literatura não constituem exatamente uma novidade, a intenção desse projeto vai além do que fazer uma simples análise de como a adaptação é feita ou de sua importância. Pretende-se, aqui, compreender direções para o estudo da literatura através da adaptação televisiva. Nagamini (2004) percebe que a interação entre o público contemporâneo e as produções audiovisuais revela uma nova abordagem para o estudo de literatura na educação básica. A autora defende que as adaptações despontam como um campo fértil para desenvolver estratégias e metodologias inovadoras na sala de aula.

Na prática, a LDB estimula o estudo de textos audiovisuais em sala de aula, determinando, inclusive, uma carga horária mínima de duas horas mensais de filmes nacionais para exaltar a cultura do país. A lei, porém, é limitada, uma vez que especifica apenas a utilização de filmes e não orienta para o trabalho com a linguagem audiovisual – restringe-se apenas à exibição. Lícia Soares de Souza (2003, p. 11), indica que “no Brasil contemporâneo, discussões sobre a ficção produzida na televisão têm encontrado um espaço exíguo nos meios acadêmicos. No entanto, trata-se de um dos maiores produtores e exportadores de ficção

televisiva cuja reputação atravessa fronteiras continentais”, ou seja, o trabalho escolar com audiovisual não pode se limitar à exibição do produto sem a análise de sua linguagem ou de sua produção, nem deve ficar restrito às produções cinematográficas.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, a televisão, hoje, é a principal transmissora de cultura no Brasil. A leitura literária, de acordo com o Instituto Pró-livro (FAILLA, 2016, p. 234) ocupa apenas a décima posição quando o assunto é interesse durante o tempo livre, diferente da televisão que, mesmo com queda, ocupa a primeira posição desde 2007, sempre se adequando ao mercado consumidor e dialogando com outras artes e mídias, atitude que a literatura demorou a tomar.

Literatura e televisão mantiveram uma relação amistosa durante o surgimento desta, sendo que sua permanência dependeu muito de outras artes. Pretende-se nesse projeto buscar formas para que o modelo contemporâneo de produção audiovisual mantenha o diálogo com a literatura, proporcionando benefícios à relação entre estas e outras mídias, além de promover recursos para a área educacional, pois na intersecção entre esses dois modelos artísticos encontra-se um receptor em comum: o estudante em busca de acesso à cultura e informação.

Tendo em vista que a BNCC (2017, p. 68) apregoa que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”, a literatura e TV encontram seu ponto em comum na escola, afinal, tanto um, quanto o outro, visam atingir um determinado grupo, logo, mirar um público em formação garante a manutenção de ambas as artes como produtoras e divulgadoras de cultura, ao mesmo tempo em que promovem o ensino e o acesso à arte para a população brasileira.

A abordagem deste trabalho é qualitativa tomando por base a construção da personagem Capitu, tanto na minissérie homônima de Luiz Fernando Carvalho, quanto no romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis, traçando assim, um estudo comparativo entre a personagem machadiana e sua adaptação para as telas, além de desenvolver novas técnicas para o ensino de literatura através da análise da transposição intermídias.

Serão analisados pontos comuns na construção da personagem de ambas as obras, bem como pontos divergentes, e qual a relação dessa divergência com a proposta de adaptação. Pretende-se também fazer uma análise intermídias das representações da personagem. Ademais, estudaremos possíveis abordagens para o ensino-aprendizagem de literatura através do uso de adaptação televisiva de texto literário.

Visando tal processo, tomaremos como base leis, regulamentações e orientações nacionais ligadas à educação, desde a Constituição Federal, que prevê em seu capítulo sobre a educação o uso de linguagem audiovisual em sala de aula, até o documento mais recente na área, a BNCC, passando por documentos e orientações que modificaram as leis educacionais, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais.

Para a análise da personagem central da trama recorreremos a *O enigma do olhar*, de Alfredo Bosi (2003), e à coletânea *Quem é Capitu?*, organizada por Alberto Schprejer (2008) que conta com capítulo do diretor da minissérie, Luiz Fernando Carvalho, além de textos de pesquisadores, jornalistas e artistas de renome.

Inseridos no material literário, para examinar atentamente a obra machadiana, apelamos a obras de referência sobre o autor, como *Uma literatura nos trópicos*, de Silviano Santiago ([1978] 2019) e *Machado de Assis: por uma poética da emulação*, de João César de Castro Rocha (2013). Além disso, a fim de estudar a influência machadiana na produção artístico-cultural brasileira, lançamos mão de *Os leitores de Machado de Assis*, de Hélio de Seixas Guimarães (2004). Já no campo da literatura comparada, evocamos os estudos de Linda Hutcheon (2011) em *Uma teoria da adaptação* no que concerne à transposição de obras literárias entre os diferentes modos de narrar. Soma-se à voz de Hutcheon, *O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas* de Anna Maria Balogh (2002) e os estudos de intermedialidade realizados pela professora doutora Maria Cristina Ribas (2014 e 2018). Por fim, no campo da televisão, exploramos o trabalho de Eliana Nagamini (2004) em *Literatura, Televisão e Escola*, a fim de identificar como a cultura televisiva ingressa nas escolas e, diante desse estudo, desenvolver novas práticas docentes de acordo com a realidade discente.

1 – O ensino de literatura no Brasil: O leitor literário e as novas linguagens

A literatura, como disciplina escolar, está sobre ataque tanto no Brasil quanto em diversas nações ocidentais. De acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 75), “o ensino de literatura tem estado no centro dos debates educacionais das últimas décadas. Em todos os países ocidentais a ‘disciplina’ literatura sofreu uma perda de importância até desaparecer, pura e simplesmente, dos currículos escolares”. No Brasil, a queda da importância da disciplina afeta não somente a escola, como toda a sociedade, tendo em vista que em nosso país os níveis de leitura ainda são diretamente influenciados pela escola.

A leitura literária mostra-se quase como uma exclusividade do ambiente escolar para a grande maioria da população em nosso país. De acordo com pesquisa realizada pela Plataforma Pró-Livro, 19% das indicações de leitura dos visitantes da Festa Literária das Periferias (FLUP) veio de professores; na Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, ocorrida no mesmo ano, os professores foram responsáveis por 14% das indicações (FAILLA, 2016). Em ambos os casos, docentes ocuparam a segunda colocação entre os principais influenciadores de leitura.

Apesar dos números, Rildo Cosson (2019, p. 20) alerta que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica”. Para o autor, muitos professores alegam que o ensino literário é uma habilidade retrógrada que remete ao século XIX e não acrescenta nada ao currículo, permanecendo nele apenas por tradição. De acordo com Cosson, os argumentos vêm daqueles que acreditam em uma grade escolar mais dinâmica e prática que levem os alunos à ação. O contra-argumento vem da Aula inaugural de Barthes (2005), para a cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França.

O estudioso faz a ressalva de que a literatura não é especialista nos saberes alheios a ela, mas indica que a disciplina não merece a marginalização que vem sofrendo em sala de aula, pois faz circular os demais saberes. A contradição aqui está justamente nas atribuições dadas à literatura em sala de aula. Além de possuir baixa carga horária, a disciplina é vista como espaço para leituras aleatórias ou tomada como suporte para o ensino de gramática e/ou de outros conteúdos. Assim, a leitura, especificamente, a leitura literária acaba sendo relegada a um plano subalterno.

Este espaço cada vez menor à literatura é suspeito, uma vez que, Para Balogh (2002, p. 17) “a humanidade sempre se caracterizou pelo gosto de contar histórias”, ou seja, a ficcionalização e a literatura estão presentes no cotidiano, independente da época ou do avanço

tecnológico. Mudam-se apenas os suportes, as formas de se narrar, enfim, a linguagem com a qual literatura chega até o cidadão. É neste ponto que entra a figura do professor: ensinar o aluno sobre a literatura; auxiliá-lo na transição entre seu “saber ingênuo [...] e um saber crítico” (FREIRE, 1996, p. 64). Assim como o ideal apresentado por Candido (2011, p. 176) que, ao definir a literatura a vê como inata:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Imaginar, criar e narrar, como visto, são ações recorrentes à existência humana em sociedade. O desejo por histórias, por aventuras, por romances e tantas outras fabulações, pertence tanto à cultura do aluno, quanto à do professor. Lajolo (2004, p. 14) explica que “a leitura de romance, no entanto, não é só esta leitura envolvida e vertiginosa. Junto com o suspense, ao lado do mergulho na história, transcorre o tempo de decantação. Enredo, linguagem e personagens depositam-se no leitor. Passam a fazer parte da vida de quem lê”. O que se acrescenta no saber da escola é que à narração, criação e imaginação podem ser inseridos elementos textuais ou imagéticos capazes de valorizar a história, de torná-la mais atrativa, verossímil e literária.

O baixo nível de escolarização no país contribuiu para que os mecanismos literários dos textos passassem despercebidos pela maioria dos leitores. Por isso, criou-se uma percepção de que a leitura resumia-se ao que é contado, ignorando-se os modos de fazer. Guimarães (2004) revela, por exemplo, que os leitores brasileiros do final do século XIX pertenciam a um grupo restrito e bem educado, e mesmo assim, precisavam de direcionamento durante a leitura por parte dos narradores, pois estes – a verdadeira elite intelectual – não viam em seus leitores grande capacidade interpretativa.

Interessante notar que o recurso utilizado à época, para promover e popularizar a leitura, foram os produtos culturais de massa. Segundo Guimarães (2004, p. 49-50), “o principal veículo de escoamento da produção literária oitocentista era o jornal, sendo raro o romance publicado em volume sem antes ter passado pelo rodapé dos diários cariocas”. Ou seja, apesar de a população leitora ser pequena, a circulação da literatura dava-se aos montes, de forma a impulsionar a criação de um maior público leitor. Lajolo e Zilberman (2019) expandem o

argumento, afirmando que a busca por este público não ficou restrita nem ao século XIX, nem aos jornais. Para as autoras,

cabe lembrar que, em suas formas mais modernas, a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento.

Tal como aconteceu à literatura infantil, a indústria do lazer descobriu seu material primitivo entre a população rural. Os primeiros exemplos provieram da literatura de cordel, molde para a fabricação do folhetim, gênero que se expandiu nos centros urbanos, graças à difusão do jornal, e que colaborou com a estruturação e fortalecimento do romance. Tornou-se, assim, o modelo das demais expressões da literatura de massa, até o momento em que o aparecimento de outros produtos, veiculados com mais propriedade pelos meios de comunicação, substituíram o livro e a leitura, satisfazendo as necessidades de fantasia e fabulação com outras linguagens, mais eficientes e diretas. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, P. 26-27).

Assim como o folhetim e o jornal foram importantes para valorização da leitura e para captação de público leitor para o fim do século XIX e começo do XX, novas mídias de massa contribuíram para a aceleração dos processos de leitura de meados do século XX até os dias atuais. Em contrapartida, a rápida modernização e o avanço tecnológico presentes no novo milênio criaram novos desafios para o processo de ensino-aprendizagem, distanciando cada vez mais os saberes do docente e do discente. O aluno adquire muita informação fora dos muros escolares por influência de novas mídias e para garantir que tanto o conhecimento do educando quanto a relação professor-aluno sejam respeitados (FREIRE, 1996) é preciso que haja uma interação entre esses dois personagens do processo educativo. Assim, a defesa da permanência da literatura no currículo justifica-se por providenciar o contato entre as linguagens consolidadas e aquelas que ainda estão em formação.

O desenvolvimento dessa cultura humana por meio da ficção é essencial para se atingir um grau elevado de civilização e de conhecimento. E a percepção da literatura em todos os níveis de uma sociedade, como capaz de emanar a partir do mais simples relato oral até os mais complexos trabalhos de linguagem possibilita a difusão dessa cultura. Candido (2011) propõe o acesso dessas variedades a toda à população, sem distinção social. Assim, o professor capaz de conectar estas diferentes manifestações para garantir a seu aluno a aquisição de cultura, será o mestre que buscou a humanização do aprendiz.

A Base Nacional Comum Curricular identifica o processo de inserção do conhecimento do aluno na área de linguagens ao afirmar que

há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a

elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 61).

O protagonismo juvenil ocorre, segundo a BNCC, no meio digital, diante das novas linguagens, por isso, é importante que a escola esteja atenta a essas novas linguagens, não de forma a ignorar a leitura literária e desconsiderar o texto impresso, mas de forma a conciliá-las por meio de textos multimidiáticos ou multimodais, por exemplo, como sugere o documento educacional. Segundo a Base Curricular, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar, de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68).

Dessa forma, a valorização e fruição de outras mídias em conjunto com o texto literário funcionam como fonte de trocas de informações, sejam elas relativas à ficcionalização ou mesmo à produção de obras, como é o caso do cinema e da televisão. É fato notável na história da mídia audiovisual no Brasil que a produção cultural televisiva, ao nascer apoiou-se largamente na literatura, tanto que muitas das principais obras dos primórdios da televisão brasileira foram baseadas em clássicos das literaturas de língua portuguesa. Destarte, Balogh (2002) defende que a adaptação de livros sustentou por muito tempo as telenovelas, tendo em vista seus enredos serem conhecidos de grande parte da população, assegurando a audiência e estimulando produções inéditas com roteiros que se adequassem ao gosto do público.

Quanto à expansão da televisão no Brasil, entende-se que a literatura influenciou o desenvolvimento da produção artística dos primórdios da televisão nacional. Como defende Balogh (2002, p. 23) “a televisão é o resultado de um complexo processo de evolução e entrelaçamentos entre os campos da tecnologia, das comunicações e das artes”. Ademais, a pesquisadora acrescenta que a linguagem da TV é repleta de hibridismos oriundos de inovações ancoradas em linguagens já existentes.

Entende-se que a literatura influenciou o desenvolvimento da produção artística dos primórdios da televisão brasileira, com a ascensão das mídias audiovisuais em detrimento do texto literário, a influência deve ser retribuída. Segundo Failla (2016), a média de livros lidos no país não chega a três por ano, enquanto o consumo de telenovelas e de produções similares tem aumentado exponencialmente. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, a televisão, hoje, é a principal transmissora de cultura no Brasil, especialmente de cultura de

massa. A leitura, de acordo com Failla (2016, p. 234) ocupa apenas a décima posição quando o assunto é interesse durante o tempo livre, diferente da televisão que, mesmo com queda, ocupa a primeira posição desde 2007.

A mudança de postura em relação à hierarquia de artes nos processos de intermedialidade possibilita que a escola trace novos parâmetros para o trabalho com o texto literário. Mesmo sem reduzir o protagonismo da literatura em sala de aula, a abordagem estilística e composicional, tanto quanto a linguagem literária ganham, através da inserção de novas mídias, aliados no ensino do letramento literário. A leitura não deve ficar restrita a si. A ela, pode-se acrescentar o contato com outras artes capazes de trazer uma linguagem contemporânea capaz de incitar o aluno (futuro leitor), por exemplo, ao debate do texto literário, à crítica estilística e/ou social, entre outros.

A inserção de textos de variadas mídias no ambiente escolar é amplamente criticada por teóricos que percebem a literatura sobre um pedestal no campo artístico e ignoram o contato com outras artes e outras linguagens. Porém, se mesmo na aula de leitura o texto artístico já perdeu espaço para o não literário, a aproximação com outras artes não vem causar nenhuma surpresa ou descrédito à literatura. A presença de uma arte em outra é característica marcante da produção artística. Dessa forma, a troca de experiências entre textos, sejam eles escritos ou orais, verbais ou não, sempre produzirá novas experiências e novas percepções. De acordo com a BNCC, o plano é “contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” juntamente com o texto escrito (BRASIL, 2017, p. 69).

À disciplina literatura cabe a tentativa de se reinventar para englobar todos os novos gêneros e mídias que surgem sem, com isso, abrir mão do texto literário. É preciso traçar um contato entre todas essas variedades e o texto artístico dentro de uma escola que, por si só, não valoriza a literatura. Além disso, o sistema educacional não vive o melhor de seus momentos. Aos problemas iminentes ao estudo da literatura e da leitura somam-se as dificuldades enfrentadas pela escola de uma forma geral, afinal, por mais que leis e políticas educacionais modificando os rumos da educação tenham se tornado frequentes, o espaço escolar, sua estrutura e seu funcionamento passaram por poucas transformações nas últimas décadas, o que distanciou o ambiente de ensino da sociedade por ele acolhida.

A ausência de habilidades de leitura acentua o distanciamento entre os agentes envolvidos na aprendizagem. A leitura, ensinada a partir da alfabetização do aluno é interrompida após a conclusão da educação básica para uma grande parcela da população, como indica o Instituto Pró-Livro (2016) ao perceber que menos de 40% dos frequentadores de eventos literários, como

a Bienal do Livro, possuem apenas o nível escolar mínimo exigido no país. Tais números indicam que não estamos presenciando no Brasil uma educação literária, nem um avanço da cultura, uma vez que Cosson (2019, p. 20) afirma que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Cabe ressaltar que durante o desenvolvimento desta pesquisa, o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19 que, no Brasil, novamente colocou à prova o relacionamento da sociedade com as instituições de ensino. O fechamento das escolas tem sido criticado e a desigualdade entre a elite financeira e as classes populares ficou mais evidente diante dessa situação. Aqueles que podem pagar por educação particular continuam tendo aula por meio de acesso à internet, e consumindo a cultura que podem pagar; aos demais, resta um ensino com baixa conectividade e pouco acesso à cultura. Por outro lado, as mídias audiovisuais, como a internet, vêm proporcionando acesso à produção artístico-cultural por meio de *lives* e outras gravações organizadas pelos próprios artistas.

1.1 – Do Império à ditadura: panorama do ensino de literatura no Brasil

O ensino de literatura nas escolas brasileiras reflete a inconstância e a instabilidade dos processos de política cultural do país, uma vez que nosso sistema educacional identifica-se com a mentalidade e com as ideologias de nossa sociedade. Estando a literatura no ponto de intersecção entre estes dois elementos centrais para a formação de um povo, pode-se refletir a partir dela sobre determinadas imagens do país. Uma das muitas imagens formadas a partir deste retrato pode não ser das melhores, porém, representa o desejo de melhora por grande parte da população, ou seja: para que o Brasil orgulhe-se de sua cultura e educação, há um longo caminho a ser trilhado, mesmo que parte do caminho já tenha sido percorrida.

Lajolo e Zilberman (2019) defendem que os romancistas do século XIX no Brasil precisaram utilizar em textos recursos capazes de manter a atenção do leitor, como se o receptor de suas obras necessitasse de um tutor de leitura. A esse narrador-tutor, caberia a condução do leitor a raciocínios básicos para a compreensão da história contada. Para as autoras, ora essa condução ocorre de forma paternalista, com o narrador congratulando o leitor, ora de forma professoral, revendo e resumindo conteúdos para facilitar ao receptor a compreensão do desenrolar narrativo.

As percepções de Guimarães (2004) acerca da leitura no Brasil dos oitocentos confirmam as informações apresentadas. A partir do levantamento de estudiosos do assunto, o

autor indica a baixa capacidade leitora da população brasileira durante o período do Brasil imperial. Além disso, a marcante superioridade intelectual dos escritores do período, também afirmada por Guimarães (2004), justifica o posicionamento desta classe como incentivadores da leitura e divulgadores da cultura, mesmo que seja como orientadores dos primeiros passos para interpretação textual.

A pesquisa de Guimarães (2004) indica que a instrução formal do leitor no Brasil é um processo falho herdado de tempos coloniais, que ficou ainda mais claro após a chegada e permanência da Corte Portuguesa ao Brasil. Da mesma forma, a cultura em nosso país foi percebida apenas como direito de uma elite seleta e restritiva geralmente afirmada por seu passado europeu. No âmbito da crítica literária, em *Instinto de Nacionalidade*, Machado de Assis (1994 [1873]) indica o desejo de rompimento com essa herança cultural, para que, dessa forma, a sociedade brasileira pudesse ter cultura e instituições próprias.

Embora o ensaio machadiano trate de literatura, o texto reconhece que os portugueses deixaram como herança ao Brasil, antes mesmo da independência, um entrelaçamento entre a educação e os elementos formadores de nossa cultura. Cabe ressaltar que a separação dos países apenas diferenciou os governantes da metrópole e de sua ex-colônia, pois a conservação de um português no trono brasileiro, assim como a manutenção da monarquia, garantiu a permanência de vínculos culturais por algumas décadas. Como afirma Queiroz (2010, p. 16), “a monarquia, no entanto, foi uma originalidade no Novo Mundo, uma ‘flor exótica’ na América, como muitos a chamaram, já que todas as demais colônias americanas, ao se libertarem de suas metrópoles europeias, decidiram-se pelo regime republicano”.

Diante da preservação do vínculo cultural e histórico, mesmo com a estranha separação política, tradições e costumes portugueses estão refletidos nos elementos identitários do povo brasileiro até os dias atuais, e eram ainda mais presentes no período imperial. Por isso, compreender a cultura no Brasil no momento de atrito entre as duas monarquias auxilia também na compreensão do início de nossas instituições públicas, como é o caso do sistema educacional brasileiro. Segundo Lajolo e Zilberman (2019),

só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos, graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que seriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2019, p. 29).

Percebe-se nas autoras que, além de espaço escolar para a divulgação de conhecimento e cultura, é necessário que também haja no país o interesse econômico. A leitura literária só será útil se gerar lucros. Para Zappone (2018, p. 409) o estudo da disciplina literatura em sala de aula, assim como das demais é repleto de “ausências e precariedades advindas justamente do sistema político econômico extrativista e exploratório instaurado por Portugal e que só muito tardiamente veio a valorizar a educação”.

Estando a cultura literária e a educação vinculadas a uma herança advinda de nossas origens portuguesas, as instituições brasileiras formadas após a Proclamação de Independência visaram fundar novas estruturas para o estabelecimento de certa identidade nacional. Contudo, o afastamento do legado português levou mais tempo do que o esperado, e a influência lusitana participou efetivamente da formação do pensamento nacional, por isso, tanto a educação quanto a cultura estão atreladas aos modelos herdados de lá.

Para Queiroz (2010), diversos fatores contribuíram largamente para a divulgação do saber pelo país, destacando a Imprensa Régia e a fundação de cursos de nível superior em solo nacional como instituições divulgadoras de saber e cultura. Para a pesquisadora, estes eventos foram aos poucos moldando o pensamento crítico do novo povo que se formava. Desta maneira, o espaço da escola começava a ser delineado com os contornos que ainda hoje são vistos e desviando dos padrões criados por Portugal.

Quanto à educação formal, o que se via no país era a concentração da elite culta e bem estudada mandando seus filhos para estudos na Europa. Posteriormente, com a oferta de ensino em território nacional, alguns poucos membros da elite mantinham os estudos de seus filhos por aqui, mas voltados a um possível ingresso em universidades estrangeiras, afinal, os estudos secundários eram direcionados ao ingresso nos cursos superiores, aos quais só a elite dominante realmente tinha acesso. A escola secundária, em si, só ganhou contornos no Brasil pouco antes do primeiro centenário de independência (Razzini, 2018).

Darcy Ribeiro (2013) ressalta a indiferença do governo português com a educação no Brasil, ao lembrar que na América espanhola houve a criação de universidades já em meados do século XVI, enquanto em nosso país as primeiras escolas superiores são criadas apenas após a transferência da Coroa Portuguesa para o território transatlântico e a primeira universidade só é fundada por um episódio alheio à educação: a visita do rei belga ao Brasil, em 1923. Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 18) “o Itamarati devia dar a ele [o rei] o título de Doutor Honoris Causa”, criando, para isso, a primeira universidade brasileira.

O episódio retrata o descaso português em sua colônia americana com a escola que enfrenta crises mesmo antes da formalização de instituições e espaços reservados para o ensino no país. No período colonial a educação era oferecida pela Igreja, cujo objetivo primeiro era a catequização. De acordo com Queiroz (2010) a mudança do período colonial para o imperial garante ao Brasil mais contato com a cultura e, por consequência com o saber e com a educação. Segundo a autora, no Império o ensino não está mais monopolizado pelos “muros do convento” (Queiroz, 2010, p. 96). A mudança aqui é significativa, tendo em vista que a escola colonial era restritiva em relação à inclusão social. O espaço escolar não era democrático, por isso, o acesso à cultura por parte da sociedade não pertencente às classes altas, quando ocorria, partia de outros meios. A autora salienta também que a movimentação cultural externa à escola no século XIX expandiu-se largamente, contribuindo para o acesso ao saber, mesmo que de maneira informal.

Segundo Queiroz (2010), a presença da imprensa foi importante tanto para a difusão de ideias quanto para a divulgação do saber. O jornalismo era fonte de leitura, portanto, de divulgação de cultura e de literatura, contudo, a imprensa responsabilizava-se pela movimentação do conhecimento, não por sua formalização. Tal poder deveria ser reservado às escolas. E foi ainda no governo do português D. João VI (1816-1822) que houve uma mobilização para a criação de escolas de ensino superior, mesmo que ainda não houvesse a instituição universitária. Queiroz (2010, p. 99) argumenta que o monarca criou “Academias destinadas aos quadros militares e dois cursos de cirurgia”.

Razzini (2010, p. 46) informa uma expansão do ensino superior no período imperial, ao definir que “no século XIX, havia no Brasil três tipos de curso superior” além dos já citados, a autora acrescenta os cursos “exigidos pela carreira eclesiástica, formada nos seminários episcopais” e define, junto à Medicina, o Direito como curso de carreira liberal. Estes cursos de nível superior, de acordo com Zappone (2018), tornaram-se o ponto de partida para a organização do sistema educacional brasileiro de nível secundário. Assim, embora a concretização de uma escola formal secundária no Brasil tenha se dado apenas no século XX, seu alicerce foi fundado ainda no século anterior.

É importante salientar, portanto, que a criação das escolas como são conhecidas hoje no Brasil passou por um processo lento e de clara desvalorização. De acordo com Darcy Ribeiro (2013), a escola deveria ser o espaço para diminuir o abismo social entre as classes sociais de um país, contudo, através de um incansável trabalho da elite brasileira promoveu-se a manutenção de uma sociedade desigual e injusta. Para o sociólogo, a diferença entre as classes

só diminuirá quando este esquema histórico for desmontado e o saber e a cultura se tornarem acessíveis a todos.

Ressalta-se aqui o outro destaque de Queiroz (2010) acerca da divulgação do saber e da cultura no território brasileiro: a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda. Aliados aos já existentes cursos ligados à medicina e às “Academias destinadas aos quadros militares” (QUEIROZ, 2010, p. 99), os cursos jurídicos deram um impulso ao conhecimento especializado. Conforme aponta Queiroz (2010, p. 104) “além do saber especializado necessário à prática do Direito, propiciavam ainda a formação humanística da qual se encarregariam mais tarde, já no século XX, as Faculdades de Filosofia”. Para a autora, diante da ausência das Faculdades de Filosofia, tais cursos “propiciavam a formação humanística”, além disso, “habilitavam os bacharéis ao exercício de outras atividades, como as letras e o jornalismo, por exemplo”.¹

A ausência da filosofia ajuda também a refletir sobre a dificuldade de formação de um pensamento nacional, como proposto por Machado de Assis (1873). Relegar a formação humanística a umas poucas disciplinas dentro de cursos com outras especialidades indica o desinteresse dos gestores educacionais por uma população pensante. As Ciências Humanas correspondem a uma área muito abrangente, não podendo ser ensinada por completo em um único curso, por isso, Pecora (2015, p. 45) afirma que “a especialização é uma condição de pertença das Humanidades à Universidade e dela resulta a ruína das Humanidades enquanto abertura”. Ou seja, as principais disciplinas formadoras de uma população pensante pertencem a uma grande área que por si só já é dividida, e essa fragmentação, embora necessária, reduz a força das humanidades e a busca por uma população questionadora.

¹ Cabe o alerta de Machado de Assis (2010 [1881]) acerca dos bacharéis em Direito com formação superficial, em Memórias Póstumas de Brás Cubas:

E foi assim que desembarquei em Lisboa e segui para Coimbra. A Universidade me esperava com suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-mo com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades – principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dados às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. No dia que a universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, mas sentindo já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver, de prolongar a universidade pela vida adiante... (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 78-79).

Aqui, não se trata apenas da filosofia, como formadora do pensamento racional. Queiroz (2010) destaca, também, a importância da literatura para o desenvolvimento da cultura e da identidade nacional. Segundo a historiadora, o saber derivado dos cursos de Medicina e Direito formaram intelectuais e literatos que contribuíram para o pensamento do povo brasileiro. Diante de tal alcance, era de se esperar reconhecimento e destaque à literatura por parte do currículo orientador da educação nacional. Contudo, o que se nota é a inconstância da presença desta disciplina na escola desde a formalização do ensino secundário nacional.

Além disso, a própria noção de currículo demorou a ser colocada em prática. Conforme explicita Zappone (2018), a falta de um currículo ou de uma lei que organizasse o ensino levou as escolas a definirem um modelo a ser seguido para o ensino: o Colégio Pedro II. Foi com base nos moldes estabelecidos por esta instituição que Razzini (2010) estabeleceu quatro períodos distintos para a trajetória do ensino de língua portuguesa, disciplina a que os estudos literários estão intimamente ligados na história do ensino no Brasil. Levando suas ideias ao encontro das de Razzini (2010), Zappone (2018) direciona seu olhar para a literatura dentro de cada um destes períodos.

A primeira fase proposta por Razzini (2010) concentra-se entre os anos de 1838 e 1869 e diferencia-se por ser “anterior à inclusão do Português entre os Exames Preparatórios” (RAZZINI, 2018, p. 49). A autora destaca também o uso de compêndios para as aulas de língua e de obras coligidas para as aulas de literatura, contudo, indica uma maior valorização de autores portugueses, e menor apego a autores nacionais que, segundo Queiroz (2010), estavam em contato direto com a sociedade, portanto, mais aptos para o estudo da nova nação. Zappone (2018) indica também que a baixa carga horária dedicada à língua portuguesa no período incidia também na literatura, que possuía ainda menos tempo dentro da escola do que os estudos de gramática e retórica.

