

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**

**JUÇARA MOREIRA TEIXEIRA**

***O LIVRO É MELHOR QUE O FILME?***

**LITERATURA E CINEMA SOB A ÓTICA DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Belo Horizonte – MG  
2018

**JUÇARA MOREIRA TEIXEIRA**

***O LIVRO É MELHOR QUE O FILME?***

LITERATURA E CINEMA SOB A ÓTICA DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Dra. Celia Abicalil Belmiro

Belo Horizonte – MG  
2018

T2661  
T

Teixeira, Juçara Moreira, 1985-

O livro é melhor que o filme? [manuscrito] : literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II / Juçara Moreira Teixeira. - Belo Horizonte, 2018. 323 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Celia Abicalil Belmiro.

Bibliografia: f. 283-293.

Apêndices: f. 294-323.

1. O menino no espelho (Filme) -- Crítica e interpretação -- Teses. 2. Meu pé de laranja lima (Filme) -- Crítica e interpretação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Cinema na educação -- Teses. 5. Linguagem e educação -- Teses. 6. Cinema e literatura -- Teses. 7. Cinema e crianças -- Teses. 8. Livros e Leitura -- Teses. 9. Leitores -- Ensino fundamental -- Teses. 10. Literatura infanto-juvenil -- Adaptações para o cinema -- Teses. 11. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 12. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino -- Teses. 13. Literatura -- Adaptações -- Teses. 14. Adaptações para o cinema -- Teses. 15. Ensino fundamental -- Teses. 16. Ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 17. Ensino audiovisual -- Teses. 18. Cinema brasileiro -- Teses.

I. Título. II. Belmiro, Celia Abicalil, 1948-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.33523

### **Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Bibliotecário\*: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>1</sup>.)

---

\*Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

<sup>1</sup> Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Tese intitulada “*O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II*”, de autoria da doutoranda Juçara Moreira Teixeira, aprovada em 04/12/2018 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celia Abicalil Belmiro – Orientadora – FaE/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FaE/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Zilda da Cunha – FFLCH/USP

---

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota – Câmara dos Deputados

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga – FaE/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elânia de Oliveira – CP/UFMG (Suplente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Passos Pinheiro – Cefet/MG (Suplente)

Belo Horizonte, 04 de dezembro de 2018.

*Dedico esta tese a meus pais, Sebastião e Maria das Graças, que me ensinaram a amar a beleza das narrativas desde a mais tenra idade.*

## **Agradecimentos**

- A Deus, meu refúgio e minha fortaleza em todo o tempo.
- Celia, muito obrigada por acreditar em mim e me dar as melhores pistas para seguir o caminho tão almejado. Quando você me escolheu como sua orientanda, e tenho certeza de que foi providência Divina, um mundo de possibilidades de aprendizagem se abriu para mim ... e como foi maravilhoso encontrar o meu caminho com a sua ajuda! Sua amizade, sua orientação tão cuidadosa e sua ousadia foram essenciais na minha caminhada. Muito obrigada por tudo!
- Aos meus amigos do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico pela amizade, pelo apoio e pelas interlocuções tão produtivas.
- A Rosane, Warley, Adriana, Sílvia, Cláudia Barbosa e Marcela pelo suporte durante a pesquisa de campo.
- À direção do Centro Pedagógico por defender nosso direito de nos aperfeiçoarmos como pesquisadores e docentes.
- Ao professor Gilcinei pela leitura crítica do meu projeto.
- Aos professores da Pós-Graduação em Educação com os quais muito aprendi durante estes quatro anos.
- Às professoras Clarisse Alvarenga, Maria Zilda da Cunha e Isabel Frade pelas significativas contribuições na Qualificação.
- À Banca Examinadora, exemplos de grandes pesquisadores, por aceitar avaliar meu trabalho e pelas contribuições tão enriquecedoras.
- À professora Maria Teresa Gonzaga pela disponibilidade de sempre solucionar minhas dúvidas de metodologia.
- À Soraia pelas palavras certas em momentos difíceis.
- Às minhas companheiras de doutorado, Flávia, Eliane, Elisa e Ana Paula, pelas “trocas de figurinhas”.
- Aos meus amigos do grupo de pesquisa, Milene, Thaís, Cristiene, Marcus e Fabrícia, com os quais estou sempre aprendendo.
- Às minhas grandes amigas, Márcia, Denise, Juliana, Danúbia e Marizabel, por compreenderem minhas ausências e torcerem por mim.
- Ao João Paulino e à Geresa pelo companheirismo nas aulas de inglês.
- Ao Rômulo Grossi pelo apoio técnico.
- Ao Filipe, à Priscila e à pequena Elisa pela amizade que alegra e preenche o coração.

- Às professoras Maria do Carmo Silva e Jeneci Magalhães, da Escola Estadual Dona Reparata Dias de Oliveira em Cachoeira do Brumado (Mariana, MG), por me apresentarem os primeiros livros de literatura e me incentivarem a amá-los.
- Aos meus familiares pela amorosidade que independe da distância.

## **Agradecimentos especiais**

**Lucas**, meu amor, obrigada pelo carinho, companheirismo e pela amizade durante a minha jornada. Sua compreensão nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos e seu respeito à minha necessária solidão durante a escrita desta tese foram fundamentais. Muito obrigada por compartilhar este sonho comigo e ter paciência para esperar a realização de um dos nossos maiores sonhos. Te amo!

**Mãe e pai**, obrigada por compreenderem minha ausência em muitos momentos e, mesmo distantes fisicamente, se fazerem presentes com palavras de amor e de incentivo para que eu finalizasse este trabalho. Sei que minha vitória é a de vocês também, pela certeza de que um só amor nos une. Amo vocês eternamente!

**Mara e José Jarbas**, o maior presente que se pode dar a alguém é o incentivo para buscar o conhecimento e a realização dos sonhos. Vocês são parte fundamental da minha história, pois me abriram um universo de possibilidades quando eu ainda iniciava meus passos na vida acadêmica. Agradeço imensamente pela amizade e pelas palavras certas em momentos tão cruciais da minha vida.



*O senhor ... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.*

*Grande Sertão: Veredas*  
Guimarães Rosa

## Resumo

Esta pesquisa analisa as práticas e os saberes de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a literatura e o cinema – e suas relações intersemióticas e hipertextuais – no contexto de estudo das adaptações cinematográficas. O embasamento teórico foi construído em uma perspectiva interdisciplinar, pois considera o diálogo entre estudos da Educação (COSSON, 2014; 2009; BELMIRO & MACIEL, 2014; BELMIRO, 2012; 2008; PINHEIRO, 2006; DIONÍSIO, 2000; PAULINO, 2004), da Literatura (GENETTE, 2010; CUNHA, 2009; LAJOLO, 1994; PROENÇA FILHO, 1995; FISH, 1980), do Cinema (GUIMARÃES, 2015; JULLIER & MARIE, 2012; DUARTE, 2009; MARTIN, 1990) e da Adaptação cinematográfica (HUTCHEON, 2013; ARRUDA, 2007; STAM, 2006; DINIZ, 2005; JOHNSON, 2003; MCFARLANE, 1996). No delineamento metodológico, adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa e utilizamos diferentes procedimentos e instrumentos na coleta de dados: aplicação de questionários fechados, análises de documentos escolares e oficiais, entrevistas semiestruturadas em grupo e realização de intervenções com as duas turmas pesquisadas. Um dos procedimentos fundamentais para a produção de dados foi a configuração da metodologia de pesquisa de campo, que propôs a inversão de apresentação das obras e linguagens – literatura–cinema e cinema–literatura –, para melhor destacar as perspectivas e práticas dos estudantes com as adaptações cinematográficas *O menino no espelho* e *Meu pé de laranja lima* e as obras literárias homônimas. O estudo evidenciou que há diferentes tipos de adaptações e formas de estabelecimento de relações intersemióticas, hipertextuais, interdiscursivas e intertextuais, indicando as diversas possibilidades criativas e interpretativas das linguagens. Por meio da triangulação dos dados socioeconômicos, dos questionários fechados e das entrevistas, são discutidas as práticas culturais e escolares dos estudantes no que se refere à literatura, ao cinema e à adaptação cinematográfica. Os estudantes possuem práticas variadas com a literatura, o que requereu o agrupamento dos sujeitos em perfis de leitores; por outro lado, suas práticas com o cinema e a adaptação são muito semelhantes na vida cultural e no contexto escolar. Embora esses leitores pertençam a determinados perfis e também sejam encontradas distinções em cada perfil, há práticas, saberes e modos comuns de lidar com o conhecimento e com as produções artísticas que os identificam como membros de determinada comunidade interpretativa (FISH, 1980). Nesta comunidade interpretativa de leitores e espectadores, a literatura predomina como objeto de estudo escolar, sobre a qual lhe são oferecidas diferentes estratégias de interpretação, e o cinema é abordado como complemento nas atividades escolares. Conseqüentemente, a ausência de estratégias explícitas de interpretação do discurso cinematográfico e do processo de tradução intersemiótica interfere na compreensão dos estudantes sobre a adaptação cinematográfica e sobre as diferentes relações possíveis de se fazer por meio da recriação semiótica. Os resultados da pesquisa mostraram que as diferentes significações e práticas dos estudantes com as adaptações cinematográficas e as obras literárias relacionam-se à ordem de contato, ao tipo de adaptação e ao perfil de leitor. Este estudo considera a necessidade de aprofundamento da formação estética dos estudantes, para que compreendam plenamente as diferentes artes e suas linguagens, mas, sobretudo, suas interações e diferentes hibridizações.

**Palavras-chave:** Literatura; Cinema; Adaptação; Leitores; Espectadores; Comunidade Interpretativa.

## Abstract

This research analyzes the practices and the knowledge of students in the 9th grade regarding literature and cinema – and their intersemiotic and hypertextual relations – in the context of the study of cinematographic adaptations. The theoretical background was constructed from an interdisciplinary perspective, considering the dialogue among studies of Education (COSSON, 2014; 2009; BELMIRO & MACIEL, 2014; BELMIRO, 2012; 2008; PINHEIRO, 2006; DIONÍSIO, 2000; and PAULINO, 2004), of Literature (GENETTE, 2010; CUNHA, 2009; LAJOLO, 1994; PROENÇA FILHO, 1995; and FISH, 1980), of Cinema (GUIMARÃES, 2015; JULLIER & MARIE, 2012; DUARTE, 2009; and MARTIN, 1990) and of Film Adaptation (HUTCHEON, 2013; ARRUDA, 2007; STAM, 2006; DINIZ, 2005; JOHNSON, 2003; and MCFARLANE, 1996). In the methodological delineation, we adopted a qualitative research approach and used different procedures and instruments to collect data: the application of closed questionnaires, analysis of school and official documents, semi-structured interviews in groups and interventions with the two surveyed groups. One of the fundamental procedures for the production of data was the configuration of the field research methodology, which proposed an inversion of presentation of works and languages – literature–cinema and cinema–literature – in order to better highlight the perspectives and practices of students with the cinematographic adaptations *O menino no espelho* and *Meu pé de laranja lima* and the homonymous literary works. The study evidenced that there are different types of adaptations and forms of establishment of intersemiotic, hypertextual, interdiscursive and intertextual relations. This indicates diverse creative and interpretative possibilities of the languages. Through the triangulation of socioeconomic data, closed questionnaires and interviews, students' cultural and scholastic practices are discussed in relation to literature, cinema and film adaptation. The students demonstrate various practices with the literature, necessitating the grouping of subjects into reader profiles; on the other hand, their practices with cinema and adaptation are very similar, both in cultural life and the school context. Although these readers belong to certain profiles, and distinctions are also found in each profile, there are common practices, knowledge and ways of dealing with knowledge and artistic productions that identify them as members of a given interpretive community (FISH, 1980). In this interpretive community of readers and movie watchers, literature predominates as an object of school study, on which different strategies of interpretation are offered, and cinema is approached as a complement in school activities. Consequently, the absence of explicit strategies for interpreting film discourse and the intersemiotic translation process interferes with students' understanding of film adaptation and of the different possible relations to be made through semiotic re-creation. The results of the research showed that the different meanings and practices of the students with the cinematographic adaptations and the literary works are related to the order of contact, the type of adaptation and the profile of the reader. This study considers the need to deepen the aesthetic training of students, so that they not only fully understand the different arts and their languages, but, above all, their interactions and different hybridizations.

**Keywords:** Literature; Cinema; Adaptation; Readers; Movie Watchers; Interpretive Community.

## Resumé

Cette recherche analyse les pratiques et les apprentissages d'élèves de 9<sup>e</sup> année (correspondant à la classe de troisième en France) concernant la littérature et le cinéma, ainsi que leurs relations intersémiotiques et hypertextuelles – dans le cadre d'une étude menée sur les adaptations cinématographiques. La base théorique de ce travail a été construite dans une perspective interdisciplinaire qui prend en compte le dialogue entre les études du domaine de l'éducation (COSSON, 2014; 2009; BELMIRO & MACIEL, 2014; 2008; PINHEIRO, 2006; DIONÍSIO, 2000; PAULINO, 2004), de la littérature (GENETTE, 2010; CUNHA, 2009; LAJOLO, 1994; PROENÇA FILHO, 1995; FISH, 1980), du cinéma (GUIMARÃES, 2015; JULLIER & MARIE, 2012; DUARTE, 2009; MARTIN, 1990) et de l'adaptation cinématographique (HUTCHEON, 2013; ARRUDA, 2007; STAM, 2006; DINIZ, 2005; JOHNSON, 2003; MCFARLANE, 1996). Sur le plan méthodologique, nous avons choisi une approche qualitative et employé différentes procédures et outils de collecte de données: enquêtes par questionnaires fermés, analyses de documents scolaires et officiels, entretiens de groupe semi-directifs et réalisation d'interventions auprès des deux classes étudiées. Une des procédures fondamentales pour la production des données a été la mise en place de la méthodologie de recherche sur le terrain, proposant une inversion dans la présentation des œuvres et des langages – littérature–cinéma et cinéma–littérature – afin de mieux mettre en évidence les perspectives et les pratiques des élèves concernant les adaptations cinématographiques *O menino no espelho* et *Meu pé de laranja lima* et les œuvres littéraires homonymes. L'étude a montré qu'il existe différents types d'adaptations et de manières d'établir des relations intersémiotiques, hypertextuelles, interdiscursives et intertextuelles, ce qui indique les diverses possibilités créatives et interprétatives des langages. La triangulation des données socioéconomiques, des questionnaires fermés et des entretiens a permis d'ouvrir la discussion sur les pratiques culturelles et scolaires des élèves en matière de littérature, de cinéma et d'adaptation cinématographique. Étant donné que les pratiques des élèves concernant la littérature sont variées, les sujets ont été regroupés en fonction de leur profil de lecteurs. En outre, leurs pratiques concernant le cinéma et l'adaptation cinématographique se sont avérées similaires dans la vie culturelle et dans le contexte scolaire. Bien que ces lecteurs s'inscrivent dans différents profils et qu'il y ait également des distinctions à l'intérieur de chacun d'entre eux, il existe des pratiques, des savoirs et des modes communs de traiter la connaissance et les productions artistiques qui les identifient comme membres d'une communauté interprétative donnée (FISH, 1980). À l'intérieur de cette communauté interprétative de lecteurs et de spectateurs, la littérature prédomine comme objet d'étude scolaire, pour lequel différentes stratégies d'interprétation sont proposées, alors que le cinéma n'est abordé, dans les activités scolaires, que comme complément. Par conséquent, l'absence de stratégies explicites pour interpréter le discours cinématographique et le processus de traduction intersémiotique interfère avec la compréhension que les élèves ont de l'adaptation cinématographique et des différentes relations qui peuvent être faites au moyen de la récréation sémiotique. Les résultats de la recherche ont indiqué que les différentes significations et pratiques des élèves concernant les adaptations cinématographiques et les œuvres littéraires relèvent de l'ordre du contact, du type d'adaptation et du profil du lecteur. Cette étude met en relief le besoin d'approfondir la formation esthétique des élèves, afin que ceux-ci puissent comprendre pleinement les différents arts et leurs langages respectifs, mais surtout leurs interactions et leurs diverses hybridations.

**Mots clés:** Littérature; Cinéma; Adaptation; Lecteurs; Spectateurs; Communauté Interprétative.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Livro <i>O meu pé de laranja lima</i> e filme <i>Meu pé de laranja lima</i> .....	80
Figura 2 – Livro e filme <i>O menino no espelho</i> .....	81
Figura 3 – Capa do livro .....	88
Figura 4 – Manuscrito do livro .....	88
Figura 5 – Da esquerda para a direita .....	89
Figura 6 – Câmera atrás do protagonista .....	89
Figura 7 – Retorno .....	89
Figura 8 – Entrada no cemitério .....	89
Figura 9 – Personagem no cemitério .....	90
Figura 10 – Passagem do tempo .....	90
Figura 11 – Zezé .....	90
Figura 12 – Portuga .....	90
Figura 13 – Primeiro passeio de carro .....	91
Figura 14 – Retorno para casa .....	91
Figura 15 – Dedicatória 1 .....	92
Figura 16 – Dedicatória 2 .....	92
Figura 17 – Surra .....	95
Figura 18 – Sofrimento do menino .....	95
Figura 19 – Pai .....	96
Figura 20 – Zezé .....	96
Figura 21 – Corpo afundando 1 .....	96
Figura 22 – Corpo afundando 2 .....	96
Figura 23 – Imaginação .....	97
Figura 24 – Sonho .....	97
Figura 25 – Casa de Zezé .....	97
Figura 26 – Casa do Portuga .....	97
Figura 27 – Entrada .....	98
Figura 28 – Caminhada pelo jardim .....	98
Figura 29 – Lista 1 .....	101
Figura 30 – Lista 2 .....	101
Figura 31 – O fazer infantil .....	103
Figura 32 – O olhar da criança .....	103

Figura 33 – Identidade .....	105
Figura 34 – Dedicatória .....	105
Figura 35 – Contexto histórico-cultural.....	108
Figura 36 – Tradução criativa.....	112
Figura 37 – Alice no país dos espelhos .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS E ESQUEMAS

Gráfico 1 – Gênero – 9º Ano 1 .....	38
Gráfico 2 – Gênero – 9º Ano 2 .....	38
Gráfico 3 – Idade 9º ano 1 .....	38
Gráfico 4 – Idade 9º ano 2 .....	39
Gráfico 5 – Cor/etnia 9º ano 1 .....	39
Gráfico 6 – Cor/etnia 9º ano 2 .....	39
Gráfico 7 – Instrução o pai 9º ano 1 .....	40
Gráfico 8 – Instrução da mãe 9º ano 1 .....	40
Gráfico 9 – Instrução do pai 9º ano 2 .....	41
Gráfico 10 – Instrução da mãe 9º ano 2 .....	41
Gráfico 11 – Responsável 9º ano 1 .....	42
Gráfico 12 – Responsável 9º ano 2 .....	42
Gráfico 13 – Renda familiar 9º ano 1 .....	43
Gráfico 14 – Renda familiar 9º ano 2 .....	43
Gráfico 15 – Atividades de lazer .....	122
Gráfico 16 – Leituras literárias nos últimos 3 meses .....	125
Gráfico 17 – Motivo da leitura literária .....	125
Gráfico 18 – Hábito de assistir a filmes .....	141
Gráfico 19 – Filmes na escola .....	142
Gráfico 20 – Interlocução sobre filmes assistidos .....	148
Gráfico 21 – Significados do cinema .....	149
Gráfico 22 – Significados da literatura .....	149
Gráfico 23 – Adaptações na escola .....	177
Gráfico 24 – Adaptações na vida particular .....	178
Esquema 1 – Processo de produção do discurso .....	63
Esquema 2 – Plano de análise por turma .....	182
Esquema 3 – Plano de análise por tipo de intervenção .....	183
Esquema 4 – Plano de análise por obras semelhantes .....	183
Esquema 5 – Categorias macro e micro .....	232
Esquema 6 – Categorias do nível macro .....	233

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Ordem das intervenções .....	53
Quadro 2 – Período das intervenções .....	55
Quadro 3 – Categorias da literatura/linguagem literária .....	235
Quadro 4 – Categorias do cinema/da linguagem cinematográfica .....	236
Quadro 5 – Categorias da adaptação cinematográfica.....	238
Quadro 6 – Interação sobre o livro OME .....	243
Quadro 7 – Interação sobre o livro OME .....	246
Quadro 8 – Interação sobre o livro OMPLL .....	248
Quadro 9 – Interação sobre o livro OMPLL .....	251
Quadro 10 – Interação sobre o filme OME .....	255
Quadro 11 – Interação sobre o filme MPLL.....	259
Quadro 12 – Interação sobre o filme MPLL.....	263
Quadro 13 – Interação sobre o filme MPLL.....	264
Quadro 14 – Interação sobre o filme MPLL.....	265
Quadro 15 – Interação sobre o filme OME .....	266
Quadro 16 – Interação sobre o filme OME .....	268
Quadro 17 – Interação sobre o filme MPLL.....	273
Tabela 1 – Comparação entre perfis .....	155
Tabela 2 – Nível socioeconômico por perfil .....	157
Tabela 3 – Práticas intersemióticas antes das intervenções.....	180
Tabela 4 – Experiências com adaptação na turma 1.....	185
Tabela 5 – Experiências com a adaptação turma 2.....	198



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	<i>Compact Disc</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
FAE	Faculdade de Educação
EF II	Ensino Fundamental II
HQs	Histórias em Quadrinhos
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LM	Leitor multimodal
LMLA	Leitor multimodal literário assíduo autônomo
LMLAE	Leitor multimodal literário assíduo escolar
LMLE	Leitor multimodal literário escolar
LPs	<i>Long Play</i>
MPLL	<i>Meu pé de laranja lima</i>
OME	<i>O menino no espelho</i>
OMPLL	<i>O meu pé de laranja lima</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PROFLetras	Mestrado Profissional em Letras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	20
<b>1 A construção da pesquisa</b> .....	32
1.1 Apresentando a pesquisa .....	32
1.2 Caracterizando o estudo.....	33
1.3 Descrevendo o contexto e os sujeitos .....	36
1.3.1 Traçando o perfil socioeconômico dos estudantes.....	37
1.4 As fases da investigação .....	44
1.4.1 Entrada em campo e seleção dos sujeitos .....	45
1.4.2 Elaboração e aplicação dos questionários fechados.....	47
1.4.3 A <i>pesquisa-intervenção</i> .....	50
1.4.4 Entrevistas semiestruturadas em grupo .....	59
1.5 Análise dos dados .....	61
<b>2 Adaptações da literatura para o cinema</b> .....	66
2.1 Espaços da literatura nas produções artísticas e culturais .....	66
2.2 A relação literatura–cinema nas adaptações cinematográficas.....	72
2.3 Iniciando o percurso pelas adaptações cinematográficas .....	77
2.4 Olhares para a adaptação cinematográfica <i>Meu pé de laranja lima</i> .....	84
2.4.1 <i>Tradução intersemiótica</i> em cena.....	87
2.4.2 Aumento do <i>hipotexto</i> na <i>adaptação criativa</i> .....	93
2.4.3 Redução do <i>hipotexto</i> na <i>adaptação criativa</i> .....	100
2.5 Olhares para a adaptação cinematográfica <i>O menino no espelho</i> .....	102
2.5.1 <i>Hipertexto</i> criativo em cena.....	103
2.5.2 Transformações do <i>hipotexto</i> , <i>adaptação criativa</i> .....	110
2.5.3 Relações <i>intertextuais</i> na adaptação <i>O menino no espelho</i> .....	114
2.6 Reflexões sobre a adaptação cinematográfica .....	118
<b>3 Práticas culturais com a literatura e o cinema</b> .....	122
3.1 Práticas culturais dos leitores-espectadores.....	122
3.1.1 Literatura sob a ótica discente .....	124
3.1.2 Cinema sob a ótica discente .....	141

3.1.3 Literatura e cinema em relação.....	149
3.2 Perfis de leitores .....	153
3.2.1 Especificidades e relações entre perfis .....	157
3.3 Tipos de leitores e práticas em relação .....	174
<b>4 Literatura e cinema em (in)versões.....</b>	<b>176</b>
4.1 Práticas culturais e escolares com a adaptação.....	176
4.2 Literatura e cinema em campo.....	181
4.3 As linguagens literária e fílmica em jogo .....	184
4.3.1 Ordens e compreensões em jogo na turma 1 .....	185
4.3.2 Ordens e compreensões em jogo na turma 2 .....	198
4.4 Problematizações sobre literatura-cinema e cinema-literatura .....	223
<b>5 Saberes sobre literatura e cinema em (inter)ação .....</b>	<b>228</b>
5.1 Buscando os elos na <i>comunidade interpretativa</i> .....	228
5.2 As categorias de análise das interações .....	231
5.2.1 Categorias do nível macro .....	232
5.2.2 Categorias do nível micro.....	234
5.3 Saberes e sentidos em (inter)ação.....	239
5.3.1 Saberes sobre Literatura .....	242
5.3.2 Saberes sobre cinema.....	254
5.3.3 Saberes sobre adaptação cinematográfica .....	267
5.4 Algumas reflexões .....	276
<b>Considerações finais .....</b>	<b>279</b>
<b>Referências .....</b>	<b>283</b>
APÊNDICE A – Questionário 1 .....	294
APÊNDICE B – Questionário 2 .....	298
APÊNDICE C – Questionário contato com obras I .....	302
APÊNDICE D – Questionário contato com obras II.....	303
APÊNDICE E – Roteiros da intervenção 1 <i>O menino no espelho</i> livro–filme 9º ano 1 .....	304
APÊNDICE F – Roteiros da intervenção 2 <i>O menino no espelho</i> filme–livro 9º ano 2 .....	308

APÊNDICE G – Roteiros da intervenção 2 ( <i>O Meu pé de laranja lima</i> filme–livro 9º ano 1 .....	312
APÊNDICE H – Roteiros da intervenção 1 livro–filme ( <i>O Meu pé de laranja lima</i> 9º ano 2 .....	317
APÊNDICE I – Entrevista 1 com os alunos .....	322
APÊNDICE J – Entrevista 2 com os alunos.....	323

## Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir de uma experiência vivida por mim como docente do Ensino Fundamental II de uma escola pública, no contexto de ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa, em que propus um projeto de ensino e pesquisa com o objetivo de trabalhar a leitura em uma perspectiva discursiva, dialógica e cultural. Assim, realizei intervenções em sala de aula, com o propósito de analisar o processo de ensino-aprendizagem da leitura de obras literárias e de filmes nelas baseados, para refletir sobre a formação do leitor crítico de obras literárias e cinematográficas.

Nessas situações de ensino-aprendizagem, os estudantes realizavam análises comparativas que privilegiavam apenas elementos do enredo, sem se aterem às especificidades de cada linguagem e às diferenças existentes entre os sistemas semióticos. Do mesmo modo, as questões apresentadas não conseguiam abarcar aspectos específicos da linguagem do cinema, embora fosse meu objetivo abordar esses aspectos a que eu, como espectadora, me atentava, revelando também limitações na mediação realizada.

Além disso, em minha atividade docente, costumo dialogar com os alunos sobre as obras literárias adaptadas para o cinema e sempre me deparo com afirmações como “Eu achei o filme legal, mas ele é muito diferente da história original”, “O filme é muito diferente do livro” ou “O livro é melhor que o filme”, sinalizando visões e aprendizagens a respeito da relação entre a obra literária e o filme adaptado.

Nessas situações comunicativas e em uma retrospectiva da minha prática pedagógica, sempre tive a impressão de que os estudantes tinham determinadas representações sobre o que seriam as adaptações cinematográficas, qual o seu sentido, valor e seu diálogo em relação à obra literária. Seus posicionamentos revelavam muito sobre seus conhecimentos a respeito da literatura, do cinema e de suas relações intersemióticas nas adaptações fílmicas.

Essas questões levaram-me à investigação das práticas de ensino da literatura, do cinema e da adaptação cinematográfica na escola, para assim compreender a perspectiva dos alunos e, também, das minhas dificuldades em abordar tais temas.

Em minhas experiências como estudante do Ensino Básico e como professora do Ensino Fundamental, vivenciei situações em que o filme era usado como forma de suprir ausência de professor ou quando previsto no planejamento docente, não ocorriam discussões sobre sua linguagem e sua construção discursiva, havendo, no máximo, um debate sobre alguma temática ou sobre o enredo.

O cinema e a literatura estão presentes na escola, mas ocupam espaços e abordagens distintos. O cinema costuma ser utilizado nas diferentes áreas do conhecimento e é comumente utilizado como apoio para discussão de determinadas temáticas ou conteúdos (NAPOLITANO, 2005). Por outro lado, a literatura costuma se restringir à disciplina de Língua Portuguesa e seu estudo se realiza por meio de textos esparsos, enfatizando os aspectos composicionais do gênero literário, dos temas e enredos (no caso de narrativas) e, raramente, da poesia e das especificidades da linguagem literária.

Apesar desse aparente distanciamento, a literatura e o cinema possuem aproximações que se tornam mais evidentes nas adaptações cinematográficas. Contudo, há limitações na experiência escolar desses diálogos, como mostram os estudos feitos por Nagamini (2012) sobre a dificuldade de serem inseridas, na escola, as adaptações cinematográficas de obras literárias.

Diante desse cenário, iniciei uma pesquisa documental para detectar como a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica são apresentados nos documentos oficiais, com o objetivo de refletir inicialmente *se e como* eles impactaram a formação e a prática docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem discente, a fim de explicitar o processo de formação do leitor e do espectador das diferentes artes e linguagens.

Primeiramente, busquei conhecer o espaço e o valor que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) do Ensino Fundamental II (EF II) de 1998 dão à literatura, ao cinema e às adaptações cinematográficas. Esse documento foi escolhido por ser considerado um importante documento oficial que normatizou o Ensino Básico no Brasil nos últimos vinte anos, sendo substituído recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> publicada em 2017. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup> trazem um item específico sobre a “Especificidade do texto literário” e o trabalho em sala de aula, ressaltando a valorização do seu espaço no ensino de Língua Portuguesa:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. [...]. Do

---

<sup>2</sup> Trata-se da terceira versão do documento, enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dividem-se por área de conhecimento e cada área é dividida em dois segmentos, correspondentes ao Ensino Fundamental I e II, respectivamente: Primeiro e Segundo Ciclos (da primeira à quarta Série) e Segundo e Terceiro Ciclos (da quinta à oitava Série). Esses documentos foram elaborados em um período histórico no qual o Ensino Fundamental era de oito anos. Com a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos, muitas escolas que adotam o sistema de formação humana por Ciclos passaram a dividir o Ensino Fundamental em três Ciclos, mas os documentos continuaram sendo importantes balizadores na elaboração dos currículos escolares, independentemente da divisão feita pelos sistemas de ensino.

ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem [...] (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Nos PCN-LP, o texto literário ocupa um espaço diferenciado, sendo reconhecido como produção artística e construção estética decorrentes de um trabalho criteriosamente pensado que, portanto, o diferencia dos demais textos.

Dado o período histórico em que foi produzido, seu conceito de texto é restrito ao de texto verbal escrito ou oral, não reconhecendo ainda os textos multimodais. Nessa concepção, o filme não é considerado um texto multimodal, mas apenas uma mídia.

Na lista de gêneros a serem trabalhados na leitura e produção de textos (orais e escritos), os gêneros selecionados pertencem às esferas do literário, da imprensa e da divulgação científica. Há menção a um grande número de gêneros literários, mas não se considera o filme como um gênero a ser trabalhado; portanto, difere do que os estudos atuais em Linguística já propõem – como o estudo de Varão (2012) sobre o filme de animação como gênero textual.

O filme aparece no tópico sobre o uso das mídias na escola, do qual fazem parte a televisão, o vídeo, o computador, a internet etc. As propostas de trabalho com a televisão sugerem a relação entre os diferentes sistemas semióticos, que poderia se estender a um possível diálogo entre literatura e cinema e as adaptações cinematográficas:

Algumas propostas para discutir o veículo [televisão]

- . análise das transformações sofridas por uma obra literária ao ser adaptada para a TV;
- . análise das transformações sofridas por um filme produzido para o cinema, ao ser transmitido na TV;
- . identificação de relações de imitação-interpretação-adulteração da realidade;
- . análise da recepção e efeitos produzidos no receptor (BRASIL, 1998, p. 91-92).

O documento considera o vídeo uma mídia apreciada pelos jovens e um meio, assim como a televisão, no qual “interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas” (BRASIL, 1998, p. 92). Propõe que o trabalho com o vídeo contemple a exibição de “filmes baseados em obras literárias lidas para comparação das diferentes linguagens” (BRASIL, 1998, p. 92).

Embora esteja em um campo à parte, o que já indica concepções distintas, a adaptação cinematográfica é considerada um meio para discutir diferentes linguagens e incentivar o diálogo entre literatura e cinema na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

O filme como objeto de estudo é citado com mais detalhes nos PCN-Arte, no campo das Artes Visuais, indicando a separação disciplinar. Entretanto, ele não ocupa um espaço de destaque nesse documento como a literatura ocupa no de Língua Portuguesa, pois os PCN-Arte abordam as diversas modalidades da Arte, mas não tratam do hibridismo que se manifesta no cinema.

Ao apresentar as características e habilidades das Artes Visuais, o documento destaca aspectos referentes à linguagem visual e que se aplicam ao cinema, mas que não englobam totalmente as especificidades da linguagem cinematográfica. As adaptações cinematográficas estão restritas à área de Língua Portuguesa, revelando assim um diálogo unilateral, apenas da literatura para o cinema.

Considerando esses apontamentos e o fato de que a disciplina de Arte sempre teve uma carga horária reduzida em comparação à de Língua Portuguesa, pressupõe-se que o trabalho com a linguagem fílmica, em uma perspectiva de leitura estética e compreensão das especificidades do sistema semiótico, raramente é feita nas escolas.

Essa realidade encontrada nos documentos denuncia concepções escolares acerca do que deveria ou não ser objeto de ensino e dos campos de conhecimento responsáveis por determinados conteúdos. Nesses documentos, a comparação entre as reflexões sobre filme – incluindo-se a adaptação cinematográfica – e texto literário revela que o primeiro ocupa um espaço secundário em relação ao segundo, embora seja considerado um objeto de ensino e, historicamente, como apontam vários estudos (DUARTE, 2009; NAPOLITANO, 2005; CARVALHAL, 2009), tenha ocupado as práticas escolares. Segundo Carvalho (2009), as tentativas de inclusão do cinema na escola remontam à década de 1930, quando foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) –, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Segundo a autora, o artigo 40 da Lei nº 378 determinava ao INCE a função de promover



e orientar o uso do cinema no ensino, evidenciando as diversas tentativas de institucionalização desse trabalho.

Em 2014, foi promulgada a Lei nº 13.006, que obriga a exibição de filmes nacionais na escola, mostrando o interesse pela atualização e inclusão dessa mídia, e principalmente da produção nacional, nos documentos oficiais de Educação:

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

§ 8º 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 (NR) (BRASIL, 2014).

Considerando o conceito de Bakhtin de que a palavra é “o fenômeno ideológico por excelência” (2014, p. 36) e que carrega consigo sentidos além da materialidade linguística, relacionando-se a determinações históricas, sociais e culturais, o termo “obrigar”, expresso na Lei, traz sentidos implícitos que dizem muito sobre o *status* do filme em geral e do filme nacional na escola. O enunciado pode revelar tanto uma ausência do filme nacional na escola quanto uma resistência ao seu uso. Desse modo, o termo pode significar tanto “ser obrigatório, colocar na obrigação, no dever”, quanto de “impor algo, com ou sem consentimento”, ou “gerar uma necessidade que antes não havia” (FERREIRA, 2008, p. 586), cujas causas da ausência podem estar relacionadas a diversos fatores.

Nesses documentos oficiais analisados, embora estejam situados em contextos históricos distintos (1998 e 2014), há um movimento duplo e contraditório entre os espaços da literatura e do cinema: ora a literatura e o cinema figuram distintamente e com seus próprios valores, ora há a tentativa de inclusão do cinema na escola – seja por meio da disciplina de Língua Portuguesa (ênfatisando as adaptações), seja pela disciplina de Arte (que cita o filme apenas superficialmente) ou pela Lei (que não determina disciplinas).

Quase vinte anos após a publicação dos PCN, foi lançada a terceira e última versão da BNCC<sup>4</sup> em 2017, que normatiza a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. O texto do documento BNCC (2017) informa que as transformações propostas são resultados de pesquisas e também de práticas de ensino ocorridas nessas duas décadas, obtidas por meio de consulta pública, de profissionais da educação e de assessoramento de pesquisadores.

---

<sup>4</sup> Desse ponto em diante, será adotada a sigla BNCC em substituição ao termo Base Nacional Comum Curricular.

Dando continuidade à indicação de interação entre as áreas do conhecimento iniciada com a Lei nº 5.692/71 e também acatada pelos PCN, a BNCC propõe a aproximação das diferentes linguagens, como se observa no agrupamento que fez das disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física que integram a área de “Linguagens”, sugerindo a interdisciplinaridade. O documento avança na concepção de linguagem, se comparado aos PCN, propondo que os alunos sejam capazes de

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 18).

[E] Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão (BRASIL, 2017, p. 62).

Sua concepção de linguagem é mais ampla e sinaliza possibilidades de trabalho com as diferentes produções semióticas, de formação de leitores críticos e produtores de textos em diferentes linguagens; também traz novas visões a respeito do conceito de texto, pois considera a *multimodalidade* e, assim, propicia a entrada do estudo sobre cinema:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BRASIL, 2017, p. 63).

Assim como nos PCN, o texto literário mantém seu espaço diferenciado na área de Língua Portuguesa da BNCC, porém houve mudanças ao se propor a inter-relação literatura–cinema sob a perspectiva da intertextualidade, explicitando claramente as habilidades a serem desenvolvidas. Nos descritores do “Eixo Educação Literária”, na “Unidade – Reconstrução do sentido do texto literário”, as habilidades são assim mencionadas:

(EF08LP35) Analisar recursos à intertextualidade (referências, alusões, retomadas) em textos literários e em outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música).

(EF09LP40) Analisar recursos de intertextualidade em paródias, paráfrases, pastiches, charges, cartuns e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música).

(EF09LP41) Analisar temas, categorias, estruturas, valores e informações em textos literários e outras manifestações artísticas (obras de cinema, teatro, artes visuais e midiáticas e música) (BRASIL, 2017, p. 141; 149).

Diferentemente dos PCN, em que a proposta de se abordar a adaptação cinematográfica era ampla e poderia abranger todos os anos escolares do Ensino Fundamental II, na BNCC (2017), o estudo desse tipo de relação intertextual fica restrito aos 8º e 9º anos; todavia, o cinema se situa numa categoria mais geral, ou seja, “outras artes”.

Assim como nos PCN, a área de Arte da BNCC considera as diferentes Linguagens (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), mas avança ao explicitar a interação entre essas linguagens e as produções de sentido decorrentes, indicando assim um olhar diferenciado para as “formas estéticas híbridas”, como a linguagem cinematográfica:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance* (BRASIL, 2017, p. 154, grifo do autor).

Considerando a menção ao hibridismo das linguagens presente no cinema, na “Unidade Temática” de Artes Visuais do 6º ao 9º ano, há duas habilidades específicas da linguagem cinematográfica:

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas (BRASIL, 2017, p. 165).

Do mesmo modo, há, na “Unidade Temática” do Teatro do 6º ao 9º ano, no campo “Elementos da Linguagem”, aspectos da linguagem teatral que também estão presentes no cinema:

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários (BRASIL, 2017, p. 167).

Dessa forma, a BNCC avança em aspectos referentes às habilidades relacionadas ao cinema e aos aspectos de intertextualidade entre literatura e cinema, contudo não explicita características de transposição de obras literárias para o cinema, como fizeram os PCN.

Diante desse cenário, os documentos oficiais, como instituição de poder (FOUCAULT, 1996), regulam “o que”, “como” e “quando” a ser ensinado. Há um sistema de crenças, ideias e valores que são atribuídos às construções simbólicas e que influenciam a prática docente, definindo o que fará ou não fará parte do currículo.

A análise dos documentos oficiais (os PCN, a Lei nº 13.006 e a BNCC), indica que, em determinado período sócio-histórico, houve regulação e institucionalização do ensino da Literatura, mas pouca ênfase no ensino do Cinema e das diferentes linguagens. No contexto atual, em que se ampliaram as discussões sobre a presença das mídias na escola, a mesma instituição de poder refez seu discurso, como mostram a BNCC e o adendo da Lei nº 13.006, feito para integrar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394.

Do mesmo modo que os PCN renovaram a concepção de texto, a BNCC trouxe contribuições e também modificou a noção de texto ao incorporar a multimodalidade como um elemento a se considerar na análise textual, sugerindo o ensino das diferentes linguagens e das diversas produções semióticas. Além disso, sua proposta confirma e amplia a orientação para o estudo de relações entre literatura e cinema iniciada pelos PCN.

A literatura sempre ocupou seu lugar privilegiado na escola e sempre foi vista como objeto de ensino, “verdade” e “saber” constituídos e instituídos. Segundo Lajolo (1994), as literaturas infantil e juvenil, tradicionalmente ensinadas no Ensino Fundamental, configuram-se como “um produto tardio da pedagogia escolar” (LAJOLO, 1994, p. 22), ou seja, é uma construção histórica que nasceu na escola; portanto, é preciso considerar que há uma instituição escolar que regula essa leitura, pois sua legitimação passa, desde sua criação, pela escola.

Embora desde a Escola Nova, na década de 1930, tenham ocorrido propostas de inclusão do cinema na escola, ele não se instituiu como “verdade” e “saber”, como ocorreu com a literatura. Segundo Napolitano (2005), ainda que esse gênero tenha mais de um século e seja muito apreciado por milhões de pessoas em todo o mundo, ele não tem encontrado espaço na escola como objeto de estudo, sendo comumente abordado como “ilustração de aulas e de conteúdos” (NAPOLITANO, 2005, p. 7, grifo do autor) ou, conforme Moran (1995) *apud* Napolitano (2005), como “vídeo-tapa-buraco” para cobrir ausência de professor.

Sobre a presença das adaptações cinematográficas na escola, a pesquisa de doutorado de Nagamini (2012) constatou também a ausência e/ou incompreensão dessa

produção artística híbrida na escola, indicando assim a dificuldade de inserção desse tipo de abordagem intersemiótica nas propostas de ensino.

As relações entre literatura, cinema, adaptações cinematográficas e diferentes sistemas semióticos se mostram bastante conflituosas no campo pedagógico. Ainda há espaços distintos ocupados pelas duas artes/linguagens, que estão arraigados na tradição escolar e, conseqüentemente, nas práticas e aprendizagens de docentes e discentes. Há uma dicotomia entre o que é domínio da escola e o que não é, ou seja, a Literatura e o Cinema respectivamente, resultando em práticas sociais e discursos que consideramos relevante analisar.

Frente a esses modos de entender os usos das linguagens nos documentos oficiais, esta pesquisa propõe investigar como têm-se constituído, nos contextos escolar e não escolar, os saberes, as significações e as práticas dos estudantes sobre a literatura e o cinema e suas relações intersemióticas, em situações de leitura/análise de obras literárias e das adaptações cinematográficas nelas baseadas.

Para tal, foram elaboradas algumas questões iniciais, no sentido de orientar a perspectiva do estudo:

- I – Quais são as visões e as práticas sociais dos estudantes sobre/com a literatura e o cinema?
- II – Como se manifesta a compreensão dos estudantes sobre as especificidades das linguagens fílmica e literária no contexto de estudo das adaptações cinematográficas?
- III – Como os estudantes compreendem as adaptações cinematográficas, ou seja, como eles significam essa tradução intersemiótica da literatura para cinema?
- IV – Quais são as práticas e as produções de sentido estabelecidas pelos estudantes nas relações “obra literária–adaptação cinematográfica” e “adaptação cinematográfica–obra literária”?
- V – O que as práticas, os discursos e as análises dos discentes revelam sobre suas aprendizagens escolares e não escolares, no que se refere ao cinema, à literatura e suas relações intersemióticas?

Assim, dialogamos com perspectivas que consideram as diferentes manifestações semióticas na literatura e o intercâmbio da literatura com outras artes, sistemas semióticos e mídias. Estudos como os de Belmiro (2012; 2013; 2014), Cosson (2014), Cunha (2008; 2009) e Silva (2014) são importantes referenciais, pois abordam o caráter híbrido da literatura contemporânea, especialmente as literaturas infantil e juvenil, na qual a intertextualidade e as relações intersemióticas têm predominado.

Consideramos também as pesquisas que investigam práticas culturais de jovens com as diferentes produções artísticas e semióticas, como o estudo de Araújo (2016) sobre a literatura digital e de Costa (2015) sobre a cultura musical dos jovens.

Especialmente no que se refere ao tema deste estudo, há um grande volume de pesquisas da área de Literatura Comparada sobre a relação literatura–cinema nas adaptações cinematográficas, porém sem estabelecer relações com o campo da Educação. Do mesmo modo, são diversos os estudos sobre cinema e educação, como os de Duarte (2009), Fresquet (2013), Barra (2015) e Fantin (2007), mas que enfatizam a formação do espectador, sem tratar das adaptações.

Também foram encontradas pesquisas na área da Comunicação que discutem a presença da literatura na cultura de massa, como os de Meyer & Dias (1984) sobre a migração do folhetim para o cinema, a televisão e o rádio; de Buitoni (1984) sobre o diálogo da literatura com a fotonovela; de Koshiyama (1984) sobre a relação entre literatura e jornalismo no romance-reportagem. Além desses, há estudos que discutem as adaptações da literatura para as telenovelas/minisséries, como os de Pomas e Viégas (2009), Averbuck (1984) e Guimarães (1995). No entanto, nenhum desses analisa a perspectiva dos sujeitos reais – leitores e espectadores.

As poucas pesquisas encontradas que relacionam literatura–cinema–educação costumam adotar uma perspectiva unilateral, ou seja, da literatura para o cinema, em que se considera a relação livro–filme como estratégia para estimular a leitura literária e formar leitores, como são as pesquisas de Selória (2015)<sup>5</sup> e Silva (2008). Além desses, foi encontrado o estudo de Sirino (2004) que analisa adaptações de obras literárias nacionais e sua aplicabilidade na educação, porém sua abordagem é exclusivamente bibliográfica.

Os estudos de Nagamini (2012) e Cunha (2011) se aproximam mais deste trabalho, porém se concentram na perspectiva docente. A primeira propôs uma pesquisa com professores do Ensino Médio e analisou os elementos institucionais, pessoais, curriculares e de formação que interferem no uso de adaptações pelos professores; a segunda também realizou o estudo sobre as relações intersemióticas entre o livro *Campo Geral* e o filme *Mutum* e a perspectiva docente sobre a adaptação, porém sem aprofundar o debate deste segundo aspecto.

---

<sup>5</sup> O estudo feito por Selória (2015) foi encontrado posteriormente à execução da pesquisa de campo, mas oferece possibilidades de diálogo no campo da prática pedagógica. Trata-se de uma dissertação vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras), que propõe uma metodologia de abordagem da literatura e do cinema com a obra literária e o filme *O meu pé de laranja lima*. A estudiosa explora a relação literatura–cinema, mas seu aporte teórico e sua metodologia se diferenciam dos adotados neste estudo.

Diante disso, esta pesquisa poderá contribuir para o estudo de uma questão ainda não abordada nos estudos acadêmicos em Educação, Letras e Arte, pois cada um deles, com sua relevância, apresentou uma parte do objeto, mas não enfatizou a perspectiva dos alunos do Ensino Fundamental sobre o tema proposto neste estudo.

Entender as práticas e os saberes desses leitores-espectadores do Ensino Fundamental sobre a literatura e o cinema nos ajudou a compreender quem são, o que, quanto, como e por que leem/veem. Esta pesquisa pretendeu elucidar as visões e os saberes arraigados no imaginário coletivo e escolar sobre a literatura e o cinema, sobre as linguagens literária e fílmica e suas relações intersemióticas, o que são as adaptações cinematográficas e, principalmente, quem são os leitores e espectadores reais.

No **primeiro capítulo**, apresentamos a construção da pesquisa, a formulação dos instrumentos de pesquisa, o planejamento e a execução da coleta de dados. Refletimos sobre os métodos e instrumentos adotados, a fim de configurar uma metodologia de pesquisa de campo, que propôs uma inversão de apresentação das obras e linguagens (literatura–cinema e cinema–literatura), para melhor destacar as perspectivas e práticas dos estudantes sobre as adaptações cinematográficas e as obras literárias homônimas.

No **segundo capítulo**, apresentamos o referencial teórico desta tese, aplicado à análise das duas obras literárias selecionadas *O meu pé de laranja lima* e *O menino no espelho* e as adaptações cinematográficas homônimas. Analisamos os processos de *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema (MCFARLANE, 1996; DINIZ, 2005; STAM, 2006; ARRUDA, 2007) e as relações *transtextuais* na adaptação cinematográfica (STAM, 2006; DINIZ, 2005; ARRUDA, 2007; GENETTE, 2010). O objetivo foi elucidar os aspectos que são semelhantes nas duas adaptações, mas, sobretudo, destacar o “tipo de adaptação” de cada filme, que requer procedimentos analíticos e olhares distintos.

No **terceiro capítulo**, analisamos as práticas culturais e escolares dos estudantes, com base na triangulação dos dados obtidos nos documentos escolares, nos questionários fechados e nas entrevistas semiestruturadas, a fim de compreender quem são esses leitores-espectadores pesquisados. A análise se divide em duas partes: uma coletiva, na qual se compreendem os sujeitos, cujos discursos explicitam visões e práticas sobre a literatura e o cinema em contexto escolar e não escolar; uma específica, na qual os estudantes foram agrupados em perfis de leitores, conforme suas práticas e seus posicionamentos sobre a literatura, haja vista a semelhança dos dados sobre o cinema. Essa categorização é ponto de partida para observar os desdobramentos nos capítulos 4 e 5, em que a relação entre perfis, práticas e compreensões sobre literatura, cinema e adaptação é aprofundada.

No **quarto capítulo**, analisamos as práticas e compreensões dos estudantes sobre a adaptação cinematográfica, espaço onde literatura e cinema se encontram em uma relação *hipertextual e intersemiótica* intencionalmente estabelecida. Foi feito o cruzamento dos dados dos questionários fechados, das entrevistas semiestruturadas realizadas após cada intervenção e dos perfis definidos no capítulo 3, a fim de elucidar concepções e práticas com a literatura e o cinema, no contexto de análise da adaptação fílmica, conforme se alterem: turmas, a ordem de contato com o livro e/ou o filme, o tipo de adaptação e o perfil de leitor.

No **quinto capítulo**, trazemos à cena o conceito de *comunidade interpretativa* (FISH, 1980), indicando que os sujeitos pesquisados possuem similaridades de práticas, posicionamentos discursivos, aprendizagens, compreensões e modos comuns de construir sentidos sobre literatura, cinema e adaptação. Partindo da correlação com os dados sobre as práticas culturais e escolares discutidos nos capítulos 3 e 4, analisamos os enunciados produzidos em interações escolares de estudo de obras literárias e suas adaptações cinematográficas, a fim de elucidar saberes e construções de sentido compartilhados pelos estudantes como membros de uma mesma *comunidade interpretativa*.

Desse modo, em uma ampliação do escopo deste debate, será possível repensar as práticas com a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica no contexto escolar e na vida cultural de sujeitos leitores-espectadores em formação.



## **1 A construção da pesquisa**

Neste capítulo, descreveremos e refletiremos sobre o processo de construção da pesquisa, cujo objeto de estudo solicitou diferentes incursões por parte da pesquisadora; portanto, não nos amparamos em uma metodologia de pesquisa pré-definida, mas em diferentes métodos e técnicas que, em diálogo, nos possibilitam compreender a complexidade dos sujeitos pesquisados, sob uma abordagem qualitativa.

Nesse sentido, a construção, como metáfora do percurso investigativo, sugere que, para se alcançar um todo coerente e significativamente compreendido, foi necessário construir diferentes procedimentos de coleta de dados, a fim de alcançar a totalidade, mas não a finitude, desejada neste estudo.

Assim, serão apresentados os sujeitos e o contexto pesquisados, e descritos os procedimentos metodológicos adotados para obtenção de dados. Por fim, serão elucidadas as teorias adotadas para a categorização e análise dos dados.

### **1.1 Apresentando a pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2016 em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Belo Horizonte. Contou com a participação de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II – totalizando 47 estudantes, duas professoras de Língua Portuguesa e uma professora de Arte.

A escolha pelo 9º ano do Ensino Fundamental II decorreu das pesquisas bibliográficas realizadas, por meio das quais observamos que há uma carência de estudos realizados com alunos do EF II<sup>6</sup> sobre esse tema de estudo.

Considerando as proposições dos documentos oficiais, a análise das relações entre literatura e cinema é parte das habilidades a serem desenvolvidas com maior ênfase no Ensino Fundamental II, segundo os PCN-LP; e nos 8º e 9º anos, segundo a BNCC. Portanto, foi mais adequado escolher o último ano do EF II, pois assim teríamos uma compreensão tanto sobre as aprendizagens naquele ano escolar quanto do nível de ensino em sua totalidade, como o resultado de aprendizagens consolidadas ao longo de nove anos de escolarização.

---

<sup>6</sup> Daqui em diante, usaremos a sigla EF II em substituição a Ensino Fundamental II.

Na tradição escolar, o trabalho com a literatura tem prevalecido na disciplina de Língua Portuguesa, assim como a proposta de estudo da relação literatura–cinema está divulgada nos documentos oficiais de Língua Portuguesa, o que também indica perspectivas predominantes na escola. Desse modo, a escolha por realizar a pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa busca uma coerência com a realidade, embora, neste estudo, tenhamos enfatizado a presença da disciplina de Arte, por meio de uma abordagem explicitamente interdisciplinar, buscando uma equidade entre as duas áreas de conhecimento.

O objetivo da pesquisa foi analisar a compreensão dos estudantes do EF II a respeito das especificidades, aproximações e relações intersemióticas da literatura e do cinema no contexto de estudo da adaptação cinematográfica de obras literárias. Para problematizar diferentes questões surgidas desse objetivo, a proposta metodológica previa, entre outras tarefas, a realização de duas intervenções pedagógicas, nas quais fossem alternadas as ordens livro–filme e filme–livro, para assim observar as diferentes respostas surgidas nesses contextos.

Para atingir esse objetivo, seriam necessárias duas turmas do mesmo ano escolar e com experiências de ensino-aprendizagem semelhantes, a fim de observar os efeitos dessa metodologia com diferentes sujeitos pertencentes a um mesmo contexto. Entretanto, inicialmente, não foi possível ter a participação das duas turmas de Terceiro Ciclo por motivos de organização da escola e de disponibilidade dos professores. Foi possível contar apenas com a disponibilidade da professora de Português de uma turma de 9º ano e da professora de Arte da escola.

Iniciada a pesquisa com a turma de 9º ano, constatamos que a questão referente às ordens de contato com as obras e os seus efeitos na apreciação dos estudantes continuava sem solução, pois seria necessária a participação de um segundo grupo para realizar uma análise contrastiva.

No percurso da pesquisa com o primeiro grupo selecionado, surgiu a oportunidade de realizar a pesquisa em outra turma de 9º ano, por ocasião da troca de professores de Português. A inclusão da segunda turma de 9º ano possibilitou esclarecer diferentes questões surgidas na primeira coleta, o que foi determinante para o estudo.

## **1.2 Caracterizando o estudo**

Esta pesquisa participa dos estudos que relacionam Educação e Linguagem, propondo um debate entre as áreas da Educação, Literatura e Cinema. Uma perspectiva dessa natureza é pertinente para objetos complexos, que exigem um olhar multidisciplinar e dialógico.

Neste estudo, foi adotada uma abordagem mista (FLICK, 2009), isto é, qualitativa e quantitativa, em que diferentes perspectivas e métodos são considerados complementares. Essa escolha metodológica considera que

[...] os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. E [...] nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar. Quer os métodos sejam ou não utilizados simultaneamente, ou empregados um após o outro, este é um aspecto menos relevante se comparado à noção de serem vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto (FLICK, 2009, p. 43).

Entretanto, por razões teóricas e metodológicas, predominou a abordagem qualitativa, para compreender elementos discursivos presentes nas diferentes fases da pesquisa.

A pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como a principal fonte de dados e o pesquisador como o principal instrumento no processo de coleta de dados (LUDKE & ANDRÉ, 2014). Neste estudo, foram investigados o ambiente da escola e os sujeitos reais que a integram, ou seja, professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

De acordo com Ludke & André (2014), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (p. 14). Destacam que o pesquisador precisa ser cuidadoso nesse tipo de estudo que analisa as percepções dos sujeitos, sendo necessário “encontrar meios de checá-las” (LUDKE & ANDRÉ, 2014, p. 14). Desse modo, foram adotados diferentes instrumentos de pesquisa, de acordo com a situação pesquisada, a fim de obter segurança nas conclusões acerca das compreensões dos participantes sobre a relação entre literatura e cinema nas adaptações cinematográficas de obras literárias.

Segundo Flick (2009), “a pesquisa e os métodos quantitativos são considerados o primeiro, e a pesquisa qualitativa, o segundo movimento” (p. 40), sendo este o procedimento metodológico adotado na coleta de dados desta investigação. Na primeira fase, quantitativa, foram aplicados dois questionários fechados, em dois momentos distintos, a fim de obter dados sobre as práticas culturais e escolares dos estudantes com a literatura, o cinema e as adaptações cinematográficas. Na segunda fase, qualitativa, foram realizados os procedimentos da *pesquisa-intervenção* (PAULON, 2005): discussão de roteiros de aulas com os professores, realização de intervenções pedagógicas com as duas turmas pesquisadas e entrevistas semiestruturadas com grupos de alunos pesquisados.

Na segunda fase da pesquisa, denominada de *pesquisa-intervenção*, o objetivo foi criar situações que, ordinariamente, não encontraríamos no contexto escolar. Assim, foram realizadas duas intervenções em cada turma pesquisada, nas quais os estudantes tiveram atividades de leitura de obras literárias e discussão das adaptações cinematográficas nelas baseadas, experimentadas em ordens inversas.

A organização dessas intervenções seguiu procedimentos metodológicos que objetivaram produzir acontecimentos e elaborar dispositivos de análise (PAULON, 2005) que, no contexto escolar, não eram comuns. Nesse sentido, essa *pesquisa-intervenção* ofereceu uma experiência de aprendizagem diferenciada e qualificada aos sujeitos, bem como manteve o rigor científico necessário para obter dados fidedignos, por meio do cuidado com a coleta e análise dos dados.

Nesse tipo de estudo, a pesquisadora adquire uma dupla função, pois se implica como participante dos eventos ao planejar e implementar as intervenções – o que lhe exige saberes docentes –, e precisa se afastar suficientemente dos dados para analisá-los em suas particularidades e complexidades, o que lhe exige saberes de pesquisadora.

Além de planejar, acompanhar e realizar as intervenções, a pesquisadora também conduziu as entrevistas semiestruturadas, nas quais os estudantes dialogaram sobre as experiências nas intervenções. Nesse contexto, a pesquisadora também esteve implicada, pois os discursos versavam sobre experiências que ela planejou e/ou executou. Assim, o uso de estratégias de entrevista que possibilitassem maior liberdade de expressão aos entrevistados também foi adotado, como forma de garantir a qualidade dos dados.

Nesse contexto da *pesquisa-intervenção*, os estudantes, as professoras e a pesquisadora são sujeitos que partilham significados; ao mesmo tempo, a pesquisadora precisa interpretá-los no plano da observação e da análise.

Para garantir a qualidade dos dados coletados, embora a pesquisadora estivesse diretamente implicada nas ações, foi adotado o procedimento de gravação em áudio e vídeo.

O uso desses diferentes métodos e instrumentos de pesquisa foram caminhos escolhidos para se chegar a uma análise qualitativa do grupo, não sendo um fim em si mesmo, mas um meio para se conhecer melhor o objeto de estudo e compreender processos que ocorrem em uma determinada instituição.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva construir conhecimentos sobre um tema que merece maior aprofundamento, uma vez que há lacunas no conhecimento no que se refere às diferenças de perspectiva dos estudantes sobre literatura e cinema, e às suas visões sobre as relações intersemióticas literatura–cinema nas adaptações cinematográficas.

### 1.3 Descrevendo o contexto e os sujeitos

Em 2016, a escola pesquisada possuía 62 professores, 522 alunos no Ensino Regular, sendo 270 estudantes do sexo masculino e 252 do sexo feminino, e 78 na Educação de Jovens e Adultos. A maioria de seus alunos é proveniente das camadas populares e média da sociedade e se declara branca ou parda. Os pais ou responsáveis possuem, majoritariamente, formação em nível médio (1º lugar) ou fundamental (2º lugar).<sup>7</sup>

A instituição é considerada uma referência no ensino público na capital mineira e, por isso, suas vagas são amplamente concorridas em períodos de matrícula escolar. Seus professores possuem, em sua maioria, Pós-Graduação.

A escolha desse contexto pedagógico considerou diferentes fatores: é uma escola conceituada, possui práticas pedagógicas diferenciadas, apresenta uma estrutura física e tecnológica que favoreceu a execução do estudo e, principalmente, pela disponibilidade de professores e alunos em participar da pesquisa.

Segundo os estudantes e os professores pesquisados, a escola tem práticas regulares de trabalho com a literatura, bem como aborda o cinema nas diferentes disciplinas. Possui uma biblioteca com vasto acervo de livros e também uma videoteca, sendo que esta última é menor e é pouco usada pelos professores, que costumam selecionar e levar filmes sem recorrer a ela frequentemente.