A primeira fase mostra-se, de certa forma, apegada à tradição que precisava ser superada, assim, por mais que seja um período reconhecido pelo mérito de institucionalizar a educação secundária, ainda não indica os rumos que a educação tomaria para afastar-se da herança portuguesa de descaso com a cultura e o ensino, além de intensificar o abismo social ao indicar que a língua falada no dia a dia e os autores lidos nos folhetins não correspondiam ao tipo de educação formal desejada pela elite. Desta forma, percebe-se a inexistência de um diálogo entre a cultura nacional e a oferecida pelo sistema educacional.

A segunda fase inicia-se em 1870, na mesma década em que Machado de Assis produz o já citado ensaio “Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de Nacionalidade”, texto crítico

em que o autor discorre sobre o desejo de se criar uma independência cultural, ao menos na literatura, que segundo o crítico já vinha sendo trabalhada em períodos literários anteriores, mas ainda levaria algumas gerações para se concretizar.

Nesta segunda fase do ensino introduz a disciplina de Língua Portuguesa nos Exames Preparatórios. Tal fato, para Zappone (2018, p. 411) significa o fim da subordinação ao latim e o aumento da distinção da disciplina Língua Portuguesa em relação às demais, “culminando com o aumento de sua carga horária, além da inclusão de conteúdos como redação e composição”. Tendo em vista que estes exames definiam o currículo do Pedro II, que por sua vez era a referência para as demais instituições de ensino, percebe-se um grande avanço para a disciplina. Houve também aumento da carga horária, justificado por Razzini (2010) como parte do processo de absorção das aulas de retórica e poética.

Zappone (2018, p. 411) salienta o uso de textos literários portugueses e brasileiros com função didática, o que indica que “a literatura figurava, precipuamente, como modelo de língua a ser seguido pelos alunos em exercício de composição ou mesmo ortográficos”. Neste período, o estudo do texto literário foi relegado aos últimos anos do curso secundário, com foco em teoria dos gêneros, estilística, composição e declamação. Quanto ao material didático, Zappone (2018) atenta-se para a diminuição da quantidade de obras, aliada ao foco em autores nacionais, mesmo com a presença de autores e textos literários produzidos desde o século XVI até os contemporâneos ao período estudado.

A evolução entre os dois momentos beneficiou o estudo da língua materna em nosso país, contribuindo para sua valorização, tanto quanto de seus autores. Há nesta segunda fase um movimento em favor da cultura e da literatura nacionais, contudo, faz-se mister enfatizar um problema que a disciplina literatura enfrentou no período e que se repete no contexto da educação contemporânea: o texto literário é utilizado na educação como recurso para fins alheios ao ensino da própria literatura (PERRONE-MOISÉS, 2016).

No terceiro momento proposto por Razzini (2010) há a oficialização do currículo do Pedro II como base para o ensino em outras instituições secundárias e para os Exames Preparatórios, o que reforça a interferência do ensino superior na educação básica. Além disso, a fase inicia-se já no período republicano brasileiro, em 1890, e justamente por isso sofre influência tanto deste pensamento político quanto do nacionalismo oriundo dele (RAZZINI, 2010)

Dessa maneira, há um significativo aumento do estudo de gramática em relação a outros conteúdos, “sobretudo à Literatura, circunscrita apenas aos textos selecionados nas poucas

antologias usadas nas aulas de Português” (RAZZINI, 2010, p. 52). A quantidade de gramáticas excede à quantidade de compêndios literários, isto porque a História da Literatura Nacional, pouco antes elevada ao patamar de disciplina, não foi adicionada aos Exames Preparatórios. Assim, segundo Razzini (2010, p. 53), “a História da Literatura Nacional tornou-se ensino ornamental do ‘bacharel em letras’, título concedido àqueles raros alunos que concluíam o curso do Pedro II”.

Razzini (2010) ainda relata mudanças no material didático do período, o que evidencia o aspecto cultural da literatura dentro das escolas. A pesquisadora destaca que a quantidade de seletas literárias diminuiu consideravelmente, até que ao final do período resume-se a uma única obra: *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet. Apesar da redução do material didático voltado para a disciplina, Zappone (2018) vê na *Antologia Nacional* um material de valorização da cultura brasileira, através da inserção de autores nacionais e contemporâneos na obra didática.

O mérito do período em relação ao ensino de literatura se dá na organização cronológica de “recorte historiográfico”, pois a partir desta disposição das seletas criou-se um padrão seguido pelas escolas brasileiras de educação básica por mais de sete décadas. Contudo, escancara-se novamente a “semiformação literária” (Cechinel, 2019, p. 1), uma vez que o ensino da disciplina continuou servindo de mero suporte para o ensino de gramática e língua padrão.

Ainda na terceira fase, a *Antologia Nacional* ocupou-se de duas funções: manter a tradição remetida ao passado lusitano e propagandear a literatura nacional, contudo, o congelamento dos modelos de ensino de língua portuguesa e de literatura brasileira fez com que a função mantenedora prevalecesse, estagnando não só o ensino de literatura, mas o desenvolvimento da cultura nacional dentro das escolas.

Tal estagnação valorizou a *Antologia Nacional*, entretanto, promoveu instabilidade na disciplina História da Literatura Nacional, tendo em vista que esta perdeu sua autonomia e foi anexada aos estudos de Literatura Geral (ou Universal) em 1898 e depois reduzida e incorporada, em 1911, ao currículo de português, onde é estudada subalternamente em relação à gramática. Como disciplina, a literatura só volta ao currículo em 1925, quando é abordada junto com as literaturas latinas, porém, três anos mais tarde volta a ser incorporada à Literatura Geral.

Na quarta fase, o estudo de literatura é realizado de maneira mais especializada, contudo, uma soma de fatores ligados direta ou indiretamente ao currículo da educação básica contribuiu

para que a disciplina fosse definitivamente incorporada ao ensino de língua portuguesa. Assim, a começar pelo “desaparecimento dos Exames Preparatórios por força da Reforma Francisco Campos (1931)” e pela “instituição da obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário para acesso ao ensino superior” (Zappone, 2018, p. 412) até a divisão da Educação Básica em dois Ciclos e o fim da influência do Pedro II, as alterações feitas no planejamento curricular influenciaram o rebaixamento da literatura a uma disciplina de segunda importância ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de sua importância na escola.

Nesta quarta fase estabelecida por Razzini (2010) cujo início é marcado pela Reforma Francisco Campos (1931) os vestibulares perderam força e a divisão do ensino em dois ciclos promoveu estabilidade a disciplinas estudadas nos anos do primeiro ciclo, como foi o caso da língua portuguesa. As disciplinas do segundo ciclo, chamado de Complementar, só vieram a adquirir relevância proporcional à área do conhecimento pretendida pelos estudantes no ensino superior. Desta forma, a Literatura Nacional passou a ser estudada pelos discentes interessados nos Cursos Jurídicos, por meio da disciplina Literatura Universal (RAZZINI, 2010).

O período chega ao fim em 1942, com a definitiva absorção da disciplina Literatura ao currículo de Língua Portuguesa. Dessa forma, a fase que já fora marcada pela mudança do controle sobre os currículos – que passaram a ser submetidos aos recém-criados Conselho Nacional de Educação (1931) e Comissão Nacional do Livro Didático (1938) –, registra também o fim de uma carga horária dedicada exclusivamente à literatura. Nesta mesma fase, a Reforma Capanema (1942) dividiu o segundo ciclo em Clássico e Científico, além de introduzir a Literatura Patriótica nos anos iniciais do secundário, “deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente, história da literatura brasileira e portuguesa” (RAZZINI, 2010, p. 56).

O período que se segue após a hegemonia do Colégio Pedro II ocorre durante a vigência do Estado Novo, período conturbado da política brasileira, o que afeta o funcionamento do sistema de ensino da educação básica. A fim de preservar a adoção da *Antologia Nacional*, que há quase meio século era o livro base para as aulas de literatura, foram necessárias algumas intervenções, principalmente com o acréscimo de excertos tanto de literatura portuguesa quanto de literatura brasileira. Assim, a obra passou a abranger desde o período trovadoresco até a produção escrita contemporânea – historiografia adotada até a contemporaneidade. Para Razzini (2010, p. 56), isso significa que a seleta passa a “cobrir a origem e a chegada da língua e da literatura nacional” ao mesmo tempo em que redefine a vinculação da literatura nacional à

lusitana, indicando certo rebaixamento da cultura brasileira, apesar do nacionalismo empregado na política.

O destaque para a literatura no período se dá por conta da obrigatoriedade deste conteúdo em todos os vestibulares do Brasil, com isso, a História da Literatura Nacional entra no currículo de Língua Portuguesa nas últimas séries do curso secundário, porém, cabe ressaltar que a literatura não voltou a ser disciplina autônoma, apenas ganhou novo fôlego para perpetuar o ensino da cultura nacional dentro do ambiente escolar.

A educação só começa a se desvincular da política a partir da década de 1960, com a aprovação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961). As universidades receberam maior autonomia para organizar seus vestibulares, enquanto às escolas coube a escolha apenas de disciplinas complementares, pois já fora estabelecida uma grade com disciplinas obrigatórias, entre elas a Língua Portuguesa. O ensino desta, por sua vez, focou-se na primazia do caráter de uso sobre os enfoques gramatical e estilístico, assim, a disciplina foi dominada pelo estudo das expressões oral e escrita (ZAPPONE, 2018).

Na década seguinte, a LDB sofre alterações e ganha uma nova versão em 1971, a qual trouxe mudanças radicais contra o tradicionalismo de origem portuguesa focado na valorização da fala e da escrita conforme os padrões estabelecidos pelos clássicos literários. Razzini (2010) afirma ainda que, no que concerne à literatura, a derrocada do tradicionalismo se deu mais visivelmente pelo fim da “adoção de compêndios como a *Antologia Nacional*”. (RAZZINI, 2010, p. 57).

O modelo educacional proposto pela LDB/1971 volta a ter influência política, sendo organizado pelo governo militar. Segundo Zappone (2018), divide a educação básica em dois graus de ensino: o primeiro composto por oito anos e o segundo, por três, que já representavam a etapa final do segundo ciclo, e o ensino de português passa a ser ofertado de forma a se articular às demais disciplinas do currículo. A disciplina que passa a ser denominada Comunicação e Expressão admite cada vez mais variedades de gêneros para a leitura, pois buscou ampliar a noção de texto literário, inserindo ao estudo textos da literatura contemporânea e até mesmo manifestações gráficas. Isto retomou a tradição de uso dos clássicos como avalistas dos bons procedimentos de fala e escrita (RAZZINI, 2010).

Na visão de Razzini (2010, p. 57) “a variedade de textos modernos que passou a circular na escola, beneficiou não só a literatura brasileira contemporânea, com a entrada de autores vivos, mas também forçou também (sic) a revisão da literatura brasileira anterior”. Por isso, é

possível afirmar que o período regido pela LDB (1971) devolveu ao ensino a ideia de comprometimento com a cultura brasileira, mesmo que vinculada à literatura lusitana, vigiada pela ditadura e bombardeada por diversas influências externas. De acordo com Razzini (2010), um dos fatores externos mais influentes na escola veio das culturas de massa, das quais, destacamos neste trabalho a televisão (cf. capítulo 2).

1.2 – O ensino de literatura da redemocratização ao contexto atual

A arte nacional enfrentou uma dura batalha entre as décadas de 1960 e 1980. O período que remete à Ditadura Militar no Brasil, apesar de presenciar o nascimento de diversos estilos e tendências artísticas, ficou sob o jugo da censura. Até mesmo a televisão, meio de comunicação que se firmava ao mesmo tempo como fonte de entretenimento e de informação foi cerceada por censores – sejam eles do governo ou da própria imprensa.

Introduzida no país no começo dos anos 1950 e popularizada nas décadas seguintes, a televisão lançou e divulgou grande parte da produção artística do século XX, sendo, com isso, grande incentivadora da cultura nacional durante o período ditatorial. Além da divulgação de novos artistas e tendências – parte mais sensível à censura –, a televisão também buscou sua permanência nos lares brasileiros através do contato com obras que ao mesmo tempo agradassem o governo, atingissem as famílias e divulgassem arte e cultura nacionais, estabelecendo as bases da televisão que conhecemos atualmente. De acordo com Andrea Cristina Martins Pereira,

vale-se ressaltar que até o final daquela década [1970], priorizaram-se obras produzidas dentro do período conhecido por Romantismo, como *Helena* (Machado de Assis), *Senhora* (José de Alencar), *A Moreninha* (José Manuel de Macedo), e *Escrava Isaura* (1976). Exceções como *O feijão e o sonho* (Orígenes Lessa) e *A Sucessora* (Carolina Nabuco), embora inseridas dentro do Modernismo, mantêm alguns elementos de dramas românticos. Tais opções se explicam: o momento era de priorizar temas da realidade nacional, não necessariamente a realidade do tempo presente que, em plena ditadura militar era tabu para a censura. Diante disso, a opção de buscar tramas centradas em outro período da história (da literatura) do país, atenderia aos interesses da TV sem ferir o ego do governo. (PEREIRA, 2014, P. 82).

Adaptações de obras literárias de alto nível cultural e intelectual foram o primeiro contato com autores renomados da literatura nacional para grande parte da população, pois a política educacional excludente imposta à classe mais baixa da população intensificava o abismo entre autores e o público leitor. Ou seja, com a perpetuação de governos antidemocráticos, a cultura voltaria a ser objeto distante para a maioria da população. Nesse contexto de censura e repressão

às manifestações artístico-culturais, os militares impuseram também à educação um regime de bloqueio de informações. Ao selecionar quais grupos deveriam ter educação intelectual e quais deveriam possuir formação técnica ou laboral, a ditadura fez ressurgir a ideia de uma educação elitizada, restrita a grupos economicamente selecionados.

Saviani (2008) alerta que apesar de outros gestores federais desvalorizarem a educação, o desmonte tornou-se mais nítido durante os governos militares por meio da Emenda Constitucional n. 1 de 1969. Tal acréscimo ao texto de lei promulgado em 1967 diminuiu repasses financeiros à educação e indicou contato com a iniciativa privada para a gestão educacional do ensino básico.

Foi só a partir do processo de reabertura política (1974-1988), que os protagonistas da educação – professores, alunos, gestores e demais profissionais da área – conquistaram espaço para um diálogo para melhorias no setor. Dessa forma, grupos civis, principalmente da classe dos professores, uniram-se para que a redemocratização chegasse às escolas. Segundo Saviani (2018).

O entusiasmo com a redemocratização e a expectativa por mudanças atingiu todos os níveis da educação. Antonio Candido, que ao longo do século XX destacou-se com posições de viés sociológico, foi um dos contagiados pelo clima de otimismo. Convidado para proferir palestra sobre os direitos humanos, Candido publica o famoso ensaio “O direito à literatura” em 1988, mesmo ano em que é promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. No texto, Candido exalta o ensino de literatura nas escolas, alegando ser este um direito fundamental a todo ser humano, uma vez que a leitura literária tem caráter humanizador.

O texto poderia ter sido modelo para a formulação das leis e normas educacionais produzidas nos anos seguintes ao processo de redemocratização. Sua visão acerca do ensino de literatura nas escolas brasileiras resumiu direitos e deveres de alunos e educadores que desejam equidade de saberes a todas as classes sociais. No entanto, mais de três décadas passaram-se e, ainda hoje a pauta sobre o ensino de literatura nas escolas gera polêmica, uma vez que nenhum dos textos legais sobre o tema foi capaz de encerrar o assunto.

A democracia voltava a ser soberana no Brasil em 1985, avanço só registrado na legislação três anos mais tarde. E foi por meio dessa garantia legal que a escola, em teoria, deveria receber papel de destaque para desenvolvimento da democracia, afinal, o documento prega que nesse ambiente serão garantidos os direitos básicos de igualdade, liberdade e pluralismo. O primeiro documento oficial a indicar os novos rumos do país foi a Constituição Federal de 1988, que vigora desde o processo de redemocratização nacional e engloba no

mesmo capítulo cultura e educação, o que leva à percepção de que elas passam a caminhar oficialmente juntas.

Saviani (2018, p. 310-311), por outro lado, indica que na prática a passagem de um período a outro não seguiu os princípios constitucionais, uma vez que “a ‘transição democrática’ se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica”, garantindo os privilégios da classe dominante sobre as demais, preservando na educação reflexos dos tempos em que a cultura só era acessível a quem pudesse pagar por ela. Resultado disso, segundo Zappone (2018) foi o esvaziamento do currículo para favorecimento do lucro sobre o saber e a cultura.

Os conhecimentos e habilidades com aplicação prática e imediata ganharam espaço nos currículos da educação básica das redes públicas, e as disciplinas críticas, com acesso ao saber intelectual e cultural tornaram-se escassas, contrariando a recente constituição, que apesar da tentativa de renovação dos moldes de ensino, não foi capaz de abranger todos os meandros de uma área tão complexa. Diante disso, foi preciso rever as leis educacionais específicas, para assim adaptá-las à nova Carta Magna do Brasil ao mesmo tempo em que o governo poderia debruçar-se mais sobre a legislação educacional. A partir disto, reformularam-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve novo texto publicado e homologado em 1996, a Lei 9394/96, mais conhecida como LDB/96. A esse documento seguem-se outras leis e normativas publicadas ao longo dos anos de 1990 até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018, conforme indica Tiunan (2017), em quadro explicativo reproduzido abaixo:

Quadro explicativo 1: Documentos orientadores do Ensino Médio 1996 – 2016

Ano	Documento
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/98 referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
1998	Resolução CEB nº 3/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+.
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
2016/2017	Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 / Projeto de Conversão de Lei n.º 34/2016 / Lei n.º 13.415/2017
Em andamento	Discussão / Elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Tiunan (2017, p. 151) – Tese de doutorado.

Os documentos reguladores, resumidos no quadro acima, exercem influência sobre o contexto educacional da década final do século XX e do começo do século seguinte, interessando-nos aqui o ensino de literatura, que continuou sofrendo oscilações de acordo com o texto de lei ou normativa em vigor. Acerca disso, a LDB, segundo Zappone (2018, p. 415), afirma que “há um reforço no aspecto da língua enquanto processo de comunicação, ou seja, ênfase em seu caráter produtivo e um apagamento da questão artística da língua, na qual se poderia caracterizar a literatura”, o que retoma o problema da supressão de disciplinas do currículo.

A adaptação dos currículos da educação básica aos interesses econômicos é um dos principais intensificadores do abismo social estabelecido entre a elite e as classes populares, que perdem o direito de questionar ou mesmo de buscar o conhecimento, pois a área que levaria o aluno a esses caminhos é a de Humanas, aquela que justamente sofre os maiores cortes, sejam orçamentários, sejam de carga horária. A crise das humanidades é resultado desse processo de destruição do saber, e a literatura, acaba indo pelo mesmo caminho das outras disciplinas englobadas nessa grande área. Martha Nussbaum informa que

o desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática, tanto nos países ocidentais como nos

não ocidentais. Embora muito desse desenvolvimento deva acontecer na família, as escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo as escolas técnicas e universidades, também desempenham um papel importante. Se quiserem desempenhá-lo bem, elas devem reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa (NUSSBAUM, 2015, p. 96).

Sem a obrigatoriedade de disciplinas de Humanas, o sistema educacional fica incompleto. Não é possível educar baseando-se apenas no saber técnico, concretamente produtivo, é necessário o saber intelectual, o conhecimento do homem, da sociedade, das artes e das letras. “As humanidades importam não porque ajudem a formar empreendedores, mas porque estimulam possibilidades alternativas de interlocução do presente pela ostensiva mediação do legado cultural” (PECORA, 2015, p. 51).

Com o ataque às Ciências Humanas e Sociais, a literatura perde espaço, pois “um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70-71). Ou seja, por mais que a escola tenha conquistado o direito de desenvolver conteúdos artísticos, a LDB/96 freou o avanço da literatura, indicando como linguagens artísticas obrigatórias “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” (BRASIL, 2017, p. 20), mas não a linguagem literária. O que parece ser ignorado pelo documento é que “a literatura é, justamente, uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77).

A retomada do pensamento de Candido (2011) se faz presente nas leis educacionais exatamente para engajar a reformulação das normas para o estudo de textos literários em sala de aula. Seu texto que, segundo Fritzen (2019, p. 78) é “recorrência nos debates sobre as relações entre Literatura e Ensino” defende a formação de um leitor com capacidade reflexiva e atuante, um leitor que pode ser orientado pela escola, mas que para isso, precisa de amparo legal, não fornecido pela LDB/96.

Diante dos questionamentos sobre as falhas ou ausências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme visto em Tiunan (2017), outros documentos foram formulados, porém não com a mesma força de lei que a LDB. Fortes e Oliveira (2015) apresentam estudo acerca do Ensino de literatura no Ensino Médio partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2002, passando pelos PCN+, de 2002, até chegarem às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN), de

2006. Os autores entendem que há poucas evoluções quanto ao ensino de literatura da redemocratização até os primeiros anos do século XXI.

O que se percebe é que apesar da expectativa para a ampliação do ensino de literatura, como em Candido (2011), as leis e normativas educacionais reproduziram por mais algumas décadas o processo de rebaixamento da disciplina literatura. O que não ocorreu com outras manifestações artístico-culturais que vinham ganhando força na sociedade. O cinema, por exemplo, recebeu destaque ao ser expresso na LDB/96 que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2019, p. 20). Ou seja, mesmo um componente curricular complementar, como a produção audiovisual do país, teve a estipulação de um tempo mínimo, diferentemente da literatura.

Zappone endossa o argumento de que os PCN e as OCN relegaram a literatura a um grupo abrangente de linguagens – artísticas ou não – depreciando seu status. Diferente de Fortes e Oliveira (2015, p. 282) que indicam que “a literatura vai para a margem e a margem vai para a escola, uma vez que o ensino era pautado em um saber técnico produtivista”. Zappone (2018, p. 418) percebe que a abertura da LDB para o uso de diversas linguagens como natural, ela não crê “que a literatura tenha tido sua autonomia negada. O que os PCNEM fizeram foi não a distinguir de outras formas de linguagem, valorizando-a em detrimento de outros gêneros”. Apesar da discordância entre os autores, o que fica evidente é o fato de a literatura não possuir papel prioritário na educação contemporânea.

A oscilação entre as leis sobre o entendimento quanto ao ensino de literatura na educação básica nacional pós-redemocratização indica que os rumos desta disciplina ainda estão incertos mesmo em nosso contexto atual, pois enquanto os OCNs (2006) entendem que a escola deve buscar a elevação cultural do estudante, hierarquizando níveis de cultura e retirando da escola aqueles considerados de massa, os PCN visavam difundir o maior número possível de manifestações artísticas, independente de elevação cultural. À arte literária, em meio a esse conflito cultural, coube a posição de mediadora entre as culturas erudita e popular ora conectadas, ora separadas na escola.

Posicionando-se neste conflito pendular, o documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 para valer no ano seguinte, retoma a ideia das múltiplas linguagens sobreposta aos textos canônicos, contudo, não exclui a permanência nem a utilização dos textos literários ditos clássicos. Dessa maneira, a literatura não é vista como uma prática de linguagem hierarquicamente superior às demais. O texto literário é tomado

como objeto artístico, cuja leitura deve ocorrer em diálogo com as demais artes, sempre valorizando a cultura do aluno.

A BNCC, indica maior aceitação em relação ao uso da linguagem do estudante. De uma forma mais ampla, a inserção em sala de aula ajuda e fazer com que o estudante se identifique com o espaço estudantil, por isso, trazer elementos do cotidiano do aprendiz e mesclá-los aos objetivos de conhecimento do professor estimula a permanência do estudante na escola. Esse respeito aos saberes dos alunos nada mais é do que a prática da pedagogia de Paulo Freire. Para o pedagogo,

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser, formando-se à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

A contribuição do aluno, por meio de seus conhecimentos e habilidades prévios indica a identidade cultural do estudante, assim como o uso que este faz da linguagem, dos gêneros textuais lidos e do acesso que tem às manifestações artístico-culturais. Dar espaço e voz a esse aluno significa promover na escola na escola, o caráter humanizador que a literatura promove na sociedade. De acordo com Candido (2011, p. 178), a literatura “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”, a BNCC indica o mesmo raciocínio, ao reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

A estratégia utilizada pela Base Curricular na área de linguagens para a transformação social é investir no aumento da capacidade leitora do aprendiz. O documento entende que, quando a leitura torna-se um hábito rotineiro, será possível inserir em sala de aula leituras com maior grau de complexidade, tanto quanto leituras comparativas e críticas.

A proposta é adequada ao que se espera de um currículo de literatura, entretanto, a falta de reconhecimento da disciplina literária em sala de aula torna a tentativa contraditória, tendo em vista que é mais difícil desenvolver habilidades leitoras quando não há uma carga horária dedicada a essa atividade. Cechinel (2019, p. 3) acrescenta à falta de carga horária específica, o fato de que a BNCC apenas instrumentaliza a literatura, ela “não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou formativo para o literário, instrumentalizando seu lugar no

mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento”, o que apenas repete a marginalização da literatura como disciplina ocorrida em outros momentos da história educacional brasileira.

Cechinel (2019, p. 3) alerta ainda para “uma presença-ausente da literatura que nada mais faz do que neutralizar sua potência a fim de se formar semiformando”, ou seja, para o autor, o texto da BNCC propõe a existência do texto literário como uma entidade não invocada em sala de aula. Em resumo, a crítica do autor é de que há uma percepção, por meio do documento, de que apenas saber da existência do texto literário é o suficiente para conhecê-lo.

2. – Literatura e televisão: a intermedialidade na cultura de massa

Conforme vimos no capítulo anterior, os constantes ataques à literatura e às Humanidades provocam uma redução do acesso à cultura pelo meio educacional. Com isso, a sociedade brasileira empreende uma busca pela ficcionalização e a outras manifestações artístico-culturais, em ambientes desvinculados do saber teórico das academias.

Contemporaneamente, o corpo social percebe que, além dos muros da escola, há uma pluralidade cultural não valorizada que tenta conquistar espaço e se afirmar dentro e fora de seus nichos. Seja em suas idiossincrasias ou em suas generalizações, a realidade e as necessidades de todos os grupos sociais devem ser manifestadas e ouvidas, sendo que o espaço escolar deveria servir como ambiente propício a isso. A ausência de ação escolar amplia o abismo entre escola, sociedade e campos culturais, uma vez que as demandas sociais são traduzidas por movimentos artístico-sociais normalmente excluídos do ambiente escolar.

A hierarquização e elitização dos conteúdos ofertados no sistema educacional tendem a marginalizar os discursos que não estão alinhados com o centro da cultura erudita, fazendo, por sua vez, com que os alunos não se sintam representados em relação aos conteúdos via de regra tratados em sala de aula. Em outras palavras, a escola ainda reproduz a polarização de uma cultura dominante em detrimento de outras manifestações artístico-culturais mais próximas da realidade e das vivências dos alunos.

Esta distinção entre níveis socioculturais, apesar de recorrente e de constantemente tentar sobrepor a arte de elite cultural à arte popular, tornou-se mais perceptível durante o século XX, com ecos mais presentes ainda nas duas primeiras décadas do século XXI – e sem previsão de mudanças. Vale ressaltar, também que a elite cultural no Brasil não é necessariamente a elite financeira, embora o acesso aos bens culturais, como acesso a cinemas e museus, seja facilitado pelo investimento capital. Além disso, o estímulo à leitura é mais intenso em escolas particulares, onde os alunos podem comprar títulos novos todos os anos. Em escolas públicas, como aquelas em que atuo, normalmente, cabe aos professores escolher uma obra a cada quinquênio que será fornecida pelo governo e reutilizada por centenas de estudantes, que dificilmente recebem a oferta de diversidade literária nas bibliotecas escolares.

Edgar Morin (2018) afirma que a produção do século XX, na Europa, presenciou uma espécie de apogeu em diversos campos artístico-culturais, mas, as classes mais elevadas da sociedade tendem a direcionar o prestígio desta produção exclusivamente aos objetos que

proporcionem distinção em relação àqueles que são direcionados para a grande massa, fornecendo arte e cultura em número e quantidade elevados. No Brasil o que se vê da elite financeira é uma cópia destes padrões de desvalorização da arte apresentada no *mass média*.

O sociólogo demonstra discordar da exclusividade de prestígio direcionada apenas ao grupo *cult*, indica novos meios de comunicação e produtos artísticos que se tornaram símbolos das inovações tecnológicas no século XX – ainda assim discriminados quando se trata de bens culturais. O crítico cita desde os meios de comunicação de massa que modificaram a percepção do mundo até hábitos cotidianos que se tornaram mais frequentes no período em questão. Aqui destacaremos as artes oriundas dos meios audiovisuais, sobretudo a televisão, como manifestações culturais de massa que modificaram a forma de ver o país e, aos poucos, deram voz aos grupos sociais marginalizados pelo sistema escolar.

A linguagem audiovisual estabeleceu-se como fenômeno capaz de integrar diversos gêneros e suportes textuais, assim como diversas artes e mídias. Tal capacidade alavancou diálogos entre diferentes campos artísticos (como o teatro, a música, a pintura e a literatura), ao mesmo tempo em que absorveu as linguagens destas artes para criar um estilo próprio fundado no contato entre mídias. Além disso, estes diálogos refletiram na dicotomia entre cultura de elite e cultura popular de forma a, simultaneamente, redimensionar a distância entre seus polos e ancorar-se em ambos para sustentar sua criação.

Assim sendo, o produto ficcional da televisão concomitantemente fornece uma gama de materiais para debater a elitização da arte, e proporciona diálogos entre diferentes artes e diferentes consumidores. A abertura para o debate ocorre, entre outros, por causa do público receptor que, de certa forma, participa do processo de criação da obra, tendo em vista que, de maneira comercial, tudo nesta linguagem é voltada para este grupo, ou seja, o sucesso de uma produção audiovisual está atrelado à audiência. Desta maneira, de acordo com Arlindo Machado (2010, p. 87) “a produção televisual se vê permanentemente constrangida a levar em consideração as condições de recepção e essa pressão acaba finalmente por se cristalizar em forma expressiva”.

Tendo a televisão como exemplo cotidiano da capacidade de direcionamento e alcance da linguagem audiovisual, Machado (2010) identifica dependência desse tipo de mídia em relação ao público-alvo, tendo em vista que a quantidade de espectadores é responsável pelo retorno financeiro do produto audiovisual. Destarte, a fim de se evitar prejuízos em relação aos investimentos feitos em uma obra, a produção audiovisual fatia seu público antes de produzir um roteiro ou iniciar as gravações. O resultado disto está nas propagandas direcionadas a grupos

pré-estabelecidos e, mais comumente, na grade de programação, típica de emissoras de televisão com o mínimo de organização.