Outro fator relevante nesse grupo pesquisado é a característica populacional dos estudantes e de suas famílias, cujos perfis socioeconômicos se aproximam do modo de estruturação da sociedade brasileira: a população é, em sua maioria, pertencente às camadas médias e populares, havendo um número pequeno de pessoas pertencentes às camadas privilegiadas; a escolaridade dos pais e responsáveis também possui similaridades com a escolaridade da maioria da população brasileira, ou seja, a grande parte possui Ensino Fundamental e/ou Médio e apenas uma minoria não estudou ou possui curso superior e/ou pós-graduação.<sup>8</sup>

Considerar o contexto histórico em que a pesquisa se realizou também é muito importante, pois as aprendizagens e as construções discursivas dos sujeitos estão intimamente relacionadas ao contexto social, cultural e histórico no qual estão inseridos. Nesse sentido, esse

---

<sup>7</sup> Dados obtidos na escola, em levantamento feito em 2013.

<sup>8</sup> Informações obtidas pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2007/2015. Fonte: Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br>> Acesso em: 03 jun. 2017.

grupo pesquisado poderá oferecer possibilidades de generalização do estudo para outros contextos, ressalvadas algumas particularidades.

Como a maioria dos brasileiros, os sujeitos pesquisados vivem em áreas urbanas e vivenciam uma abertura dos meios de comunicação propiciada pelo advento da tecnologia da informação. Esses estudantes pertencem à denominada geração Z<sup>9</sup> e que, por isso, estão frequentemente conectados à internet, seja pelo microcomputador, pelo *wi-fi* ou pela rede de dados do celular, sendo muito comum, em sua vida diária, o acesso às redes sociais e à internet. Os alunos pesquisados relatam que assistem frequentemente a filmes e que o espaço de maior ocorrência é em casa; isso se deve tanto à abertura da internet, que permite assistir a muitos filmes em *sites* especializados e no *YouTube*, demonstrando assim o impacto das tecnologias em sua vida diária, mas também a questões econômicas e de mobilidade, que dificultam o acesso aos cinemas.<sup>10</sup> Por outro lado, o contato desses estudantes com os livros literários ocorre, sobretudo, na escola, havendo pouca aquisição de livros na vida particular, como evidenciam os dados desta pesquisa que serão apresentados posteriormente.

Além disso, o nível socioeconômico das famílias dos sujeitos pesquisados também será considerado, pois esse dado é muito importante nas pesquisas sociais, conforme apontam Alves & Soares (2009). Para isso, foram coletados dados sobre os estudantes e suas famílias, obtidos na ficha de matrícula arquivada na escola; com base neles, analisaremos a relação entre perfil socioeconômico, práticas culturais e hábitos de leitura.

Desse modo, considerar o contexto sociocultural em que os alunos se situam e os diferentes contextos em que circulam é fundamental para compreender suas práticas e seus discursos sobre suas experiências em contextos extraescolares e escolares, bem como suas aprendizagens proporcionadas pela escola no referente ao objeto de estudo desta tese.

### 1.3.1 Traçando o perfil socioeconômico dos estudantes

Para traçar o perfil socioeconômico, analisamos a ficha de matrícula de 2016, preenchida pelos pais/responsáveis no final de 2015, na qual há dados básicos sobre os

---

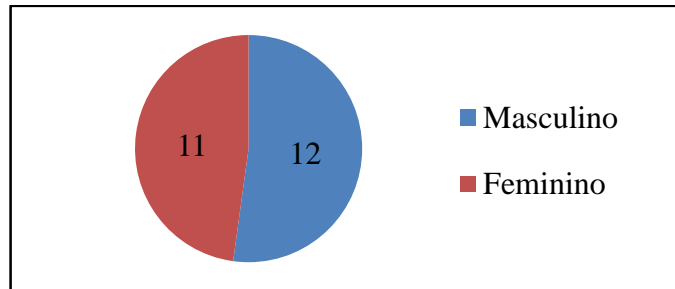
<sup>9</sup> A Geração Z corresponde às pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1990 até a década de 2010. Segundo Kämpf (2011), são indivíduos que nasceram quando a internet já fazia parte do cotidiano das pessoas e, por isso, se relacionam intensamente com o mundo digital e não têm dificuldade em lidar com as novidades da tecnologia.

<sup>10</sup> A pesquisa *Mercado do cinema no Brasil* (EARP & SROULEVICH, 2007) mostra que o cinema é umas das atividades preferidas de entretenimento, mas aponta que pessoas têm optado por assistir a filmes no ambiente doméstico, em vez de ir às salas de cinema, cujas razões estão ligadas ao fato “de que a ida ao cinema tornou-se um programa relativamente caro e o aparecimento de alternativas de boa qualidade para assistir a filmes em casa” (EARP & SROULEVICH, 2007, p. 17).

responsáveis pelo discente e sobre a família. Foi possível conhecer: etnia/cor declarada do aluno, renda familiar, grau de escolaridade e profissão dos pais, número de pessoas na família e com quem o aluno reside.

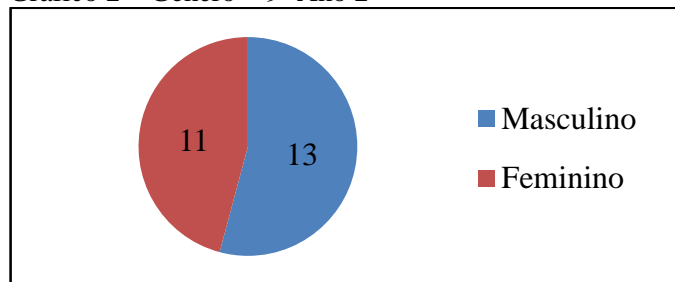
De acordo com o levantamento feito, a divisão das turmas por gênero e idade é:

Gráfico 1 – Gênero – 9º Ano 1



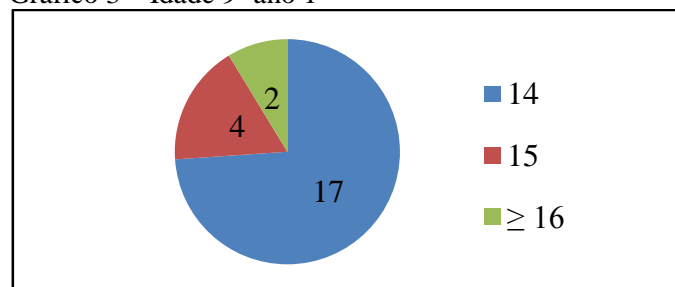
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Gênero – 9º Ano 2



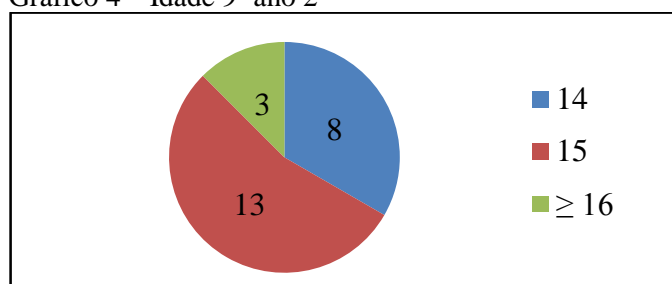
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Idade 9º ano 1



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Idade 9º ano 2

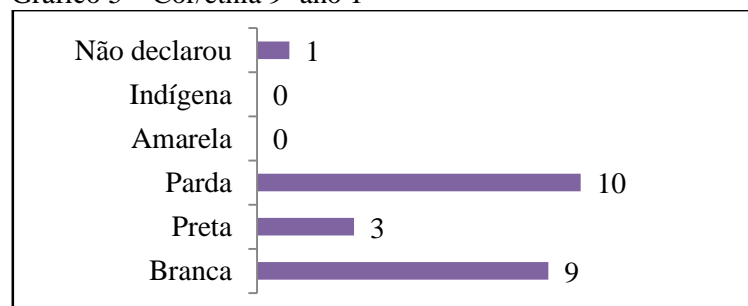


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em ambas as turmas há a mesma quantidade de estudantes do sexo feminino e quantidades aproximadas de estudantes do sexo masculino. A maioria possui entre 14 e 15 anos, sendo que os alunos com 16 anos são em um número pequeno e são aqueles retidos em anos escolares anteriores. No 9º ano 1 (GRÁFICO 3), há mais alunos na faixa de 14 anos e no 9º ano 2 (GRÁFICO 4) há mais alunos com 15 anos. Considerando que a coleta ocorreu em meses distintos, a diferença entre as idades de 14 e 15 anos em cada turma pode não ser tão expressiva. O fator “gênero” será considerado na análise das práticas culturais e escolares dos estudantes com a literatura e o cinema, buscando identificar as relações entre gênero e as seguintes variáveis: interesse pela literatura e pelo cinema, frequência de leitura literária, gêneros narrativos e gêneros fílmicos preferidos.

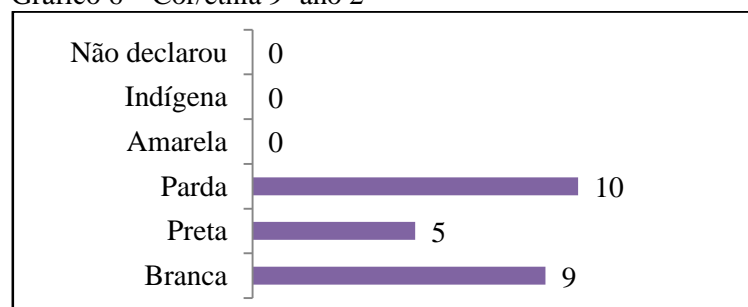
No referente à cor/etnia, os alunos assim se declaram:

Gráfico 5 – Cor/etnia 9º ano 1



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Cor/etnia 9º ano 2



**Fonte:** Elaborado pela autora.

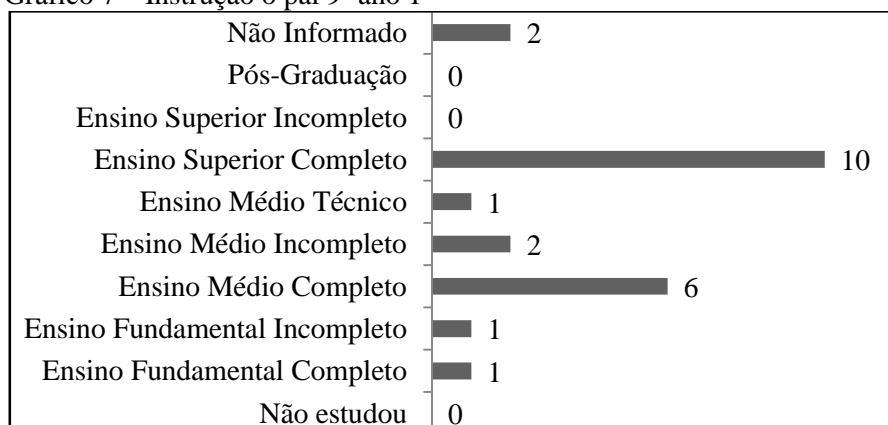


A maioria dos estudantes se declara de cor/etnia parda ou branca. Entretanto, não é objetivo deste estudo analisar questões relacionadas à cor/etnia, sendo um dado apenas para fins de descrição dos sujeitos pesquisados.

Para analisar o nível socioeconômico, foi utilizado o método proposto por Alves & Soares (2009, p. 6) que consideram a educação, a ocupação e a renda dos responsáveis pelas famílias como as variáveis mais usadas na classificação socioeconômica das famílias nos estudos da área de Educação. Segundo eles, “assume-se que o NSE das famílias é um construto teórico, que não pode ser diretamente medido, mas que se manifesta na educação, ocupação e renda dos responsáveis pela família” (ALVES & SOARES, 2009, p. 70).

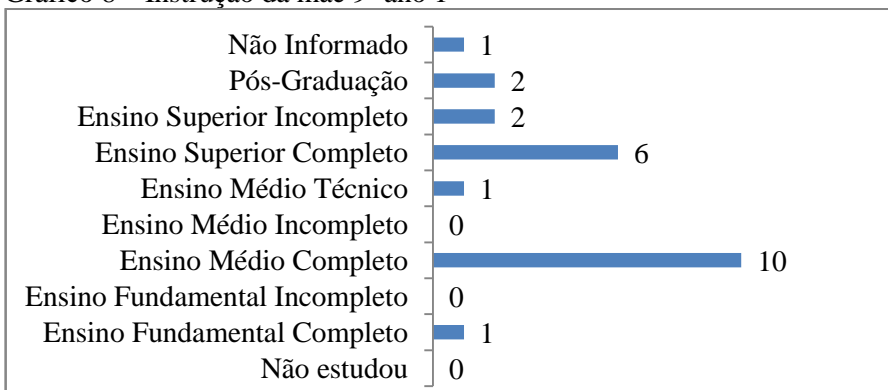
Quanto à escolaridade, os pais dos alunos do 9º ano 1 (GRÁFICOS 7 e 8) possuem a seguinte formação:

Gráfico 7 – Instrução o pai 9º ano 1



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Instrução da mãe 9º ano 1

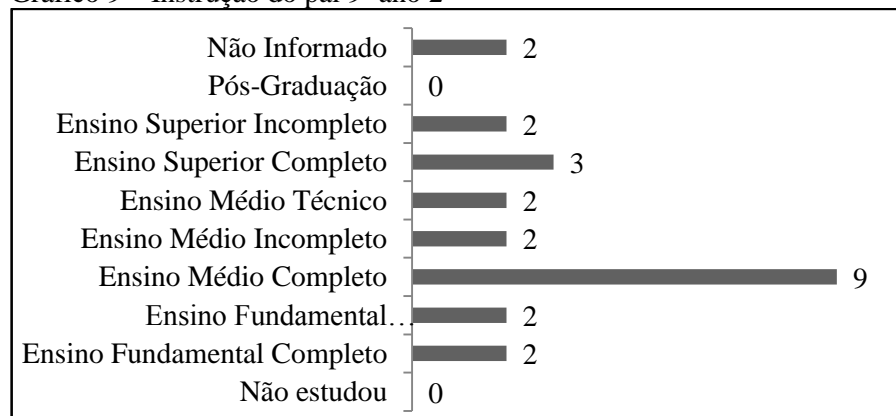


**Fonte:** Elaborado pela autora.

A formação dos pais/homens se divide entre aqueles que possuem ensino superior completo e que possuem ensino fundamental e/ou ensino médio. A maioria das mães possui a formação em nível médio, seguida da superior. Nesse grupo, a formação em nível superior predomina entre os homens.

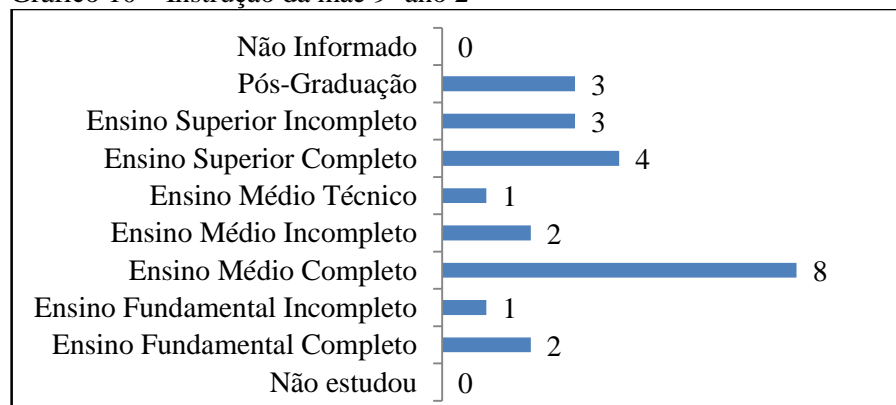
Os dados da escolaridade dos pais do 9º ano 2 são:

Gráfico 9 – Instrução do pai 9º ano 2



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Instrução da mãe 9º ano 2



**Fonte:** Elaborado pela autora.

No 9º ano 2 (GRÁFICOS 9 e 10), a maioria dos pais/homens e das mães possui a formação em nível médio; entretanto, os homens são maioria na formação em ensino fundamental e as mulheres o são na formação em ensino superior e pós-graduação.

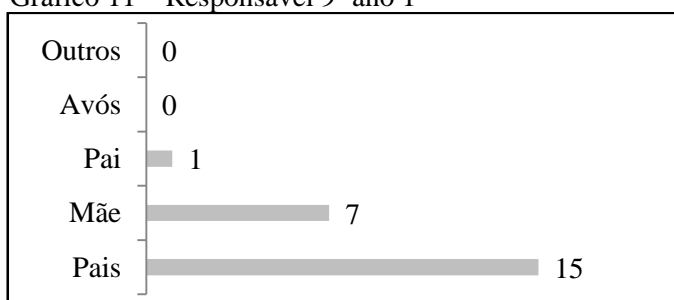
Ao comparar as duas turmas, o maior número de pais (homens e mulheres) com curso superior está no 9º ano 1 (GRÁFICOS 7 e 8), mas, em ambas as turmas, a maioria possui a formação de nível médio – principalmente as mães; a exceção são os pais/homens do 9º ano 1 (GRÁFICO 7), cuja maioria tem curso superior. No que se refere à formação por gênero

(masculino ou feminino) em nível superior, no 9º ano 1 (GRÁFICO 7) prevalece a formação dos homens; no 9º ano 2 (GRÁFICO 10), a formação das mulheres.

Esses dados são importantes para a análise, pois, segundo Alves & Soares (2009), de acordo com estudos sociológicos sobre educação, a mãe é a principal influenciadora na educação dos filhos, sendo que, em muitos estudos, considera-se apenas a sua formação. Portanto, a escolaridade materna pode ser um fator importante na análise dos dados, pois ainda se vive em uma sociedade cujos papéis sociais de mãe e pai são muito demarcados.

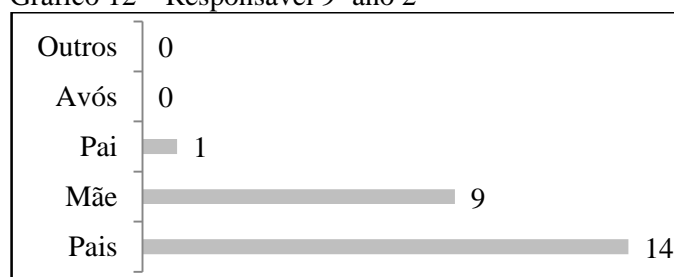
Para complementar esse dado, é importante observar também com quem o aluno reside, pois os responsáveis exercem uma influência direta na formação do estudante. Os dois gráficos a seguir dão um panorama desse cenário:

Gráfico 11 – Responsável 9º ano 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Responsável 9º ano 2



Fonte: Elaborado pela autora.

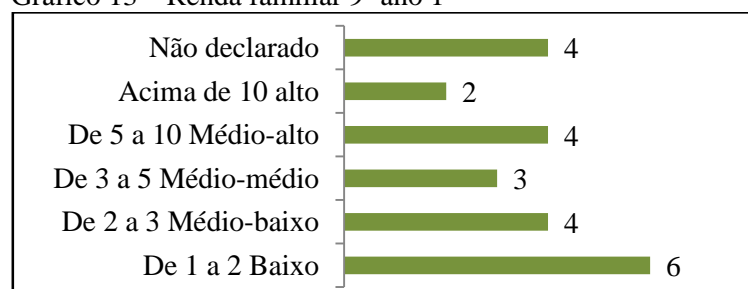
Em ambas as turmas, a maioria dos estudantes reside com os pais; em segundo lugar, com as mães, e apenas um número ínfimo reside com o pai, indicando formações familiares representativas da realidade brasileira. Considerando o que Alves & Soares (2009) afirmaram sobre o papel social da mãe na educação dos filhos, supomos que a maior parte dos alunos recebe uma influência importante da mãe, tanto os que residem com os pais quanto, e principalmente, os que residem apenas com as mães.

Quanto à renda, foi adotada a classificação proposta por Alves & Soares (2009). Segundo os estudiosos, para que os dados referentes à renda sejam considerados confiáveis,

os rendimentos devem ser declarados pelos chefes de família. As informações sobre a renda foram fornecidas por um ou por ambos os pais dos estudantes.

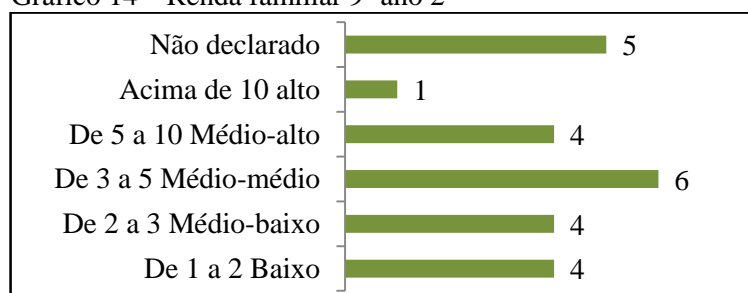
Para classificar os rendimentos em salários-mínimos, consideramos o valor do salário no final de 2015 em R\$ 788,00 (Setecentos e oitenta e oito reais), época em que a ficha de matrícula foi preenchida pelos pais, para assim ter uma análise real e aplicável ao ano de 2016, quando foi feita a pesquisa. As rendas foram ordenadas em cinco faixas salariais, conforme modelo proposto por Alves & Soares (2009).

Gráfico 13 – Renda familiar 9º ano 1



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Renda familiar 9º ano 2



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A maioria das famílias possui um rendimento médio (médio-baixo e médio-médio) e baixo. Foram considerados os rendimentos alto e médio-alto para mensurar a quantidade de famílias que pertencem às camadas privilegiadas; a maioria se concentra no 9º ano 1 (GRÁFICO 13), mas a quantidade de famílias pertencentes às camadas mais privilegiadas e menos privilegiadas é aproximada em ambas as turmas, assim como há também quantidades aproximadas, em ambas as turmas, de valores não declarados. Segundo Alves & Soares (2009):

Mas, mesmo entre os responsáveis, há muitos que não respondem a esta questão, por exemplo, aqueles que têm uma inserção precária no mercado de trabalho, os que têm um rendimento muito variado, ou mesmo os que preferem não revelar a renda. [...] os economistas alertam para a distinção entre a renda do trabalho e a renda do capital, sendo que os detentores de mais capital

tendem muito mais a omitir a própria renda (ALVES & SOARES, 2009, p. 7-8).

Nos dois grupos estudados, as famílias que não declararam renda parecem se dividir equitativamente entre as que possuem maiores rendimentos, as rendas média-alta e alta, e as que possuem menores, a renda baixa. Essa hipótese foi levantada pela relação feita entre a ocupação e o grau de escolaridade dos pais que não declararam renda. Mesmo considerando essa hipótese, ainda prevalece o número maior de famílias pertencentes aos estratos baixos e médios (médio-baixo e médio-médio) da sociedade.

No referente à ocupação, a maioria dos pais trabalha em setores do comércio, dos transportes, do Ensino Básico, da Saúde, em setores administrativos particulares (em sua maioria) ou públicos, nos quais se exige formação em nível médio ou técnico. Os poucos pais que possuem um rendimento médio-alto ou alto, ou que supostamente seriam rendimentos altos por não os terem declarado, são aqueles que possuem negócio próprio (comerciantes, por exemplo), possuem alguma atividade de gerência em empresas ou são funcionários públicos com um nível maior de qualificação (graduação e/ou pós-graduação). A outra minoria é dos pais com Ensino Fundamental, que desempenham atividades ligadas à prestação de serviços ou trabalham no comércio, como manicures, garçons, domésticas, motoristas, babás, balconistas etc., sendo que a renda está ligada à ocupação e ao nível de escolaridade, na maioria dos casos.

Ao relacionar “rendimentos”, “formação” e “ocupação” dos responsáveis pelos estudantes pesquisados, incluindo-se os casos não declarados, observamos que predominam os estratos médios, sobretudo o médio-baixo e médio-médio, seguidos pelo estrato baixo, indicando assim que a maioria dos estudantes pertence a uma faixa da população que é a maioria no Brasil.

Considerar o perfil socioeconômico desses sujeitos possibilitará refletir sobre os diferentes fatores que interferem na constituição desses leitores-espectadores, que podem se vincular a questões de inserção econômica-social, mas também ultrapassá-las, sendo este um dos desafios deste estudo.

#### **1.4 As fases da investigação**

Entender o percurso da pesquisa e as escolhas feitas possibilita pensar a pesquisa de campo em Educação como uma construção, cujos procedimentos são selecionados,

alterados, substituídos e/ou excluídos em decorrência da especificidade dos sujeitos nela envolvidos e do contexto em que ela ocorre.

A fim de interpretar a complexidade do objeto estudado, foram considerados diferentes métodos e instrumentos de pesquisa: aplicação de questionários fechados, análise documental, realização de intervenções programadas e entrevistas semiestruturadas.

Nesta seção, serão descritos os processos de elaboração e execução dos instrumentos de coleta de dados, bem como o tratamento dos dados.

#### **1.4.1 Entrada em campo e seleção dos sujeitos**

Gil (2010) afirma que as pesquisas podem ser classificadas quanto aos seus objetivos gerais ou propósitos e são assim chamadas: pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas. Considerando o propósito desta pesquisa e o método adotado, na primeira fase do estudo, ela adquiriu um caráter exploratório, como é comum à maioria das pesquisas acadêmicas (GIL, 2010, p. 27). Nessa fase, foi estabelecido um primeiro contato com a escola, os professores e os alunos, bem como feita a seleção das turmas que participariam do estudo.

Esse foi um momento decisivo, pois era necessário encontrar professores que estivessem dispostos a incluir a pesquisa em seu planejamento pedagógico, pois uma das fases do estudo previa realizar intervenções nas turmas. Os alunos também precisariam aceitar a entrada do pesquisador em sala de aula e se envolver com a proposta, que demandaria preenchimento de questionário, realização das tarefas da intervenção e concessão de entrevistas.

Além disso, era imprescindível para o estudo que mais de noventa por cento da turma não tivesse lido os livros *O menino no espelho*, Fernando Sabino e *Meu pé de laranja lima*, José Mauro de Vasconcelos, nem assistido aos dois filmes homônimos adaptados dessas obras literárias, os quais seriam trabalhados nas intervenções da pesquisa. Para garantir essa segurança da informação, foi necessário conversar com os professores de Português que lecionaram nos anos anteriores e, também, solicitar aos professores das turmas selecionadas que averiguassem, junto aos alunos, o conhecimento das referidas obras.

Foram considerados todos os alunos das duas turmas, não havendo critérios para a exclusão/inclusão de participantes, exceto nos casos em que o estudante não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).<sup>11</sup> Isso ocorreu apenas na turma do 9º ano 1, na qual foram excluídos dois estudantes que não assinaram o TCLE.

---

<sup>11</sup> Este documento é exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, a fim de confirmar a anuência dos sujeitos em participarem da pesquisa. Precisa ser assinado pelos pais ou responsáveis e por todos os alunos (a)

Como a estratégia proposta e analisada pela pesquisa era interdisciplinar, seria importante ter a interação entre as diferentes áreas de conhecimento do campo das “Linguagens”, nos moldes propostos pela BNCC, o que resultou na participação das professoras de Português e Arte.

Embora a professora de Arte não atuasse nas turmas pesquisadas, pois o Terceiro Ciclo não tinha essa disciplina em sua grade curricular, a docente se mostrou muito interessada e organizou sua agenda para participar das intervenções na turma do 9º ano 1, primeira turma selecionada. No decorrer do estudo, foi incluída a segunda turma 9º ano 2, mas ela não pôde realizar as aulas de discussão do filme, que foram executadas pela pesquisadora.

A primeira tarefa da intervenção foi apresentar as obras literárias e cinematográficas aos estudantes e combinar que não leriam os livros nem veriam os filmes antes de serem solicitados/autorizados pelas professoras. Esse acordo era imprescindível para o andamento da pesquisa, pois garantiria o contato com as obras apenas no momento em que fosse feita a intervenção, a fim de controlar as variáveis de “ordem de leitura dos livros”, “ordem de exibição dos filmes”, “primeiro contato com o livro” e “primeiro contato com o filme”. O cumprimento desse combinado foi averiguado no final da pesquisa, quando foi feito o preenchimento de um pequeno questionário fechado a respeito dos contatos com as obras – se antes ou se no momento das aulas.

Além disso, solicitamos às professoras de Português que não aplicassem trabalhos avaliativos nem provas sobre os livros, a fim de minimizar os efeitos desse procedimento nas atividades propostas pela pesquisa; entretanto, isso não foi possível de ser cumprido, devido a práticas escolares já arraigadas no contexto escolar, pois as duas docentes fizeram provas sobre um dos livros lidos. Outra estratégia escolar muito utilizada pelas docentes, e que fez parte da pesquisa, foi a vinculação da leitura do livro e da participação no debate sobre o filme a algum tipo de avaliação, oral ou escrita, como um modo de garantir que os alunos leriam as obras e participariam das aulas em que seriam debatidos livros e filmes.

Desse modo, houve interferências do contexto real da instituição escolar, o que pressupôs a presença de práticas pedagógicas já consolidadas. Na pesquisa qualitativa, isso é algo enriquecedor, pois permite conhecer e compreender a complexidade da instituição escolar e dos sujeitos estudados, o que se buscará contemplar nas análises dos dados.

---

participantes, resguardando-os no referente ao sigilo de sua identidade e à segurança durante e após a coleta dos dados.

### 1.4.2 Elaboração e aplicação dos questionários fechados

Na primeira fase da pesquisa, foram aplicados dois questionários fechados (APÊNDICES A e B), para conhecer os sujeitos pesquisados no referente às suas práticas culturais e escolares de contato com o cinema, a literatura e as adaptações cinematográficas. Para elaborá-los, baseamo-nos na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada em 2015, pelo Instituto Pró-Livro, executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) Inteligência e divulgada em 2016.

O Instituto Pró-Livro objetiva estimular a leitura, difundir e promover maior acesso ao livro. A pesquisa realizada pelo IBOPE Inteligência tem como objetivo geral: “Conhecer o comportamento leitor medindo a *intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura* e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 8, grifo do autor). Além disso, devemos considerar que sua proposta parece ter também um viés mercadológico, por se tratar de uma pesquisa que tem o apoio dos editores de livros no Brasil, a saber: Associação Brasileira de Editores de Livros no Brasil, Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

Seu principal objetivo é “o fomento à leitura e a difusão e acesso ao livro” (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 5). Em suas finalidades, a pesquisa destaca três campos em que pretende atuar: as políticas públicas do livro e da leitura, os estudos sobre os hábitos de leitura dos brasileiros e a mobilização da sociedade com base nos resultados encontrados.

Foram realizadas quatro edições (2000; 2007; 2011; 2015) e, a cada uma, novas perguntas e novos indicadores são incorporados, a fim de acompanhar as mudanças da sociedade e de contemplar questões consideradas necessárias pelos resultados da pesquisa anterior.

Sua natureza é quantitativa, possui abrangência nacional e seu público-alvo é a população brasileira com cinco anos ou mais, alfabetizada ou não. A metodologia da pesquisa oferece um panorama bastante completo acerca dos leitores e não leitores brasileiros, da intensidade de leitura, da relação entre classe social, região, escolaridade, idade e comportamento leitor, e das representações sobre a leitura.

*Retratos da Leitura no Brasil* considera como “leitor” aquele que leu nos últimos três meses um livro inteiro ou em partes; considera como “livro” os “livros em papel, livros digitais, eletrônicos e áudio, livros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais” (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 9).



Diante da riqueza da metodologia da referida pesquisa, baseamo-nos nela para elaborar os dois questionários que versaram sobre as práticas culturais e escolares e as concepções dos estudantes do 9º ano do EF II sobre literatura, cinema e adaptações cinematográficas.

Adotamos parcialmente o conceito de livro, pois o objetivo deste estudo se restringia a investigar as práticas de leitura de livros literários, impressos, digitais e/ou digitalizados.<sup>12</sup> O público-alvo desta pesquisa se circunscreve a pessoas alfabetizadas, ainda em fase escolar e em determinado nível de ensino, isto é, o 9º ano do EF II; a idade dos informantes contempla estudantes na faixa etária de 14 a 16 anos. Todavia, alguns indicadores da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, usados exclusivamente para mensurar hábitos de leitura e representações ligados à leitura de livros, foram apropriados por este estudo para investigar também hábitos e concepções sobre o cinema.

Por se tratar de uma pesquisa com estudantes e que intencionava construir um mapeamento preliminar das características do público pesquisado, elaboramos um número menor de questões, que foram reformuladas com o seguinte objetivo: conhecer as visões dos estudantes do EF II sobre o cinema e a literatura, bem como as apropriações que realizam em sua vida diária e escolar. O questionário foi dividido em dois, a fim de que o tempo para preenchimento fosse menor, evitasse a dispersão dos alunos e comprometesse a qualidade das respostas.

Por meio desses questionários, pretendíamos conhecer os significados que a literatura e o cinema têm para esses estudantes, como eles se apropriam de cada uma dessas artes e o que isso indica a respeito do espaço ocupado pela literatura e pelo cinema na escola. No que se refere às adaptações cinematográficas, nas quais o diálogo literatura–cinema se apresenta mais evidente, alguns dados obtidos poderiam propiciar um melhor conhecimento a respeito da visão dos estudantes sobre esse tipo de produção.

Aplicados os questionários, foi possível conhecer as turmas, para assim elaborar as intervenções de modo mais adequado a cada grupo e planejar a entrevista semiestruturada.

O questionário 1 foi planejado com o tema “Atividades culturais em contextos não escolares” e dividido em três partes: uma única questão sobre as atividades de lazer preferidas pelos alunos, uma seção sobre literatura e outra sobre cinema, na qual foram incluídas as adaptações. O questionário 2 foi dividido em duas partes, sendo uma sobre “Visões sobre a

---

<sup>12</sup> Os livros digitais são aqueles que se utilizam do suporte digital como instrumento de elaboração estética, como a obra *A interminável Chapeuzinho*, da escritora Ângela Lago; digitalizados são os livros impressos transportados por meio de cópia ou digitação, para o meio virtual (ARAÚJO, 2016).

literatura e o cinema” e outra sobre “Atividades culturais em contextos escolares”. Nesse segundo questionário, enfatizamos a relação escolar com a literatura e com o cinema, por meio da investigação sobre as visões e as práticas dos estudantes.

Para formular o questionário 1, partimos do geral para o particular, ou seja, buscamos conhecer as práticas dos alunos com a literatura e o cinema, para, em seguida, formular questões a respeito de gostos e hábitos pessoais.

Para definir a quantidade de livros lidos durante o ano (pergunta 4, APÊNDICE A), foi adotado o critério da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que considera leitor assíduo aquele que lê no mínimo quatro livros ao ano; porém, restringimos à leitura literária.

Para definir a frequência de filmes assistidos (pergunta 13, APÊNDICE A), consideramos que ver filmes requer um tempo menor do espectador; portanto, supomos que espectadores assíduos costumam ver um filme por semana, no mínimo. Entretanto, para mensurar a quantidade de filmes assistidos na escola (questão 13, APÊNDICE A), consideramos a Lei nº 13.006, que torna obrigatória a exibição de duas horas de filme nacional por mês. Diante dessa informação, foram calculadas as quantidades aproximadas para as opções “com frequência” e “às vezes”, a fim de ter mais exatidão nos dados.

As respostas que tinham alternativas como “com frequência”, “às vezes”, “muito” e “um pouco” tinham um dado numérico entre parênteses que especificava a quantidade relacionada a essas opções. Essa foi uma estratégia adotada para evitar equívocos na mensuração dos dados. Essas questões que quantificam a frequência, bem como as negações de práticas (“não”, “nunca”, “nenhum”), possuem alguns limites, pois levam em conta a memória dos pesquisados. Na análise dos dados, consideramos mais a ocorrência do fenômeno do que a quantidade exata, ou seja, foi mais relevante saber se os alunos veem ou não filme na escola, em vez de enfatizar a quantidade de filmes a que assistem exatamente. Esse tipo de dado pôde ser verificado com mais acuidade nas entrevistas semiestruturadas.

Na maioria das questões em que era preciso falar de frequência ou interesses, as escalas de cada pergunta partiram de uma ordem decrescente, isto é, da maior para a menor frequência e do positivo para o negativo, com exceção das questões 7, 8 e 14 do questionário 1 (APÊNDICE A).

Em ambos os questionários, abordamos o cinema e, em seguida, foram mencionadas as adaptações cinematográficas, pois são um tipo de filme específico. Para facilitar a compreensão do termo “adaptações cinematográficas” pelos estudantes, foram adotadas as expressões “filmes que foram feitos de livros ou pequenas histórias” ou “filme baseado em um livro ou em pequenas histórias”.

No questionário 2 (APÊNDICE B), a questão 17 sobre as adaptações na escola tinha a opção “não me lembro”. Essa alternativa foi inserida por se buscar um meio-termo entre “sim” e “não”, mas era esperado que alunos não empenhados em recorrer à memória poderiam marcar essa opção. Ao tabular os dados, constatamos que isso não foi um empecilho, pois a maioria se recordava das experiências com adaptações fílmicas.

Por fim, foram formuladas questões que permitiam conferir se o aluno foi coerente em suas respostas, objetivando reduzir a possibilidade de marcar opções socialmente mais aceitas e que não representavam sua opinião. Assim, questões como 5 e 7 do questionário 1 (APÊNDICE A) se relacionam à questão 9 do questionário 2 (APÊNDICE B) e permitem uma análise mais criteriosa.

Além disso, por escolhas metodológicas de triangulação dos dados, os alunos tiveram de se identificar ao preencherem os questionários. Para evitar que isso fosse um aspecto negativo e interferisse na qualidade das informações, os aspectos éticos da pesquisa foram esclarecidos, ressaltando que os professores não teriam acesso aos questionários preenchidos e que, após serem tabulados e registrados na tese, os nomes seriam ocultados. Desse modo, estabeleceu-se uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados, o que também ocorreu na entrevista semiestruturada.

A confiabilidade e a coerência dos dados coletados nesses dois questionários foram confirmadas nas duas entrevistas semiestruturadas em grupo realizadas com os alunos, cujos procedimentos serão relatados em outra seção.

### **1.4.3 A *pesquisa-intervenção***

Na segunda fase da coleta de dados, realizamos a *pesquisa-intervenção* de natureza qualitativa, na qual foram realizadas duas intervenções em cada turma pesquisada. Essa fase foi designada como “intervenção”, porque foram realizadas atividades não previstas no planejamento do professor, elaborado no início do ano letivo. Embora a intervenção versasse sobre conteúdos relativos ao ano escolar, sua realização em determinado período se caracterizou como uma atividade complementar.

Entretanto, na apresentação aos alunos e na execução, a intervenção adquiriu aspectos de uma atividade pedagógica como as demais feitas na disciplina; portanto, tornou-se parte integrante do planejamento e, com isso, garantiu o envolvimento dos estudantes e o compromisso com as atividades propostas.

No início da primeira intervenção da pesquisa, aplicamos um questionário (APÊNDICE C) para verificar se os alunos tiveram algum contato com as obras literária e fílmica selecionadas para as intervenções. Devido ao fato de alguns alunos reconhecerem os dois filmes, o questionário foi reaplicado após as duas intervenções, para confirmar a informação anterior (APÊNDICE D). Esse procedimento foi relevante, pois ter ou não contato com as obras, em diferentes ordens, era um aspecto determinante no estudo.

Para selecionar as obras literárias e as adaptações cinematográficas adotadas nas intervenções, vários fatores foram considerados: em primeiro lugar, deveriam ser adaptações cinematográficas de obras literárias nacionais, a fim de adequar-se à proposta da Lei nº 13.006 que instituiu a exibição, na escola, de duas horas mensais de filme nacional; em segundo, os livros e os filmes deveriam ser adequados à faixa etária e ao ano escolar e que não tivessem sido lidos e assistidos, respectivamente, por mais de noventa por cento da turma; em terceiro lugar, os filmes deveriam ser adaptações que buscam maior aproximação com a obra literária, cuja relação já se expressaria pelos títulos homônimos; em quarto lugar, as obras literárias deveriam ter uma tradição escolar; em quinto, deveriam ser obras literárias em que os gêneros e as temáticas fossem aproximados, para assim permitir uma relação intertextual e interdiscursiva não só entre livro e filme homônimos, mas também entre os dois títulos; em sexto lugar, que os filmes fossem de boa qualidade cinematográfica, resguardadas as diferenças entre as obras; por fim, que fossem obras literárias cujo acesso fosse facilitado, a fim de que os alunos pudessem lê-las integralmente e, de preferência, em seu suporte original.

Diante de todos esses critérios, foram selecionadas as seguintes obras: o livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, e o filme homônimo, de Guilherme Fiúza Zenha; e o livro *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e o filme cujo título é quase homônimo (pois nele omitiu-se o artigo “o”), de Marcos Bernstein.

A escolha dos livros e dos filmes se deu por sua qualidade, mas também pela tradição das obras literárias no Brasil e no contexto escolar. Outro fator crucial foi o fato de a escola pesquisada dispor de vários exemplares de ambas as obras, o que propiciou maior acesso a elas. Ademais, foram encontradas versões dos livros digitalizadas em *Portable Document Format* (PDF), que poderiam ser baixadas gratuitamente na internet, o que também seria um suposto facilitador de leitura.

Assim, procedemos ao planejamento e à execução das intervenções. A seguir, serão apresentados o planejamento, a concepção dos roteiros de discussão e a realização das intervenções.

## O planejamento das intervenções

A metodologia da pesquisa previa a realização de duas intervenções em cada turma pesquisada, nas quais seriam desenvolvidas atividades de leitura e análise de obras literárias e adaptações cinematográficas.

Cada intervenção teve uma média de três a quatro módulos de aula de uma hora e meia<sup>13</sup> e foi programada antecipadamente com as professoras de Português das turmas e a professora de Arte.

Inicialmente, foi definido que as obras literárias seriam lidas com antecedência pelos alunos e que os filmes seriam exibidos no mesmo dia da discussão, a fim de garantir a memória recente do filme e ter um debate mais qualificado.

As atividades das aulas consistiriam em discussões orais, previamente planejadas em roteiros de discussão, nas quais alunos e professores dialogariam sobre as obras e as suas experiências com cada uma delas. Para elaborar as propostas, consideramos as reflexões de Cosson (2014) sobre as práticas de análise do texto literário por meio da discussão oral – que aplicamos também à discussão do cinema –, por ser uma prática que integra a leitura interativa e um importante método de interpretação. Segundo o estudioso:

Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. Essa interação é o seu valor como atividade escolar, logo o objetivo da discussão precisa passar por ela. [...] trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor (COSSON, 2014, p. 126).

A atividade oral foi considerada mais pertinente porque possibilita a interação entre aluno-aluno e alunos-professor. Além disso, as aulas poderiam ser gravadas em áudio e vídeo e assim teríamos um rico material para observação e análise posterior.

O limite dessa escolha metodológica foi o fato de alguns alunos terem ficado constrangidos e não se exporem oralmente, exceto quando requisitados pelos professores. Por outro lado, como a turma gosta de se expressar oralmente, conforme relato das professoras e

---

<sup>13</sup> Na escola pesquisada, as aulas são organizadas em módulos de uma hora e meia, o que foi muito relevante para os propósitos desse estudo no referente aos tempos de exibição dos filmes e discussão das obras literárias e cinematográficas.

dos próprios alunos, esse foi o modo de obter um maior número de dados e em melhor qualidade.

A opção metodológica de inversões de obras foi de suma importância, pois previa que cada intervenção teria um formato distinto. Por questões teóricas e metodológicas, foi feita a inversão da ordem de contato com o livro e o filme em cada turma, assim como a oposição de experiências de uma turma em comparação às da outra, rompendo com a lógica tradicional de se ler primeiro o livro e depois assistir ao filme. Desse modo, as intervenções ficaram assim organizadas:

**Quadro 1 – Ordem das intervenções**

<b>TURMAS</b>	<b>1ª Intervenção LIVRO–FILME</b>	<b>2ª Intervenção FILME–LIVRO</b>
<b>9º ano 1</b>	<b>O MENINO NO ESPELHO</b>	<b>(O) MEU PÉ DE LARANJA LIMA<sup>14</sup></b>
<b>9º ano 2</b>	<b>(O) MEU PÉ DE LARANJA LIMA</b>	<b>O MENINO NO ESPELHO</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Essa alteração da ordem foi uma escolha metodológica fundamental para este estudo, que objetivava conhecer como se dava a relação dos estudantes com as obras literária e cinematográfica quando as ordens de contato eram alteradas; também compreender como a relação entre literatura e cinema se fazia nesses diferentes contextos; por fim, tínhamos a hipótese de que a alteração da ordem de contato alteraria a apreciação das obras e a valoração que se dá às adaptações cinematográficas, cuja situação é bastante controversa, conforme estudos teóricos apontam. Portanto, as escolhas metodológicas amparam-se em um conjunto de questões, como a visão de fidelidade da adaptação cinematográfica; a qualidade da adaptação cinematográfica; a ordem de contato com as obras; o conhecimento prévio ou não da obra literária; popularidade ou não da obra literária; expectativas do leitor-espectador etc.

### **A elaboração dos roteiros**

Antes de realizar cada intervenção com as turmas, os roteiros foram apresentados às professoras de Português e Arte, discutidos e revisados conjuntamente.

<sup>14</sup> O artigo “o” entre parênteses indica que o livro possui o artigo antecedente ao pronome “meu”, e o filme não possui.

As categorias que orientaram a proposição dos roteiros serão apresentadas com maior aprofundamento no capítulo 5. Esse procedimento foi fundamental tanto para a construção de conhecimento que ocorreria durante as aulas quanto pelo tipo de dado a se obter para realizar o estudo.

A elaboração dos roteiros da aula sobre a obra literária pautou-se nos estudos sobre a leitura literária (COSSON, 2009, 2014; BELMIRO, 2011, 2012, 2013; PROENÇA FILHO, 1995), que compreendem a importância de se abordar a obra como construção estética. A leitura literária é entendida como uma experiência estética relevante para o leitor e também um modo de construir sentidos sobre si e sobre o mundo que o cerca. Entende-se que é preciso “contemplar o letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2009, p. 47). Assim, foram elaboradas propostas de discussão que propiciassem aos alunos o compartilhamento de suas leituras.

Os roteiros sobre análise do filme pautaram-se em estudos sobre a linguagem cinematográfica (MARTIN, 1990; JULLIER & MARIE, 2012). Os objetivos foram: elaborar questões que discutissem a estrutura do filme, pensado como obra em sua totalidade; analisar cenas fundamentais para o seu desenvolvimento e que propiciavam conexões com outras cenas por meio da memória do espectador; e selecionar cenas mais elaboradas esteticamente, nas quais a linguagem cinematográfica foi mais bem explorada e poderia ser objeto de reflexão.

Os roteiros sobre adaptação cinematográfica pautaram-se nas teorias da *tradução intersemiótica* (MCFARLANE, 1996; DINIZ, 2005) e da *transtextualidade* (GENETTE, 2010; STAM, 2006), a fim de analisar a adaptação cinematográfica como obra autônoma, cujo valor como obra de arte está na constituição de um discurso próprio. Além disso, consideraram os diálogos estabelecidos entre livro e filme, analisando suas relações *intersemióticas*, *transtextuais* e *interdiscursivas*.

### **A realização das intervenções**

A atividade livro–filme *O menino no espelho* (APÊNDICE E) ocorreu na primeira intervenção realizada na turma 9º ano 1. O roteiro de análise da adaptação foi baseado na proposta comparativa de Stam (2006).<sup>15</sup> Centrou-se nas transformações ocorridas na adaptação

---

<sup>15</sup> Stam (2006) elaborou uma proposta metodológica que abarca a narrativa, os aspectos temáticos e estilísticos das adaptações cinematográficas, por meio da análise dos seguintes elementos: marcas de autoria; diferenças entre ritmo do romance e do filme; eliminação, modificação ou condensação de fatos e personagens; relação entre as

da obra literária para o cinema, sem explorar a *tradução intersemiótica* – pois esperávamos que a abordagem feita permitisse chegar à percepção da *tradução intersemiótica*, o que não ocorreu.

A atividade filme–livro *O menino no espelho* ocorreu na segunda intervenção realizada na turma 9º ano 2. Sua proposta consistiu na inversão de acesso às obras, ou seja, os alunos assistiram primeiro ao filme e leram o livro em seguida. A discussão foi dividida em três etapas: análise do filme como obra autônoma; abordagem da relação filme–livro, na qual foram exploradas a *tradução intersemiótica*, as relações *interdiscursivas* e *transtextuais*; e análise da obra literária, compreendendo-a como uma obra autônoma, semelhante à abordagem do filme (APÊNDICE F).

A atividade livro–filme (*O Meu pé de laranja lima*) ocorreu na primeira intervenção na turma 9º ano 2. Foram feitas discussões do livro, do filme e da relação livro–filme (APÊNDICE H). Em oposição, a atividade filme–livro (*O Meu pé de laranja lima*) ocorreu na segunda intervenção realizada na turma 9º ano 1. Foram discutidos filme, filme–livro e livro (APÊNDICE G). Nessas duas intervenções, prevaleceu a proposta de abordagem que contempla livro e filme em suas especificidades e nas suas relações intersemióticas, interdiscursivas e transtextuais.

O Quadro 2 apresenta os períodos de cada intervenção, a turma e os mediadores:

**Quadro 2 – Período das intervenções**

<b>Intervenção</b>	<b>Turma – 9º ano 1</b>	<b>Turma – 9º ano 2</b>
<b>1ª intervenção</b>	<b>29/09/16 (livro OME<sup>16</sup>)</b> <i>Realização: Professora de Português</i>	<b>21/11/16 (livro MPLL<sup>17</sup>)</b> <i>Realização: Professora de Português</i>
	<b>03/10/16 (filme e livro–filme OME)</b> <i>Realização: Professoras de Arte e Português</i>	<b>22/11/16 e 23/11/16 (filme e livro–filme MPLL)</b> <i>Realização: Pesquisadora</i>
<b>2ª intervenção</b>	<b>03/11/16 (filme MPLL)</b> <i>Realização: Professora de Arte</i>	<b>02/12/16 (filme OME)</b> <i>Realização: Pesquisadora</i>
	<b>06/12/16 (filme–livro MPLL)</b> <b>13/12/16 (livro MPLL)</b> <i>Realização: Pesquisadora</i>	<b>13/12/16 (filme–livro e livro OME)</b> <i>Realização: Pesquisadora</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

adaptações e os contextos históricos de produção, recepção e representação; aproximações e distanciamentos do período histórico e do espaço da obra literária e da adaptação. Além disso, busca analisar a razão dessas transformações ocorridas nas adaptações.

<sup>16</sup> Usaremos a sigla OME para nos referirmos ao livro e ao filme *O menino no espelho*.

<sup>17</sup> Usaremos a sigla MPLL para nos referirmos ao livro *O meu pé de laranja lima* e ao filme *Meu pé de laranja lima*.



Algumas intervenções foram conduzidas pela pesquisadora, uma estratégia adotada em função da indisponibilidade das professoras de Arte e Português no decorrer da pesquisa, pois a primeira não tinha agenda para todas as datas previstas, e as professoras de Português não tiveram condições de se prepararem suficientemente para realizar todas as intervenções, devido às muitas tarefas do final do ano letivo.

Diante disso, a pesquisadora, que também é professora do Ensino Fundamental, assumiu a intervenção com os estudantes, sendo apoiada pelas professoras das turmas durante a execução das aulas. Os alunos foram comunicados dessa mudança e aceitaram a proposta, mostrando-se muito cooperativos. Essa é uma estratégia que a *pesquisa-intervenção* permite adotar, haja vista que a participação e a intervenção do pesquisador estão previstas nesse tipo de metodologia.

Essas mudanças de planejamento e de participação das professoras não foram prejudiciais à pesquisa, devido ao fato de o enfoque ser a visão dos alunos, e não a prática do professor, embora se saiba que é impossível dissociar aprendizagem dos alunos da mediação docente. Isso deu mais flexibilidade para lidar com situações adversas, como tempo disponível para execução, disponibilidade e envolvimento do professor, e assim garantir que a pesquisa fosse concluída antes do término do ano letivo.

Essa metodologia de *pesquisa-intervenção* mostrou a importância do trabalho compartilhado e dialógico entre o pesquisador, os estudantes e as professoras, indicando que aprendizagens acontecem na parceria pesquisador–pesquisados construída durante a pesquisa.

Além disso, nessa proposta, foi estabelecido um diálogo entre literatura, cinema e educação, em uma perspectiva interdisciplinar, que, segundo Japiassu (1976), é de grande importância na área de Ciências Humanas. Essa relação entre três campos de conhecimento se constituiu como um posicionamento epistemológico e orientador das práticas pedagógicas realizadas, considerando que a interdisciplinaridade é “uma exigência interna dessas ciências, como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas nos fazem conhecer” (JAPIASSU, 1976, p. 29).

### **Reflexões sobre a coleta de dados nas intervenções**

Para realizar a coleta de dados, foram feitas gravações em áudio e vídeo das aulas, com o prévio consentimento dos estudantes e seus pais e/ou responsáveis. Além disso, foi adotado o método da observação direta em sala de aula, no momento da ocorrência de cada evento de aula, e da observação posterior pela análise dos vídeos gravados. Como as aulas

foram conduzidas pelas professoras e pela pesquisadora, o uso da gravação em vídeo foi a estratégia encontrada para garantir maior acuidade durante as análises das intervenções, sobretudo naquelas em que o mediador foi a própria pesquisadora.

Devido às diferentes participações da pesquisadora na coleta de dados, a observação caracteriza-se como participante, em que o pesquisador “mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação” (VIANNA, 2007, p. 51). O tempo restrito de observação e o papel ativo da pesquisadora contribuíram para diminuir “a problemática do efeito do observador” (VIANNA, 2007, p. 50), ou seja, o impacto negativo da observação no comportamento dos estudantes. O objetivo foi estabelecer uma relação amigável com os alunos pesquisados, a fim de que se sentissem à vontade com a presença da pesquisadora e ela pudesse se integrar aos grupos com maior facilidade, o que de fato ocorreu.

A observação é um importante recurso para se ter a compreensão da complexidade do contexto, dos sujeitos e dos eventos pesquisados, constituindo-se como um elemento importante que agrega a outras técnicas de pesquisa, como o questionário fechado. Segundo Lüdke & André (2014):

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (p. 30).

Para garantir a visão completa do grupo, os alunos se organizaram em semicírculo e a câmera foi posicionada de frente para o grupo, de modo a captar todos os alunos. Durante a participação de cada aluno no debate, a câmera foi movimentada em sua direção, de modo a captar melhor sua fala, mas sem dar *close*. Esse foi um combinado feito com o grupo, a fim de que aceitassem ser filmados, pois estavam reticentes a respeito da possibilidade de serem focalizados durante as filmagens, bem como de terem suas imagens divulgadas – o que lhes foi garantido, pela ética da pesquisa, que não ocorreria.

Alguns estudiosos, como Vianna (2007, p. 61), acreditam que a gravação em vídeo costuma causar “certa inquietação” no comportamento dos sujeitos pesquisados e pode interferir em seu comportamento. Observamos que, nos primeiros minutos de aula, os alunos sentiram-se constrangidos e fizeram questionamentos a respeito do tipo de filmagem que seria feito (se geral ou em *close*); porém, esclarecidas as dúvidas e passados alguns minutos, eles se familiarizaram com a presença da câmera e ela passou a ser parte do contexto. Como pertencem

a uma geração que está sempre com a câmera na mão, especialmente para fotografar, aceitaram o combinado e, rapidamente, ficaram à vontade com a presença da câmera.

Do mesmo modo, a presença do pesquisador como observador costuma ser questionada por alguns estudiosos que acreditam ser outro fator interveniente na coleta. Entretanto, como bem observaram Lüdke & André (2014), amparadas em Guba e Lincoln (1981),<sup>18</sup> “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar” (p. 31). Isso foi o que observamos durante a coleta de dados da pesquisa, tanto nas aulas quanto nas entrevistas em grupo. Houve algumas exceções, como os alunos muito tímidos que se sentiam pouco à vontade com a presença da câmera; ou como os alunos que aparentavam ser muito familiarizados com a câmera e assim participaram sem constrangimentos até mesmo no início das gravações.

Um desses fatores intervenientes no processo de coleta foi o contexto histórico vivido no segundo semestre de 2016. A iminência da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 sensibilizou professores e alunos em movimentos grevistas. Na escola pesquisada, no horário de aula, os estudantes fizeram manifestações e paralisações contra a reforma do Ensino Médio. Professores do Brasil também fizeram greves gerais em dias específicos, o que ocasionou o cancelamento de algumas aulas. Além disso, a classe docente decidiu pela greve, mas nem todos os professores da escola aderiram, o que impactou no planejamento do horário de aulas da escola, que passou a ter um número menor de disciplinas em sua grade.

Diante de todo esse contexto, foi necessário refazer, por diversas vezes, os cronogramas, solicitar aulas aos professores de outras disciplinas e condensar o tempo de pesquisa, que só se realizou pelo empenho de muitas pessoas da escola e dos próprios estudantes que se envolveram com a proposta.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao tempo de aula, que é um limitador para esse tipo de proposta, pois, embora os professores, os alunos e a administração da escola tenham-se disponibilizado, houve limitações de horário dos professores envolvidos, necessidade de articular, marcar e desmarcar aulas, além de programações da escola que interferiram nas datas agendadas.

Uma situação ilustrativa ocorreu na segunda intervenção realizada na turma 9º ano 2, quando foi exibido o filme *O menino no espelho*, com posterior leitura do livro homônimo.

---

<sup>18</sup> GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

Devido à greve de alguns professores, houve redução do horário de aula. Com isso, não foi possível fazer a atividade considerada ideal, ou seja, a exibição e a discussão do filme em sequência, no mesmo dia de aula. Assim, o filme foi exibido em uma aula de Português e discutido no dia seguinte. Inicialmente, pensávamos que isso poderia ser um fator negativo, mas, como a metodologia da atividade possibilitava rever as cenas do filme para posterior análise, a memória da obra e a compreensão dos estudantes não ficaram comprometidas no momento do debate.

Na maioria das vezes, foi possível oferecer exibições de filmes com qualidade e leitura dos livros em seus suportes, impresso ou digital. Em casos específicos, houve comprometimento da leitura de livros pelo modo como o professor conduziu o processo de empréstimo e pela resistência dos alunos em ler em suportes digitais, embora não seja apenas esse o fator interveniente – o que se discutirá em outro momento.

Na maioria das intervenções, foi garantida, no mínimo, a primeira exibição do filme na sala de audiovisual da escola, exceto em uma intervenção no 9º ano 2 em que os alunos assistiram ao filme em sala de aula, o que prejudicou parcialmente a qualidade da projeção, mas não gerou desconforto nos estudantes – já habituados a esse tipo de procedimento na escola. Nas discussões sobre a relação literatura–cinema e cinema–literatura, partes dos filmes foram reapresentadas para discussão e comparação, variando sala de aula e de audiovisual.

As reflexões sobre a observação de cada aula foram feitas em diário reflexivo de pesquisa.

De modo geral, as diferentes experiências realizadas nas intervenções esclareceram questões surgidas no percurso da investigação, sobretudo com relação aos efeitos da relação livro–filme e filme–livro na apreciação e no entendimento dos alunos, bem como na análise crítica das obras. O fato de ter realizado ordens inversas foi crucial para dirimir dúvidas, esclarecer determinados posicionamentos e escolhas dos alunos em relação às obras literárias e às adaptações cinematográficas.

#### **1.4.4 Entrevistas semiestruturadas em grupo**

Em cada turma, foram feitas duas entrevistas semiestruturadas em grupo (APÊNDICES I e J) após cada intervenção. O objetivo da entrevista semiestruturada foi conhecer a visão dos estudantes sobre a literatura e o cinema na escola e na vida particular, e os seus entendimentos e as suas reflexões sobre as intervenções realizadas. Consideramos que, após vivenciar uma experiência em sala de aula e depois dialogar sobre ela, os alunos poderiam

se expressar a respeito de uma situação real experimentada, e não sobre algo longínquo à memória ou à experiência. Desse modo, evitamos o que Lüdke & André chamam de “imposição de uma problemática”, ou seja, quando “o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo [do entrevistado] de valores e preocupações” (2014, p. 41, grifo nosso).

Ao realizar as intervenções e, em seguida, as entrevistas sobre as experiências que elas propiciaram, as questões discutidas seriam uma realidade na vida dos estudantes naquele momento. Ao conversar sobre as adaptações cinematográficas, eles se mostraram ansiosos para apresentar seus comentários, suas inquietações, seus entendimentos a respeito das obras; e, como a prática de leitura literária e de trabalho com filmes também era recorrente em sua trajetória escolar, a temática discutida os motivou por fazer parte de sua experiência pessoal.

Inicialmente, estava previsto que, para realizar as entrevistas, seriam organizados grupos de cinco a sete alunos, definidos pelos resultados obtidos nos questionários fechados a que responderiam. A proposta seria fazer um grupo heterogêneo referente aos hábitos de leitura literária e ao contato com filmes. Entretanto, essa heterogeneidade só foi possível de se alcançar em relação à literatura, pois o cinema é visto e apreciado por praticamente todos os alunos. Assim, os grupos foram formados com sujeitos cujos posicionamentos eram iguais quanto ao cinema (todos apreciavam o cinema) e diferentes na área da leitura literária (quem lia por iniciativa própria e considerava a leitura como algo positivo; quem lia por obrigação e considerava a leitura literária como algo desinteressante).

Além disso, pretendíamos manter uma regularidade no número de participantes, mas não foi possível devido aos contextos histórico e escolar descritos. Assim, nas primeiras entrevistas, os grupos eram compostos de cinco a sete alunos; nas segundas, por questões de disponibilidade dos alunos em decorrência dos compromissos com as atividades escolares ou de ausência e o pouco tempo que ainda restava, foi preciso ampliar e reduzir o número de integrantes, resultando em grupos de três, cinco, sete e até dez alunos.

Essa experiência de formação dos grupos possibilitou um conhecimento sobre o número ideal de participantes em uma entrevista semiestruturada em grupo, pois constatamos que grupos com quantidades intermediárias de participantes – como os de cinco e sete alunos – propiciam um debate mais qualificado e produtivo, referente à interação entre participantes e participantes–pesquisador.

A opção pela entrevista semiestruturada se justifica por ela se desenvolver “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE & ANDRÉ, 2014, p. 40). Desse modo, cada aluno foi

interpelado para se expressar individualmente, mas também para interagir com os pares, a fim de produzir reflexões produtivas sobre o tema discutido.

O roteiro das entrevistas considerou as respostas dadas nos questionários fechados aplicados no início da pesquisa, que requeriam maiores esclarecimentos, e as experiências de observação ou execução durante as aulas. Algumas categorias, como a relação dos alunos com a literatura e com o cinema, trouxeram questões que exigiram um desdobramento para melhor compreender os fenômenos inicialmente identificados, que só se faziam mediante a entrevista.

Dada a relação de anonimato e confiabilidade que se estabelece na entrevista, os sujeitos se sentiram mais à vontade para se expressarem a respeito de aspectos de sua experiência escolar que, em outro contexto, eles não diriam. Isso contribuiu para que dessem informações de cunho mais pessoal a respeito de sua relação com a escola, com as tarefas e com os métodos de ensino dos professores; para que falassem sobre como se sentem nas aulas, como veem o ensino de literatura e a inserção do cinema na escola, se leram ou não os livros das intervenções, seus hábitos cotidianos com a leitura e o cinema.

É importante ressaltar que o roteiro previamente planejado foi importante para direcionar a interlocução. Embora tivesse um roteiro pré-definido, os diálogos mais informais que os estudantes travavam durante as entrevistas contribuíram para melhor conhecer seus posicionamentos, bem como para a elaboração de novas perguntas pela pesquisadora, o que enriqueceu as entrevistas muito além do previsto no roteiro.

### **1.5 Análise dos dados**

Os dados obtidos por meio dos questionários fechados e da ficha de matrícula dos estudantes foram tabulados e categorizados; os dados das entrevistas e das intervenções programadas, gravados em áudio e em audiovisual, foram transcritos de acordo com as normas de transcrição do Projeto Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo (NURC/SP) apresentadas por Castilho (2000), a fim de realizar posterior análise discursiva.

Na análise dos dados, foram articuladas, pela triangulação dos dados, as abordagens quantitativas/qualitativas, bem como os diferentes métodos e instrumentos utilizados. Segundo Flick (2009), é muito importante articular diferentes métodos de abordagem: “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (p. 32).

Para Flick (2009), entrevistas e observações de campo podem ser utilizadas para elaborar explicações sobre os dados quantitativos obtidos, o que foi feito neste estudo quando

relacionamos dados dos questionários fechados e de entrevistas semiestruturadas, buscando validá-los e encontrar uma unidade. Assim, nos questionários, foram avaliadas as quantidades, mas também os seus sentidos, que as entrevistas ajudaram a esclarecer; nas entrevistas, buscamos os sentidos nos enunciados dos estudantes, mas também quantificamos a frequência de seus posicionamentos.

Esses procedimentos analíticos se basearam na premissa de que opiniões expressadas em dados quantitativos e qualitativos sinalizam a existência de *discursos* que os sujeitos enunciam e compartilham. Desse modo, para categorizar e analisar os dados obtidos, adotamos procedimentos da Análise de Discurso de linha francesa, sobretudo os que se referem à constituição e ao funcionamento dos discursos.

A análise dos dados das entrevistas semiestruturadas e dos questionários fechados pautou-se na perspectiva da Análise de Discurso francesa, conforme os estudos de Foucault (2008; 1996) e Orlandi (2007; 2006; 2001). Partimos do princípio de que tanto os dados qualitativos, obtidos nas interações dos sujeitos, quanto os quantitativos, oriundos de posicionamentos discursivos pré-definidos nas questões fechadas, constituem-se como *enunciados* que precisam ser analisados em suas *regularidades discursivas*, como propôs Foucault (2008) em seu *Método Arqueológico*:

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifo do autor).

Na análise de dados realizada, observamos que os modos de os estudantes significarem suas experiências como leitores e espectadores – membros de determinada sociedade e participantes da instituição escolar –, possuem especificidades que permitem agrupar seus *enunciados* em *formações discursivas*, que dialogam entre si pelo dito e pelo não dito evidenciados no *interdiscurso*. Segundo Orlandi,

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, [...], remeter o dizer [...] a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância [...] (ORLANDI, 2007, p. 32).

Os discursos dos sujeitos pesquisados são constituídos social, cultural e historicamente, por instituições que lhes possibilitam, por meio do *controle invisível do discurso* (FOUCAULT, 1996), dizer “o que” e “como” dizem, saber “o que” e “como sabem”. Ao dialogarem sobre literatura, cinema e adaptação cinematográfica, diferentes práticas e saberes se explicitam como um constructo histórico, social e cultural de sujeitos participantes de determinado contexto.

Segundo Orlandi (2001), por meio do discurso, os sujeitos constroem imagens de si como *locutores*, pelas posições discursivas que assumem; sobre o *objeto de discurso* do qual falam; e sobre o *interlocutor* com o qual interagem direta ou indiretamente; assim, propõe que esses três elementos sejam considerados na análise do processo de produção do discurso. Além desses elementos, Teixeira (2010) destaca que também deve ser considerada

[...] a instituição que autoriza o locutor a enunciar de determinada posição do discurso. O “*onde se diz*”, ou seja, o aparelho ideológico que ampara a enunciação, é muito importante, pois ele também influencia a construção das imagens do locutor, do interlocutor e do *referente* (p. 71, grifo do autor).

O processo de produção de discurso é assim representado, conforme esquema elaborado por Teixeira (2010), baseado na proposta de Orlandi (2001):

Esquema 1 – Processo de produção do discurso

**A** discute (fala) sobre **R** a **B** em **X**

**A** – Quem (locutor)

**R** – O quê (referente/objeto de discurso)

**B** – Para quem (interlocutor)

**X** – Onde (aparelho ideológico, instituição)

**Fonte:** TEIXEIRA, 2010, p. 72.

Esse esquema orientou as análises dos discursos nos capítulos 3, 4 e 5, em que os estudantes, situados em determinadas posições como leitores-espectadores (A – locutor) significam os *objetos de discurso* “literatura”, “cinema”, “adaptação cinematográfica”, “livros e filmes *O menino no espelho* e *(O) meu pé de laranja lima*” (R – referente/objeto de discurso) a seus colegas, professoras e pesquisadora (B – interlocutor) em um contexto escolar (X – aparelho ideológico, instituição), sendo este um espaço que institui e controla determinados posicionamentos discursivos que aparecem em seus *enunciados*.

Nos capítulos 3 e 4, a análise e a categorização dos *enunciados* produzidos pelos sujeitos pesquisados, bem como a filiação a determinados espaços do dizer, se deu pela



identificação dessas *regularidades discursivas* sobre os *objetos de discurso* “literatura, cinema e adaptação” – em suas diferentes nuances, ou seja, literatura escolar e não escolar, cinema na escola e na vida cotidiana, ordem livro–filme e filme–livro.

Nesta pesquisa, observamos que os *enunciados* sobre esses *objetos de discurso* mencionados possuem *regularidades discursivas* (FOUCAULT, 2008), evidenciando a constituição de *discursos* pertencentes a determinadas *formações discursivas* que dialogam entre si (FOUCAULT, 2008), uma vez que “o discurso se constitui em seu sentidos (*sic*) porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2007, p. 43, grifo nosso).

Conforme a posição discursiva dos estudantes sobre literatura e cinema, também foram feitos agrupamentos em “perfis de leitores”. Esse foi um aspecto importante na análise, na qual se buscou elucidar diferentes discursos sobre os mesmos objetos de discurso.

Na análise das perspectivas dos sujeitos sobre as ordens **livro–filme** e **filme–livro** e a correlação **perfil de leitor–práticas com as adaptações, perfil de leitor–posicionamento sobre as inversões** e **tipo de adaptação–perspectivas e práticas com as adaptações**, as mesmas regularidades foram perseguidas como forma de encontrar a unidade e a interdiscursividade nos diferentes discursos sobre os mesmos objetos.

Alinhado à perspectiva da Análise de Discurso, sobretudo pela busca das regularidades dos discursos, mas propondo outro viés analítico, é o conceito de *comunidade interpretativa* (FISH, 1980), uma proposta teórica e metodológica adotada para compreender as relações de sentido e as construções de saberes no contexto escolar de mediação da leitura<sup>19</sup> literária e cinematográfica.

No capítulo 5, a constatação da existência de uma *comunidade interpretativa* parte do princípio de que, apesar de especificidades já evidenciadas e que permitem agrupar os sujeitos em perfis distintos, seus discursos e suas práticas sociais se tangenciam no que se refere a determinados saberes constituídos, posicionamentos assumidos sobre literatura e cinema e modos de construir sentido na interação em sala de aula. Portanto, seus *discursos* possuem pontos de contato que o *interdiscurso* possibilita perceber e identificá-los como membros de uma *comunidade interpretativa*, elo propiciado pela vinculação a instituições comuns, especialmente a escolar.

É importante destacar que os estudos sobre a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica, que embasaram esta tese, foram importantes orientadores para analisar as

---

<sup>19</sup> Adotamos o sentido de leitura como construção de sentidos, proposto pela Análise de Discurso francesa. Desse modo, ver e analisar um filme é também ler.

*regularidades* dos *enunciados* e, conseqüentemente, a constituição dos *discursos* dos sujeitos no que se refere à construção de saberes e sentidos nessa *comunidade interpretativa* pesquisada.

## 2 Adaptações da literatura para o cinema

Neste capítulo, discutiremos as relações entre a literatura e outros sistemas semióticos, com ênfase nas relações entre literatura e cinema nas adaptações cinematográficas, nosso objeto de estudo. Analisaremos as adaptações fílmicas *Meu pé de laranja lima* (2012), de Marcos Bernstein, e *O menino no espelho* (2014), de Guilherme Fiúza Zenha, a fim de elucidar os processos de *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema, bem como as relações *transtextuais* estabelecidas na adaptação cinematográfica, enfocando a *hipertextualidade* e a *intertextualidade*. Intentamos investigar a natureza de cada adaptação, para assim refletir sobre o processo de *transposição intersemiótica*, e suas diferentes possibilidades criativas, de uma obra literária em filme.

### 2.1 Espaços da literatura nas produções artísticas e culturais

O diálogo entre as diferentes artes e linguagens expressa a capacidade humana de criação em diferentes semioses, revelando uma constante busca por diferentes modos de expressão e pela recriação semiótica. Afrescos como *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci, baseado no texto bíblico que narra a Ceia de Jesus Cristo com os seus discípulos, bem como os de Michelangelo feitos no teto da Capela Sistina, no qual o artista ilustrou diversas passagens bíblicas, indicam que a prática de criar em diferentes linguagens é secular.

Essas relações intersemióticas têm-se tornado cada vez mais expressivas com os avanços tecnológicos, resultando em profusão de criações artísticas e hibridização de linguagens. Nesse contexto, é importante refletir sobre os diálogos que têm sido estabelecidos entre literatura e outras artes, literatura e outras produções culturais, buscando observar intercâmbios e mútuas influências.

As relações intertextuais e interdiscursivas, implícitas ou explícitas, dão a tônica dessas recriações e instauram assim novos espaços para a literatura, além do livro e do impresso, colocando-a em diálogo com outras semioses.

Segundo Cosson (2014), a literatura tem passado por transformações e ocupado espaços não canônicos, como no filme, na canção popular, na história em quadrinhos, nas séries televisivas, nas telenovelas, nos jogos eletrônicos e nas narrativas sobre as vidas das celebridades, indicando diferentes graus e maneiras de essas narrativas híbridas participarem da literatura e evidenciando que “[...] longe de ter diminuído seu espaço social, a literatura

estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (COSSON, 2014, p. 15). O estudioso afirma que essas criações híbridas da atualidade constituem-se em outros modos de a literatura se configurar e se (re)apresentar.

Belmiro & Maciel (2014) refletem sobre a intensa retroalimentação das artes na produção literária contemporânea, como nos livros ilustrados, que “se mostram, a cada dia, mais vigorosos na busca de linguagens que se intertextualizam, se hibridizam e cujo produto final desconcerta qualquer tentativa de enquadramento por definições canônicas” (BELMIRO & MACIEL, 2014, p. 67). Além disso, as estudiosas destacam a narrativa metaficcional como “tendência pós-moderna dos livros de literatura em geral”, que tem predominado nas literaturas infantil e juvenil e desafiado os leitores a novas possibilidades de leitura:

Livros que falam de livros, narrativas dentro de narrativas, personagens que saltam de uma história para outra, imagens que remetem a outras imagens, a personagens de outros lugares e que evocam emoções, mas que também são metáforas ousadas de um tempo que requer experiência para sua leitura. (BELMIRO & MACIEL, 2014, p. 67).

Essas reflexões nos convidam a olhar diferentemente para as produções culturais, procurando compreender como a literatura tem-se manifestado de diferentes formas e construído variadas relações, sem estabelecer escalas valorativas e qualificadoras das diversas produções artísticas e culturais.

São variadas as produções baseadas na literatura, como mostram as letras de música popular (*Amor I love you*, de Marisa Monte e Carlinhos Brown, baseada na obra *O primo Basílio*, de Eça de Queirós), a música clássica (como a ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, baseada no romance homônimo de José de Alencar), as pinturas (como a pintura *Iracema*, de 1881, do pintor José Maria de Medeiros, inspirada na obra homônima de José de Alencar), as histórias em quadrinhos denominadas *graphic novels* (*O cortiço*, baseado no romance homônimo), e também as produções audiovisuais, que se avolumaram com os avanços tecnológicos, como os filmes, as séries de TV, os desenhos animados, as telenovelas, nas quais a literatura tem sido ponto de partida.

Uma expressão do diálogo entre música e literatura é a letra da canção *Monte Castelo*, da banda Legião Urbana, que estabelece uma relação intertextual com o texto bíblico de “1Co.13:1-13” e também com o poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, do poeta português Luís Vaz de Camões. A presença do texto literário na composição musical evidencia outros espaços ocupados pela literatura e outras formas de ela se (re) apresentar. Do mesmo modo, o

texto bíblico de “1Co.13:1-13” possui traços poéticos e, portanto, marcas de literariedade que o aproximam também da escrita literária.

Além disso, há inúmeras criações televisivas que se baseiam em obras literárias, como são as telenovelas e as minisséries. *Dona Flor e seus dois maridos* (da obra de Jorge Amado), *Os Maias* (da obra de Eça de Queirós) e *Sítio do Picapau Amarelo* (da obra de Monteiro Lobato) – apenas alguns exemplos entre inúmeros – indicam que as produções têm sido realizadas para alcançar diferentes públicos.

Algumas vezes, a obra literária é usada como recurso de persuasão, para atrair espectadores, como observamos na chamada da minissérie *Dois Irmãos*, exibida pela Rede Globo, em que se dizia “Assista ao livro”,<sup>20</sup> em uma clara referência à obra literária da qual se originou. Outras vezes, a presença da literatura se faz implicitamente, quando um romancista cria a trama e as personagens com base em alguma obra literária, mas sem títulos homônimos, demandando um conhecimento prévio do espectador para observar as aproximações entre as personagens/a trama da telenovela e da obra literária. Assim aconteceu com a novela *Mandala*, de Dias Gomes, cuja trama foi inspirada na tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles, mas ambientada no século XX, sofrendo, conseqüentemente, adaptações de ordem cultural. Embora as personagens principais tivessem os mesmos nomes (Édipo, Jocasta, Laio, Creonte) das personagens da tragédia grega, seria necessário um conhecimento prévio do espectador para identificar a intertextualidade.

Considerando-se as produções cinematográficas atuais, muitos filmes que fazem sucesso e/ou que ganham o *Oscar*<sup>21</sup> foram adaptados de uma obra literária, como indicam as produções atuais baseadas em contos de fadas (*Branca de Neve e o Caçador*, *Para sempre Cinderela*, *A garota da capa vermelha* etc.), em obras literárias canônicas (*Ensaio sobre a Cegueira*, *Madame Bovary*, *Orgulho e Preconceito*), em *best-sellers* (*Escrito nas estrelas*, *Código Da Vinci*, *Jogos Vorazes*), revelando a intensa retroalimentação das artes, bem como a presença da literatura no que se denomina *cultura de massa*.

Nos casos de adaptação da literatura para o cinema, o filme costuma ter um grande público em decorrência da leitura prévia ou do conhecimento prévio do enredo (sem necessariamente ter lido a obra) do público sobre o livro; mas também de haver maior busca

---

<sup>20</sup> Este enunciado revela concepções sobre a adaptação da literatura para o meio audiovisual, indicando uma visão de que a minissérie seria uma transposição fiel da obra literária. Acreditamos que, nesse contexto, esse posicionamento foi adotado como forma de atrair o público, haja vista que seus criadores costumam ter formação em audiovisual.

<sup>21</sup> Nas premiações do *Oscar*, há, inclusive, uma categoria de “Melhor roteiro adaptado”, confirmando a frequência com que filmes são adaptados de outras obras, na maioria literárias.

pelos livros após a estreia do filme no cinema, como aconteceu com a obra literária *Harry Potter*, que teve apenas quinhentas cópias na primeira edição<sup>22</sup> e que, após a exibição do filme, apresentou uma alta vertiginosa de venda. Nesse caso, o filme contribuiu para maior divulgação do livro e o aumento do número de leitores, oposto ao que costuma ocorrer com os filmes baseados em livros, em que a produção fílmica ocorre devido à fama já alcançada pela obra literária.

Atualmente, os livros que constam da lista do mais vendidos no Brasil,<sup>23</sup> especialmente os classificados pelo mercado como “literatura infantojuvenil”,<sup>24</sup> são obras que tiveram adaptações para o cinema ou que foram adaptadas de filmes, séries ou jogos de *videogame*, revelando outro fenômeno cada vez mais comum no meio editorial.

Além disso, é comum encontrar um livro que deu origem a um filme, em seguida a uma peça de teatro, posteriormente a um espetáculo de dança, como ocorreu com a obra literária *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, mas que também ultrapassou as artes e tem sido utilizado como inspiração para a criação de diferentes artefatos, designados “paratextos comerciais” (STAM, 2006), como cadernos, agendas, camisas, copos e adesivos – nos quais trechos da obra costumam vir impressos –, *posts* nas redes sociais etc.

Essa obra literária alcançou um sucesso tão grande que continua motivando diferentes recriações; o mais recente desdobramento foi a criação de três livros<sup>25</sup> baseados no filme *O Pequeno Príncipe*, adaptado para o cinema em 2015, o que indica um processo circular de recriações, em que a obra literária inspira a criação do filme que, por sua vez, inspira a criação de livros. Esse processo contínuo de recriação é marcado por interesses mercadológicos, mas também pelo sucesso das obras anteriores, evidenciando o interesse do público pelo já conhecido e reconhecido. Esses são outros modos de a literatura circular na pós-modernidade (COSSON, 2014) e se inserir na vida cotidiana na qual há uma forte cultura audiovisual. Essas constantes produções baseadas em textos literários evidenciam a capacidade humana de estabelecer constantes diálogos entre as artes e seus sistemas semióticos; portanto, a obra literária não se extingue, mas se renova pelas outras produções que com ela dialogam.

---

<sup>22</sup>Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/26/interna\\_diversao\\_arte,604947/20-curiosidades-sobre-de-harry-potter.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/26/interna_diversao_arte,604947/20-curiosidades-sobre-de-harry-potter.shtml)>. Acesso em: 1º fev. 2018.

<sup>23</sup> De acordo com dados divulgados pela revista *Veja*, da Editora Abril, em setembro de 2018. Na literatura “infantojuvenil”, a saga *Harry Potter* lidera.

<sup>24</sup> Devido a posicionamentos teóricos, diferenciamos literatura infantil e literatura juvenil nesta tese; no entanto, o mercado tem a tradição de designá-las em conjunto. Desse modo, o termo “infantojuvenil” foi escrito como aparece na revista.

<sup>25</sup> Os livros são: *O Pequeno Príncipe – o livro ilustrado do filme*, *O Pequeno Príncipe – versão do filme* e *O Pequeno Príncipe – história do filme*, todos publicados pela Editora HarperCollins.

Nesse contexto de intensa criação e recriação semióticas, no qual se observa a habilidade humana de produzir e recriar em diferentes linguagens, o conceito de *adaptação* é muito pertinente. Ele tem sido adotado em diferentes contextos, mas na sua maioria ainda está vinculado à literatura, seja a adaptação da literatura para a própria literatura ou da literatura para outros meios semióticos.

Uma das primeiras apropriações do conceito de adaptação está relacionada às produções nas quais se realizou a passagem da oralidade para a escrita, como os contos de fadas e os contos maravilhosos; também é adotado para designar as transformações de uma obra clássica em uma versão simplificada, destinada aos públicos infantil e juvenil, como fez Monteiro Lobato<sup>26</sup> no início do século XX e como ainda é feito na série *Reencontro*, da Editora Scipione, produção contemporânea que adapta os clássicos aos públicos infantil e juvenil; além desses, o termo abrange também as histórias em quadrinhos<sup>27</sup> baseadas em clássicos literários, os filmes baseados em obras literárias, entre outros, consistindo na adaptação da literatura para outros sistemas semióticos.

Em geral, as obras adaptadas pelo mercado editorial, sejam elas reduções ou recriações dos clássicos, recebem o mesmo título da obra-fonte e o nome de seu autor é mantido e acompanhado pelo nome do escritor que as adaptou; a este último é reservada a designação de adaptador, que em geral aparece redigida em uma fonte menor na capa do livro.

Diante dessas transformações decorrentes do processo da adaptação, seja ele feito entre meios semióticos iguais (como conto adaptado de romance) ou entre meios semióticos distintos (como história em quadrinhos adaptada de romance), é relevante considerar a individualidade de cada obra e a experiência diferenciada que cada uma propicia ao leitor.

---

<sup>26</sup> A adaptação da literatura para a própria literatura já se tornou uma tradição, especialmente nas literaturas infantil e juvenil. Nesse caso, sempre foram privilegiadas as obras literárias clássicas, prática iniciada no Brasil pelo escritor Monteiro Lobato, que as recontou em suas histórias do *Sítio do Picapau Amarelo*. Segundo Ceccantini, “Lobato foi um ferrenho adepto da recriação dos clássicos, tendo dado nova vida a uma série de textos que o tinham impressionado vivamente na infância e que julgava fundamental serem conhecidos das novas gerações” (2004, p. 84-85). Conforme observa Martha (2004), a personagem Dona Benta foi uma grande contadora de histórias, responsável por adaptar as histórias clássicas e recontá-las, a seu modo, às crianças do sítio. Por meio dela, Monteiro Lobato apresentou narrativas clássicas às crianças, adequando-as aos seus públicos infantil e juvenil, como o fez em *Dom Quixote das Crianças*, *Robinson Crusóé*, *Hans Staden* e *Peter Pan*, por exemplo. Lobato também estabeleceu intertextualidades entre suas criações e as histórias e/ou personagens de obras clássicas, como o fez em *Memórias da Emília*, em que aparecem personagens históricos e de obras literárias. Esse tipo de produção literária difere das mencionadas por Martha (2004), pois apresentam os personagens clássicos em outros contextos, podendo despertar no leitor o interesse pela obra da personagem dela selecionado.

<sup>27</sup>As histórias em quadrinhos (HQs) baseadas nos clássicos literários – as *Graphic Novels* – são caracterizadas pelas editoras como “adaptações”, mas se revelam como *traduções intersemióticas* da obra literária, como mostram os estudos de Guerini & Barbosa (2013) e Silva (2014).

Nesse sentido, pode-se compreender a adaptação como uma obra ambígua:<sup>28</sup> ela estabelece uma relação intertextual com a obra original, tanto pelo enredo quanto pela tentativa de manter o estilo do autor; mas também se apresenta como obra autônoma, configurada em outro gênero, cuja forma estética é distinta da obra-fonte, dadas as particularidades de cada autor e de cada meio semiótico em que é produzida. Desse modo, não se pode falar em substituição de uma obra pela outra, mas sim de acréscimos, no sentido de desdobramentos do original – conforme proposto por Walter Benjamin (2011) em seus estudos sobre tradução.

Silva (2014) observa que, no mercado editorial, prevalece o conceito de *adaptação* para qualificar todas as obras baseadas em outras obras literárias e que mantêm o mesmo enredo. Desse modo, são designadas como adaptações tanto as obras consideradas *reduções*, como ocorre na adaptação de *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain, publicada pela Scipione, quanto as *recriações*, como a *graphic novel A escrava Isaura*, publicada pela Ática. Em ambas, o enredo é mantido, são preservadas algumas falas das personagens, entretanto, são feitas paráfrases com o intuito de reduzir o tamanho da obra, como ocorre em *O príncipe e o mendigo*; ou condensações e recriações semióticas, com o objetivo de transpô-la para outro meio semiótico, como ocorre na *graphic novel A escrava Isaura* baseada no romance homônimo de Bernardo Guimarães.<sup>29</sup>

O uso do termo *adaptação* também é comum no cinema. O conceito mais tradicional de adaptação é adotado para designar “a versão cinematográfica de uma obra de ficção” (DINIZ, 2005, p. 13). Esta relação remonta aos primórdios da sétima arte:

Desde o início do aparecimento do cinema, verificou-se que a nova arte tinha a capacidade de narrar, com seus próprios recursos, uma história anteriormente contada em romances ou contos. A partir daí, a prática de transformar uma narrativa literária em narrativa fílmica espalhou-se ao ponto de boa parte dos filmes ter atualmente, como origem, não um *script* original, criado especialmente para o cinema, mas uma obra literária (DINIZ, 2005, p. 13).

---

<sup>28</sup> Em seu conceito de *hipertextualidade*, que trata das relações entre textos, Genette (2010) fala sobre a ambiguidade do *hipertexto*, que tanto pode ser lido individualmente quanto pode ser lido em relação ao seu *hipotexto*, isto é, a obra da qual se originou.

<sup>29</sup> O estudo feito por Silva (2014) evidencia distinções conceituais que ocorrem na sociedade no referente aos termos “adaptação” e “tradução”, abrindo caminhos para novas problematizações acerca do tema. Em sua pesquisa de mestrado sobre as adaptações da obra de Machado de Assis para histórias em quadrinhos, a estudiosa mostra que há uma discordância entre o conceito das editoras e os estudos acadêmicos, pois as primeiras generalizam o termo “adaptação” para qualquer relação estabelecida entre obras e linguagens, enquanto que os estudos acadêmicos tendem a aprofundar e explicitar as nuances dessas relações. Desse modo, como nova obra, a adaptação dos clássicos poderá se aproximar mais, ou menos, do original, a depender do gênero em que ela foi construída e do suporte onde é veiculada, e se apoiar no conceito de *tradução* benjaminiano.



Essa foi a tônica das produções cinematográficas e que ainda vigora, produzindo filmes em larga escala, como já discutido. Entretanto, também têm sido comuns produções cinematográficas originadas de outras artes, como filmes baseados em letras de músicas (como *Faroeste Caboclo*<sup>30</sup>), filme baseado em pintura (como *Com amor, Van Gogh*<sup>31</sup>), filmes baseados em histórias em quadrinhos (como são as histórias do *Superman*, do *Batman* etc.).

Nos estudos sobre adaptação cinematográfica, o conceito de adaptação passou a ser compreendido em um sentido mais amplo apenas no final do século XX, quando se passou a reconhecer e estudar as diferentes relações entre produções, sejam da literatura para o cinema, da pintura para o cinema, do cinema para a história em quadrinhos, do *videogame* para o cinema etc. A partir das teorias de Bakhtin, Kristeva e Genette, estudiosos como Stam (2006), Diniz (2005) e Hutcheon (2013) têm considerado as adaptações de “peças de teatro, ‘sequels’, ‘remakes’, shows e seriados de TV, artigos de revistas especializadas e outros” (DINIZ, 2005, p. 18, grifo do autor), compreendidas em uma perspectiva dialógica, intertextual e transtextual.

Além disso, o conceito de adaptação passou a congrega[r] “[...] também arranjos musicais e *covers* de canções, revisitações de obras passadas no campo das artes visuais e histórias recontadas em versões de quadrinhos, poemas musicalizados e refilmagens, além de jogos de *videogame* e arte interativa” (HUTCHEON, 2013, p. 31), contemplando as diferentes produções semióticas existentes. Essa é uma perspectiva recente<sup>32</sup> sobre adaptação, que acompanha as transformações ocorridas nas mídias e nas artes de modo geral.

Neste trabalho, contemplamos exclusivamente a adaptação da literatura para o cinema, sem, no entanto, desconsiderar a existência das diferentes produções em voga. Sendo assim, propomo-nos a apresentar e discutir relações entre literatura e cinema, partindo da análise de duas adaptações cinematográficas e as obras literárias nas quais se basearam, as quais se constituem um dos enfoques do objeto de estudo desta pesquisa.

## 2.2 A relação literatura–cinema nas adaptações cinematográficas

A existência de um sistema cultural amplo, que congrega o subsistema da literatura e o do cinema, entre outros sistemas artísticos (CAMARGO, 2003), é um ponto de partida relevante para se pensar a relação literatura–cinema nas adaptações cinematográficas. A compreensão dessas relações entre subsistemas possibilita inaugurar um posicionamento

---

<sup>30</sup> Filme baseado na música homônima da banda Legião Urbana.

<sup>31</sup> Adaptação fílmica baseada na vida e na obra do artista Van Gogh.

<sup>32</sup> A primeira publicação do livro *Uma teoria da Adaptação*, de Linda Hutcheon, ocorreu em 2006.

teórico que busca encontrar proximidades e diálogos entre literatura e cinema, mas também as especificidades de cada sistema semiótico e artístico que são.

Durante um longo período do século XX, a relação entre literatura e cinema se mostrou conflituosa, apesar de constante desde os primórdios do cinema, com as produções de D. W. Griffith e Georges Méliès. A visão da adaptação cinematográfica como produção menor e, portanto, condicionada a ser fiel à obra literária de origem era a tônica dos debates.

Com os estudos da *narratologia*, esse posicionamento começou a ser revisto (STAM, 2006), como evidencia Barthes (2011)<sup>33</sup> ao discutir a estrutura da narrativa:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação (BARTHES, 2011, p. 19).

A narrativa é considerada uma estrutura fixa, recorrente e que ocupa um espaço em diferentes gêneros, não se restringindo aos literários. Assim, passa a ser considerada um elo entre os gêneros literários narrativos e as demais produções artísticas circulantes socialmente; portanto, é um elemento de conexão entre os diferentes sistemas culturais, de modo amplo, e entre literatura e cinema – mais especificamente.

O aspecto da constituição da narrativa é o mais elementar quando se trata de estabelecer as semelhanças entre literatura e cinema. Ele se refere à construção do enredo e à ordenação dos fatos em uma sequência lógica temporal e espacial, vivenciada por determinadas personagens. Além disso, ambos elaboram representações de uma realidade criada, que, pelo pacto ficcional travado entre escritor-leitor e cineasta<sup>34</sup>-espectador, deve ser verossímil.

Essa concepção acarretou transformações no modo de se compreender e valorar o cinema e as adaptações, conforme observou Stam: “A literatura e o romance não mais ocupam um lugar privilegiado; a adaptação, por implicação, assume um lugar legítimo ao lado do romance, como apenas mais um meio narratológico” (STAM, 2006, p. 24). Nesse sentido, a

<sup>33</sup> A primeira edição data de 1971.

<sup>34</sup> Sabemos que a elaboração de um filme é um trabalho coletivo, no qual estão envolvidos: diretor, roteirista, figurinista, fotógrafo, direção de arte, cenógrafo, dentre tantos outros profissionais, mas coordenados por um diretor geral que pensa a obra filmica em sua totalidade. Portanto, usamos o termo “cineasta” como uma metonímia, ou seja, consideramos a parte pelo todo.

adaptação cinematográfica passou a ser vista como uma forma de reconstruir a obra literária, preservando parcial ou totalmente a estrutura narrativa que lhe é comum, mas se transformando pelas exigências do meio semiótico de chegada; portanto, precisa ser concebida em sua individualidade, haja vista que ela só se configura como tal a depender do conhecimento prévio do espectador sobre a obra literária – mais especificamente nos casos em que o filme é declaradamente uma adaptação do livro.

Além desse tipo de adaptação, há outros em que o diálogo entre literatura e cinema se realiza de modo mais sutil, por meio de intertextos e interdiscursos que perpassam a obra cinematográfica, em relações de sentido mais difusas. Em qualquer um desses, a mútua influência é uma realidade:

[...] a relação entre a literatura e o cinema é, na verdade, uma via de mão-dupla ou, como comumente se diz no âmbito das análises literárias, *tanto o cinema como a literatura bebem um na fonte do outro*. Enquanto a literatura se apoia na expressão verbal, a imagem visual constitui a matéria básica do cinema. Mesmo assim, esses são domínios que apresentam muitos pontos de convergência (DINIZ, 2007, p. 89, grifo do autor).

Podemos observar esse intercâmbio nos livros ilustrados que trazem uma estrutura narrativa do cinema,<sup>35</sup> como *Handa's Surprise*, de Eileen Browne; ou romances que se utilizam de recursos cinematográficos na construção da narrativa, como o é a obra *Benjamin* de Chico Buarque, cuja construção usa recursos cinematográficos (ARRUDA, 2007); assim como filmes que se apropriam das formas narrativas literárias e/ou trazem em sua estrutura a técnica narrativa do texto literário, como os casos de *voice-over* para representar o narrador-personagem, como em *Forrest Gump: o contador de histórias*, do diretor Robert Zemeckis.<sup>36</sup>

Nesse sentido, “as relações entre literatura e cinema são múltiplas e complexas, caracterizadas por uma forte intertextualidade” (JOHNSON, 2003, p. 38), sobretudo nos diálogos entre o gênero literário romance<sup>37</sup> e o filme narrativo, enfoque dado neste trabalho.

Segundo Diniz (2005), estudos da adaptação que abordam essa relação entre as narrativas literária e cinematográfica costumavam enfocá-la sob a perspectiva da fidelidade, ou seja, buscava-se ver a capacidade do cinema de criar a narrativa do livro, desconsiderando as

<sup>35</sup> Belmiro (2013) analisa traços da linguagem cinematográfica nos livros ilustrados, em seu artigo *Livro ilustrado, mídias e construção do leitor*, apresentado no *X Jogo do Livro Infantil e Juvenil* (FAE/UFMG).

<sup>36</sup> O filme *Forrest Gump: o contador de histórias* é também uma adaptação da obra literária homônima de Winston Groom.

<sup>37</sup> Ao tratar da relação entre literatura e cinema, concentrar-nos-emos apenas nas produções narrativas, em especial o romance e o filme narrativo.

características do meio semiótico fílmico, em que imagem em movimento, som e linguagem verbal são códigos predominantes.

Com os estudos de McFarlane (1996), uma nova perspectiva teórica se inicia, pois sua teoria da *adaptação como tradução intersemiótica* observa as continuidades da literatura para o cinema, que ele denominou *transferência*, e os elementos que requerem a *tradução intersemiótica*, designada como *adaptação criativa* (DINIZ, 2005) ou *adaptação própria* (ARRUDA, 2007).<sup>38</sup> Sua afirmação é esclarecedora nesse sentido:

[...] há uma distinção a ser feita entre o que pode ser transferido de um meio narrativo para outro e o que requer necessariamente uma *adaptação criativa*. [...] a "transferência" será usada para denotar o processo pelo qual certos elementos narrativos dos romances são revelados como passíveis de se encenar no filme, enquanto o termo amplamente utilizado "adaptação" se referirá ao processo pelo qual outros elementos do romance devem encontrar equivalências completamente diferentes no meio fílmico, quando tais equivalências são procuradas ou estão disponíveis<sup>39</sup> (MCFARLANE, 1996, p. 13, grifo do autor, tradução nossa).

Essa teoria nos propicia refletir sobre o processo de *tradução intersemiótica* que ocorre entre as linguagens do cinema e da literatura, cujos códigos e modos de produzir sentido apontam tanto para a especificidade de cada sistema quanto para suas possíveis intersecções.

Esta será uma das teorias adotadas para nos auxiliar na compreensão das adaptações cinematográficas selecionadas para estudo nesta tese. Analisaremos as *transferências* e as *adaptações criativas* ocorridas na *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema, considerando que se trata de filmes homônimos, nos quais a relação intertextual com o livro é explícita e, portanto, um elemento importante a ser estudado. Essa perspectiva teórica possibilita uma análise imanente das obras, haja vista focar os elementos da linguagem apropriados, transferidos e traduzidos, na construção do enredo e do discurso, buscando observar "as inevitáveis perdas e ganhos típicos de qualquer tradução" (STAM, 2006, p. 27).

Entretanto, precisamos ampliar o escopo do estudo e uma análise transcendente também se torna necessária, a fim de tratar a obra fílmica em diálogo com o livro, com os diferentes contextos (do livro e de produção do filme) e outras produções textuais-discursivas,

<sup>38</sup> Essas são opções de tradução para o conceito "*adaptation proper*", segundo Diniz (2005) e Arruda (2007).

<sup>39</sup> [...] there is a distinction to be made between what may be transferred from one narrative medium to another and what necessarily requires *adaptation proper*. [...] 'transfer' will be used to denote the process whereby certain narrative elements of novels are revealed as amenable to display in film, whereas the widely used term 'adaptation' will refer to the process by which other novelistic elements must find quite different equivalences in the film medium, when such equivalences are sought or are available at all (MCFARLANE, 1996, p. 13).

compreendendo que a produção de sentido não se restringe ao interior da obra adaptada, mas que incorpora diferentes produções discursivas, históricas e culturais.

Nesse sentido, a teoria de Genette (2010) sobre a *transtextualidade* será também uma contribuição importante para este estudo, pois a *transtextualidade*, ou transcendência textual do texto refere-se a “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 2010, p. 13, grifo do autor). Os cinco tipos de *transtextualidade* (*intertextualidade*, *paratextualidade*, *metatextualidade*, *arquitextualidade* e *hipertextualidade*) referem-se a diferentes modos de um texto se relacionar com outro e constituir seus sentidos, a fim de compreender a adaptação em uma perspectiva dialógica. Entretanto, o conceito de *hipertextualidade* é o mais pertinente para os estudos da adaptação cinematográfica, como já evidenciaram Stam (2006), Diniz (2005) e Arruda (2007) em seus estudos.

Segundo Genette (2010), a *hipertextualidade* é o conceito utilizado para se referir à denominada “literatura de segunda mão”, ou seja, derivações de obras literárias que se configuram também como obras ficcionais. A *hipertextualidade* designa “toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele *brot*a de uma forma que não é a do comentário” (GENETTE, 2010, p. 18, grifo do autor). Nesse processo de derivação, podem ocorrer transformações quantitativas na textualidade do *hipotexto* (obra-fonte), pelos procedimentos de *aumento* ou *redução*, resultando em manutenção ou recriação de sentidos pelo *hipertexto* (obra derivada).

Essas duas escolhas teóricas enfatizam as modificações ocorridas na narrativa literária quando é transformada em narrativa cinematográfica, entendendo a obra literária como base para se produzir uma nova obra, que com ela passará a dialogar no conjunto de outras obras já existentes. Além disso, considera as diferentes relações que podem ocorrer entre as adaptações cinematográficas e as diversas produções em diferentes meios semióticos (verbal, visual, audiovisual, musical etc.), e como essas conexões cooperam para sua construção de sentidos. Com base na análise dos filmes *Meu pé de laranja lima* e *O menino no espelho* e dos livros homônimos, intentamos tecer considerações a respeito das adaptações cinematográficas de obras literárias, enfocando as relações intersemióticas, transtextuais, hipertextuais e interartes que nelas se estabelecem, em uma perspectiva que considera o imanente e o transcendente das obras.

Portanto, a adaptação cinematográfica será analisada nas seguintes perspectivas: *adaptação como tradução intersemiótica*<sup>40</sup> e *adaptação como hipertexto*, considerando, assim,

---

<sup>40</sup> O conceito de *adaptação como tradução intersemiótica* proposto por McFarlane (1996) tem precedentes nos estudos de Jakobson (2007), que concebe a *tradução intersemiótica* ou *transmutação* como “interpretação dos

os modelos de análise propostos por Diniz (2005) e Arruda (2007) em estudos realizados sobre adaptações fílmicas. As duas perspectivas analíticas se assemelham no referente à abordagem das transformações realizadas pela adaptação na obra-fonte e os sentidos dessas mudanças, mas se diferenciam na amplitude da análise. Nosso objetivo é articular ambas as perspectivas teóricas em alguns contextos de análise; porém, cada adaptação poderá requerer mais o enfoque de uma ou outra teoria, a depender do tipo de transformação que realiza na obra-fonte e a natureza do diálogo que estabelece.

### 2.3 Iniciando o percurso pelas adaptações cinematográficas

Segundo Genette (2010), “um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo” (p. 7). De acordo com o estudioso, esse conceito pode ser adotado em sentido figurado para analisar “todas as obras derivadas de uma obra anterior” (GENETTE, 2010, p. 7), considerando-as como *palimpsestos* ou *hipertextos*.

Nesse sentido, conforme sugere Stam (2006) apoiado na teoria de Genette (2010), as adaptações cinematográficas são *palimpsestos* ou *hipertextos* derivados de *hipotextos* pré-definidos. Portanto, os filmes *Meu pé de laranja lima* e *O menino no espelho* podem ser considerados *palimpsestos* ou *hipertextos*, na medida em que se configuram como derivações de obras literárias já existentes, porém situados em outro contexto de produção.

O conceito de *tradução*, proposto por Benjamin (2011), embasa o sentido de adaptação como “desdobramento” da obra original, e não como cópia; a noção de “desdobramento” pressupõe a riqueza do original e a variedade de traduções que ele pode gerar; compreende as traduções como “dobras” variadas que vão surgindo, desenvolvendo-se, mas sempre interligadas à obra da qual partiram.

No caso das adaptações cinematográficas, muitas vezes o surgimento do *palimpsesto* (ou *hipertexto*) decorre da fama e do reconhecimento prévio da obra literária, como

---

signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais” (p. 64-65). Jakobson (2007) abordou também a tradução de textos artísticos como a poesia ou nos quais o poético seja predominante, que ele considera intraduzíveis, pois sua constituição poética demanda o que ele designa de *transposição criativa*, isto é, um modo de traduzir que requer habilidades artísticas do tradutor. A *transposição criativa* entre meios semióticos distintos foi denominada por ele de *transposição intersemiótica*. Nos estudos atuais sobre relações intersemióticas, os conceitos de *tradução* ou *transposição intersemiótica* permanecem como sinônimos (CLÜVER, 2006).

foi com *Meu pé de laranja lima* e *O menino no espelho*, pois, como afirma Benjamin (2011), a fama é geradora de traduções<sup>41</sup> e, por extensão, de *hipertextos*.

O livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, tem uma longa trajetória de publicações no Brasil desde 1982 e atualmente possui mais de noventa edições. O livro *O meu pé de laranja lima*, publicado pela primeira vez em 1968, é considerado também um clássico das literaturas infantil e juvenil e um dos livros mais vendidos no Brasil. Em 2015, a obra estava na 134ª edição (SELÓRIA, 2015). Além disso, em seu livro *Literatura juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*, Gregorin (2011) destaca o livro *O meu pé de laranja lima* como uma das obras literárias destinadas ao jovem e que é considerada “uma das obras fundamentais da literatura brasileira” (p. 112). Ambos se consagraram como obras com grande tradição escolar, pois foram adotados pelas escolas desde sua publicação, o que, conseqüentemente, resultou em ampla divulgação.

O resultado dessa fama são os diversos desdobramentos das duas obras literárias e o surgimento de diferentes *hipertextos*. Assim, o livro *O menino no espelho* é o hipotexto do qual derivam o curta-metragem *Galinha ao molho pardo*<sup>42</sup>, de Feliciano Coelho (2007), e o longa-metragem *O menino no espelho*, de Guilherme Fiúza Zenha, 2014. Do mesmo modo, o livro *O meu pé de laranja lima* é uma obra lida por diferentes gerações e que foi adaptada para o cinema e para a televisão em diferentes épocas, além de ter sido traduzida em várias línguas e também rendido outras produções culturais. As três adaptações para a telenovela em 1970, 1980 e 1998<sup>43</sup>, os filmes de 1970 e o de 2012 (este último objeto de estudo desta pesquisa) e o Mangá publicado na Coreia do Sul em 2003 são *hipertextos* derivados do único *hipotexto* *O meu pé de laranja lima*, o livro.

Todas essas produções evidenciam que uma obra pode ser recriada de diferentes modos, por diferentes autores e em períodos históricos distintos; portanto, cada uma será considerada uma leitura da obra na qual se baseou e, juntas, comporão um grande *hipertexto*.

Genette (2010) afirma que um dos aspectos constitutivos do *hipertexto* é o fato de ele derivar de uma obra ficcional e ser também uma obra ficcional. Embora ele adote esse

---

<sup>41</sup> Benjamin (2011) estabelece uma relação entre “tradução, ‘pervivência’ e fama” ao falar das traduções interlínguas de poemas, indicando que a fama é uma das principais geradoras de traduções. Para o estudioso, há relação entre alto nível de elaboração estética e fama; no entanto, entendemos que a fama de uma obra pode estar ou não relacionada a questões de alto nível estético, como demonstram as várias obras consideradas *best-sellers* que são adaptadas para o cinema, cuja estética não costuma ser valorizada pelos críticos de arte. Além disso, não é só a fama que gera traduções, pois a tradução de uma obra pode também torná-la famosa, como aconteceu com a adaptação de *Harry Potter*.

<sup>42</sup> O filme adaptou apenas o conto homônimo que integra o livro.

<sup>43</sup> Dados apresentados por Selória (2015).

posicionamento para se referir a obras literárias, essa concepção pode ser expandida para os filmes, as telenovelas e demais gêneros, denotando o contínuo processo de recriação semiótica.

Diniz (2005) observa que há níveis de *hipertextualidade* e que o grau mais alto são os casos em que o *hipotexto* é claramente explicitado, como os filmes declaradamente adaptados de obras literárias, como *O menino no espelho* e *Meu pé de laranja lima*, em que os títulos semelhantes já indicam esse propósito de aproximação com a obra-fonte. A manutenção do mesmo título, a menção à obra literária nos materiais de divulgação e no próprio filme são mecanismos de persuasão do espectador, pois a obra literária referenda o filme e dá a credibilidade necessária para atrair o público, por se tratar de enredos previamente “testados” (HUTCHEON, 2013).

Entretanto, não se trata de simples transferência do livro. Há especificidades na constituição de cada filme, que ora o aproximam, ora o distanciam do texto literário, que se anunciam nos *paratextos*<sup>44</sup> de cada obra.

A análise dos elementos paratextuais que compõem livro e filme é relevante em diferentes aspectos, por elucidar: a relação entre o texto da obra literária e os elementos paratextuais do livro; a relação entre o filme e os elementos paratextuais da capa do *Digital Versatile Disc* (DVD); a comparação entre os paratextos dos livros e dos filmes.

As capas do livro *O meu pé de laranja lima*<sup>45</sup> e do DVD do filme *Meu pé de laranja lima* (2012) possuem projetos gráficos muito semelhantes: ambas mantêm a predominância das cores amarela, azul, verde e branca; as letras estão escritas em branco; as imagens se aproximam da temática ao apresentarem um pé de laranja lima sob o qual está uma criança; entretanto, uma diferença na capa do DVD do filme já aponta um caminho diferente de leitura, pois nela foi incluída a personagem Portuga, indicando uma ênfase dada a essa personagem na narrativa do filme.

---

<sup>44</sup> Segundo Genette, a *paratextualidade* refere-se às relações entre o texto da obra literária e os elementos exteriores que compõem o seu conjunto, como: “título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos [...]” (2010, p. 15). Como já abordado por Stam (2006) e Arruda (2007), no filme, os *paratextos* são os elementos de divulgação, como sinopses, a capa do DVD, os elementos do *making off*, que serão abordados neste estudo.

<sup>45</sup> Terceira edição publicada pela Editora Melhoramentos em 2009.



Figura 1 – Livro *O meu pé de laranja lima* e filme *Meu pé de laranja lima*



Fonte: VASCONCELOS, 2009; BERNSTEIN, 2012;

A sinopse do livro *O meu pé de laranja lima* assim o apresenta:

O menino Zezé, filho de uma família paupérrima, cria um mundo de fantasia para se refugiar de uma realidade exterior áspera, conferindo alma a animais e árvores. Assim é que um pé de laranja lima se torna seu confidente, a quem conta suas travessuras e dissabores. No hostil mundo adulto ele encontra amparo e afeto em algumas pessoas, sobretudo em Manuel Valadares, o Portuga, uma figura substituta do pai. A vida, porém, lhe ensina tudo cedo demais. A ingenuidade da infância está de todo perdida no precoce aprendizado da dor e da saudade (VASCONCELOS, 2009).

As semelhanças e a sutil diferença entre as capas do livro e do filme podem ser confirmadas pela sinopse do filme:

Zezé (João Guilherme de Ávila) tem quase oito anos e vive com sua família pobre no interior. Ele é sensível, ele é precoce, ele é um contador de histórias: ele é um problema! Seu esporte favorito é transformar sua casa e a vizinhança em cenário para suas traquinagens. E elas não são poucas. Seu refúgio preferido é um pé de laranja-lima. É com ele que desabafa as coisas ruins que lhe acontecem, divide sua solidão ou comemora uma boa novidade, como a amizade com Manoel Valadares (José de Abreu), o “portuga”. Amizade que fará com que Zezé dê a Manoel um mundo de fantasias e criatividade que ele nunca imaginou possível. *Meu Pé de Laranja Lima* é uma história de amor e amizade tão tocante quanto o mais improvável dos encontros (BERNSTEIN, 2012).

Os elementos da história são apontados tanto no livro quanto no filme; porém, na sinopse do filme, é dada especial ênfase à relação afetiva de Zezé com o Portuga, indicando uma escolha ao adaptar a obra literária. Portanto, esses paratextos indicam grandes semelhanças entre o enredo do livro e do filme, mas também sinalizam a interpretação e os recortes seletivos feitos pelo filme, materializados na capa do DVD.

Em relação ao gênero das obras, o livro é caracterizado pela editora como *literatura infantil*<sup>46</sup> e sua capa assim o confirma, juntamente com a sinopse, pelo estilo de imagem, na qual há uma criança com feições sonhadoras, envolta em um fundo azul e estrelado, remetendo a um mundo encantado típico das representações do infantil em nossa cultura. Em oposição, a capa do filme não apresenta características infantis, embora tenha uma criança como protagonista, sendo classificado como “drama”, o que o associa, por analogia, ao gênero literário “romance”; além disso, o filme é classificado como “não recomendado para menores de 10 (dez) anos”, por conter cenas de violência, o que confirma a alteração do público em comparação ao do livro. Assim, verificamos que a adaptação também transformou o gênero da obra literária, embora tenha intencionado aproximar-se dela. A chamada no DVD (“Baseado no livro mais vendido do Brasil”), escrita em caixa alta e inserida no topo da capa, destaca a obra literária de origem. Do mesmo modo, argumenta a favor do filme por meio da referência ao livro: “Publicado em 1968, o livro de José Mauro de Vasconcelos foi traduzido para mais de 30 línguas e adaptado para cinema, teatro e televisão”.

Essa semelhança em quase todos os aspectos evidencia que o filme buscou se aproximar da narrativa do livro, porém realizou sua própria interpretação ao enfatizar determinados elementos, indicando tanto uma leitura decorrente da interpretação suscitada pela obra quanto objetivos mercadológicos de se atingir um público mais amplo ao destacar a relação de amizade entre Zezé e Portuga.

Enquanto as capas (FIGURA 1) e as sinopses das obras *Meu pé de laranja lima* (filme) e *O meu pé de laranja lima* (livro) possuem similaridades significativas, nos paratextos do livro e do filme *O menino no espelho* as semelhanças não ficam explícitas ao primeiro contato, como podemos observar pelas capas do livro e do filme (FIGURA 2).

Figura 2 – Livro e filme *O menino no espelho*



Fonte: SABINO, 2013; ZENHA, 2014.

<sup>46</sup> A editora classifica a literatura infantil como um gênero. Embora saibamos das discussões teóricas sobre esse tipo de classificação, não é nosso intuito problematizá-las neste trabalho.

O livro é caracterizado pela editora como pertencente ao gênero literário “romance”, o que indica uma narrativa mais densa e, portanto, destinada a leitores mais maduros; entretanto, seu projeto editorial possui características de obra voltada ao público infantojuvenil,<sup>47</sup> conforme indicam os seguintes paratextos: a pergunta apresentada na capa, “O que você quer ser quando crescer?”; as letras arredondadas na escrita do nome do autor e do título do livro; as ilustrações no interior da obra; e a sinopse que menciona apenas o surgimento do duplo do protagonista Fernando.

A sinopse do livro assinala o capítulo *O menino no espelho*, que dá título ao livro, por meio da apresentação de fragmentos do texto literário, apresentando um mundo de fantasia e, portanto, reforçando o projeto editorial de atingir os públicos infantil e juvenil. Por outro lado, as orelhas do livro apresentam fragmentos do texto literário, resenha do editor e a biografia do autor Fernando Sabino, cuja densidade confere ao livro uma destinação variada – para crianças, jovens e adultos – e, portanto, sinaliza o interesse de atingir uma faixa etária mais ampla.

Assim como na sinopse do livro, o filme escolheu como enredo central o conflito do surgimento do duplo, presente no capítulo *O menino no espelho*:

Belo Horizonte, anos 1930. Fernando (Lino Facioli) é um garoto de 10 anos que está cansado de fazer as coisas chatas da vida. Seu sonho era criar um sócia, que ficasse com estas tarefas enquanto ele poderia se divertir à vontade. Até que, um dia, é exatamente isto que acontece, quando o reflexo de Fernando deixa o espelho e ganha vida (ZENHA, 2014).

O filme, caracterizado como *aventura*, explora elementos recorrentes nos filmes infantis, como a aventura, a fantasia, o humor, as traquinagens das crianças, o medo, o suspense. Parte desses elementos pode ser observada já nos paratextos do filme, como a capa que apresenta o menino Fernando, seu duplo, a aventura no avião criado pelo garoto, o cachorro de estimação, os amigos e os pais do protagonista. Essa escolha visual presente nesse paratexto e o enfoque dado ao conto *O menino no espelho*, no qual a fantasia foi explorada em potencial, sinalizam que o filme se destina ao público infantil. A classificação indicativa do filme como “livre para todos os públicos” e o enunciado “Uma mensagem belíssima através do inocente olhar de um menino” também reforçam essa destinação.

A sinopse já anuncia mudanças feitas pela adaptação fílmica, ao mencionar a idade de dez anos do protagonista, alterada em relação à do livro que era oito anos. Por outro lado,

---

<sup>47</sup> Registramos o termo “infantojuvenil” conforme utilizado pelas editoras.

mantém a contextualização histórica do livro no ano de 1930, indicando que a obra fílmica derivada do livro possui sua identidade, embora relembre, assim como o palimpsesto, as marcas do texto do qual se derivou.

De acordo com Arruda (2007), a sinopse do filme (e também o *trailer*) é considerada um *hipertexto* que reduz seu *hipotexto*, o filme. Ela caracteriza esse processo como uma *concisão* (GENETTE, 2010), por meio da qual a obra-fonte é simplificada para fins de divulgação, mas tem preservada a temática central. Isso evidencia como o processo de recriação textual e de diálogo entre textos é contínuo, realizando-se tanto pela inclusão quanto pela exclusão de elementos das obras-fontes. Além disso, a sinopse anuncia uma linha interpretativa, sinalizando escolhas neste processo dialógico de elaboração do filme.

Em relação à autoria, ambos os filmes mencionam o nome do autor da obra adaptada. O filme *O menino no espelho* traz abaixo do título, em letras menores: “Da obra de Fernando Sabino”; o filme *Meu pé de laranja lima* apresenta enunciados mais extensos na capa e no verso do DVD, revelando a pretensão de se estabelecer uma relação mais direta entre as obras literária e cinematográfica.

Nas adaptações da literatura para a história em quadrinhos, o nome do autor do livro costuma vir em destaque, e o nome do adaptador (também autor) aparece em letras menores e sem autoria demarcada. Diferentemente ocorre no cinema, em que a menção à literatura e ao escritor é feita em letras com tamanhos semelhantes, como em *O menino no espelho*, no qual foi usada a mesma fonte para escrever o nome do escritor Fernando Sabino e do diretor Guilherme Fiúza Zenha, indicando relevâncias semelhantes. Em *Meu Pé de Laranja Lima*, na capa do DVD aparece apenas o nome do diretor, em letras menores; o escritor do livro é mencionado no verso, em um enunciado extenso e persuasivo. Neste segundo caso, cineasta e escritor possuem espaços semelhantes também, mas é dada mais ênfase ao livro do qual o filme se originou, haja vista o destaque para a grande fama da obra literária.

Essa diferença de enfoque dada às obras de origem revela que o tipo de adaptação também será distinto, o que será elucidado em nosso estudo. Desse modo, buscaremos analisar as adaptações cinematográficas, a fim de compreender que tipo de construção foi feita, que tipo de adaptação se tornaram e o que isso nos revela sobre os modos de transformar uma obra literária em filme.

Para realizar a análise das duas obras literárias e das duas adaptações cinematográficas, consideraremos algumas categorias: **memória, autobiografia, ponto de vista, temporalidade e estruturação da narrativa**. Elucidaremos a *tradução intersemiótica* desses elementos, destacando aspectos referentes à transformação da linguagem; e, pela ótica

da *transtextualidade*, elucidaremos as produções de sentido na adaptação que se relacionam tanto à obra literária quanto ao seu contexto de produção/recepção, bem como as diferentes relações entre a adaptação e outros textos nela incorporados ou mencionados. Ressaltamos que a análise dessas categorias poderá ocorrer em conjunto, a fim de que, nas suas inter-relações, compreendamos o todo.

#### 2.4 Olhares para a adaptação cinematográfica *Meu pé de laranja lima*<sup>48</sup>

O livro *O meu pé de laranja lima* apresenta um enredo linear ao narrar as memórias da infância do narrador-personagem Zezé. A adaptação cinematográfica buscou maior aproximação com o livro, tanto no plano do enredo quanto no do discurso, o que nos convida a olhá-lo, primeiramente, como uma *tradução intersemiótica*, na qual foram feitas, majoritariamente, *transferências e adaptações criativas* (MCFARLANE, 1996; DINIZ, 2005). Entretanto, o filme pode também ser visto como um *hipertexto* (DINIZ, 2005; STAM, 2006; ARRUDA, 2007), cujo grau de *hipertextualidade* é alto devido à relação próxima que estabelece com o livro, seu *hipotexto*.

A busca por maior aproximação do filme com o livro no qual se baseou possui relação com a sua fama e com a expectativa de atender a um público-leitor amplo, que deseja ver a mesma história do livro reproduzida no vídeo, embora saibamos que a *tradução intersemiótica* transforma a obra em diferentes aspectos.

Na adaptação cinematográfica *Meu pé de laranja lima*, a maioria das *funções cardinais*<sup>49</sup> (relacionadas às principais ações da narrativa do livro) foi transferida para o filme, sendo, portanto, uma adaptação que buscou maior aproximação com o enredo do livro. Esse é o aspecto mais elementar quando se trata da adaptação, pois se refere aos fatos da narrativa, ou seja, “o que” aconteceu. Segundo McFarlane (1996), “O primeiro nível de ‘fidelidade’<sup>50</sup> em relação à versão cinematográfica de um romance poderia ser determinado pela medida em que o cineasta escolheu transferir as funções cardinais da narrativa precursora” (p. 24, grifo do

<sup>48</sup> Iniciamos a análise com o livro *O meu pé de laranja lima* e o filme *Meu pé de laranja lima* por serem obras com maior aproximação na construção do enredo e pelo fato de a obra literária apresentar um enredo mais linear – portanto, convencional –, o que propicia um contraste com *O menino no espelho*, uma obra literária de enredo fragmentado. Como evidenciaremos nas análises, as diferenças entre a estrutura do enredo das obras literárias resultaram em tipos distintos de adaptação.

<sup>49</sup> As *funções distribucionais* se dividem em *funções cardinais* e *funções catalisadoras*.

<sup>50</sup> McFarlane (1996) escreve “fidelidade” entre aspas para indicar que o filme é uma adaptação que busca maior aproximação com a narrativa da obra literária, e não no sentido de característica imprescindível para a qualidade do filme, como as teorias anteriores preconizavam.

autor, tradução nossa).<sup>51</sup> No filme, algumas *funções catalisadoras*, elementos discursivos relacionados ao desenvolvimento das ações, foram mantidas e outras foram alteradas, o que será discutido no decorrer da análise.

Os aspectos discursivos, referentes a *como* e *quando* aconteceu, exigem a *adaptação criativa* (MCFARLANE, 1996) o que confere singularidade à obra cinematográfica. No filme, foi feita a *adaptação criativa* dos aspectos relacionados aos contextos social, histórico e cultural, à caracterização das personagens e dos espaços, construções temporais e aos estados psicológicos das personagens, os quais precisam encontrar equivalências no sistema semiótico cinematográfico. Segundo Diniz (1994), o conceito de equivalência, adotado dos estudos da tradução interlínguas, não se filia à fidelidade, mas busca aproximações enunciativas, no sentido de se buscar a “essência” da obra, da qual fala Benjamin (2011). Sua fala assim esclarece:

Em qualquer situação, o processo de tradução **consiste** na procura de equivalências entre os sistemas. Isto quer dizer que um elemento *x* que ocupa um determinado lugar num determinado sistema de signos, o teatro, por exemplo, seria substituído, na tradução, por um outro elemento *x* que exercesse a mesma função, porém no outro **sistema** de signos, o cinema (DINIZ, 1994, p. 1002, grifos do autor).