De acordo com Lícia Soares de Souza (2003), a fim de atingir variados públicos, as mídias audiovisuais apelam para diversificados recursos que mantenham o público antenado em suas programações. Para isso, as emissoras de TV formulam grades de programação a fim de atender a todos os tipos de audiência, levando a televisão a produzir desde material voltado para o que Marco Roxo (2010, p.178) chama de “mundo cão”, passando pela cultura popular, até obras mais requintadas que atraem audiência mais seleta, como as minisséries citadas por Balogh (2002, p. 123) como “*la crème de la crème*”.

Tanto um formato quanto o outro estão aptos a atender as demandas ignoradas pela escola, o que os diferencia, porém é a forma como as temáticas são abordadas. Os programas jornalísticos populares investem em linguagem e conteúdo próximos da realidade de muitas cidades e regiões periféricas de nosso país (ROXO, 2010); as minisséries, representantes da ficção televisiva resultante de uma mescla de produção, hibridização de mídias e acentuação da linguagem artística (BALOGH, 2002), responde aos anseios daqueles que buscam arte e qualidade de produção. Assim, apesar de se situarem em polos distintos da TV, os dois tipos de programa servem ao mesmo propósito: a captação do público.

A indústria cultural detém o controle sobre estes programas e gera sua mercadoria de forma rápida, pois precisa adequar-se às constantes mudanças sociais (MORIN, 2018). Esta velocidade justifica a mescla entre produtos díspares culturalmente organizados em torno de um mesmo tipo de produto. O diferencial do audiovisual passa a ser a hibridização entre elementos de diversos níveis sociais em um único meio. A arte, agora produzida em larga escala, visa a públicos coletivos que, segundo Morin (2018, p. 28), pertencem a um grupo maior: “a massa”, sendo que o projeto de captação dessa massa ajuda a definir a grade de programação televisiva, bem como os produtos que serão oferecidos à exibição.

É também Morin (2018) quem afirma que há todo um esquema para que o produto seja pensado de maneira a atingir o público consumidor, que, por sua vez, não detém exclusividade sobre o poder de escolha da grade de programação. Os consumidores são, na verdade, o alvo da cultura de massa, que produz uma cadeia de eventos para determinar o que deve ser transmitido. Ao espectador cabe opinar discretamente e gerar audiência e lucro à indústria. O artista, por sua vez, deve alinhar sua criação com os interesses de determinada camada populacional, a fim de criar um produto que atenda às demandas de um nicho específico. Além

disso, faz-se mister que toda a equipe de produção envolvida com as mídias de massa adeque seu produto às novas linguagens que vão surgindo com os avanços tecnológicos.

As artes, na concepção da indústria cultural, representam um produto e, como tal, devem ser consumidas. Por isso, há todo um trabalho estético das novas mídias para que o público receba obras artísticas relacionadas às tendências do mercado. Contudo, isto reacende a concorrência entre níveis culturais. A professora Maria Cristina Cardoso Ribas (2014), ao discutir questões pertinentes à adaptação entre literatura e cinema, defende a necessidade de uma análise comparativista, sem priorizar um produto em detrimento de outro:

A solução teórico-metodológica para o impasse seria o método comparativista entre as narrativas literária e fílmica. O enfoque é muito bem-vindo, desde que praticado em sua vertente mais moderna. Estamos falando do comparativismo que não alimenta dependência entre as partes em diálogo, que não pretende hierarquizar uma narrativa sobre a outra, e não trabalha com a eleição de um texto matricial (modelo) a ser “fielmente” seguido pela sua dita reprodução. A validação desta não mais seria por conta do estatuto de fidelidade ao texto celebrado como “original”. A eficácia do enfoque comparativista, no entanto, pede uma revisão do que os especialistas têm pensado a respeito da releitura de literatura pelo cinema. (RIBAS, 2014, p. 119).

Considerando que as narrativas fílmicas e as literárias mencionadas por Ribas (2014), além de constituírem diferentes artes, envolvem mídias distintas, é preciso pensar em um estudo comparativista interartes e intermídias, com o intuito de reposicionar a arte e a cultura na sociedade sem níveis de hierarquização. As novas linguagens indicam que a arte sofreu modificações em praticamente todos os seus campos que passaram a conviver e interagir com novos mecanismos de produção e criação, forçando as artes tradicionais a se reinventarem. Soma-se a isso o imediatismo do mundo moderno intensificado nos séculos XX e XXI. Tudo força a arte a ser mais dinâmica e repleta de recursos que intensifiquem e facilitem o acesso e a compreensão dos espectadores. Tânia Pellegrini (2003, p. 15) enfatiza o poder da intermedialidade diante deste novo cenário ao defender que “a cultura contemporânea é sobretudo visual”.

Pellegrini (2003) indica que as produções híbridas das artes intermidiáticas sustentam grande parte dos produtos culturais de consumo com foco na imagem que, por sua vez sustenta o texto literário, cujas transformações contemporâneas se devem ao diálogo com as mídias visuais e ao contato comparativo entre artes. Em consonância com tal pensamento, encontra-se a visão de Luiz Fernando de Carvalho sobre reeducação pela imagem. De acordo com Collaço (2013, p. 44), o diretor, envolvido tanto com o cinema quanto com a televisão, “ressalta a necessidade da contemplação das imagens e da atenção dada ao modo como o som auxilia o

discurso”, tudo isso para incutir nos espectadores brasileiros o desejo por uma cultura não alienante capaz de educar e reensinar a pensar e, como afirma Ribas (2018) “olhar além”.

Segundo Ribas (2018, p. 234), “o estudo das Intermidialidades entra em cena para trazer a discussão à área das Letras no modo interdisciplinar, aproximando dois campos de força com potência artística na contemporaneidade: literatura e cinema”. Para a pesquisadora, o encontro interartes proporciona um equilíbrio e não uma hierarquização, com isso, seriam beneficiados tanto a cultura e a educação, quanto o consumidor das obras intermediáticas e interartísticas.

Ribas (2018) alerta para a importância de balancear os elementos que ajudam a compor as narrativas contemporâneas, entre eles a literatura, uma vez que, como informa Pellegrini (2003), a imagem tem assumido um papel de destaque nestas narrativas. Esta constante alternância reflete que a intermedialidade não visa eliminar, mas sim manter o contato entre diferentes mídias. Como resultado, as novas linguagens estimularam a renovação da escrita literária. Autores e editoras passaram a dedicar-se mais aos novos formatos e às novas linguagens. A arte do texto percebeu a necessidade de renovação. Balogh (2002, p. 140) defende que “todas essas inovações incidem sobre as relações intertextuais, também. Os textos se tornaram não só mais acessíveis, como mais passíveis de diversas manipulações do que no pretérito”.

Em síntese, o texto literário cedeu espaço à linguagem audiovisual no campo das artes quando esta dava os primeiros passos para a conquista de um público. A princípio a escalada do cinema e da televisão alimentou os discursos pessimistas, inclusive com críticos e teóricos defendendo a proximidade de extinção da literatura. Contudo, o texto literário adaptou-se à interação com as novas mídias e persiste como arte que privilegia o texto, mantendo um bom diálogo com o audiovisual, cujo destaque aqui é a TV.

A televisão, um dos meios de comunicação mais representativos tanto da cultura de massa quanto da cultura da imagem, é tomada neste trabalho como exemplo de veículo que se apropriou de diversas outras artes, para a criação de uma linguagem própria. Balogh (2002, p. 20) defende que “a ficção televisual, como aliás toda a linguagem de TV, é produto de forte hibridismo”, ou seja, para produzir uma linguagem própria, a TV recebeu influência de diversas artes com as quais conviveu – ou ainda convive – para depois canibalizá-las, como demonstra Guimarães (2003) ao tratar de adaptações literárias:

O processo de adaptação, portanto, não se esgota na transposição do texto literário para um outro veículo. Ele pode gerar uma cadeia quase infinita de referências a outros textos, constituindo um fenômeno cultural que envolve processos dinâmicos de

transferência, tradução e interpretação de significados e valores histórico-culturais. (GUIMARÃES, 2003, p. 91-92).

Neste contexto, aprofundar-se no processo de surgimento e evolução da televisão em solo nacional ajuda a compreender como este dispositivo, hoje, atende à demanda de diversificados grupos sociais produzindo cultura de massa a partir da absorção de outras linguagens, inclusive a literária.

2.1 – História da TV no Brasil: a evolução da teleficação no país

Como mídia audiovisual de massa, a televisão trilhou um longo percurso até alcançar posição de destaque nos lares brasileiros. Introduzidos como produtos da elite, os aparelhos televisores, que se espalhavam pela Europa e Estados Unidos pós-Segunda Guerra, encontram no Brasil um grande espaço de difusão que teve início tímido, mas em poucos anos passou a moldar parte considerável do pensamento e da cultura nacionais (RIBEIRO, SACRAMENTO E ROXO, 2010).

A televisão, com seu caráter multifacetado, influencia as mais diversas áreas do conhecimento concomitantemente, e é pensada com base nessas mesmas áreas. Conforme indicam Ribeiro, Sacramento e Roxo (2010, p. 8) “a televisão na sociedade e a sociedade na televisão não existem como meros reflexos de um no outro, mas como balizas dinâmicas, intercambiáveis, negociáveis e em disputas.” Da mesma maneira, a linguagem televisiva passou – e ainda passa – por um processo de hibridização característica de artes intermediárias e marca de constante reformulação e adaptação geradora de novos gêneros.

Este caráter inicia-se já em sua introdução no país, nos anos de 1950, quando as primeiras emissoras, através do experimentalismo, almejam descobrir e captar o público ideal do veículo recém-surgido, além de criar táticas que garantissem sua permanência em frente ao aparelho. Assim, os responsáveis pela implementação dos primeiros sinais de transmissão de radiodifusão televisiva no país sabiam de seu potencial de aproximação e influência com o público que renovava sua relação com o possível e o imaginável (BARBOSA, 2010).

Assis Chateaubriand incentiva, no fim dos anos 1940 e começo dos anos 1950, uma campanha publicitária para alavancar as vendas do produto. O êxito do magnata só foi notado quando em meados da década de 1950 começaram a ser fundadas diversas redes televisivas regionais nas capitais dos estados e nas principais cidades do país. A precariedade da transmissão da maioria dessas redes, porém, proporcionou ao público dois tipos diferentes de

reação. A primeira, de incredulidade em relação aos rostos dos atores; e a segunda, a de aderir à inovação, mesmo com falhas e intensificar o uso da imaginação. O diferencial da televisão era a abertura para possibilidades de criação e imaginação trazidas pelo novo meio.

A ideia de que a TV poderia dar vida às possibilidades até então não experimentadas por artistas de outras áreas provocou expectativas de produtores e receptores, sobretudo nos produtos ficcionais que passaram a atingir um maior número de espectadores em relação a outros meios já existentes. Souza (2003, p. 27) defende que “o contar a estória em qualquer parte das cinco regiões geográficas tão longínquas e diferenciadas constitui um êxito da comunicação que nunca foi avaliado em todas as suas dimensões.” Com isso, a TV no Brasil, mesmo com programações regionais, desde sua fundação almejou audiência a nível nacional.

Os dramaturgos da primeira década de funcionamento da televisão, por meio do ficcional, souberam aproveitar o impacto atrativo que o aparelho trouxe para a sociedade. Oriundos de outras mídias e artes, autores, diretores e interpretes popularizaram o produto televisivo por meio do renome que criaram nestes outros ambientes. Contraditoriamente, a intenção dos empresários, segundo Brandão (2010, p. 37) era, através do teleteatro, levar o público a “um referencial da chamada ‘alta cultura’, exibindo os clássicos da dramaturgia e literatura mundiais e, ainda, levando à telinha os atores mais representativos do nosso teatro”. Embora hoje grande parte da crítica especializada afirme que a TV comercial perdeu a referência de alta cultura mencionada por Brandão (2010), Arlindo Machado (2010) defende que, a partir de uma linguagem própria, atualmente a “máquina de sonhos” é capaz de produzir arte de qualidade. De acordo com o autor,

Durante muito tempo, os teóricos da comunicação, seguindo (estranhamente) a mesma orientação dos magnatas da mídia, nos acostumaram a encarar a televisão como um meio popularesco, “de massa” no pior sentido possível da palavra, e dessa maneira nos impediram de prestar atenção a um certo número de experiências poderosas, singulares e fundamentais para definir o estatuto desse meio no panorama da cultura do final de século. Uma pesquisa séria e exaustiva, entretanto, poderia proporcionar uma surpresa a todos aqueles que encaram a televisão como um meio “menor”. (MACHADO, 2010, p. 15).

No Brasil, principalmente por seu viés comercial, a televisão possui diversos produtos considerados, por especialistas, questionáveis: programas de auditórios com apresentadores que levavam constrangimento aos seus contratantes e ao público, ou o jornalismo cão, cuja tendência é noticiar apenas o pior que o país tem a oferecer, além do jornalismo manipulativo denunciado no documentário *Beyond Citizen Kane*, de Simon Hartog (1993) que demonstra como a Rede Globo, por meio da mídia, controla os poderes do país. Apesar disso, Machado

(2010) destaca as qualidades do dispositivo presentes no jornalismo investigativo feito com profissionalismo, nas transmissões esportivas (em especial de futebol), nos musicais e na dramaturgia.

Entre os produtos de qualidade mencionados, na década de 1960, o relevo encontra-se nos festivais musicais televisionados. Napolitano (2010, p. 86) chega a defender que “a televisão, capitaneada pela TV Record de São Paulo, criada em 1953, descobriu, ou melhor, inventou a ‘moderna música popular brasileira’ (MPB)”. De acordo com o pesquisador, a emissora que se popularizou no período por trazer atrações musicais internacionais proporcionou através dos Festivais de Música Popular Brasileira uma exaltação de nossos cantores e compositores e uma interação com um público específico (juventude) para futuramente se popularizar e se tornar um programa de massa, exigindo por parte dos músicos interpretações performativas (NAPOLITANO, 2010).

Outro fato que atraiu o interesse dos telespectadores dos festivais foi a polarização artística entre a Jovem Guarda e a MPB, que no campo político representava a oposição entre a direita, com apoio ao governo militar ditatorial e a esquerda oposicionista; e no campo social, a classe média baixa e os intelectuais universitários, muitas vezes, também representantes da elite, mas com produção voltada para as classes menos favorecidas. Luiz Prado (2020) destaca também a consagração da Tropicália por meio de atrações televisivas.

Apesar do grande sucesso, os festivais não tiveram exclusividade sobre a audiência televisiva na década. A ficção televisiva ganhava espaço com a produção de uma telenovela de exibição diária pela TV Excelsior (RIBEIRO E SACRAMENTO, 2010). De acordo com Brandão (2010) a pantomima televisiva que inicialmente era exibida semanalmente, ou em dias variados da semana, começou sua formação pegando emprestada a linguagem das artes cênicas, culminando no teleteatro; e imitando o formato das radionovelas cuja ficcionalização era exibida em capítulos diariamente, assim como as telenovelas atuais.

Alexandre Bergamo (2010, p. 71) reafirma a valorização da dramaturgia televisiva ao identificar que a busca de um público fidelizado no período obrigou o audiovisual a desenvolver em suas produções um “tratamento moral” que proporcionou a centralidade dos televisores nas salas das casas brasileiras, cuja manifestação se dava, principalmente, nas telenovelas. Bergamo (2010) também deixa claro, contudo, que, na época em questão, a produção ficcional televisiva ainda não havia atingido os padrões que a fazem ser a referência que é atualmente.

A escalada da teledramaturgia continua na década de 1970. Beneficiada pelos conflitos entre os formatos ultrapassados que permaneciam no ar e os novos que buscavam espaço entre

o público que se multiplicava, a ficção televisiva soube encontrar o equilíbrio que a manteve nas grades de programação e absorveu as influências que a elevaram no conceito do público, da crítica e, principalmente, da política (RIBEIRO E SACRAMENTO, 2010).

É indispensável situar historicamente o contexto retratado por Ribeiro e Sacramento (2010) como o período dos governos militares que tomaram a nação por meio de golpe e precisavam de um instrumento com poder de apelo às massas como o oferecido pela televisão, que, em contrapartida, precisava de apoios e concessões estatais. Assim os interesses dos magnatas da mídia se alinharam com os dos governantes, mesmo que isso, não evitasse conflito entre os dois grupos.

O aliciamento dos representantes da cultura de massa por parte de governos despóticos proporcionou intervenções políticas, censura e autocensura em diversas emissoras. Callado (2006) identifica que as ações políticas de silenciamento não eram práticas exclusiva do governo brasileiro, embora tenham ganhado notoriedade aqui e em nossos vizinhos latino-americanos, especialmente na década de 1970. Mira (2010, p. 160-161) contribui para o raciocínio ao lembrar que “acabava de ser editado o AI-5. Era o auge da Ditadura Militar e o governo tinha outros planos para a televisão no Brasil: integrar o país através do sistema de telecomunicações e dar ao ‘homem brasileiro’ uma nova cultura”. Dessa forma, os mecanismos de controle da mídia afastaram da programação tanto atrações que ofendiam a moral e os bons costumes, quanto o jornalismo mais empenhado. Afinal, não havia espaço para denúncias contra o governo. Jorge Cunha Lima (2008) lembra que em 1975 houve o assassinato icônico do jornalista da TV cultura Vladimir Herzog. Episódio que marcou não apenas a emissora, como também os demais canais televisivos e a mídia jornalística em geral.

A morte de Herzog foi um dos muitos fatores que indicaram que os generais não dariam espaço midiático a ninguém que fizesse oposição ao governo. A censura foi direcionada também aos programas de auditório, o que incidiu em uma renovação estética da grade de programação. Sem espaço nem para o popularesco, nem para o jornalismo, as novelas ganharam papel de destaque, dando credibilidade ao gênero, mesmo que algumas, cujas temáticas e linguagens eram herdadas dos anos 1960, fossem alienantes e emparelhadas com o Estado Ditatorial.

A mudança na qualidade da ficção televisiva, segundo Ribeiro e Sacramento (2010), começou com a TV Tupi e a exibição de *Beto Rockfeller* (1969) e se firmou na TV Globo, que nos anos seguintes começou a implantar o que se popularizou no Brasil como “padrão Globo de qualidade” (RIBEIRO e SACRAMENTO, 2010). As novelas do período baseavam-se em

histórias de época ou romances com temática nacionalista – aproximando-se da ideologia do Governo. Porém, outras são lembradas por suas temáticas contemporâneas e questionadoras que renovaram a linguagem do meio e seu público.

A isso, soma-se a criação, na Rede Globo, de um departamento específico para fazer análises e pesquisas. O trabalho realizado pelo novo escritório analisava os resultados do IBOPE e utilizava seus dados para definir valores de propagandas e determinar criações de produtos a públicos específicos. (RIBEIRO E SACRAMENTO, 2010). Diante do exposto, fica clara a preocupação em atrair um público, independentemente de sua origem. A fusão entre os níveis culturais foi alimentada pelos departamentos de pesquisa como o da Rede Globo, cuja estratégia era entender as demandas do público e adaptá-las para a televisão. Importante notar, também, que a troca de informações entre os novos formatos e as novas linguagens que criaram um embate entre cultura de elite e cultura popular nos anos 1970 alçaram a novela a um novo patamar. No entanto, não chegaram a eliminar os antigos gêneros e formatos, diferente do que a modernização e a crítica militar esperavam. Resultado disso é que a soma dos enfrentamentos político-sociais, midiático-ideológicos e financeiros renovaram não apenas a linguagem televisiva, mas o debate entre artes e entre mídias:

No caso das novelas, o desenvolvimento técnico, o apuro das imagens e o cuidado com a produção se aliavam a inovações de linguagem e das estruturas narrativas, numa tendência a aproximar as tramas da realidade brasileira da época. Mas a modernização não se fez apenas pela introdução de elementos realistas e naturalistas nas tramas, mas também pelo farto uso de elementos fantásticos, surrealistas, satíricos, caricaturais e mesmo grotescos. É importante sublinhar que se deu igualmente sem o abandono das consolidadas formas do romantismo e do formato melodramático clássico. Até mesmo os romances históricos - agora com outra roupagem - continuarão a ter um lugar de destaque nesse novo contexto. (RIBEIRO e SACRAMENTO, 2010, p. 133).

A evolução dos gêneros televisivos ocorreu de forma lenta, mesmo que os recursos e as inovações tecnológicas fornecessem instrumental suficiente para uma guinada, pois a televisão é atrelada à sociedade, assim, produtores e artistas acreditavam que uma transformação radical só seria possível em um novo cenário nacional. E foi a reabertura política o que deu novo fôlego à produção artística ficcional, dentro e fora da televisão. A ausência da censura trouxe aos autores liberdade aliada à vontade de estabelecer os novos rumos da sociedade. Com isso, na década de 1980, a TV tornou-se instrumento dos novos nomes e grupos que queriam ser ouvidos.

Entre os grupos que buscaram espaço para expressar sua voz, intelectuais, artistas e jornalistas ganharam terreno. O programa *Abertura*, de Glauber Rocha, que foi ao ar em 1979,

trouxe do cinema ideias inovadoras para o ambiente televisivo, e tirou do papel o projeto de divulgar o pensamento destes grupos que, mesmo com mais recursos que os marginalizados sociais, tinham perdido o acesso à mídia nos anos de censura (MOTA, 2010).

O título da atração, evidente menção ao momento político vivido já direcionava o espectador para o conteúdo e também para a percepção da mudança, além de ser político e provocativo, como seu apresentador. Glauber Rocha, diretor oriundo do cinema novo, passa para o outro lado da câmera no *Abertura*, e surpreendeu a TV ao confrontar a aura mítica de encanto, por anos, a ela atribuída. Exemplo desta ruptura com o passado onírico está na linguagem veloz, dinâmica e espontânea capaz de captar o Brasil real, aquele que quer falar e precisa de espaço para isso.

De acordo com Mota (2010), uma atração como o *Abertura* não teria lugar no horário de nenhuma rede de comunicação durante os anos de chumbo. Sua inserção, mesmo que por tempo limitado, na TV aberta servia como uma ode à democracia. “Glauber Rocha defende no ar um conjunto de propostas concretas sobre a necessidade de se implementar a indústria cinematográfica, o resgate da memória e da história política, as reformas sociais, as políticas culturais, o processo de redemocratização” (MOTA, 2010, p. 150).

A ideia da televisão como formadora de opinião, caso do programa *Abertura*, não foi novidade do momento de reabertura democrática, mas diante do cenário político-social os produtores encontraram a oportunidade para a adaptação de um novo público, cuja ideologia ainda estava em construção: os jovens. Exemplo dessa tendência pode ser encontrado na teledramaturgia, segundo Marina Caminha (2010), com *Armação Ilimitada*, seriado voltado especificamente a esse público e para a elaboração do pensamento desse grupo afetado pela transição entre regimes políticos.

Embora liste uma série de programas voltados para a juventude, a pesquisadora detém-se mais atentamente no programa *Armação Ilimitada* para indicar como o período exigiu que a sociedade repensasse a juventude, assim como estabeleceu a necessidade de este grupo se ver representado na tela da TV. De acordo com a autora, “houve uma necessidade de se pensar as condutas juvenis através de uma postura autorreflexiva, apontando para a centralidade da instância midiática da fabulação dessas condutas” (CAMINHA, 2010, p. 199-200).

As narrativas televisivas juvenis de hoje reproduzem de maneira contemporânea a intenção de se observar a juventude, seus dramas e inquietações, das quais destacamos as novelas juvenis *Malhação*, da Rede Globo, no ar desde 1995, com constante renovação de elenco e de temáticas; a versão brasileira da novela mexicana *Rebelde*, exibida pela Rede

Record entre os anos de 2011 e 2012; e a série educativa *Tudo que é sólido pode derreter*, de 2009, da TV Cultura, que apresenta conteúdo literário clássico direcionado a jovens e suas inquietações.

O surgimento e a permanência de ficções direcionadas ao público adolescente em nada afetaram os índices de audiência de novelas com temáticas mais adultas. Na verdade, desde os anos 1970, quando a teledramaturgia começou a tornar-se um produto estável e lucrativo, poucas produções ameaçaram sua hegemonia no horário nobre, o que proporcionou, por outro lado, certa mesmice ao formato só interrompida em 1990 pela novela *Pantanal*.

No período de exibição do folhetim da Rede Manchete, a TV Globo investia em jornalismo, buscando dar credibilidade a esse setor. Como as telenovelas já haviam alcançado a estabilidade há cerca de duas décadas, não receberam verbas para inovações e incorreram na repetição de linguagens e temáticas. A mesmice das produções ficcionais, aliada ao cenário sócio-político, provocou desinteresse nos espectadores que viam refletir na telinha as mesmas frustrações da vida cotidiana (BECKER, 2010).

O sonho de uma vida melhor através do trabalho árduo na cidade grande tornou-se pesadelo quando o presidente Fernando Collor congelou as cadernetas de poupança de grande parte da população que sonhava com uma vida melhor nos grandes centros. Na contramão da vida real, *Pantanal* apresentou renovação temática, com vida simples no campo, sem a agitação urbana, o que refletia também na linguagem, mais lenta e contemplativa.

O ritmo mais lento e próximo da vida sertaneja da novela da Manchete agradou o público e levou Benedito Ruy Barbosa a compor o que Balogh (2002, p. 178) chama de “Trilogia Rural”. A adaptação da linguagem televisiva à temática da vida simples e mesmo selvagem de Pantanal foi levada à Globo com *Renascença* (1993) e, posteriormente, com *Rei do Gado* (1996-1997). A atmosfera rural de *Pantanal* reverteu a audiência e ofereceu nova linguagem e temática ao público. Na visão de Balogh (2002, p. 179), “houve até espaço para a inclusão de elementos do ‘realismo mágico’ que despontou na literatura da América Latina nos anos de 1960”.

Como produto televisivo, a primeira novela da Trilogia Rural de Benedito Ruy Barbosa não foi pioneira ao utilizar elementos fantásticos ou irrealistas em sua narrativa, porém, para o momento que vivia a sociedade brasileira, o recurso tornou-se adequado para criar o imaginário acerca de um lugar ideal, e a diminuição da velocidade quanto ao ritmo narrativo despertou o desejo de parte da população nacional de mudar o estilo de vida.

A ambientação de Pantanal, também se serviu de uma estratégia denominada por Fechine e Figueirôa (2010, p. 308) como “agendamento”. Tal característica recorrente nas mídias nacionais visa inserir um debate da sociedade no enredo da narrativa, a fim de colocar na pauta das discussões cotidianas um assunto de relevância a determinados grupos de pessoas ou países. Na novela em questão, o agendamento foi acerca de ecologia e mudanças climáticas.

Novelas como Pantanal tentam direcionar essa tendência a temas de interesse da coletividade. Mas, apesar de se demonstrar positiva, a estratégia intensifica o controle manipulativo das grandes mídias sobre o pensamento e o comportamento dos cidadãos. Quanto a este ponto, a televisão encontrou há poucas décadas um rival que vem ganhando força: a internet. Meio de comunicação mais atraente e interativo, a internet disputa com a televisão desde meados da década de 1990 a liderança em relação ao número de espectadores conectados.

O advento da nova mídia impulsionou outra renovação na produção televisiva. E a reinvenção veio, principalmente, do diálogo com o público e com outras mídias, entre elas a própria internet. É nesse período entre o final do século XX e começo do século XXI que as relações entre televisão e cinema no Brasil são reestabelecidas. Isto porque nem sempre essas mídias foram aliadas, principalmente por motivos políticos (Fechine e Figueirôa, 2010). Destaque do diálogo, que também remete à literatura, é a produção de *O Auto da Compadecida* (1999). A minissérie de Guel Arraes, baseada em textos de Ariano Suassuna, foi inicialmente pensada para a linguagem televisiva, mas acabou por se tornar, também, obra cinematográfica (FECHINE E FIGUÊIROA, 2010).

A concessão de liberdade artística para autores, roteiristas e diretores, por parte das grandes redes midiáticas do país, quase sempre, resultam em obras de enorme potencial artístico, seja ele fílmico, televisivo ou literário. Quando há o contato entre estas artes as expectativas tendem a ser ainda mais elevadas, tendo em vista que é preciso ter uma carreira bem consolidada para conseguir tal prestígio diante da mídia e certa ousadia para arriscar aproximações com textos consagrados diante de um público crítico e exigente. No Brasil, o diálogo entre televisão e cinema tem sido ocupado por diversos artistas que não gostam de definir um único meio para suas produções. Este trabalho apresenta um breve olhar sobre a obra de um desses diretores: Luiz Fernando Carvalho, em especial na minissérie *Capitu*.

Faz-se necessário lembrar que o espaço do reencontro intermídias surge tanto por parte de ideais de artistas que visavam “fôlego novo” para a criação, quanto para os espectadores que ganham um ambiente audiovisual mais participativo e envolvente. Tal estratégia já fora mencionada anteriormente por meio de programas como *Você Decide* (1992-2000), que contava

com a interação do público por telefone, mas já possuía todos os finais possíveis gravados previamente. Por outro lado, a televisão permite maior controle dos espectadores em programas como os reality shows, pelos quais a audiência pode indicar aprovação ou rejeição a determinados comportamentos e até mesmo afetar ações e desafios dos participantes das atrações.

A internet tem ampliado o que Vilela (2013, p. 74) vê como tendência do espectador a tornar-se “um elemento cada vez mais ativo no processo [da programação]”. A relação entre televisão e telespectador tende a adaptar-se às mudanças de comportamento da sociedade e às inovações tecnológicas, por isso, a linguagem televisiva que já se apropriara de outras mídias anteriores ou contemporâneas a seu surgimento está deglutindo neste momento a linguagem da internet, porém, devido ao fato de ser um processo em andamento, ainda não é possível afirmar, por exemplo, se a TV tornará a internet mais acessível a toda população, ou se a internet vai se sobrepor à televisão. O certo é que “a televisão não pode ser usada como único meio para se chegar a uma inclusão social e digital, mas pode contribuir para solucionar, ou antes, amenizar, as discrepâncias sociais brasileiras” (VILELA, 2013, p. 10)

Fechine e Figueirôa (2010) indicam que a televisão se adequou à velocidade de comunicação dos novos meios digitais não apenas para o bem do público, mas também para se manter atualizada e útil. Para isso, os produtores televisivos tiveram que pensar em diálogos com as novas linguagens. Conceitos como *cross* mídia e *intermídia* tornaram-se ainda mais presentes no contexto televisivo do século XXI e passaram a moldar parte da programação. A “convergência dos meios”, mais que uma tendência da produção televisiva no começo do século XXI, tornou-se permanente na maior parte da programação das emissoras (FECHINE e FIGUÊIROA, 2010, p. 283). Exemplo disso é a campanha do site interativo *Mil Casmurros* que promoveu uma leitura coletiva do romance que inspirou a minissérie analisada neste trabalho. O resultado foi, de acordo com o site *Memória Globo* (2008), a “conquista do Leão Relações Públicas, na categoria Novas Mídias, no Festival Internacional de Publicidade de Cannes”.²

A comunicação entre televisão e a internet resultou em novas experiências tanto para os artistas quanto para os espectadores. A interação evolui para maior controle do usuário, ou pelo menos para a ideia de controle, com o surgimento das plataformas de streaming. Segundo Matos (2019), este tipo de serviço de distribuição não convencional do produto audiovisual (em especial de ficção), permite que os usuários escolham o produto dentre uma lista, contudo, de

² Informação disponível no site <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/capitu/> Acesso em 9 de abril de 2021.

acordo com a autora, os próprios receptores deste sistema ainda não estão certos quanto ao tipo de veículo que estão utilizando, se internet ou televisão.

Pelos motivos listados acima, entre outros, não pretendemos alongar aqui tal análise, apenas indicar que o diálogo e uma possível fusão entre os veículos não pode ser tomada futuramente como algo chocante, uma vez que já há convergência entre eles. Além disso, as plataformas de streaming “podem ser um nicho a ser explorado por diretores como Luiz Fernando Carvalho que têm o interesse de oferecer ao público a possibilidade de uma ressignificação estética através do audiovisual” (OLIVEIRA, 2020, p. 53).

2.2 – As relações entre a produção ficcional televisiva e as adaptações literárias

A história da televisão no Brasil ajuda-nos a perceber com maior clareza o quanto a literatura se faz presente na ficção audiovisual de nosso país. Desde o surgimento da TV no país, a narrativa ficcional figura como um dos produtos mais destacados do meio. Para Balogh (2002), a ficção televisiva se sustenta tanto pelo público, quanto pela publicidade feita em cima desse produto, pois a televisão investe em si mesma e tem como resultado produtos de exportação, como as telenovelas que recebem elogios da crítica e do público, além de acumular prêmios e indicações a estes. Contudo, nem sempre o que se produziu na televisão brasileira foi aceito com tanta facilidade nem em nosso território, nem além de nossas fronteiras. Para chegar ao patamar evolutivo que se encontra hoje, a teleficção nacional precisou encontrar espaço em meio a outras artes e, para isto, recorreu àquelas que mais poderiam lhe ser úteis por meio de adaptações.

Segundo Hutcheon (2011), a eficácia das adaptações reforça a necessidade humana de contar e recontar histórias, pois sempre tivemos o hábito de ficcionalizar a vida e a existência, contando o que os olhos alcançam e aquilo que a mente é capaz de criar para explicar o que não é inteligível. A televisão apenas reforça tal experiência, intensificando a produção e disseminação das histórias contadas. Machado (2010, p. 11) confirma o poder da televisão quanto a produções ficcionais, ao defendê-la “como um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas, as suas crenças e descrenças, as suas inquietações, as suas descobertas e os voos de sua imaginação”. Desde a imaginação de civilizações extintas há milênios até as previsões futuras de sociedade que podem um dia surgir tem lugar na televisão, que por sua vez, deve muito a toda a criação imaginativa anterior a ela.

Para Balogh (2002), enquanto buscava espaço entre outras artes e outras mídias, a linguagem televisiva assimilou, e continua assimilando, formas que surgiram depois dela. Das linguagens assimiladas pelo meio, a literária é a que mais nos interessa aqui, uma vez que, por séculos, foi ela a responsável pelos produtos ficcionais do país. Com o advento da TV, os produtores da primeira grande rede de comunicação aproveitaram a posição favorável da recepção de textos literários entre os leitores das classes mais altas – aqueles que podiam pagar por um aparelho – e incluíram na programação da TV Tupi os teleteatros adaptados de textos clássicos.

De acordo com Pereira (2014), a interferência do preço dos televisores possibilitou a criação de produtos adaptados da literatura, ou com a mesma qualidade que um texto literário, criando certo grau de elevação cultural na programação. Da mesma forma, com a redução do valor dos televisores, as emissoras buscaram a popularização do novo dispositivo audiovisual. A inserção de obras mais atrativas às massas, como os gêneros melodramáticos que migraram do rádio e deram origem às telenovelas atuais, diminuíram as produções adaptadas de clássicos, porém, a literatura nunca se retirou por completo do ambiente televisivo.

Conforme indica Souza (2003, p. 31), “a tradição do folhetim que se consolida ao longo do século XX conduz ao nascimento do tipo de narrativa audiovisual próprio da teleficção”. Sabendo que o folhetim foi um recurso muito utilizado para a captação do público no século XIX (cf. capítulo 1), é possível fazer associações até mesmo entre os formatos das obras. Arlindo Machado (2010) descreve como este recurso se manifestou na mídia televisiva, além de indicar estratégias comerciais do meio:

Como se sabe, a programação televisiva é muito frequentemente concebida em forma de blocos, cuja duração varia de acordo com cada modelo de televisão. Em geral, televisões comerciais têm blocos de menor duração que as televisões públicas, pela razão óbvia de que precisam vender mais intervalos comerciais. Uma emissão diária de um determinado programa é normalmente constituída por um conjunto de blocos, mas ela própria também é um segmento de uma totalidade maior – o programa como um todo – que se espalha ao longo de meses, anos, em alguns casos até décadas, sob a forma de edições diárias, semanais ou mensais. Chamamos de *serialidade* essa apresentação *descontínua e fragmentada* do sintagma televisivo. No caso específico das formas narrativas, o *enredo* é geralmente estruturado sob a forma de *capítulos* e *episódios*, cada um deles apresentado em um dia ou horário diferente e subdividido, por sua vez, em blocos menores, separados uns dos outros por *breaks* para a entrada de comerciais ou de chamadas para outros programas. (MACHADO, 2010, p. 83).

A utilização de estruturas assertivas de uma mídia em outra é algo recorrente na produção artística, tanto quanto as adaptações. A adaptação de obras entre diferentes gêneros e mídias não é um processo contemporâneo, nem mesmo surgido com a ascensão das obras

audiovisuais. Guimarães (2003) relata que, no século XIX, autores como José de Alencar e Machado de Assis já tratavam do tema em suas críticas. Para Hutcheon (2011, p. 45), “a imitação das grandes obras de arte, em particular, não tinha a intenção única de capitalizar o prestígio e a autoridade dos antigos, ou de oferecer um modelo [...], embora cumprisse ambas as funções. Ela era também uma forma de criatividade”. Assim, praticamente todo grande artista teve sua obra, ou parte dela, passando por processos de aproximação (como prefere Luiz Fernando Carvalho), adaptação, transposição, ou até mesmo apropriação. De acordo com Hutcheon (2011, p. 29) há três perspectivas sobre a adaptação. Na primeira delas, a adaptação é “vista como uma entidade ou produto formal”.

De acordo com esta concepção, as adaptações são diferentes da obra original, assim, a teleficção baseada em produtos literários representa a criação de novas obras a partir da mídia televisiva e das linguagens e artes oriundas desta. Neste raciocínio, Collaço (2013, p. 91) defende que a “passagem do literário para o audiovisual é um processo criativo que envolve uma variedade de estratégias e procedimentos artísticos”, corroborando com a ideia de que mesmo adaptada de um livro clássico, uma telenovela não será exatamente o mesmo produto.

A produção televisiva, aliás, já abastece o imaginário e a cultura nacional a tempo suficiente para que as adaptações sejam vistas como produto híbrido. O imaginário e a capacidade de observação e atenção dos receptores em relação a enredos e tramas, por exemplo, demonstrou evolução em consequência da acessibilidade do aparelho aos lares (LOPES, 2010). No entanto, Balogh (2002, p. 131) adverte sobre mudanças cognitivas e também destaca que “as diferenças mais marcantes entre o original e a transposição fílmica e a televisual ocorriam no nível do discurso”, isto é, mudança de foco narrativo, de sujeitos do discurso entre outros.

Tal mudança ajuda a compreender a segunda acepção do termo “adaptar”, que abarca uma vertente criativa. Para Hutcheon (2011, p. 29), “a adaptação sempre envolve tanto uma (re-)interpretação quanto uma (re-)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação”. Enquanto que o último conceito de adaptação identificado por Hutcheon (2011) encara o produto transposto como diretamente relacionado com a peça artística inicial, portanto, o espectador precisa ficar atento tanto à “obra original” quanto àquela transposta. Segundo a pesquisadora,

vista a partir da perspectiva de seu processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (enquanto adaptações) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação. (HUTCHEON, 2011, p. 30)

Como consequência desta intertextualidade, as obras resgatadas ganham ares contemporâneos e garantem uma sobrevivência. Simultaneamente, a nova mídia recebe influência das obras que adapta e reabre diálogos, cria espaço para novos olhares, ou olhares por outros ângulos. O que não se pode afirmar é a soberania de um produto sobre o outro, nem a aniquilação de uma arte em razão da sobrevivência da outra. Adami (2002) reflete sobre a importância da adaptação, lembrando que adaptar também é produzir. De acordo com o autor,

dada a dinâmica e o constante renascer de obras literárias seja no cinema/televisão ou rádio, acredito que as adaptações acima de tudo respeitam o momento em que estão sendo realizadas, ou seja, às vezes o mais importante é manter a estrutura do texto original, o tempo, o espaço, as personagens, etc.; às vezes, já é mais importante romper e colocar questões atuais que o texto original permite. Enfim, adaptar é uma grande aventura literária construída a partir da imaginação do autor e compartilhada com o adaptador e o público. (ADAMI, 2002, p. 165).

As reflexões de Adami (2002) sintetizam a importância da relação entre obras e mídias, ao mesmo tempo em que levantam o questionamento sobre os caminhos da adaptação. Afinal, a transposição intermediária não representa tarefa simples, por isso, é necessário que o adaptador pense em como tornar um texto escrito em um produto de múltiplas linguagens, como é o caso da telenovela. Acerca deste problema, Hutcheon (2011) reflete sobre os modos de narrar e sobre os elementos adaptáveis e a forma como devem ocorrer. De acordo com a pesquisadora, “as adaptações mais comumente consideradas são as que passam do modo contar para o mostrar, geralmente do meio impresso para o performativo” (HUTCHEON, 2011, p. 67), e é justamente este o tipo que é analisado neste texto. Vejamos a diferenciação de ambos, nas palavras da autora:

No modo contar – na literatura narrativa, por exemplo – nosso engajamento começa no campo da imaginação, que é simultaneamente controlado pelas palavras selecionadas, que conduzem o texto, e liberado dos limites impostos pelo auditivo ou visual. Nós não apenas podemos parar a leitura a qualquer momento, como seguramos o livro em nossas mãos e sentimos e vemos quanto da história ainda falta para ler; de resto, podemos reler ou pular passagens. Mas com a travessia para o modo mostrar, como em filmes e adaptações teatrais, somos capturados por uma história inexorável, que sempre segue adiante. Além disso, passamos da imaginação para o domínio da percepção direta, com sua mistura tanto de detalhe quanto de foco mais amplo. O modo performativo nos ensina que a linguagem não é a única forma de expressar o significado ou de relacionar histórias. As representações visuais e gestuais são ricas em associações complexas. (HUTCHEON, 2011, p. 48).

Findada a questão sobre o que deve ser adaptado, outro impasse surge aos produtores da TV diante da variedade de formatos que a teleficção fornece. Embora alguns saudosistas talvez pudessem gostar de rever o formato, os teleteatros, primeiros gêneros teleficcionais no

Brasil, já não possuem público que garanta sua permanência na grade de programação; deram lugar às telenovelas, principal gênero de ficção televisiva em nosso país, contudo, esta que foi por muito tempo a produção mais valorizada por aqui convive com modelos diferentes de ficção seriada.

Eliana Nagamini (2004) defende o reconhecimento que as adaptações têm diante de seus receptores. Balogh (2002) confirma essa tendência ao sustentar que o espectador brasileiro foi moldado por produções criadas em larga escala. Pretendemos abordar neste trabalho apenas alguns destes gêneros: as séries e seriados, as novelas e as minisséries e sua versão mais curta, a microssérie. Tal escolha foi feita, tendo em vista que são formatos, na maioria das vezes, produzidos com recursos da televisão e para exibição no mesmo veículo, diferente do que ocorre com outras ficções audiovisuais.

As séries e seriados vivenciaram seu auge entre o final da década de 1990 e começo da de 2000 e participam de novo avanço com a era do streaming. De acordo com Balogh (2002), embora não seja o gênero de maior distinção entre as produções nacionais, muitas séries marcaram época e atraíram o gosto do público. Já as novelas, formato de maior duração e também de maior durabilidade no país, vive situação oposta: índices de audiência indicam queda de interesse, ainda assim, as telenovelas são tidas como produto ficcional de grande qualidade em nosso país. Sua estrutura com muitos capítulos, por sua longa duração, normalmente, acata a influência indireta do público que pode determinar o desenvolvimento da trama e de personagens.

De acordo com Balogh, a telenovela é um produto ficcional tão próspero para o meio em que é produzida, que a imprensa divulga, debate e vende a novela. Segundo a pesquisadora, “o grande know-how da TV brasileira sempre foi a ficção, e dentro da ficção o formato novela é o que mereceu maior destaque” (BALOGH, 2002, p. 45). A telenovela é uma espécie de herdeira televisiva dos populares folhetins – que marcaram a literatura romântica e realista – e das radionovelas melodramáticas do começo do século XX.

Em suma, a telenovela resume o padrão de qualidade encontrado pelo espectador na produção televisiva ficcional do Brasil. O que reflete em toda a criação feita para a TV, em especial, as mini e microsséries. Sendo, da TV, o formato com maior completude e densidade, as minisséries possuem o mais elevado grau de qualidade ficcional do meio (BALOGH, 2002). Possuindo público exigente e selecionado, assim como ocorria com as primeiras produções da televisão no país, as minisséries lançam mão de adaptações de obras literárias com mais frequência e, por serem curtas e fechadas às incertezas da audiência, mostram-se mais

experimentais e/ou ousadas na linguagem, mas sempre distintas em qualidade. Mais uma vez, a televisão se apropria da literatura a fim de situar sua ficção em elevados patamares culturais. Balogh (2002) defende que com as minisséries, o contato com a literatura, assim como com outras artes, torna-se uma via de mão dupla. Segundo a pesquisadora,

as transposições da literatura à TV têm, ademais, um valor didático e uma força educacional inegável, além dos valores já tradicionalmente atribuídos à dramaturgia televisual brasileira e a esse formato em particular. As minisséries preservam nossas tradições culturais, divulgam a obra adaptada, incitam leituras ou releituras dos originais. Sabemos que, em muitos casos, a adaptação das obras para a TV é acompanhada de relançamento dos livros originais e de um substancial aumento na sua venda. (BALOGH, 2002, p. 132).

A transposição de textos literários para o formato das minisséries costuma render bons resultados artísticos, e até mesmo travar novos diálogos com a sociedade e interação intermídias. Por outro lado, pode também reacender o debate acerca das diferenças entre as culturas popular e erudita e a necessidade de criação de produtos artísticos para veículos comerciais. Exemplo disso é a minissérie *Capitu*. A baixa audiência da obra demonstrou certa falta de compreensão do público que esperava uma produção mais tradicional. Segundo Oliveira (2020), as escolhas do autor não agradaram ao público, por consequência, não atenderam ao apelo comercial da televisão.

Apesar dos resultados iniciais, passados treze anos de sua estreia, a minissérie ainda desperta fascínio por seu caráter inovador e por se alicerçar na intermedialidade opondo-se aos comentários iniciais e à baixa audiência. O tempo apurou a crítica e, hoje, os elogios que *Capitu* recebe talvez não seriam os mesmos, caso o diretor precisasse ceder à audiência e reformular a minissérie ao gosto do público durante a exibição.

Novamente, o caráter fechado da produção das minisséries indica o caminho para uma criação distinta e com o verdadeiro potencial devorador da TV. Uma das principais habilidades da linguagem deste veículo está em sua capacidade de envolver outras linguagens e outros gêneros, portanto, relacionar-se ao mesmo tempo com a literatura e com o cinema torna-se motivo para continuar acreditando que a TV vai, em vez de sucumbir às novas mídias que estão surgindo todos os dias, englobar as linguagens e os formatos que elas trouxerem e continuar como figura central nos lares brasileiros.

3. – Capitu, personagem e obra de Luiz Fernando Carvalho

Diante do exposto nas seções anteriores, percebe-se na arte ficcional contemporânea uma necessidade de renovação na forma de narrar que tem sido favorecida pelo trabalho interartes, principalmente em relação à linguagem das narrativas. Obras ficcionais que respondem ao anseio humano de ficcionalizar o mundo e a sociedade por meio de produções audiovisuais ocupam espaço no horário nobre da televisão por conta da indústria cultural. A fim de garantir a renovação da mídia televisiva, diversos diretores buscam o diálogo com outras formas de narrar e de produzir arte para atingir a população de forma significativa e culturalmente educativa.

Dentre as produções televisivas cuja linguagem funde elementos de diversas artes e mídias, *Capitu* merece destaque não apenas pelo seu diálogo com a literatura, mas por toda a mistura de gêneros, linguagens e mídias que contribuíram para a constituição do projeto. Um dos principais responsáveis pelo diálogo interartes da minissérie é o diretor Luiz Fernando Carvalho. Transitando entre o cinema e a televisão, Carvalho possui em seu vasto currículo como diretor, ou mesmo assistente de diretor, diversas obras que marcaram as artes audiovisuais brasileiras, muitas delas surgidas de adaptações, ou, como prefere o diretor, aproximações. Sobre esta parte da produção de Carvalho, Fernando Martins Collaço destaca alguns projetos anteriores a *Capitu*:

Luiz Fernando Carvalho se inscreve como um autor inovador, dono de um gesto radical e de experiência agregada de direção em alguns formatos audiovisuais, dentre os quais podemos citar: o curta-metragem *A espera* (1986), baseado no livro *Fragmentos do discurso amoroso* de Roland Barthes, as minisséries *Riacho Doce* (1990) e *Os Maias* (2001), baseados respectivamente nas obras homônimas de José Lins do Rego e Eça de Queiroz, as telenovelas *Renascer* (1993) e *O Rei do Gado* (1996), os especiais como *A farsa da boa preguiça* (1995), o longa-metragem *Lavoura Arcaica* (2001), baseado no romance de Raduan Nassar e o documentário *Que teus olhos sejam atendidos* (1999). (COLLAÇO, 2013, p. 22).

Outras obras de destaque expandem o volume da lista, mas, a fim de manter os objetivos deste trabalho dirigiremos nossa atenção apenas para as características marcantes de sua produção, que encontra em *Hoje é dia de Maria* (2005) “um ponto de virada importante dentro de seu projeto estético” (COLLAÇO, 2013, p. 32). A minissérie com temática popular foi a última produção realizada por Carvalho antes de levar ao ar o Projeto Quadrante, do qual *Capitu* faz parte. Tal empreitada tem por fim “o resgate de textos nacionais e sua inserção em um

veículo de forte penetração nos lares e imaginário brasileiros, explorando, sobretudo, seu caráter educativo" (COLLAÇO, 2013, p. 59).

Assim como em Machado de Assis, há no projeto de Luiz Fernando de Carvalho uma percepção de que o Brasil é mais do que aquilo que a grande mídia propagandeia. Ambos os autores acreditam na arte com poder educador – Machado através da valorização da literatura, teatro e captação de leitores; Luiz Fernando com a reeducação pela imagem. O diretor se propõe, por meio do Projeto Quadrante, a defender essa ideia expondo a diversidade cultural do país. Para isso, Carvalho intenta adaptar quatro obras de diferentes estados e regiões do país, valorizando as culturas locais não apenas pela obra adaptada, mas também pelo trabalho com artistas de cada um desses locais (OLIVEIRA, 2020).

O Projeto acentua os novos rumos da trajetória artística de Luiz Fernando Carvalho, cujas experimentações visuais e de linguagens sempre se fazem presentes de forma intensa. Conforme podemos notar nas imagens retiradas do site criado pelo próprio diretor:

Figura 1: Quaderna chora lágrimas de sangue



Fonte: <http://luizfernandocarvalho.com/projeto/a-pedra-do-reino/>

Figura 2: Muro desenhado a giz



Fonte <http://luizfernandocarvalho.com/projeto/capitu/>

Figura 3: Festa de casamento



Fonte: <http://luizfernandocarvalho.com/projeto/dois-irmaos/>

A imagem do personagem Pedro Quaderna (figura 1), interpretado por Irandhir Santos na minissérie *A Pedra do Reino*³ (2007) intensifica a emoção da cena por meio da expressão do

³ A minissérie, escrita a partir do livro *O Romance d'A Pedra do Reino e O Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*, de Ariano Suassuna, tem início com a chegada de uma trupe circense a um povoado. Em sua carroça-palco, um velho palhaço, líder da trupe, abre um livro e dá início à representação de um romance memorialístico: *A Pedra do Reino*. O palhaço é o poeta-escrivão Pedro Dinis Quaderna, o protagonista já envelhecido do romance que sonhava ser o grande gênio da raça, autor de uma grande obra literária que expresse a verdadeira identidade nacional.

Quaderna cresceu no Sertão ouvindo histórias sobre sua descendência de Dom Sebastião, o mítico rei português. Já adulto, seu sonho era resgatar o prestígio da família através de uma saga literária, juntando numa única obra referências eruditas, políticas e intelectuais, estabelecendo uma síntese, que chamou de “estilo régio”. Influenciado

personagem acentuada pelas lágrimas de sangue; na imagem seguinte, Bento e Capitolina, de *Capitu* deveriam estar em pé na frente do muro que separa suas casas, ao invés disso, o cenário é composto por um muro, assim como a vegetação que o cerca, desenhado a giz no chão, onde os personagens atuam deitados (figura 2); por fim, a última imagem da sequência mostra, ao fundo, paisagem que remete à região Norte do país, e no centro uma divertida festa de casamento (figura 3) com figurinos próprios à cultura do autor do romance que inspirou a minissérie *Dois irmãos*, de Milton Hatoum⁴.

É perceptível no trabalho de Luiz Fernando Carvalho a valorização da multiplicidade cultural brasileira, por meio de figurinos, elementos cênicos, falas e cenários: tudo leva a uma visão de Brasil plural, de diversas manifestações artísticas e culturais que devem ser valorizadas em todas as mídias, sendo que, para isso, Carvalho utiliza-se da TV, um dos veículos que mais tem sido beneficiado pela intermedialidade. Segundo Oliveira (2020), há no diretor uma tentativa de conciliar esta mídia de produção e veiculação cultural com a necessidade de fazer circular o conhecimento e as manifestações artísticas em terras nacionais, mas, para isso, é preciso repensar a TV e a relação passiva dos espectadores perante este veículo. Para a

pelas histórias de realeza e pela cultura sertaneja em que foi criado, tendo convivido com cantadores, poetas populares, folguedos e cavalhadas do Sertão, passa a sonhar com um novo reino. Ele vai à Pedra do Reino e se coroa rei, herdeiro legítimo do trono do Sertão e do Brasil, e dá início ao projeto de sua grande obra.

A narrativa se desdobra em três tempos e espaços diferentes, que se comunicam entre si: o momento em que o velho palhaço comanda um espetáculo popular de rua; as imagens em que ele, mais jovem, está preso e escreve sua história, que traz suas memórias e seus antepassados reunidos por ele para lidar com suas inquietações existenciais; e as cenas do inquérito, promovido pelo Juiz Corregedor da capital, que o levam à prisão. (informação extraída do site do diretor: <http://luizfernandocarvalho.com/> Acesso em 16 de abril de 2021).

⁴ Baseada na obra homônima de Milton Hatoum, a minissérie conta a história de “Omar e Yaqub são gêmeos. Idênticos na aparência e separados pelo amor desmedido de uma mãe. O épico familiar, que espelha a história do Brasil é narrado por Nael, o filho da empregada indígena da casa, Domingas.

Zana é órfã de mãe e filha do libanês Galib, dono do restaurante Biblos, em Manaus. Ela se casa com um dos frequentadores mais assíduos, o mascate Halim, que a conquista depois de declamar um gazal, poemas árabes de amor ancestrais, no salão na frente de todos os fregueses. Eles se casam e passam a morar no sobrado de Galib, por exigência de Zana, que logo avisa: quer 3 filhos, embora ele não desejasse ter nenhum. Nascem os gêmeos idênticos Omar, este de saúde mais frágil, e Yaqub e a caçula Rânia. O amor desmedido da mãe pelo gêmeo caçula constrói um abismo entre os dois irmãos, sem que Zana perceba o rancor que planta no coração de Yaqub. Aos 12 anos, eles se apaixonam por Lívia, e numa sessão de cinematógrafo na casa de vizinhos, Yaqub beija a menina. Omar, desnorteado de ciúmes, quebra uma garrafa e corta o rosto de Yaqub. Os gêmeos são, enfim, diferenciados pela tragédia. Agora Yaqub está marcado por uma cicatriz. A reconciliação – o maior sonho de Zana – jamais acontecerá.

A tragédia leva Halim a tomar a decisão de mandar os dois filhos para sua terra natal, no Sul do Líbano. Na despedida, Zana não deixa Omar, o filho que para ela seria o mais frágil, partir.

Yaqub, sem olhar para trás e ciente da escolha da mãe, viaja sozinho. Os anos que passará longe da família reforçam questões existenciais e o modificam de maneira irreversível. Ele volta cinco anos depois, com roupas surradas, ainda mais distante da família. Logo vai estudar em São Paulo, onde se torna engenheiro e se casa com Lívia. Omar mal termina o colégio e passa noites movido à bebida, poesia e mulheres, sempre cercado pelo amor desmedido da mãe, enquanto Halim vai se recolhendo, aos poucos, e se tornando melancólico conforme assiste a decadência de Manaus e o drama de sua própria família. (informação extraída do site do diretor: <http://luizfernandocarvalho.com/>. Acesso em 16 de abril de 2021).

pesquisadora, Carvalho busca “ofertar a esse público uma estética com a qual ele não está habituado e que, portanto, pode interromper o ciclo vicioso da absorção de conteúdos que não necessitam de uma reflexão para serem consumidos” (OLIVEIRA, 2020, p. 48).

Importante destacar que, para reeducar o público, é necessário também pensar em uma reeducação para os produtores televisivos, uma vez que o Projeto Quadrante esteve ameaçado pelos índices de audiência, que, como afirma Balogh (2002), podem não interferir na produção de uma obra, mas pode encerrar contratos ou engavetar ideias que não gerem lucro. Foi o que ocorreu com Luiz Fernando Carvalho e o Projeto Quadrante: devido à queda progressiva de audiência (OLIVEIRA, 2020), a parceria entre o diretor e a Rede Globo para continuidade do projeto foi adiada. A terceira peça artística do planejamento, *Dois irmãos*, só foi produzida em 2017 – depois de o Projeto Quadrante ficar nove anos engavetado. Hoje, por fim, o projeto foi descontinuado.

A retomada do Projeto ajuda a confirmar que sua interrupção era comercial e não artística ou estética. A trajetória de Luiz Fernando Carvalho tanto na televisão quanto no cinema demonstra sua capacidade de criação nas mais diversas mídias audiovisuais, inclusive, com habilidade para subvertê-las e hibridizá-las. Exemplo disto está na minissérie *Capitu*, que será analisada mais detidamente no subcapítulo seguinte. Nesta obra feita para a televisão a partir de aproximação com texto literário, Luiz Fernando Carvalho lança mão de elementos do cinema, assim como de diversas outras manifestações artísticas, como “a presença do estilo barroco, a relação com a *Commedia dell’arte*, o teatro, o circo, a ópera, além da reflexão sobre a linguagem do melodrama social e familiar” (OLIVEIRA, 2020, p. 43), revelando a mescla de artes e mídias que influenciam o trabalho do diretor.

As artes não foram as únicas beneficiadas pela hibridização presente na minissérie. Há uma fusão entre elementos do passado e do presente que promovem certa atualização da narrativa. Isso porque Luiz Fenando Carvalho não visava o formato clássico de novelas de época e inseriu na produção objetos e situações contemporâneas, como fones de ouvido e tatuagens, além de trens modernos e pichações pelas ruas. Tudo isso sem abandonar o tempo em que a narrativa se passa (OLIVEIRA, 2020).

A fusão de temporalidades distintas está presente também no projeto de Machado, em obras como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em que a noção de tempo é subvertida pela presença de um autor-defunto; e, em *Dom Casmurro*, em que há pelo menos três temporalidades bem delimitadas: a infância de Bentinho, a maturidade do Dr. Bento Santiago e a senilidade de

Dom Casmurro. É importante ressaltar também que, apesar de bem delimitadas, vez ou outra, as temporalidades de Dom Casmurro dialogam entre si.

É importante ressaltar, também, que a exibição da minissérie ocorreu em 2008, centenário de morte de Machado de Assis. Subverter o texto daquele que é considerado um dos maiores romancistas de nosso país justamente no ano em questão seria ousadia até mesmo para Luiz Fernando. Talvez por isso, nesta aproximação, o espectador pode notar que o texto original de *Dom Casmurro* é mantido quase que em sua totalidade. Contudo, preservar o texto não significa copiá-lo fielmente. Ao longo dos cinco episódios da minissérie é possível deparar-se tanto com Machado, quanto com Luiz Fernando. Até mesmo o narrador em primeira pessoa, que se mostrou recurso essencial para a pretensão narrativa do romancista, para se manter no audiovisual, foi repaginado pelo olhar contemporâneo do diretor: ainda é Bento Santiago, como Dom Casmurro, quem conta a história, contudo, Segundo Collaço (2013), há momentos em que o narrador invade as cenas (memórias) e se dirige para a câmera, dando a entender que há outrem mediando o olhar do espectador.