As transformações ocorridas no texto literário em função da mudança de meio semiótico e que caracterizam a adaptação criativa ocorreram, sobretudo, nas *funções integracionais*, relacionadas ao estado e caracterização (ser), pois, afinal, são traduções de características físicas e psicológicas das personagens, pensamentos, sentimentos, atmosferas temporal e psicológica.

No texto verbal, as características das personagens se apresentam por intermédio da voz do narrador, que narra suas ações e as descreve psicológica e fisicamente, e pela inferência possível de se fazer com base nos discursos de cada personagem sobre si mesma e das personagens entre si. No cinema, essa caracterização requer a *adaptação criativa*, feita pelo figurino, pela encenação das personagens e pelo que nos é dado saber mediante o seu discurso e os discursos alheios.

A maioria das personagens foi transferida para a narrativa cinematográfica, bem como foi realizada a *adaptação criativa* da maioria das *funções integracionais* referentes às

---

<sup>51</sup> The first level of ‘fidelity’ in relation to the film version of a novel could be determined by the extent to which the film-maker has chosen to transfer the cardinal functions of the precursor narrative (MCFARLANE, 1996, p. 24).

suas caracterizações psicológica e física. Algumas exceções foram observadas, como a alteração da característica da personagem Glória, transformada de loira para morena; e da personagem Zezé, que teve alteradas a idade e a aparência física de menino pequeno e magro, passando a ser mais velho e mais robusto.

O espaço onde se passa a narrativa é outro elemento da *função distribucional* que requer a *adaptação criativa*. O espaço da narrativa foi modificado quanto à identificação do Estado da Federação, ao situar a história em Minas Gerais<sup>52</sup> em vez do Rio de Janeiro, mas não alterou o sentido enunciativo quanto à atmosfera dos ambientes representados no livro. No filme, foi feita a *tradução intersemiótica* dos locais mencionados no texto literário, sendo mais explícitos a casa do Zezé e a do Portuga.

Como a representação do espaço está diretamente ligada ao tempo, ela foi feita em consonância com o tempo escolhido para ser representado na narrativa fílmica, que não coincide exatamente com o tempo narrado no livro, mas preserva *índices*<sup>53</sup> importantes que designam uma época mais antiga, um ambiente desprovido de recursos na casa de Zezé *versus* um ambiente próspero na casa do Portuga. Além disso, partindo do que o texto literário ofereceu sobre os diferentes contextos, foram feitas *adaptações criativas* que buscaram traduzir a enunciação do texto literário e também os seus implícitos, cuja interpretação e extrapolação dependem do universo de cada leitor. Assim, a representação da casa de Zezé como um ambiente árido, triste, pobre de recursos básicos, traduziu-se pela falta/pouca iluminação no cenário e pela precariedade dos objetos que o compõem, o que será mais aprofundado posteriormente.

O plano temporal do livro também foi adaptado criativamente, oscilando entre a equivalência e a alteração das *funções integracionais*, relacionadas à caracterização do tempo. A história do livro se passa na década de 1920, época da infância do autor. Esse dado é obtido pela idade que ele menciona ter quando escreveu e o ano em que escreveu (1967). Na adaptação, foi representado um tempo etéreo, segundo a roteirista do filme Melanie Dimantas,<sup>54</sup> ou seja, em que não há um tempo demarcado, mas uma atemporalidade sugerida. Assim, podemos identificar diferentes épocas na obra fílmica, dada a miscelânea de elementos que assim as sugerem: o carro do Portuga é da década de 1920, mas os carros da cidade são dos anos 1970, 1980; o protagonista adulto aparenta ter entre 30 e 40 anos, usa computador e celular com

---

<sup>52</sup> Essa retroversão de espaço ocorreu por motivos mercadológicos, pois o filme recebeu uma verba denominada “Filme em Minas”. Além disso, o diretor disse, em entrevista, que a busca por uma locação aproximada do que se buscava retratar no livro culminou em uma localidade no interior de Minas, na Zona da Mata.

<sup>53</sup> Elementos relativos aos diferentes tipos de caracterização (MCFARLANE, 1996).

<sup>54</sup> Em entrevista à revista Literartes, USP (2013).

internet, remetendo ao século XXI e assim sugerindo que sua infância aconteceu na década de 1970; entretanto, o cantor Ariovaldo não vende *Long Play* (LPs), como seria esperado nos anos de 1970, mas sim *Compact Disc* (CDs), mais apropriados ao final do século XX; o figurino das personagens não possui marcas temporais definidas, adequando-se aos anos 1970, 1980 em diante, mas não a 1920. Esses elementos parecem contraditórios temporalmente, mas conferem atemporalidade e universalidade à obra, consistindo em um modo de *adaptação criativa* da temporalidade e de extrapolação do texto literário. Além disso, a presença do carro de 1920 foi uma referência ao contexto histórico representado na narrativa literária, como um símbolo desta outra época, sendo um *informante*<sup>55</sup> da obra literária, mantido para representar a época da infância do autor do livro.

#### **2.4.1 Tradução intersemiótica em cena**

Na narrativa literária, acompanhamos as memórias da infância por meio da voz do menino Zezé, que relata seus sofrimentos em diferentes circunstâncias da vida, suas peraltices, seu mundo imaginário, sua amizade com o Portuga e o seu processo de amadurecimento. Entretanto, a densidade de sua narrativa revela um duplo espaço ocupado pelo narrador-personagem, ou seja, um adulto que rememora e uma criança que se apresenta como narrador.

A narrativa literária apresenta um tempo cronológico linear que evidencia o processo de transformação psicológica pelo qual passou o narrador-protagonista. Apenas ao final desse percurso, o narrador-personagem adulto se apresenta como um escritor que, no presente da narração, conclui suas memórias e as dedica ao amigo Portuga, revelando que o tempo psicológico também fora alterado. O presente da escrita se manifesta sobretudo pelas marcas enunciativas como “Hoje tenho quarenta e oito anos” e o registro do local e da data da escrita da obra; portanto, na narrativa literária há um passado rememorado e um presente da escrita que se explicitam para o leitor. As marcas da enunciação do narrador-personagem são notadas pelo uso da primeira pessoa do discurso e pela marcação temporal, como o uso de expressões indicativas da passagem do tempo: “os anos se passaram, meu caro Manuel Valadares” e “hoje sou eu que tento distribuir as bolas e as figurinhas...”, os quais se configuram também como um elemento autobiográfico. Além desses, o nome do narrador-personagem, de

---

<sup>55</sup> Subcategoria das *funções integracionais* apresentadas por McFarlane (1996), com base na teoria das *funções narrativas*, formulada por Barthes. De acordo com Arruda (2007, p.20), amparada em McFarlane (1996), *informantes* são elementos que identificam a narrativa e a situam no tempo e no espaço, sendo caracterizados como “dados puros e imediatamente significantes”.



seus familiares (Estefânia Pinagé, Paulo Vasconcelos, Luís, Glória) e de seu amigo Portuga são semelhantes aos nomes reais mencionados nos elementos paratextuais do livro (dedicatória e biografia), o que indica também relações autobiográficas.

No filme, foram utilizados recursos da linguagem cinematográfica considerados “equivalentes” para realizar a *adaptação criativa* do narrador-personagem, da memória e da narrativa autobiográfica construídos no livro, bem como foram realizadas transformações por meio da inclusão e exclusão de elementos, como resultado de um trabalho interpretativo e criativo do cineasta.

Para traduzir o narrador situado no presente e que rememora o passado, o filme construiu temporalidades distintas, transitando entre presente e passado por meio da técnica do *flashback*. Desse modo, livro e filme se assemelham quanto ao ato de rememorar, pela manutenção das *funções cardinais*; mas se diferenciam no modo como essa memória se realiza e se apresenta em cada obra, pela transformação das *funções catalisadoras*.

No filme, há uma mudança na ordem cronológica de apresentação do narrador-personagem adulto, que aparece logo no início, sendo equivalente ao narrador adulto apresentado no final do livro.

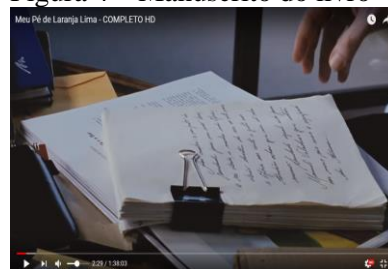
A identidade do escritor que rememora a própria vida se anuncia pela presença da câmera subjetiva que o acompanha de perto; assim, o espectador vê e sente junto com a personagem, participando de suas emoções como no livro. Esse narrador-personagem, que conta sua vida no texto literário ou que acompanhamos de perto pela posição da câmera, estabelece uma relação de intimidade com o leitor e com o espectador, implicando-os tanto como confidentes quanto como alguém que busca encontrar memórias aproximadas em algum momento de sua vida.

Essa *tradução intersemiótica* do ponto de vista pode ser observada quando o protagonista Zezé, já adulto, recebe o seu livro recém-impresso pela editora. Em plano de detalhe, o espectador conhece a obra que o escritor também olha naquele momento. Esse momento já anuncia a relação autobiográfica também adaptada no filme.

Figura 3 – Capa do livro



Figura 4 – Manuscrito do livro



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Na Figura 3, sabemos que se trata do livro *O meu pé de laranja lima*, porém a identidade do escritor só se revela quando ele coloca o manuscrito sobre a obra finalizada (FIGURA 4). Em um momento subsequente, o espectador acompanha de perto, pela câmera subjetiva, o percurso feito pelo protagonista da sua casa até o momento em que ele entra no carro e inicia sua viagem, momento em que se manifestará a *adaptação criativa* da memória.

Figura 5 – Da esquerda para a direita



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 6 – Câmera atrás do protagonista



Na Figura 5, os carros estão posicionados da direita para a esquerda, sugerindo uma posição de retorno, assim como a câmera por detrás da personagem na Figura 6 indica um “olhar junto” e um “retornar junto” também do espectador com a personagem.

Figura 7 – Retorno



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 8 – Entrada no cemitério



A evidência do retorno vai se aprofundando cada vez mais, como se observa na Figura 7, em que há uma charrete vindo frontalmente, em direção ao espectador, e o carro do protagonista segue em direção contrária. A câmera subjetiva coloca o espectador na posição da personagem, e assim lhe permite acompanhar este retorno. Além disso, a paisagem se altera, indicando uma mudança do meio urbano para o rural, prenunciando assim alguma transformação na narrativa. A música cria um clima emocional durante a viagem, imprimindo um tom saudosista.

Cria-se um mistério em torno do retorno do protagonista e que aumenta quando ele entra em um cemitério, cuja imagem em *travelling* o espectador segue por detrás, como se o acompanhasse de perto (FIGURA 8). Ao entrar no cemitério, o homem senta para refletir e

rememorar (FIGURA 9), e a mistura do presente com o passado se faz por meio da chegada de um menino que corre pelo cemitério, momento em que adulto e criança partilham o mesmo tempo e o mesmo espaço.

Figura 9 – Personagem no cemitério



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 10 – Passagem do tempo



Quando o menino pula o muro, elemento simbólico da passagem do tempo, um corte temporal se faz para que o homem volte ao passado e as memórias da infância se iniciem. A partir daí, começamos a acompanhar a história do menino Zezé, e assim se realiza a *adaptação criativa* da memória e do narrador-personagem, que consistiu na inclusão de *funções distribucionais* e *funções integracionais* não existentes na narrativa literária, mas que se aproximaram discursivamente de sua enunciação.

No decorrer da rememoração, há outros cortes que provocam a mudança de contexto e o retorno ao presente no cemitério, deixando claro para o espectador que se tratam de reminiscências, as quais só foram explicitadas no final do texto literário, o que se configura como outra alteração realizada pela adaptação. O momento mais significativo ocorre após a morte do Portuga, quando o espectador já acompanhou a maior parte das lembranças do protagonista e, portanto, já conhece a personagem que lhe é apresentada na foto do túmulo. Por meio do campo e do contracampo, Zezé (FIGURA 11) e Portuga (FIGURA 12) são mostrados, um olhando para o outro, e então se compreende quem são as personagens que aparecem no cemitério. Outro corte temporal e psicológico se faz e o filme retorna ao passado para concluir as memórias.

Figura 11 – Zezé



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 12 – Portuga



No final do filme, após todas as lembranças da infância, outro corte revela o presente quando o protagonista adulto deixa o manuscrito sobre o túmulo do Portuga, em um ato simbólico de dedicatória. Zezé desenha um bigode na foto do amigo, revelando a traquinagem de alguém que ainda guarda a alma de menino, como mencionado no livro, e a intimidade com o amigo, com o qual ele confidenciou as suas memórias da infância. Esse simbolismo imagético dialoga tanto com a dedicatória do contexto do filme, presenciada pelo espectador, quanto com a “Confissão Final” do livro, em que se nota o tom confidencial, a intimidade e o carinho de Zezé com o amigo, pois o narrador-personagem se identifica “Hoje tenho quarenta e oito anos”, revela ainda guardar em si uma alma infantil “às vezes na minha saudade eu tenho impressão que continuo criança”, dedica o livro ao amigo “Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido” e se despede dele “Adeus”, que a obra cinematográfica traduziu criativamente nessas sequências anteriormente apresentadas.

Além disso, nesse capítulo do livro, é dada especial ênfase à ternura e às marcas da infância que ainda perduram na personagem adulta. No discurso cinematográfico, essa *função integracional* foi incluída de um modo autoral, partindo dos implícitos do texto literário. A marca do infantil que ainda permanece no adulto se manifesta no momento em que Zezé adulto regressa para sua casa atual e, em um movimento na janela do carro (FIGURA 14), retoma o mesmo movimento que fizera quando criança, ao andar de carro com o Portuga pela primeira vez (FIGURA 13).

Figura 13 – Primeiro passeio de carro



Figura 14 – Retorno para casa



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Desse modo, a obra fílmica dialoga com o texto literário, mas também amplia seus sentidos, ao incluir uma cena metafórica que representa a presença da criança que há no adulto e o retorno do protagonista – que se apresenta frontalmente ao espectador – para indicar que o percurso da memória se encerrou. Nessas cenas, foi feita uma ampliação de sentidos do *hipotexto* (livro) pelos implícitos, que Genette (2010) denomina *aumento por expansão*. Essas duas cenas estabelecem relações hipertextuais com a obra literária (*hipotexto*), remetendo a dois momentos: quando Zezé anda de carro pela primeira vez com o Portuga (FIGURA 13) e quando



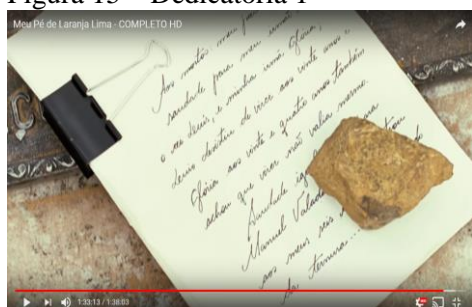
diz guardar em si o espírito infantil (FIGURA 14); mas também estabelecem relações de sentido entre si, no interior do *hipertexto* (filme), haja vista a necessidade de articulá-las para compreendê-las como metáforas visuais.

O efeito do *pacto autobiográfico* (LEJEUNE, 1980) com o leitor e com o espectador, no qual se preserva o tom de confidencialidade do narrado, é o mesmo em ambas as narrativas: no livro se dá por meio da primeira pessoa do discurso; e no filme se manifesta por meio do constante uso da câmera subjetiva, que permite maior aproximação do espectador com a personagem, indicando a *tradução intersemiótica* do ponto de vista.

O tom autobiográfico observado na obra literária foi mantido na obra cinematográfica por meio do recurso da *transferência das funções cardinais*, ou seja, personagens e ações da narrativa. Foram transferidas as personagens da família de Zezé, com seus nomes e características principais.

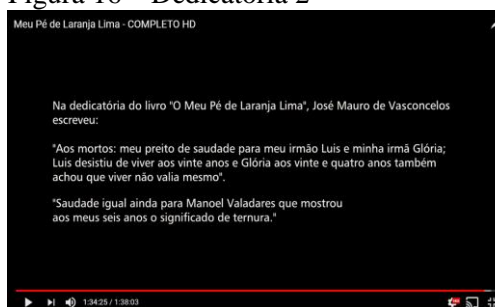
A dedicatória do livro, que faz parte dos seus paratextos, foi transferida para o final do filme, quando Zezé entrega o manuscrito ao Portuga. O filme se encerra com parte da dedicatória do livro, indicando claramente que se trata de uma adaptação e de uma obra de cunho autobiográfico, ao mencionar os irmãos de Zezé e a dedicatória a Manuel Valadares. Essa estratégia estabeleceu uma relação intertextual com a maioria dos filmes baseados em fatos reais ou até mesmo com o filme *O menino no espelho*, no qual é feita a menção autobiográfica no final.

Figura 15 – Dedicatória 1



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 16 – Dedicatória 2



Na Figura 15, a pedra sobre o manuscrito do livro possui um simbolismo, remetendo a encerrar o passado ali e dele se desprender, no sentido do que popularmente costuma se dizer “pôr uma pedra no passado”, pôr um ponto-final. Revela o desejo do protagonista de se despedir do passado, pois, quando se despede do Portuga e deixa o material sobre o túmulo, ele retorna feliz e com aspecto leve, como se tivesse acertado as contas com o passado. Essa foi uma construção feita no filme que tanto dialoga com a “Confissão Final” do

livro quanto convida o espectador a fazer novas interpretações, que independem da leitura da obra literária, mas que se alterarão caso o espectador a conheça.

Essas cenas apresentadas no filme em diferentes momentos buscam traduzir e recriar, no discurso cinematográfico, a construção da memória, a relação entre narrador-personagem e autor, a duplicidade dos narradores (criança e adulto), o tempo psicológico e as marcas autobiográficas presentes no discurso literário.

Nessas cenas analisadas e em diversas outras do filme, foi feito o que Genette (2010) designa de *aumento por extensão* e *aumento por expansão* (GENETTE, 2010), consistindo em transformações realizadas no *hipotexto* (livro) pelo *hipertexto* (filme)<sup>56</sup>. O *aumento por extensão* ocorreu quando fatos não presentes na *hipotexto* (livro) foram acrescentados ao *hipertexto* (filme), resultando em acréscimo de ações na narrativa (*funções distribucionais*), como nas cenas em que o protagonista já adulto está em seu apartamento, viaja e vai ao cemitério, cenas não mencionadas no texto literário. O *aumento por expansão* ocorreu quando foram incluídas músicas, elementos metafóricos (o menino pular o muro; a pedra sobre o livro no túmulo; a viagem), criação de cenas partindo de implícitos e sugestões deixadas pela obra literária (traços da infância no narrador adulto; dedicatória feita ao Portuga; caracterização do narrador/escritor adulto). Esses acréscimos derivam de interpretações sugeridas pelo próprio texto literário e pelo contexto de produção do filme, sendo elementos relevantes para articular os fatos e as partes da narrativa cinematográfica.

#### **2.4.2 Aumento do *hipotexto* na *adaptação criativa***

No filme MPLL,<sup>57</sup> há diversas cenas em que foram realizados o aumento e a redução do *hipotexto*, consistindo em formas de transformação da obra literária e de criação de uma obra cinematográfica independente.

Na passagem do livro em que Zezé canta para seu pai, foram realizadas inclusões e exclusões a fim de adequar o conflito ao contexto sociocultural do filme. Além disso, por meio do processo de *aumento por expansão* (GENETTE, 2010), houve uma ampliação de sentidos com base no que está sugerido na enunciação literária, resultando em criação de metáforas visuais. Do mesmo modo, ocorreu o *aumento por extensão* (GENETTE, 2010), que resultou na criação e inclusão de acontecimentos e ações na narrativa do *hipotexto*.

<sup>56</sup> Este tipo de análise foi realizado também por Arruda (2007) sobre a adaptação fílmica *Benjamin*.

<sup>57</sup> Adotaremos a sigla MPLL em substituição ao título do filme *Meu pé de laranja lima*.

No livro OMPLL,<sup>58</sup> o menino Zezé decide cantar uma música para alegrar seu pai, que ele julgava estar triste. Inocentemente, ele canta a música cuja letra menciona “Eu quero mulher bem nua”, um tabu para o contexto cultural da década de 1920. O pai pensa que o menino está zombando dele e lhe dá uma surra. O sofrimento do menino e sua relação com o pai foram assim narrados no texto literário:

Meu rosto quase não se podia mexer, era arremessado. Meus olhos abriam-se para se tornar a fechar com o impacto das bofetadas. Eu não sabia se devia parar ou se tinha de obedecer. Mas na minha dor tinha resolvido uma coisa. Seria a última surra que eu levaria, seria a última mesmo que morresse para isso.

Quando ele parou um pouco e me mandou cantar, eu não cantei. Olhei Papai com um desprezo enorme e falei:

– Assassino! ... Mate de uma vez. A cadeia está aí para me vingar.

[...]

O cinto zunia com uma força danada sobre o meu corpo. [...] Eu fui caindo, me encolhendo no cantinho da parede. Estava certo que ele ia me matar mesmo.

[...]

Ele jogou o cinto sobre a mesa e passou as mãos sobre o rosto. Chorava por ele e por mim.

[...]

Quando Glória me apanhou do chão, eu desmaiei.

Quando eu me apercebi, estava ardendo em febre (VASCONCELOS, 2009, p. 136-137).

No filme, foi feita a *transferência* do mal-entendido entre pai e filho, bem como do desejo do menino de agradar ao pai. A complexidade desse acontecimento e das emoções nele representadas requereu a *adaptação criativa*, por se tratar, na maior parte, de narração de estados psicológicos das personagens. A habilidade do cineasta se manifesta na maestria com que ele adapta esses elementos para o meio semiótico cinematográfico, construindo enunciações aproximadas discursivamente, porém de um modo novo.

Na *tradução intersemiótica* dessa cena para o cinema, a música cantada pelo menino “Eu quero uma mulher bem nua”, tabu nos anos 1920, foi substituída, demonstrando uma alteração da *função catalisadora* em decorrência do contexto cultural em que o filme foi produzido. A música selecionada (“Se é pacu pequeno, ocê põe minhoca / mas se é pacu grande, ocê pode pôr mandioca”) é um intertexto citado no filme, que se refere tanto ao contexto de pescaria presente na narrativa cinematográfica quanto sugere uma relação sexual homoerótica, ainda um tabu no contexto do século XXI. Diante dessa escolha, outras foram feitas, a fim de

---

<sup>58</sup> Adotaremos a sigla OMPLL em substituição ao título do livro *O meu pé de laranja lima*.

dar coerência à cena. Embora essa cena tenha um ponto de partida na pescaria feita com o Portuga e que também apareceu no livro, foram incluídos acontecimentos (*funções distribucionais*) que não apareceram no texto literário, como o momento em que Zezé entra e oferece ao pai um peixe que acabara de pescar, sendo este o motivo para que o menino cantasse a música na intenção de agradar ao pai.

A *função integracional* que expressa o sofrimento do menino durante e após a surra foi recriada em uma cena metafórica. A Figura 17 mostra o menino se defendendo da violência do pai e o desequilíbrio emocional das personagens naquele momento, representado por meio de uma câmera instável. O primeiríssimo plano enfoca o olhar do menino, expressando seu sofrimento e sua dor naquele momento (FIGURA 18) e que também é compartilhado com o espectador pela câmera subjetiva. Assim, o que no discurso literário foi apresentado por meio da fala do narrador-personagem, no discurso cinematográfico é mostrado por meio da posição da câmera, de uma música triste ao fundo, pelos ruídos das bofetadas e a iluminação.

Figura 17 – Surra



Figura 18 – Sofrimento do menino



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Com base no texto literário, no qual o menino expressa sua dor e fala sobre a morte, foi construída uma sequência que traduz e também amplia os seus sentidos, possibilitando novas interpretações suscitadas pelo discurso cinematográfico. Quatro planos em sequência, entremeados pela fala de Zezé que diz “Por que você não me mata logo?!”, constituem uma metáfora, como se vê nas Figuras 19-22. Segundo Martin (1990), “tudo o que é mostrado na tela tem portanto um sentido e, na maioria das vezes, uma segunda significação que só aparecem através da reflexão; [...] toda imagem *implica* mais do que *explicita*”. (p. 92, grifo do autor), sendo isto o que ocorre nessas cenas metafóricas do filme.



Figura 19 – Pai



Figura 20 – Zezé



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Figura 21 – Corpo afundando 1

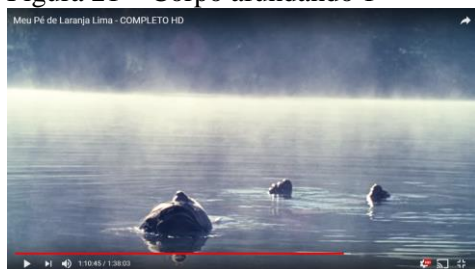


Figura 22 – Corpo afundando 2



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

No plano simbólico, o filme amplia os sentidos do texto literário, ao sugerir a possibilidade de rompimento do vínculo afetivo entre pai e filho. Em cenas anteriores a essas, Zezé já havia dito para o Portuga que estava “matando” o pai dentro dele, no sentido de abandono afetivo; as cenas do corpo boiando e afundando representariam a concretização criativa dessa morte (FIGURAS 21 e 22). O *close* nos rostos presos e sufocados em um vidro (FIGURAS 19 e 20) sugere as lágrimas de dor e o sofrimento vivenciado por ambos naquele momento, traduzindo a dor que o menino expressou e também identificou em seu pai, conforme apresentado no texto literário. Segundo Martin (1990, p. 39), “... é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme, e é esse tipo de plano que constitui a primeira, e no fundo, a mais válida tentativa de cinema interior.”

Assim como em outras cenas do filme, há uma iluminação diferenciada para expressar o estado mental das personagens (*funções integracionais*), demarcando o que é ação e o que é pensamento. Esse é um recurso semiótico utilizado para traduzir criativamente estados interiores das personagens, desde sentimentos até devaneios ou sonhos.

Nesse sentido, a imaginação do menino Zezé é um elemento discursivo importante no livro (*função integracional*) que foi traduzido criativamente para o discurso cinematográfico. No texto literário, a representação da imaginação se faz por meio da voz do narrador-personagem e é demarcada por algum enunciado que indica se tratar de imaginação

ou sonho; no filme, se faz por meio da iluminação que usa o contraste claro-escuro, denominado *light painting*, e da mudança da trilha sonora para um fundo musical que indica enlevação, demarcando este momento especial. As Figuras 23 e 24 expressam isso:

Figura 23 – Imaginação



Figura 24 – Sonho



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

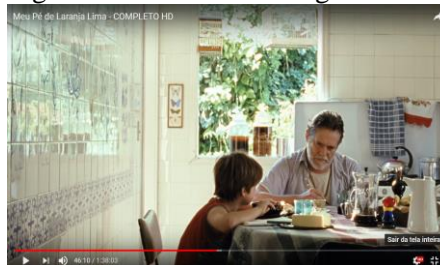
Em entrevista apresentada nos “Extras” do DVD, a diretora de arte do filme, Bia Junqueira, afirmou ter usado o recurso de *light painting* para expressar a fantasia do menino como algo contrastante entre o luminoso e o escuro, e assim refletir a psicologia ambígua do personagem. Esse recurso é um aspecto semântico de muita relevância na obra.

A iluminação “constitui um fator decisivo para a criação da expressividade da imagem” (MARTIN, 1990, p. 56). No filme, a iluminação em excesso, em falta ou em contraste foi usada como recurso estilístico para traduzir estados interiores do protagonista Zezé – dividido entre o sofrimento e a alegria, a imaginação e a realidade, Deus e o diabo, o bem e o mal, o afeto e o desafeto, a compreensão e a incompreensão –, das pessoas que o cercam e da atmosfera dos espaços onde ele vive e circula socialmente. As Figuras 25 e 26 expressam contrastes importantes no cotidiano do menino:

Figura 25 – Casa de Zezé



Figura 26 – Casa do Portuga



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Na Figura 25, o ambiente da casa de Zezé é mostrado como um lugar triste, sombrio, em escalas de cinza, sugerindo o estado psicológico do menino quando lá está e dos seus familiares. O oposto é a casa do Portuga, cuja luminosidade sugere felicidade, harmonia e equilíbrio, que o menino também sente quando está lá (FIGURA 26).

A cena do filme traduziu as *funções integracionais* referentes ao deslumbramento de Zezé com a casa do Portuga, cujas características são expressas pela composição do cenário e pela voz em *off* de Zezé que conta ao pé de laranja lima tudo o que vira. No livro, esse diálogo com o pé de laranja lima acontece, indicando que houve *transferência* de eventos e ações para o filme; e a apresentação desse ambiente se faz por meio de uma descrição minuciosa, que, no filme, se fez por meio da composição do cenário da casa e da fala de Zezé ao descrevê-lo.

O texto literário assim apresenta a casa do Portuga, por meio da voz do menino que conta os detalhes ao seu amigo Minguinho (o pé de laranja lima): “Só queria que você visse como tudo é limpinho e arrumadinho. A mesa tinha até toalha xadrez vermelhinha. E lá estava até xícara. Nada de caneca de flandres como lá em casa” (VASCONCELOS, 2009, p. 116).

Assim como no texto literário, o filme transferiu a conversa de Zezé com o pé de laranja lima por meio da voz em *off*, mas com algumas alterações: “A casa do Portuga é INCRÍVEL. Tem tudo no lugar certo. Não tem bagunça como aqui. Tem sol, tem sombra e um monte de árvore de verdade. Os passarinhos moram em gaiolas. Só não tem gente... Na cozinha tem prato e xícara combinando, uma toalha xadrez que nem na televisão. Dá vontade de ficar lá pra sempre, Minguinho” (BERNSTEIN, 2012).

O que na obra literária é uma longa narração e descrição feita pelo narrador-personagem, o discurso fílmico condensa em imagens, pela caracterização do cenário. Além disso, incorpora interpretações propiciadas pelo texto literário, ampliando seus sentidos, como se observa no trecho já apresentado da voz de Zezé e também nas Figuras 27 e 28, em que esse deslumbramento do menino se explicita por meio da luminosidade, como se ele estivesse entrando em um mundo encantado.

Figura 27 – Entrada



Figura 28 – Caminhada pelo jardim



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

No filme, a entrada na casa do Portuga se dá por meio de uma chave misteriosamente guardada que o menino pega no portão e que lhe propicia entrar. O cenário simboliza um lugar encantado, pois o menino caminha por um longo jardim (que ele chama de floresta) até chegar à casa, estabelecendo uma *relação intertextual por alusão* (GENETTE,

2010) a outras obras que tratam de mundos encantados e passagens secretas, como o filme *As Crônicas de Nárnia*, em que a (as) personagem (personagens) ultrapassa(ultrapassam) alguma passagem secreta que a(as) leva a um mundo maravilhoso.

Segundo Diniz (1999), parafraseando Cattryse (1992),<sup>59</sup> “as adaptações fílmicas não se limitam apenas a uma fonte, por exemplo, a obra literária em questão (citada ou considerada como fonte), pois muitas outras práticas servem simultaneamente como modelos para o processo de produção da obra (filme), em diferentes níveis” (DINIZ, 1999, p. 42). O cenário do jardim da casa do Portuga expressa essa relação intertextual e interdiscursiva do filme com outras obras fílmicas e literárias que recuperam o encantamento e a presença de um mundo mágico. O jardim (FIGURAS 27 e 28) é luminoso, assim como a casa; entretanto, é uma luminosidade que sugere, metaforicamente, o encantamento e a imaginação do menino pelo ambiente, consistindo em uma *adaptação criativa das funções integracionais* do discurso literário. A entrada no território do Portuga remete ao novo, à mudança de vida, à transformação.

No filme, o cenário é impressionista, sobretudo o contexto de cada uma das casas. Segundo Martin (1990), “O cenário (a paisagem) é escolhido em função da dominante psicológica da ação, condiciona e reflete ao mesmo tempo o drama dos personagens” (p. 63). As imagens fílmicas retratam esse estado de alma na casa do Zezé, em que a pobreza e a escuridão do cenário refletem a situação precária em que vivem. A entrada na casa do Portuga, com o simbolismo do portão, remete a outro contexto, em que a “paisagem-estado de alma” (MARTIN, 1990, p. 63) sugere sensações positivas de um ambiente rico e equilibrado emocionalmente. A natureza em ordem, pelas imagens dos insetos e plantas criteriosamente ordenados, apontam para a estruturação/ordenação interior de seu morador, o Portuga. E o Zezé, como ser sensível, percebe essa diferença pela via da admiração.

Há cenas que não possuem relação direta com a obra literária, porém indireta, pois são de grande simbolismo e revelam extrapolações de sentido, como reflexões que consistem em *aumento do hipotexto*. No filme, Zezé manuseia uma latinha, na qual ele guarda vários segredos, ou seja, brinquedos, moedas e notas, papéis diversos, folhetos, a caneta que ganhou do Portuga e o papel onde escreve os nomes. Após a morte do Portuga, ele se desfaz dessa latinha, enterrando-a na lama. Esse gesto simbólico considera o processo de amadurecimento em meio ao sofrimento vivido pelo menino. Enterrar a latinha, cujo nome é “ouro velho” e que nos é dado a ver no momento em que ele se desfaz dela, simboliza enterrar a infância e o

---

<sup>59</sup> CATTRYSSSE, Patrick. Film (adaptation) as translation. *Target*. v.4, n.1, p.53-70, 1992.

passado, que já são “ouro velho”, valorosos e desgastados. Dessa latinha, o menino mantém apenas a caneta, que o acompanhará pelo resto da vida e será usada para escrever suas memórias. Essa caneta é um dos primeiros objetos que conhecemos no filme, indicando assim a circularidade temporal do passado com o presente.

Esse é um exemplo decorrente do exercício interpretativo que a equipe produtora do filme faz do texto literário. Implícitos identificados no texto literário podem-se converter em cenas que representam o espírito da obra, assim como a “interpretação final” – mas não finalizada – de determinada cena do livro pode conduzir à criação de outra que lhe seja correlata no plano semântico do discurso cinematográfico.

Diversas cenas do filme expressam a busca pela equivalência no processo de *tradução intersemiótica* do livro. De acordo com o dicionário Aurélio, o verbo “equivaler” do qual provém o substantivo “equivalência”, significa: “ser igual no valor, no peso ou na força” (HOLANDA, 2008, p. 359), o que indica que “equivaler” não é ser idêntico, mas ter um valor aproximado, uma força de expressão discursivamente próxima.

O filme apresenta cenas que transferem, sintetizam ou ampliam enunciações do livro, como resultado de interpretações de implícitos do discurso literário e de extrapolação das inferências feitas pela leitura da obra, elucidando que a adaptação é também um trabalho de extrapolação de sentidos e de invenção com base nas potencialidades interpretativas da obra literária.

### 2.4.3 Redução do *hipotexto* na *adaptação criativa*

A *adaptação criativa* da obra literária pode ocorrer também por meio de *reduções*, devido ao tempo real exigido de um filme e de articulações a serem feitas na narrativa cinematográfica.

Segundo Genette (2010), a *redução do hipotexto pelo hipertexto* pode realizar-se de três maneiras: *concisão*, *condensação* e *excisão*. No filme prevaleceu a *concisão*, em que o *hipotexto* é reescrito de modo mais sintético, mas preservando a intenção enunciativa e a temática predominante. Assim ocorreu com diversas passagens do livro que foram reduzidas na adaptação cinematográfica, mas que, ao serem articuladas à narrativa fílmica, tiveram sua enunciação preservada.

Cenas como as que Zezé escreve em um papel o nome de personagens de filmes e de pessoas queridas sintetizam passagens do livro nas quais essas relações são minuciosamente descritas, como se observa nas Figuras 29 e 30:

Figura 29 – Lista 1

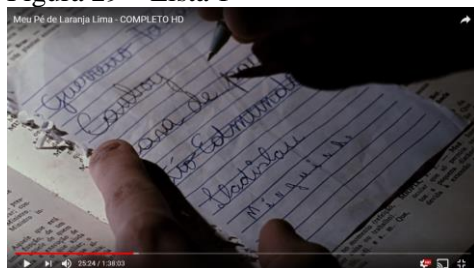
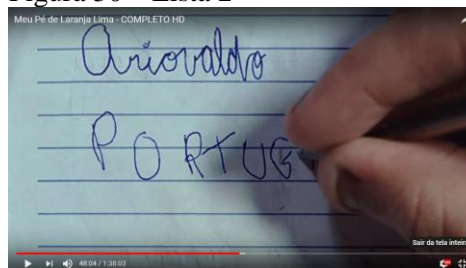


Figura 30 – Lista 2



Fonte: BERNSTEIN, 2012.

Na Figura 29, o primeiríssimo plano apresenta a lista de Zezé, onde há nomes de personagens de histórias preferidas do menino – que são mencionadas no livro – e o nome do tio Edmundo, os quais aparecem cortados, indicando uma relação passada. No filme, a partida do tio Edmundo para a cidade inviabilizou a continuação da amizade, embora o afeto existisse, o que justifica o nome riscado. Na Figura 30, há a cena em que Zezé escreve o nome do Portuga, assim que a amizade se concretiza. As letras do nome do Portuga em caixa alta contrastam com o nome do Arioaldo, indicando assim a importância desse amigo para o menino Zezé.

Nessa mesma cena, o menino está escrevendo sobre um dicionário que, provavelmente, ele utiliza para aprender novas palavras. Esse interesse, representado nas passagens do livro em que ele conversa com tio Edmundo ou relata as conversas, é sintetizado nesse momento em que ele está com o dicionário e também quando pergunta ao Portuga o significado de “herança”.

Assim também ocorre com a sua curiosidade pelos lugares diferentes e o seu desejo de conhecer o mundo, pois o filme os traduz ao apresentar o menino manuseando cartões-postais e manifestando seu sonho de ir para a cidade grande. Do mesmo modo, o cavalinho Raio de luar que aparece no livro como um objeto importante para o menino, é mostrado no momento da mudança e também como brinquedo herdado pelo irmão Luís, indicando assim a tentativa de incluir criativamente, no filme, o maior número de elementos do texto literário.

Essas são algumas passagens do filme, entre várias, em que elementos do livro são sintetizados em uma cena, por meio da *concisão* do *hipotexto*, mas os sentidos são ampliados, resultado da *adaptação criativa*.



## 2.5 Olhares para a adaptação cinematográfica *O menino no espelho*

A adaptação fílmica deriva tanto das possibilidades oferecidas pela obra literária quanto do objetivo e do contexto de produção do filme.

O livro *O meu pé de laranja lima* possui uma estrutura narrativa linear, na qual acompanhamos o percurso da personagem Zezé, do passado de sua infância ao presente da sua vida adulta, momento em que o leitor descobre se tratar de uma analepse. Ao estruturar o enredo do filme *Meu pé de laranja lima*, o roteirista optou por construí-lo em consonância com a estrutura narrativa do livro *O meu pé de laranja lima*, haja vista a predominância de *transferências* e *adaptações criativas* que possibilitam uma relação *hipertextual* mais estreita entre livro e filme.

Diferentemente ocorreu com a adaptação cinematográfica *O menino no espelho*, pois a fragmentação da obra literária em dez contos – que podem ser lidos separadamente, mas que ao mesmo tempo possuem algumas conexões entre si<sup>60</sup> – oferecia diversas possibilidades de adaptação ao roteirista; afinal, não havia um enredo linear previamente construído no livro, mas diferentes enredos que poderiam ser articulados de diversas maneiras.

O filme *O menino no espelho* estabelece uma relação hipertextual mais complexa com o livro homônimo, pois realizou a *transferência* de muitas *funções distribucionais* (elementos do enredo) do livro, bem como elaborou a *adaptação criativa* das *funções integracionais* e também das *funções distribucionais*, ou seja, ele não modificou apenas elementos do discurso necessários à *tradução intersemiótica*, mas também do enredo. Essa adaptação fílmica realizou *transferências*, *retroversões*, inclusões e exclusões de ações/caracterizações no enredo/personagens, dialogou com outros textos e fatos além da obra literária, incluiu (e, por isso, também adaptou) fatos históricos.

Desse modo, solicita uma análise tanto da *transferência* e da *adaptação criativa* realizadas na tradução de passagens do livro para o filme, quanto das relações *transtextuais* estabelecidas entre livro e filme, entre filme e outros textos, na constituição desse *hipertexto*.

---

<sup>60</sup> Embora o livro tenha dez contos aparentemente autônomos, neles há marcas enunciativas que indicam uma sucessão de eventos, ordenados dentro de determinado período, como: “Voltei então a me empolgar pelas aventuras de Tarzã [...]” (SABINO, 2013, p. 79), “Depois disso tive de enfrentar outra espécie de perigo” (SABINO, 2013, p. 97) e “Pouco tempo depois eu iria viver umas das experiências mais fantásticas da minha vida.” (SABINO, 2013, p. 111).

### 2.5.1 Hipertexto criativo em cena

O filme *O menino no espelho* procurou manter o espírito da obra de Fernando Sabino, ou seja, uma narrativa saudosista e idealista da infância de um menino nos anos de 1930. O universo representado no texto literário, em que as crianças brincavam na rua, construíam seus próprios brinquedos e viviam aventuras em um mundo à parte, mas que reproduziam o mundo adulto de alguma maneira, foi adaptado criativamente para o filme, evidenciando a interdiscursividade entre livro e filme.

No início do filme, essa aproximação desse universo infantil é apresentada ao espectador: em *travelling*, a câmera se aproxima das personagens e, em “plano detalhe”, mostra a construção coletiva do avião do Fernando. O olhar e o fazer das crianças são enfatizados, sinalizando o movimento de aproximação da infância que o filme buscará construir (FIGURAS 31 e 32).

Figura 31 – O fazer infantil



Figura 32 – O olhar da criança



Fonte: ZENHA, 2014.

O narrador-personagem que conta sua infância no livro não foi adaptado no discurso cinematográfico. No filme, prevalece a narração em terceira pessoa, que a “câmera objetiva” representa. Apesar de, quase sempre, acompanharmos as aventuras com uma câmera que olha de fora, há uma aproximação do garoto Fernando durante todo o filme, indicando sua importância tanto no filme quanto no livro.

A adaptação buscou uma relação direta com a obra literária, como se pode observar pelo título homônimo, pela transferência que fez de várias personagens mencionadas no livro (Fernando, Odete, Domingos, Toninho, Mariana, Major Pape Faria, Dona Risoleta, Jacaré, Birica, mendigo, prima de Fernando), do lugar onde se passa a história (Belo Horizonte), do contexto histórico-cultural representado (a vida na capital mineira em 1930) e pela inclusão do enredo de mais da metade dos contos do livro.

O livro possui características autobiográficas, como se pode constatar pelos nomes das personagens principais: Fernando (o protagonista), Domingos e Odete (pais de Fernando).



Além disso, traz uma foto de criança no paratexto que sucede a folha de rosto, na qual se lê: “O autor, à época dos acontecimentos narrados neste romance”, explicitando a relação entre autor e narrador. Embora tenha essa relação direta com a vida do autor, a obra também cria e produz um universo ficcional no qual se manifestam suas fantasias da infância. Sobre isso, o editor da 94ª edição assim escreveu na orelha do livro:

Assim aconteceu com o menino no espelho que reflete a experiência da infância do autor. Adotou ele um critério inverso ao usual: em vez de conceber um romance com elementos da realidade em termos de ficção, reviveu todas as suas fantasias infantis como se fossem realidade. Recriou literariamente os sonhos de infância para descobrir que, no fundo, ainda era aquele menino (SABINO, 2013).

O narrador rememora sua infância na cidade de Belo Horizonte dos anos de 1930, mesmo local e período vividos pelo autor. Há referências aos locais onde o autor viveu sua infância e sua vida adulta, ou seja, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, respectivamente.

As marcas da narrativa autobiográfica aparecem também no filme, no qual foram mantidos ou incorporados elementos que buscam estabelecer uma relação entre a narrativa do filme e a vida do escritor Fernando Sabino. No filme, foram transferidos os nomes do protagonista e de seus pais; o contexto histórico no qual se passa a história foi mantido, assim como a capital mineira. Os elementos autobiográficos são mais enfatizados quando a mãe do Fernando assina e rasga a ficha de matrícula no Colégio Militar, documento onde se lê “Fernando Sabino” no campo referente ao nome do aluno (FIGURA 33) e Odete e Domingos Sabino, nome dos pais. Ao final do filme, é apresentada uma foto de Fernando Sabino, fotografado no Rio de Janeiro, acompanhada do seguinte enunciado: “Dedicado à memória de Fernando Sabino, que nasceu homem e se foi menino!” (FIGURA 34), uma *adaptação criativa* do Epílogo do livro, no qual o narrador aparece em seu apartamento no Rio de Janeiro, de onde rememora sua infância; e também do texto de sua lápide, pertencente a um contexto externo ao livro,<sup>61</sup> indicando relações intertextuais para além da obra literária.

---

<sup>61</sup> Segundo Souza (2016), na lápide de Fernando Sabino encontra-se escrito: “Aqui jaz Fernando Sabino, nasceu homem e morreu menino.”

Figura 33 – Identidade



Fonte: ZENHA, 2014.

Figura 34 – Dedicatória



A dedicatória explicita a relação do filme com a memória, indicando o objetivo de se realizar uma *adaptação criativa* do livro, também um romance de memórias; portanto, estabelece uma relação *hipertextual* entre filme–livro e *intertextual* entre filme–biografia do escritor Fernando Sabino. Esses elementos aparecem de modo sutil e distribuídos na obra fílmica, sendo necessário uni-los para atribuir sentidos. Esses recursos foram construções equivalentes para aquilo que, no livro, são elementos que indicam a relação entre o escritor Fernando Sabino e o narrador-personagem por ele criado.

Como a obra literária é fragmentada em contos, o roteiro do filme construiu uma narrativa coerente e que tivesse um conflito predominante ao qual outros se ligariam. Assim como na sinopse do livro, o enredo do duplo foi enfatizado no filme, em torno do qual a história foi construída e os enredos dos alguns contos foram articulados. Assim, a adaptação concretizou um novo enredo por meio da seleção e reordenação das *funções distribucionais* e *integracionais* de cada conto selecionado do livro. De acordo com o produtor André Carreira, o protagonista do filme tinha onze anos e esse foi o motivo que guiou a inclusão e a exclusão de contos, os quais deveriam estar adequados à faixa etária de um garoto pré-adolescente.

Foram transferidas algumas *funções cardinais* (ações) dos seguintes capítulos: *O menino e o homem*; *Como deixei de voar*; *O mistério da casa abandonada*; *O valentão da minha escola*, *O menino no espelho*; *Nas garras do primeiro amor* e *A libertação dos passarinhos*. A maioria das *funções integracionais* – relacionadas ao discurso e objeto da *tradução intersemiótica* – foram adaptadas criativamente, sendo mantido e/ou transformado o seu propósito discursivo, haja vista as constantes inversões realizadas pela adaptação.

Um exemplo foi a adaptação do conto *Como deixei de voar*, no qual a confecção do avião, a tentativa de voar, o voo malsucedido e a queda do avião foram mantidos; porém, diferentemente do livro, o avião foi construído em parceria com os amigos, o voo se deu na rua e foi parcialmente bem-sucedido, indicando, respectivamente, manutenção e alteração das *funções distribucionais* (os fatos/as ações da narrativa). A atmosfera feliz, resultante da criação do brinquedo e da aventura de voar, é um aspecto discursivo que foi traduzido criativamente, e

até mais enfatizada no filme – o que indica manutenção parcial e também recriação das *funções integracionais*. Nessa cena, Fernando não usou uma touca de banho e óculos de carnaval para se caracterizar como aviador, mas uma roupa tipicamente de aviador, indicando alterações na caracterização física da personagem, porém a busca por manter algum tipo de adereço, alinhando-se à enunciação literária que aborda a empolgação do menino com este evento. Além disso, no filme, o voo foi presenciado pelos amigos e por pessoas que estavam na rua, opondo-se ao que é narrado no livro. As transformações ocorridas na cena fílmica se articulam a outros fatos narrados no mesmo capítulo, no qual há várias histórias sobre voos realizados pelo protagonista. Assim, o episódio do menino que voa e é visto pelos amigos, traduzido criativamente no filme, alinha-se a outro momento da narrativa literária em que Fernando se utiliza de um bambu para voar como pássaro e sua estripulia é presenciada pelos amigos.

Esse procedimento de adaptação revela que houve uma *redução por concisão* (GENETTE, 2010; ARRUDA, 2007) ao se traduzir o livro para o meio semiótico cinematográfico, ou seja, diferentes histórias foram articuladas e sintetizadas, compondo um único evento, sem deixar de estabelecer relações enunciativas com a obra traduzida. Além dessas sínteses, foram feitas criações próprias no roteiro do filme, pois o fato da confecção do avião e do voo malsucedido não teve consequências no enredo do livro, mas teve no filme e se relacionou a outras cenas posteriores, indicando assim um processo de *aumento por extensão* (GENETTE, 2010; ARRUDA, 2007), em que ações foram acrescentadas à narrativa a fim de estabelecer uma continuidade do evento narrado. No caso desta adaptação, esse procedimento se repetiu diversas vezes, haja vista a fragmentação dos contos do livro e a sua articulação no filme.

Essa foi a tônica predominante em quase todo o filme, que articulou a manutenção parcial das *funções distribucionais e integracionais* do livro com a criação de funções pelo roteirista, bem como realizou a intensa recriação de elementos da obra literária, por meio da *retroversão*: alteração de nome e idade de personagens, inclusão/exclusão de personagens e fatos, redução/ampliação do tempo dos acontecimentos, reordenação de fatos em contextos e ordens distintas, ênfase em determinados enredos e exclusão de outros.

As *transferências* e as *adaptações criativas* não se deram de modo direto, ou seja, da obra literária para o filme, mas se realizaram por meio da transformação constante dos aspectos narrativos e discursivos do texto literário. São alguns exemplos de transformações realizadas:

a) **Nome, idade e origem das personagens:** associação dos meninos se chama “P.E.I.D.O”, e não “Olho de Gato”; o cachorro se chama “Capeto”, e não “Hindemburgo”; a

prima é de São Paulo, e não do Rio de Janeiro; Toninho é mais novo que Fernando; Fernando não tem oito anos, mas dez.

b) **Inclusão ou exclusão de personagens e ações:** algumas personagens foram acrescentadas (inclusão de Toninho e Pedro); diminuição do número de animais (apenas o cachorro ficou, pois o coelho e a galinha foram excluídos); personagens foram cortadas (a empregada Alzira, o irmão Gerson, os amigos e os professores do Fernando); Odnanref é o rival de Fernando que sai com a prima, e não o Pacheco; após o duplo aparecer, quem chama Fernando é sua mãe, em vez de Toninho; quem vê os dois Fernandos é Birica, e não o Toninho; Jacaré briga com Odnanref, e não com Fernando; quem pega a manga é Pedro, o amigo de Fernando que foi inserido no filme, e não Fernando.

c) **Características físicas e psicológicas das personagens:** a prima é mais recatada nos modos e não fuma; o duplo é mau; a professora Risoleta não tem medo de baratas; a mãe de Fernando é mais rigorosa; Mariana vive um amor não correspondido por Fernando, e não o contrário.

Esse tipo de adaptação fílmica revela as possibilidades interpretativas oferecidas pelo texto literário cujos explícitos e implícitos são objeto de *adaptação criativa*. Ao criar um duplo que possui algumas características opostas ao protagonista (cabelo penteado para o lado esquerdo, bolso da camisa no lado esquerdo, uso da mão esquerda, nome inverso), há uma *transferência* de elementos do livro; ao criá-lo oposto também na personalidade, pois Odnanref é o vilão, há uma ampliação dos sentidos do texto literário, desencadeada por seus silenciamentos e não ditos, que consiste em interpretações feitas pelo roteirista e pelo diretor.

No romance de Fernando Sabino, a narrativa se constrói de modo não linear, por meio da construção de um tempo psicológico circular presente–passado–presente, manifesto no Prólogo, nos dez contos e no Epílogo, respectivamente; além disso, no Prólogo e no Epílogo, o passado e o presente se hibridizam, expressando o complexo movimento de manifestação da memória e de elaboração da escrita, em um exercício metaficcional.

Na adaptação cinematográfica, o tempo psicológico e a ordenação do enredo do livro foram transformados: o narrador-personagem adulto que rememora a infância não foi transferido para o discurso cinematográfico; e os contos selecionados do livro foram ordenados diferentemente. Essa mudança no modo de apresentar a temporalidade da narrativa, a construção da memória e a estruturação de um enredo mais linear podem estar relacionadas ao objetivo de tornar a obra cinematográfica mais acessível ao público infantil pretendido para o filme, sugerindo que há também fatores mercadológicos envolvidos no tipo de adaptação realizada.

A representação da memória no filme, elemento marcante no livro, estabeleceu uma complexa relação *hipertextual* com o livro. O tom memorialístico aparece de modo indireto no filme, por meio do diálogo com elementos do contexto histórico-cultural representado no livro. O filme demarca o tempo remoto – e também rememorado pelo narrador-personagem do livro – por meio da fotografia em tom sépia, dos cenários e do figurino das personagens, com o qual a memória está ligada, seja por meio da linguagem verbal do livro seja pela linguagem visual do filme que a representa.

O contexto e as características psicológicas das personagens, que são as *funções integracionais* da narrativa, sofreram a *adaptação criativa*, no sentido proposto por McFarlane (1996). A adaptação fílmica buscou traduzir o contexto do livro com base em elementos que a própria obra literária oferece, como a menção ao tipo de brincadeira das crianças (telefone de latinha, por exemplo) e ao cinema da cidade (pois Fernando diz que ia às matinês), mas também pela incorporação de elementos do conhecimento histórico-cultural compartilhado socialmente em livros, noticiários e outras obras audiovisuais sobre o estilo de vida nos anos de 1930, com o qual são estabelecidas diferentes relações intertextuais para além da obra literária. Assim, o espectador vê o pai do Fernando ouvindo rádio e lendo jornal à noite, cujas notícias falam sobre o Governo Vargas; a mãe é uma mulher dedicada ao lar e o pai é o provedor, modelo tradicional que vigorava no início do século XX; o figurino usado pelas personagens remete à moda de 1930; a escola possui um modelo de sala de aula e de professora que aludem ao estilo mais conservador do início do século, como vemos pelas práticas educativas da professora; o quarto do Fernando é um ambiente cuja mobília antiga remete a um tempo passado, assim como os poucos brinquedos que possui e as fotografias na parede, não havendo nenhum objeto tecnológico (FIGURA 35).

Figura 35 – Contexto histórico-cultural



Fonte: ZENHA, 2014.

Outro momento do filme ilustra também o estabelecimento de intertextualidade entre o contexto histórico mencionado no livro e os conhecimentos culturais e históricos pertencentes ao imaginário coletivo, como ocorre na cena da sala de aula, em que a professora

representa a classe docente da época, e não exatamente a personagem Dona Risoleta mencionada no livro. Assim, suas atitudes rigorosas, expressadas pelo figurino e pela didática adotada, são o modelo de professora do início do século passado e cujas características se aproximam parcialmente, em um movimento de *adaptação criativa*, da personalidade “ranzinza e antipática” (SABINO, 2013) da dona Risoleta do livro. Ao substituir a disciplina de Religião por Latim, buscou-se um distanciamento temporal significativo e que fosse suficiente para que os espectadores percebessem o tempo histórico longínquo retratado no filme.

Do mesmo modo, na adaptação, foi incorporado um fato político da época em que a história do livro se passa. Ao incluir o movimento dos Camisas Verdes (o Integralismo), representado pelo Major Pape Faria, instituiu-se um diálogo do filme com a obra literária e também com o contexto político brasileiro de 1930. A personagem Major Pape Faria e seu conflito com as crianças e os pais foram transferidos e também adaptados criativamente para o filme, que relacionou a identidade da personagem à sua postura ética e política.

Esses são exemplos do que Genette (2010) denomina *relações intertextuais por alusão*, em que a compreensão plena de um enunciado “supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete” (p. 14).

Segundo Diniz (2005, p. 70), no caso da representação do espaço e do tempo histórico-cultural, há um *dialogismo textual* com as práticas discursivas de determinada cultura. Desse modo, a representação do contexto histórico no filme dialoga tanto com a narrativa de Fernando Sabino e sua fotografia de criança, inserida no início do livro, quanto com as fotografias, pinturas e representações desse período histórico apresentadas por outros filmes, séries, novelas etc., constituindo-se, portanto, como novos elementos na cadeia discursiva já existente.

Essas escolhas expressam uma *adaptação criativa* feita no meio cinematográfico apoiada nas descrições e implícitos da enunciação literária e também evidenciam relações *hipertextuais* diversas, ou seja, foi estabelecido um diálogo tanto entre o *hipertexto* com o seu principal *hipotexto* (o livro) quanto com outros *hipotextos* (textos informativos e/ou históricos, fotografias, outras obras audiovisuais etc.), evidenciando a complexidade da adaptação fílmica.

Assim, devido às diferentes alterações que realiza, o filme estabelece relações *hipertextuais* mais complexas com o livro, não se restringindo à *tradução intersemiótica* livro–filme, como o título homônimo sugere, pois inclui relações intertextuais diversas, sendo a obra literária o principal, mas não o único elemento de intertextualidade.

Tudo isso é possível porque “o texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar,

subverter ou transformar” (STAM, 2006, p. 50). As diferentes escolhas realizadas na adaptação sinalizam o propósito de construir uma leitura própria do texto literário que, ao ser recriado, expressa o movimento criativo de sujeitos situados em determinado contexto e orientados por determinados propósitos discursivos, pois, afinal, “a adaptação consiste em uma leitura do romance e a escrita de um filme” (STAM, 2006, p. 50).

### 2.5.2 Transformações do *hipotexto*, *adaptação criativa*

No processo de constituição desse *hipertexto* fílmico, foram realizadas inúmeras *retroversões* das *funções distribucionais e integracionais*, assim como procedimentos de *redução e aumento* do *hipotexto* de Fernando Sabino.

O filme transferiu *funções cardinais* (ações/fatos) de contos do livro, mas também realizou *aumentos por extensão* (GENETTE, 2010), quando incluiu diferentes ações na narrativa fílmica. Em comparação aos acréscimos feitos no *hipotexto* (o livro) *O meu pé de laranja lima*, a quantidade de ações acrescentadas em *O menino no espelho* foi muito superior. Essas *extensões* decorreram tanto da necessidade de estabelecer conexões entre cenas, a fim de criar uma obra fílmica coesa, mas, sobretudo, devido ao novo enredo criado no roteiro, haja vista a fragmentação da “obra-fonte”.

Essas cenas articularam-se coerentemente ao todo narrativo do filme e também estabeleceram conexões semânticas com a obra literária, ao reforçarem o universo de aventura e fantasia nela presentes. São algumas, entre várias, ações acrescentadas por extensão: a família janta junto; Fernando vai ao cinema com a prima Cíntia; pais assinam matrícula do Colégio Militar; pais saem com os filhos à porta; aula de Física na escola; Fernando passa mais tempo na casa da árvore; conversa de Fernando com diretor, professora e Pape Faria; professora defende Fernando; Major Pape Faria reúne-se com outros militares em sua casa; Fernando e Mariana vão à biblioteca; Fernando discute com Odnanref; Fernando e Mariana traçam plano para acabar com Odnanref; entre tantos outros.

Coerente a esse procedimento de *aumento* de ações no *hipotexto* de Sabino, ocorreu também o acréscimo de personagens e diálogos, enfoque em questões históricas e inclusão de humor, tensão e conflito em determinadas cenas, o que é denominado por Genette (2010) como *aumento por ampliação*. São alguns exemplos: as inclusões das personagens Pedro, Magali, o diretor, o porteiro do cinema, os militares parceiros de Pape Faria, o bibliotecário; *alusão* ao contexto histórico e político de 1930 por meio dos Camisas Verdes, representados pelo Major

Pape Faria e seus colegas; acréscimos de diálogos entre as personagens; o conflito de Fernando com Odnanref, motivo de grande tensão na narrativa.

Do mesmo modo, foram feitas *reduções* no *hipotexto*, por meio da *excisão* e da *concisão*. Foram excluídos contos do livro, como *Galinha ao molho pardo*, *O canivetinho vermelho*, *Uma aventura na selva*, *Minha glória de campeão*, o narrador-personagem adulto que rememora a infância no Epílogo, bem como alguns fatos pertencentes ao enredo dos contos incluídos. Esses foram procedimentos de *redução por excisão* (GENETTE, 2010), em que são feitas supressões com objetivos narrativos, ou seja, excluem-se *funções (distribucionais e integracionais)* que não se coadunam com o enredo criado na obra fílmica.

Os contos selecionados do *hipotexto* (livro) para comporem o *hipertexto* (filme) não foram incluídos em sua totalidade, pois sofreram a *redução por concisão* (GENETTE, 2010) que consiste na apresentação mais sintética de um fato. Um exemplo foi a articulação de dois conflitos (a barata na sala de aula e a briga de Fernando com Jacaré e Birica) que na narrativa do livro não estão articulados, embora pertençam ao capítulo VI, *O valentão da minha escola*. Nas cenas do filme, foram feitas transferências de algumas *funções distribucionais* do *hipotexto* (baratas levadas em caixinha para serem soltas em sala de aula e enfrentamento do Birica pelo Fernando, que culminou em sua aclamação pelos colegas); e, principalmente, transformações nas *funções distribucionais e integracionais*, como: a professora não era frágil e não teve medo das baratas, os alunos gritaram de medo, Birica foi quem levou várias baratas de uma só vez, os colegas não partilharam da brincadeira, Fernando enfrentou Birica pelo motivo da barata, Odnanref brigou com Jacaré e Birica no lugar do Fernando, entre outras. Apesar das transformações feitas pela obra fílmica, na cena das baratas na sala de aula foi feita a *adaptação criativa* da passagem do livro, ao representar a atmosfera da escola e o ar de traquinagem das crianças, mas sempre com cortes, acréscimos e transformações típicos ao roteiro dessa obra.

A criação da cena das baratas na sala de aula partiu da hipótese presente no enunciado do livro “Às vezes mais de um menino trazia de casa para soltar na sala a sua barata dentro da caixa de fósforos ou de uma latinha. Tínhamos de combinar antes, pois se aparecessem muitas de uma vez, dona Risoleta acabava desconfiando” (SABINO, 2013, p. 100), ou seja, aquilo que não foi realizado na narrativa do livro, o oposto. O tom de peripécia do aluno e do medo causado pela barata foi preservado, embora apenas uma personagem tenha realizado a ação e o medo tenha sido transferido para toda a turma, em vez da professora. Ao ver as baratas, ela desconfiou e puniu, como afirma o enunciado hipotético do texto literário. Além disso, outro episódio do livro em que os alunos colocam uma perereca na bolsa da D. Risoleta serviu de inspiração para a cena em que Birica solta as baratas: “Num momento em



que ela estava de costas, escrevendo a lição no quadro-negro, o próprio Tição realizou a façanha” (SABINO, p. 102). A realização no filme preservou a enunciação, isto é, a ideia de se fazer secretamente algo proibido; entretanto, a ação foi desempenhada por outra personagem e em outro contexto. Assim, várias passagens do livro, implícitas ou explícitas, foram sintetizadas para elaborar uma cena específica do filme, dando-lhe um novo aspecto, sem ser reprodução das ações do livro, mas recriação apoiada no que a obra literária ofereceu.

A adaptação também realizou a *tradução intersemiótica*, na qual se buscaram equivalências diretas, isto é, traduziu-se para o filme a enunciação do livro, sem realizar *retroversões* como feito na maior parte do filme. O livro inicia-se com o seguinte enunciado:

Quando chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguia-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para apagar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes (SABINO, 2013, p. 15).

No livro, esse parágrafo foi apresentado como reminiscência do narrador--personagem; no filme, foi inserido no contexto da chuva forte que atingiu Fernando quando estava no quintal, em sua casa na árvore, enquanto Odnanref supria sua ausência com a família. O discurso fílmico traduziu a enunciação literária, conforme apresentado na Figura 36:

Figura 36 – Tradução criativa



Fonte: ZENHA, 2014.

O cenário, os fatos e as sensações causadas pela goteira foram traduzidos do meio semiótico fílmico para o literário, como se observa na Figura 36, na qual os pais aparentam preocupação e as crianças se divertem. Esses sentimentos das personagens, manifestos na enunciação literária, são os índices das *funções integracionais*, os quais demandaram a *adaptação criativa* por meio da trilha sonora, da atuação e da expressão facial dos atores. Além disso, a fim de adaptar criativamente o enunciado “Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não

entendia a razão”, foi feito um *aumento por inclusão* no *hipotexto* por meio de diálogos entre os pais de Fernando e da repreensão da mãe aos meninos. O contexto em que a ação ocorre e os objetos utilizados para aparar as goteiras também foram adaptados por meio da composição do cenário, constituindo-se como formas encontradas pelo diretor para traduzir criativamente na linguagem cinematográfica o que foi enunciado na linguagem literária, estabelecendo assim uma relação intertextual e interdiscursiva.

A equivalência na *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema não significa reprodução *ipsis literis*, mas recriação de acordo com o meio semiótico de chegada, adequando-se à linguagem e ao novo contexto criado, como evidenciam as escolhas realizadas na composição do cenário, do figurino, na atuação das personagens, a nova posição ocupada por essa cena no filme e as articulações feitas entre ela e as demais cenas, diferentemente do que foi feito no livro.

Hutcheon (2013) desmistifica clichês que falam sobre a inviabilidade de transpor os elementos literários, ligados ao contar, para o sistema semiótico cinematográfico, ligado ao mostrar:

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. Conflitos e diferenças ideológicas entre os personagens devem tornar-se visíveis e audíveis [...]. No processo de dramatização, há inevitavelmente certa reenfaturação e refocalização de temas, personagens e enredo (HUTCHEON, 2013, p. 69).

Esses processos de transformação apontados pela estudiosa demandam um trabalho do cineasta e também de percepção do espectador – que precisa fazer movimentos complexos de interpretação para perceber e compreender as traduções ocorridas quando relaciona livro e filme.

Embora o filme *O menino no espelho* tenha algumas cenas em que essa equivalência direta possa ser notada, isso não prevalece em toda a adaptação, que adotou diferentes estratégias de “adaptação criativa livre”: realizou *traduções intersemióticas* de determinadas enunciações; recriou passagens do texto literário; e criou novas cenas, pela transformação de elementos do enredo e do discurso, mas sempre mantendo algum tipo de relação interdiscursiva e a intertextual com a obra literária.

A adaptação do conto *O menino no espelho*, que dá título ao livro e ao filme, foi a que mais modificou o *hipotexto* de Fernando Sabino, pois o filme ampliou a dramatização da

existência do duplo, em comparação ao que ocorre no texto literário. Ampliando o conceito de McFarlane (1996), concebemos essa transposição da obra literária para o cinema como uma “adaptação criativa livre”, pois ele não apenas busca recursos no meio semiótico cinematográfico para criar cenas equivalentes discursivamente, mas cria, recria e transforma a obra da qual se originou.

Para compor o filme, foram adotadas diferentes estratégias de transformação do texto literário: traduções intersemióticas diretas de cenas do livro para o filme, *redução* e *aumento* de partes da enunciação literária na transposição para o meio semiótico cinematográfico, novas articulações entre os fatos do enredo do conto *O menino no espelho* e dos demais enredos que compuseram o filme. Essas escolhas revelam a liberdade de criação da equipe de produção do filme, concebendo-o como uma leitura particular da obra literária na qual se baseou. Assim, no sentido de tradução de Benjamin (2011), podemos dizer que a tradução fílmica mantém uma íntima conexão com a obra literária, considerada o “original”; porém essa relação se torna mais relevante porque o filme se tornou outra obra.

### **2.5.3 Relações *intertextuais* na adaptação *O menino no espelho***

Já discutimos as relações *hipertextuais* entre a obra literária (o *hipotexto*) e a adaptação cinematográfica (o *hipertexto* dela derivado). Além dessa relação, as relações de *intertextualidade* também são relevantes, pois se referem à “relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro” (GENETTE, 2010, p. 14), por meio da *citação*, *alusão* ou *plágio*.

A adaptação cinematográfica *O menino no espelho* inclui as relações *hipertextuais* estabelecidas entre livro e filme, mas também relações *intertextuais* entre o filme e outros textos, sendo este um aspecto marcante em sua constituição como uma *adaptação criativa*. Nesse sentido, é relevante pensar a adaptação em uma perspectiva que não se restringe à sua relação com a obra literária, mas a compreende como um modo de inter-relação com outros textos da cultura, nela mencionados implícita e explicitamente, e como isso coopera para o estabelecimento de sentidos.

Essa adaptação cinematográfica explora de modo potencial a *intertextualidade* por meio de *citações* e *alusões* variadas, estabelecendo relações de sentido com o texto literário, o contexto nele representado e outras produções textuais.

No filme, há diferentes relações *intertextuais* feitas por meio de: citação de trechos da obra literária no filme (como citações diretas ou indiretas); inclusão de elementos

paratextuais do livro no filme; inserção de outras produções textuais (filmes, músicas, livros, jornais, programas de rádio etc.) da cultura e do contexto histórico representados; inclusão de fatos, personagens e espaços históricos. Nelas, a relação discursiva pode-se fazer direta ou indiretamente, cabendo ao espectador estabelecê-las.

Por meio da *citação*, um tipo de *intertextualidade* que consiste em mencionar explicitamente um enunciado de outro contexto, a adaptação apresenta trechos do livro e de seus paratextos na fala das personagens. Assim aconteceu com a pergunta “O que você quer ser quando crescer?”, apresentada na capa do livro, que foi apropriada pelo pai do Fernando, que lhe faz essa pergunta no início do filme; é também essa personagem que diz uma frase retirada do texto literário: “O segredo para ser feliz nesta vida, meu filho, é pensar nos outros”, sintetizada no processo de transposição do livro para o filme. Além desses, há enunciados pertencentes ao narrador ou às personagens do texto literário e que foram adaptados no filme como falas das personagens; e uma fala do escritor Fernando Sabino, presente na orelha do livro, foi enunciada no filme pelo menino Fernando, que diz “eu quero ser criança”, em resposta à pergunta do pai “o que você quer ser quando crescer?”. Essa pergunta do pai foi retirada da capa do livro e incluída em novo contexto semiótico e narrativo.

O contexto histórico do livro foi adaptado criativamente no filme por meio da inserção de diferentes elementos que compuseram o cenário e o figurino, bem como pela representação das ações das personagens, de alguns fatos históricos e pela inserção de vídeos governamentais, programas de rádio e jornal impresso.

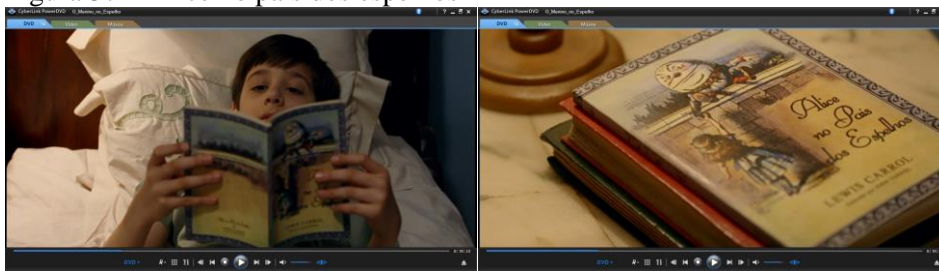
Uma das formas de o filme realizar a contextualização temporal foi por meio da inserção do fato político dos Camisas Verdes, cujo representante é a personagem Pape Faria, pela citação de filmes governamentais, de programas de rádio e pelo jornal *Estado de Minas* – todos falando sobre o mesmo tema. No livro, não há nenhuma menção a esse acontecimento histórico, mas, ao ser incluído na narrativa fílmica, constitui-se como um elemento intertextual que situa a narrativa em um tempo e um espaço determinados, dialogando com o contexto fictício do livro e o contexto histórico real.

No livro, o protagonista Fernando afirma que costumava ir às matinês do cinema da cidade; no filme, ele vai ao cinema para assistir ao filme *Anjo Azul*, que não foi mencionado no livro, mas é contemporâneo do período histórico representado no livro. O fato de haver uma referência explícita a um filme dos anos de 1930 propicia relações de *intertextualidade* com a obra literária e com o contexto social, histórico e cultural representado em ambas as obras. Além disso, a história de amor abordada no filme *Anjo Azul* possibilita conexões, ainda que sutis, com o amor platônico vivido por Fernando no filme *O menino no espelho*, evidenciado

na cena em que ele sonha com a prima vestida como a personagem do filme. Do mesmo modo, o cinema representado no filme remete aos cinemas típicos do contexto histórico representado no livro.

O filme também estabelece relações com outras obras literárias, conforme vemos no capítulo *O menino no espelho*, que apresenta o seguinte enunciado: “O contrário é possível, como aconteceu com Alice, que passou para o lado de dentro do espelho e foi nos visitar” (SABINO, 2013, p. 115), estabelecendo relações *intertextuais* explícitas com a obra literária *Alice no país dos espelhos*. Partindo dessa enunciação, o filme cita o livro na cena em que Fernando o lê, deixa-o sobre o criado-mudo e quando sonha com o mundo dos espelhos, estabelecendo assim uma relação intertextual com o conto *O menino no espelho* e o livro *Alice no país dos espelhos* (FIGURA 37). Assim, a adaptação estabelece relações *intertextuais* complexas, que ultrapassam a obra literária, mas que encontram nela a principal motivação.

Figura 37 – Alice no país dos espelhos



Fonte: ZENHA, 2014.

No filme, Fernando e Odnanref não são parceiros, como no livro, mas rivais. Embora sejam idênticos na aparência, suas personalidades são distintas, o que pode ser observado pelo comportamento e pela postura de cada um, em que a arrogância e a ambição de Odnanref se materializam em uma postura física mais ativa. Há, portanto, relações *intertextuais* e *interdiscursivas* com a obra literária, tanto pela semelhança quanto pela diferença, mas também com outras produções culturais nas quais há gêmeos idênticos com personalidades opostas e que disputam determinado estilo de vida e o ser amado, como na telenovela *Mulheres de Areia*, exibida pela Rede Globo em 1993, ou na própria literatura canônica, como *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, evidenciando assim que a adaptação não estabelece relações intertextuais e interdiscursivas apenas com a obra literária, mas com diferentes textos e discursos da cultura.

Do mesmo modo, ao narrar a história de uma infância feliz, dialoga com filmes anteriores que tratam do mesmo tema e que possuem um posicionamento discursivo semelhante, como *O menino Maluquinho*, de Helvécio Ratton, e *Uma professora muito*

*maluquinha*, de César Rodrigues e André Alves Pinto; com este último, em especial, estabelece relações interdiscursivas mais estreitas, quando apresenta uma narrativa saudosista sobre a infância, por meio da criação de um contexto histórico-cultural semelhante, que se manifesta na fotografia, no figurino, no cenário e na trilha sonora do filme.

Outro *hipertexto* derivado do livro é a *música-tema* do filme, apresentada ao final da narrativa cinematográfica, cujo título é homônimo às obras literária e cinematográfica. A letra da música estabelece uma relação *intertextual* e *interdiscursiva* com a obra literária e o filme, ao apresentar o mesmo posicionamento discursivo sobre a infância feliz e referenciar a metáfora do menino no espelho (canto o encanto de ser feliz / na poesia de um bom conselho / nunca perder a pureza do olhar / sempre enxergar o menino no espelho<sup>62</sup>); também inclui trechos da poesia de Manoel de Barros (tudo o que eu não invento é falso / tenho saudades do que não foi”), em uma citação direta dos versos da obra *Memórias inventadas: a segunda infância*, cujo discurso se aproxima do que foi construído no livro de Sabino. Portanto, estabelece-se uma complexa rede *intertextual* e *interdiscursiva* de sentidos que cruzam, de diferentes modos, a letra da música com as obras de Fernando Sabino, Manoel de Barros e Guilherme Fiúza Zenha.

Segundo Souza (2016, p. 128), “A maior parte do filme é acompanhada por uma trilha sonora que exalta a solaridade, a magia e a característica lúdica da infância, sobretudo de uma infância dos anos 1930.” Esse intertexto musical é um recurso de *adaptação criativa* utilizado para contar a história no meio semiótico cinematográfico, conferindo-lhe o tom de aventura e poesia presente no livro.

São várias as relações *intertextuais* explícitas e implícitas estabelecidas nesta adaptação cinematográfica, sendo esses apenas alguns exemplos desse modo peculiar de constituir um *hipertexto* fílmico. Essa adaptação é uma produção complexa, constituída como um “mosaico de citações” (KRISTEVA, 1974) que, juntas, compõem um todo significativo. Todas essas conexões *hipertextuais*, *intertextuais*, *interdiscursivas* se tornam possíveis pela relação de *intertextualidade* explícita entre livro e filme, e também entre determinados elementos mencionados em cada um deles, contribuindo para um adensamento de leitura da adaptação cinematográfica.

---

<sup>62</sup> Música *O menino no espelho*, composição de Flávio Henrique e Marcos Frederico, interpretação de Elisa Alves. Essa música foi composta exclusivamente para o filme.

## 2.6 Reflexões sobre a adaptação cinematográfica

Os dois filmes analisados configuram-se como tipos diferentes de adaptação que evidenciam processos distintos de *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema e de *hipertextualização* de *hipotextos* pré-definidos.

Como textos, ou seja, “manifestação do enunciado, [...] dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos” (FIORIN, 2017, p. 58), livro e filme estabelecem relações *intertextuais* e *hipertextuais* explícitas; como enunciados, que expressam “uma posição assumida por um enunciador” (FIORIN, 2017, p. 58), os discursos sobre a infância manifestos em cada livro foram recriados nas respectivas obras fílmicas, sendo este um dos elementos que possibilita reconhecer a tradução da “essência” da obra literária de que fala Benjamin (2011).

O filme *Meu pé de laranja lima* se propõe a traduzir um discurso de infância sofrida e permeada pela fantasia; o filme *O menino no espelho* se propõe a traduzir um discurso de infância feliz idealizada pelo adulto. Cada adaptação se relaciona à obra literária homônima por semelhança do discurso sobre a infância. A *interdiscursividade* entre os dois filmes e os dois livros pode ser observada tanto pela semelhança quanto pela diferença de seus discursos: oposição na abordagem que fazem sobre a infância, ou seja, infância feliz *versus* infância sofrida; aproximação dos discursos no modo como concebem a infância enquanto espaço da fantasia, de descoberta e de beleza.

Segundo Orlandi, “não há discurso que não se relacione a outros [...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros.” (2007, p. 39). O discurso do filme aponta para o do livro homônimo, seu antecessor, assim como para outros *discursos* pertencentes à mesma *formação discursiva* ou a *formações discursivas* distintas, manifestos em outras obras literárias e cinematográficas que lhes são anteriores ou posteriores.

Cada adaptação cinematográfica analisada construiu uma relação *hipertextual* distinta com a obra literária, decorrente das possibilidades oferecidas pelo texto literário e dos objetivos de seus tradutores. Nas duas adaptações fílmicas, foram buscadas equivalências por meio da *tradução intersemiótica*, mas também foram feitas ampliações, inclusões, exclusões, substituições e transformações, em maior ou menor grau, que as tornam *hipotextos* ímpares.

A adaptação *Meu pé de laranja lima* manteve os tons memorialístico, autobiográfico e dramático presentes no livro; *transferiu* a maioria dos elementos do enredo do livro e realizou poucas *retroversões* nos elementos da narrativa; organizou os fatos em uma sequência majoritariamente linear, embora intercalados por alguns *flashbacks*, em que a

organização da narrativa se deu numa relação causa-consequência; a construção da memória se fez mais aproximada à proposta do livro, no qual passado e presente se intercambiam e o narrador-personagem adulto se apresenta.

A adaptação *O menino no espelho* não organiza os fatos na mesma sequência do livro e elabora um novo enredo com base no texto literário; não apresenta o narrador-personagem adulto do livro; cria diferentes conflitos intercalados, em que a montagem instaura o “enquanto isso”, cuja resolução ocorre gradativamente, como nas telenovelas, apenas no final do filme. Esse foi um recurso de *adaptação criativa* utilizado para articular os diferentes contos selecionados do livro e dar-lhes um arco dramático coerente (ZENHA, 2014).

A adaptação *O menino no espelho* tem sua potencialidade no modo como constrói um novo enredo e nele articula os diferentes contos, pelo alto número de *retroversões* que realiza, bem como pela extensa rede intertextual explícita e implícita que construiu, integrando-se às típicas produções pós-modernas em que, segundo Jullier & Marie (2012, p. 256), “a imagem é tomada em uma rede de imagens, uma intertextualidade circular e permanente, que a induz a remeter a outra imagem [...]”. Em um alargamento dessa afirmação, são várias *citações* e *alusões* presentes na obra fílmica que permitem relacioná-la a outras obras e a outros textos da cultura, como já analisado.

A riqueza da obra fílmica *Meu pé de laranja lima* manifesta-se no modo como realiza a *tradução intersemiótica*, ou seja, traduz e amplia a interpretação do texto literário por meio de metáforas visuais, enquadramentos, posição de câmera, montagens e jogos de luz inusitados. Assim, realiza *aumentos* e *reduções* no *hipotexto*, constrói um tempo psicológico da narrativa para representar a memória por meio do *flashback* e busca retratar a atmosfera e os estados interiores das personagens pelo trabalho artístico com a linguagem cinematográfica, evidenciando qualidade no uso dos recursos que ela disponibiliza. Esse todo complexo construído busca uma relação direta com a obra literária, mas instaura novos sentidos pela riqueza do discurso audiovisual que elabora, dialogando com outras produções cinematográficas que adotam o mesmo estilo ao contar suas histórias.

Pudemos observar, assim, que a adaptação da obra literária para o cinema não consiste em simples transferência de sentidos, mas “em uma leitura do romance e a escrita de um filme” (STAM, 2006, p. 50). Diferentes procedimentos foram adotados no processo de tradução do meio semiótico literário para o cinematográfico: *traduções intersemióticas*, *aumentos* e *reduções* de elementos do *hipotexto*, *relações intertextuais* e *paratextuais*, realocações de objetos e eventos, evidenciando um exercício complexo de produção de sentidos na nova obra.



Essas transformações decorrem de vários fatores: o contexto sociocultural e histórico em que a adaptação é realizada; o modo como a narrativa do filme foi planejada no roteiro; as possibilidades de criação que o texto literário oferece e que exigem a inclusão de determinados elementos e a exclusão de outros; e o público ao qual o filme é destinado. Assim, é concebida como “atividade voltada para as condições de produção e recepção” (DINIZ, 1999, p. 38), ou seja, depende tanto do universo discursivo e cultural de quem a produz quanto da suposição que se tem do universo dos potenciais espectadores.

Nas análises realizadas, evidenciamos como cada obra fílmica se constitui em relação à obra literária, mas preserva sua independência como produção artística em um meio semiótico diferente, ora buscando equivalências com a obra literária, ora agregando diferentes elementos e sentidos a ela. A criação de metáforas visuais e enquadramentos diferenciados (como em *Meu pé de laranja lima*) e a construção de um novo enredo e de relações *intertextuais* variadas (como em *O menino no espelho*) deram feição própria à obra cinematográfica, tornando-a ímpar.

Desse modo, o processo de adaptação é parafrástico e polissêmico, pois tanto retoma a obra literária, em relações interdiscursivas e intertextuais estreitas, quanto institui novos modos de significar e novos sentidos, apoiado nas possibilidades oferecidas pelo texto literário. Porque é discurso e os sentidos se constituem no/pelo discurso, obras literárias não estão acabadas, mas sempre abertas a diferentes reconstruções de sentido, que a adaptação assim o confirma. Ao produzir o filme, o cineasta se utiliza de algo já dito, mas produz alguma transformação na “filiação de sentidos”, evidenciando a natureza parafrástica e polissêmica do discurso (ORLANDI, 2007, p. 36-37), em que a paráfrase “representa o retorno aos mesmos espaços do dizer”, com base nos quais se produz “diferentes formulações a partir do mesmo dizer sedimentado”; a polissemia “é a ruptura de processo de interpretação”, isto é, a possibilidade de novos sentidos que a obra literária oferece e que a obra cinematográfica também instaura ao se constituir.

Assim, cada *hipertexto* ilumina um aspecto distinto do *hipotexto*, indicando diferentes possibilidades interpretativas e criativas e complementando o rol de produções dialógicas e transtextuais que se relacionam a determinada “obra-fonte”. Segundo Diniz (1999), livro e filme são, respectivamente, “origem” e “alvo” e “devem ser considerados signos um do outro” (DINIZ, 1999, p. 13). Os dois estabelecem “uma referência mútua” (DINIZ, 1999), ou seja, tanto o livro se refere ao filme quanto o filme ao livro. Nesse sentido, é um equívoco a desqualificação do filme em comparação ao livro; as obras precisam ser analisadas horizontalmente, pois, o que importa é a relação dialógica e transtextual que estabelecem.

Desse modo, podemos tanto ver o filme individualmente, sem nos remeter à obra literária, quanto na relação dialógica com ela. O contato com a obra literária, em qualquer ordem que seja (livro–filme ou filme–livro) propiciará novas possibilidades de leitura e atribuição de sentidos aos leitores-espectadores.

A leitura prévia ou posterior do livro ao filme oferece conexões *hipertextuais* maiores ao leitor-espectador, propiciando-lhe se relacionar com a adaptação de diferentes modos e fazer novas incursões de sentido às obras lidas e assistidas, a fim de constatar que a adaptação é uma tradução criativa, que alarga os sentidos do original ou o toca em um “ponto tangencial do seu significado, ‘para depois, de acordo com a lei da fidelidade na liberdade, continuar a seguir seu próprio caminho’”. (PLAZA, 2003, p. 30).

Assim, a obra traduzida se conforma (no sentido de ter a forma de, se configurar) ao seu sistema semiótico de chegada. A tradução complementa o original, sendo para ele uma contribuição expressiva no plano semântico e integrando um sistema maior que ultrapassa a obra fílmica.

### 3 Práticas culturais com a literatura e o cinema

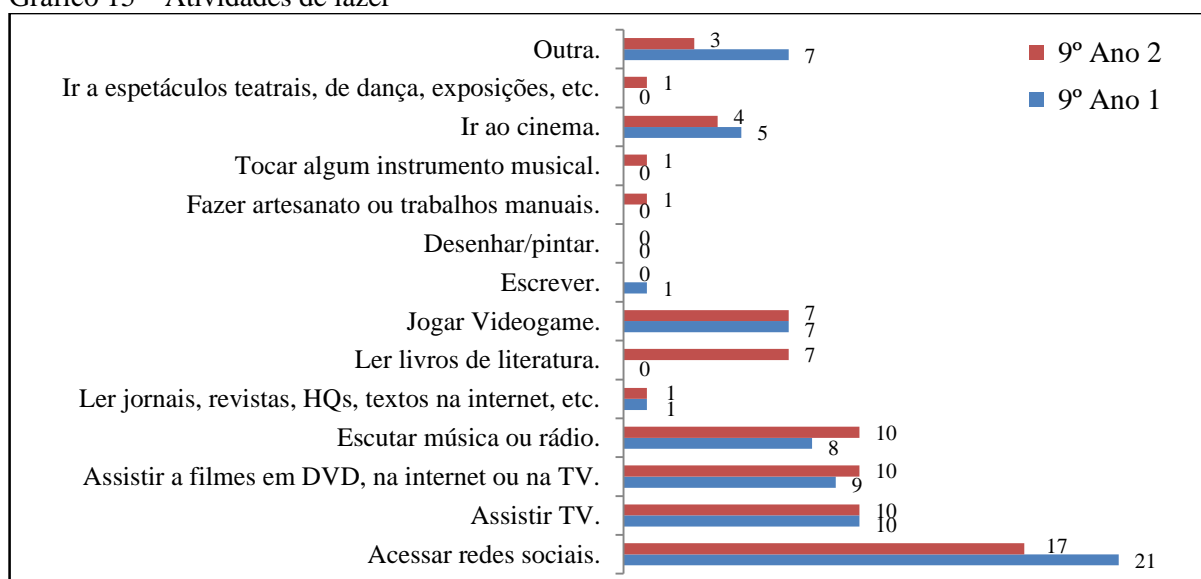
Neste capítulo, abordaremos a formação dos estudantes como leitores e espectadores, por meio de suas práticas e relações com a literatura, o cinema e outras produções culturais na vida cotidiana e no contexto escolar.

Em uma perspectiva macro, analisaremos os dados quantitativos e qualitativos das duas turmas pesquisadas; em uma perspectiva micro, apresentaremos os perfis de leitor dos sujeitos, traçados por meio da triangulação dos dados obtidos nos questionários fechados, nas entrevistas e nos documentos escolares. Assim como há regularidades que permitem agrupá-los em perfis, foram encontradas variações em um único perfil, as quais evidenciam a complexidade desses sujeitos.

#### 3.1 Práticas culturais dos leitores-espectadores

Ao serem perguntados sobre suas atividades culturais prediletas, os estudantes nos forneceram dados relevantes para iniciar a análise dos perfis. Ao todo, 47 estudantes participaram do estudo, sendo 23 da turma do 9º ano 1 e 24 do 9º ano 2. Cada estudante marcou três atividades que mais gosta de fazer em seu tempo livre, que podem ser conferidas no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Atividades de lazer



Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambas as turmas prevalece a opção “acessar redes sociais” em primeiro lugar, seguida por “assistir TV”, “assistir a filmes” e “escutar música”, indicando que as atividades digitais e audiovisuais ocupam um espaço significativo na vida dos estudantes, o que foi um importante ponto de partida para definir os perfis. Entretanto, o mesmo não ocorre com a literatura, que pouco figura na lista de atividades prediletas, sendo opção apenas dos estudantes do 9º ano 2, outro importante elemento para composição dos perfis.

Esses primeiros resultados indicam a predominância, na vida privada desses sujeitos, de uma formação permeada pelas práticas da cultura digital e da cultura de massa.

Segundo Santaella (2003), a *cultura digital* é marcada pela convergência das mídias. Seu maior representante na atualidade é o *smartphone* conectado à internet e muito utilizado pelos estudantes, sobretudo para acessarem as Redes Sociais (*Instagram, Youtube, Twitter, Facebook, Messenger* e *WhatsApp* etc.), sua principal forma de lazer.

A *cultura digital* incorpora a *cultura de massas* e a *cultura das mídias*, o que potencializa o acesso às produções simbólicas sonoras e audiovisuais que apreciam.

A cultura de massa tem no jornal, no cinema, na televisão, na fotografia e no rádio os seus maiores representantes. O conceito *cultura de massas* não se refere apenas ao uso de tecnologias de comunicação, mas a um modo de estar, pensar e representar o mundo. Segundo Edgar Morin,

[...] a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas (MORIN, 1969, p. 17).

Sua principal função é recrear, divertir o consumidor, usando modelos fixos, em que “fórmulas” são seguidas e reproduzidas, porém preservando a impressão de novidade.

O acesso dos estudantes à *cultura de massa* dá indícios de que eles possuem critérios de seleção e valores estéticos aproximados, que os possibilitam ser membros de determinadas comunidades sociais, nas quais são leitores, ouvintes, espectadores e também produtores de textos – neste último caso, nas Redes Sociais principalmente.

Conforme aponta Morin (1969), a *cultura de massa* se acrescenta a outras; portanto, essas práticas culturais dos estudantes em seus momentos de lazer se acrescentam às práticas escolares, outro elemento importante na sua formação individual e coletiva. As diversas experiências desses sujeitos são elementos de grande relevância para compreender seus

posicionamentos, seus saberes e suas práticas sobre literatura, cinema e a relação literatura-cinema nas adaptações cinematográficas, que serão analisados a seguir.

### 3.1.1 Literatura sob a ótica discente

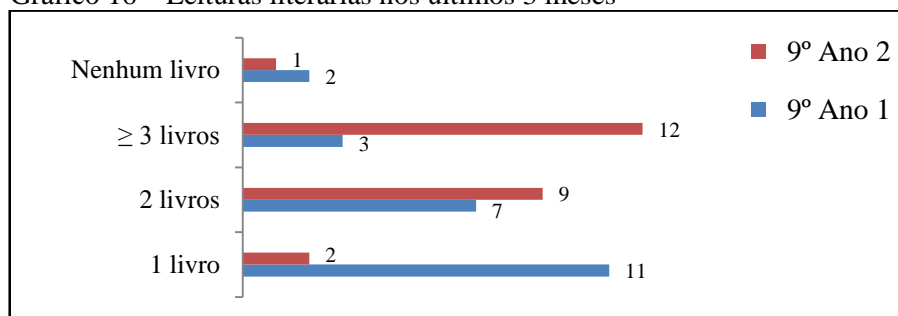
Conhecer as práticas e representações dos estudantes sobre a literatura foi uma importante incursão neste estudo, que nos possibilitou compreender o modo como significam a relação entre literatura e cinema nas adaptações cinematográficas. Assim, saber quais e quem são esses leitores, o que pensam sobre a literatura trabalhada em contexto escolar e quais são suas preferências literárias foram importantes questões para conhecermos o repertório cultural dessa comunidade e, posteriormente, traçarmos os diferentes perfis de leitores e espectadores.

As práticas culturais dos estudantes indicam a presença maciça dos meios de comunicação audiovisuais em suas vidas, o que nos levou a investigar a existência e a frequência da leitura de textos literários na internet, em *sites* especializados ou aplicativos. Apenas 14,8 % dos estudantes de ambas as turmas leem literatura digital ou digitalizada, ocorrendo a predominância de práticas de leitura do impresso.

O estudo realizado por Araújo (2016) mostrou que os jovens, em sua maioria, não costumam associar o uso dos dispositivos digitais à prática de leitura literária, mas ao entretenimento; além disso, ainda há uma baixa difusão da literatura digital e digitalizada, assim como as práticas de leitura literária no impresso continuam mais consolidadas em contextos escolares e da vida particular. Esses dados ajudam-nos a compreender as práticas leitoras dos estudantes durante as intervenções da pesquisa, pois lhes foi dada a opção de ler os livros *O menino no espelho* e *O meu pé de laranja lima* no impresso ou na versão digitalizada em PDF, disponibilizada gratuitamente na internet. A maioria dos estudantes optou por ler no impresso e, na impossibilidade de fazê-lo, não recorreu ao digital.

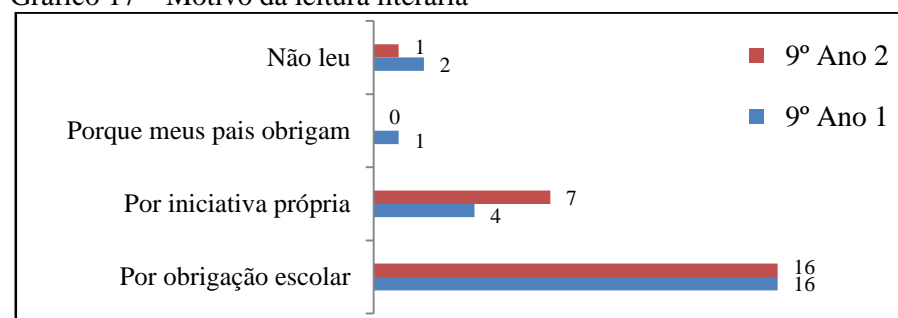
Essa não leitura ou pouca leitura do texto literário no meio digital pode ter relação com a formação oferecida pela escola, responsável pela maior parte das leituras literárias realizadas pelos estudantes, como mostram os Gráficos 16 e 17.

Gráfico 16 – Leituras literárias nos últimos 3 meses



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Motivo da leitura literária



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* designa como leitor aquele que leu um livro inteiro ou em partes a cada três meses, não se restringindo à leitura literária. Segundo esse critério, os estudantes, em sua maioria, são considerados leitores de literatura (GRÁFICO 16). Entretanto, consideramos que há diferenças entre aquele que lê uma obra literária por inteiro e aquele que a lê parcialmente, sobretudo se isso ocorre com frequência; também entre quem lê por obrigação escolar e quem lê por iniciativa própria. Embora a maioria leia literatura, há diferenças entre esses leitores, conforme mostraremos mais adiante ao traçarmos os perfis.

A maioria dos sujeitos pesquisados afirma ler, no todo ou em partes, os livros indicados pela escola, mas nenhum estudante afirma gostar sempre das escolhas literárias feitas pelos professores. Frequentemente ocorre o abandono da leitura, sobretudo por estudantes que só leem por obrigação escolar, por haver divergências entre os seus interesses e o que os professores consideram relevante para sua formação.

Para os estudantes que leem a literatura indicada pela escola e também leem por iniciativa própria, a leitura por obrigação não é o aspecto mais negativo apontado, mas sim o fato de, na maioria das vezes, não apreciarem os livros selecionados pela escola; para aqueles que só leem as indicações da escola, a leitura é uma atividade desmotivadora e o tom da obrigação fica mais evidente.

Quatro estudantes que leem literatura apenas por obrigação escolar assim opinam sobre suas experiências com as leituras escolares:

Todo ano ... todo ano os professores mandam pra gente ler no mínimo uns três livros e ... a gente lê obrigado ... e sempre é pra fazer prova (MJ9°2M).<sup>63</sup>

Às vezes a gente lê o livro todo ... entende a história ... mas tipo assim ... a gente fica tão nervoso durante a prova que sei lá a gente esquece e faz as coisa errada (VG9°2M).

A gente lê tipo assim ... um livro que a gente não gosta ... por obrigação da escola entendeu? ... mas quando a escola dá um livro que interessa ... muita gente lê e fica comentando e tal ... e aí é bem difícil na escola dar um livro que interessa a todos os alunos ... a gente já lia pensando na prova ... o que que ia cair na prova ... o tipo de pergunta ... já tentava gravar os personagem ... a gente já lê mais por causa da prova ... a gente lê pensando nó ( ) isso vai cair na prova (TS9°2M).

O professor de Português do 8° ano passou muito livro pra gente ... eu não gosto muito de ler ... é ... a gente lê por obrigação (JA9°1F).

Seus discursos trazem implícito o desconforto diante da situação escolar em que se lê com finalidade avaliativa. A prova como instrumento de avaliação, mas também de regulação e poder no contexto escolar, imprime sentidos negativos à experiência da leitura literária que, no caso desses sujeitos, não é consolidada e, portanto, não se expande para outros contextos da vida. Realizam assim uma “leitura funcional” (SOARES, 2009) da obra literária, com o objetivo de fazer a prova, pois, como afirma o estudante TS9°2M, lê-se para prever o que será cobrado na prova, e não para conhecer, se entreter e apreciar esteticamente a obra, como é esperado de uma leitura literária. Além disso, sua estratégia de leitura, em que se busca “gravar os personagem”, dão indícios de um tipo de leitura literária presa aos elementos do enredo, e não à construção estética da obra. Esse tipo de procedimento de leitura adotado pelo estudante pode ser um indicativo tanto das práticas de leitura literária vivenciadas por ele no contexto escolar quanto de lacunas em sua formação leitora, por não ser um leitor assíduo.

Estudantes que leem só por obrigação e estudantes que também leem literatura por interesse assim dizem sobre o interesse parcial ou o desinteresse pelas obras literárias indicadas pela escola:

---

<sup>63</sup> Os sujeitos da pesquisa estão identificados por duas iniciais do nome, a turma e o gênero.

Todos os livros são chatos ... Só tem um livro que eu falo que é uau ... o que eu gostei aqui da escola foi o livro o não sei o quê o filho da bruxa ... um negócio assim (FA9°2M).

É sempre a mesma coisa ... chega no início do ano ... passa uma lista de livros para você comprar ou alugar e tal ... a gente lê e fazer uma prova sobre ... (TS9°2M).

*Meus segredos com Capitu* é um livro muito sem graça ... a escola deu só livro que eu não acho interessante ... o único livro que a escola passou ... nem sei quando ela passou ... *O filho da bruxa* ... Acho que esse e *O meu pé de laranja lima* foram os únicos livros que eu li ... os outros eu comecei a ler ... vi que não era legal ... era chato ... aí eu parei de ler ... a escola sempre deu livro assim pra gramática ... pra chegar na prova e a gente fazer com a intenção de ganhar mais sabedoria ... não pra gente ficar mais ... igual com *Meu pé de laranja lima* ... não pra gente refletir muito ... pra gente imaginar coisas igual aconteceu ... ela sempre deu livro pensando mais em gramática ... literatura ... pra gente ver como é o livro (GA9°2M).

*Meu pé de laranja lima* foi o melhor livro que a escola deu pra fazer trabalho esses negócio ... foi o melhor livro ... melhor história ... porque o resto é muito ruim ... mas também é difícil gostar de livro da escola porque cada um gosta de um livro ... uns gostam de aventura ... outros gostam de romance ... outros de terror ... daí fica difícil passar um livro que todo mundo gosta ... e esse *Pé de laranja lima* ... tipo assim ... foi o melhorzinho que deram ... e os outros é tudo ruim (LA9°2F).

As provas da escola acredito ... acho que é mais pra ver se você leu mesmo o livro ... não é igual ele tá falando ... pra ver se você sei lá ... por exemplo ... igual eu ... no final eu fiquei desapontada ... mas eu criei um final pra mim do jeito que eu pensava ... Do *Meu pé de laranja lima* ... aí tipo eu criei um final pra mim que eu acho que seria interessante e tal ... e tipo ... eu acho que a escola podia fazer isso mais ... porque eu acho que são coisas que desenvolvem mais sua mente e tal ... acho que seria mais interessante (CD9°2F).

Dos livros que li até hoje assim ... eu gostei de *Meu pé de laranja lima* e alguns do 7° e do 8° ... um livro que li no 6° ano que eu não gostei ... que eu odiei ... era da época que a gente tinha que comprar livro por obrigação pra dar pra biblioteca né ... nossa aquele livro é horroroso ... é um livro muito cansativo ... dessa grossura assim tipo ... pra quem tava no 6° ano ... eu não tava acostumada a ler livro desse tipo (GA9°2F).

Os livros da escola são horríveis ... Normalmente é prova e trabalho ... trabalho de casa e daí a gente faz pesquisa e normalmente quando é trabalho a gente tem que misturar tipo nosso cotidiano ... alguma coisa da realidade ... ou alguma coisa assim ... e eu não gosto porque os livros que passam são ... ah sei lá ... muito ultrapassados ... Machado de Assis... ah tudo bem ... é clássico ... mas ... não é legal (MC9°2F).

Esses enunciados mostram posicionamentos discursivos conflituosos com as experiências escolares de leitura literária. Durante as entrevistas, eles puderam falar sobre literatura e cinema; entretanto, a literatura, como atividade mais institucionalizada no ambiente escolar, suscitou extensos discursos, evidenciando que o espaço da literatura na formação



desses estudantes é uma fonte de tensões entre o que eles apreciam/almejam e as práticas de seus professores.

Há incompatibilidade entre os livros selecionados pela escola e os apreciados pelos estudantes, porém, algumas vezes, costumam ocorrer aproximações de gostos como aconteceu com as obras *O filho da bruxa* e *O meu pé de laranja lima*, este segundo trabalhado nas intervenções desta pesquisa. Ao apontarem essas duas obras como mais interessantes, um dos motivos poderia ser o estilo e a temática que abordam, por se tratarem de relações familiares/sentimentais entre pais e filhos, bem como terem na fantasia um importante recurso de criação literária.

Além disso, a mediação da leitura literária também parece ser um dos motivos pelos quais ocorre o desinteresse, ocasionado pela forma como lhes são apresentadas e, conseqüentemente, estudadas as obras literárias no contexto escolar.

O estudante TS9°2M destaca a lista de leituras obrigatórias que é entregue no início do ano letivo, na qual a seleção de livros fica restrita ao professor. Da perspectiva docente, esse procedimento revela uma preocupação em selecionar obras que consideram de qualidade e pertinentes para a formação literária de seus alunos; da perspectiva discente, é algo negativo, pois desconsidera seus interesses, indicando assim a presença de um conflito quanto às escolhas literárias no contexto escolar.

As afirmações do aluno GA9°2M sobre o que se faz na escola e o que ele considera desejável dão-nos alguns elementos para pensar sobre esse cenário encontrado: “... a escola sempre deu livro assim pra gramática ... pra chegar na prova e a gente fazer com a intenção de ganhar mais sabedoria ... não pra gente ficar mais ... igual com *Meu pé de laranja lima* ... não pra gente refletir muito ... pra gente imaginar coisas igual aconteceu”. O estudante apresenta dois fatos opostos: ler o livro para fazer a prova, que ele considera como forma de ganhar mais sabedoria, em que está implícito o inverso, ou seja, de mostrar o que se sabe; ler o livro para refletir e imaginar, como foi a atividade de debate sobre *O meu pé de laranja lima*. Quando compara, deixa implícita a sua preferência pela metodologia adotada na segunda atividade, na qual se realizou um debate sobre a obra lida.

A estudante CD9°2F também apresenta seu posicionamento contrário ao método da prova como forma de averiguação de leitura. Ao afirmar que construiu para si um final para o livro lido, aquele que ela desejaria, considera que atividades nas quais o aluno cria e recria apoiado na obra literária são formas mais produtivas de leitura e interpretação: “eu acho que são coisas que desenvolvem mais sua mente e tal”. Entretanto, essa poderia ser apenas uma

proposta de abordagem da obra literária, haja vista a possibilidade de diferentes incursões interpretativas na obra.

A estudante LA9°2F apresenta outro elemento que também pode ser uma explicação para o desinteresse que ela e seus colegas sentem pela maioria dos livros lidos. Ela aponta a individualidade dos sujeitos e a diversidade de obras existentes, possíveis empecilhos para o professor escolher uma obra que agrade a todos. Apesar disso, ela diz, assim como os demais alunos, que o livro *Meu pé de laranja lima* foi um dos melhores. Diante disso, fica o questionamento: o interesse por essa obra teria relação com alguma característica intrínseca e que não se apresenta nas outras obras lidas? Ou teria alguma relação com o tipo de mediação feita?

As falas das estudantes GA9°2F e MC9°2F, duas leitoras assíduas em contextos escolares e não escolares, apresentam mais alguns elementos para se pensar esse desinteresse pelas obras selecionadas pela escola, pois a primeira aponta a incompatibilidade entre a complexidade do livro e a sua idade/formação leitora como uma das razões; a segunda considera que os livros são ultrapassados, referindo-se às obras canônicas, como as de Machado de Assis, trabalhadas pela escola. A segunda estudante amplia nossa visão sobre o contexto apresentado pelos colegas ao afirmar que são feitas provas, mas também trabalhos nos quais eles estabelecem relações com a realidade. Em sua fala, não há um posicionamento contrário à atividade feita, evidenciando que, para ela, o problema situa-se na seleção das obras, que implica temáticas e estilos específicos.

Nesta sequência discursiva, conhecemos outros pontos de vista sobre as práticas docentes com a literatura:

VG9°2M: Foi quando a gente leu um livro que a gente tinha que fazer uma peça de teatro sobre ele.

MJ9°2M: É ... foi legal.

PQ. É? ... foi esse ano?

VG9°2M: Não ... foi no sétimo ano ... só que acho que o sétimo ano foi ruim porque tipo assim ... esse livro ela mandou a gente ler o livro todo pra fazer a peça sobre um capítulo.

MJ9°2M: É.

TA9°2F: [Aí escolhia um capítulo para cada um e você fazia]

VG9°2M: Também a vez que ela mandou a gente ler o livro e ela pedia pra gente pensar só sobre os países do livro ... não pediu nada sobre o livro.

MJ9°2M: É Contos Africanos.

VG9°2M: É Contos africanos.

PQ. Ah de Contos africanos ... entendi.

TA9°2F: Essa de escolha de livro ... a gente também lia era um jornal ... ela entregava um jornal pra gente ou a gente trazia de casa ... e a gente trabalhava a literatura no jornal ... mas fora isso ...de livro.

PQ. Como assim literatura no jornal? ... a crônica?  
 TA9°2F: [Tamém .... tudo]  
 VG9°2M: [ A gente aprendia tipo a diferença entre jornal e ... não ... não sei se era jornal e reportagem ... um trem assim.  
 PQ. Mas aí não é literatura né?  
 VG9°2M: Não.  
 TA9°2F: Mas aí ela olhava algumas coisas (hipótese) pra gente olhar uns negócio e passar pra literatura.  
 PQ. Ah::: sei ... transformar numa história de ficção.  
 TA9°2F: É.

Esses relatos sinalizam maior interesse por práticas mais interativas com a literatura, por meio de representações teatrais ou trabalho comparativo utilizando jornais, a fim de observar as diferenças entre a linguagem jornalística e a literária. Indica, portanto, que o maior incômodo se situa na realização de provas sobre os livros.

Há também experiências de trabalho com a literatura que se assemelham ao feito com o cinema na escola: não é enfatizada a construção estética, mas a temática, como afirma o estudante VG9°2M, referindo-se à ausência da análise literária e a ênfase nos “países do livro”. Esse discurso indica que os estudantes estão habituados ao estudo da obra literária, e há insatisfação quando isso não ocorre. Difere, portanto, do que dizem sobre o filme, em que essa preocupação não se manifesta, como discutiremos mais adiante.

Na escola também há atividades de escolha individual, conforme indicam os discursos:

TS9°2M: Um professor nunca chegou pra gente e disse ... “agora escolhe um livro pra vocês ler”.  
 MJ9°2M: Não ... não é assim.  
 TS9°2M: A gente escolheu um livro.  
 MJ9°2M: Ela levou a gente na biblioteca ... mas ela selecionou os livros.  
 TS9°2M: É ... ela selecionou um bolo de livro pra gente escolher dentro daquele bolo.  
 VG9°2M: Não ... mas ela tamém falou pra gente trazer pra ela avaliar se a gente podia ler o livro.  
 TA9°2F: É ... mas a maioria ela não deixava não.  
 MJ9°2M: Se eu trouxesse *Diário de um banana* ... ela não aceitava ... mas eu pegava.  
 JC9°2F: [Os melhores trabalhos eram os que a gente escolhia os livros]

Na sequência discursiva, os estudantes relatam a atividade na qual escolheram suas leituras, porém sob a avaliação da docente que estipulou critérios de qualidade ao fazer uma pré-seleção de obras e ao se propor a avaliar e autorizar o livro escolhido em outro contexto exterior à biblioteca da escola. Quando a estudante TA9°2F afirma que “a maioria ela não deixava não”, refere-se às suas escolhas de *best-sellers* (como *Cidades de papel*) que não eram

aprovadas pela professora, evidenciando uma incompatibilidade entre sua escolha e a exigência escolar de leitura dos cânones escolares ou literários.

O estudante MJ9°2M não é um leitor assíduo e lê, na maioria das vezes, as obras indicadas pela escola. Suas preferências de leitura no cotidiano são limitadas a determinados gêneros e estilos. Sua fala “se eu trouxesse *Diário de um banana* ... ela não aceitava ... mas eu pegava” revela preferência por um livro da literatura de massa e que não é aprovado pela docente; por outro lado, ao não se dispor a escolher um livro entre os sugeridos pela professora e ficar limitado a uma preferência apenas, demonstra pouca disposição para conhecer diferentes gêneros e estilos de obras, o que também está relacionado ao seu perfil de leitor que só lê literatura com finalidade escolar.

A estudante JC9°2F é uma leitora assídua no cotidiano e seu discurso mostra uma valorização da atividade de escolha dos livros proposta pela professora. O fato de ter uma pré-seleção feita não é mencionado, o que sugere maior abertura para conhecer outras obras literárias, além daquelas que costuma ler por iniciativa própria.

Conforme se observa, o interesse ou desinteresse pelos livros pré-selecionados pelos professores, a abertura para conhecer obras novas ou o apego a determinados estilos possuem relação também com os perfis dos leitores – ou seja, se são leitores assíduos, se são apenas leitores escolares ou se não são leitores de literatura – e não apenas à prática docente.

No decorrer das entrevistas, os estudantes mencionam os aspectos positivos e negativos de obras trabalhadas pela escola, evidenciando características dos tipos de literatura que apreciam e dando-nos elementos para refletir sobre sua formação leitora. Alguns discursos nos ajudam a mapear o estilo de suas preferências literárias:

Livro da escola eu acho ruim mais a narrativa também ... tipo *Não verás país nenhum* ... que é uma narrativa muito pesada ... e tipo o ... tamém vem de como o autor conta o livro ... porque por exemplo nesse livro o personagem principal ele vai contando ... mas ao mesmo tempo ele vai tendo *flashbacks* e mudando de assunto toda hora ... isso é horrível porque ele tá contando uma história ... do nada ele muda de assunto ... e volta pra aquela história daí eu fico meio perdida pra lembrar do que ele tava falando ante ... quando ele começou a falar de outra coisa que não tinha muito a ver com o assunto que ele tava tratando no capítulo (GA 9°2F).

As crônicas do Cony ... é igual *Não verás país nenhum* ... é uma leitura assim ... cê começa ... cê vai ... cê tem que ler por obrigação ... aí cê vai ARRASTANDO o livro ... parece que demora um século ... cê num vê chegando ... linguagem chata (IL9°2F).

*O Menino no espelho* eu acho que é uma linguagem mais poética né? ... é uma leitura que parece que cê tá declamando poema ... não gosto ... não gosto ... então ele viaja::: (IL9°2F).

Eu não sou clássica ... eu não gosto de coisas clássicas ... Ah eu até leio livros clássicos e falo ... ah interessante ... mas não é um negócio que leio e falo ... uau meu Deus ... esse livro é super legal (JC9°2F).

Foram poucos livros ... porque eu vejo literatura na escola como obrigação e tipo ... só pra ensinar mostrar que tem autores reconhecidos no Brasil ... tirando isso nada ... mas pra mim o que eu gostei foi ... sempre ... porque pra mim a literatura que dá na escola pra mim é tipo ... empurrada ... tipo leio muito devagar ... é horrível ... (VJ9°2F).

O livro ((*Não verás país nenhum*)) é muito chato porque toda hora ... cê passa do capítulo três ... cê vai lá no capítulo cinco e ele tá falando a mesma coisa do três ... ele volta sempre sabe? ... isso enjoa ... aí cê não consegue mais ler porque cê quer ver coisa nova e ele fala a mesma coisa (FA9°1M).

Esse de Português d'agora ... *Não verás país nenhum* ... nossa ... A proposta é boa ... só que o cara enrola muito ... tipo o livro inteiro ele conta uma história muito pequena pra um livro muito grande ... Tinha umas palavras que eu não entendi muito ... Se fosse um pouco informal ... talvez seria até mais legal (LM9°1M).

A maioria dos estudantes não aprecia enredos não lineares, fluxos de consciência, construção de temporalidades híbridas, metáforas que solicitam reflexões aprofundadas, que são características predominantes na obra *Não verás país nenhum* lida por eles como atividade escolar e também preparatória para um exame de seleção para o Ensino Médio profissionalizante. Ao mencionarem esses elementos como negativos, mostram um conhecimento sobre essa forma de construção literária, o qual pode ter-se dado, em grande parte, no contexto escolar; entretanto, esse conhecimento não parece consolidado ao nível de ser apreciado como um estilo de escrita que os afeta em sua sensibilidade de leitores.

A estudante GA9°2F o caracteriza como um livro pesado e que a confundiu muito durante a leitura; IL9°2F compara o estilo da obra *Não verás país nenhum* ao de Carlos Heitor Cony em suas crônicas, ressaltando a dificuldade de prosseguir a leitura, sobretudo pelo estilo de escrita da obra; FA9°1M incomoda-se pelo fato de esse tipo de literatura ser muito reflexiva e, portanto, incompatível com as construções discursivas a que está habituado.

Desse modo, a falta de interesse por obras com maior investimento no trabalho estético com a linguagem verbal e de ordenação temporal indica a dificuldade de compreender e se aprofundar nos modos dessa linguagem literária se apresentar e significar, requerendo que o leitor rompa com os modelos narrativos que enfatizam a construção de um enredo, mas nem sempre da arte literária.

A estudante IL9°2F também ressalta a linguagem poética, identificada no livro *O menino no espelho*, como um aspecto negativo; há indícios de que aprecia narrativas nas quais predomina o uso da linguagem denotativa, mais próxima da escrita jornalística, como relato de acontecimentos. Nesse mesmo contexto, enquadram-se as perspectivas dos estudantes FA9°1M e LM9°1M que consideram o estilo de escrita de *Não verás país nenhum* como prolixo e exacerbado em detalhes. Além disso, o uso do português padrão é também um elemento não apreciado, porque é pouco acessível ao repertório e às práticas linguísticas desses jovens, que preferem o conforto da coloquialidade (“Se fosse um pouco informal ... talvez seria até mais legal”).

Esses discursos evidenciam que os estudantes possuem dificuldade para compreender e, conseqüentemente, apreciar as obras canônicas, que costumam ser objeto de ensino nas aulas de literatura e também indicadas como leituras obrigatórias em processos seletivos. São obras que requerem um tipo de leitura, ou seja,

[...] aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana (SOARES, 2009, p. 22).

A literatura canônica exige dos estudantes determinados conhecimentos literários e modos diferenciados de lidar com os bens simbólicos, pois, como afirma Bourdieu (2007):

[...] os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (BOURDIEU, p. 297).

Como instituição de saber e poder, no sentido Foucaultiano (1996), a escola costuma reproduzir práticas culturais de prestígio na sociedade. Ao inserir a literatura canônica como objeto de ensino, busca oferecer aos estudantes esses “instrumentos de apropriação” da “alta cultura” dos quais fala Bourdieu (2007), com o intuito de que consigam ter as “satisfações simbólicas” daqueles que conseguem compreender esse tipo de produção. No entanto, essas experiências requerem e estimulam habilidades e vivências culturais incomuns ao universo cultural da maioria desses jovens, no qual predomina o acesso à cultura de massa e, mais especificamente, a leitura do *best-seller*; portanto, resulta em conflito entre o que é importante de se saber, mas lhes causa incômodo, e o que é confortável, porque lhes é familiar.

Um exemplo desse conflito é o posicionamento da estudante JC9°2F, uma leitora assídua e que seleciona as próprias leituras literárias. Ela assim diz sobre a literatura de Machado de Assis: “Ah eu até leio livros clássicos e falo ... ah interessante ... mas não é um negócio que leio e falo ... uau meu Deus ... esse livro é super legal”. A jovem considera a relevância de conhecer as obras canônicas, porém não se constitui em um estilo que aprecia e se voluntaria a ler com o mesmo interesse que tem por obras contemporâneas.

Do ponto de vista da cultura escolar, conhecer Machado de Assis é imprescindível para o aprendizado de diferentes habilidades de leitura literária e de desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica. Para os estudantes, embora seja difícil de compreender a técnica literária do “bruxo do Cosme Velho”, conhecê-lo é necessário e símbolo de poder cultural, como forma de participar de um grupo social diferenciado. Esses posicionamentos sinalizam a necessidade de iniciação e/ou aprofundamento na denominada literatura canônica, aparentemente tão estranha e distante para a maioria e ainda restrita ao contexto escolar.

No entanto, alguns leitores assíduos manifestaram interesse pela obra *Dom Casmurro* selecionada pela escola:

Ano passado a gente viu o livro que era *O amor de Capitu* e mais três livros que era tipo assim os suplentes dele ... tipo assim ... falando sobre ele ... o que eu gostei foi o principal ... *O amor de Capitu* .... Eu achei legal *Dom Casmurro* (HD9°1M).

A gente leu um livro de Capitu ... É o melhor livro porque no final dele eu fiquei tipo assim ... que saco! ... Por que não falaram se a Capitu traiu ou não traiu o Bentinho? ... A única literatura mais antiga que eu gostei foi o *Dom Casmurro* ... porque até hoje eu não descobri se a Capitu traiu ou não traiu ... mas eu ainda vou descobrir (MF9°2F).

O estudante HD9°1M confunde a ordem de criação de *Amor de Capitu* e *Dom Casmurro* e afirma que os livros são “suplentes”, indicando pouca clareza das relações intertextuais estabelecidas entre as obras. Apesar dessa dificuldade de entendimento sobre esse aspecto, difere da maioria dos colegas ao manifestar interesse por cânones literários, sinalizando uma formação leitora distinta. Esse leitor lia por interesse algumas obras ao ano, mas a maioria de suas leituras era realizada para cumprir tarefas escolares. O fato de ter apreciado essas obras indica que a apropriação do cânone varia também de acordo com o estudante e com a abordagem feita pelo mediador de leitura.

Do mesmo modo, a estudante MF9°2F aponta elementos positivos na obra de Machado, porém prende-se mais a um elemento do enredo e não destaca aspectos estilísticos e composicionais da obra machadiana que a tornam tão representativa para a literatura brasileira,

dentre esses a construção do ponto de vista. Esse tipo de leitura feita pela estudante indica que ela realizou uma leitura de entretenimento do texto canônico, mais próxima ao tipo de leitura que se faz da literatura de massa, conforme aponta Cosson (2009):

O que movimenta essa leitura é a curiosidade do leitor [...] um modo de leitura que tem como mecanismo básico descobrir o que diz o texto sobre o mundo que encena, ele não se detém sobre a linguagem, nem considera a autoria como elementos relevantes na leitura (p. 38).

A dificuldade de interpretação do cânone, manifestada por essa leitora assídua e pelos outros sujeitos pesquisados, de diferentes perfis, revela modos de ler cristalizados em suas práticas leitoras, mas que não se aplicam a quaisquer obras. Desse modo, ler Machado como se faz com a literatura de massa, cuja construção costuma seguir fórmulas conhecidas, leva o leitor a se centrar apenas na possível ocorrência do adultério, desconsiderando o trabalho estético com a linguagem literária feito pelo escritor, conforme Campos (1999) também constatou em sua pesquisa. Ler por entretenimento não se constitui um problema, como Cosson (2009) já salientou, pois é “parte da formação do leitor literário” (p. 40); entretanto, ler todas as obras literárias apenas com essa estratégia pode levar a perdas e equívocos no processo de leitura literária.

Esse tipo de leitura pode ser um traço de um leitor ainda em formação e que, com as diversas experiências literárias em espaços escolares e não escolares, poderá realizar futuramente uma leitura que demanda um movimento de contemplação e ruminação de um leitor que não tem pressa de finalizar o enredo para descobrir o desfecho, mas se compraz nas descobertas durante o percurso de leitura. A leitura como construção de sentidos demanda trabalho intelectual intenso, reflexões, em um profundo engajamento do leitor com o texto, é “a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária” (COSSON, 2009, p. 43), requerendo um amadurecimento intelectual, pessoal e estético do leitor.

As obras *O menino no espelho* e *O meu pé de laranja lima*, adotadas nesta pesquisa, também possuem tradição escolar, porém não são caracterizadas pela crítica especializada como cânones literários. Se considerarmos o estudo de Paulino (2004), elas podem ser caracterizadas como “cânones escolares”:

[...] há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença



de histórias satíricas ou de denúncia social. [...] Outro cânone escolar inegável diz respeito à linearidade da narrativa, de acordo com as preferências do século XIX. Princípio, meio e fim devem estar muito definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico (PAULINO, 2004, p. 54, grifo do autor).