Figura 4: Bentinho está em cena, enquanto Dom Casmurro dirige-se para a câmera.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58>

Na imagem surgem os dois atores que interpretam Bento Santiago (figura 4). De costas, César Cardadeiro, participa da ação como Bentinho, jovem que acabara de descobrir-se enamorado da vizinha; virado para a câmera, vê-se Michel Melamed, ator trazido dos teatros para interpretar Bento adulto, a partir do quarto episódio da narrativa televisiva, além de tomar a cena, com apelo quixotesco, como o narrador casmurro e velho em todos os episódios.

Capitu, como personagem, também foi repensada pelo diretor. Ganhou ares modernos. Luiz Fernando Carvalho reconhece a dificuldade que qualquer atriz teria para representar Capitu, uma das personalidades mais marcantes da literatura nacional, mesmo que o narrador tenha escondido sua real grandeza. O diretor descreve a escolha das atrizes que interpretam a personagem-título da minissérie da seguinte maneira:

Capitu, a personagem de Machado de Assis, tão repleta de mistérios e enigmas, soava-me desde sempre como uma anunciação, e, por mais que sentisse dessa forma, foi ainda com uma imensa surpresa e alegria para os meus sentidos que ela se revelou sobre um palco em um pequeno show de rock. Era uma atriz, era Letícia, mas era também Capitu, que vinha vindo sobre as águas de seu canto. Fiquei alerta: de súbito ela se tornou visível com seus olhos eclipsados entre o Fogo e o Mar. Era ela.

[...]

Maria Fernanda é a outra face, que continua a história em um outro tempo, já adulta, mas traz consigo o espírito de uma esfinge. O Feminino que exala o perfume de seus sonhos por onde passa. Escolhi Maria Fernanda, primeiro, pelos seus olhos, olhos de ressaca, assim como os de Letícia. Capitu é história contada através dos olhos; depois, porque acredito que Maria Fernanda tem sensibilidade e coragem suficientes para oferecer sua beleza à tragédia do feminino do século XIX. (CARVALHO, 2008b, p. 17-19).

A personagem central da narrativa, na minissérie, é representada por duas atrizes: Letícia Persiles (figura 5), na fase jovem, e Maria Fernanda Cândido (figura 6) na fase adulta. Pode-se perceber que o olhar de Capitu é destaque na maior parte das cenas em que a personagem aparece, indicando uma preservação da caracterização original dela. Por outro lado, marcas como uma tatuagem, original em Letícia Persiles (figura 5) e replicada em Maria Fernanda Cândido; a maquiagem carregada; e decotes provocativos, na Capitu adulta (figura 6) indicam a contemporaneidade da adaptação. As duas intérpretes passaram por um processo de imersão na personagem. Fernando Collaço destaca que

a preparação das atrizes ficou a cargo da atriz e preparadora de elenco Tiche Viana, uma das fundadoras do barracão teatro, em Campinas, e que trabalha com Luiz Fernando Carvalho desde *Hoje é Dia de Maria* (2005). O trabalho na minissérie *Capitu*, assim como nas outras do diretor em que esteve envolvida, ficou pautada pelo uso de máscaras neutras na construção dos movimentos e caráter dos personagens e pela importância dada ao olhar dos atores, contando com uma diretriz de que o corpo não poderia realizar qualquer movimento sem uma reação primeira dos olhos (COLLAÇO, 2013, 87).

Figura 5: Letícia Persiles como a jovem Capitu (00:15:02 – 00:27:54 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

Figura 6: Maria Fernanda Cândido interpreta Capitu adulta (00:29:04 – 00:37:13 – episódio 4)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58&t=1327s>

A terceira pessoa do ciúme de Bento em relação a Capitu também merece destaque. Escobar, cuja performance na televisão coube ao ator Pierre Baitelli que, com passos de dança, postura corporal e expressões faciais marcantes (figura 7), encarnou aquele que mais entrou no coração de Bentinho. O ator coloca em cena o jeito expansivo de Escobar diante do tímido Bento. Sua primeira aparição da minissérie evolui de uma sombra para um rapaz que dança e desfila sobre a mesa do refeitório do seminário até chegar naquele que seria seu futuro amigo e apresentar-se, deixando-o absorto com tanta expressividade.

Figura 7: O seminarista Ezequiel (00:01:24 – 00:01:45 – 00:02:12 – episódio 3)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58&t=1327s>

Dos demais personagens da trama, destacamos aqueles que viviam com Bentinho em sua juventude (figura 8): A mãe, D. Glória, interpretada por Eliane Gardini; tio Cosme, Sandro Christopher; prima Justina, Rita Elmôr; e o agregado, José Dias, Antônio Karnewale. Rostos mais conhecidos pelo público da TV na primeira fase da novela, tais atores, que aparecem juntos no capítulo “A denúncia”, além de serem personagens constantes em todos os capítulos, auxiliando na composição do ambiente oitocentista, que pode ser notado tanto em suas roupas e costumes que remetem ao século XIX, quanto na presença de escravos, por exemplo (figura 8).

Figura 8: A denúncia (00:14:28 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

Tendo em vista que as duas obras em questão são separadas por mais de cem anos, torna-se natural a tentativa de aproximação entre o texto ficcional de seus receptores contemporâneos. Por isso, de acordo com Collaço (2013), além de laboratórios de imersão no romance a que o elenco e a equipe de produção foram submetidos, houve também uma atualização da linguagem e dos conhecimentos acerca da obra machadiana. Somam-se a isso as contribuições advindas de cada um dos atores com suas bagagens culturais e profissionais, oriundas do teatro, da dança, do cinema, da música e da própria televisão.

Por mais que haja a identificação do texto como um palimpsesto, como defende Hutcheon (2011), o leitor deve perceber que a adaptação é um produto novo, resultado de um novo trabalho artístico e de uma nova visão de mundo. Dessa forma, tanto as misturas de artes e linguagens, quanto as referências externas e as subversões ao texto de partida fazem de *Capitu* uma obra de arte nova que objetiva, de acordo com Luiz Fernando de Carvalho a reeducação do público e a busca pela identidade artística e cultural do Brasil.

Cabe lembrar, ainda, que produções audiovisuais demandam uma equipe que não se restringe aos trabalhos de direção e atuação. Oliveira ressalta que “o diretor reconhece a necessidade de contar com uma equipe coerente com seus ideais e, por isso, costuma manter alguns dos seus colaboradores em trabalhos sucessivos” (OLIVEIRA, 2020, p. 80). Essa manutenção dos profissionais ajuda a evidenciar o estilo do autor, que transparece nos figurinos, cenários, efeitos especiais e fotografia, por exemplo (cf. Anexo B). Além destes aspectos, tratando-se de um produto audiovisual é necessário e justo destacar a trilha sonora, que, a cargo de Tim Rescala contribuiu para o ritmo da narrativa e caracterização dos personagens.

De acordo com Hutcheon (2011, p. 32), “a adaptação buscaria, em linhas gerais, “equivalências” em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, ponto de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante”. Assim, a adaptação televisiva de *Dom Casmurro* apela para diversos elementos que se equivalem, na tentativa de aproximar as duas obras. Linda Hutcheon cita, também, modos de engajamento utilizados na transposição intermédias, a fim de mostrar como os diversos elementos que compõe cada arte são organizados para atender os objetivos do adaptador. Dos modos de engajamento citados pela autora, interessa-nos, aqui, o modo contar e o modo mostrar. De acordo com Hutcheon (2011, p. 47-48), “o modo contar (um romance) nos faz mergulhar num mundo ficcional através da imaginação; o modo mostrar (peças e filmes) nos faz imergir através da percepção auditiva e visual”.

Em outras palavras, na busca por equivalências de elementos entre estes dois modos Luiz Fernando Carvalho insere o leitor num turbilhão audiovisual, visando que este receptor capte, por si só, as artimanhas do texto machadiano. Na intenção de garantir o processo de educação pela imagem, o diretor tenta conquistar o seu espectador por meio de todos os seus sentidos, e é justamente esta mistura de linguagens que, segundo Hutcheon vai determinar a qualidade de uma adaptação.

Linda Hutcheon deixa claro que a linguagem verbal não é nosso único meio de contar histórias. Podemos, como seres humanos, até ser inseparáveis da narrativa e da ficcionalização da vida, mas não precisamos – nem podemos – ficar presos a uma única forma de expressar nossas histórias. Luiz Fernando Carvalho sabia disso quando decidiu transpor Dom Casmurro para a televisão. *Capitu*, como minissérie, conta, mostra e, mais que isso: ensina.

3.1 – Capitu – manipuladora, ou vítima de fofocas?

Conhecido e debatido há mais de um século, o romance Dom Casmurro já foi visto como mais uma das histórias de traição que marcaram a crítica social do Realismo. De acordo com Mary Del Priore (2008, p. 47), “como tantos autores na mesma época – Victor Hugo, Balzac, Stendhal, Flora Tristan, ou George Sand –, ele [Machado de Assis] adentrou a alcova para ver se homens e mulheres estariam cumprindo seus papéis de acordo com a Igreja e a sociedade.” Contudo, o romance de Machado de Assis vai além, e destaca-se pelos elogios presentes em Hellen Caldwell (1960), e Roberto Schwarz (1997), por exemplo, assim como pelos estudos que renovam a obra, como os de João César de Castro Rocha (2013) e Edson Ferreira Martins (2018).

Hélio de Seixas Guimarães (2004) em pesquisa quanto a recepção das obras machadianas indica os diversos comentários elogiosos que Machado recebeu por *Dom Casmurro* na época de sua publicação. O pesquisador destaca críticas de Medeiros de Albuquerque e José Veríssimo, assim como de amigos do autor, como Lúcio de Mendonça e Joaquim Nabuco. A maioria dos comentários chama a atenção pela crença, mesmo com ressalvas, no relato de Bento. Paulo Franchetti (2010) propõe reflexão semelhante ao pensar nos desdobramentos posteriores da recepção de Dom Casmurro. O autor enquadra o romance na chamada literatura de tribunal, em que há acusações ora a Capitu, ora a Bento. Para Franchetti (2010), esse revezamento ocorre em três períodos distintos da crítica: no primeiro, a ré Capitu é condenada unanimemente, com destaques para Lúcia Pereira Miguel e Augusto

Meyer; no segundo momento, introduzido por Caldwell, a acusação investe contra Bento Santiago e nomeia a escrita de Machado como testemunha de acusação; no terceiro momento apontado por Franchetti, Silviano Santiago defende Capitu, mas vai além, ao desvincular o intelectual Machado do advogado Bento Santiago.

A permanência de Dom Casmurro na sociedade, fora do ambiente acadêmico, assim como de outras obras de Machado, manifesta-se tanto pela qualidade literária do autor, quanto pelo apelo advindo da escola – em sua constante busca pela leitura dos clássicos –, e pela busca em outros meios, como o televisivo, de uma forma de prover à população a necessidade de consumo de ficção ao mesmo tempo em que produz e divulga diversas manifestações artísticas, culturais e sociais.

Mesclando as manifestações artístico-culturais com as sociais, este trabalho pretende observar a construção da personagem televisiva Capitu por dois ângulos: o primeiro refere-se à estratégia de Bentinho para isentar-se dos fatos, atribuindo aos demais personagens da história as percepções que ele tem de sua “companheira da meninice”; e o segundo refere-se à tentativa do narrador de convencer o receptor da obra de que Capitu determinava os rumos da história vivida pelos dois, como se ela manipulasse seu entorno para atingir suas pretensões. Indicamos que estes ângulos de análise vêm da percepção de Silviano Santiago em relação às estratégias do narrador. Segundo o crítico,

duas atitudes, entre outras, são típicas de Dom Casmurro, quando analisa os que o rodeiam: a) joga a culpa de toda a calúnia nos outros, isentando-se aparentemente de qualquer responsabilidade, colocando-se ainda na qualidade de vítima; b) empresta aos outros contradições entre o que chamaremos por enquanto de interior e exterior (SANTIAGO, 2019, p. 43).

Um dos meios de comunicação de massa, a televisão brasileira produziu a minissérie Capitu a partir do citado romance machadiano. A produção de Luiz Fernando Carvalho apresenta mudanças em relação ao texto do romancista, das quais, a primeira a ser notada está no título. Ao dar tamanho destaque à protagonista feminina da narrativa, o diretor desvia o olhar do espectador para esta figura em especial. A personagem Capitu, por si, já promove polêmicas em nossa literatura, pelo menos, desde que Hellen Caldwell (1960) divulgou sua pesquisa *O Otelo brasileiro de Machado de Assis*, apresentando uma nova percepção acerca do veredito proferido por Bento Santiago contra sua esposa. Por muito tempo, a dúvida sobre a traição tomou conta dos debates sobre *Dom Casmurro*, e principalmente sobre sua amada. Apesar do destaque dado a esse evento da trama na maioria dos debates, o que interessa a esse trabalho é

saber quem é esta personagem tão marcante e como ela é apresentada ao receptor das duas peças artísticas.

No caso da TV, o próprio diretor da minissérie reflete sobre o assunto, como pode ser visto a seguir:

Capitu, o inesperado ser, não é o que o Casmurro nos conta? Antes de tudo, Ela é o que ele omite? Sua verdade está no que não sabemos Sua fascinação reside na dúvida. A angústia por desvendá-la cresce pela nossa incapacidade de aceitar o silêncio, o enigma, o trágico em nós mesmos. Nesse jogo que contrapõe verdade e aparência, Casmurro mergulha em pensamentos melancólicos com o intuito de afastar as inquietas sombras que o espreitam. (CARVALHO, 2008b, p. 19-20).

A inquietação melancólica mencionada por Carvalho leva Bento Santiago a enxergar, nas sombras que o atormentam, sua relação com Capitu. Percebemos, no entanto, que suas primeiras impressões sobre a moça partem de outras vozes, que não as dele. Seja com intenção de se isentar da descrição de sua amiga de infância, seja por falta de hombridade ou de coragem assumir sua afeição em relação à futura esposa, o narrador afirma só perceber os sentimentos que nutria por ela depois de espionar “a denúncia” de José Dias, agregado da casa de sua família na Rua de Matacavalos:

Ia entrar na sala de visitas, quando ouvi proferir o meu nome e escondi-me atrás da porta. A casa era a da Rua de Matacavalos, o mês novembro, o ano é que é um tanto remoto, mas eu não hei de trocar as datas à minha vida só para agradar às pessoas que não amam histórias velhas; o ano era de 1857.

–D. Glória, a senhora persiste na ideia de meter o nosso Bentinho no seminário? É mais que tempo, e já agora pode haver uma dificuldade.

–Que dificuldade?

–Uma grande dificuldade.

Minha mãe quis saber o que era. José Dias, depois de alguns instantes de concentração, veio ver se havia alguém no corredor; não deu por mim, voltou e, abafando a voz, disse que a dificuldade estava na casa ao pé, a gente do Pádua.

–A gente do Pádua?

–Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o nosso Bentinho ande metido nos cantos com a filha do Tartaruga, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los.

–Não acho. Metidos nos cantos?

–É um modo de falar. Em segredinhos, sempre juntos. Bentinho quase que não sai de lá. A pequena é uma desmiolada; o pai faz que não vê; tomara ele que as cousas corresse de maneira, que... Compreendo o seu gesto; a senhora não crê em tais cálculos, parece-lhe que todos têm a alma cândida...

–Mas, Sr. José Dias, tenho visto os pequenos brincando, e nunca vi nada que faça desconfiar. Basta a idade; Bentinho mal tem quinze anos. Capitu fez quatorze à semana passada; são dous crianças. Não se esqueça que foram criados juntos, desde aquela grande enchente, há dez anos, em que a família Pádua perdeu tanta cousa; daí vieram as nossas relações. Pois eu hei de crer?... Mano Cosme, você que acha? (ASSIS, 2019, p. 21).

A primeira menção direta a Capitu no romance não é feita pelo narrador, mas sim por José Dias que, por sua vez, não nomeia a personagem. O agregado refere-se a ela genericamente (“a gente do Pádua”) ou de forma a reduzir sua importância (“a filha do Tartaruga”). Enfim, no capítulo III, “A denúncia”, é apenas pela voz de Dona Glória, mãe de Bentinho, que o leitor conhece o nome da protagonista.

A minissérie, por outro lado, fornece ao espectador um vislumbre de Capitu antes mesmo de ela ser envolvida na denúncia de José Dias. O encerramento do primeiro bloco do episódio inicial da obra televisiva revela os trejeitos, o figurino, o rosto e o corpo de Capitu, que antes já fora lembrada no episódio do trem, quando o narrador confessa: “fechei os olhos por três ou quatro vezes” (ASSIS, 2019, p. 15), e acaba revendo em sonho a imagem de seu casamento (figura 9); e implicitamente por meio das “inquieta sombras”, mencionadas no capítulo II “Do livro”, que atormentam o narrador (figura 10).

No romance, o narrador não divulga o que se passa em seus sonhos durante os cochilos, já na minissérie, o diretor complementa o texto machadiano através da possibilidade criada pela televisão. Luiz Fernando Carvalho promove a aproximação entre as obras inserindo imagens que evocam a memória do narrador.

Figura 9: Rememoração do casamento. (00:03:34 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

Figura 10: Sombra de Capitu dança projetada na parede. (00:11:58 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

Capitu surge na trama a partir de reminiscências do narrador Casmurro: no trem, ao cochilar, a imagem que lhe vem à mente é o dia de seu casamento (figura 9). Há uma distorção proposital de imagem, para deixar claro que se trata de uma lembrança, porém, esta estratégia, normalmente, envolve as bordas da imagem e dão maior foco no centro. Aqui se vê que até mesmo a imagem de Capitu é menos nítida que a de Bento Santiago, como indicação de incertezas sobre ela. Para provocar este efeito, o diretor lançou mão de uma invenção própria, que ele batizou de “Lente Dom Casmurro⁵”.

Já em sua casa, quando inspirado por medalhões romanos, o narrador reflete sobre a escrita de um romance de memórias. O professor Edson Martins (2018) identifica que tal reflexão do narrador explicita a escrita de ressalvas que Machado realiza em Dom Casmurro. Para o professor,

na sequência desse capítulo [“Do título”], lemos que a monotonia da vida na terceira idade teria levado o narrador casmurro a escrever um livro. Estilisticamente, o artigo indeterminado utilizado por Machado é interessante, pois visa dar uma naturalidade contemplativa à segunda ressalva do narrador, que deseja nos convencer de que este projeto, a escrita de alguma obra, seria quase um fruto do acaso, condicionada pelo *otium dignum* sabiamente aproveitado por este aristocrata cordial. Assim, o leitor amigo é convidado a crer que a narrativa autobiográfica seria um gênero ao qual nunca tinha pensado a se dedicar o filho de D. Glória. (MARTINS, 2018, p. 59).

⁵ Capitu também contou com uma novidade: a criação de uma retina de cerca de 30 cm de diâmetro, cheia de água, para criar dimensão ótica a partir da refração da água. Apelidada de “lente-Dom Casmurro” por seu criador, o diretor Luiz Fernando Carvalho, ela foi usada nas cenas de Dom Casmurro e nas que representam o seu ponto de vista observando determinada situação, ou seja, suas memórias e fantasias. A lente foi encaixada à frente da câmera para dar à imagem uma textura aquosa, como o mar de ressaca dos olhos de Capitu, e também simbolizar o estado psicológico de Dom Casmurro, personagem que flutua ou é arrastado pelas águas do tempo (MEMÓRIA GLOBO, 2008).

Na minissérie, é este o momento em que a sombra que remete a Capitu surge na parede (figura 10). As sombras que surgem entre sons acelerados revelam um aspecto diabólico às assombrações que atormentam o narrador. A de sua companheira recebe um fundo avermelhado, o que intensifica a associação ao capeta, que, conforme afirma DaMatta (2008), apresenta sonoridade que pode ter inspirado o nome da protagonista.

A primeira aparição efetiva de Capitu na tela, aos 12 minutos e 53 segundos do primeiro episódio, dá a entender sua centralidade nas memórias de Bento Santiago. Sabendo-se que tais lembranças são retratadas em ordem cronológica dos acontecimentos, tanto nas páginas do romance quanto na tela da televisão, o espectador depara-se inicialmente com uma Capitu de alegria contagiante, que empolga até mesmo o amargurado Dom Casmurro. Com duração aproximada de 70 segundos, a cena em que surge Capitu é uma dança embalada por acordes de instrumentos relacionados à cultura cigana. Nesta passagem, as cortinas de um teatro são abertas e vê-se ao fundo a silhueta de Bento Santiago, mas logo o foco é dirigido, literalmente, à jovem que dança mais abaixo do patamar onde se via a sombra do narrador (figura 11). Um refletor de luz segue os movimentos de Capitu adolescente, que dança e roda ao som de Elephant Gun⁶, a música tema do casal principal.

Figura 11: foco de luz em Capitu (00:13:03 - episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

⁶ Música “da banda Beirut, no álbum Gulag Orkestar, produzido em 2006. Este álbum teve como influência a música cigana dos Bálcãs.” (SALOMON, 2019, p. 201).

Para Hutcheon, (2011, p. 48), “a música oferece ‘equivalentes’ auditivos para as emoções dos personagens, e, assim, provoca reações afetivas no público; o som, de modo geral, pode acentuar, reforçar ou até mesmo contradizer os aspectos visuais e verbais”. Por isso, a música tema do casal descreve bastante Capitu, mas também indica como Bentinho afirmava reagir às emoções dela.

Zeca Camargo (2008) faz questão de destacar que “Elephant Gun” é tocada quase por completo, o que não acontece com frequência em produções televisivas, tendo em vista a limitação do tempo da obra de acordo com a grade de programação. Dessa forma, permitir que uma faixa musical seja tocada por mais de um minuto é mais um elemento indicativo de que a minissérie estava fora dos padrões esperados para a televisão. Balogh (2002) associa a utilização da música ao ritmo que a narrativa tenta empregar, o que para Capitu pode variar a cada cena ou personagem, porque, embora a obra tenha um ritmo geral, há aspectos únicos em cada um desses elementos que, por isso, precisam de ênfase, assim, segundo Hutcheon (2011, p. 70-71) “as trilhas sonoras nos filmes, portanto, acentuam e dirigem as respostas do público a personagens e à ação, como o fazem nos videogames, nos quais a música junta-se aos demais efeitos sonoros tanto para sublinhar quanto para criar reações emocionais.”

Quanto ao figurino, em entrevista à Silva e Millecco (2017), a figurista responsável pela indumentária na minissérie, Beth Filipecki, corrobora com as informações sobre a estética do Projeto Quadrante, em que Luiz Fernando Carvalho, visava misturar artes, experimentar linguagens e explorar as diversas possibilidades do meio audiovisual (cf. capítulo 3.3). Segundo Filipecki,

na minissérie Capitu, o figurino tem ares de fabulação, de ópera e de balé. Refletem, sem falsa modéstia, as redes de conexões que mencionei anteriormente. A iconografia dos trajes conjuga conhecimentos de artes plásticas, literatura, filosofia, arquitetura e música, e é orientada pelas pesquisas realizadas no setor de obras raras da Biblioteca Nacional. (FILYPECKI, apud SILVA e MILLECCO, 2017, p. 149-150).

O figurino de Capitu é composto por um vestido branco que, segundo Geanneti Tavares Salomon (2019), remete às espumas formadas pelas ondas do mar (figura 12). A associação entre Capitu e o mar é feita em diversos momentos do romance, como a citação aos olhos de ressaca, entre outros que serão retomadas ainda neste capítulo. Salomon destaca também o volume do vestido, que é obtido com o auxílio de uma peça chamada crinolina – comum para o vestuário feminino do século XIX, período em que se desenrola a trama. Além disso, segundo a pesquisadora, a peça ajuda a criar o efeito hiperbólico típico das obras de Luiz Fernando Carvalho.

Figura 12: Vestido branco – espuma do mar (00:13:16 episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

Como indica Hutcheon (2011, p. 30) “a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária – ela é sua própria coisa palimpséstica”. Assim, os pontos de contato entre as obras podem ser muitos, mas os elementos que as tornam distintas não tira a qualidade do produto da adaptação, nem torna a obra de base uma forma de arte obsoleta. O diálogo interartes e intermédias torna o estudo da ficção ainda mais rico e produtivo.

Ainda no momento em que Capitu é introduzida no produto televisivo, o espectador pode perceber outro fato simbólico que parece relacionar-se ao discurso do narrador não confiável do romance: para ele, é ela quem determina o rumo da história. Por mais que a discussão sobre o tema esteja em aberto, Capitolina é a protagonista do enredo, mesmo que Bento Santiago tente convencer o leitor de sua vilania, ou de seu antagonismo. O narrador tenta convencer-nos de que ela sempre esteve ciente de suas ações e que ele, Bentinho, apenas caiu em sua armadilha, seguindo o caminho trilhado por ela. A fim de dar essa impressão de domínio de Capitu sobre os passos de Bentinho, na cena da dança, a minissérie apresenta a protagonista rabiscando aleatoriamente o chão com um pedaço de giz, enquanto rodopia embalada pela canção e Dom Casmurro tenta seguir aquele traçado (figura 13) e segue neste ritmo até o fechar das cortinas (figura 14), o que parece acordá-lo de um devaneio. Na cena, há a aproximação das duas temporalidades (infância e velhice) por meio de recursos imagéticos, diferente das formas de acesso a esse nível por meio da leitura verbal.

Figura 13 – Dom Casmurro pisando na linha feita por Capitu. (00:13:20 - episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

Figura 14 – Capitu traça o caminho de Bento. (00:13:51 - episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>

No primeiro caso, o narrador alega uma tentativa de reconstrução da infância, afirmando que a finalidade do relato “era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência” (ASSIS, 2019, p. 18), porém, ele reconstrói Capitu a partir de observações alheias e não suas. De acordo com Wieser (2009, p. 363) “o mexerico pode ser visto, também numa perspectiva evolucionária, como uma estratégia de manipulação, escolhida por indivíduos para melhorar sua reputação, perseguir seus interesses pessoais e realizar seus objetivos aos custos dos outros”. Isso justifica que interpretemos os leitores de Dom Casmurro como interlocutores de

uma fofoca, em que o emissor tenta moldar nosso pensamento a fim de obter de nós complacência em relação aos seus atos.

O segundo ângulo de análise parte da incapacidade de Bento Santiago em aceitar uma mulher que disputasse o protagonismo da família com ele. Rodrigues (2008, p. 63) defende que “é no contexto dessa discussão tradicional entre o masculino como racional e o feminino como irracional que se dá a literatura de Machado”. Carla Rodrigues indica, ainda, que o vanguardismo da atitude insubmissa de Capitu evolui, em Bento da apreciação para a condenação. Ou seja, se a princípio o narrador demonstrava orgulho em afirmar que “Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem” (ASSIS, 2009, p. 89), o desenrolar da história indica um personagem rancoroso com o fato de sua esposa se destacar mais que ele.

Perante os diversos debates acadêmicos como em Caldwell (1960), Bosi (2003), Del Priore (2008) e Rodrigues (2008) que levantam suspeitas sobre a personalidade de Capitu para além do que é entregue por um narrador não confiável, o leitor proficiente percebe que a primeira das interpretações não é comprovada, embora se insinue ao longo de todo o enredo e suscite a polarização, por parte de leitores menos críticos, entre a presença ou não do adultério. Da mesma forma, a segunda interpretação mencionada depende do nível de letramento literário do leitor que, na maioria das vezes é aprimorado na escola pelo professor de literatura.

Tais estratégias utilizadas por Machado são reiteradas por Luiz Fernando, a fim de manter os debates sobre traição e ciúme, além de garantir que os estudantes tenham contato com diversas manifestações culturais e sejam educados tanto pelas palavras, quanto, como propõe Carvalho, pela imagem. Para Hutcheon (2011), o contato entre as obras não se resume ao enredo ou à maneira como o roteiro mantém ou modifica o romance. De acordo com a autora,

a maioria das teorias da adaptação presume, entretanto, que a história é o denominador comum, o núcleo do que é transposto para outras mídias e gêneros, cada qual a trabalhando em diferentes vias formais e, eu acrescentaria, através de diferentes modos de engajamento – contar, mostrar ou interagir. A adaptação buscaria, em linhas gerais “equivalências” em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante. (HUTCHEON, 2011, p. 32).

O desenrolar da história, “denominador comum” da adaptação aqui trabalhada, encaminha para os demais elementos destacados neste trabalho, a começar pela personagem. À cena da denúncia feita por José Dias se segue a ação de Bentinho, jovem, correndo para o fundo do quintal – o qual era dividido com a família Pádua, a de Capitu. Ali, o jovem recordava as

falas do agregado – aquelas que ouvira escondido e, como um sonhador, ou um romântico tardio, acreditava que a natureza aprovava sua alegria. Mesmo extasiado pelo sentimento, o protagonista faz questão de reafirmar que só as palavras alheias fizeram-no perceber seus próprios sentimentos: “tudo isto me era agora apresentado pela boca de José Dias, que me denunciara a mim mesmo, e a quem eu perdoava tudo, o mal que dissera, o mal que fizera, e o que pudesse vir de um e de outro”. (ASSIS, 2019, p. 42).

As lembranças escolhidas pelo narrador distanciam-se dos fatos citados em cerca de cinco décadas, o que pode insinuar que seu relato não é muito confiável. Assim, entre o devaneio e a aceitação de que amava Capitu, o idoso Bento começa a rememorar os encontros e as brincadeiras com sua vizinha. Tudo lhe parece encaminhar para a direção que apenas Bentinho e os três viúvos de sua casa não percebiam, ou fingiam não perceber. A ideia fora lançada e, aos olhos dele tudo parecia fazer sentido, como se a denúncia tivesse possibilitado uma epifania que lhe abriu os olhos para o amor. Ali no quintal, onde os muros se encontravam, e uma porta sem trancas era o único obstáculo entre os amigos, Bento ouve a voz de Capitu. É neste momento do romance que eles passam a contracenar, além de ser uma das raras ocasiões em que surgem descrições de Capitu feitas pelo próprio amigo, sem interferências externas:

não podia tirar os olhos daquela criatura de 14 anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma a outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas. Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor; não cheiravam a sabões finos nem águas de toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula. Calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos. (ASSIS, 2019, p. 45-46).