A inserção dos dois livros como leituras obrigatórias produziu diferentes reações nos estudantes que os leram na atividade das intervenções livro–filme, ou seja, em que leram primeiramente o livro e depois viram o filme.<sup>64</sup> As apreciações foram majoritariamente positivas, pois essas obras literárias possuem algumas características composicionais no plano estético e de construção narrativa que se aproximam do estilo de literatura apreciada pelos estudantes. Seus discursos elucidam alguns aspectos positivos dos dois livros e também de outros lidos no contexto escolar:

Eu também li o livro ((*O meu pé de laranja lima*)) todo porque eu achei uma leitura leve ... eu achei muito facinho de ler ... e tipo aquele livro que te prende ... aí me deu vontade de ler tudo. Os livros de quando a gente era mais novos ... que a gente lia ... eu achava super interessante ... era tudo historinha bobinha ... e eu sempre gostava ... E eu sempre gostei de história bobinha assim ... eu gostava até ... tiveram durante esses anos alguns livros que eu gostei ... igual aquele do mistério da bru ... do trem da bruxa ... O mistério da bruxa ... *O filho da bruxa* ... *O FILHO DA BRUXA* ... eu achei ele muito divertido ... eu tenho ele até hoje (IL9º2F).

((*O meu pé de laranja lima*)) eu achei legal ... ele era bacana a leitura ... não é tipo aquele livro que a gente tava lendo ... *Não verás país nenhum* ... é ... a leitura é boa pra caramba ... eu gostei ... tem umas partes que dá até pra dar umas risada até ... e é dinâmica ... cê consegue ler bem rápido ... eu li tipo cinquenta páginas em uma hora (LE9º2M).

((*O menino no espelho*)) ... o que eu achei mais doido é quando eles coloca o sapo dentro da bolsa da fessora de religião (JM9º1F).

Tipo assim ... ele ((*O menino no espelho*)) não é aquele livro ruim ... ele chama a gente pra tentar ler ... tentar entender né? ... porque ele não é ruim ... o livro ... ele não enrola (LM9º1M).

Eu achei super legal ((*O menino no espelho*)) ... é tão facinho de ler ... é leve assim ... gostoso ... se eu não fosse tão enrolada eu lia aquele livro tipo ... em duas horas eu lia tudo ... eu é que sou enrolada demais (ME9º1F).

Eu achei o livro bom ((*O menino no espelho*)) ... toda hora é uma aventura diferente uai ... bem melhor que o *Não verás país nenhum* que ficava voltando ... eu lia só na ida do ônibus ... eu lia umas vinte páginas por dia (CD9º1M).

---

<sup>64</sup> A ordem de contato com o livro e com o filme é relevante de ser considerada ao analisarmos a apreciação dos livros pelos estudantes, conforme apresentaremos no capítulo 4.

Os estudantes destacam algumas características que são recorrentes em ambas as obras e que dialogam com a definição de “cânones escolares” apontada por Paulino (2004): ambos possuem uma linguagem acessível, considerados fáceis de ler; os enredos possuem linearidade ao narrar as ações, ocorrendo a não linearidade apenas no início e/ou no final do texto literário, momento em que se explicita o exercício da memória; e há a presença de humor, aventura e fantasia, aspectos que atraem esse público-leitor.

Seus discursos também evidenciam modos de leitura em que se busca apreender o enredo e, não, a técnica literária, observado quando destacam a facilidade e o ritmo rápido da leitura. Além disso, não mencionaram os aspectos mais literários das duas obras, como a criação de um narrador-personagem duplo em *O menino no espelho*, que oscila entre passado e presente; ou do narrador-personagem adulto que assume uma voz infantil em *O meu pé de laranja lima*; da relação entre imaginação e realidade que se constrói em ambas; da construção de um tempo não linear em ambas as obras; ou o tom poético da narração em *O menino no espelho*, como elemento representativo de uma técnica de criação literária de qualidade.

As características destacadas como positivas pelos estudantes são também as encontradas nas literaturas de massa, os considerados *best-sellers*, que eles muito apreciam: *Diário de um banana*, *Minha vida fora de série*, *P.S. Eu te amo*, *Zac Power*, *A maldição do tigre*, *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas*, *Games of Thrones*, *Percy Jackson*, *Cidades de papel*, *A cabana*, dentre outros do mesmo estilo. Essas são as escolhas dos jovens que leem por iniciativa própria e que compartilham leituras entre si. A maioria desses livros faz parte do filão mercadológico na atualidade e são, em geral, as obras que ficam em destaque nas grandes redes de livraria, juntamente com os livros de autoajuda, receitas culinárias, estética, religiosos, etc.; também são objeto de adaptações para o cinema, inclusive bastante conhecidas pelos estudantes, além de serem fonte de reescritas de *fanfics* na internet.

Os escritores dos *best-sellers* são celebridades do meio editorial: têm *site* próprio, fazem sessões de autógrafos, dão inúmeras entrevistas, lançam muitos livros em sequência, têm seus livros adaptados para o cinema – que busca seguir o filão comercial para angariar os mesmos fãs –, suas obras costumam dar origem a outros artefatos, como camisetas, canetas, copos, adesivos etc. Tudo isso se constitui em um modo de persuasão dos jovens para a leitura, o que para eles se torna uma forma de inserção cultural em suas comunidades sociais e de leitores.

Essa literatura de massa possui características que se alinham ao que esses jovens consideram um bom livro de literatura. Segundo Sodré (1985), na literatura de massa não há reflexão sobre a língua e a elaboração estética, pois seu enfoque são os “conteúdos fabulativos

(e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade” (SODRÉ, 1985, p. 15). Há também uma exploração de conteúdos informativos e baseados em fatos reais, criando uma impressão de “verdade” retratada pelo ficcional; os diálogos são em grande número, o que confere rapidez à narrativa, as personagens são planas e estereotipadas, predomina o esquema tensão-afrouxamento-tensão, que é responsável por causar a sensação de constante expectativa no leitor por alguma novidade que a narrativa poderá lhe trazer.

A perspectiva de letramento literário proposta por Paulino e Cosson (2009) nos possibilita pensar essas práticas sociais dos leitores com a literatura, porém contemplando diferentes produções, não se restringindo aos cânones literários. Segundo Paulino, “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 2004, p. 59). Nessa perspectiva, os estudantes possuem práticas leitoras com a literatura, seja cânone literário, cânone escolar ou literatura de massa, que formam o repertório cultural de cada um desses sujeitos e da *comunidade de leitores* (DIONÍSIO, 2000) da qual fazem parte. Entretanto, a escola perde espaço para o mercado no processo de formação do gosto desses leitores, pois, embora trabalhe os cânones literários e escolares, o interesse desses jovens ainda se concentra na literatura de massa.

Segundo Morin (1969), a cultura de massa não é feita por elites intelectuais, assim como, por extensão, também não é para elas. Essas obras lidas pelos estudantes buscam atingir o indivíduo “médio” da sociedade, ou seja, elas não fazem parte do círculo de leitores da “alta literatura”, mas também não alcançam, na maioria das vezes, a parcela pouco favorecida da sociedade – que, em sua maioria, não costuma ter acesso a esse tipo de produção por não ser parte de seu universo sociocultural e econômico.

De alguma forma, a escola busca inserir o estudante no mundo da cultura de prestígio, mas os estudantes optam, na maioria das vezes, pela literatura de massa e por produções que com ela estabelecem alguma aproximação.

Há, assim, uma luta simbólica entre a preferência dos estudantes e o ideal escolar. Um desses sinais é a separação que esses jovens fazem entre o que é literatura escolar e o que é literatura de entretenimento, não incluindo o cânone – escolar ou literário – em suas atividades cotidianas. Questionados sobre o interesse pela leitura do livro *O meu pé de laranja lima*, os estudantes afirmaram:

Pra ler na escola é bom ... eu acho que dos livros que já passaram ... realmente é um dos melhores ... porque a linguagem dele é mais a nossa ... é mais tranquilo de ler ... teve um que era do livro didático que ninguém entendeu nada ((*Meus segredos com Capitu*)) ... porque geralmente os livros que eles passam aqui são muito chatos ... muito chato mesmo ... esse não é um livro chato ... mas não é um livro que te prende fora da escola sabe ... “ah eu vou ler agora *O meu pé de laranja lima*” ... não (AC9°2F).

Eu não recomendaria ler o livro ((*O meu pé de laranja lima*)) porque é um livro mais pra escola ... uma linguagem legal ... fácil de entender ... me interessou mais ou menos ... é que eu não gosto muito de literatura ... gosto mais de ler notícia e artigo assim ... eu ... eu não recomendaria ... mas pra ler na escola é bom (GC9°2M).

Eu não recomendo ((*O meu pé de laranja lima*)) porque eu não ... não é o tipo de livro que eu gosto ... gosto tipo assim ... livro de romance ... livro da Paula Pimenta ... esses negócio ... e esse é mais livro de aprendizado ... e daí acho que é melhor pra escola ... esses negócio mesmo ... eu não ... se fosse pra mim ler ... sem ser pra escola ... eu não leria (LA9°2F).

PQ. Esse livro *Meu pé de laranja lima* ... ele ficaria em qual campo ... o dos livros terríveis esses aí da escola ... ou dos que vocês acham melhor ... o que que vocês acham?

JC9°2F: [Eu acho que ficaria numa caixa separada]

FA9°2M: [Que eu acho melhor]

LE9°2M: [Mais ou menos ... eu ia ficar no meio termo]

Há uma divisão entre o livro de literatura para adquirir conhecimentos consolidados na cultura escolar e os livros de entretenimento, tanto para leitores que somente leem literatura por obrigação, como os estudantes AC9°2F e GC9°2M, quanto para aqueles que leem por iniciativa própria, como LA9°2F, JC9°2F e LE9°2M. Uma exceção é a resposta dada pelo estudante FA9°2M que incluiria o livro no grupo dos melhores, cujo estilo se aproxima mais de seu interesse. Ressalta-se que esse estudante afirmou ter lido o livro quando era criança e que o releu para a atividade da pesquisa, destacando que se identificou muito com o protagonista; portanto, seu interesse pela obra está ligado ao estilo, mas também a uma relação afetiva, de empatia.

Embora o cânone escolar tenha alguns elementos semelhantes ao *best-seller*, possui também características do cânone literário, o que o torna uma obra híbrida, que agrada para realizar as tarefas da escola, mas não para a vida cotidiana; portanto, permanece a dificuldade em compreender e apreciar formas de escrita mais reflexivas e literárias do ponto de vista estético e de construção narrativa.

Apesar dessas inúmeras tensões entre a literatura escolar/escolarizada e a literatura de massa, é fato que a maior frequência de leitura literária desses estudantes está vinculada à escola – conforme já apresentado, embora o interesse esteja mais relacionado aos modelos

ficcionais da cultura de massa, que estão no *best-seller*, mas também nas séries de TV, nas telenovelas e nos filmes hollywoodianos que impactam diretamente a formação desses estudantes, evidenciando a força dos diferentes meios de comunicação em sua formação.

Segundo Paulino, a grande problemática para se pensar o ensino da literatura é o fato de que “os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes” (PAULINO, 2004, p. 59, grifo do autor). A literatura escolar ou escolarizada não é o desejo dos estudantes, embora lhes seja uma realidade constante e os constitua como leitores de alguma forma; a literatura de massa é onde eles se encontram, se identificam, como sujeitos e como leitores – formados por aquilo que lhes foi dado (ou negado?) em ambiente escolar e em outros contextos culturais.

Considerando seus discursos sobre as atividades escolares realizadas com as obras lidas, um dos motivos desse desinteresse pela literatura experimentada na escola pode estar na situação de leitura e de aferição dessa leitura, que costuma se fazer por meio de provas, preenchimento de fichas de leitura, elaboração de resumos, nas quais o aluno tem uma atividade solitária de compartilhamento dessa leitura, que fica restrita ao professor; outra pode ser a mediação, no sentido de modos de apresentar e ler as obras com os estudantes, em que são explorados os elementos mais básicos (sobretudo do enredo) e os aspectos mais literários são pouco abordados, ou não o são de modo acessível a este público; por fim, o desencontro entre estilos e temáticas que agradem este público também pode ser uma das explicações possíveis para esse cenário, haja vista terem o gosto definido por histórias de aventura, romance, comédia, terror, ficção científica, majoritariamente, e pouco ou nenhum por dramas de qualquer natureza. Entretanto, esta pouca abertura às temáticas também revela a formação do gosto desses leitores, pois, embora realizem discussões no contexto escolar – conforme informaram em entrevistas – há a forte influência da *cultura de massa* que lhes orienta o gosto.

### 3.1.2 Cinema sob a ótica discente

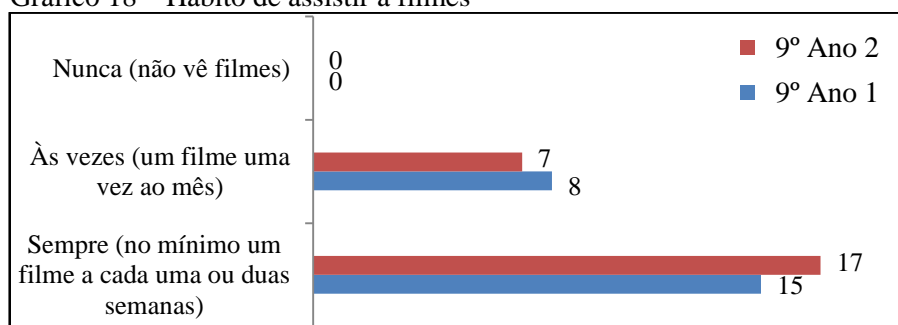
Buscamos compreender também as práticas e representações dos estudantes em relação ao cinema em sua vida cotidiana e escolar, para traçar uma comparação entre literatura e cinema.

No Gráfico 15, observamos que os estudantes estabelecem relações distintas com a literatura e o cinema, pois a maioria elegeu a atividade de assistir a filmes como uma das três atividades que eles mais gostam de fazer em seus momentos de lazer. Apenas um grupo de sete alunos, o equivalente a 15% dos estudantes, afirma ter a literatura como um dos principais *hobbies*. Além desses, há um percentual em torno de 60% dos estudantes que afirma ler literatura por iniciativa própria algumas vezes ao ano – de 1 a 3 livros ao ano.

Quando se trata de cinema, esse cenário se altera, pois, devido ao tempo requerido para ver o filme e ao fácil acesso a uma variedade de filmes (sobretudo depois do *Youtube*, das locadoras virtuais e dos canais pagos), os estudantes possuem práticas regulares de contato com o cinema.

A maioria dos estudantes assiste a filmes por iniciativa própria, e não por obrigação como ocorre com a literatura (GRÁFICO 18), o que evidencia uma divisão entre literatura e cinema nas práticas culturais não escolares desses estudantes.

Gráfico 18 – Hábito de assistir a filmes



**Fonte:** Elaborado pela autora.

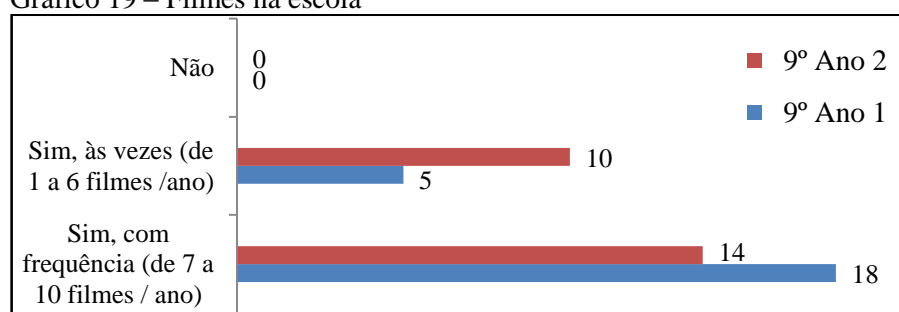
Todos os alunos das duas turmas têm o hábito de ver filmes, diferenciando-se apenas na frequência. A maioria costuma assistir de 2 a 4 filmes ao mês, totalizando 68 % dos estudantes. Como o filme possui uma duração determinada e o tempo suficiente para assisti-lo é diferente do tempo dedicado a uma leitura de obra literária, isso justifica o número superior de filmes a cada três meses se comparado com o de livros. Conforme observaram Duarte & Alegria (2008), em pesquisa realizada com crianças de comunidades de baixa renda da cidade

do Rio de Janeiro, o amor dos estudantes pelo cinema se manifesta no contato extensivo com os filmes, ou seja, de quantidade, e não necessariamente de qualidade.

Assim como em suas práticas de leitura não escolares há maior apreço pelos *best-sellers*, a maior parte dos filmes que veem também pertence ao circuito comercial da cultura de massa, ou seja, lançados nas grandes redes de cinema do país e também exibidos na tevê aberta ou fechada. O enredo dessas obras cinematográficas costuma seguir uma fórmula semelhante à da literatura de massa, e a maioria são adaptações de livros ou, inversamente e ainda raro, quando fazem muito sucesso, são livros adaptados de filmes. As obras fílmicas mencionadas por eles incluem: *Velozes e furiosos*, *As crônicas de Nárnia*, *A culpa é das estrelas*, *Jogos Vorazes*, *Sem lei*, *As mães de Chico Xavier*, *Êxodos deuses e reis*, dentre outros. A fala do estudante nos confirma isto: “Eu gosto de filme de comédia ... aventura ... ação ... *Hobit* ... *Star Wars*” (AM9°1M).

Além da vida privada, o cinema está presente também em contexto escolar, conforme apresentado no Gráfico 19:

Gráfico 19 – Filmes na escola



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Há uma divisão entre a frequência com que ocorre a exibição dos filmes, porém nos é mais relevante o consenso de que os estudantes veem filmes na escola e que a maior parte é vista, em escala decrescente, nas aulas de Geografia, Português e Filosofia.

Ao falarem sobre cinema, as estudantes IL9°2F, AN9°1F, AC9°1F, AC9°2F e VJ9°2F nos possibilitam compreender os tipos de atividade que realizam na escola e a relação que estabelecem com essa produção.

Eu acho que o uso dos filmes é importante pra gente ter ... além do recurso escrito né? ... a gente ter o recurso de audiovisual ... então eu acho que é mais fácil pra gente entender ... então a gente tem mais um recurso pra gente entender aquela coisa que a gente vai estudar ... A gente costuma assistir o filme e fazer uma interpretação do filme ... baseada no conteúdo que vai ser estudado (IL9°2F).

Geografia passa filme relacionado com o que a gente tá trabalhando ... tipo assim ... Português passa filme que ela escolhe ... sem ser da matéria que ela tá passando ... e a de Geografia não ... ela pega filme da matéria que ela tá passando e passa (AN9°1F).

A gente vê filme em Geografia mais pra falar sobre o conflito ... como as pessoas agiam ... normalmente ... é mais uma análise social ... geográfica ... essas questões ... é bom porque ilustra a discussão (AC9°1F).

Com a professora de Português ... sempre depois de cada filme ... a gente faz tipo um livrinho assim ... é uma das atividades mais legais que a gente faz de filme ... tipo um livrinho ... primeiro a capa ...com tipo ...o ano em que foi lançado ... o idioma ... lugar ... aí depois a sinopse ... depois cê fala coisa ... no terceiro ponto cê faz coisas que cê pode notar no filme tipo ... ah a amizade é legal ... essas coisas assim ... e o terceiro é a sua opinião sobre o filme ... também faz um desenho na capa...que tem que ter uma relação com o filme (AC9°1F).

E o filme não discute muito também não ... a gente tá estudando sobre uma guerra ... aí ela vai e passa um filme (AC9°2F).

Em Geografia a gente faz mais atividade com filme pra estudar conflitos ... complementa pra gente poder entender ... A gente entende melhor do que se ela passasse só um *slide* ... e dá pra gente ver assim... com aquela representação ... a gente ter uma ideia de como que era os cidadãos ali (JM9°1F).

Em Português a gente assiste o filme . . . aí a professora dá uma folhinha assim ((gesticula)) ... A4 ... pra gente fazer a sinopse ... uma análise e falar nossa opinião ... E na capa tem que ter um desenho também (JM9°1F).

Eu já tive bate-papo sobre o filme ... mas foi ... era sobre Ciências ... ela passou um filme relacionado que ajudava ... e depois a gente debateu ... mas não foi nada de debater sério:: (TA9°2f).

Os diferentes enunciados sobre o modo como o filme é trabalhado na escola trazem algumas especificidades, mas também possuem pontos em comum. O filme como forma de ilustrar conteúdos e usado para abordar determinadas temáticas é algo recorrente em todos eles. Há diferentes modos de fazer, que incluem passar o filme antes para facilitar a aprendizagem de um conteúdo escolar a ser ensinado ou como ilustração de um conteúdo já estudado; usar o filme para estudar gênero textual, enredo e temáticas, como nas aulas de Português.

Predomina o discurso de que o filme ilustra algo (um conteúdo de ensino em Geografia, por exemplo,) ou que a ilustração seria uma representação do filme (como na atividade da aula de Português). Em nenhuma dessas atividades descritas pelos estudantes o cinema é trabalhado como arte, cuja estética específica deve ser compreendida e interpretada pelos espectadores. A fala da estudante TA9°2F de que o debate sobre filme na aula de Ciências “não foi nada de debater sério” estabelece um contraste com a intervenção da pesquisa



realizada, o que lhe deu um padrão para comparar os tipos de debates feitos sobre filmes, ou seja, o de ilustrar conteúdo ou sobre a linguagem, a estética da obra cinematográfica.

Esses aspectos identificados sobre o trabalho com filmes na escola encontram repercussão nos dizeres de Duarte:

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (DUARTE, 2009, p. 71, grifo do autor).

Nesse sentido, embora sejam atividades relevantes cada uma a seu modo, esses tipos de abordagens tornam o filme apenas um complemento de conteúdos disciplinares considerados mais densos, acessados pelo meio verbal. Essa produção audiovisual cria a impressão de realidade que é apreciada por estudantes e professores, que a consideram uma forma de ver o que o material didático só aponta verbalmente; portanto, não enfatiza a estética da obra, o discurso cinematográfico. Segundo Duarte, a abordagem do cinema como linguagem não deve se restringir a especialistas, pois “conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes” (DUARTE, 2009, p. 34, grifo do autor).

É relevante considerar também o interesse dos estudantes pelos filmes selecionados pelos professores, pois 27,6 % apreciam plenamente, 70,2% apreciam parcialmente e 2,1% não apreciam os filmes selecionados. Desse modo, literatura e cinema se aproximam na relativização feita pela maioria, mas se distanciam no que tange à plena apreciação da obra escolhida, posição de que somente o cinema desfruta.

A mesma divisão feita entre os livros na vida privada e os livros da escola é feita com os filmes, como afirma o estudante: “em casa ... drama e documentário eu já excluo ... não vou ver drama e documentário ... ação ... vou ver se é bom ... se for velho ... tem que ver se é bom” (CD9º1M). Ao dizer que exclui drama e documentário, o estudante refere-se a gêneros que costumam ser mais abordados pela escola e que, segundo os sujeitos pesquisados, requerem muita reflexão, indicando assim a característica dos títulos selecionados pela escola. Sobre essa seleção, a fala de duas estudantes assim explicita:

Eu acho que os melhores filmes que a gente vê são de Geografia... *Adeus, Lênin* ... *Diamante de sangue* olha pro céu ver ... ela passou no oitavo ano ...

nossa ... aquele filme é MUITO BOM ... *Hotel Ruanda* ... tudo sobre a guerra da África ... os conflitos da África (ME9°1F).

Eu acho muito legal ver filme na escola porque por exemplo ... dando um exemplo de Geografia ... a gente estuda o conteúdo e depois baseia no filme ... e eu acho que quando a gente faz essa troca ... a gente estuda primeiro e vai baseado no filme ... a gente aprende muito mais ... o filme começa a ficar interessante ... porque a gente sabe do conteúdo ... o que que aquele filme vai contar ... de TEPE ((Filosofia)) é mais pesado ... porque é um conteúdo mais tipo crítico ... precisa pensar pensar ... então ela explica ... às vezes ela passa o filme antes ... o que tá acontecendo ... Às vezes ela explica primeiro igual os outros professores e a gente já consegue entender (VJ9°2F).

Os filmes mencionados tratam de conflitos sociais, fatos históricos, aspectos relativos a identidades humanas, relações sociais etc., e, por isso, têm uma forte carga dramática; porém, apresentam traços de humor, como em *Adeus, Lênin*, ação em *Diamante de Sangue* e suspense em *Hotel Ruanda*, características que agradam aos estudantes. Conforme mencionado pela estudante VJ9°2F, conteúdos que precisam de muita reflexão, como em Filosofia, têm no filme um apoio didático; entretanto, ressalte-se que, para atender ao objetivo da disciplina, o filme também precisa ter características densas que conduzam ao pensar, pensar muito, em uma analogia aos dizeres da estudante.

Os estudantes também mencionam características dos filmes da escola que eles não apreciam, e que, pelo não dito, podemos inferir mais alguns elementos relativos às suas preferências.

Filme de realidade é muito quieto nãããã ... filme de AÇÃO é bom ... eu não gosto de ver filmes do Brasil ... nacionais (FA9°1M).

Filme da escola é tudo uma merda ... raramente alguns são bons ... é tudo politicamente correto (JA9°1F).

Filme nacional depende ... tem um agora que saiu ... da irmã do Fiuk ... como é que ela chama mesmo? ... a Cleo Pires ... que é *Operações Especiais* ... filme MARAVILHOSO ... muito muito muito ... tem um filme nacional que promete muito ... só que no final ... que nem *As mães de Chico Xavier* ... cê já viu? ... *As mães de Chico Xavier* quando lançou todo mundo ficou uhuhuhuhuhuh ... quando fui ver ... não era aquela COISA toda ... poderia ser muito melhor (PR9°1F).

O estudante FA9°1M diz não gostar de filmes dramáticos que tratam da realidade e filmes nacionais, preferindo as produções estrangeiras, sobretudo *hollywoodianas*, como outros alunos também afirmaram em entrevista. Segundo esses estudantes, *Tropa de elite* seria um dos

poucos filmes nacionais que tratam de realidade e que consideram mais interessante, no qual a ação, a violência e os conflitos são uma forte tendência.

A estudante PR9°1F também possui um discurso que se alinha ao dos colegas, pois relativiza a qualidade do filme nacional e menciona um filme de ação, semelhante a *Tropa de Elite*, como símbolo de qualidade; por outro lado, ao avaliar o filme nacional *As mães de Chico Xavier*, a estudante aponta sua pouca qualidade cinematográfica, coadunando-se com a crítica especializada e sinalizando que possui critérios de avaliação fílmica adquiridos em suas experiências com o cinema.

Quando a estudante JA9°1F afirma não gostar dos filmes selecionados para as atividades escolares, há o implícito de que a escola faz uma seleção orientada por princípios éticos e metodológicos específicos, o que para ela não é desejável, sobretudo porque destoam das suas preferências que abrangem um conjunto maior de obras, sobretudo do circuito comercial.

Desse modo, constatamos que esses jovens pesquisados manifestam maior interesse pelos filmes *hollywoodianos* de ação e romance (incluindo drama e comédia romântica) que estão no circuito comercial, cujas características seguem determinados padrões: os filmes de ação, preferidos pelos meninos, apresentam uma estética que representa cenários grandiosos, suntuosos e com fuga da realidade, sendo um tipo de fantasia de certo modo, mesclados com fortes emoções vivenciadas pelas personagens – que passam por riscos surreais e saem ilesos – e pelo espectador que passa em torno de uma hora e meia ou duas horas em intenso frenesi; os filmes românticos e/ou dramáticos também apreciados e bastante citados, sobretudo pelas estudantes do sexo feminino, também trazem enredos e estéticas semelhantes, pois cria cenários coloridos e envolventes e tem como personagem principal alguém que passa por grandes sofrimentos/dificuldades (geralmente uma mulher) e encontram no amor e/ou na amizade um refúgio para a superação. Além disso, nesse padrão, predomina a prática de deixar uma mensagem ao final, que na maioria das vezes é feliz, ou de criar um desfecho que dá margem para um novo filme que o sucederá.

Essas perspectivas dos estudantes sobre cinema indicam sua vivência com a linguagem audiovisual e a formação de gostos, que se faz em contexto escolar, mas, sobretudo, em contextos da vida particular. Segundo Duarte (2009),

[...] a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja,

vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros espectadores (DUARTE, 2009, p. 34, grifo do autor).

Os estudantes possuem práticas cotidianas de ver filmes que formam seu olhar, adquirindo um tipo de “gramática cinematográfica internalizada” pela experiência. Entretanto, dado o forte impacto da *cultura de massa*, esse repertório parece ser mais homogêneo, o que pode indicar modos específicos de escolher, ver e interpretar que representam essa *comunidade interpretativa*<sup>65</sup> (FISH, 1980) de espectadores.

A maioria dos estudantes constrói a sua experiência com filmes em contextos não escolares. Ao serem questionados sobre os locais onde mais assistem a filmes, 91% dos estudantes do 9º ano 1 e 83% do 9º ano 2 disseram assistir a filmes em casa; o restante vê no cinema.

São poucos os alunos que frequentemente vão ao cinema, cujos motivos podem estar relacionados a questões financeiras e de mobilidade, pois, na capital mineira, a maioria dos cinemas se concentra em *shoppings*, demandando um deslocamento e um gasto financeiro que os adultos não podem ter com frequência, inferência feita com base nas conclusões da pesquisa *Mercado do cinema no Brasil* e nos dados socioeconômicos dos sujeitos pesquisados. Desse modo, assistir a filmes em casa tem-se tornado uma alternativa viável para a maioria das pessoas, devido à facilidade com que os acessam pela tevê, pelo DVD e pela internet.

Segundo Canclini (2008), “nunca tanta gente assistiu tantos filmes como agora, mas o público do cinema é menor do que há vinte anos em quase todos os países latino-americanos, Europa e Estados Unidos” (p. 25). Esse tipo de espectador contemporâneo que assiste a filmes em casa, pelo DVD, pela televisão e internet é denominado por ele como “videófilo”.

Segundo Canclini (2008), o modo como as videolocadoras organizam os filmes por gêneros e temáticas, dando ênfase aos lançamentos, influi na formação de videófilos que se interessam pelos filmes recentes e os que serão lançados; portanto, uma formação oposta àquela do cinéfilo tradicional, que busca conhecer a história do cinema, os movimentos estéticos dos filmes, os filmes antigos e os diretores. Embora ele fale desse processo de ver filmes em casa pela tevê e filmes locados em estabelecimentos comerciais físicos, o processo de “locação” de filmes só mudou do ambiente físico para o virtual (como o *Netflix*, o *Now* e alguns canais do *Youtube* e *sites* especializados), mas mantém princípios semelhantes de organização e divulgação.

---

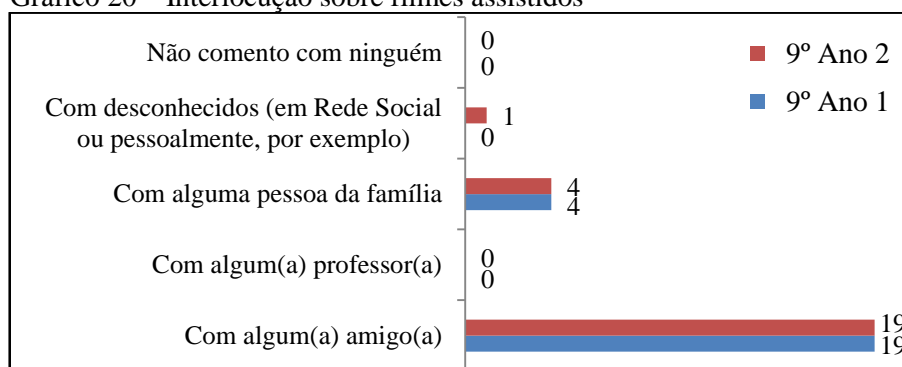
<sup>65</sup> Este conceito está discutido no capítulo 5.

O estudioso faz algumas generalizações ao tratar das características dos “videófilos”, como se todos os que assistem a filmes em casa possuíssem comportamentos semelhantes, ou seja, como espectadores só em busca de entretenimento fugaz e sem reflexão sobre a arte cinematográfica, o que sabemos ser relativo, sobretudo em tempos digitais com acesso intensivo e extensivo à informação. Entretanto, algumas considerações sobre os traços predominantes no “videófilo” nos ajudam a pensar o perfil da maioria dos sujeitos desta pesquisa, sobretudo quando o estudioso o caracteriza como o sujeito a quem interessa o acesso rápido ao filme, que aprecia o gênero “ação-aventura” e cuja relação com os filmes se dá em um “presente sem memória”, no qual prevalece o interesse pelos filmes mais recentes, os lançamentos (CANCLINI, 2008, p. 26).

A maioria dos estudantes participantes deste estudo pode assim ser designada “videófilos”, pois, ao falarem sobre os filmes prediletos, mencionam obras recentes e da denominada *cultura de massa*, restritos, em sua maioria, ao circuito *hollywoodiano*. Além disso, assistem a filmes majoritariamente no ambiente doméstico, veiculados pela tevê aberta ou fechada, pela internet e pelos canais pagos.

Esses assíduos espectadores de filmes possuem práticas diferenciadas de interação com os filmes, sobretudo se comparada à literatura; há um número expressivo de estudantes que não conversam com ninguém sobre os livros lidos, o que não ocorre com o cinema.

Gráfico 20 – Interlocação sobre filmes assistidos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

As respostas dadas por ambas as turmas se aproximam, pois os filmes assistidos são objeto de interação dos estudantes entre si e com os familiares, indicando maior valorização dessa prática cultural e desse meio semiótico na vida particular.

A semelhança com a literatura se situa no fato de nenhum estudante conversar com os professores sobre filmes vistos, o que indica um distanciamento entre o que gostam de ler e/ou assistir e as opções dadas pelos docentes.

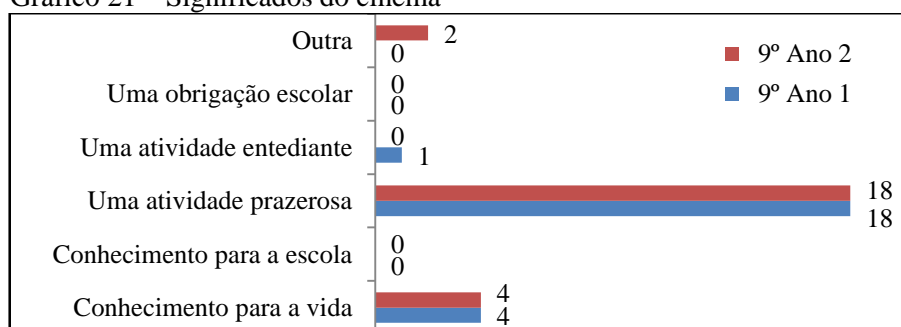
### 3.1.3 Literatura e cinema em relação

Identificamos algumas aproximações e muitas diferenças quanto à relação que os estudantes estabelecem com a literatura e o cinema em espaços escolares e não escolares.

A escolarização da literatura implica uma relação conflituosa entre o prazer do texto literário e o dever escolar. Por não possuir um espaço instituído no contexto escolar, as representações do cinema encontram-se mais ligadas à vida particular; as poucas inserções do cinema no contexto escolar evidenciam modos de fazer que, majoritariamente, têm uma recepção positiva, embora do ponto de vista pedagógico sejam observadas lacunas no trabalho com a linguagem cinematográfica.

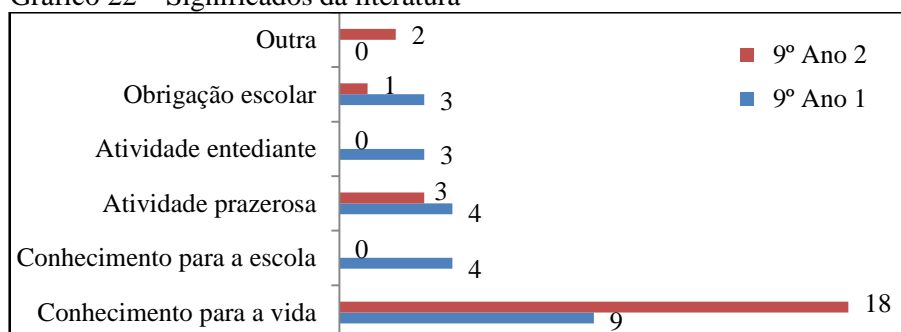
Esse espaço diferenciado ocupado pelo cinema na escola e na vida dos estudantes pode ser observado no Gráfico 21. Em contraste, o resultado da escolarização da literatura se apresenta no Gráfico 22.

Gráfico 21 – Significados do cinema



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 22 – Significados da literatura



Fonte: Elaborado pelo autor.

A literatura é caracterizada de diversos modos, ou seja, “conhecimento para a vida”, “conhecimento para a escola”, “atividade prazerosa”, “atividade entediante” e “obrigação escolar”; o cinema é caracterizado predominantemente como “atividade prazerosa” (76,5 %),

não sendo relacionado majoritariamente a atividades escolares, exceto para dois estudantes que marcaram a opção “Outra” como sinônimo da junção de todas as respostas anteriores.

Esses sentidos sinalizam que há espaços ocupados pelas duas artes (e, no caso escolar, áreas de conhecimento) na vida e na formação desses estudantes, indicando que a literatura possui uma tradição de ensino no meio escolar, o que suscitou diferentes perspectivas. Embora a maioria tenha afirmado que a leitura literária se faz por obrigação escolar, eles consideram a literatura como “fonte de conhecimento” e, portanto, como objeto de aprendizagem, evidenciando um espaço demarcado e valorizado do literário como saber a ser dominado, no contexto escolar e na vida desses jovens.

A estudante JA9°1F faz considerações sobre os livros selecionados pela escola e ressalta que, embora não leia por prazer, reconhece a importância do ensino de Literatura para sua formação:

Porque eu não gosto muito de ler ... é a gente lê por obrigação ... tipo assim ... como a gente já tá no Terceiro Ciclo ... já tá preparando pro vestibular ... e essas coisas tipo ... o livro que eles vão passar vai ser tipo uma linguagem mais adulta ... uma linguagem mais preparada pro Ensino Médio... mas acho que vale a pena ler ... tipo ... por mais chatos que a gente ache... de um jeito ou outro nos ajuda a ... tipo ... a ter uma informação a mais e a ... tipo ... criar... que nem ele falou ... críticas ... essas coisas pra vida também ... além da prova que a gente lê também (JA9°1F).

Essa fala revela um discurso instituído a respeito do tipo de leitor que se espera no Ensino Médio e as habilidades de leitura literária que ele precisa adquirir para ser aprovado no vestibular. Esse discurso compartilhado socialmente atribui uma função utilitária ao saber literário, e não estética. Como saber é poder, segundo Foucault (1996), saber literatura é uma forma de se sentir autorizado e capacitado a ingressar no Ensino Médio e passar no vestibular.

Uma leitora assídua de literatura na escola e na vida particular também fala sobre a relevância da literatura canônica ensinada na escola, que não coincide com suas escolhas como leitora:

Eu acho que as literaturas dadas pra gente na escola são literaturas que é pra gente conhecer um pouco mais ... por causa que ... se a gente pegasse um livro desse que se lê na escola e vesse na estante ... a gente não ia pegar pra gente ler ... eu acho que é mais pra gente conhecer e tal ... as novas coisas (IL9°2F).

Essa estudante falava sobre o trabalho da escola com os clássicos da literatura brasileira, como Machado de Assis, tema da conversa. Seu discurso evoca outros dizeres que a

precederam, que podem ser familiares e/ou escolares, sobre a importância do trabalho com o cânone literário na escola. Assim, embora não seja a sua leitura de lazer, o cânone literário é visto como forma de acessar a “alta cultura”, de adquirir um saber diferenciado e que só a escola pode-lhe oferecer. Por ter uma formação leitora diferenciada e ser leitora frequente, seu discurso revela uma preocupação em desenvolver mais seu conhecimento estético, no sentido de ampliar seu saber literário, e não apenas uma função utilitária como considera a estudante JA9º1F.

Os dois enunciados, oriundos de sujeitos com perfis distintos e até antagônicos, oferecem elementos para refletir sobre como os diferentes perfis de leitores apreendem, compreendem e explicitam seus saberes, crenças e senso estético a respeito das experiências com a literatura e o cinema na escola.

Ambos os discursos evidenciam a representação de uma suposta superioridade da literatura no contexto escolar no qual esses sujeitos se inserem. O saber literário, embora a leitura literária não seja apreciada por muitos estudantes, é reverenciado como fundamental. De acordo com Zilberman (1990),

[...] é sinal de superioridade o fato de a literatura ser uma das poucas modalidades de criação artística a ter entrada na escola; porém, o fato se deveu à circunstância de ela ser a única a se utilizar da língua. Esta tinha de ser considerada homogênea e nacional, para constituir matéria de ensino, numa época em que se organizava o Estado burguês. Nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a nacional, desprezando os falares regionais e populares, e usar a escola como seu veículo de difusão, apostando no prestígio da literatura para validar as opções feitas (ZILBERMAN, 1990, p.15).

A literatura canônica desfruta de um prestígio no meio escolar, embora não seja tão apreciada na vida particular, espaço onde impera a literatura dos *best-sellers*, da *cultura de massa*. Ao cânone literário estão associados valores de bem-falar, bem-escrever, de senso crítico, de conhecimento distintivo dominado por alguns poucos privilegiados. Na maioria das vezes, é essa representação que vigora na escola e entra em conflito com os gostos e práticas culturais dos estudantes.

Buscando uma aproximação com as ideias de Bourdieu (2007; 1999), observamos que o conhecimento da literatura escolarizada, seja cânone escolar ou cânone literário, é uma forma de os indivíduos acessarem os bens culturais considerados superiores, os quais lhe conferem prestígio social, tanto em relação a seu grupo social quanto no seu posicionamento com toda a sociedade.



No campo escolar, dominar a literatura canônica é sinônimo de capacidade intelectual elevada e uma forma de se obter sucesso escolar. Como fonte de conhecimento para esses estudantes, é um saber que precisa ser acessado e cuja aprendizagem lhes é imprescindível. Para eles, a leitura literária do cânone é mais trabalho que prazer e, por isso, eles parecem buscar o saber literário com finalidades escolares ou intelectuais, e não como meio de fruição estética.

Por outro lado, o cinema é representado como prazer pela maioria dos estudantes, tendo uma pequena porcentagem que o caracteriza como fonte de conhecimento. Essa representação está relacionada tanto à sua ausência como conteúdo escolarizado quanto à maior acessibilidade que os alunos possuem à arte cinematográfica em seu cotidiano. As práticas familiares também têm impacto direto na formação desses estudantes em relação à literatura e ao cinema, pois, na maioria das vezes, o cinema é acessado primeira e frequentemente em casa, o que não ocorre com a literatura, que costuma ficar circunscrita, majoritariamente, às práticas escolares.

Esta significação do cinema como prazer está relacionada também à concepção escolar que se manifesta em práticas, conforme a crítica feita por Duarte (2009) corrobora:

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado às artes “mais nobres” (DUARTE, 2009, p. 70-71, grifo do autor).

A prática docente de ilustrar conteúdos, para ficar mais agradável e compreensível por meio do filme, é um dos fatores que indicam essa tendência de não o analisar como arte, mas como complemento, uma vez que são enfatizadas as temáticas. A perspectiva do tratamento do filme como arte, cuja concepção e estruturação possuem códigos e princípios específicos, pode instaurar uma nova visão a respeito de seu tratamento na escola e na visão dos estudantes.

Cenas da sala de aula em que estudantes afirmam que “não haverá aula porque hoje tem filme” são comuns no contexto escolar e refletem essa concepção de cinema como “diversão e entretenimento”, como uma forma de fugir da atividade mais “séria” que é a aula tradicional na qual os alunos escrevem, ouvem e debatem.

Todos esses dados apresentados, aliados a outros, nos ofereceram vários elementos para traçar os perfis culturais dos jovens, enfatizando suas práticas, representações e seu senso estético a respeito da literatura, do cinema e da adaptação, próxima discussão a se fazer.

### 3.2 Perfis de leitores

Neste item, analisaremos os perfis de leitores dos estudantes, considerando suas práticas leitoras em diferentes contextos e meios semióticos. Partimos do princípio de que eles estão inseridos em espaços urbanos e, portanto, imersos em um universo de múltiplas linguagens – visual, audiovisual, verbal escrita e falada, sonora, manifestas nos textos com os quais eles têm contato e nas mídias que utilizam, pois a maioria usa Rede Social em computador e/ou telefone celular, vê séries e programas de tevê, filmes, joga *videogame*, assiste a clipes de músicas no *Youtube*, ouve músicas, lê livros, entre inúmeras outras atividades. Nesse sentido, o conceito de leitor se amplia:

[...] não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão (SANTAELLA, 2013, p. 19).

Desse modo, ao traçar os perfis, consideramos que os leitores se constituem diferentemente, conforme suas preferências e seu modo de lidar com as diferentes produções simbólicas em diversos meios semióticos: se literárias, cinematográficas, jornalísticas, televisivas, musicais; se impressas ou digitais; se verbais, sonoras, audiovisuais.

Os dados gerais obtidos nas duas turmas pesquisadas mostram que, no campo da leitura literária, há uma diferença significativa entre práticas e visões das turmas e entre os estudantes; no campo do cinema e das adaptações, há uma homogeneização maior. Assim, a identificação de perfis considerou as regularidades e as diferenciações entre os sujeitos pesquisados, sobretudo em suas práticas e visões sobre a literatura, o maior ponto de tensão e distinção entre sujeitos, haja vista que todos possuem práticas multissemióticas e multimídias frequentes.

A análise dos dados evidenciou que o primeiro critério a ser estabelecido para traçar o perfil dos estudantes seriam as suas práticas culturais nos momentos de lazer e a relação que estabelecem com a literatura em contextos escolares e não escolares. Partindo disso, realizamos

agrupamentos preliminares que, posteriormente, foram esclarecidos com as entrevistas semiestruturadas, estabelecendo um perfil mais definitivo.

Para traçar o perfil 1, consideramos a soma dos seguintes critérios: tem a literatura como lazer e/ou leu por iniciativa própria nos últimos três meses, lê quatro ou mais livros de literatura ao ano por interesse e/ou 1 livro ou mais a cada três meses.

Para traçar o perfil 2, consideramos a soma dos seguintes critérios: leu por obrigação escolar nos últimos três meses, lê um livro ou mais a cada três meses e/ou de 2 a 3 livros de literatura por interesse ao ano.

Para traçar o perfil 3, consideramos a soma dos seguintes critérios: leu por obrigação escolar nos últimos três meses, leu um livro ou mais nos últimos três meses e não lê literatura por interesse.

Para traçar o perfil 4, consideramos a soma dos seguintes critérios: lê literatura por obrigação, não leu literatura nos últimos três meses e não lê literatura por interesse.

Além desses critérios objetivos, cujas respostas foram dadas nos dois questionários fechados aplicados, consideramos também as entrevistas semiestruturadas, nas quais concluímos ou redefinimos a alocação dos estudantes em cada perfil. Isso significou encontrar coerência entre as respostas dadas nos questionários fechados e as interlocuções nas entrevistas semiestruturadas. Para exemplificar, alguns dados quantitativos indicavam que determinados estudantes seriam incluídos no perfil 2, porém as entrevistas revelaram práticas mais coerentes e adequadas ao perfil 3, sendo que o inverso também ocorreu.

Embora tenham sido encontradas regularidades entre práticas dos sujeitos de cada perfil, há distinções dentro do próprio grupo quanto aos modos de ler, às preferências de literatura e cinema e às visões sobre práticas escolares, que dizem respeito à idiosincrasia dos sujeitos, o que também abordaremos nesta análise.

Além desses critérios apresentados, outras categorias foram consideradas para comparar os perfis e assim compreendê-los em sua complexidade, individualidade e possível inter-relação no que tange às práticas com a literatura e o cinema: as principais atividades de lazer; conversa sobre livros lidos; conversa sobre filmes assistidos; leitura de literatura na internet; leitura dos livros indicados pela escola; interesse pelos livros da escola; interesse pelos filmes da escola.

A quantificação e a comparação desses dados podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação entre perfis

Atividades Culturais	Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		Perfil 4	
	10 Estudantes	(%)	15 Estudantes	(%)	17 Estudantes	(%)	5 Estudantes	(%)
<b>1</b> <b>Lazer</b> <b>(Três</b> <b>Atividades /</b> <b>estudante<sup>66</sup>)</b>	Literatura	23,3	Red. Soc.	28,8	Red. Soc.	31,3	Red. Soc.	20
	Redes Soc.	20	Filmes	26,6	TV	19,6	Videogame	20
	Filmes	16,6	Música	15,5	Filmes	15,6	Filme	20
	Música	13,3	Videogame	13,3	Música	13,7	TV	20
	TV	13,3	TV	6,6	Videogame	9,8	Outros	20
	Artesanato	3,3	Ler Jornais, Rev. HQ	2,2	Ler Jornais, Rev. HQ	1,9		
	Espectáculos	3,3	Escrever	2,2	T. Instr.	1,9		
<b>2</b>	Outros	6,6	Outros	4,4	Outros	5,8		
<b>Interlocução</b> <b>sobre livros</b>	Sim	60	Sim	26,6	Sim	11,7	Sim	20
	Não	30	Não	33,3	Não	47	Não	80
	Às vezes	10	Às vezes	40	Às vezes	41,1	Às vezes	0
<b>3</b> <b>Interlocução</b> <b>sobre filmes</b>	Sim	100	Sim	100	Sim	100	Sim	100
<b>4</b> <b>Literatura</b> <b>na internet</b>	Sim	40	Sim	13,3	Sim	5,8	Sim	0
	Não	60	Não	86,6	Não	94,1	Não	100
<b>5</b> <b>Leitura da</b> <b>literatura da</b> <b>escola</b>	Sempre	100	Sempre	60	Sempre	58,8	Sempre	20
	Às vezes	0	Às vezes	40	Às vezes	41,1	Às vezes	80
	Nunca	0	Nunca	0	Nunca	0	Nunca	0
<b>6</b> <b>Interesse</b> <b>pelos livros</b> <b>da escola</b>	Às vezes	80	Às vezes	73,3	Às vezes	76,4	Às vezes	20
	Não	20	Não	26,6	Não	23,5	Não	80
<b>7</b> <b>Interesse</b> <b>pelos filmes</b> <b>da escola</b>	Sempre	20	Sempre	33,3	Sempre	5,8	Sempre	100
	Às vezes	80	Às vezes	66,6	Às vezes	88,2	Às vezes	0
	Nunca	0	Nunca	0	Nunca	5,8	Nunca	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quatro perfis foram assim nomeados: **Perfil 1** – Leitor multimodal literário assíduo autônomo (LMLA); **Perfil 2** – Leitor multimodal literário assíduo escolar (LMLAE); **Perfil 3** – Leitor multimodal literário escolar (LMLE); **Perfil 4** – Leitor multimodal (LM).

A nomenclatura *multimodal* considera que, no contexto da pós-modernidade e da cultura digital, o ato de ler se modificou e não está mais restrito ao texto verbal, mas se constitui como uma atividade de construção de sentidos de textos multissemióticos que estão em toda parte: na tela do cinema, da tevê, do computador, do celular, nos *outdoors*, nas placas que enchem as cidades de informações, nos jornais, livros e revistas impressos, nos programas de

66 Cada estudante selecionou três atividades prediletas. Sendo assim, nosso cálculo considerou o total de estudante em cada perfil multiplicado por três (10x3; 17x3; 15x3; 5x3) como o resultado de 100%.

rádio; enfim, uma infinidade de signos ordenados e estruturados como textos, com intencionalidades e públicos pretendidos que solicitam leitores com múltiplas habilidades. Desse modo, o termo *multimodal* contempla, de modo geral, essa multiplicidade de experiências dos estudantes com as diferentes linguagens e, especialmente, a relação com as diferentes linguagens (visual, sonora, verbal, gestual etc.) harmonizadas no cinema e que formam a linguagem cinematográfica.

O termo “literário” abarca a relação que os discentes estabelecem com a linguagem literária e as obras literárias em seu cotidiano e na vida escolar – sejam elas cânones literários, cânones escolares ou literatura de massa, sendo esta uma importante categoria de distinção entre os perfis.

Como já evidenciamos nas análises anteriores, para a maioria desses estudantes, o literário está muito relacionado ao escolar, o que nos levou a complementar a definição dos perfis 2 e 3 com o termo “escolar”, haja vista ser um elemento que também explica o modo como esses dois grupos, em especial, estabelecem relações com a literatura. Embora os perfis 1 e 4 não tenham o termo “escolar”, está também implícita a ideia de relação com o escolar, seja na ausência ou na presença de práticas.

O nível socioeconômico também foi considerado ao se estabelecer a distinção entre os perfis, a fim de compreender se há relação entre as variáveis: hábito de leitura literária, nível socioeconômico e escolaridade dos pais.

Os perfis dos extremos, ou seja, 1 e 4, apresentam estudantes de classes sociais mais privilegiadas, porém, se no perfil 4 há um número maior de estudantes pertencentes ao nível socioeconômico baixo, o mesmo não ocorre com o perfil 1, sendo esta uma diferença importante. Por outro lado, o perfil 4 possui o maior número de estudantes pertencentes ao nível socioeconômico alto, sugerindo a ausência de relação direta entre interesse pela leitura literária e nível socioeconômico.

No perfil 1, há um número maior de estudantes do sexo feminino, que se destacam como leitoras frequentes e nos modos de expressar suas leituras, indicando uma formação diferenciada que pode também ter relação com a figura materna – pois algumas são filhas de professoras e/ou tem mães com escolaridade de nível Médio ou Superior, características não encontradas com a mesma frequência nos perfis 3 e 4.

Nos perfis intermediários 2 e 3, há grande heterogeneidade, mas também aproximações entre a formação dos pais, cuja maioria possui o grau de escolaridade de nível Médio ou Superior; porém, no perfil 3, em que há mais leitores literários escolares, observamos um percentual maior de pais com apenas o Ensino Fundamental e menor nível socioeconômico.

**Tabela 2 – Nível socioeconômico por perfil**

		PERFIL 1	PERFIL 2	PERFIL 3	PERFIL 4
		10 alunos (%)	15 alunos (%)	17 alunos (%)	5 alunos (%)
Nível socio-econômico	Baixo	0	26,6	35,2	40
	Médio-baixo / médio-médio	60	33,3	47,0	0
	Médio-alto / alto	40	40	17,6	60
Escolaridade	Ensino Fundamental	0	6,6	11,7	20
	Ensino Médio	70	40	47	20
	Ensino Superior / Pós-Grad.	30	53,3	41,1	60

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Apesar dessas pequenas diferenças, os dados gerais nos mostram que não é possível estabelecer uma correlação exata entre interesse ou desinteresse pela leitura literária e a escolaridade e nível socioeconômico dos pais, indicando que a formação desses leitores se faz de múltiplas formas, seja pela relação com a família, com os amigos, com a escola, com as mídias, indicando assim a complexidade desse objeto de estudo.

### 3.2.1 Especificidades e relações entre perfis

O perfil 1 se diferencia dos demais no que diz respeito à prática de leitura literária como atividade de lazer, que ocupa o primeiro lugar das preferências de 70% desses estudantes. Entretanto, essa prática de leitura de obras ficcionais não se manifesta do mesmo modo, variando conforme o livro lido, o motivo da leitura, os gostos pessoais, as habilidades de leitura literária, a existência de outras produções semióticas que dialoguem com o livro, evidenciando a heterogeneidade desses sujeitos.

Os perfis 2, 3 e 4 se aproximam no que se refere às suas atividades preferidas de lazer, pois as redes sociais, o cinema, a música, a tevê e o *videogame* estão entre as principais práticas dos estudantes, indicando a predominância do audiovisual e pouca presença de textos verbais escritos em seus momentos de lazer. Nos perfis 2 e 3, apenas 2,2% e 1,9 %, respectivamente, afirmam que têm na leitura do verbal (de textos não literários no impresso ou no digital) uma das suas principais atividades de lazer.

Em todos os grupos prevalece o uso das redes sociais como uma das principais atividades de lazer dos estudantes, indicando que pode haver outras formas de acesso ao texto verbal escrito para além do contexto escolar. Embora o uso das redes sociais esteja mais relacionado ao interesse por temas do cotidiano, e não pelo acesso intencional à cultura literária

ou à cultura acadêmica, elas oferecem aos jovens o contato com vários gêneros textuais, em distintos registros e associados a diferentes sistemas semióticos (verbais, visuais, sonoros, audiovisuais). Essa prática talvez possa incluir fragmentos de textos literários, como frases de escritores, trechos de poemas ou poemas inteiros, constituindo-se em um modo particular de contato com a forma verbal escrita também nas horas de diversão, tão pouco mencionada por esses estudantes dos perfis 2, 3 e 4.

Nos perfis 2 e 3, há menção de leituras literárias e não literárias realizadas por interesse, porém feitas diferentemente: no perfil 2, a leitura literária autônoma acontece com mais frequência ao ano (a maioria lê de 2 a 3 livros por ano) e os estudantes possuem um repertório mais amplo de títulos lidos; no perfil 3, esse repertório é mais restrito, sendo mais comum a indicação pontual de uma ou duas obras marcantes, lidas em um momento específico da vida.

Nos perfis 1 e 4 temos os extremos, pois o primeiro é o que mais lê textos literários e textos verbais variados (impressos e digitais) e o segundo lê uma quantidade ínfima de textos verbais por interesse, exceto no caso de prováveis leituras nas redes sociais que somam apenas 20%. O estudante AE9°1M, perfil 4, assim afirma: “Não leio nada ... jornal até leio ... só as parte de futebol que me interessa ... Num gosto ... de ficar lendo”. Assim como ele, os demais integrantes deste grupo são do sexo masculino, indicando que o gênero é um elemento diferenciador entre leitores literários autônomos e não leitores literários, pois, prevalece o gênero feminino no perfil 1 de leitores assíduos de literatura *versus* o gênero masculino no perfil 4 de leitores marcadamente audiovisuais.

No perfil 1, predomina um número majoritário de estudantes do sexo feminino (90%), o que é um elemento importante a ser considerado quando se trata de leitura literária, lembrando o que era a leitura dos folhetins no século XIX ou de espectadores de telenovelas nos séculos XX e XXI.<sup>67</sup>

Os perfis 2 e 3 são os maiores grupos e neles se observa a heterogeneidade quanto ao gênero. Uma distinção entre os gêneros é o uso do *videogame* como lazer, atividade ainda circunscrita ao universo masculino, como mostraram os dados nos perfis 2, 3 e 4, em que há um maior número de estudantes do sexo masculino. Segundo Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014), o *videogame*, depois da televisão e da internet, é uma das telas mais significativas para os públicos infantil e juvenil, que tendem a valorizar experiências com o lúdico e a interação.

---

<sup>67</sup> O estudo de Almeida (2002) apresenta um panorama histórico sobre a associação historicamente construída entre folhetim, telenovela e o público feminino.

A diferença de gênero também se faz quanto às preferências de leitura dentre aqueles que são leitores declarados de textos verbais ou mistos (com a presença do verbal). Os estudantes do perfil 3, cuja maioria também é do sexo masculino (64,7%), não leem literatura por interesse, mas preferem textos informativos ou histórias em quadrinhos:

Eu não gosto muito de literatura ... gosto mais de ler notícia e artigo (GC9°2M).

No dia-a-dia eu fico lendo notícias por exemplo ... do meu gosto ... sobre celulares ... aplicativos ... curiosidades fico lendo também (PI9°2M).

Eu leio mais quadrinhos ... eu leio algumas coisas em PDF no celular mesmo ... literatura... raramente ... bem raro (TS9°2M).

Não leio livro ... só o que a escola manda ... só Turma da Mônica ... Só vejo notícia ... esse negócio me interessa porque ... livro ::: não me atrai muito não (VG9°2M).

Os textos informativos são preferidos pelos meninos, enquanto os romances são lidos, majoritariamente, pelas meninas, sendo esta uma distinção de gênero e também de perfis: leitores de romances são mais encontrados nos perfis 1 e 2, enquanto nos perfis 3 e 4 predominam os de textos informativos. Desse modo, a diferenciação entre os gêneros masculino e feminino aparece no interesse pela literatura, pela leitura do verbal, pelo *videogame* e por textos informativos, indicando espaços demarcados na formação social e culturalmente constituída desses leitores.

Há distinção também quanto ao contato com o audiovisual, pois, no perfil 1, ele é um dentre vários, incluindo-se textos verbais escritos apreciados pela maioria; nos perfis 2, 3 e 4, o audiovisual é o centro de interesse e de formação leitora dos estudantes.

No que se refere às interlocuções sobre os filmes assistidos, todos os jovens interagem com amigos ou familiares, opondo-se ao que ocorre quando se trata de interações sobre a literatura, em que diferenças entre perfis e frequências são marcantes.

Em todos os perfis, as interações sobre as leituras literárias, por obrigação escolar ou por iniciativa própria, se dão predominantemente entre amigos, em primeiro lugar, e com algum familiar, em segundo lugar. O fato de não mencionarem a interlocução com professores sugere reflexões a respeito do espaço ocupado pelos docentes no compartilhamento das leituras literárias de seus alunos, que, como mencionado por eles, fica mais restrito às atividades avaliativas sistemáticas.