A beleza de Capitu é exaltada por suas características físicas. Há destaque para a descrição dos cabelos – que futuramente ganhariam uma cena a parte –, do rosto e das mãos. Contudo, como é de se esperar de Machado, Bentinho não deixa de citar suas roupas e calçados simples, assim como a falta de perfumes caros. Por mais discreta que seja a menção às posses de Capitu, Bentinho faz questão de mencioná-las ao leitor. Com isso, o narrador aborda as diferenças sociais, possível justificativa para relacionamentos por interesse⁷.

Na minissérie não há este destaque, tendo em vista que os figurinos não foram pensados exclusivamente para adaptar o enredo, mas sim, toda a trama. Por isso, os vestidos de Capitu,

⁷ O próprio Machado de Assis utiliza desta estratégia em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, a fim de indicar que o relacionamento entre o personagem do título e a moça em questão não se envolveram emocionalmente, apenas financeiramente: “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos.” (ASSIS, 2010, p. 67).

assim como sua maquiagem e seus penteados, têm a intenção de ser simbólicos. Assim como o vestido utilizado pela garota enquanto dançava nas lembranças do narrador, as demais vestes trazem alguma informação sobre a personalidade de Capitu, ou sobre acontecimentos importantes para a narrativa. Dessa forma, no produto audiovisual a cena em que Bento recorda as brincadeiras com Capitu (figura 15) e a cena em que a encontra na varanda (figura 16) aparecem em sequência, sendo que os vestidos que ela usa possuem significados distintos.

Figura 15: Fez-se cor de pitanga (00:25:50 – episódio 1).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

Figura 16: Na varanda (00:26:22 – episódio 1).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

O vestido da figura 15, em vez de destacar a pobreza de Capitu, evoca as sensações de Bento, ao pensar nos dias pueris. A cor remete ao texto de Machado de Assis (2019, p. 42) no trecho em que Bento afirma que Capitu “fez-se cor de pitanga” ao ouvir um elogio. Oliveira

(2020) defende que a intenção do romancista ao escolher tal fruta é justamente a de produzir lembranças a partir vivências que envolvam seu consumo. Luiz Fernando Carvalho, diante de percepção semelhante à de Oliveira (2020) apresenta Capitu vestida de pitanga, intensificando a sensação.

A figura 16, por sua vez, apresenta uma roupa que não condiz com a simplicidade de um vestido de chita, como o da passagem transcrita. A imagem de Capitu com os braços descobertos e o vestido bagunçado pode passar a impressão de uma menina levada e ainda juvenil, mas que já está desabrochando em mulher. É nesta cena que, sua personalidade em desenvolvimento a leva a fazer a inscrição “BENTO CAPITOLINA” no muro de sua casa. E este é outro argumento utilizado por Bentinho para acusá-la de já ter malícia e saber disfarçar os sentimentos, ao contrário dele.

Bentinho tenta entrar na mente de Capitu, enxergar dentro dela, mas não tem esse poder. Por sua parceira não expor claramente seus sentimentos e intenções a ele, Bento narra apenas aquilo que ele acredita. Candido (1981) adverte sobre o caráter inesperado dos seres humanos:

Esta impressão se acentua quando investigamos os, por assim dizer, fragmentos de ser, que nos são dados por uma conversa, um ato, uma sequência de atos, uma afirmação, uma informação. Cada um desses fragmentos, mesmo considerado um todo, uma unidade total, não é uno, nem contínuo. Ele permite um conhecimento mais ou menos adequado ao estabelecimento da nossa conduta, com base no juízo sobre o outro ser; permite, mesmo, uma noção conjunta e coerente deste ser; mas esta noção é oscilante, aproximativa, descontínua.

Os seres são, por sua natureza, misteriosos, inesperados. Daí a psicologia moderna ter ampliado e investigado sistematicamente as noções de subconsciente e inconsciente, que explicariam o que há de insólito nas pessoas que reputamos conhecer, e, no entanto, nos surpreendem, como se uma outra pessoa entrasse nelas, invadindo inesperadamente a sua área de essência e de existência. (CANDIDO, 1981, p. 56).

Esta noção de fragmentação do que se conhece do outro ser é a mesma aplicada aos personagens de uma narrativa, ainda mais quando contada em primeira pessoa, como é o caso de *Dom Casmurro*. O leitor não tem uma noção completa de quem é a pessoa descrita, mas Bentinho tenta nos convencer de que Capitu sempre agiu de caso pensado e, por isso, é responsável por todos os acontecimentos da narrativa. O sentimento, assim como a acusação de Bento, permeia grande parte da obra literária, e também foi lembrada pela produção da série televisiva.

Hutcheon (2011, p.69) lembra-nos que “na passagem do contar para o mostrar, a adaptação performativa deve dramatizar a descrição e a narração; além disso, os pensamentos representados devem ser transcodificados para fala, ações, sons e imagens visuais”. Capitu é construída por meio de seu silêncio (OLIVEIRA, 2020), assim, não apenas as suas falas – que

só conhecemos por intermédio de Bentinho –, mas também seus silêncios devem ser interpretados. É nesse jogo que, mais uma vez o narrador a acusa de ser dona de seus atos e, portanto, capaz de manipular emoções, para, em seguida oferecer ao leitor mais uma descrição da menina advinda de outro personagem, desta vez, o próprio pai da garota. Pegos de surpresa por Pádua, o casal se separa, a menina apaga a inscrição do muro, tenta indicar ao pai que estavam brincando ingenuamente (figura 17) e retira-se, deixando o Tartaruga indicar o desenvolvimento físico da filha (figura 18): “quem dirá que esta pequena tem 14 anos? Parece 17.” (ASSIS, 2019, p. 50).

Figura 17: Siso (00:28:57 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

Figura 18: Parece 17 (00:29:13 – episódio 1)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjaualcFoQ>

Dos modos de engajamento de uma adaptação citados por Hutcheon (2011), interessamos, aqui, o modo contar, do romance e o modo mostrar, da minissérie. De acordo com a autora,

a busca por equivalências de elementos entre estes dois modos vai determinar a qualidade de uma adaptação. A minissérie busca equivalências a partir dos relatos de Bento. Dessa forma, vemos Capitu incentivar o amigo a mentir para o pai dela e disfarçar o fato de terem sido flagrados se encarando (figura 17). Para isso, ela alega que brincavam de forma inocente, mas Bentinho mostra-se acuado e não reage da maneira esperada. Independente da reação do protagonista, Pádua acredita na filha e dirige-se ao menino, gabando-se da evolução física de filha. Diante do elogio, Capitu, mesmo afastada, parece exibir-se para Bentinho, tendo a porta que separa os dois quintais como moldura para sua imagem (figura 18).

Entre o fascínio e o medo, Bento segue colhendo informações sobre a jovem que recentemente descobrira amar. Aos atributos elogiosos do pai, seguem-se as insinuações e acusações abertas de José Dias. Em conversa com Capitu, Bento acata a ideia proposta pela amiga, toma coragem e intima o agregado a uma conversa. Marcado para o dia seguinte ao ultimato, o diálogo se deu “no Passeio Público” – local que também dá título ao capítulo XXV. E é ali que surge uma das descrições mais recorrentes sobre Capitu:

quando era mais jovem; em criança, era natural, ele podia passar por criado. Mas você está ficando moço e ele vai tomando confiança. D. Glória, afinal, não pode gostar disso. A gente Pádua não é de todo má. Capitu, apesar daqueles olhos que o Diabo lhe deu... Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana oblíqua e dissimulada. Pois, apesar deles, poderia passar, se não fosse a vaidade e a adulação. Oh! a adulação! D. Fortunata merece estima, e ele não nego que seja honesto, tem um bom emprego, possui a casa em que mora, mas honestidade e estima não bastam, e as outras qualidades perdem muito de valor com as más companhias em que ele anda. Pádua tem uma tendência para gente reles. Em lhe cheirando a homem chulo é com ele. Não digo isto por ódio, nem porque ele fale mal de mim e se ria, como se riu, há dias, dos meus sapatos acalcanhados... (ASSIS, 2019, p. 74-75).

Caracterizar os olhos como “de cigana oblíqua e dissimulada” garante a Capitu uma aura de incerteza (figura 19), ao mesmo tempo em que insinua certa desconfiança em relação ao seu caráter. Há na fala de José Dias um elogio velado à jovem, porém, o que se destaca é a crítica, e é nela que Bento se funda para compreender quem era aquela menina que, embora conhecesse desde a infância, ele começava a descobrir. Priore (2008, p. 33) ressalta o viés crítico direcionado à protagonista ao defender que “Capitu foi descrita com todos os ingredientes de um diabo de saias: olhar enganador, olhos de ressaca, dissimulada, tontinha, escondendo-se pelos cantos, enganadora de pai e mãe”. Contudo, a autora adverte que era este o posicionamento sobre o feminino durante o tempo da narrativa – meados do século XIX. A adaptação, com linha de raciocínio semelhante, traz o olhar de Capitu como algo diabólico. É em momentos como este que a qualidade artística dos atores é colocada à prova.

Figura 19: Olhos que o diabo lhe deu (00:01:59 – episódio 2 – episódio 2)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=X5zxcq_2b4&t=24s

Gomes (1981, p. 108) afirma que “durante os primórdios do cinema falado, a tendência foi empregar a palavra apenas objetivamente, isto é, sob a forma de diálogos através dos quais as personagens se definiam e complementavam a ação”. Assumindo o papel de Capitu, quando o agregado cita seus olhos e, principalmente, quando Bento busca comprovar as insinuações feitas no Passeio Público, a atriz Letícia Persiles lança mão do recurso mencionado por Gomes e economiza palavras. Responde com os olhos, aqueles mesmos que foram alvo dos ataques (Figura 20).

Figura 20: Olhos de ressaca. (00:10:47 a 00:10:51 – episódio 2 – episódio 2)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=X5zxcq_2b4&t=24s

Os olhos de Capitu, comparados ao mar em dia agitado, são representados na minissérie pela mesma metáfora do romance. O espectador vê o rosto de Capitu em *close*, e seus olhos destacam-se, atraindo a atenção (figura 20). Ao mesmo tempo, vemos ao fundo imagens de um mar revolto, com ondas agitadas. Para Bentinho, é a metáfora adequada, na visão dele, as ondas, assim como o olhar de Capitu, seduzem pelo espetáculo, porém são imprevisíveis: depois que o protagonista viu-se preso, não soube escapar do olhar, assim como sabe que não escaparia de uma ressaca.

Bentinho não quer se desprender das vagas no olhar de Capitu. Seu retorno para casa vem acompanhado da palavra de José Dias de encontrar um meio de livrar o jovem da promessa feita por D. Glória, uma condenação feita antes do nascimento do garoto. Por mais que o agregado fosse astuto e o aliado ideal dentro da casa, os enamorados revezavam entre os momentos de tensão que antecedia as ações de José Dias e o tempo em que podiam apreciar a companhia um do outro. É num destes momentos de intimidade entre os adolescentes que surge o primeiro beijo (figura 21), seguido de outro quase flagra e, por conseguinte, da dissimulação de Capitu aos olhos de Bentinho.

Figura 21: O beijo (00:13:48 – episódio 2)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=X5zxcq_2b4&t=24s

Após concluir as tranças, Bentinho insiste para que Capitu veja o resultado. Ao fazer isto em um pequeno espelho de mão – contrariando a vontade do narrador, segundo o próprio –, ela tomba para trás na direção do cabeleireiro. “Grande foi a sensação do beijo” (ASSIS, 2019, p. 97), mas a chegada de D. Fortunata, para Bentinho, revela a dissimulação da amiga (figura 22): “Capitu compôs-se depressa, tão depressa que, quando a mãe apontou à porta, ela

abanava a cabeça e ria” (ASSIS, 2019, p. 98). A dissimulação, como já defendemos, é um dos argumentos de Bento para comprovar a manipulação de Capitu.

Figura 22: Capitu dissimula após o beijo (00:13:46 – 00:14:04 – 0:14:22 – episódio 2)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=X5zxcq_2b4&t=24s

Bentinho não sabe disfarçar, por isso, corre e foge da situação perante o anúncio da chegada de padre Cabral. Por causa de honraria deste concedida pelo papa, as conversas na casa de D. Glória giram em torno das funções eclesiásticas. José Dias tenta ajudar, mas o garoto acaba indo estudar no seminário, onde conhece novas pessoas, além de receber visitas dos amigos de antes, principalmente do agregado. É em uma dessas visitas que surge outra das pequenas ofensas de Dias a Capitu, seguida, como sempre de uma insinuação:

A pergunta era imprudente, na ocasião em que eu cuidava de transferir o embarque. Equivalia a confessar que o motivo principal ou único da minha repulsa ao seminário era Capitu, e fazer crer Improvável a viagem. Compreendi isto depois que falei; quis emendar-me, mas nem soube como, nem ele me deu tempo.

–Tem andado alegre, como sempre; é uma tontinha. Aquilo enquanto não pegar algum peralta da vizinhança, que case com ela... (ASSIS, 2019, p. 169)

A nova informação veio como um choque. O protagonista tentou se conter diante do agregado, mas confessa ao leitor tudo o que pensou e desejou fazer com relação a Capitu. Interessa-nos, aqui, que mais uma vez, Bentinho utilizou do recurso da opinião alheia para minar o leitor contra sua futura companheira. Além disso, aproveita as insinuações de José Dias para dar a entender que Capitu sempre teve intenções futuras envolvendo casamento, fosse com ele ou com qualquer outro.

O tema do casamento já estivera em pauta entre os dois anteriormente, durante uma briga em que perceberam que a ida de Bento ao seminário era inevitável. O matrimônio, afinal,

era assunto normal para as meninas do século XIX. Mary Del Priore (2008) lembra que a instituição do casamento era uma aliança que diferenciava os homens dos animais em sua necessidade de procriação. A historiadora destaca, porém, que o casamento envolvia deveres e benefícios distintos para homens e mulheres. Além de representar uma condição social quase obrigatória, no caso feminino.

Sendo o matrimônio uma instituição moralmente obrigatória para as garotas da época, o medo de Bentinho torna-se justificável. Porém sua credulidade tem base maior no ciúme, uma vez que, com ele no seminário, o caminho para que ela conhecesse outros garotos e se envolvesse amorosamente para cumprir a necessidade social do casamento. O ciúme desvairado de Bento só se manifestou diante da manifestação alheia acerca do assunto. O narrador, inclusive, intervém alegando que “vivia tão nela, dela e para ela, que a intervenção de um peralta era como uma noção sem realidade; nunca me acudiu que havia peraltas na vizinhança, vária idade e feitio, grandes passeadores das tardes”. (ASSIS, 2019, p. 70). A falta confiança de Bentinho em Capitu é mais um indício de sua suspeição em relação ao caráter dela.

Antes da ida de Bentinho para o seminário, o casal teve um pequeno desentendimento. Nesta briga juvenil, recorrendo ao sarcasmo, falaram sobre as possibilidades depois que o garoto se ordenasse padre. Ele exigiu ser o padre a casá-la, em resposta, a jovem disse que permitiria que, depois de ordenado, o amigo batizasse seu futuro filho. Bentinho encheu-se de ciúmes, mas fizeram as pazes diante do “juramento do poço” (ASSIS, 2019, p. 135). Desta vez, ele preferiu confrontá-la, e ela, como sempre, o apaziguou e convenceu de que estava exagerando. A situação teria logo se resolvido, não fosse “a passagem de um cavaleiro, um dandy” (ASSIS, 2019, p. 198). Motivo para outra briga, a breve aparição de um rapaz da vizinhança serviu para aumentar a desconfiança de Bento em Capitu e reforçar sua crença nas fofocas de José Dias.

Figura 23: Capitu diante do dandy (00:29:18 – 00:29:43 – 0:29:52 – episódio 3)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58&t=1327s>

Enquanto Bento despede-se de Escobar, Capitu observa de sua janela. Ao questioná-lo começam uma conversa que é interrompida pelo relincho de um cavalo. Capitu parece olhar por impulso (figura 23). No entanto Bentinho acredita que o olhar da amiga é de admiração para o cavaleiro que passa montado no alazão. A percepção parece mais concreta, quando, na sequência, a posição da mão da garota sugere um aceno não indicado no romance, o que indica intervenção de Luiz Fernando Carvalho para justificar o ciúme reanimado em Bentinho, que diante do ocorrido, creditou ao destino o novo mote de seus devaneios.

O ciúme de Bentinho, aliado ao desespero quase o levaram a abandonar o sentimento por Capitu e tornar-se padre. Tal sensação intensificava-se sempre que ele percebia que a amada demonstrava-se inabalável diante de assuntos que o deixavam desorientado. Enfim, ela era feita de racionalidade, enquanto ele de emoção. Mas, para o narrador, seus exageros eram sempre justificados: durante seus dias no seminário, recebia notícias de que Capitu era visita constante à sua casa; ao ser ele o visitante, fora informado pela mãe da ausência de Capitu – estava com a amiga Sancha –, ao que Prima Justina emendara que “talvez ficassem namorando” (ASSIS, 2019, p. 213).

A insinuação levantada pela parenta despertou o ciúme em Bento e o levou a ir ao encontro da namorada. Na casa de Sancha, teve oportunidade de ficar um momento a sós com sua companheira, e contou-lhe que fora visitá-la por recomendação da própria mãe, o que despertou emoção em Capitu, porém, logo foram interrompidos. A moça, logo mudou o ar alegre, levantou-se plena de si e despediu-se do amigo, como se faz com um conhecido em uma visita corriqueira (figura 24).

Figura 24: Capitu levanta-se do canapé impassível (00:09:04 – 00:09:37 – episódio 4)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58&t=1327s>

Diante do ocorrido, Bentinho questionava-se sobre “como era possível que Capitu se governasse tão facilmente e eu não?” (ASSIS, 2019, p. 217). O flagrante, seguido de nova dissimulação de Capitu, veio de Gurgel, pai de Sancha, que os interrompeu para pedir ajuda à moça, que servia de enfermeira a sua filha. Na sequência, o pai de Sancha ainda trouxe nova descrição de Capitu:

–Está uma moça, observou Gurgel olhando também para ela.

Murmurei que sim. Na verdade, Capitu ia crescendo às carreiras as formas arredondavam-se e avigoravam-se com grande intensidade moralmente a mesma cousa. Era mulher por dentro e por fora, mulher à direita e à esquerda, mulher por todos os lados, e desde os pés até à cabeça. Esse arvorecer era mais apressado, agora que eu a via de dias a dias; de cada vez que vinha a casa achava-a mais alta e mais cheia; os olhos pareciam ter outra reflexão, e a boca outro império. Gurgel, voltando-se para a parede da sala, onde pendia um retrato de moça, perguntou-me se Capitu era parecida com o retrato.

Um dos costumes da minha vida foi sempre concordar com a opinião provável do meu interlocutor, desde que a matéria não me agrava, aborrece ou impõe. Antes de examinar se efetivamente Capitu era parecida com o retrato, fui respondendo que sim. Então ele disse que era o retrato da mulher dele, e que as pessoas que a conheceram diziam a mesma cousa. Também achava que as feições eram semelhantes, a testa principalmente e os olhos. Quanto ao gênio, era um, pareciam irmãs.

– Finalmente, até a amizade que ela tem a Sanchinha – a mãe não era mais amiga dela... Na vida há dessas semelhanças assim esquisitas. (ASSIS, 2019, p. 218-219).

O último comentário feito por terceiros a Capitu antes da saída de Bento do seminário já não parece uma crítica, ou uma insinuação contra seu caráter. Pelo contrário, Gurgel exalta o altruísmo da garota, ao louvar suas qualidades morais. Sua semelhança com a mãe de Sancha (figura 25) pode indicar uma brecha para contrariar suas acusações futuras; assim como os elogios feitos pelo pai da amiga amenizam o clima de intrigas; e Capitu, enfim, deixa de ser mencionada como assunto de fofoca.

Figura 25: O retrato da mãe de Sancha (00:10:23 – episódio 4)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvIALJ8E58&t=1327s>

As duas situações que ocorrem no mesmo cenário indicam o ponto de virada da trama que já vinha se anunciando. D. Glória, assim como o restante da família, há algum tempo passaram a ver Capitu como figura onipresente na casa de Matacavalos – apenas prima Justina guardava alguns comentários maldosos contra a moça, mas que se mostravam irrelevantes aos olhos dos demais; Bentinho, com ajuda de Escobar, o amigo do seminário, traçara um plano para livrar-se da promessa feita pela mãe, o que leva o protagonista a estudar Direito em São Paulo; e José Dias, antes intrigante, passa a apoiar e facilitar a aproximação entre o recém-formado Dr. Bento Santiago e sua vizinha, D. Capitolina.

– Que há de ser? Quem é que não sabe tudo?... Aquela intimidade de vizinhos tinha de acabar nisto, que é verdadeiramente uma bênção do céu, porque ela é um anjo, é um anjíssimo... Perdoe a cincada, Bentinho, foi um modo de acentuar a perfeição daquela moça. Cuidei o contrário, outrora; confundi os modos de criança com expressões de caráter, e não vi que essa menina travessa e já de olhos pensativos era a flor caprichosa de um fruto sadio e doce... Por que é que não me contou também o que outros sabem, e cá em casa está mais que adivinhado e aprovado?

–Mamãe aprova deveras?

–Pois então? Temos falado sobre isso, e ela fez-me o favor de pedir a minha opinião. Pergunte-lhe o que é que eu lhe disse em termos claros e positivos; pergunte-lhe. Disse-lhe que não podia desejar melhor nora para si, boa, discreta, prendada, amiga da gente... e uma dona de casa, que não lhe digo nada. Depois da morte da mãe, tomou conta de tudo. Pádua, agora que se aposentou, não faz mais que receber o ordenado e entregá-lo à filha. A filha é que distribui o dinheiro, paga as contas, faz o rol das despesas, cuida de tudo, mantimento, roupa, luz; você já a viu o ano passado. E quanto à formosura você sabe melhor que ninguém...

–Mas, deveras, mamãe consultou o senhor sobre o nosso casamento?

–Positivamente, não; fez-me o favor de perguntar se Capitu não daria uma boa esposa; eu é que, na resposta, falei em nora. D. Glória não negou e até deu um ar de riso. (ASSIS, 2019, p. 259-260).

José Dias, que anteriormente fora descrito por prima Justina como “um intrigante, um bajulador, um especulador, e, apesar da casca de polidez, um grosseirão” (ASSIS, 2019, p. 68) demonstra os motivos de tal adjetivação. Com Bento adulto e formado, o agregado sabe que o jovem doutor é o novo chefe da família, por isso, julga necessário dedicar-se a alimentar o ego de Bento e satisfazer suas necessidades emocionais. Com isso, os insultos a Capitu tornam-se elogios e indicações de que ela seria a esposa ideal.

Do novo atributo de Capitu, “um anjíssimo”, à vida conjugal não há mais adjetivos a Capitu feitos por terceiros. Nem faria sentido que houvessem, afinal, como marido, Bento passou a ter mais contato e intimidade com Capitu. Julgar conhecê-la menos que pessoas de fora da relação seria assumir-se incompetente como cônjuge. Enfim, depois de casados, ele deveria sentir-se seguro e acreditar que sabia tudo sobre ela, sem necessitar de informações externas. Dessa forma, a vida de casados se segue com normalidade e alguns acréscimos felizes,

como a companhia constante do casal de amigos formado por Escobar e Sancha; e o filho, que, apesar da demora, chegou.

A lua de mel é marcada por companheirismo e pela percepção de que o tempo era um aliado eterno. Relembavam a amizade, o começo do namoro e os percalços que antecederam a definitiva união. Tudo isto sempre com risos e carinho. O retorno para o convívio na sociedade carioca faz Bento reformular suas desconfianças, e reacende o ciúme que carregava consigo desde a juventude.

Desde alegações de exibição por parte de Capitu, seja física, como na exposição de seus braços, ou psicológica, como quando a esposa demonstrava habilidades de economista, tudo levava Bentinho a suspeitar da companheira. Passara, segundo sua narração, toda a adolescência sendo bombardeado por críticas aos modos e ao comportamento de Capitu, portanto, era de se esperar que em sua vida adulta, e conjugal, qualquer pequeno detalhe o levasse à desconfiança:

se não fosse a astronomia, não descobriria eu tão cedo as dez libras de Capitu; mas não é por isso que torno a ela, é para que não cuides que a vaidade de professor é que me fez padecer com a desatenção de Capitu e ter ciúmes do mar. Não, meu amigo. Venho explicar-te que tive tais ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela. É sabido que as distrações de uma pessoa podem ser culpadas, metade culpadas, um terço, um quinto, um décimo de culpadas, pois que em matéria de culpa a graduação é infinita. A recordação de uns simples olhos basta para fixar outros que os recordem e se deleitem com a imaginação deles. Não é mister pecado efetivo e mortal, nem papel trocado, simples palavra, aceno, suspiro ou sinal ainda mais miúdo e leve. Um anônimo ou anônima que passe na esquina da rua faz com que metamos Sirius dentro de Marte, e tu sabes, leitor, a diferença que há de um a outro na distancia e no tamanho, mas a astronomia tem dessas confusões. Foi isto que me fez empalidecer, calar e querer fugir da sala para voltar, Deus sabe quando; provavelmente, dez minutos depois. Dez minutos depois, estaria eu outra vez na sala, ao piano ou à janela, continuando a lição interrompida. (ASSIS, 2019, p. 274).

Bento confessa maior aproximação com a esposa após o casamento, contudo, levanta suspeita acerca das distrações dela. Esteve tão presa em si, e na percepção dos outros sobre Capitu, que não pensou, antes, em aproveitar da companhia da amiga e tentar desvendá-la. Assim, após o casamento, o que sabia sobre os pensamentos de Capitu eram incertezas. A desatenção da esposa o incomodava e os motivos dela o surpreendiam (figura 26). Não saber o que se passava nos pensamentos de Capitu fazia com que Bento se sentisse impotente.

Figura 26: falava de marte? (00:07:10 – episódio 5)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=M3EQAN_CNRk

A personagem, agora interpretada por Maria Fernanda Cândido, precisa dar uma resposta rápida ao marido para demonstrar sua atenção. Contudo, todo o ambiente reflete uma aura de dualidade. Os tons mais escuros da trama são associados a Bento, indicando que nesta cena, são os pensamentos dele, não os dela, que estão em destaque. Entretanto, há contrastes entre cores claras e escuras e entre luz e sombra. Tal recurso é utilizado na minissérie quando indica a não concordância entre os protagonistas (LEITE, 2015). Além disso, a música detém-se no tema da astrologia, tratado por Bentinho. Ao focar no homem, aquele que já expressara seu posicionamento, a trilha sonora não encaminha o leitor a uma resposta sobre os pensamentos impenetráveis da moça, porém também não é utilizada para confirmar as desconfianças do marido.

Na minissérie, Luiz Fernando Carvalho visa desvincular-se da tradição televisiva de trazer a informação pronta ao telespectador. Para isso, nesta cena, Capitu parece assustada com o questionamento do marido. Porém, não fica claro se este choque é causado porque a jovem senhora estava perdida em pensamentos alheios a terceiros, se realmente ignorava o marido ou até mesmo se refletia sobre as libras esterlinas que confidenciou ter economizado. O suspense é mantido, e o espectador é levado a fazer suas próprias reflexões.

O narrador aceita a explicação da esposa, dá sequência à narrativa focando no desejo de ter um filho, que tarda, mas chega levando alegria a casa. Nota-se, na sequência um salto temporal. Ezequiel, o filho do casal surge com cinco anos, fazendo gracejos pueris, aos quais o pai dedica certa atenção. As imitações do garoto serviriam, futuramente como argumento para a acusação de envolvimento extraconjugal entre sua esposa e seu melhor amigo. Ou seja, tal situação, como muitas das outras narradas entre o casamento e a acusação de adultério servem como alicerce para Bento sustentar seu julgamento.

A morte de Escobar, para Dom Casmurro, serviu como a principal das confirmações. O choro de Capitu diante do defunto faz com que Bento acredite que antes de afogar-se no mar do Flamengo, Escobar nadara nos olhos de ressaca de Capitu. Após o enterro, a certeza da traição aumentava em Bento a cada novo evento narrado. Olhar o filho – que o fazia lembrar-se de Escobar – tornara-se insuportável, por isso, enviou-lhe a um colégio interno. Apesar disto, nada o fazia sentir-se confortável, já estava tomado de ciúmes quando, desistindo do suicídio, tenta matar a criança.

O evento não presenciado por Capitu é seguido de muito choro e acusações. Impulsionado pelos sentimentos manifestados após a tentativa de filicídio, confrontado pela esposa que busca entender o ocorrido, Bento verbaliza a acusação de adultério. A desconfiança, por fim, resulta na separação do casal. Mãe e filho são mandados à Europa. As dissimulações – atos dos quais Capitu era acusada – passaram a ser cometidas pelo marido que, para manter as aparências de homem casado, viajava ao velho continente, com a desculpa de ver a família, embora não o fizesse. Assim, o casal não mais se veria. Não havia mais Bento e Capitu nos muros da antiga casa de Matacavalos. E o casal da Glória passaria a ser composto por um velho decrepito e senil acompanhado das sombras da amada nas paredes.

O afastamento de sua esposa e seu filho da narrativa introduz uma sequência de perdas para Bento Santiago. Tio Cosme encontra-se quase inválido; José Dias envelhece demasiadamente, assim como a D. Glória, que não resiste por muito tempo, falece e é enterrada com o louvor de uma santa; o agregado despede-se da vida com um dos tantos superlativos que faziam parte de sua personalidade; por fim, sucumbem, também, sua esposa e seu filho.

Mas é antes da morte de Ezequiel que Bento recebe a última apreciação de terceiros sobre sua companheira. Seu pai, como narrador, resumiu o fim de Capitu à breve nota: “creio que ainda não disse que estava morta e enterrada. Estava; lá repousa na velha Suíça.” (ASSIS, 2019, 351); o filho, por sua vez, faz um louvor à devoção que a mãe dedicava às lembranças do marido, como uma despreziosa defesa da honra dela, e exalta sua beleza até mesmo na morte (figura 27):

a voz era a mesma de Escobar, o sotaque era afrancesado. Expliquei-lhe que realmente pouco diferia do que era, e comeci um interrogatório para ter menos que falar e dominar assim a minha emoção. Mas isto mesmo dava animação à cara dele, e o meu colega do seminário ia ressurgindo cada vez mais do cemitério. Ei-lo aqui, diante de mim, com igual riso e maior respeito; total, o mesmo obséquio e a mesma graça. Ansiava por ver-me. A mãe falava muito em mim, louvando-me extraordinariamente, como o homem mais puro do mundo, o mais digno de ser querido.
– Morreu bonita, concluiu.