Os leitores assíduos do perfil 1 são aqueles que mais compartilham suas leituras, em um movimento paralelo ao da escola, e assim constituem seus próprios repertórios de leituras literárias: “Eu leio ... só que do meu gosto ... quando eu vejo um livro que me interessa ... uma amiga fala eu acabo lendo ... mas não porque é a escola assim ... costume ler” (TA9°2F). A estudante TA9°2F destaca que suas leituras prediletas são feitas por iniciativa própria, decorrente da interação com as colegas, evidenciando uma separação entre as escolhas literárias da escola e as de seu grupo. Interagir com as amigas sobre livros indica aproximação de senso estético, temáticas e estilos semelhantes, diferentemente do que ocorre com as escolhas docentes que são, na maioria das vezes, distintas do universo desses estudantes.

Em uma frequência menor em comparação ao perfil 1, mas ainda maior em relação aos perfis 3 e 4, os estudantes do perfil 2 também costumam dialogar sobre leituras prediletas, apresentando escolhas literárias e senso estético semelhantes. Em alguns momentos da entrevista semiestruturada, alguns estudantes deste perfil interagiram entre si sobre as suas leituras preferidas, trocando impressões sobre obras lidas, relações entre livros e filmes adaptados, indicando uma prática recorrente neste perfil. A saga *Harry Potter* movimentou muitas discussões e apresentou-se como uma de suas principais preferências. Um estudante, em diálogo com os seus pares, falou sobre sua interação que também acontece com outros leitores:

[...] por exemplo ... minha prima leu todos os livros ... viu todos os filmes e pesquisa reportagens da ... só que ela não é fanática sobre *Harry Potter* ... só que ela é curiosa ... aí tipo assim ... ela pesquisa reportagem sobre a Jei Kei (J. K. Rowlings) falando por que que isso acontece ... por que que aquilo acontece (CD9°1M).

Ao relatar sua conversa com a prima, CD9°1M evidencia sua prática de diálogo sobre obras lidas e também a existência de uma rede de leitores, modos de leitura e interlocuções entre os jovens. A estudante PR9°1F afirma ter-se identificado com a prima do colega, indicando que também possui práticas semelhantes quando gosta de uma obra literária. Portanto, a interlocução sobre obras lidas e apreciadas, bem como a busca de informações sobre ela – que se constitui também outra forma de interlocução – são características predominantes nos perfis 1 e 2, nos quais há leitores que leem literatura por interesse e fazem dela um entretenimento, ou seja, “encontram no livro um prazer suficiente para que com ele ocupem as horas de lazer, um prazer com força bastante para competir com as atrações do mundo midiático, do mundo esportivo, do mundo da sociabilidade” (SOARES, 2009, p. 23).

A prática de interagir sobre leituras feitas não acontece frequentemente com aqueles que apenas leem por obrigação escolar ou que não leem literatura, como os perfis 3 e 4. Para os

leitores literários escolares ou não leitores literários, a interação sobre o livro costuma ser, na maioria das vezes, um recurso adotado para solucionar uma questão prática como fazer uma prova ou um trabalho escolar, ou seja, uma interação funcional; e não pelo desejo de compartilhar uma leitura que considera relevante para si e a comunidade de leitores a que pertence. Sobre isso, a estudante do perfil 3 afirmou:

Eu li metade do livro ((*O meu pé de laranja lima*)) ... e o que eu li eu não entendi bem ... aí eu fui conversar com as menina ... “oi gente tal ... o que que cês entenderam do livro?” ... e elas tinham explicado uma coisa tipo totalmente diferente do que eu tinha lido ... aí depois da prova ... do filme ... dos debates ... aí que eu comecei a entender melhor (AC9º2F).

A estudante manifesta sua dificuldade em realizar a leitura literária, que se faz, predominantemente, em função de atividades escolares. A interlocução com outros leitores ocorre com o propósito de dirimir dúvidas de compreensão da obra a fim de fazer a atividade avaliativa proposta. Esse fato sinaliza a necessidade de mediação docente para formar leitores que compreendam e, conseqüentemente, apreciem a obra literária, haja vista não ser possível apreciar e interagir com a obra sem haver entendimento.

A maioria dos leitores dos perfis 3 e 4 não têm interações sobre livros ou suas interações sobre o ficcional se restringem a narrativas audiovisuais, como do cinema e das séries de TV. As falas das estudantes assim explicitam:

Eu não leio não ... eu não gosto de ler ... quando eu vejo o livro e acho muito grande aí dá preguiça ... eu acho que ... eu não indico livro pra ninguém sabe? ... porque eu nunca tô lendo livro (AL9º1F).

Eu indico filme professora ... filme ... porque eu sei que a pessoa vai ver né? ... mas quem que vai ler livro? ... ah vou te indicar um livro ... poucas pessoas que gostam de ler ultimamente (AS9º1F).

Os enunciados das estudantes do perfil 3 indicam a ausência de interlocução sobre leituras literárias prediletas, e a opção por filmes como substitutos dessas indicações, os quais se constituem em uma de suas principais formas de acesso ao ficcional. Esse é um fator relevante a ser considerado na formação desses leitores, cujas experiências têm mostrado a necessidade de buscar outros caminhos para conduzi-los à apropriação crítica do audiovisual e ao interesse pelo literário, sobretudo se considerarmos o quanto de literatura pode haver no cinema.

A leitura de literatura na internet é um elemento de importante diferenciação entre os perfis, pois os leitores digitais se concentram apenas nos perfis 1, 2 e 3; porém, é no perfil 1 que encontramos o maior número, indicando que os leitores assíduos no impresso costumam ser também no digital e que, portanto, a leitura digital não veio para substituir a leitura do impresso, mas para agregar-se a ela.

As estudantes JC<sup>9</sup>2F, MC<sup>9</sup>2F, AN<sup>9</sup>1F e AC<sup>9</sup>1F afirmam que leem *IBooks* e *Whattpads*. Além disso, a estudante MC<sup>9</sup>2F é uma exceção no grupo de leitores digitais, pois é a única que conversa sobre livros lidos com desconhecidos nas redes sociais, transitando entre o meio impresso e o digital. Neste caso, pode ocorrer a leitura no impresso e depois o compartilhamento da experiência no digital. No caso dos *sites* de *Fanfiction*, o conhecimento prévio de obras literárias – impressas e digitais – também estimula a produção de uma obra coletiva que com ela dialoga.

Sobre essas práticas de leitura literária digital ou digitalizada, o depoimento da estudante AC<sup>9</sup>1F, que integra o grupo de leitores do Perfil 1, é relevante:

Eu leio muito ... eu lia mais livro físico né? ... que você compra bonitinho na livraria ... só que aí eu ... fico com preguiça de pagar (hipótese) ... e agora eu leio mais no celular por um aplicativo que é o *Wattpad* ... lá as pessoas escrevem os próprios livros ... aí tem tanto *FanFic* que eu costumo ler... quanto livros originais das pessoas das ideias delas ... e elas pegam e publicam (AC<sup>9</sup>1F).

A estudante AC<sup>9</sup>1F fala sobre suas práticas passadas de leitura do impresso, quando frequentava livrarias e adquiria seus livros impressos, em um movimento de *leitores contemplativos* (SANTAELLA, 2007), ou seja, o leitor do livro impresso, cujo perfil cognitivo pressupõe o movimento calmo daquele que escolhe uma obra para ser lida e dela desfruta com um olhar atento. Entretanto, revela uma mudança em seus hábitos atuais de leitura, com maior apropriação da leitura virtual, prática de uma *leitora imersiva*<sup>68</sup> (SANTAELLA, 2007) que acessa *sites* para ler obras de ficção coletivas ou individuais e de *leitora ubíqua*<sup>69</sup> (SANTAELLA, 2013) que interage nessas redes sociais de leitura. Essa nova escolha promoveu

---

<sup>68</sup> *Leitores imersivos* estão sempre em contato com a internet, movimentando-se pelos *hiperlinks*, na multiplicidade de textos e linguagens acessíveis com um toque do *mouse*, realizando percursos não lineares e labirínticos, construídos conjuntamente com o sistema (SANTAELLA, 2007).

<sup>69</sup> *Leitores ubíquos* estabelecem uma interação contínua entre o físico e o virtual, em que se está presente em diferentes espaços (virtuais) ao mesmo tempo. Seu perfil cognitivo é de um sujeito cuja atenção é “parcial contínua”, ou seja, “a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial” (SANTAELLA, 2013, p. 22). São “leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa da solidão paciente para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo” (SANTAELLA, 2013, p. 22).

também alteração no tipo de ficção lida, haja vista o caráter coletivo e ensaístico das *fanfics*. Por outro lado, ao se envolver com essas práticas virtuais, revela um conhecimento prévio de obras variadas de ficção, pois as *fanfics* são narrativas ficcionais criadas por fãs de determinadas obras pré-existentes (literatura, quadrinhos, filmes, séries, *videogames*), como uma forma de extensão do universo da obra e de diálogo entre os fãs.

O depoimento da estudante AN9°1F, do Perfil 1, apresenta outro uso do digital para realizar leituras literárias, sobretudo quando são leituras literárias escolares que não lhe atraem:

Eu li o livro ((*Não verás país nenhum*)) no telefone e no *tablet* ... aí eu só clicava no negócio e via os capítulos ... aí eu lia o capítulo o que eu achava tipo assim “ó isso aqui pode cair na prova” ... aí eu lia aquele capítulo só aleatório (AN9°1F).

A leitora relata sua experiência de leitura da obra literária digitalizada *Não verás país nenhum* e o desafio de lê-la, por não corresponder ao tipo de literatura acessível às suas habilidades. Sua prática leitora apresenta traços do *leitor imersivo*, leitor virtual que seleciona seu objeto de leitura e os caminhos de leitura que deseja percorrer com *cliques* dos dedos na tela do celular e do *tablet*. Ao fazer uma leitura seletiva, fragmentada, para apenas atender à funcionalidade de “fazer a prova”, ela se utiliza tanto de procedimentos já aprendidos como leitora do livro impresso, pois busca no sumário as suas opções de leitura, quanto adota uma postura do *leitor movente*<sup>70</sup> típico do jornal, que “sobrevoa apressado” (FLUSSER<sup>71</sup> *apud* SANTAELLA, 2007) e seleciona pedaços de textos em meio a um todo, não se concentrando, portanto, na compreensão e apreciação da obra literária por completo. Quando diz que “lia o capítulo o que eu achava tipo assim ‘ó isso aqui pode cair na prova’”, realiza uma “leitura funcional” da obra literária, ou seja, lê para fazer a prova, para solucionar um “problema” prático; e assim busca “adivinhar”, guiada pela intuição e pelos conhecimentos prévios, o que será cobrado na prova, sem se deter demoradamente no objeto de leitura como inicialmente seria esperado ao se ler um livro de literatura.

No perfil 2, há apenas dois estudantes que leem literatura na internet. A estudante ME9°1F afirmou no questionário fechado que lê literatura em *sites* especializados, mas também relatou em entrevistas que lê livros digitalizados baixados da internet:

---

<sup>70</sup> *Leitores moventes* são os que interagem com o jornal, o rádio, o cinema e a tevê. Estão imersos no contexto dos centros urbanos repletos de signos, que demandam uma capacidade perceptiva múltipla, para lerem tudo que lhes passa rapidamente aos olhos, mas retendo pouco do que lê (SANTAELLA, 2007).

<sup>71</sup> FLUSSER, Vilém. *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Immatrix, 1987.

Eu já li *Dom Casmurro* e achei muito chato ... eu já li tanto livro na escola desse negócio de Capitu.... não é que eu odiei ... mas também não amei ... sei lá ... tinha de graça na *play store* ... aí fui lá e baixei ... de graça né? ... então vamo pegar aqui (ME9°1F).

O enunciado de ME9°1F nos oferece elementos para compreender a sua relação com o digital, mas também com os cânones literários. Diferentemente de AC°1F, que a leitura de livros na internet faz parte da sua prática contínua e cotidiana, a jovem ME9°2F parece dominar as ferramentas digitais e as utiliza conforme a necessidade e a oportunidade, como evidencia ao dizer que “tinha de graça na *play store* ... aí fui lá e baixei”. Além disso, faz buscas por escritor em *sites* especializados, preferindo textos curtos a livros, não sendo, portanto, uma leitora assídua de livros inteiros, mas que está sempre em contato com a literatura por meio de contos e crônicas. Conforme Araújo (2016) aponta em sua pesquisa sobre práticas de leitura literária digital de jovens, uma das motivações para que os estudantes leiam literatura no meio digital é a gratuidade, o que também confirmamos com essa estudante. Ao mencionar que apreciou parcialmente o livro *Dom Casmurro*, indica que a leitura do cânone se deu mais em função das atividades escolares que de seu interesse, aspecto já discutido em outros enunciados.

As práticas dessas três leitoras nos ajudam a compreender a complexidade de suas escolhas e modos de fazer que variam conforme o objetivo: se escolar ou se por lazer. Neste aspecto, há semelhança entre os perfis, pois, quando os leitores leem literatura por obrigação escolar e sem interesse, comportam-se como *leitores moventes* e/ou *leitores imersivos* que leem fragmentos, passam o olho rapidamente para decifrar o código verbal, sem se deterem para refletir calmamente sobre a obra e a sua construção. Se a leitura é por interesse, os modos de ler se alteram e práticas de leitores contemplativos são mais recorrentes, em especial nos perfis 1 e 2.

Conforme já apresentado em itens anteriores, o interesse dos estudantes em relação aos livros de literatura indicados pela escola mostra um conflito entre a obrigação e o prazer da leitura.

A leitura frequente das obras literárias indicadas pela escola é prática predominante apenas no perfil 1, em que 100% afirmam ler por completo ou parcialmente as obras; nos perfis 2 e 3, há oscilação entre “sempre” e “às vezes”; no perfil 4, os estudantes reforçam o compromisso com a leitura da escola quando a maioria afirma que lê “às vezes”, mas a ausência de respostas negativas é incoerente com as respostas às entrevistas e a outras perguntas do questionário. Maior coerência se observa nas respostas e respectivas frequências no que se refere ao interesse pelos livros literários indicados pela escola, pois os leitores dos perfis 1, 2 e

3 manifestam interesse relativo, enquanto o perfil 4 apresenta uma maioria com nenhum interesse, sendo essa uma característica marcante neste perfil.

Os leitores do perfil 4 são aqueles que tendem a nunca ler ou quase nunca ler os livros indicados pela escola, recorrendo a outros recursos, como resumos, interlocuções com colegas e vídeos na internet para auxiliá-los na realização da tarefa escolar – prática que também costuma ser adotada, de diferentes maneiras e graus, por leitores dos outros perfis. O estudante YS9°1M assim afirma: “eu nunca peguei livro pra ler por interesse não ... eu não leio literatura... eu vejo análise no *youtube*”. Ao mencionar que usa o *Youtube* como recurso substitutivo de leituras, refere-se aos *booktubers*, que comentam obras literárias em seus canais e têm-se tornado importantes influenciadores literários para aqueles que gostam de ler e procuram conhecer indicações dadas por eles; ou auxiliares de leituras para aqueles que não leram o livro e precisam conhecê-lo com a finalidade de realizar uma tarefa escolar. Há também canais em que professores, estudantes e demais leitores apresentam análises de obras literárias, que são utilizadas por não leitores como substituta da leitura da obra.

Por outro lado, a existência de resumos, resenhas e canais de *booktubers* e analistas não pressupõe o total comprometimento da leitura literária por parte dos leitores, cujo comportamento diante dessas interpretações varia conforme o perfil. Estudantes dos perfis 2 e 3 costumam se empenhar na leitura da obra literária, porém, diante da dificuldade ou desinteresse, adotam o mesmo procedimento dos colegas do perfil 4:

Eu li só até a página 90 ... eu só li o começo e o final do livro ((*O meu pé de laranja lima*)) ... aí depois eu li o resumo na internet ... porque eu tava com preguiça de ler ... ah eu não gostei do livro não (JV9°2M).

Eu leio o livro e depois leio a análise ... ou vejo só a análise ... esse livro aí ... *Não verás país nenhum* ... eu comecei a ler o livro ... aí na parte que eu cheguei tipo ... a metade do livro ... eu não tava entendendo ... aí eu vi a análise até a parte que eu não tava entendendo ... porque depois aí parei e falei “não vou ver porque senão eu não vou ler o livro não” (CD9°1M).

Eu li até uma parte ... e tipo faltando uns dois capítulos eu fiquei com preguiça de ler... aí eu pedi as meninas pra me explicar os dois capítulos que eu não li ... aí elas me explicou ... aí quando chegou na sala nem discuti muito sobre isso (hipótese) ... só discuti ... discuti o epílogo ... só que eu não tinha lido ... é ... aí nem o prólogo ... que eu não sou de ler esses negócio não ... aí o prólogo eu li ... só não li o epílogo ... aí a SF9°1F me explicou os que eu não li e eu consegui entender (IC9°1F).

Ao ler as obras indicadas pela escola que não lhes interessam, há estudantes que adquirem características do *leitor movente*, pois realizam uma leitura fragmentada, mais comum

ao leitor de textos informativos, e sem grandes reflexões, mas apenas com o intuito de obter informações e cumprir uma tarefa; também assumem a postura do *leitor imersivo*, quando usam a internet para navegar e buscar informações sobre o livro lido por meio do resumo ou da análise; ou como *leitores ubíquos*, que utilizam a interação com os colegas, presencial, por telefone ou por redes sociais (como *WhatsApp*, *Messenger*) para obter informações sobre o livro. Nesses casos, foram feitas leituras funcionais das obras literárias, com o intuito de resolver uma questão prática, e não de desfrutar da experiência da leitura literária.

Ao buscar o resumo do livro e ler apenas o início e o final do livro, o leitor JV9°2M concentrou-se apenas na narrativa, desconsiderando a experiência com o discurso literário, que exige um *leitor contemplativo*. Por outro lado, o leitor CD9°1M insistiu na leitura do livro e recorreu à análise como estratégia de compreensão parcial da obra; entretanto, deu continuidade à leitura, expressando o desejo de ter a experiência com o texto literário. Em sua interrupção da leitura da análise, a fim de concluir a leitura do livro, predomina uma visão da crítica literária como substituta da obra, revelando uma ênfase no enredo e, não, na linguagem. Essa visão vai de encontro ao que Benjamin (2011) aponta sobre a crítica literária, que é caracterizada por ele como um tipo de tradução que carrega a obra original em si, mas que não é a sua substituta.

Uma estudante do perfil 1, leitora assídua de literatura, apresenta outro modo de lidar com essas informações oferecidas sobre as obras literárias, revelando assim uma característica distintiva em relação aos sujeitos dos demais perfis:

Eu li parcialmente também por causa da quantidade de livros que a gente tá tendo que ler agora ... porque pegou uma fase que a gente tá tendo que ler CEFET ... COLTEC ... e tudo isso então ficou meio bagunçado ... o que acontece ... tipo ... eu pretendo terminar ... porque eu gostei muito e daí pra eu fazer tipo prova ... essas coisas que eu sabia que ia ter ... eu fiquei lendo várias resenhas na internet ... vendo vídeo ... daí eu vi filme (MC9°2F).

Diante da necessidade de ler o livro *O meu pé de laranja lima*, selecionado para intervenção desta pesquisa e que, por tradição escolar, foi também objeto de avaliação da professora,<sup>72</sup> a estudante buscou resenhas e vídeos na internet para ajudá-la a conhecer a obra e resolver uma questão da prática escolar. Nessa situação, atuou como *leitora imersiva* (SANTAELLA, 2007), que navega pelo ciberespaço em busca de dados definidos sobre o livro. Sua escolha pela leitura de resenhas indica um conhecimento prévio acerca dos gêneros

---

<sup>72</sup> Embora nosso princípio tenha sido não ler o livro para fazer prova, pois as intervenções teriam o debate como atividade, a professora da turma considerou relevante aplicar uma prova escrita a fim de avaliar os estudantes, conforme a tradição escolar, prática na qual não pudemos interferir.

resumo e resenha, que são comuns ao universo desses estudantes por estabelecerem relações intertextuais explícitas e intencionais com as obras literárias. Ser leitora da resenha evidencia uma noção mais aprofundada a respeito da análise literária em comparação ao leitor de resumos, pois a primeira estabelece uma relação entre enredo e discurso, enquanto o segundo enfoca apenas o enredo. Como *leitora movente*, ela viu vídeos e assistiu ao filme<sup>73</sup> antes das intervenções; entretanto, essa prática foi apenas uma solução provisória de uma leitora experiente. Sua intenção de concluir a leitura, porque gostou do livro, indica assim sua característica de *leitora contemplativa*, que busca a experiência da leitura literária do livro, de desfrutar a leitura atenta do texto e o folhear paciente, gradual e sequencial das páginas. Além disso, seu desejo de ler a obra literária, embora já soubesse o enredo e tivesse assistido ao filme, indica uma formação leitora que se centra na apreciação do discurso literário, e não meramente no enredo.

Isso não é o mesmo que ocorre com a leitora AC9°1F que nos relata a sua experiência de leitura do livro *O menino no espelho*, selecionado para a intervenção da pesquisa.

Eu li só um pedaço ... é questão de preguiça mesmo ... O final é maravilhoso ... mas o início ... pula ele ... de todas as partes que eu li foram são bem bacanas ... principalmente a Fernanda ... gostei da Fernanda ... é a melhor parte ... ele se identifica com a galinha ... dá o nome parecido com o dele... vira amigo da galinha ... bem nada a ver ... é ... e eu li pelas metades mas eu acho que peguei a essência do livro ... e com a discussão foi bem mais VIVO deu pra entender melhor ... O livro é bem construído ... eu indicaria ... achei bem bacana ... a forma como ele é construído ... a narrativa ... é muito tem muita característica ... ele explica bem o espaço ... o que ele tá fazendo (AC9°1F).

Embora seja uma leitora assídua e tenha-se interessado pela obra literária, a estudante não realizou, em sua totalidade, uma leitura típica de *leitores contemplativos*, mas sim de um *leitor movente*, comum aos leitores de jornais, lendo por meio de fragmentos, recortes da obra. Ao dizer que “pula o início” evidencia um olhar apressado, que busca apenas o que lhe é interessante. Em poucos momentos desse percurso, apresenta uma característica de *leitor contemplativo*, que aprecia a construção da obra e um modo próprio de enunciar, porém somente o faz em partes específicas, como no final do livro, que ela considera “maravilhoso” – revelando apreciar a composição do discurso literário que se sobressai nesta parte da obra – e quando faz observações a respeito da construção da obra e da representação do espaço.

---

<sup>73</sup> Um dado sugerido no depoimento da estudante, mas confirmado em um questionário aplicado após as intervenções.



Diferentemente da leitora MC9°2F, ela não intenciona terminar a leitura do livro, dando-se por satisfeita com o que já conhece dele e as análises feitas nos debates em sala de aula.

Entretanto, essa não é uma regra fixa na constituição dessa leitora, pois seu interesse em continuar uma leitura interrompida pode estar relacionado também ao tipo de obra lida, pois se interessa pelas “sagas”, que são coleções de obras de ficção da literatura de massa: “Eu comecei a ler uma saga ... aí são duas sagas e a continuação ... eu li o primeiro todo ... aí comecei a ler a segunda ... achei um saco... porque ficou ruim ... aí eu parei de ler ... depois termino” (AC9°1F). Ao dizer que pretende continuar, embora tenha ficado ruim em determinado momento, há o fato de desconhecer o restante do enredo, o que pode ser sua motivação para continuar; entretanto, caso o conheça por outros meios, não é seguro que concluirá a leitura. Essa leitora lê livros de literatura, porém seu modo de se relacionar com a obra é influenciado por experiências que possui em outros artefatos e mídias, especialmente pelo contato com as *fanfics* em meio digital, o que explica o modo como utiliza suas características perceptivo-cognitivas ao lidar com o impresso.

No perfil 1, encontramos leitores mais reflexivos, que buscam apreciar o discurso literário, assim como leitores mais extensivos que se centram mais no enredo e no volume de leituras que no aprofundamento da leitura. Essas diferentes nuances expressam a complexidade dos sujeitos leitores que, embora estejam agrupados, são heterogêneos em seus próprios grupos.

Desse modo, a relação dos leitores com as obras literárias é muito variada e determinada por diferentes fatores, como o perfil desses leitores, o tipo de obra, a função da leitura; porém, o modo de ler e a relação que estabelecem com os livros estão intimamente relacionados ao perfil de leitor.

A leitora MC9°2F, do perfil 1, possui práticas de leitura da literatura que a distinguem dos demais perfis, mas também dos estudantes do seu grupo:

Em casa a gente sempre teve esse questionamento porque eu sempre fui umas das ... na minha família que em geral não gosta de ler ... e eu sou uma das poucas que gosta de ler ... então o meu tio quando a gente ia contar as histórias a gente sentava e falava ... “não, mas a MC9°2F não vai querer terminar de ler o livro” ... porque eu levava o livro e daí ia contando as histórias e tal ... e daí tipo eu falava ... “não ... gente... eu vou ler... eu já li essa história três vezes ... cês que não sabem” ... porque eu acho divertido ... e quanto mais vezes você lê ... mais detalhes você pega ... eu gosto de ler ... mas eu não tenho leitura rápida ... eu fico meia hora naquela página:: ... absorvendo tudo:: ... aí eu volto ... teve uma coleção de sete livros que eu levei sete anos pra ler ... claro que com outros livros e tal ... lia e parava ... *Harry Potter* ... li em sete anos. (MC9°2F).

Ao dizer que não possui leitura rápida, lê várias vezes a mesma obra, gosta de apreender diferentes detalhes a cada leitura e leu a saga de *Harry Potter* em sete anos, a estudante estabelece uma relação cognitiva distinta com a obra lida, apresentando atitudes típicas do *leitor contemplativo*, ou seja, que “não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação” (SANTAELLA 2007, p. 24). Suas atitudes, escolhas e habilidades cognitivas, perceptivas e sensoriais estão voltadas para a contemplação do texto literário como discurso e não apenas como enredo.

Essa estudante possui muito interesse pela saga *Harry Potter*, que é muito apreciada pelos jovens leitores, mas não tem espaço nas tradicionais escolhas escolares. Ao apreciar a estética dos textos literários, está incluída aí a obra *Harry Potter*, cuja construção literária sofre um embate de posicionamentos de pesquisadores da literatura, como mostra Silva (2013) em sua dissertação de mestrado sobre o tema; entretanto, essa obra possui potencialidades composicionais que fazem a estudante se debruçar calmamente sobre ela, em um exercício de leitura contemplativa semelhante ao que se faz com os cânones.

Se MC9º2F realiza uma leitura intensiva dos livros de literatura, em que desfruta esteticamente da linguagem literária e dá espaço a um intenso trabalho do olhar e da memória, a estudante JC9º2F, também do perfil 1, realiza uma leitura extensiva das obras literárias, em que “consome muitos textos, passa com desenvoltura de um a outro, sem conferir sacralidade à coisa lida” (CHARTIER, 1998, p. 23):

Eu li três livros quando eu tava lendo *O meu pé de laranja lima ... Harry Potter* eu li em menos de um mês ... minha avó me xinga porque ... tipo... eu moro com minha avó ... e aí tipo eu leio o livro ... por exemplo eu ganhei três livros ... eu li cada um deles em um dia ... e daí ela fica me xingando porque ela fala que vai perder a graça rápido ... que eu leio tudo ... as pessoas acham que não vou entender ... por causa da minha leitura dinâmica ... daí acham que eu vou ficar lá ... lendo rápido e eu não entendi nada ... aí se me pedir pra contar eu conto a história toda (JC9º2F).

A estudante é uma leitora assídua e voraz de livros, que realiza uma leitura de entretenimento, ou seja, que busca satisfação, diversão e variedade, em uma atitude mais próxima ao tipo de *leitor movente*, ou seja, “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil” (SANTAELLA, 2007, p. 29). Ao dizer que sabe contar toda a história, embora as leia rapidamente, parece se centrar mais no enredo, e não na composição do discurso literário, da construção linguística da obra e dos efeitos de sentido da leitura literária, atitudes que seriam mais comuns a um *leitor contemplativo*.

No perfil 1, vamos encontrar também *leitoras contemplativas* que encontram na leitura da literatura um prazer que as comove, sendo este mais um diferencial de leitores desse perfil 1: desfrutar de uma experiência de leitura que desperte seus sentidos e afetos. A capacidade de se emocionar é um elemento muito valorizado por essas leitoras, porém só ocorre quando a linguagem e a temática lhes são acessíveis, dialogam com o seu universo de experiências, o que costuma ocorrer com as leituras da literatura de massa ou com o cânone escolar. As estudantes assim falam sobre a experiência com os livros e os filmes *A culpa é das estrelas* e *O meu pé de laranja lima*:

*A culpa é das estrelas* ... O livro é PER-FEI-TO ... a coisa mais linda .... o filme é uma bosta ... não que o filme é ruim ... não que o filme seja ruim ... eu acho que a direção do filme foi muito boa e tal ... só que o livro meu deus é PERFEITO ... eu li o livro e depois eu vi o filme ... no livro eu chorei HORRORES (MF9º2F).

Eu chorei nos dois ((livro e filme *A culpa é das estrelas*)) (IL9º2F).

Ah eu chorei com o livro (*O meu pé de laranja lima*) ... eu chorei com o livro ... com o filme meu olho encheu de água ... mas eu não chorei (IL92F).

Olha só ... em nove anos que eu tô nessa escola ... em nove anos lendo livro ... eu só gostei de um livro ... um livro ... mentira ... dois ... gostei de dois livros ... que foi *Meu pé de laranja lima* ... porque eu chorei ... e um livro que chama *Mistério em Veneza* ... são os únicos livros que eu gostei ... porque o resto ... nossa (MF9º2F).

A leitura das duas obras foi significativa para essas leitoras, pois lhes despertou empatia pelas personagens e as emocionou profundamente, em um movimento próprio de leitores contemplativos que estabelecem uma relação íntima, portanto solitária, com os livros. A experiência multissensorial do filme também lhes afetou os sentidos, às vezes produzindo a mesma emoção do livro “eu chorei nos dois” ou aproximada, como destaca a estudante IL9º2F: “com o filme meu olho encheu de água ... mas eu não chorei”.

Nas preferências literárias e cinematográficas dos leitores de todos os perfis, há o interesse por obras que provoquem emoções fortes, seja pelo drama, romance, aventura, terror, humor etc., elementos que são frequentes e em grande proporção na cultura de massa.

Os leitores dos perfis 1 e 2 costumam analisar os paratextos para selecionar suas leituras literárias:

A gente leu um livro ... um exemplo ... a gente leu um livro que era a biografia do Carlos Heitor Cony ... eu não gostei daquele livro ... o que que acontece ... Primeiramente ... a capa do livro é horrorosa ... a capa do livro já te dá medo

... aquela capa preta com aquele cara feio na frente ... com aquela letra ... A linguagem dele ... tipo ... a letra dele é péssima ... é uma leitura cansativa ... cê cansa de ler o livro ... cê cansa. (MF9°2F).

Eu leio primeiro ... tipo assim sabe aquele resumo do livro que vem na página final? ... eu leio ele primeiro ... porque aí tipo assim ... se o resumo me prender ... se eu ficar interessada em saber o que vai acontecer depois d'eu ler o resumo ... eu leio ... agora se eu não ficar interessada ... se o resumo for uma me ... bosta ... eu não gostar ... eu guardo o livro ... e não leio (JM9°1F).

MF9°2F é uma estudante do perfil 1 que lê diversas obras, indicadas ou não pela escola, e gosta de dialogar sobre elas. Ao descrever o livro indicado pela escola, destaca os aspectos negativos de seu projeto editorial e de estilo da escrita, sinalizando seu gosto por capas mais atraentes, uma linguagem mais acessível e um enredo mais dinâmico. Seu posicionamento indica um senso estético que valoriza o que é mais próximo ao estilo da literatura de massa, como os livros *A culpa é das estrelas* e *P.S. Eu te amo* mencionados por ela, cujas capas trazem imagens de um casal ou ilustrações coloridas que remetem a sentimentos positivos, sobretudo o amor; também o livro *O meu pé de laranja lima*, um cânone escolar, traz uma capa colorida e graciosa, remetendo ao estilo considerado mais agradável e atraente pela estudante. Essa preferência por capas nesse estilo não é prerrogativa apenas do perfil 1, mas também dos leitores escolares dos perfis 2 e 3, consistindo em uma característica da idade e do que é predominante em sua cultura.

A estudante JM9°1F do perfil 2 costuma ler livros de literatura por interesse, porém com menor frequência. Suas observações a respeito do modo como seleciona suas leituras literárias evidencia um conhecimento adquirido sobre como lidar e manusear um livro; entretanto, ao dizer que decide sua leitura apenas pelo resumo, indica pouco aprofundamento nas habilidades de leitura literária, por não considerar outros elementos como o sumário, a orelha do livro, o prefácio e o primeiro capítulo como tentativas de um leitor experiente para decidir a viabilidade ou não da leitura.

Um estudante do perfil 4 apresenta um critério ainda mais reduzido para a seleção das obras a serem lidas, quando diz: “Os livros que eu tenho interesse de comprar eu compro ... mas tem uns que pelo título eu num compro não ... *Amor de Capitu* eu não gosto muito desse nome” (KO9°1M). Ele destaca o verbo “comprar” e não “ler”, sugerindo a ausência da leitura. A decisão da leitura apenas pelo título mostra a necessidade de formação leitora crítica e capacitada para lidar com o objeto livro, com seus textos e paratextos, como costuma ocorrer com mais frequência nos perfis 1 e 2. Também não é comum ao perfil 4 a lembrança do título dos livros, o que mostra sua insignificância para esses leitores; o título *Amor de Capitu*

mencionado por KO9°1M não foi por recordação própria, mas por menção dos colegas de outros perfis durante a entrevista.

O estudante MA9°1M, perfil 4, revela que leu apenas um livro por completo em sua trajetória de leitor literário: “um livro que eu li todo ... um trabalho que a professora fez ... eu que escolhi ... mas não lembro qual livro ...e não gostei não ... só li pro trabalho” (MA9°1M). O fato de escolher o livro não resultou em interesse, por não ser essa uma prática relevante e habitual para esse estudante; do mesmo modo, quando não se recorda do título, confirma a pouca importância da tarefa para si.

Os estudantes do perfil 3 oscilam entre o perfil 2 e o perfil 4 no que diz respeito ao modo de lidar com a leitura literária e as demais produções semióticas, pois expressam relativo interesse pela leitura literária indicada pela escola – podendo até apreciá-la em algumas situações, porém não manifestam disposição para a leitura na maioria das vezes:

Eu gostava ... fessora ... eu já fui muito de ler ... mas aí depois ... depois eu perdi a vontade né fessora? ... olhar *Facebook* ... começamo a sair ... a gente não tem mais tempo pra ler ... mas eu gostava de ler principalmente *Minha vida fora de série* ... eu li o livro todo ... Eu lia aquele livro todo em praticamente um dia ... era muito viciada ... não conseguia parar de ler não ... aquele livro deixava a gente com um gostinho de quero mais (AS9°1F).

*Diário de um banana* ... *Zac Power* ... *Percy Jackson* ... Eu já li esses livros aí tudo ... só que eu não gostei muito ... na verdade eu gostei da história ... só que foi muito difícil eu ler ... foi livro que em cinco meses eu terminei de ler ... e ... livro eu prefiro ouvir do que ler ... por mais que o livro eu ache muito interessante ... O livro dá preguiça porque tira a gente de uma zona de conforto pra botar pra fazer alguma coisa ... tem vez que eu me empolgo no livro ... passa uma página e já tô cansado de ler ... não quero mais ler não ... pulei umas páginas ... um capítulo ... até chegar no final (PI9°2M).

Eu li o livro todo também ((*O menino no espelho*)) ... e eu gostei dele ... porque ele é fácil de ler né? ... entendia todas as histórias ... e também porque ele é pequeno ... comparado ao que a gente tinha lido né? ... quer dizer eu não li o livro todo o ... *Não verás país nenhum* (AL9°1F)

As poucas práticas de leitura literária regular por gosto ou por exigência escolar no perfil 3 evidenciam estratégias que enfocam mais o desvendar da narrativa propriamente dita do que o interesse pela composição estética das obras. A estudante AS9°1F afirma que lia compulsiva e ininterruptamente um dos poucos livros de que gostou e AL9°1F considerou o livro *O menino no espelho* uma leitura de fácil compreensão, evidenciando a necessidade de apreensão do enredo.

O interesse dos leitores do perfil 4 pela literatura é ainda menor, se comparado ao perfil 3. A atividade de leitura fica concentrada em diferentes mídias.

O livro do *Harry Potter* tem muito mais informação que o filme ... aí foi ... já tinha visto o filme ... quando vi a grossura do livro eu falei “então deixa pra lá” ... Eu só vejo o filme ... porque se tiver que fazer os dois ... é o livro e depois o filme ... eu não gosto de ler não ... Eu gosto de jogar videogame (LG9°1M).

Li só o título ... pulando os negócio lá ... Gostei mais foi do começo ... a galinha que ele esconde a galinha lá ... porque a mulher ia fazer a galinha ... O tamanho do livro me desanimou ... porque tinha outras coisas pra poder fazer ... Mexer no *WhatsApp* ... e aí fui deixando pra lá... achei o livro muito confuso .... Na hora do epílogo puta merda ... não entendi nada daquele trem (MA9°1M).

Para esses não leitores literários, o tamanho do livro já é um grande impedimento, resultando no abandono de leituras mal iniciadas (que só olha o livro ou só lê o título) e, em alguns casos, de substituição do livro pelo filme. Decorrente dessa falta de prática, surge a dificuldade de compreensão e, conseqüentemente, o abandono do livro – conforme evidencia o discurso do estudante MA9°1M que realizou uma leitura fragmentada e não compreendeu a estrutura não linear da obra *O menino no espelho*.

Como sujeitos pertencentes à Geração Z, esses estudantes dos perfis 3 e 4 não mantêm a atenção por longo tempo nem se aprofundam na leitura do verbal, porque estão imersos em uma cultura do movimento, instantaneidade e simultaneidade, que o audiovisual lhes oferece em grande quantidade. Eles veem em outros meios considerados mais dinâmicos e interativos, como o *Facebook* e o *WhatsApp*, uma opção de lazer substitutiva para a leitura literária.

Todos os estudantes que se dizem não leitores literários ou apenas leitores literários escolares já tiveram alguma experiência com a literatura, porém não prosseguiram no hábito de leitura, mostrando-se *leitores moventes* de signos no cinema e na tevê, *leitores imersivos* na internet, *leitores ubíquos* que valorizam a interação nas redes sociais; constituem-se, portanto, como leitores distantes do ideal escolar de leitores *literários contemplativos*, porém leitores de obras ficcionais nas quais a literatura se manifesta além do impresso. Do mesmo modo acontece com os leitores dos perfis 1 e 2, cujas experiências pressupõem uma miríade de produções simbólicas, nas quais a literatura é uma entre várias.

### 3.3 Tipos de leitores e práticas em relação

Cada produção cultural, com seu meio semiótico, oferece experiências distintas de leitura a esses leitores e cada uma os constitui e os enriquece nos planos sócio, artístico e cultural. Nesse sentido, devemos considerar que:

Ler livros configura um tipo de leitor bastante diferente daquele que lê linguagens híbridas, tecidas no pacto entre imagens e textos. Este leitor, por sua vez, também difere de um leitor de imagens fixas ou animadas que ainda difere de um leitor das luzes, sinalizações e signos do ambiente urbano (SANTAELLA, 2007, p. 174-175).

Os sujeitos participantes deste estudo possuem práticas variadas, e em diferentes proporções, de contato com as linguagens e diferentes produções semióticas da atualidade: são leitores de livros de literatura e/ou informativos, espectadores de filmes, telenovelas, séries de tevê etc., ouvintes de músicas, internautas e usuários das Redes Sociais, indicando diferentes perfis cognitivos e modos de ler em um mesmo indivíduo.

Todos os perfis de leitores apresentam as características de *leitores moventes*, *imersivos* e *ubíquos*, haja vista terem um contato intensivo e extensivo com as diferentes mídias e produções semióticas; porém, conforme o objetivo da leitura, o suporte, o interesse e, sobretudo, o perfil de leitor, essas características se alteram. No perfil 4, predomina o interesse por suportes de leitura e modos de ler restritos à tevê, ao cinema, ao computador e ao celular conectados à internet, não sendo comuns atitudes de *leitores contemplativos*.

Os estudantes dos perfis 1, 2 e 3 apresentam, em diferentes proporções, características de *leitores contemplativos* (SANTAELLA, 2007), leitores individuais, reclusos, da palavra impressa, da imagem estática, da contemplação, do silêncio, que se desprendem do mundo exterior para se concentrar na atividade que demanda interiorização e trabalho. Entretanto, em cada perfil essa característica se apresenta em níveis distintos, a depender do leitor, do interesse pela obra lida e da capacidade de compreensão do texto literário.

Leituras pouco apreciadas ou consideradas difíceis são feitas por todos os perfis com a estratégia de *leitores moventes* e *imersivos*, em que a fragmentação e a não linearidade são escolhas intencionais desses leitores. Em outras situações, as práticas de *leitores moventes*, *imersivos* e *ubíquos* são uma realidade decorrente dos diferentes suportes de leitura e mídias que utilizam.

Apesar das exceções, nos perfis 1 e 2, a maioria dos estudantes se empenha em concluir a leitura das obras literárias, sejam elas indicadas pela escola ou lidas por iniciativa

própria, sendo esse um importante fator que permite a continuidade do termo “leitor literário assíduo” do perfil 1 para o perfil 2. Esses leitores também conseguem realizar, ainda que com limitações, leituras dos cânones; analisam com maior aprofundamento suas experiências de leitura, destacando aspectos como estilo, gênero, diferenças entre autores e obras, sendo que essas habilidades se mostram mais consolidadas no perfil 1. Por outro lado, os leitores do perfil 3 se limitam a ler as obras, nem sempre por completo, para apreender o enredo, apresentando dificuldade em realizar análises literárias mais qualificadas.

A vivência com o cinema é uma realidade na vida dos estudantes de todos os perfis, que o têm como uma das atividades prediletas de acesso ao ficcional, indicando assim capacidades cognitivas próprias de *leitores moventes* e, acreditamos, com conhecimentos prévios sobre o funcionamento e os modos de construção de sentidos da linguagem cinematográfica.

Diante de todas as análises realizadas, percebemos que esses diferentes perfis de leitores configuram sujeitos com grande repertório cultural, adquirido em contextos variados e composto por diferentes produções semióticas circulantes em diferentes suportes. Essa multiplicidade de formação se apresenta em diferentes níveis, cujo grau de complexidade dependerá de cada sujeito e do modo como apreende e aprende com suas experiências.



## 4 Literatura e cinema em (in)versões

Neste capítulo, analisaremos as práticas e compreensões dos estudantes sobre a adaptação cinematográfica, espaço onde literatura e cinema se encontram em uma relação *hipertextual* e *intersemiótica* intencionalmente estabelecida.

Com base na análise de dados dos questionários fechados e das entrevistas semiestruturadas realizadas após cada intervenção, serão elucidadas concepções e práticas com a literatura e o cinema, a fim de compreender aprendizagens consolidadas sobre cada arte/linguagem e sua relação *intersemiótica* na adaptação.

Serão problematizadas as diferentes perspectivas conforme se alterem: turmas, a ordem de contato com o livro e o filme, o tipo de adaptação e o perfil de leitor.

### 4.1 Práticas culturais e escolares com a adaptação

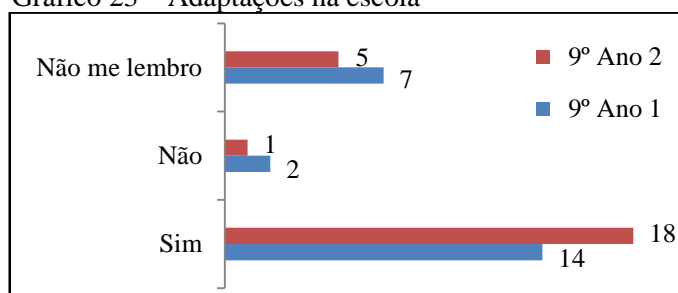
No capítulo anterior, foram traçados os perfis de leitores, com base na relação que os estudantes pesquisados estabelecem com as diferentes produções artísticas e culturais, em especial com a literatura e o cinema.

A análise da formação dos estudantes no referente à literatura e ao cinema evidenciou práticas recorrentes com ambas as artes e linguagens, porém com particularidades quanto ao contato, à compreensão, à valoração e à apreciação estética.

A abordagem da adaptação por meio de questionários fechados, intervenções em sala de aula e entrevistas semiestruturadas após as intervenções objetivou oferecer possibilidades para que os estudantes falassem de suas experiências anteriores, mas também de percepções provocadas pelas intervenções da pesquisa. Desse modo, ao falarem sobre os livros e as adaptações fílmicas homônimas *O menino no espelho* e *(O)Meu pé de laranja lima*, os estudantes nos oferecem um rico material para analisar: suas compreensões sobre as artes/linguagens literária e cinematográfica; a relação *intersemiótica*, *interdiscursiva* e *hipertextual* que estabelecem entre literatura–cinema e cinema–literatura; e suas concepções sobre adaptação cinematográfica.

Os dados quantitativos obtidos por meio da aplicação dos questionários fechados, antes de realizar as intervenções, indicaram que os estudantes tinham experiências com a adaptação no contexto escolar, conforme pode ser observado no Gráfico 23:

Gráfico 23 – Adaptações na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos dados indica que os estudantes possuem contato com adaptações no contexto escolar, totalizando 68% de afirmações positivas do total de 47 estudantes. Entretanto, esse contato com as adaptações parece derivar mais do conhecimento prévio de que um filme foi baseado em determinado livro, do que necessariamente de experiências de ensino-aprendizagem em que livro e filme são colocados em diálogo. Em alguns enunciados, isso se explicita:

Eu achei que é uma coisa diferente do que a gente tá acostumado a fazer ... porque geralmente ou a gente só vê filme ou a gente só lê o livro ... então eu achei que é uma coisa diferente do que a gente tá acostumado a fazer (MF9º2F).

Na escola costuma trabalhar com filme ... mas não livro ... ou você trabalha com livro ou você trabalha com filme ... a gente costuma mais só ler o livro e fazer a prova ... aí o positivo é que a gente viu o filme e que a gente gostou (LA9º1F).

A professora de Geografia fez com o livro do Che Guevara ... a gente leu o livro e viu o filme ... a gente fez a mesma coisa ... a gente viu o filme depois a gente leu o livro ... e depois a gente fez uma discussão ... mas não com a mesma coisa ... não exatamente ... a gente não ficou voltando cenas (GA9º2M).

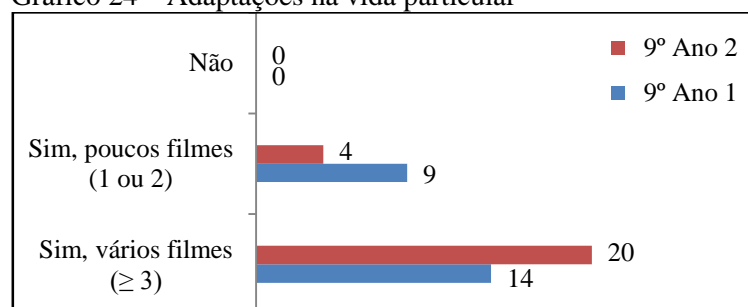
Eu achei uma coisa nova porque eu acho que por mim ... eu nunca fiz isso ... essa atividade de ler o livro e assistir o filme ... na escola não ... mas eu já fiz isso algumas vezes em casa mesmo (GI9º1M).

No contexto escolar pesquisado, há práticas com literatura e cinema, porém sem investimento na leitura estética do cinema e no estabelecimento de relações intersemióticas entre as duas artes. Há indícios de que o contato com as adaptações cinematográficas no contexto escolar se dá mais em função da abordagem individual do filme, sem enfatizar a sua relação dialógica com o livro. O enunciado do estudante GA9º2M aponta uma experiência com o livro e o filme sobre a trajetória de Che Guevara, porém sinaliza que houve enfoque na temática das obras, conforme a comparação que faz entre as atividades realizadas na aula de

Geografia e as intervenções da pesquisa: “e depois a gente fez uma discussão ... mas não com a mesma coisa ... não exatamente ... a gente não ficou voltando cenas”.

Se a abordagem da relação entre literatura e cinema por meio das adaptações cinematográficas é incomum no contexto escolar, na vida particular é uma prática frequente, como mostra o discurso do estudante GI9°1M “essa atividade de ler o livro e assistir o filme [...] eu já fiz isso algumas vezes em casa mesmo”. Questionados sobre o quanto conhecem de adaptações fílmicas, os estudantes responderam:

Gráfico 24 – Adaptações na vida particular



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dos 47 estudantes de ambas as turmas, todos conhecem adaptações, variando apenas a frequência; porém, prevalece o conhecimento de vários filmes adaptados 72,3 %. Para saber que se trata de uma adaptação, é necessário saber da existência da obra literária, o que muitas vezes não ocorre, ou seja, o espectador pode ter contato com vários filmes adaptados, mas, por desconhecimento literário, não relacionar o filme ao livro.

A ausência de dados sobre o desconhecimento de adaptações, inclusive para os estudantes que não são leitores literários, indica assim a existência de um “saber” culturalmente instituído sobre determinadas ficções literárias, ou seja, sabe-se sobre *Dom Casmurro* e de filmes nele baseados, sem tê-lo lido, apenas pela tradição cultural de considerá-lo uma referência na literatura. Nesse sentido, adaptações fílmicas de obras literárias, sobretudo da literatura canônica, recebem um valor especial e expressiva repercussão por assim terem sido feitas. A obra literária precedente é uma validação para o filme e isso costuma ser, inclusive, uma forma de atração de público, tanto daquele que conhece a obra literária como leitor quanto daquele que busca substituir o livro pelo filme.

Os sujeitos da pesquisa, sobretudo os perfis 1 e 2, que leem literatura por lazer, relatam suas práticas como leitores de livros e espectadores dos filmes adaptados:

*Cidades de Papel* ... Eu tinha começado a ler o livro só que como saiu o filme eu falei ... não ... vou esperar pra ver o filme primeiro e depois eu leio o livro (TA9°2F).

Não foi a primeira vez que eu fiz isso ... mas foi boa também ... fiz em casa ... alguns filmes eu vi primeiro ... do *Harry Potter* ... e depois eu li o livro ... e outro eu li o livro e depois vi o filme (JC9°2F).

Eu já fiz os dois processos ... ler primeiro e ver depois ... e ver primeiro e depois ler ... *Harry Potter* por exemplo foi um dos que eu vi primeiro (MC9°2F).

Fora da sala de aula eu tô acostumada a ler o livro e assistir o filme ... na verdade é o contrário ... assistir o filme e depois ler o livro (IL9°2F).

Eu fiz uma vez em casa ... eu li aquele livro *Percy Jackson* e depois eu fui ver o filme ... eu leio o livro e depois eu vou ver o filme ... eu acho bacana ... aí tipo acho bacana o filme ... só alguns que não (LE9°1M).

Tudo no *Harry Potter* tem uma explicação ... no filme acontece umas coisas lá que você num sabe a explicação por que que aquilo tá acontecendo ... mas no livro explica tudo ... pro você entender muita coisa no filme do *Harry Potter* ... se você lê o livro você entende muito melhor ... o livro é dessa grossura aqui (CD9°1M).

Eu já fiz isso já ... tipo assim ... foi há muito tempo atrás ... era na época do *Crepúsculo* ... aí tipo assim eu li ele com minha irmã ... porque era muito pequeno ... não lia direito ... a gente lia junto ... ela ia me falando assim ... e tipo assim ... depois eu fui lá e vi o filme e achei muito ruim ... também tem *A menina que roubava livros* ... Li o livro e depois vi o filme (LA9°2M).

Nesses enunciados, há três modos de experienciar as adaptações: articular duas ordens de contato com o livro e o filme (livro–filme e filme–livro), como fazem as estudantes JC9°2F e MC9°2F; ver o filme e ler o livro, como fazem as estudantes IL9°2F e TA9°2F; ler o livro e ver o filme, como fazem os estudantes LE9°1M, CD9°1M e LA9°2M. Essas diferentes práticas com o livro e a adaptação fílmica indicam um movimento diferenciado com as produções simbólicas, que ultrapassa as práticas escolares de leitura.

Articular livro e filme, compor diferentes ordens de contato com as obras e definir critérios para experimentá-las indicam que, além de construírem seu próprio repertório de livros de literatura e filmes prediletos, esses jovens também estabelecem modos de fazer que valorizam os diálogos entre os meios verbal e audiovisual.

Conforme elucidaremos no decorrer da análise, as diferentes maneiras de experienciar as obras fílmica e literária também se relacionam ao perfil desses leitores, cuja subjetividade perpassa e é perpassada pelas diferentes escolhas que realizam.

Desse modo, alguns dados são mais relevantes quando é considerado o agrupamento dos estudantes em perfis. Assim, dados obtidos antes e após as intervenções da pesquisa dão pistas relevantes sobre seus modos de pensar a relação literatura–cinema na adaptação.

A Tabela 3 apresenta algumas concepções dos 47 estudantes sobre a relação intersemiótica literatura–cinema antes das intervenções da pesquisa. Após as intervenções, a maioria dos posicionamentos se manteve, porém, alguns se modificaram em função de diferentes variáveis, conforme discutiremos mais adiante.

**Tabela 3 – Práticas intersemióticas antes das intervenções**

	PERFIL 1		PERFIL 2		PERFIL 3		PERFIL 4	
	10 alunos	(%)	15 alunos	(%)	17 alunos	(%)	05 alunos	(%)
<b>1. Interesse pelo LIVRO após filme</b>	Sim	20	Sim	6	Sim	–	Sim	–
	<b>Às vezes</b>	<b>80</b>	<b>Às vezes</b>	<b>88</b>	<b>Às vezes</b>	<b>67</b>	<b>Às vezes</b>	20
	Não	–	Não	6	Não	33	Não	80
<b>2. Interesse pelo FILME após livro</b>	Sim	40	Sim	53	Sim	40	Sim	20
	<b>Às vezes</b>	<b>60</b>	<b>Às vezes</b>	<b>47</b>	<b>Às vezes</b>	<b>47</b>	<b>Às vezes</b>	<b>60</b>
	Não	–	Não	–	Não	13	Não	20
<b>3. Adaptação para o cinema</b>	Todo livro	10	Todo livro	6	Todo livro	13	Todo livro	20
	<b>Depende</b>	<b>80</b>	<b>Depende</b>	94	<b>Depende</b>	<b>87</b>	<b>Depende</b>	40
	Não	10	Não	–	Não	–	Não	–

Fonte: Elaborada pela autora.

Na categoria 1, os leitores do perfil 1 e do perfil 4 se destacam em relação aos demais, por apresentarem comportamentos antagônicos, ou seja, 20% dos leitores do perfil 1 se interessam pelo livro após o filme e 80% do perfil 4 não se interessam pelo livro, por não serem leitores literários.

Se com relação à leitura do livro após o filme há pouco interesse, o mesmo não ocorre com o filme, pois, em todos os perfis, há uma porcentagem considerável de estudantes que sempre se interessa em ver o filme após o livro, prevalecendo a maioria nos perfis 1, 2 e 3.

Apesar dessas exceções, prevalece um discurso que relativiza o interesse pelas obras, ou seja, se o filme for bom, talvez o livro o seja; se o livro for bom, talvez o filme o seja, sinalizando uma perspectiva de que há íntima relação e dependência entre livro e filme. Isso se evidencia também em seus enunciados:

Se você tem uma história ruim ... provavelmente o filme vai ser ruim ... porque ele não vai em um passe de mágica contar a mesma história e ela vai ficar boa

... eu até hoje nunca passei por isso ... tipo do livro ser péssimo e a história ser boa (JC9°2F).

Quando cê vê o filme e o filme é bom ... você vai ter mais interesse de ler o livro ... igual imaginar aquele personagem do filme e tal (AN9°1F).

Eu não leria ... porque aí eu ia achar que já que o filme é baseado no livro... se o filme é uma bosta ... o livro deve de ser uma merda (JM9°1F).

Eu acho que quando o filme costuma ser bom assim e tem o livro do filme ... eu acho que eu me interesse ... porque no livro tem mais detalhes ... e aí cê já vai ter visto o filme ... aí cê já vai imaginar o personagem no filme ... o personagem que ficou no filme ... depende do filme ... é muito relativo (SF9°1F).

Se eu tivesse visto o filme antes eu num ia ler não fessora ... não eu não ia ler porque eu ia achar o filme bosta né? ... o livro deve ser bem bosta (AS9°1F).

Eu não leria o livro depois do filme ... porque é como se fosse uma ideia ... nó o filme é uma bosta ... se eu for ler o livro vai que é uma bosta também (MV9°1M).

Esse posicionamento é comum a todos os perfis de leitores, o que indica a predominância de determinada formação cultural sobre a relação intersemiótica literatura–cinema e cinema–literatura.

Esses são dados iniciais que nos deram pistas importantes para analisar os dados oriundos das intervenções que discutiremos no decorrer deste capítulo.

## **4.2 Literatura e cinema em campo**

Entre os leitores das obras literárias e espectadores dos filmes nelas baseados há uma tendência de desvalorizar a adaptação fílmica, considerando-a inferior ao livro e designando-a como “infidelidade, traição, deformação, violação, abastardamento, vulgarização e profanação” (STAM, 2006, p. 19).

Contrariando essas tendências, que se mantiveram também em estudos teóricos, McFarlane (1996), Diniz (2005), Stam (2006) e Hutcheon (2013) propõem um novo olhar para as adaptações fílmicas, a fim de compreender suas especificidades e sua relação intersemiótica e intertextual com a obra literária.

Nessa mesma direção, Hutcheon (2013) sugere que a adaptação fílmica seja relacionada à obra literária (considerada a “fonte”) de diferentes modos:

[...] uma vez motivados, podemos na realidade ler ou ver o chamado original após experienciar a adaptação, dessa forma desafiando a autoridade de qualquer noção de prioridade. As diversas versões existem lateralmente, e não de modo vertical (HUTCHEON, 2013, p. 14).

A estudiosa entende que há uma relação horizontal, no sentido de relações dialógicas que são estabelecidas entre livro e filme; portanto, nega a relação de poder e supremacia de uma obra sobre a outra, conforme a tradição escolar, o mercado e os espectadores têm preservado historicamente.

Essa compreensão das obras em uma perspectiva horizontal e, portanto, dialógica, foi adotada nas intervenções desta pesquisa. As duas turmas pesquisadas experimentaram inversamente as obras literárias e cinematográficas selecionadas, resultando em diferentes posicionamentos sobre as obras e as experiências.

Essa metodologia nos propiciou acessar, sob diferentes perspectivas, os conhecimentos dos discentes sobre as artes/linguagens literária e cinematográfica e suas relações intersemióticas.

Optamos por uma análise comparativa dos dados, que propiciou diferentes problematizações entre as experiências realizadas, conforme os planos de análise apresentados nas figuras a seguir:

Esquema 2 – Plano de análise por turma

Turmas	LIVRO–FILME		FILME–LIVRO
9º ano 1	<i>O menino no espelho</i>	↔	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>
9º ano 2	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>	↔	<i>O menino no espelho</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesse plano (ESQUEMA 2), analisa-se cada turma, comparando as perspectivas, as práticas e as compreensões sobre as diferentes obras e suas respectivas linguagens, considerando o grupo pesquisado, os perfis de leitores dos estudantes e os dois tipos de intervenção vivenciados.

Esquema 3 – Plano de análise por tipo de intervenção

Turmas	LIVRO–FILME		FILME–LIVRO
9º ano 1	<i>O menino no espelho</i>	↑	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>
9º ano 2	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>	↓	<i>O menino no espelho</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O plano de análise por tipo de intervenção (ESQUEMA 3) compara as duas turmas, considerando a perspectiva dos estudantes de turmas/perfis distintos, ao vivenciarem intervenções semelhantes “ler livro–ver filme” e “ver filme–ler livro” e conforme as obras com as quais tiveram contato.

Esquema 4 – Plano de análise por obras semelhantes

Turmas	LIVRO–FILME		FILME–LIVRO
9º ano 1	<i>O menino no espelho</i>	↗	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>
9º ano 2	<i>(O) Meu pé de laranja lima</i>	↘	<i>O menino no espelho</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O plano de análise por obras semelhantes (ESQUEMA 4) compara as mesmas obras experimentadas inversamente pelos estudantes das duas turmas, para discutir os efeitos da inversão em suas perspectivas e práticas como leitores e espectadores.

Em todos esses planos, objetivamos analisar as relações existentes entre as apreciações e os comportamentos dos leitores no que diz respeito às obras e às diferentes experiências provocadas pela pesquisa, a fim compreender a formação desses jovens pesquisados. Variáveis como **o tipo de obra literária, o tipo de adaptação, o perfil de leitor e as características de cada turma** são importantes neste estudo.

Esses três planos de análise não serão executados individualmente, mas como diferentes perspectivas analíticas para compreendermos a complexidade dos dados obtidos em função das intervenções. A riqueza dos cruzamentos propostos nesses planos está na possibilidade de ampliação das análises e elaboração de conclusões.



### 4.3 As linguagens literária e fílmica em jogo

Propor diferentes ordens de contato com as adaptações cinematográficas e os livros literários foi uma importante estratégia metodológica adotada para observar modos de construção de sentidos e efeitos de diferentes experiências nos comportamentos dos leitores-espectadores no que se refere à compreensão, à apreciação e à aceitação de cada obra pelos estudantes pesquisados.

Por meio dessas análises, poderemos encontrar discursos solidificados sobre literatura, cinema e as adaptações, os quais remetem diretamente às práticas sociais (incluindo as escolares) que as envolvem. Desse modo, em cada apreciação, em cada comparação realizada e em cada comportamento dos leitores há concepções, estratégias e formações que puderam ser evidenciadas com os experimentos desta pesquisa e que nos dizem muito sobre práticas consolidadas socialmente, que tanto influenciam quanto são influenciadas pelo que se realiza (ou não) no contexto escolar.