Figura 27: Morreu bonita (00:57:42 – episódio 5)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=M3EQAN_CNRk

A imagem de Capitu, com poucas mechas de cabelo grisalho, morta em cima de uma cama (figura 27) representa, na minissérie a tentativa de Ezequiel de preservar a memória da mãe como uma mulher digna. O rosto de Capitu apresenta traços suaves de quem tem a consciência leve e imaculada. Característica ressaltada também pela roupa branca, remetendo à pureza. Além disso, os olhos, fossem de “cigana oblíqua e dissimulada” ou “de ressaca”, já não estavam mais abertos, não possuíam mais nenhum tipo de poder ou atração. Não havia mais o que desvendar.

Como último detalhe desta cena, destacamos a forma como a imagem de Capitu chega até os espectadores, pois não há um close ou qualquer outro tipo de enquadramento direto na personagem. O que se vê é o reflexo de um espelho, a imagem de Capitu nos é apresentada, assim como ocorreu ao longo de toda a narrativa, de modo indireto. Não há uma real penetração em seu íntimo, uma vez que somos receptores externos de uma descrição distanciada dos pensamentos de Capitu, ao mesmo tempo em que está intimamente atrelada aos pensamentos e julgamentos de Bento Santiago.

O filho permaneceu no Brasil por um semestre antes de seguir para uma viagem de estudos financiada de bom grado pelo pai, a fim de livrar-se do garoto e das memórias que este lhe trazia. Nesta viagem Ezequiel contrai uma febre que o leva à morte, ocasionando a Bento Santiago sua última perda. O que deveria ser o fim de seu último vínculo com Capitu. Contudo, a minissérie fornece ao espectador uma percepção diferente. Como um indicativo de que, para Bento, a esposa sempre estaria presente, seu lado Casmurro surge na tela como um ser andrógino (figura 28), cuja indumentária indica que Capitu sempre estará com ele.

Com sinais de senilidade, quiçá, insanidade, o narrador preserva em si não só a esposa, como também a mãe e os demais familiares, além do agregado e do amigo do seminário. Todos eles são revisitados no próprio Casmurro por meio do figurino simbólico, ou das memórias que permanecem em sua mente idosa e não tão lúcida quanto quer supor.

Figura 28: A construção de Bento Santiago



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=M3EQAN_CNRk (1:06: 02)

No romance, o narrador Casmurro aponta que um dos desdobramentos de suas reminiscências “é saber se a Capitu da praia da Glória já estava dentro da de Matacavalos, ou se esta foi mudada naquela, por efeito de algum caso incidente” (ASSIS, 2019, p. 358). Na minissérie, por outro lado, mesmo havendo referência explícita ao questionamento acima, o que visualizamos é o narrador caracterizado com algum elemento dos demais personagens relevantes da trama. Linda Hutcheon (2011) orienta que, “no processo de dramatização, há inevitavelmente certa reênfatização e refocalização de temas, personagens e enredo”. A soma destas informações levanta algumas suspeitas que, por ora, devido à extensão deste trabalho e aos seus objetivos, não é possível responder: seria ele o autor de todas as impressões externas feitas a Capitu? Estaria o Casmurro dentro do Bentinho que se descobre apaixonado pela vizinha?

3.2 – Capitu na escola

A adaptação do romance *Dom Casmurro* para a minissérie *Capitu* representa não apenas um produto de relevância cultural – como visto anteriormente, mas também envolve questões de ensino. Tendo em vista que o próprio diretor defende a educação pela imagem, entendemos que a obra de Luiz Fernando Carvalho pode ser observada a partir de um viés educacional.

Soma-se à opinião do diretor o fato de a Base Nacional Comum Curricular propor o estudo da disciplina língua portuguesa através das múltiplas linguagens constituintes do cotidiano dos alunos. O documento “prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música”. (BRASIL, 2017, p. 482).

A minissérie, por ser um programa de curta duração, pode ser trabalhada na escola integralmente, diferente do que ocorre com novelas, produto televisivo mais longo e constituído por diversos núcleos de ação. A escolha pela utilização da minissérie, porém, deve estar alinhada não apenas com a questão do tempo, mas também com outros fatores que fazem parte da organização da vida escolar. Os planejamentos dos professores, por exemplo, devem se adequar aos perfis individuais dos alunos, bem como aos perfis coletivos das turmas. É o olhar atento do docente que determinará como um estudo intermediário será abordado em suas aulas. Por este motivo, não pretendemos desenvolver planos de aula ou sequências didáticas que acabariam passando por reformulações e adequações às diferentes realidades das escolas brasileiras. O que se pretende neste subcapítulo é trazer uma discussão sobre as aulas de literatura, a partir das reflexões anteriores acerca do ensino, da TV e dos processos de adaptação – sobretudo, da obra *Capitu*.

Os documentos escolares e currículos educacionais, como já vimos, estimulam o uso da linguagem audiovisual como objeto de estudo. Entretanto, é preciso ir além do básico de utilizar um filme ou outra produção audiovisual como forma de valorização da cultura nacional, como prevê a LDB (1996), sem se debruçar em seus mecanismos composicionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ganhou um parágrafo, em 2004, orientando quanto à exigência da exibição de filmes nacionais. Contudo, o texto não orienta sobre a produção fílmica, apenas exige que ele seja transmitido para divulgar a produção nacional.

A linguagem televisiva prevê a articulação concomitante entre o texto e a imagem em movimento, por isso, a *Capitu* levada para sala de aula não deveria ser apenas a romanceada, mas sim a intermediária.

Hutcheon (2011) indica que a capacidade do modo mostrar, em uma adaptação, expande os limites da participação do espectador. Diante da necessidade de um trabalho educacional que envolva a intermedialidade, tal “modo” fornece aos alunos maiores condições de explorar ao máximo as obras estudadas por meio de um trabalho comparativo. Nagamini (2004) pondera que os textos televisivos, em sua maioria, não têm como público-alvo a comunidade escolar quando são planejados. Porém, a autora indica que os professores podem utilizar tais recursos

desde que partam de seus conhecimentos pedagógicos para adequar o material às habilidades e competências pretendidas no processo de ensino.

Paulo Freire (1996) simplifica o entendimento da relação entre os saberes do aluno e os da escola ao defender que o professor deve reconhecer as experiências dos alunos e fornecer autonomia aos saberes deles. Com seus conhecimentos em relação ao mundo narrado na televisão, ou por outros meios que podem ser mais modernos, como os videogames e a internet, ou mais tradicionais, como as oriundas de contos populares, e mesmo do contato com a história de suas famílias. O fato é que os alunos ingressam na escola com uma bagagem cultural que deve ser reconhecida e aproveitada em sala de aula. É neste contexto que o professor deve mediar o saber ingênuo dos estudantes e encaminhá-los para a conquista de um saber crítico (FREIRE, 1996).

Em literatura, a aproximação da escola com a realidade exterior a ela começa na aceitação das mudanças e desapego ao tradicionalismo impregnado em aulas de historiografia literária ou nas interpretações rasas de texto. A BNCC, assim como Freire, orienta que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em um fluxo que leve a vivência do aluno para a escola. Dessa forma, a instituição passaria a ser um lugar mais acessível e democrático. A primeira das competências gerais do documento orienta que o ensino deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 9). Assim, o papel do docente é mediar o ensino que parte do conhecimento prévio e dos interesses dos discentes para que estes atinjam elevado nível de leitura e interpretação, além de conhecimento sobre os processos formativos de um texto.

A intersecção entre os interesses dos estudantes e o conteúdo escolar destaca-se como ponto de partida para o professor de literatura. A necessidade humana de ficção, debatida anteriormente através dos estudos de Balogh (2002) e Candido (2011) funciona como intermediária para os primeiros debates escolares sobre o universo ficcional e o real, seus possíveis encontros e envolvimento. A BNCC sustenta o debate ao reconhecer e tencionar o entrelaçamento entre vivências pessoais e cotidiano escolar. Colocar tais relações em prática, entretanto, tem sido tarefa difícil tanto para os mediadores quanto para seus estudantes.

Aulas que visam entender a relação harmoniosa entre ficção e sociedade, bem como o prazer da leitura, dinamizam o debate, dão voz aos estudantes e abrem os trabalhos iniciais com o texto literário. Porém, limitar a disciplina a este tipo de atividade é produzir um trabalho

superficial e criar um leitor raso. Circunscrever a literatura ao universo ficcional, ou mesmo resumir as aulas de leitura à decodificação de qualquer texto aleatório não contempla as habilidades necessárias para se atingir proficiência como leitor, ainda mais como leitor literário. De acordo com Rildo Cosson,

não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2019, p. 26).

O texto literário em ambiente escolar precisa ser estudado ultrapassando o conceito de prazer, ou da necessidade de aprovação em vestibulares e concursos. A função da leitura literária é proporcionar percepções que ultrapassem a superfície textual. Para isso é preciso percorrer processos de aprendizagem que se estendem muito além da leitura por diversão. O mesmo pressuposto pode ser direcionado ao receptor da televisão. De acordo com Nagamini, o telespectador atento procura na ficção televisiva não apenas o resultado das produções ou a história que será contada. Para a pesquisadora, o apreço pelo produto audiovisual também está na apreciação das “imagens e sons” (NAGAMINI, 2004, p. 47).

Mesmo que ainda atrelada ao discurso da apreciação prazerosa, Nagamini indica que o apego ao produto em si resulta de uma aceitação do público encontrada mais facilmente diante da qualidade da composição artística do produto consumido. Desta forma, a ficção, por mais que seja um interesse de diversos e distintos grupos humanos, não pode ser analisada apenas por seu conteúdo. É preciso compreender que a forma como ela chega até nós também pode exercer maior ou menor atratividade.

O produto televisivo está carregado de ideologia que o professor de literatura pode ensinar o aluno a ler/observar para melhor decidir sobre suas escolhas e evitar a repetição alienada de comportamentos e ideias. Diante disso, as narrativas televisivas, majoritariamente comerciais, destoam do produto que o bom professor de literatura almeja levar à sala de aula. No entanto, existe um equilíbrio que pode ser exemplificado por obras como *Capitu*. Cabe ao professor aprimorar seus instintos, e rever a prioridade dada quase que exclusivamente ao texto literário sobre as demais artes. Quanto a essa hierarquização, Pellegrini (2003, p. 33) alerta que “a natureza da literatura não passou incólume pelas gradativas e profundas transformações que se efetivaram, como resultado das novas técnicas introduzidas pelos novos modos de produção e reprodução de cultura, baseados sobretudo na imagem”. Tendo em vista, então, que a própria

arte literária cedeu aos avanços e evoluções impostos pela cultura imagética, a escola precisa abrir-se também a este suporte que, como vimos já domina parte da cultura nacional há cerca de sete décadas.

A presença da televisão como meio de comunicação audiovisual de maior alcance em território brasileiro leva a reflexões sobre como os produtos por ela exibidos são pensados e programados para manutenção de taxas de audiência. Somente após tal verificação é possível pensar no trabalho com estes produtos para além do público-alvo inicialmente imaginado. Quanto a isso, Eliana Nagamini adverte:

é bom ressaltar que, na TV, o texto adaptado não tem a função de cumprir fins didático-pedagógicos, podendo remeter-se ao campo mais amplo do entretenimento. As obras que chegam à TV nem sempre são aquelas indicadas pela escola. Alguns fatores podem determinar a escolha desses textos, tais como o custo da produção, o horário de exibição, o público a que se dirige. (Nagamini, 2004, p. 16).

No caso específico de *Capitu*, podemos ressaltar que a exibição ocorreu, de acordo com o site Memória Globo, às 23 horas, como acontece, em geral, com este formato, o que, segundo Balogh (2002, p. 96) “pressupõe um público com mais opções de lazer que o de novela e, portanto, mais exigente.” Em contraste, este mesmo público levou a programação a baixos níveis de audiência, comprometendo o elevado custo de produção da obra. Cabe destacar ainda o ano de exibição da obra, 2008, que faz referência ao centenário de morte de Machado de Assis, portanto, pode ser considerado como um produto comemorativo, ou pelo menos alusivo ao romancista.

Compreendidos os critérios de exibição da minissérie, a função de mediar sua exibição em sala de aula passa pelo crivo do professor. Se o trabalho deste estiver em consonância com as orientações curriculares mais recentes, sua busca será na relação entre o produto – e todos os elementos constituintes dele, como sua produção e relevância – e os novos receptores: os alunos. A escola é um espaço físico social compartilhado por diversos grupos que nem sempre possuem gostos e desejos em comum, o que dificulta criar estratégias que alcancem à maioria. A sugestão para resolver este impasse é que a escolha do material – adaptado, ou uma obra inédita – ocorra de acordo com os objetivos de ensino. Ou seja, por mais que o aluno protagonize seu processo de aprendizado, cabe ao professor orientar os melhores movimentos.

A aproximação com o público consumidor é elemento essencial para que uma narrativa se torne produto comercial. O mesmo vale para a utilização deste produto em meio educacional. A relação entre a ficção e a vida humana não é restrita aos livros indicados na escola, ou aos programas televisivos assistidos dentro de nossas casas. Diante disso, conhecer os receptores e

seus gostos dinamiza a aceitação de uma obra narrativa. Assim, para atingir o consumidor do produto televisivo, é preciso compreender as preferências e os anseios individuais, bem como as manifestações coletivas que inserem o espectador em uma comunidade.

O elemento social destacado nesta pesquisa é a fofoca. A construção da caracterização da personagem central da trama feita por meio de apreciação de terceiros não se diferencia muito de relacionamentos cotidianos em que as pessoas interagem umas com as outras por meio de amigos ou conhecidos. Além disso, a fofoca é um recurso de linguagem e comunicação. Wieser (2009) identifica que o falar sobre a vida alheia é recurso da expressividade cotidiana, um mecanismo de relacionamento social – determinante para a formação do jovem, e ancorada no estudo da linguagem – grande área em que se concentram as pesquisas sobre língua portuguesa e literatura.

Dessa forma, a fofoca sai da sociedade, invade o romance *Dom Casmurro* e, na transposição para a minissérie *Capitu*, passa a ser encenada e continua a mover argumentos para condenar ou isentar a protagonista quanto a suspeita de traição. Com isso, a TV tanto reforça debates já levantados pelo livro, como também cria ambiente para novas incursões na narrativa machadiana. A Base Nacional indica, em suas competências específicas de linguagens, códigos e suas tecnologias, a necessidade de apreciação estética de diversificadas “produções artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 490), o que pode ser realizado por meio da análise das diversas experimentações artísticas realizadas por Luiz Fernando Carvalho na minissérie.

A BNCC também propõe “encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos” (BRASIL, 2017, p. 524). O espaço que este trabalho busca compreender é o audiovisual, mais especificamente o televisivo. A televisão espalhou-se pelo país, tomando lugar central nos lares brasileiros, e é um suporte que ainda não foi totalmente explorado pela escola. Sempre vista como mecanismo de apoio, ou até mesmo de fuga, em relação aos conteúdos ditos obrigatórios, a TV é um aparelho com grande penetração social que compartilha, em alguns aspectos, dos estudos literários e de seu foco tanto na obra pronta quanto no processo criativo. Em relação a isso, a BNCC orienta que

a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos (BRASIL, 2017, p. 193).

Estudar o processo de criação tanto da minissérie quanto da personagem faz parte, portanto, das orientações do atual norteador dos currículos nacionais. No caso da minissérie, como destacado no capítulo anterior, a utilização de diversas manifestações artísticas, não apenas a dramaturgia ou a literatura, é parte integrante do produto e do projeto estético de seu autor. Em suma, estudar a obra de Luiz Fernando Carvalho é estudar também os seus processos criativos.

No caso de *Capitu*, Luiz Fernando Carvalho assume o papel de fazer leitura, organização e reorganização, imitação e emulação e chama para si a responsabilidade sobre os processos e resultados conforme a visão social de sua época. Quanto a isso, Ribas (2014, p.123) ressalta que “as releituras, portanto, vão além dos textos (re)lidos. Elas dizem respeito aos paradigmas e modos de representação de uma sociedade em determinado tempo histórico. Trazem à tona as condições de produção de cada adaptação. Falando de outro, falam de si”.

Desta forma, as modernizações apresentadas por Carvalho – que variam de grafites e tatuagens a fones de ouvido e guitarras elétricas – é uma forma de o autor “falar de si” durante o processo criativo. A presença de tais elementos é uma forma de abrir o debate em sala de aula para os elementos da vivência contemporânea dos estudantes. Tal recurso está de acordo com a BNCC, em sua sexta competência para a área de Linguagens e Códigos no Ensino Médio. Tal tópico determina que,

ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. (BRASIL, 2017, p. 496).

Além da discussão sobre a diversidade de linguagens, como visto anteriormente, a construção de *Capitu* a partir da encenação e da percepção de terceiros representa uma manifestação da linguagem do narrador-personagem que pode ser debatida na Educação Básica. A utilização de diversas linguagens para compor tal personagem, assim como a maneira como ele constrói uma imagem de *Capitu* para o leitor a partir de percepções de terceiros, constitui indício de que a língua é objeto sociocultural a ser analisado não apenas em seu aspecto científico, mas também no artístico.

Além disso, é de fundamental importância ressaltar que as pesquisas comparativas apresentam-se também como hipótese de estudo em sala de aula por meio do estudo da recepção tanto da obra literária quanto da televisiva. Exemplo disto pode ser encontrado na inserção do

romance no que Franchetti (2010) define como literatura de tribunal. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 523) prevê que “a prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos”. Ou seja, *Dom Casmurro* pode ser estudado a partir de debates sobre sua publicação, por exemplo, assim como a partir de novos estudos sobre a obra, ou mesmo de suas releituras, como as adaptações para outras mídias. A esse aspecto, o documento dedica a segunda competência específica, que “diz respeito à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas”. (BRASIL, 2017, p. 492).

Além da questão envolvendo a recepção das obras, a segunda competência específica para a área de linguagens determina a compreensão de “processos identitários”, o que, em *Capitu*, pode-se dizer que é como compreender a formação tanto da personagem-título, quanto de seu amigo de infância. Entender a evolução de cada um na trama ajuda o aluno a construir conhecimentos e, sobretudo, questionamentos acerca da capacidade humana de amadurecer. Isso pode ser feito pela leitura do romance e da minissérie, que traz uma interpretação do diretor para essa questão. (Hutcheon, 2011). As diversas artes presentes no meio audiovisual provocam sensações que tendem a guiar as interpretações dos espectadores, anunciando fatos do enredo, ou mesmo pensamentos de personagens. Luiz Fernando Carvalho, apesar das alegorias na produção de *Capitu*, recorreu à sutileza dos símbolos para evitar tais direcionamentos alienantes e, ao mesmo tempo, proporcionar uma produção televisiva artisticamente atrativa para aplicação pedagógica.

Os símbolos utilizados pela equipe de direção de *Capitu* constituem recursos das artes visuais contemplados pela Base Nacional na área de Linguagens. O texto não verbal da minissérie tem muito a acrescentar quanto à cultura e à literatura, isto porque, de acordo com Oliveira (2020, p. 21), “um processo educativo que perpassa os sentidos é potente pois parte da experiência a que o indivíduo é submetido”. No primeiro caso, o simbolismo confunde-se com a cultura. Salomon (2019) afirma que o figurino de *Capitu* tem classificação simbólica, isto é, não condiz com a realidade do período retratado, mas sim com as intenções pretendidas pelo adaptador. No caso da protagonista, a ideia, segundo Salomon, é representar Capitu como cigana, ou como o mar em dias de ressaca. Até seus vestidos são oblíquos, como eram os olhos dela.

Outra arte que se manifesta de modo não verbal na minissérie, cuja presença pode ser explorada pelos professores das áreas de linguagem, é a dança. Há pelo menos dois momentos

na trama em que personagens dançam para expressarem corporalmente a representação de seus interiores – sempre de acordo com o narrador. Ambos os casos aqui destacados indicam a introdução dos personagens dançarinos em cena: a protagonista surge dançando, logo no primeiro episódio, ao som de “*Elephant Gun*” e seu ritmo cigano; Escobar dança, pula e desfila na mesa do refeitório ao som de um rife de guitarra de Jimmy Hendrix. Ademais, a narrativa conta com bailes, cujas músicas são tocadas em fones de ouvido, explicitando a contemporaneidade da obra televisiva. Na visão da BNCC,

a Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BRASIL, 2017, p. 195).

Fornecer ao aluno a possibilidade de repensar conceitos fornece à dança um poder artístico de transformação também pretendido pela literatura. A inserção do diálogo entre estas artes em sala de aula amplia os horizontes do debate pedagógico acerca do que é literatura e de seus rumos possíveis. Expressões corporais aliadas à dinâmica do movimento, os gestos e olhares dos não ditos, assim como os ritmos que proporcionam dinamismo à dança são elementos exploráveis em um texto literário. A diferença, como propõe Linda Hutcheon (2011), encontra-se no modo de engajamento das diferentes artes: o escritor delimita os elementos citados utilizando-se do recurso da palavra, enquanto os bailarinos possuem a dança e, quando possível, a música.

O som, também, ocupa lugar de destaque nas produções televisivas. Arlindo Machado lembra, por exemplo, que a oralidade ainda ocupa espaço privilegiado na TV. Tendo herdado inclusive formatos do diálogo grego. A música, por sua vez, normalmente, atua na atividade intermediária. Segundo Arlindo Machado (2010, p. 154), “é preciso considerar que a compreensão da música como um discurso que ocorre no plano exclusivamente sonoro, ou mais exclusivamente ainda no plano ‘instrumental’, corresponde a uma ideia bastante recente na cultura humana”.

Normalmente associada à dança, a música também tem boas interseções com o texto literário, além de já possuir certa penetração nas aulas desta disciplina. E, em minha atuação

como professor de educação básica, percebo como recorrente a utilização de letras de canção em livros didáticos e também como material suplementar produzido pelos próprios professores de literatura. Cabe ressaltar que quase sempre tais letras são associadas à melodia criada por seu compositor, agregando, desta forma, a arte musical no estudo da disciplina.

Embora os estudos sobre a televisão supervalorizem a cultura imagocêntrica, não há exclusão em relação às análises do campo auditivo deste suporte. Som e imagem funcionam em sincronia para melhor atender aos ideais da televisão. Balogh (2002) relaciona as sensações sonoras à intenção de ditar a velocidade das imagens e o ritmo das narrativas. Hutcheon (2011), por sua vez, identifica que a sonoridade em encenações tem a função de exprimir os sentimentos e reações dos personagens, além de extrair as emoções dos espectadores. Já para a BNCC,

a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (BRASIL, 2017, p. 196).

No âmbito educacional, as músicas, assim como os efeitos sonoros, são recursos do professor para obter interpretações e impressões dos estudantes. A associação da TV com a escola pode ser beneficiada, também, por estes recursos, uma vez que Machado (2010, p. 157) destaca que bons produtos televisuais “parecem comprovar que a imaginação visual não necessariamente empobrece a música, podendo pelo contrário fazer desencadear potencialidades novas impossíveis de experimentar na forma exclusivamente sonora”.

Reconhecer expectativas criadas pelos sons, assim como a quebra desta é instrumento para induzir à criticidade do aluno. Cenas em que os efeitos sonoros adiantam acontecimentos, por exemplo, podem ser debatidas em contraste às cenas cuja sonoplastia consegue imprimir suspense sem denunciar o desenrolar da história; personagens com falas reduzidas ou suprimidas podem ser desenvolvidos a partir da escolha de uma faixa musical específica para eles; relacionamentos entre personagens, bem como mudanças de espaço e de tempo da narrativa podem manifestar-se por meio das músicas. Enfim, a equipe responsável pelo som no audiovisual é detentora de grande parte das sensações produzidas pela obra.

A todas estas artes que se misturam para compor o produto audiovisual, Luiz Fernando Carvalho impinge certa experimentação que ajuda a dar o tom da obra e que, na sala de aula é mais um recurso para o debate sobre as características do processo de criação, não apenas da abordagem conteudista que visa semelhança entre os produtos prontos, mas não se detém sobre

os meios de criação e produção que levaram ao resultado que chega ao espectador e, posteriormente ao estudante.

Além das experimentações, Oliveira (2020, p. 43) destaca como pontos importantes para o processo de produção “a investigação da multiplicidade da identidade cultural brasileira, a presença do estilo barroco, a relação com a *Commedia dell’arte*, o teatro, o circo, a ópera, além da reflexão sobre a linguagem do melodrama social e familiar”. Destacamos em nossa pesquisa que todos estes pontos permitem novos e variados debates escolares sobre a criação artística e suas influências.

Ainda conforme Oliveira (2020, p. 44), “é possível, assim, identificarmos no projeto audiovisual de Luiz Fernando Carvalho um desejo de questionar a formação cultural brasileira, não através de discursos inflamados ou críticas escandalosas, mas através de sua arte: a ficção audiovisual”. Tal questionamento, por mais que possa começar na escola, deve ocupar outros espaços e atingir os mais variados meios sociais, talvez por isso, Carvalho tenha optado pela televisão e seu alcance nacional.

De modo geral, as reflexões aqui presentes nos ajudam a perceber que o trabalho intermediático em sala de aula, não tem como missão buscar semelhanças e diferenças entre uma obra de partida e outra de chegada. O trabalho com diversas mídias no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de literatura, constitui-se de um trabalho dinâmico em que, como ensina Ribas (2018), não pode focar em uma visão estática do(s) texto(s) utilizado(s). Pelo contrário, o estudo intermediático deve estimular o olhar múltiplo, que enxerga as diversas artes componentes do produto final, assim como o processo de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta dissertação em 2019, queríamos fazer uma reflexão sobre o lugar da literatura nas escolas públicas, para isso, buscamos entender o contexto de surgimento deste espaço, bem como das manifestações culturais absorvidas pelos cidadãos dentro e fora do ambiente escolar. Pensar a literatura além de seu resultado pronto é um trabalho recorrente nos estudos literários. A questão aqui era entender como conduzir a literatura para um leitor ainda em formação.

A presença da literatura como parte da disciplina Língua Portuguesa na escola pública mostrou-se caminho para esta condução. Mediante abordagens tradicionais ou por meio de ferramentas contemporâneas, a literatura mostra-se indispensável para o currículo escolar que prioriza a cultura humana e valoriza o saber democrático. No artigo “O direito ao estudo de literatura: da redemocratização ao contexto atual⁸” (MANSOR e SIQUEIRA, 2021), discutimos sobre o espaço reduzido para o ensino de literatura, apesar de haver menções explícitas a habilidades referentes ao letramento literário, o que demonstra certo descaso quanto à aplicação das orientações.

No capítulo 1 da dissertação, mostramos que as aulas de literatura têm servido como exemplo de despreparo e desatenção dos responsáveis pela criação e organização do currículo, além de sempre sofrer com o assédio de visões políticas e governamentais que tentam desvirtuar o componente humanístico da literatura para manipular o pensamento nacional. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019) advertem que a escola deve, além de ensinar, aprimorar a capacidade social do estudante. Assim, um modelo de escola em que só estudam aqueles que possuem acesso às ferramentas tecnológicas não forma cidadãos nem leitores críticos, apenas molda os saberes e aliena a população afastada de seu direito à educação formal.

Percebemos, ainda no primeiro capítulo, que o acesso à cultura, à literatura, ou mesmo à ficcionalização não deve ser meta exclusiva da escola. A aquisição destes conhecimentos deve vir da sociedade em geral. Contudo, cabe à escola o papel de mediar o ensino e mesclar os conhecimentos oriundos da vida em sociedade. É diante disso que tentamos demonstrar aspectos das manifestações contemporâneas de linguagem, a fim de desenvolver o ensino de leitura literária no ambiente educacional.

⁸ O artigo citado é fruto da pesquisa desenvolvida para o primeiro capítulo da presente dissertação.

A literatura corre perigo dentro e fora dos muros da escola. A premissa não é novidade, mas também não é assunto encerrado. Debater os caminhos da literatura, assim como as formas de inseri-la no contexto escolar, funciona como incentivo para que seja mantida em relativa segurança. Entretanto, afirmar a imutabilidade e a inflexibilidade da literatura perante outras artes é arriscado até mesmo para os professores mais empenhados em sua preservação nas escolas, uma vez que o texto literário não é produzido com a intenção de ficar restrito às grades educacionais, e quando essa restrição ocorre, o texto perde seu viés cultural.

No segundo capítulo da dissertação, tentamos indicar que a literatura sobrevive na sociedade e em benefício dela. De acordo com Ernani Terra (2018, p. 13) “na medida em que circulam entre sujeitos, os textos têm caráter cultural, pois são criações humanas, destinadas a seres humanos e trazem temas de interesse do público a que se destinam.” Diante disso, as inovações sociais devem ser acompanhadas pelas artes que, como a literatura, têm “caráter cultural”. No contexto tecnológico do século XXI novas mídias e linguagens surgem com tamanha velocidade que parecem ameaçar ainda mais as manifestações culturais que não acompanham esse ritmo acelerado.

Representantes das novas mídias, as redes sociais multiplicam-se pela internet, divulgam as novas linguagens – principalmente associadas ao público jovem, e dão voz a este grupo. A literatura, embora não seja o tema recorrente na maioria das redes, vez ou outra se torna pauta dos questionamentos juvenis. Exemplo recente partiu do influenciador digital Felipe Neto que, ao dar prosseguimento a uma brincadeira, posicionou-se no Twitter contra o ensino tradicionalista das aulas de literatura. Para o influenciador, “forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura. Álvares de Azevedo e Machado de Assis NÃO SÃO PARA ADOLESCENTES! E forçar isso gera jovens que acham que literatura é um saco” (FELIPE NETO, 2021 – grifos do autor).

A publicação feita no Twitter por um influenciador do público infanto-juvenil indica que o debate sobre literatura tem espaço na sociedade. Resta aos envolvidos utilizarem os argumentos corretos para discussão do assunto. Afinal, o ensino de literatura precisa, realmente, ser revisto, pois tem criado poucos leitores proficientes e críticos. Entretanto, excluir da escola autores por serem complexos ou pouco atrativos reduz o ensino de literatura ao conceito de leitura por prazer.

Além disso, é possível manter Álvares de Azevedo e Machado de Assis na escola e mostrar que este conteúdo também é atrativo. O desserviço de que fala Felipe Neto ocorre quando tais autores são estudados como guardiões da gramática, ou detentores do pensamento

de uma época. A escola precisa revisar o estudo dos grandes autores, focando justamente em sua capacidade de permanecerem atemporais. No caso de Machado de Assis, a pesquisa aqui apresentada buscou mostrar alguns aspectos da transposição do texto literário para o suporte audiovisual a partir do trabalho intermediático com a televisão, sem perder o teor artístico.

Os romances machadianos, assim como os de outros autores do século XIX, são explorados como forma de expressão pelas mídias audiovisuais desde o período em que a televisão buscava firmar seu espaço na sociedade brasileira. Por isso, o autor é conhecido tanto na escola quanto fora dela. Exemplo disso é o documentário *Um Canibal nos Trópicos*, em que o professor Dr. Edson Ferreira Martins (2019) aborda a biografia de Machado e analisa sua produção a partir de visões de especialistas e também de leigos, entre eles alunos de escolas públicas. O professor mostra em seu documentário que o debate sobre a produção machadiana está vivo nas mais diversas camadas sociais.

Entre nossos resultados de pesquisa para o capítulo 2, percebemos que a televisão ainda é o meio de comunicação que melhor garante o encaminhamento de arte e cultura para as camadas sociais citadas. Principal representante dos meios de comunicação em massa no Brasil na segunda metade do século XX, a televisão é ainda hoje a mídia de maior penetração no país. Segundo dados do IBGE/2012, a TV alcança 97% da população brasileira (BECKER, GAMBARO e SOUZA FILHO, 2015). Números tão elevados ajudam a entender a intenção de utilizar as produções desta rede para garantir o acesso à cultura, principalmente a ficcional, à população de um país continental como o nosso. Apesar da crescente queda de audiência dos canais abertos, a mídia televisiva funciona como influenciadora de grande parcela da população, além de servir de exemplo de mídia audiovisual híbrida, ou seja, aquela capaz de conjugar diferentes linguagens.

Alvo de críticas por parte de puristas das artes, a televisão, que completou 70 anos nesta segunda década do século XXI, sempre trouxe inovações e experimentações para a linguagem audiovisual e, com o tempo, passou a influenciar outras artes e mídias, como no caso da literatura. Arlindo Machado (2010) afirma que, apesar dos ataques aos produtos televisivos, é possível encontrar materiais de alta qualidade neste meio, que a fazem equiparar-se a outras formas de produção cultural. O crítico concorda que há os programas e atrações que justificam questionamentos sobre a qualidade da TV, “por outro lado, da mesma forma como, na contramão das tendências hegemônicas, continua existindo uma literatura de insubmissão ao gosto padronizado e um cinema de expressão de inquietudes não catalogadas, existe também vida inteligente na televisão”. (MACHADO, 2010, p. 10).

Anna Maria Balogh (2002) concorda com Arlindo Machado em relação ao elevado nível de produção, de arte e de cultura proveniente da mídia televisiva, destacando o discurso ficcional como o ponto alto dessas manifestações artísticas. Para a pesquisadora, a televisão ancorou-se em outras linguagens para conquistar seu espaço nos lares brasileiros e alcançou o gosto do público absorvendo e adaptando artes e mídias anteriores a ela. É neste contexto que o contato entre TV e literatura dá vigor ao estudo das intermedialidades.

Nossa análise tentou mostrar, no terceiro capítulo, como a literatura de Machado de Assis pode ser inserida nos espaços escolares de forma que não se torne uma leitura feita apenas por obrigação, mas também pelo interesse que a linguagem e o fazer literários são capazes de despertar no leitor. Para isso, analisamos a transposição intermediária realizada pelo diretor Luiz Fernando Carvalho que, com a minissérie *Capitu* fez um trabalho de aproximação em relação ao romance *Dom Casmurro*. A adaptação realizada pelo diretor serviu como base para compreendermos que a linguagem híbrida da televisão (BALOGH, 2002), funciona como suporte para a inserção da análise interartes no espaço escolar.

Com o objetivo de respeitar os limites de tempo e espaço para a realização da pesquisa e da escrita deste trabalho, foi necessário delimitar um objeto de análise e um ponto de partida. O objeto escolhido foi a personagem Capitu, “sem dúvida a mulher mais famosa e controversa da literatura brasileira” (GLEDSON, 2008, p. 99) e o ponto de partida foi analisar sua construção no romance e na minissérie, a partir da linguagem da fofoca, e da tentativa do narrador de acusá-la de manipulações. A observação tornou-se possível, inicialmente, pelas considerações de Silviano Santiago (2019) sobre as tentativas de Bento isentar-se do que é dito sobre Capitu e também de, em suas memórias falhas, acusar contradições àqueles que o rodeavam.

A partir da análise supracitada, conseguimos visualizar formas de inserção da linguagem televisiva para mediar o ensino nas aulas de literatura. Para isso foi preciso ultrapassar os preconceitos que “nos impediram de prestar atenção a um certo número de experiências poderosas, singulares e fundamentais para definir o estatuto desse meio no panorama da cultura do final do século [XX]” (MACHADO, 2010, p. 15). Em suma, tornou-se clara a percepção de que Luiz Fernando Carvalho proporcionou ao romance *Dom Casmurro* um diálogo com diversificados elementos e linguagens que compõe a estrutura do audiovisual, como a música, e os sons em geral, a dança, o teatro, e a imagem em movimento, por exemplo. E mais do que isso, percebemos o aproveitamento de toda esta produção televisiva para promover o

conhecimento de literatura e das etapas do fazer artístico em ambiente educacional. Fernando Martins Collaço lembra que,

na minissérie se observa um processo que se apropria de um *texto de partida*, o romance de Machado de Assis, que após uma desmontagem e ressignificação, origina um produto televisivo, o *texto de chegada*, uma obra que se insere em outro contexto, forma de veiculação e leitura, mas que guarda em si o texto que a originou. Nesse processo o novo produto traz ecos de texto de partida, ou seja, não se perde totalmente o referencial (COLLAÇO, 2013, p. 92 – grifos do autor).

A fim de compor a minissérie, Carvalho utiliza diversas artes; apela para os sentidos e emoções do espectador; cria cenários e figurinos exagerados para inserir neles não a fidelidade ao texto machadiano, mas a simbologia que ele, diretor, pretendia explorar. Mesmo nesta confluência entre diversas e distintas artes, o adaptador mantém-se atento aos seus textos de chegada e de partida. Para produzir *Capitu*, Luiz Fernando trabalha com criatividade, mas mantém na integralidade o texto machadiano (COLLAÇO, 2013), do qual faz apenas pequenos remanejamentos na estrutura temporal da narrativa. Com isso, os recursos televisivos utilizados ajudam a aproximar o leitor contemporâneo do romance escrito por Machado no findar do século XIX. É a televisão utilizando seus recursos para conectar o ciclo que movimenta a criação de novas obras artísticas, ao mesmo tempo em que renova um texto canônico, tornando-o atrativo para o público contemporâneo.

Por outro lado, percebemos também uma inconstância da relação entre a TV e seus espectadores. Com audiência instável e dependente dos momentos sociopolíticos do país, os canais televisivos precisam frequentemente se reinventar para atrair o público e, concomitantemente, garantir qualidade aos seus produtos. Ademais, a televisão tem perdido espaço para novas mídias em relação à parcela mais jovem dos receptores. Pessoas nascidas após a década de 1980 foram denominadas nativos digitais por conviver com tecnologias computacionais durante toda a vida. Assim, a internet, principalmente, tem sido a mídia que mais rivaliza a atenção com a televisão.

Percebemos que a estratégia da TV para conter as investidas das novas mídias foi semelhante à utilizada por ela no começo de sua existência: aproximar-se das demais linguagens, absorvendo e replicando cada uma delas à sua maneira. O percurso da televisão em contato com a internet tem início com as programações interativas, como a que colocou o site *Mil Casmurros* na rede mundial de computadores para divulgar a minissérie *Capitu*; depois passa pela televisão digital, que se mostra “como uma das soluções capazes de concretizar a convergência entre TV, computador e telefone” (MÉDOLA e REDONDO, 2010, p. 315); e

hoje se desdobra em novas formas de conexão com o público, como os serviços de *streaming* – espécie de servidor digital onde ficam armazenadas as produções audiovisuais e o usuário tem controle sobre a grade de programação e o horário em que consumirá aqueles produtos.

Tendo em vista a facilidade que a televisão possui para se adaptar a novos formatos e linguagens, é possível acreditar que ela consiga se beneficiar também da interação com a internet. Entretanto, é cedo para dizer se ela permanecerá como meio de comunicação de maior alcance nos lares brasileiros. Adolescentes e jovens adultos tendem a ocupar-se mais com seus smartphones do que com conteúdos televisuais, mas o acesso financeiro a estes equipamentos portáteis tem menor custo benefício – são quase todas de uso individual, e custam quase o mesmo preço de um televisor que atende a toda uma família ao mesmo tempo –, e demanda gastos fixos como os que garantem conexão com a internet.

Por outro lado, o surgimento de novas mídias indica que o estudo intermediático ainda tem muito a ser explorado, tanto por meio das novas mídias, quanto pelos novos formatos da televisão que estão surgindo deste contato entre o mundo televisionado e o conectado. Inclusive, as linguagens e mídias contemporâneas que sucedem o surgimento da TV e ameaçam sua hegemonia, já estão presentes no cotidiano de nossos alunos que, cedo ou tarde, cobrariam um ensino mais direcionado para estas novas formas de se produzir arte e cultura.

A cobrança foi adiada pela urgência da crise sanitária que está acontecendo no país durante a finalização desta dissertação. Alunos e professores estão vendo suas aulas invadidas pelas novas mídias sem nenhuma estrutura organizacional. Além daquilo que é esperado para uma sociedade que valoriza a educação e a cultura em situações normais de convívio, retomo a necessidade de indicar como a pandemia de COVID-19 reorganizou o modo de se pensar a escola e forçou que professores e alunos se adaptassem às mídias digitais. Quando realizado de forma impositiva e sem planejamento, o contato com novas ferramentas de ensino não são capazes de proporcionar ensino de qualidade. Ter acesso ao material, não significa dominá-lo. Para que a educação realmente se beneficie dos recursos oferecidos por qualquer forma de tecnologia, é preciso pesquisa e organização.

Em reportagem para a revista Galileu, a jornalista Larissa Lopes detectou que, durante a pandemia, escolas e faculdades chegaram a parar as aulas por causa da falta de acesso a materiais. De forma alarmante, acrescenta que

a situação é ainda mais preocupante entre os mais novos, em especial, aqueles que têm de 15 a 17 anos – e, idealmente, estariam a um passo de ingressar na universidade. Eles foram os que mais sentiram o impacto da desigualdade agravada pela pandemia, como conclui o levantamento Retratos da educação: no contexto da pandemia do

coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades, publicado em outubro de 2020. A análise reuniu resultados de cinco estudos ao longo dos primeiros meses da crise sanitária no Brasil, realizados por grandes institutos, fundações e movimentos que trabalham em prol da educação. Os números são alarmantes: apenas sete a cada 10 jovens de 15 a 17 anos estão devidamente matriculados no ensino médio. É nessa faixa etária que se encontra a maior taxa de evasão escolar – a cada 100 crianças que ingressam no sistema de educação brasileiro, 89 concluem os primeiros anos do ensino fundamental, 78 chegam ao nono, e apenas 65 se formam no ensino médio. O número não está apenas abaixo do desejado, como também mal distribuído: entre os 25% mais pobres, somente 62% dos alunos de 15 a 17 anos estão no ensino médio; já entre o 25% mais ricos, são 91% (LOPES, 2021, p. 5-7).

É preciso destacar, porém, que a adaptação à nova rotina de estudo e recepção de cultura não ocorreu de forma planejada. O período de estudos remotos tem se mostrado incapaz de atingir todas as camadas da população. Tal desorganização e incapacidade de lidar tanto com a pandemia quanto com o acesso às tecnologias serve para escancarar os problemas educacionais que o Brasil enfrenta desde o surgimento de uma instituição educacional no país.

O problema maior que o sistema educacional enfrenta, portanto, é que não foram o período de isolamento social e a necessidade de estudar em casa os únicos elementos a diferenciarem aqueles com maior ou menor acesso aos bens culturais de consumo. A escola brasileira é excludente, mesmo no setor público. Não há por parte dos governantes o interesse em aquisição, divulgação e distribuição de bens artístico-culturais, menos ainda de equipamentos tecnológicos que facilitem o acesso a tais bens por meio das novas mídias. O ensino ocorre por meio de livros didáticos quase sempre padronizados – escolhidos pelo professor, mas em uma lista pré-aprovada pelo Ministério da Educação. Assim, o contato dos alunos com produtos literários, televisivos ou cinematográficos, por exemplo, ficam restritos ao material disponível nas bibliotecas escolares⁹.

Enquanto a escola nega ao estudante seu direito de acesso aos bens culturais contemporâneos, a arte se reinventou e tem ganhado relevância diante da crise. Manifestações artísticas têm preenchido a função de promover momentos de quebra de tensão, além de proporcionar lazer de forma remota. Benefícios gerados pelas mídias digitais contemporâneas, as *lives* musicais e saraus – exibidos por canais de internet e redes sociais –, e os *podcasts* – reproduzidos por canais de *streaming* –, por exemplo, multiplicaram-se e garantiram à população contato com arte e cultura. Soma-se à importância das manifestações artísticas por meio virtual, o expressivo aumento de cursos e capacitações em formato remoto, indicando que também a educação viu na tragédia um meio de se reinventar, resta saber qual será o resultado

⁹ Melhores informações sobre o assunto podem ser consultadas em artigo publicado por Mansor e Siqueira (2021), intitulado “O Direito ao Estudo de Literatura: da redemocratização ao contexto atual”.

desse processo, reiterando que nem todos têm acesso garantido à nova maneira de se pensar a escola.

A literatura e a televisão, provavelmente, não sairão incólumes deste período, por isso, precisarão de estudos futuros para compreender suas evoluções. Quanto às obras analisadas aqui, até o presente momento, entendemos que se trata de um recorte que não é capaz de abarcar todo o conteúdo a se falar sobre literatura, televisão e ensino, nem mesmo sobre a composição da personagem Capitu nas relações intermediáticas entre a minissérie homônima e o romance Dom Casmurro. Há mais formas de abordagens e mais elementos que poderiam ser destacados tanto na trama, quanto no estudo comparativo, porém, tal pesquisa demanda um projeto de maior fôlego que pode ser retomado futuramente a partir das ideias aqui exploradas.

Por fim, percebemos que as novas mídias sempre estarão presentes no cotidiano de nossos alunos, seja a televisão, a internet, ou qualquer outra que possa surgir. Cabe então ao professor atentar-se para as possibilidades que surgem e sempre estar aberto a pesquisar, afinal, se a ficcionalização é uma necessidade humana e novas mídias sempre surgirão com as constantes evoluções da sociedade, o trabalho intermediático entre literatura e novas mídias continuará como um projeto aberto a inovações e melhorias, que merecem espaço no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, Antonio. Literatura adaptada em rádio e televisão: da palavra à imagem e som. In: BALOGH, Anna Maria *et al.* *Mídia, Cultura, Comunicação*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002. p. 157-166.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Dom Casmurro*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2019.

_____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril, 2010.

_____. Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade. In. ____ *Obras completas de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BALOGH, Anna Maria. *O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BARBOSA, Marialva Carlos. Imaginação televisual e os primórdios da TV no Brasil. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. *História da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-36.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2005.

BECKER, V.; GAMBARO, D.; SOUZA FILHO G.L. Junho de 2015. O impacto das mídias digitais na televisão brasileira: queda da audiência e aumento do faturamento. *Palavra Chave* 18 (2), 341-373. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.2.3. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/649/64938493003.pdf>> Acesso em 31 maio de 2021.

BECKER, Beatriz. O sucesso da telenovela “Pantanal” e as novas formas de ficção televisiva. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 239-257.

BERGAMO, Alexandre. A reconfiguração do público. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 59-84.

BEYOND Citizen Kane. Direção de Simon Hartog. Reino Unido: Large Door Ltd., 1993. (105 min.).

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 2003.

BRANDÃO, Cristina. As primeiras produções teleficcionais. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-56.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Edições Câmara, 2019.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: Edições Câmara, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CALDWELL, Hellen. *O Otelô Brasileiro de Machado de Assis*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, [1960]. 2008.

CALLADO, Antônio. *Censura e outros problemas dos escritores latino-americanos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

CAMARGO, Zeca. Música normal. *GI.com*, Rio de Janeiro, p. 1-2, 11 dez. 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/zecacamargo/2008/12/11/musica-normal/>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAMINHA, Marina. A teledramaturgia juvenil brasileira. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 197-215.

CANDIDO, Antonio. et al. *A personagem de ficção*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHO, Luiz Fernando. In. REDE GLOBO DE TELEVISÃO. Capitu. Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>>. Acesso em 18 maio de 2019.

_____. Capitu c'est moi?. In: SCHPREJER, Alberto. *Quem é Capitu?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 17-32.

_____. *Sobre Lavoura Arcaica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CECHINEL, ANDRÉ. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação e Realidade* Edição eletrônica, v. 44, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000400609&script=sci_arttext&fbclid=IwAR2zITZjNGc_mbZz0oqfXQJy7xq6EwdqTCfPoJsxntVyobv58LCjijjGxgk> . Acesso em Julho de 2020.

COLLAÇO, Fernando Martins. *Luiz Fernando Carvalho e o processo criativo na televisão: A minissérie Capitu e o estilo do diretor*. Orientador: Professor Doutor Gilberto Alexandre Sobrinho. 2013. 188 p. Dissertação (Mestrado) - Discente, Campinas, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DAMATTA, Roberto. De Capitu a capeta. In: SCHPREJER, Alberto (org.). *Quem é Capitu?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 139-146.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FECHINE, Yvana; FIGUEIRÔA, Alexandre. Cinema e televisão no contexto da transmediação. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. *História da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 281-311.

FELIPE NETO. Forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura. Álvares de Azevedo e Machado de Assis NÃO SÃO PARA ADOLESCENTES ! E forçar isso gera jovens que acham que literatura é um saco. Rio de Janeiro, 23 de jan. 2021. Twitter: @nelipefeto. Disponível em <<https://twitter.com/felipeneto/status/1352832461441560576>. Acesso em 01 de jun. 2021.

FORTES, Rafael Adelino e OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. In.: *Revista Contexto*. Vitória, UFES, n. 27. 2015.

FRANCHETTI, Paulo. *A recepção recente de Dom Casmurro*. Sibila: Revista de Poesia e Crítica Literária, [s. l.], 22 out. 2010. Disponível em: <https://sibila.com.br/critica/a-recepcao-recente-de-dom-casmurro/4051>. Acesso em: 21 maio 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. atual. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, Celdon. O direito à literatura trinta anos depois. *Contexto*. Vitória, n. 5, p. 78-95, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/23018>>. Acesso em: 22 maio 2020.

GLEDSOON, John. Capitu, a personagem. In: SCHPREJER, Alberto (org.). *Quem é Capitu?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 99-112.

GLOBO, Comunicações e Participações S.A. Capitu. In: *Memória Globo*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/capitu/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GOMES, Paulo Emílio Sales. A personagem cinematográfica. In.: CÂNDIDO, Antônio. et al. *A personagem de ficção*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.

GUIMARÃES, Hélio. O romance do século XIX na televisão: Observações sobre a adaptação de Os Maias. In: PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 91-114.

_____. *Os leitores de Machado de Assis: O romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin Editorial: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Como e porque ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

LEITE, Rafaela Bernardazzi Torrens. *A cor e o figurino na construção de personagens na narrativa televisual: um estudo de caso da minissérie Capitu*. Orientador: Professora Doutora Maria Cristina Palma Mungiolli. 2015. 192 p. Dissertação (Mestrado) - Discente, São Paulo, 2015.

LIMA, Jorge da Cunha. *Uma história da TV Cultura*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura - Fundação Padre Anchieta, 2008.

LOPES, Larissa. Geração reprovada. *Revista Galileu*, Rio de Janeiro, n. 351, 1 jun. 2021. Educação, p. 3-21.

LOPES, M. I. V.. Ficção televisiva e identidade cultural da nação. *Alceu* (PUCRJ), v. 10, p. 05-15, 2010.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MANSOR, Rodrigo Ribeiro; SIQUEIRA, Joelma Santana. O direito ao estudo de literatura: da redemocratização ao contexto atual. *Revista Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 46, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/35997>. Acesso em: 1 jun. 2021

MATOS, Cristina Maria Martins de. *Da TV aberta ao streaming: uma discussão sobre os novos modos de ver*. Orientador: Professora Doutora Tatiana Oliveira Siciliano. 2019. Dissertação (Mestrado) - Discente, PUC-Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Edson Ferreira. A poética da dissimulação: sobre a apropriação da história romana em um episódio de Dom Casmurro. In.: *Revista Caletrosópio*. Ouro Preto, UFOP, v.6, n.1, 2018.

_____. *UM CANIBAL nos trópicos*. Direção: Edson Ferreira Martins. Viçosa: Menipo Filmes, 2019.

MÉDOLA, Ana Silvia; REDONDO, Léo Vitor. A ficção televisiva no mercado digital. In: *História da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

MIRA, Maria Celeste. O moderno e o popular na TV de Silvio Santos. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart *et al.*, (org.). *História da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 159-176.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: neurose e necrose*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MOTA, Regina. O programa “Abertura” e a épica de Glauber Rocha. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 137-155.

NAGAMINI, Eliana. *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB na era da TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. *História da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 85-105.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Daniella Moreira de. *Entre a pena e a câmera: O silêncio das Capitus de Machado de Assis e Luiz Fernando de Carvalho*. Orientador: Professora Doutora Maria Cristina Cardoso Ribas. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Discente, São Gonçalo, 2020.

PECORA, Alcir. Letras e Humanidades depois da crise. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, ed. 38, p. 41-54, 2015. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/833>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.

PEREIRA, Andrea Cristina Martins. O lugar da literatura na história da televisão brasileira. In: OLIVA, Osmar Pereira (org.). *Tradições e Traduções*. Montes Claros: Unimontes, 2014. cap. 4, p. 77-90.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PRADO, Luiz. Os 70 anos da TV no Brasil: política, realismo e narrativa da nação. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (São Paulo). *Jornal da USP. Jornal da USP*. São Paulo, 18 set. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/os-70-anos-da-tv-no-brasil-politica-realismo-e-narrativa-da-nacao/>. Acesso em: 28 maio 2021.

PRIORE, Mary Del. Capitu ou a mulher sem qualidades. In: SCHPREJER, Alberto (org.). *Quem é Capitu?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 33-48.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Política e cultura no império brasileiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

RAZZINI, Marcia P. G.. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 1/2010, p. 43-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2218/1889/>. Acesso em Junho de 2020.

RIBAS, M. C. C.. Literatura e(m) Cinema: breve passeio teórico pelos bosques da Adaptação. *ALCEU* (ONLINE), v. 14, p. 117-128, 2014. Disponível em < <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20117-128.pdf> >. Acesso em 15 de outubro de 2020.

_____. OLHARES DE INTACTA RETINA: o exercício-do-ver-profundo e a intermedialidade. In: Maria Cristina Cardoso Ribas; Sergio Amaral. (Org.). *Interconexões: mídias, saberes e linguagens*. 2ed. Rio de Janeiro: Eduerj/Dialogarts, 2018, v. , p. 227-247.

RIBEIRO, Darcy. “Sobre o óbvio”. In: *Ensaio insólitos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. – (Coleção biblioteca básica brasileira; 50).

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. A renovação estética da TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. *História da televisão no Brasil: Do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 109-135.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Machado de Assis: por uma poética da emulação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ROCHA, Liana Vidigal. A história da TV Cultura em quatro fases: de 1969 a 2006. In.: Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia. *I Encontro de História da Mídia da Região Norte*. Palmas: Universidade Federal de Tocantins. 2010.

RODRIGUES, Carla. Traidora. In: SCHPREJER, Alberto (org.). *Quem é Capitu?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 61-74.

ROXO, Marco. A volta do “jornalismo cão” na TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (org.). *A história da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 177-195.

SALOMON, Geanneti Tavares. O que veste Capitu? In: SILVA, Camila Borges da; MONTELEONE, Joana; DEBOM, Paulo (org.). *A história na moda, a moda na história*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2019. p. 181-204.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cafajeste*. CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dezembro de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de junho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

_____. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR- On-line*. Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SCHPREJER, Alberto (org.). **Quem é Capitu?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SCHWARZ, Roberto. *Dois meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Ana Cláudia Suriani da; MILLECCO, Mariana. Entrevista com Beth Filipecki, figurinista de Capitu (2008). *Machado de Assis em Linha*, São Paulo, v. 10, ed. 20, p. 147-153, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-68212017000100147&script=sci_arttext. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, Lícia Soares. *Televisão e Cultura: análise semiótica da ficção seriada*. Salvador: SCT/FUNDEB, 2003.

TERRA, Ernani. *Da leitura literária a prática de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

TIUMAN, Patrícia Elisabel (2017). *A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VILELA, Mateus. A TV Digital e a Interatividade: um olhar sobre as possibilidades da TV interativa. *Sessões do Imaginário* (Online), v. 18, p. 68-78, 2013.

WIESER, Hans Peter. A produção discursiva da moral no gênero fofoca: elementos para uma descrição micro e macrosocial da conversação cotidiana. Orientadora: Prof.^a Dra. Bernardete Biasi Rodrigues. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/ea000929a.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar*. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [online]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200409&script=sci_abstract&lng=pt 2018, n.54, pp.409-433. Acesso em: 9 jun. 2020.

Anexo A – Ficha técnica da minissérie

Elenco:

Alan Scarpari – Ezequiel Santiago

Alby Ramos – Pai do Manduca

Antônio Karnewale – José Dias

Beatriz Souza – Capituzinha, filha de Sancha e Escobar

Bellatrix – Sancha

César Cardadeiro – Bento Santiago jovem

Charles Fricks – Pádua

Eduardo Pires – Jovem poeta

Eliane Giardini – Dona Glória

Emílio Pitta – Padre Cabral

Fabrício Reis – Ezequiel Santiago

Flávia Carrancho

Gabriela Luiz – Escrava

Izabela Bicalho – Fortunata

Jacy Marques – Escrava

Juliana Nasciutti

Kallanda Caetana

Leo Villas Boas

Letícia Persiles – Capitu jovem

Maria Fernanda Cândido – Capitu adulta

Michel Melamed – Bento Santiago adulto/ Dom Casmurro

Paula Sofia

Paulo José – Vigário da paróquia

Pierre Baitelli – Escobar

Renata Nascimento

Rita Elmôr – Prima Justina

Sandro Christopher – Tio Cosme

Stella Maria Rodrigues

Thelmo Fernandes – Gurgel

Vitor Ribeiro – Dândi do cavalo-alazão

Wladimir Pinheiro

Colaboradores

Cenografia e produção de arte: Raimundo Rodriguez.

Figurino: Beth Filipecki

Direção de fotografia: Adrian Teijido

Música original: Tim Rescala e Chico Neves

Produção de arte: Isabela Sá

Coreografia: Denise Stutz

Preparação de elenco: Tiche Vianna

Preparação vocal: Agnes Moço

Produção de elenco: Nelson Fonseca

Caracterização: Marlene Moura, Rubens Libório, Deborah Levis

Edição: José Carlos Monteiro, Bibi de Motta

Sonoplastia: Aroldo Barros, Samy Lima

Produção musical: Tim Rescala

Efeitos especiais: Marcos Soares

Efeitos visuais: Eduardo Halfen, Rafael Ambrosio

Colorista: Sergio Pasqualino

Abertura e cartelas: Lobo, Vetor Zero

Câmeras: Murilo Azevedo, Sebastião de Oliveira

Continuidade: Lúcia Fernanda

Assistência de direção: Gizella Werneck

Produção de engenharia: Ilton Caruso

Coordenação de produção: Guilherme Maia

Gerência de produção: Andrea Kelly e Daniel Vincent

Assistência de produção de arte: Ricardo Cerqueira, Tainá Xavier, Zuila Cohen, Amir Regina, Ana Claudia Piacenti, Luiza Gomes

Assistência de figurino: Daniela Garcia, Letícia da Hora, Renaldo Machado, Thanara Shonardie

Equipe de apoio ao figurino: Analice Alves Cunha, Angela Mota dos Santos, Cristiane Ribeiro Pinheiro, Daniela Lima, Denise Prado Pereira, Edeneire Nascimento dos Santos, Eliete Catraio

Equipe de atelier de arte: Alexandre Cordeiro, Amir Regina, Ana Claudia Piacenti, André

Valle, Antonieta Nogueira, Dário Estêvão, Débora Badauê, Denise Lima, Denisvaldo Saviano, Elizabeth Felkis, Eridiane Correa

Equipe de apoio a operação de câmera: Willian Sardezas, Luiz Bravo

Equipe de cenotécnica: Aleshandro dos Reis, Alexandre Santos, Carlos Alexandre, Celso Mariano da Costa, Cyntia Lyra Carvalho, Edson Moulas Borges, Francisco Rosa, Gilmar Muniz, Jean Pereira, João Batista

Equipe de vídeo: Carlos Eduardo, André Mendes, Felipe Augusto

Equipe de áudio: Evandro Sardinha, Flávio Fernandez, Luiz Ferreira

Equipe de iluminação: André Camelo, Fabio Rodrigues, Joel Fernandes, Marcio Ribeiro, Orlando Vaz, Warley Miquéias

Equipe de apoio à caracterização: Bárbara Santos, Eliane Farinhas, Lindomar Pereira, Sid Andrade, Vânia Menezes

Operação de sistema: Rodrigo Siervi, Felipe Chaves

Gerência de projetos: Marco Antonio Tavares

Supervisão de produção de cenografia: Cláudio Crespo, Reinaldo Freire da Fonseca, Ronaldo Buiú

Direção de produção: César Lino

Núcleo Luiz Fernando Carvalho