Para cumprir esse objetivo, realizamos duas intervenções na turma do 9º ano 1 e duas na turma do 9º ano 2, com os livros e os filmes na seguinte ordem:

#### a. Turma 1<sup>74</sup> (9º ano 1)

Na primeira intervenção, os estudantes leram o livro *O menino no espelho* e o debateram coletivamente, viram o filme e também o discutiram, enfocando seus aspectos cinematográficos e sua relação com o livro; na segunda intervenção, viram o filme *Meu pé de laranja lima* e o analisaram coletivamente, leram o livro *O meu pé de laranja lima* e o debateram como obra autônoma e na relação com o filme.

#### b. Turma 2 (9º ano 2)

Na primeira intervenção, os estudantes leram o livro *O meu pé de laranja lima* e o debateram coletivamente, assistiram ao filme *Meu pé de laranja lima* e também o discutiram, enfocando seus aspectos cinematográficos e sua relação com o livro; na segunda intervenção, assistiram ao filme *O menino no espelho* e o analisaram coletivamente, leram o livro homônimo e o debateram como obra autônoma e na relação com o filme.

---

<sup>74</sup> Desse ponto em diante, as turmas 9º ano 1 e 9º ano 2 serão designadas turma 1 e turma 2, respectivamente.

Esta análise enfatizará, sobretudo, os enunciados dos estudantes nas entrevistas realizadas após cada intervenção. Esses enunciados foram organizados e quantificados quanto à sua recorrência, a fim de encontrar regularidades nos pontos de vista sobre as experiências e, assim, evidenciar compreensões comuns aos grupos sobre as duas artes/linguagens e suas relações intersemióticas.

### 4.3.1 Ordens e compreensões em jogo na turma 1

Como as duas turmas vivenciaram experiências inversas, a riqueza e a oposição dos resultados se mostram, conforme poderá ser visto nas Tabelas 4 e 5, nas quais apresentamos os dados quantitativos obtidos em levantamento feito nos dados qualitativos da entrevista.

Apresentaremos inicialmente os resultados da turma 1 e, em seguida, por meio de análise comparativa, serão problematizados os resultados da turma 2.

**Tabela 4 – Experiências com adaptação na turma 1**

TURMA 1	1 Prefere filme-livro	2 Prefere livro-filme	3 Preferência pelo LIVRO em livro-filme OME **	4 Preferência pelo FILME em filme-livro MPLL **	5 Leitura do livro ANTES do filme OME**	6 Leitura do livro APÓS o filme MPLL**	7 Aceitação de ambos Em livro-filme OME*	8 Aceitação de ambos em filme-livro MPLL*
		S	S	S	S	S	S	S
	21,7%	56,5%	78,2%	82,6%	52,1%	4,3%	8,6 %	73,9%
	P	P	P	P	P	P	P	P
23	–	–	–	–	26,1%	52,1%	8,6 %	4,3%
alunos	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
	21,7%	21,7%	–	8,6%	–	8,6%	4,3%	13,0%
	N	N	N	N	N	N	N	N
	56,5%	21,7%	21,7%	8,6%	21,7 %	34,7%	78,2%	8,6%

(S) Sim (N) Não (P) Parcialmente (NI) Não informado  
 (\*) Após as intervenções \*\* (MPLL) *O Meu pé de laranja lima* \*\* (OME) *O menino no espelho*

**Fonte:** Elaborada pela autora.

As categorias 1 e 2 se referem a preferências gerais, com base na experiência da vida cotidiana, mas também incluindo as vivenciadas nas intervenções. As categorias de 3 a 8 se relacionam a práticas e posicionamentos decorrentes das experiências dos estudantes com as intervenções da pesquisa.

A maioria da turma 1 (dos perfis 1, 2 e 3) apresentou um posicionamento mais convencional ao preferir a ordem livro–filme (ler o livro e ver o filme); os estudantes que optaram pela ordem filme–livro (ver o filme e ler o livro) são, majoritariamente, os do perfil 4 que não têm hábitos de leitura literária, sinalizando sua preferência apenas pelo filme. Alguns enunciados ilustram o posicionamento da maioria:

PQ: Ah quando você vê o filme em casa ... e sabe que tem o livro .... você num lê não?

HD9°1M: Só se for o contrário ... eu leio o livro aí eu vou pensar em ver o filme.

Eu acho que só tem graça de ver o filme adaptado do livro depois que você lê o livro... se você é uma pessoa mega curiosa ... que cê vê o filme pra depois ler o livro só pra saber como é que é ... se é uma adaptação boa ou não ... ainda vai assim mais ou menos ... mas só tem graça cê vê um filme adaptado de livro se ocê lê o livro primeiro (PR9°1F).

É ... mas aí é quando o filme presta ... aí eu prefiro essa ... de ler o livro e depois ver o filme ... todo mundo fica decepcionado quando lê o livro e vê o filme (AS9°1F).

O enunciado do estudante HD9°1M indica que o interesse pela leitura do livro só ocorre caso não conheça o filme, perspectiva que se repete nos demais enunciados. A estudante PR9°1F destaca uma característica de leitor que é necessária para se ler o livro após o filme, ou seja, ser “mega-curiosa”, referindo-se a um tipo de leitor que busca conhecer construções discursivas em diferentes linguagens.

Uma exceção nessa turma foi uma estudante do perfil 1 que, embora não tenha definido suas preferências, afirmou se interessar pela leitura do livro quando aprecia o filme: “Porque tem uma saga de livros que eu gosto que eu só comecei a ler porque vi o filme primeiro ... aí eu vi o filme ... me interessei ... eu descobri que tinha o livro e li tudo” (AC9°1F).

Por outro lado, ao apontar sua preferência pela ordem livro–filme, a estudante AS9°1F reconhece os efeitos dessa escolha na satisfação com o filme, o que indica um aspecto muito importante que será abordado neste estudo: a frustração dos estudantes com o filme após a leitura do livro.

## I – Livro–filme *O menino no espelho* na turma 1

Na intervenção “livro–filme OME”,<sup>75</sup> os estudantes manifestaram maior interesse pela leitura do livro e grande expectativa por assistir ao filme. Isso se mostra nos dados numéricos da Tabela 4 referentes à quantidade de estudantes que leram completamente (52,1%) ou parcialmente (26,1%) o livro antes do filme, evidenciando o interesse pelo livro. A motivação para a leitura ocorreu por não se conhecer o filme, sendo este um posicionamento comum aos perfis 1, 2 e 3, estudantes que leem literatura por lazer e/ou obrigação escolar.

Devido à leitura do livro OME, os estudantes criaram determinadas expectativas sobre a adaptação cinematográfica homônima, que não se concretizaram e resultaram em preferência maior pelo livro. Os dados da categoria 5 indicam que todos os leitores literários (78,2%) preferiram o livro, haja vista que 21,7% não são leitores literários e, portanto, preferiram o filme.

Como consequência dessa insatisfação com a adaptação cinematográfica OME, repete-se o percentual de estudantes que não aceitou ambas as obras na intervenção livro–filme (categoria 7). Os enunciados dos estudantes sobre a experiência “livro–filme OME” evidenciam suas expectativas e formações no que diz respeito à literatura, ao cinema e à sua relação intersemiótica:

Não gostei do filme de hoje não ... porque a gente leu o livro ... a gente pensa assim ... nó ...cria uma expectativa ... nó o filme vai ser assim assado ... aí na hora que a gente lê vê o filme... não é o que a gente pensava ... aí isso acaba interferindo também na opinião do filme (IC9º1F).

Eu preferi o livro do que o filme ... não gostei do filme porque não tem nada a ver com o livro ... e como a gente leu o livro antes ... a gente tem uma ideia como é que é o filme ... só que é quase nada a ver ... porque a gente fica com uma ideia ... a ideia do livro ... quando assiste o filme assim é muito diferente ... ah eu num gostei muito do filme não ... como eles falaram ... é como se o filme fosse contraditório com a história do livro ... num mostra semelhança com a história ... Não tem muita semelhança (LM9º1M).

Eu acho que meio que fugiu da história porque ... como tem o mesmo título ... eu achei que fosse tipo o filme do livro sabe? ... mas parece que meio que só adaptou do livro ... não foi exatamente ... não fez o filme do livro tipo ... ah eu não gostei porque fugiu (AL9º1F).

Eu não gostei do filme porque eu acho que fugiu muito da história do livro ... deixou ... não colocou NADA ... tava tudo trocado ... Tinha algumas coisas ... mas deixou a desejar (AM9º1M).

<sup>75</sup> Desse ponto em diante, utilizaremos “livro–filme OME” para designar a intervenção em que os estudantes leram o livro e viram o filme *O menino no espelho*.

Eu também como a maioria ... não gostei muito porque tipo ... realmente cê cria uma expectativa ... cê lê o livro e fala com cê “nossa a gente vai ver o filme desse livro” ... aí cê pensa “nossa ... como é que vai ficar esse momento do livro lá no filme? ... como é que vai ser? ... aí cê chega lá e não tem nada a ver não ... cadê? ... cadê? (LP9°1F).

O livro *O menino no espelho* eu li só alguns capítulos e já achei bom ..... só que em compensação o filme ... eu achei o filme maior nada a ver ... NOSSA ...o filme quase NÃO TEM NADA A VER ... é um resumo da história (MV9°1M).

Adaptou demais né? ... Eu acho que tinha que ser mais parecido ... Eu já falei muito no debate ... eu achei que ... eu fiquei decepcionada porque realmente porque eu li o livro ... eu fiquei animada ... eu me entreti naquela história ... é ... eu imaginei muito ... eu gostei de ler o livro ... aí cê chega e fala assim “vamos ver o filme” ... cê já sabe que não vai ser muito parecido ... mas eu achei que não tem nada a ver ... só o nome é igual e o nome do personagem principal praticamente assim ... eu fiquei decepcionada ... Se fosse parecido ficaria melhor porque num livro ... eu gosto de ler o livro porque ... eu prefiro ler um livro que ver um filme porque no livro cê consegue imaginar muito mais coisa do que num filme ... só que por exemplo ... se ocê lê um livro... imagina um monte de coisas como é que era aquilo ... e o filme vem como se fosse uma realidade ... é muito melhor porque você vai tá ali literalmente vendo aquilo que aconteceu ... entendeu? ... então é muito legal que seja parecido ... bem parecido (AN9°1F).

O envolvimento dos leitores com o livro os levou a criar expectativas que não encontraram repercussão no filme. Os enunciados “não fez o filme do livro”, “como a gente leu o livro antes ... a gente tem uma ideia como é que é o filme” e “num mostra semelhança com a história” evidenciam uma expectativa de que a adaptação fílmica repetiria a estrutura narrativa do livro; também, rejeitam as *retroversões* realizadas na obra, identificando-as como negativas e como ausências “não colocou NADA ... tava tudo trocado”.

Essas transformações feitas na narrativa levaram o estudante MV9°1M a designar o filme como “resumo”, manifestando dificuldade de perceber e aceitar reduções e alterações feitas no *hipotexto* literário pelo *hipertexto* fílmico e de observar o modo sutil com que os elementos aparecem na obra fílmica, conforme análise apresentada no capítulo 2.

Outros estudantes apontam os elementos causadores da insatisfação com o filme, pelos quais podemos conhecer seus saberes sobre o diálogo literatura–cinema nas adaptações, sobretudo quando são *hipertextos* complexos como o é *O menino no espelho*:

Eu detestei o filme ... Porque faltou os pontos mais principais e que a gente mais trabalhou ... os pontos que a gente mais trabalhou ... que a gente leu em sala ... discutiu ... não teve ... que é a questão do prólogo e do epílogo ... que é toda questão do livro ... não teve a questão da amizade dele com a Fernanda que também é muito bacana ... e não tinha a Alzira brigando com o papagaio

... era o melhor ... tinha que ter ... não tinha os dois brigando ... Uma coisa que não faz sentido é o duplo do Fernando sendo mal ... sendo que no livro ele é do bem ... eles eram amigos... eles ficam tristes quando vão embora ... depois ele taca ele no espelho (AC9º1F).

Acho que ele tirou muita coisa boa do livro e colocou como ruim no filme ... tipo aquele cachorrinho ... era um pastor alemão lá ... aí colocou um cachorrinho desse tamanho ((indica baixa estatura do cachorro))... tirou a parte mais legal ... o começo e o final ... Eles colocaram a aventura do filme no reflexo dele ... mas a aventura do livro não é o reflexo ... são muitas aventuras e o reflexo é só um ... a principal é o começo e o final ... e eles tiraram ... num dá pro cê saber que é Belo Horizonte (CD9º1M).

Mas aquele filme é mais decepcionante que o começo do livro ... Eu achei muito paia essa história ... que tipo ... nada a ver ... tipo Alzira ... Alzira é a personagem mais engraçada daquele filme ((quis dizer livro)) lá ... todo mundo lá ... vê lá aquele monte de galinha ... vê não sei o quê não sei o quê ... conta pra mãe dele lá ... e a mãe dele não acredita ... ela é mais legal... e ela não tá no filme ... A parte da professora lá de religião... ( ) ... eu achei essa parte da professora lá do Birica lá ... dando um tapa na cara dele ... soltando as barata lá e ela gritando ... eu achei que foi a parte mais legal do livro ... Mas não ... bota só a barata e a professora xingando lá ... pisa na barata e faz ( ) ... Transposição retardada porque as partes mais legais eles não colocaram (JM9º1F).

*O menino no espelho* ... acho que é uma das piores adaptações que eu já vi ... tipo ... num tem NADA A VER ... o livro tem tanta coisa legal ... tanta coisa bonitinha ... aquela ida e volta do narrador velho e novo ... aquela coisa ... aquela cena que parecia super legal ... que eu queria ter visto ela ... que teria sido legal ... do começo ... que é quando ele tá lá na água fazendo uma pontinha ... e o velho chega e fala com ele ... sei lá ... muita coisa ... o tanto que *O menino no espelho* mostra a cidade ... Belo Horizonte antigo ... eu sei que é difícil .. principalmente porque Belo Horizonte não é mais antiga daquele jeito ... que a gente derruba tudo ... que a gente é tudo um bando de burro e fica derrubando a História ... mesmo que isso aconteça ... sei lá ... as vezes dá pra dar uma ambientada melhor ... faltou muita coisa legal ... e tem muita coisa LEGAL ... que no livro cê fala assim “Nó olha que bonitinho isso ... olha legal aquilo”... que do filme tirou sabe? ... aí perdeu meio a essência do que é *O menino no espelho* ... *O menino no espelho* não é bem retratado ... sei lá ... eu acho que o livro é muito mais PROFUNDO ... tipo ... passa uma mensagem muito mais legal sabe? ... e aí acaba que no filme isso se perde ... e virá só um menino que saiu do espelho (ME9º1F).

Os estudantes mencionam aspectos das *funções distribucionais* que foram modificados, como a ausência de personagens e ações (como a Alzira, a galinha Fernanda, o encontro da criança com o adulto), a redução e a transformação de determinados fatos e de ações das personagens (o caso da barata); também rejeitam inversões ou exclusões de elementos pertencentes às *funções integracionais*, como características físicas e psicológicas de personagens (a raça do cachorro, a professora não ser medrosa); e a mudança no próprio eixo narrativo, ao reduzir o número de conflitos e centrar-se no capítulo do menino no espelho,

inclusive modificando seu conflito e a característica do duplo – outra *função integracional* modificada em função da *adaptação criativa*.

Ao lamentar a ausência do prólogo e do epílogo do livro e que “o livro é muito mais PROFUNDO”, a estudante ME9°1F manifesta o desejo de ver outro tipo de adaptação, diferente daquela feita no filme OME. Enfatizar o “prólogo” e o “epílogo”, que narram o encontro do homem e do menino, consistiria em uma interpretação diferente do livro, em que o gênero mudaria de “aventura” para “drama” e enfatizaria a memória do narrador-personagem, o que não foi o objetivo dos produtores desta adaptação, pois seu enfoque foram as peripécias infantis com um discurso saudosista de uma infância feliz, também predominante no livro. Ao reiterar que “no filme isso se perde ... e vira só um menino que saiu do espelho”, a estudante mostra que se prendeu mais ao enredo do filme e não se ateu ao discurso que, conforme o capítulo 2, possui aproximações com o discurso do livro no que se refere à representação da infância. Apesar dessa dificuldade, ME9°1F reflete sobre a composição do discurso literário quando aborda a construção da memória no Prólogo e no Epílogo, compreendendo e apreciando a estética dessa criação literária, sendo este um ponto forte de sua formação leitora.

Nos enunciados dos estudantes, predomina o discurso de busca por fidelidade do filme ao livro, no sentido de encontrar as principais *funções distribucionais* (especialmente mantendo as ações e as personagens) transferidas do livro para o filme, bem como a *tradução intersemiótica* dos elementos discursivos presentes nas *funções integracionais* do texto literário, sem realizar mudanças por meio de *retroversões*.

Um filme como *O menino no espelho* estabelece uma relação hipertextual complexa, sendo uma adaptação fora dos modelos convencionais, sobretudo pelas *retroversões* que realiza e as diferentes relações de intertextualidade que estabelece. Nele, até mesmo os elementos da narrativa (*funções cardinais*) foram transformados, o que causou maior insatisfação nos espectadores, como já previra McFarlane (1996) em seus estudos. Segundo o estudioso, as *funções cardinais* são aquelas decisivas para o desenvolvimento da história; porém, sua alteração, na transposição do romance para o filme, provoca incômodo nos espectadores que desejam ver a suposta “fidelidade” do filme ao livro.

Quando citam elementos que faltam ou foram modificados pelo filme, centram-se nos elementos facilmente transferíveis, ou seja, os elementos da *narrativa*, que estão explícitos; não observam os elementos do *discurso*, os quais exigem um trabalho reflexivo e autoral do cineasta e também um olhar diferenciado e atento dos espectadores para o que está implícito no filme.

Nas discussões realizadas, apenas dois estudantes consideraram inadequada a adaptação do espaço (a cidade de Belo Horizonte) e do sotaque das personagens, apontando para aspectos discursivos que consideraram não terem sido traduzidos adequadamente pela adaptação. Outros aspectos discursivos do livro, como a atmosfera temporal e social, não são mencionados pelos estudantes, pois foram adaptados criativamente por meio da *tradução intersemiótica*, satisfazendo-os, portanto, em suas expectativas.

Devido à sua experiência com o cinema em seu cotidiano, esses jovens compreendem a narrativa cinematográfica, mas não possuem um conhecimento estruturado sobre a linguagem e a construção do discurso cinematográfico em suas especificidades. Conseqüentemente, revelam dificuldades de compreender processos variados de interação entre linguagens, de *hipertextualização* e de *tradução intersemiótica* inerentes à adaptação – que possui relações com a obra de origem mas tem a liberdade necessária para dela se desvencilhar e se tornar autônoma.

Além disso, quando se decepcionam com o filme, requerendo maior fidelidade do filme ao livro, o que está em questão é a visão pessoal do leitor/espectador em conflito/debate com a visão do cineasta. Uma adaptação fílmica é, no mínimo, uma segunda leitura do texto literário, pois o cineasta interpreta o roteiro que foi criado pelo roteirista com base na sua leitura do livro. Essas interpretações poderão ou não coincidir com a leitura dos leitores/espectadores, o que na maioria das vezes sabemos não ocorrer. Os estudantes possuem dificuldade de reconhecer que cada adaptação revela a subjetividade de quem a criou, assim como as leituras das obras literárias são pessoais e permeadas pelas experiências dos leitores, que as imaginam apoiados em seus repertórios textual, artístico e cultural.

Suas insatisfações revelam incompreensão das diferentes possibilidades de interpretação e recriação de uma obra literária, em que o desejo de fidelidade pressupõe a visão de um sentido “verdadeiro ou fixo” para o texto literário. Portanto, essa realidade encontrada aponta tanto para fragilidades no conceito de texto literário e leitura literária quanto de compreensão das possibilidades de interação e recriação da literatura em outros meios semióticos.



## II – Filme–livro (*O Meu pé de laranja lima* na turma 1

A ideia de um sentido fixo para o texto literário se manteve para a maioria dos estudantes da turma 1, porém de modo inverso, quando assistiram ao filme *Meu pé de laranja lima* (MPLL) e, em seguida, foram convidados a ler o livro *O meu pé de laranja lima* (OMPLL).

Conforme evidencia a categoria 4 da Tabela 4, a maioria dos estudantes (82,6%) preferiu o filme MPLL ao livro. Após a exibição do filme, seria feita a leitura do livro OMPLL, porém apenas 4,3% dos estudantes a realizaram por completo e 52,1% o leram parcialmente. Esses dados são de grande relevância neste estudo, pois evidenciam suas formações leitoras.

Comparativamente, nas categorias 5 e 6 da Tabela 4, a quantidade de estudantes que leu *O menino no espelho* por completo (52,1%) é muito superior à quantidade de quem leu por completo o livro *O meu pé de laranja lima* (4,3%). Além disso, os leitores parciais do livro OME (26%) realizaram a leitura de modo contínuo e faltaram um ou dois capítulos para concluir, enquanto os leitores parciais do livro OMPLL (52,1%) fizeram uma leitura fragmentada e de poucas partes da obra literária. A razão desse desinteresse foi apresentada pelos estudantes:

Eu acho professora ... que perde o interesse ... eu acho que tem mais interesse quando cê não viu o filme ... e aí cê lê o livro primeiro ... igual ... a maioria das pessoas tinha lido ... naquela vez que a gente fez aquele negócio ... tinha lido o livro ... e dessa vez quase ninguém leu o livro ... porque tipo assim ... já viu o filme ... já sabe tudo que vai acontecer ... e aí perde o interesse de ler o livro ... por mais que o livro seja pode ser diferente ... tem mais detalhes e tal ... perde o interesse (SF9º1F).

Se eu por exemplo ... já vi todo o filme ... já sei por exemplo o que vai acontecer mais ou menos ... eu vou perder o interesse de ler o livro ... porque por mais que o livro possa ter trazer mais detalhes pra história ... pra minha imaginação... eu já sei mais ou menos o que vai acontecer ... então por exemplo ... ah tá chegando naquela parte que tá falando isso isso isso ... eu vou falar assim “ah aquela parte ali é que o cara morre” ... então pra mim não vai ter graça (AN9º1F).

Eu não terminei o livro mas eu gostei dos dois principalmente por ter sido uma boa adaptação ... acho que se eu quisesse rever ... reler ... seria o filme ... além de ser mais fácil ... mas eu também leria o livro (AC9º1F).

Eu não li porque eu tava lendo outro livro ... o do CEFET ... eu não tive interesse ... já tinha visto o filme (AL9º1F).

Em casa a gente só vê o filme ... eu só leio o livro mesmo só por obrigação da escola ... Eu vi o filme *A culpa é das estrelas* e minha mãe comprou o livro pra mim ... e eu nem li ... Porque cê já sabe o que vai acontecer no no filme ...

tipo e pra gente o livro é o roteiro do filme ... se a gente já viu o filme ... a gente não precisa de ler o livro (JA9°1F).

O filme foi meio que um *spoiler* né? ... O filme foi bem mais interessante que a experiência passada né? (LP9°1F).

Nesses enunciados apresentados, estudantes dos perfis 1, 2 e 3 falam sobre suas experiências com o filme e o livro (*O Meu pé de laranja lima*), bem como suas decisões diante da leitura do livro. As estudantes dos perfis 1 e 2 manifestam relativo conhecimento sobre a diferença entre a experiência de ler um livro e de ver o filme quando afirmam: “por mais que o livro seja pode ser diferente ... tem mais detalhes e tal ... perde o interesse”; entretanto, essa percepção das diferenças de cada linguagem é restrita, pois acreditam que uma delas seja o fato de a literatura ter mais detalhes, indicando uma dificuldade de compreensão e exteriorização da diferença entre o tempo do discurso no cinema e na literatura, e entre as formas de caracterização da literatura e do cinema.

Um dos motivos de desinteresse dos estudantes pela leitura do livro foi o conhecimento prévio da história por meio do filme, como indicam suas falas de que o filme é um “*spoiler*” e de que “o livro é o roteiro do filme”. Esses posicionamentos revelam que os jovens pesquisados não se atentam para o exercício interpretativo que se realiza na adaptação e para a construção do discurso em cada meio semiótico. Compreender o filme como substituto do livro denuncia uma formação centrada nos elementos comuns à literatura e ao cinema, que são as personagens e as ações da narrativa, e pouco investimento na especificidade de cada linguagem.

Além disso, o filme MPLL não se enquadra no estilo de filme apreciado pelos estudantes, embora o tenham apreciado como opção para as atividades escolares. Conforme os dados anteriores apontam, o desinteresse pelo conteúdo do filme gerou desinteresse pela leitura posterior do livro OMPLL. Acrescenta-se também que, nesta turma 1, há um número maior de estudantes dos perfis 2, 3 e 4, cuja maioria considera irrelevante a leitura do livro após o filme, o que sugere níveis não tão consistentes de formação leitora literária.

Por outro lado, duas exceções no grupo pesquisado indicam que o desinteresse pela leitura posterior do livro pode-se dar também em função de como o discurso literário apresenta o enredo e a temática do livro. A fala do estudante FM9°1M, do perfil 2, sugere esse outro fator interveniente para a não leitura do livro:

Eu li até a página oitenta ... vinte páginas foi isso aqui ... nãñãñã tá ... nãñãñã tá ... foi só umas sessenta páginas ... tipo ... eu só via algumas palavras assim

e pulava ... só umas sessenta que eu li direitinho e umas vinte não ... porque esse tipo de livro é MUITO CHATO ... pelo amor de Deus ... não tem nenhuma mágica não tem nenhuma ação ... esse tipo de livro que fala das infância aí ... esses negócio aí viajado ... não é nem só porque eu vi o filme ... tipo a história não fala nada demais pra mim (FM9°1M).

Embora tenha apreciado o filme MPLL, o estudante não se identificou com a construção do discurso do livro. Seu enunciado sinaliza que as experiências com livro e filme são distintas e que, por isso, podem provocar reações antagônicas em leitores dispostos a conhecer ambas as obras: “Eu gostei do filme ... a trilha sonora do filme é INCRÍVEL ... sabe por quê? ... porque parece ... parece aquelas orquestra ... nããã ((aluno imita orquestra)) ... com aquele violino no fundo ... aquele trem ... é muito show” (FM9°1M). Sua apreciação enfatiza o discurso fílmico, sobretudo pelo destaque dado à trilha sonora, indicando um conhecimento dessa linguagem. Outro aspecto que evidencia que esse tipo de relação se dá mais em função do discurso, e não apenas pela ordem de contato com livro e filme, é o seu enunciado sobre experiências passadas em que se interessou pela leitura do livro:

Geralmente as pessoas só leem o livro antes ou depois se tiver muito interessado mesmo... tipo ... o assunto que o filme aborda ... é algo que ... tipo ... ele acha legal sabe? ... tipo ... eu só li *As Crônicas de Nárnia* por causa que eu gostei muito do filme ... eu queria ler (FM9°1F).

Assim como o estudante FM9°1M, alguns estudantes dos perfis 1 e 2 também mencionaram práticas semelhantes de ler o livro após o filme. Por um lado, isso indica a relação entre perfil e práticas; por outro, até mesmo entre esses estudantes, prevalece o discurso de associar a qualidade do filme ao livro como primeira motivação para leitura do livro, podendo haver ou não continuidade da leitura literária, a depender do estilo do discurso literário.

Ler o livro após o filme é ainda uma exceção nessa turma 1, na qual prevalece a perspectiva de livro como substituto do filme. As práticas diferenciadas de compreensão e leitura das obras estão intimamente relacionadas a hábitos de leitura literária por interesse e a formações mais críticas, que são mais recorrentes nos perfis 1 e 2.

Desse modo, na proposta filme–livro (*O Meu pé de laranja lima*), a maioria dos estudantes de todos os perfis da turma 1 acredita que o filme substitui o livro, lendo-o apenas parcialmente, pois o consideraram “mais fiel” ao livro, no sentido de ter realizado *transferências* das principais *funções distribucionais* e ter realizado *adaptações criativas* das *funções integracionais* do livro.

Apesar de considerarem o filme como substituto do livro, em função de sua “fidelidade”, os perfis 1 e 2 realizaram leituras mais extensas do livro – ainda que também parciais. Além disso, dois leitores do perfil 2 – exceções da turma – se interessaram pelo livro: a estudante PR9°1F manifestou interesse em continuar a leitura do livro, indicando uma formação leitora diferenciada e centrada no discurso do livro; e HD9°1M, que foi o único a ler o livro OMPLL quase por completo e apresentou uma perspectiva oposta à de sua turma:

Eu prefiro o livro ... porque além de ter lido muito ... quase chegando no final ... eu senti uma falta ... tipo assim ... pra mim o Zezé no filme não era o Zezé do livro ... o tio dele era muito diferente ... no livro ele era um cara tipo assim ... você podia ver no livro que ... tipo assim ... Zezé era diabólico ... tipo assim ... ele sabia o que ele tava fazendo ... no filme ele fazia tipo assim ... e fazia ... tipo assim ... “dane-se ... fiz” (HD9°1M).

A experiência diferenciada desse estudante em relação à turma o levou a ter e a perceber diferentes interpretações do livro: há a sua visão sobre o menino Zezé, apoiada no que leu no livro, em contraste com a interpretação feita pelo cineasta. No filme, ele vê a interpretação do roteirista, transformada em discurso cinematográfico pela interpretação do cineasta, em um jogo rico de significações propiciado pela adaptação. Embora constatare intuitivamente essa riqueza de leituras, ele não as percebe como um aspecto positivo e enriquecedor, mas como um ponto frágil da adaptação, voltando-se, como seus colegas, para a ideia de sentido único do texto literário.

Apesar disso, ler parcialmente o livro após o filme “filme–livro MPLL”<sup>76</sup> não gerou descontentamento, como foi na intervenção “livro–filme OME”. Os dados da categoria 8 indicam que 73,9% dos estudantes aceitaram totalmente e 4,3% parcialmente ambas as obras na intervenção “filme–livro MPLL”, cujos motivos podem ser: 1) como os estudantes acreditam que o discurso do livro oferece uma experiência mais rica e o livro é a “fonte” da qual nasce o filme (embora saibamos que se trata da diferença de meio semiótico, e não de superioridade da literatura em relação ao cinema), a primeira experiência com o filme minimiza os efeitos da diferença entre as obras; 2) o fato de o filme MPLL parecer mais próximo ao livro em termos de narrativa, por ter mantido a maioria das *funções distribucionais*, também é um aspecto que justifica esse posicionamento do grupo.

Essa posição mais compreensiva pode ser observada nos enunciados a seguir:

---

<sup>76</sup> Desse ponto em diante, usaremos a expressão “filme–livro MPLL” para designar a intervenção em que os estudantes viram o filme e leram o livro (*O Meu pé de laranja lima*).

Acho que varia muito ... o filme *O menino no espelho* ... ah nem ... não tem nada a ver com o livro ... nada a ver mesmo ... aí *O meu pé de laranja lima* ... o filme já tem mais a ver com o livro ... porque tipo assim ... cê lê o livro ... aí cê já viu o filme ... cê percebe cenas do filme que se passam no livro ... não tão perfeita igual se passa no livro ... mas se passa no filme ... isso é legal (JM9°1F).

Eu gostei muito do filme ... eu achei que ... mesmo que eu não li o livro todo ... cê tem uma consciência do que tá mais próximo né? ... e aí tipo assim ... eu achei ele bem próximo do livro... tinha umas coisas assim bem interessantes ... e também tinha umas coisas tipo é::: ... por exemplo ... tinha uma reflexão no livro ... que cê num conseguia ... cê lia ... ah sei lá ... não achava tão importante ... por exemplo ... no filme ela se tornou muito mais forte ... sabe? ... tipo naquela cena que o pai bate nele até ele ficar desmaiado praticamente? ... e aí aparece eles dois afogando? ... no filme ficou muito mais fácil ... você olha e fala ... “gente ... olha que cena ma-ra-vi-lho-sa” ... e aí por exemplo ... no livro ... sei lá ... cê passa a parte e fala assim ... legal ... entendeu? ... tem umas coisas assim que no livro ((quis dizer filme)) cê olha assim e fica muito mais forte ... ele apanhando por exemplo ... é forte também no livro ... mas acho que quando você vê aquilo ... toca mais do ver e do ler sabe? (ME9°1F).

Eu não posso falar muito porque eu não li o livro direito ... mas eu gostei muito do filme ... e as partes do livro que eu li ... eu gostei também ... eu achei bem parecido os dois ... comparado a da outra vez ... tava muito diferente ... dessa vez eu achei muito parecido ... não tem os detalhes igual do livro ... mas tá muito aproximado (SF9°1F).

Em todos os enunciados prevalece o posicionamento discursivo que considera filme e livro mais aproximados, pela semelhança de *funções distribucionais* transferidas e pela *tradução intersemiótica* do discurso literário para o cinematográfico.

A inversão propiciou um olhar diferenciado para a adaptação, o que resultou em mudança de perspectiva dos estudantes, especialmente após as intervenções, pois observaram “o que” e “como” o filme conta, e não o que nele falta, conforme indica o enunciado da estudante MC9°1F, ao destacar a metáfora visual do filme e ao compará-la positivamente em relação ao livro; entretanto, esse olhar para o discurso se perde quando não realiza ou realiza parcialmente a leitura do livro.

As estudantes JM9°1F e SF9°1F reconhecem, apreciam e enfatizam apenas as semelhanças entre as narrativas de livro e filme, mostrando dificuldades de observar como o mesmo enredo foi apresentado diferentemente em cada meio semiótico. Ao afirmarem que “as cenas do filme que se passam no livro ... não tão perfeita igual se passa no livro” e “não tem os detalhes igual do livro ... mas tá muito aproximado”, reproduzem discursos cristalizados em sua comunidade sobre as adaptações fílmicas e as características de cada linguagem.

As análises valorativas, decorrentes da comparação entre livro–filme e filme–livro, só ocorrem quando se conhece o *hipotexto* (o livro) ou o *hipertexto* (a adaptação

cinematográfica). Na intervenção 2, o desconhecimento inicial do livro levou a uma análise do filme que contemplou seus aspectos linguísticos e discursivos. A inclusão do livro trouxe a comparação, porém o filme não foi desqualificado pela maioria, porque foi a primeira experiência e também devido à impressão de sua fidelidade ao livro.

Nesta turma 1, prevaleceu a ideia de substituição das obras quando o livro foi experimentado após o filme; porém, o mesmo não ocorreu com o filme experimentado após o livro, em que a expectativa pela representação audiovisual surge como uma nova experiência, na qual o discurso fílmico é valorizado por desejarem ver “o que aconteceu”, mas sobretudo “como aconteceram os fatos do livro”. Quando é o livro após o filme, não ocorre a valorização do discurso literário, e o “como aconteceu” não é levado em consideração no interesse pela leitura do livro.

Essa prática de valorização do filme após o livro se assemelha ao que se costuma fazer com as telenovelas, muito presentes na cultura nacional, em que o espectador lê o resumo da semana e deseja ver as ações materializadas na tela, mas o contrário não ocorre. Os estudantes possuem uma experiência audiovisual intensa com tevê e cinema, o que, até certo ponto, constitui seus saberes e fazeres que se estendem para outros contextos, incluindo o escolar.

Embora estejamos em uma sociedade grafocêntrica, a mediação por meio da visualidade é um aspecto predominante na mente humana desde os homens pré-históricos. Ver o filme – cujo discurso apresenta-se simultaneamente e com muita rapidez – constitui-se um apelo diferente de ler a história narrada na linguagem literária. A competência para ver é desenvolvida em diferentes contextos da vida desses jovens, embora a maioria desse repertório audiovisual se restrinja à cultura de massa e evidencie um conhecimento pouco estruturado sobre o discurso cinematográfico; o mesmo não ocorre com a literatura, cujo domínio do discurso é, sobretudo, relacionado à vida escolar e, conseqüentemente, ao esforço intelectual e corporal dos sujeitos tanto para compreendê-lo quanto para permanecer no ato reflexivo – por isso longo e solitário – que costuma ser a leitura literária.

Essas dissonâncias entre literatura e cinema, que as duas ordens (livro–filme e filme–livro) nos dão a ver, indicam a necessidade de se repensarem os processos de formação leitora que os estudantes vivenciam, em que predomina o contato com a literatura e o cinema da cultura de massa e tipos de mediação mais centrados na apreensão do enredo do que nas duas linguagens como construção estética.

Além disso, apesar de imersos na cultura audiovisual e de terem conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica, o campo do diálogo interartes e intersemiótico é um terceiro

investimento após o da literatura e do cinema, e fundamental, para se compreender a adaptação cinematográfica sem adjetivos desqualificadores.

#### 4.3.2 Ordens e compreensões em jogo na turma 2

Na turma 2, os estudantes realizaram experiências inversas com os livros e os filmes em comparação à turma 1. Com isso, diferenças entre os dois grupos e esclarecimentos relevantes sobre os posicionamentos da turma anterior só puderam ser feitos devido ao contraste realizado. Essas diferenciações já se apresentam claramente nos dados quantitativos expostos na Tabela 5:

**Tabela 5 – Experiências com a adaptação turma 2**

<b>TURMA 2</b>	Prefere filme-livro	Prefere livro-filme	Prefêrência pelo <b>LIVRO</b> em livro-filme <b>MPLL**</b>	Prefêrência pelo <b>FILME</b> em filme-livro <b>OME**</b>	Leitura do <b>livro ANTES</b> do filme <b>MPLL**</b>	Leitura do <b>livro APÓS</b> o filme <b>OME**</b>	Acetia- ção de ambos em livro-filme <b>MPLL*</b>	Acetiação de ambos em filme-livro <b>OME*</b>	
<b>24 alunos</b>	<b>S</b> 50 %	<b>S</b> 37,5%	<b>S</b> 50%	<b>S</b> 54,1%	<b>S</b> 54,1%	<b>S</b> 54,1%	<b>S</b> 62,5%	<b>S</b> 37,5	
	<b>N</b> 37,5	<b>N</b> 50%	<b>N</b> 33,3%	<b>N</b> 4,1%	<b>N</b> –	<b>N</b> –	<b>N</b> 20,8%	<b>N</b> 25%	
	<b>P</b> –	<b>P</b> –	<b>P</b> –	<b>P</b> –	<b>P</b> 45,8%	<b>P</b> 29,1%	<b>P</b> 12,5%	<b>P</b> 16,6%	
	<b>G2</b> –	<b>G2</b> –	<b>G2</b> 16,6%	<b>G2</b> 25%	<b>G2</b> –	<b>G2</b> –	<b>G2</b> –	<b>G2</b> –	
	<b>NI</b> 12,5%	<b>NI</b> 12,5%	<b>NI</b> –	<b>NI</b> 16,6%	<b>NI</b> –	<b>NI</b> 16,6%	<b>NI</b> 4,1%	<b>NI</b> 20,8%	
	(S) Sim (N) Não (P) Parcialmente (G2) Gostou de ambos (NI) Não informado								
	(*) Após as intervenções **(MPLL) <i>O Meu pé de laranja lima</i> **(OME) <i>O menino no espelho</i>								

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Na turma 2, há um número maior de leitores do perfil 1 em comparação à turma 1. Em suas práticas cotidianas, a maioria desses leitores do perfil 1 (em torno de 80%) opta por ver o filme e depois ler o livro. Além disso, há estudantes dos perfis 2 e 3 que também fazem essa escolha, totalizando 50% do grupo, o que se torna um diferencial em relação à turma 1, na qual predomina o interesse por livro–filme. Os estudantes que optam pela experiência com filme–livro o fazem por motivos diferentes, que variam conforme o perfil de leitor.

Os estudantes do perfil 1 o fazem para evitar decepções com o filme e apreciar mais o livro, pois, como leitores literários assíduos autônomos, costumam apreciar – na maioria das vezes – a experiência da leitura literária. Alguns discursos elucidam esses posicionamentos:

Eu preferi ver o filme primeiro e depois ler o livro ((sobre OME)) porque eu pude imaginar na minha cabeça como seriam os personagens ... quando a gente leu o livro e depois viu o filme ... eu me decepcionei com o filme ((sobre MPLL)) (IH9°2M).

Acho que depende do livro tipo ... se for alguma coisa que eu goste ... eu prefiro ver o filme antes ... porque eu até visualizo os personagens e vejo a cena ... acho mais legal ... mas tem livro que nem o filme nem o livro são bons ... então ver antes ou ver depois não vai fazer diferença ... que é ruim tudo mesmo ... mas tipo eu ainda prefiro ver o filme ... porque eu acho que cê ganha mais depois ... cê num perde (JC9°2F).

*Cidades de Papel* ... Eu tinha começado a ler o livro só que como saiu o filme eu falei ... não ... vou esperar pra ver o filme primeiro e depois eu leio o livro ... e no livro tipo ele é muito grande e o filme é bem mais curto ... conta muita coisa a mais no livro (TA91F).

Faço isso ... mas primeiro eu vejo o filme por causa que eu acho que eu gosto de ver primeiro o ponto de vista ... e acho que também o filme sempre corta algumas partes ... e eu sempre fico muito decepcionada quando primeiro eu leio o livro e depois eu assisto o filme ... tipo .. quando eu vejo o filme primeiro e depois leio o livro ... eu não decepciono ... eu acho na verdade mais interessante porque: ... eu acho que você primeiro vê aquela coisa ampla e depois você chega e vê os detalhes ... aí eu acho mais legal (IL9°2F).

Normalmente eu gosto de ver o filme antes e ler o livro depois ... porque eu crio uma expectativa na vida ... e com filme e livro não vai ser diferente ... então a gente acaba criando uma expectativa muito grande e quer que tenha tudo e quer que tenha todos os detalhes e acaba que a gente presta mais atenção quando a gente lê o livro antes ... então a gente tipo ... porque eu tenho uma coisa que eu vou pensando sempre nas cenas dos filmes e daí eu gosto de ver o filme antes porque eu acho que fica mais legal e aí eu não me decepciono tanto ... nesse caso ((*O menino no espelho*)) eu só não gostei porque eu não gostei do livro que eu li depois .. é bem diferente né? ... mas quando é um livro mais fiel ... eu acredito que eu prefiro ver o filme antes ... Eu prefiro ver antes porque eu não me decepciono ... então cê só ganha (MC9°2F).

Eu prefiro ver o filme e depois o livro ... porque quando eu vejo o filme eu não fico tão decepcionada quanto se eu tivesse lido o livro primeiro ... eu prefiro ver o filme também por que aí já tá no visual ... aí cê tem emoções diferentes ... e no livro cê só imagina ... então eu prefiro ver o filme primeiro (VJ9°2F).

Os implícitos dos enunciados evidenciam um conflito entre literatura e cinema, pois o cinema ajuda a construir imagens e a levá-las para a leitura do livro, uma opção que é mais confortável para esses leitores; entretanto, no campo da formação leitora, desconstrói a



possibilidade de criação de imagens próprias e múltiplas com base no texto literário, conforme a subjetividade de cada leitor.

A perspectiva de que ver o filme antes de ler o livro impede a decepção revela que os estudantes possuíam esse tipo de experiência antes das intervenções, sinalizando o quanto de práticas leitoras paralelas às atividades escolares acontecem na vida desses jovens. Por outro lado, a ideia de “evitar decepcionar-se” traz implícita a ideia de que o filme sempre estará aquém do livro, remetendo, de modo inverso, aos efeitos da experiência livro–filme.

A visão do cinema como algo amplo indica um conhecimento prévio sobre a simultaneidade da linguagem cinematográfica; a de que a literatura é detalhada aponta para o aspecto progressivo do texto literário, cuja construção verbal apresenta gradualmente os elementos textuais, e que o filme mostra condensado em planos e sequências.

Essas representações “eu acho que você primeiro vê aquela coisa ampla e depois você chega e vê os detalhes”; “no livro tipo ele é muito grande e o filme é bem mais curto ... conta muita coisa a mais no livro” indicam a percepção intuitiva dos jovens sobre as especificidades das linguagens literária e cinematográfica, bem como seus efeitos em sua percepção/cognição de leitores-espectadores. Contudo, esses saberes não são apresentados nos termos próprios de cada campo de conhecimento, por lhes faltar um saber estruturado sobre a diferença entre as linguagens. Desse modo, a literatura, que é objeto de estudo escolar, adquire feições superiores ao ser descrita pelos estudantes como uma linguagem na qual há maior completude e detalhamento; porém, essas afirmações apontam mais para a dificuldade de expressar saberes internalizados pelo uso, do que de crença na supremacia de uma linguagem sobre a outra.

A estudante MC<sup>o</sup>2F também reflete sobre o processo de ver o filme e ler o livro, cuja experiência lhe é familiar. Sua descrição evidencia aspectos que são próprios a quem vivencia a experiência de ler livro–ver filme e de ver filme–ler livro, como buscar encontrar os mesmos elementos do livro no filme (“a gente presta mais atenção quando a gente lê o livro antes”); de ser influenciado pelas imagens do filme na leitura posterior do livro (“porque eu tenho uma coisa que eu vou pensando sempre nas cenas dos filmes”); de que ver o filme após o livro causa decepção no leitor cujo perfil é daquele que espera adaptações “fiéis” ao livro e que transponham todas as *funções narrativas* do livro (“Eu prefiro ver antes porque eu não me decepciono”); e de que a literatura sempre estará em posição superior ao cinema, seja porque se perde ao ver o filme posteriormente, seja porque se ganha ao ver o filme antes (“Então cê só ganha”).

A estudante MC9°2F não apreciou o livro OME após ver o filme e justificou seu desinteresse pelo estilo do escritor Fernando Sabino; porém, ao analisar os implícitos de seu enunciado e as relações estabelecidas entre as orações, observamos que esse desinteresse parece ter-se dado também porque o livro e o filme possuem distinções expressivas, pois a adaptação não segue o princípio de fidelidade estrutural do livro que a leitora esperava: “nesse caso ((OME)) eu só não gostei porque eu não gostei do livro que eu li depois ... é bem diferente né? ... mas quando é um livro mais fiel ...”. Ao apontar para a fidelidade do livro, mesmo lido após o filme, a mesma situação observada na intervenção “livro–filme OME” com toda a turma 1 se repete com essa estudante, porém de modo inverso, pois ela se decepciona com o livro. Entretanto, em sua turma, ela é uma exceção, pois a maioria dos estudantes teve impressões opostas ao realizar a intervenção filme–livro, conforme mostraremos mais adiante.

Em todos os perfis prevalece também a visão de que o filme seria uma espécie de resumo ou resenha que ajuda a decidir a leitura do livro, como afirma o estudante: “Eu acho melhor assistir ... que quando assiste o filme primeiro já pode ter uma noção se o livro vai ser bom ou ruim” (GL9°2M). Esse tipo de comportamento é mais recorrente entre os estudantes do perfil 3, embora seja também um dos critérios dos perfis 1 e 2, como os dados do questionário fechado indicaram quando relativizaram o interesse pelo livro e pelo filme. Entretanto, conforme apresentaremos na análise dos dados, essa equação não é tão simples, pois não é apenas o fato de se ver o filme que determinará o interesse pela leitura posterior do livro. Fatores como perfil de leitor e tipo de adaptação cinematográfica interferem diretamente nesse comportamento do leitor, conforme já elucidamos parcialmente ao analisar o desinteresse dos alunos da turma 1 pela leitura do livro OMPLL e que consolidaremos na análise dos dados da turma 2.

Um leitor do perfil 3 é exceção no grupo, pois prefere a ordem filme–livro, mas por motivo diverso dos colegas: considera que ver o filme antes é uma opção para não ler o livro posteriormente. Portanto, caso possa decidir, opta por ver o filme antes para não ler o livro depois; do contrário, ler o livro antes não compromete seu interesse pelo filme. Seu enunciado confirma:

Eu não ia nem tocar no livro ((depois do filme)) ... já sei como é que é a história ... sei como é que ocorre...eu sei o jeito que vai ser a história ... eu prefiro ver o filme ... porque eu não gosto nada de livro ... eu não gosto de nenhum livro ... eu ia ver o filme primeiro pra deixar o livro de lado ... porque se eu visse o filme eu não ia ler o livro (PI9°2M).

Embora tente ler os livros indicados pela escola, ainda que sempre parcialmente, esse estudante possui um comportamento muito semelhante aos do perfil 4 da turma 1, para os quais não importa o tipo de adaptação e a ordem de contato como definidora para a leitura do livro, pois sempre predominará o interesse pelo filme.

Diferentemente dos dados anteriormente apresentados, 37,5% dos estudantes da turma 2 intencionam ler o livro, porém a condição para assim o fazer pressupõe antecipá-lo ao filme. Entre os motivos identificados para que esses jovens optassem pela relação livro–filme, há um que se relaciona à construção de sentidos ao ler o livro e ao ver o filme, como indicam os enunciados dos estudantes dos perfis 1, 2 e 3:

Ver o filme é muito mais difícil ... tipo assim ... difícil não ... mas tipo assim ... você imagina ... quando cê lê o livro cê imagina os personagens do seu jeito ... aí quando cê vê o filme ... cê já vê que muda tudo ... Porque não tem como colocar todos os detalhes do livro no filme ... porque o filme geralmente corta todos os detalhes do livro... por isso que eu prefiro primeiro ler o livro porque se eu for ver o filme ... eu vou ficar imaginando os personagens do filme quando eu for ler o livro ... entendeu? (LA9°2F).

Eu prefiro ler o livro e depois ver o filme ... porque aí cê vai formar a sua própria imagem ... tipo quando eu tô lendo o livro eu penso e imagino o que tá acontecendo ... aí depois na hora de eu ver o filme dá que tipo o que eu imaginei foi o que realmente aconteceu ... aí depois que você vê o filme pode ou não bater com o livro ... com o que você pensou ... com o que você achou ... se o que você achou vai acontecer ... e tipo por isso que eu gostei até um pouco mais do ... do *Meu pé de laranja lima* por causa disso (FA9°2M).

Por que que eu gosto de ler primeiro o livro e depois assistir o filme? ... por quê? ... porque quando cê lê o livro cê imagina o personagem da sua forma ... aí depois que a gente vê o filme ... cê vai esperar uma coisa que talvez é:: ... que outras pessoas não vão esperar ... por exemplo ... o diretor ... no *Meu pé de laranja lima* ... eu pensei que o molequinho ia ser moreninho assim ... e no filme colocaram um menino mais branquinho assim ... aí eu fiquei assim ... .ah meu ( ) ... é a opinião do outro ... aí eu vejo a opinião do outro (GC9°2M).

Prefiro ler o livro e depois ver o filme ... tipo assim pelo filme ser curto eu prefiro ler o livro porque o livro tem todos os detalhes da história ... aí cê lê o livro todo e cê sabe a história toda ... sabe os detalhes e tal ... aí quando você vê o filme ... provavelmente você já espera que aconteça igual no livro ... mas se não acontecer você tipo assim ... depois cê pode comparar (VG9°2M).

Eu gosto muito assim ... de mundos opostos ... eu amo ver filme e ODEIO ler livro ... mas só que nesse esquema assim eu prefiro ler o livro primeiro pra depois ver o filme ... Porque a gente já vai sabendo a história e não tem ... já tem o *spoiler* que eu gosto muito do que vai acontecer no filme ... A gente já vai sabendo do final porque a gente leu o livro ... aí tem o *spoiler* que eu também gosto (LA9°2M).

Prefiro ler o livro e depois ver o filme ... cê fica mais ansioso ... esperando a cena acontecer (GA9°2M).

Esses estudantes possuem práticas semelhantes às da maioria da turma 1, preferindo a ordem “livro–filme” como forma de se motivar para a leitura do livro; no entanto, elucidam outros aspectos envolvidos nessa escolha, valorizando a interpretação pessoal como uma experiência que deve fazer parte da leitura do livro. A maioria também parece conhecer os diferentes efeitos perceptivos e cognitivos decorrentes do contato com cada meio semiótico, oriundos de suas experiências cotidianas e também vivenciadas nas intervenções da pesquisa.

Apesar de alguns efeitos positivos da intervenção, há concepções solidificadas no imaginário desses estudantes que revelam formações com as diferentes linguagens, como: a visão de literatura como mais rica em detalhes; de cinema como redução; e do livro como verdade instituída à qual se deve recorrer, por ser a primeira narrativa em comparação ao filme “o filme geralmente corta todos os detalhes do livro...”; “o livro tem todos os detalhes da história ... aí cê lê o livro todo e cê sabe a história toda ... sabe os detalhes e tal”. Essas compreensões sobre as particularidades de cada linguagem são as mesmas tanto para quem prefere livro–filme quanto para quem opta por filme–livro, ocorrendo apenas diferentes modos de significar o efeito de cada experiência.

A estudante LA9°1F aponta para a dificuldade de lidar com as diferentes imagens criadas por ela em sua leitura e pelo cineasta, indicando conhecer, assim como seus colegas FA9°2M GC9°2M e VG9°2M, que ao ler o livro e assistir ao filme se formam, no mínimo, duas imagens, que são representativas de duas interpretações em diálogo.

O estudante GC9°2M fala sobre o seu processo de imaginação ao ler o livro *O meu pé de laranja lima* e suas impressões ao ver o filme. Seu enunciado “eu pensei que o molequinho ia ser moreninho assim...e no filme colocaram um menino mais branquinho assim” indica que a leitura lhe provocou empatia, pois, embora o texto literário explicitasse as características da personagem Zezé, a característica física do leitor se sobrepôs e determinou a caracterização da personagem em sua imaginação. Além disso, por ser um leitor do perfil 3 e não ter práticas recorrentes de leitura literária, aspectos discursivos podem ter passado despercebidos para esse leitor que talvez tenha ficado preso ao desenrolar da ação na narrativa.

Um aspecto relevante de ser observado é o sentido de *spoiler* como resumo, pois, se o livro é lido antes do filme, configura-se como um *spoiler* positivo que motiva a buscar o filme, como indica o enunciado do estudante LA9°2M; do contrário, se o filme é visto antes, como foi com o MPLL no 9° ano 1, é *spoiler* negativo e compromete a leitura do livro. Essa distinção aponta tipos de compreensão que estabelecem relações diferentes entre literatura e

cinema, em que o filme é um importante objeto de interesse e a literatura está dependente de vários fatores intervenientes para ser lida. Com isso, ver filme adquire um aspecto diferenciado, porque é visto como atividade prazerosa, enquanto a literatura não se restringe ao entretenimento, mas está permeada por diferentes significações, muitas delas vinculadas ao escolar, conforme já evidenciado em capítulos anteriores.

Para quem opta por filme–livro, a construção prévia de imagens definidas pelo cinema é um recurso valorizado tanto para aqueles que gostam de apreciar o discurso literário (Perfis 1 e 2) quanto para aqueles que utilizam o filme como recurso para facilitar compreensão e/ou substituir o livro (Perfis 3 e 4). Em oposição, quem opta por livro-filme vê na imagem prévia uma limitação interpretativa e uma desmotivação para a leitura do livro, evidenciando assim a riqueza de pontos de vista sobre um mesmo objeto.

Diante da proposta do estudo de relacionar livro–filme e filme–livro, a turma 2 vivenciou duas experiências, nas quais realizou a atividade inversa com os livros e os filmes (*O Meu pé de laranja lima* e *O menino no espelho*), em comparação à turma 1. Essa foi uma estratégia metodológica adotada para analisar os efeitos das inversões na compreensão dos estudantes sobre as diferentes obras e linguagens. Além disso, por meio dos resultados encontrados nessa turma 2, poderíamos confirmar e refletir sobre resultados encontrados nas intervenções realizadas com a turma 1.

### **I – Livro–filme (*O Meu pé de laranja lima* na turma 2**

A comparação entre as duas turmas mostra que, nas intervenções “livro–filme”, ambas possuem um percentual aproximado de leituras completas do livro (54,1% na turma 2; 52,1% na turma 1), porém, na turma 2, todos os estudantes leram o livro total ou parcialmente, o que não ocorreu na turma 1, cujos estudantes do perfil 4 não leram o livro OME. Essa particularidade de leitura parcial ou total do livro antes do filme é um fator relevante ao se analisar os dados, especialmente no que se refere ao interesse pelo livro e/ou pelo filme.

Na categoria 3 da Tabela 5, “Preferência pelo LIVRO em livro–filme”, os dados da turma 2 são significativamente distintos se comparados aos dados da turma 1 (TABELA 4) na mesma categoria: na **turma 1**, 78,2% dos estudantes, que leram total ou parcialmente o livro OME, preferem o livro ao filme; na **turma 2**, apenas 50% dos leitores preferem o livro OMPLL, pois 16,6 % apreciaram ambos, sendo este um diferencial entre as turmas. Além disso, na **turma 1**, 21,7% preferem o filme porque não leram o livro e, na **turma 2**, 33,3% preferem o filme porque leram parcialmente o livro.

Na intervenção “livro–filme MPLL” realizada na turma 2, o perfil dos leitores é relevante, pois a maioria dos estudantes que prefere o livro pertence aos perfis 1 e 2 e são aqueles que o leram por completo; a única exceção são três leitores do perfil 3 que também preferiram o livro, porque o leram por completo, o que não ocorreu com os demais estudantes desse perfil. Seus enunciados nos ajudam a compreender os motivos dessa preferência e o processo de compreensão do livro e do filme (*O)Meu pé de laranja lima*:

Eu não gostei do filme ... o filme me desapontou muito ... basicamente todos os livros e filmes que ... que o filme ... sei lá ... que ... é enfim sobre o livro ... normalmente é muito diferente ... mas esse filme especificamente ... ele mudou MUITA coisa ... tipo igual no começo o menino já não mostra nem ele falando com a irmã que ia lá ... porque no livro fala que o Zezé vai e fala com a irmã dele que tem que ir lá no negócio pra buscar os presentes ... no livro ... no filme só mostra ele indo direto com o irmão dele e vai lá ... chega lá e não tem nada ... entendeu? ... Aí cê fica tipo muito perdido ... eu acho que se o filme começasse com isso ... cê ia falar ... nossa tá começando um pouco mais do jeito como é que o filme ... do livro é e tal ... então acho que faltou muito essa pegada do livro assim sabe? ... porque tem coisas que ... por exemplo ... a música também ... os personagens ... o irmão Luís ele é loiro ... cabelo cacheadinho ... e tal ... e no filme mostra uma coisa totalmente .... é ... o menino não tem cacho quase ... e ele é moreno ... me decepcionou ... eu não gostei disso (CD9°2F).

Eu fiquei esperando muito algumas cenas ... as cenas que eu gostava eu fiquei esperando muito ... fiquei ansioso pra ver algumas cenas ... algumas apareceram ... e outras não ... aí Eu achei mais ou menos o filme ... porque eu não imaginava ... os personagens daquela forma ... alguns detalhes a mais alguns detalhes a menos ... quando chegava perto da cena assim ... ah agora vai acontecer ... aí eu já lembrava... já imaginava o que iria acontecer ... aí de vez em quando acontecia coisas diferentes ... alguns detalhes ... quando o Zezé levou o irmão pra ver os brinquedos no Natal ... eu tipo assim fiquei esperando aquela cena bastante porque aquela cena eu tive um sentimento muito triste dela ... aí eu fiquei esperando aquela cena ali aparecer ... aquela cena não aparecia ... aí depois na hora que eu vi eu falei nó já tinha passado... aquele momento que eles tavam sentado e Zezé prometeu que no Natal o Luís não ia ficar sem presente ... eu disse nó aquela cena ... eu acho que pulou uma grande parte ... até eles buscar ... achar alguém pra levar eles lá ... chegar lá tá fechado ... o Luís não ganhar o brinquedo de Natal ... acho que faltou mais isso ... principalmente essa cena (GA9°2M).

Achei o filme interessante só que ... tipo ... teve algumas partes do filme que se eu não tivesse lido o livro eu não ia entender o que tava acontecendo ... tipo aquela hora que ele fala da cobra ... tipo não mostrou ele fazendo a cobra que nem fala no livro ... só mostra ele lá ... a mulher assustando e ele escondendo dentro do cesto ... tipo ... o que tá acontecendo? ... se eu não tivesse lido o livro eu não ia entender essa parte (GO9°2F).

Eu sinceramente gostei mais do livro que do filme ... eu li tudo tudo ... Achei bem mais interessante também porque tem mais detalhe ... porque igual falou ... tipo assim ... eu sei que o filme tem mas ... é bem resumido o filme né? ...

ele não dá toda a história do livro ... mas eu achei o livro bem mais interessante que o filme (VG9°2M).

Eu gostei mais do livro do que do filme ... eu achei que ele foi bem mais detalhado ... eu não sei mas eu gosto muito de detalhe ... é igual por exemplo ... ah o olho da pessoa não sei o quê ... o colar que ela usava era dessa cor ... eu acho que eu acabo percebendo muito detalhe no filme que eu não consigo perceber que nem no livro ... ah igual eu choro lendo alguns livros e eu vejo a adaptação deles pra filme e não choro (JC9°2F).

Diferentemente do profundo incômodo que os estudantes da turma 1 tiveram com a adaptação *O menino no espelho*, este grupo de leitores-espectadores da turma 2 aponta apenas alguns elementos do livro que faltaram no filme, haja vista que as principais *funções distribucionais* e *integracionais* do livro foram transferidas e adaptadas criativamente para o filme MPLL. Desse modo, as inquietações dos estudantes com a adaptação estão mais relacionadas ao alto grau de envolvimento com o livro e expectativas criadas durante a leitura, do que pela sensação de “infidelidade” do enredo do filme ao livro.

Como leitora do perfil 1, a estudante CD9°2F expressa um envolvimento intenso com o livro, o que lhe causou grande expectativa com o filme, embora suas práticas anteriores já indiquem um comportamento costumeiro de rejeitar a adaptação. Seus apontamentos sobre os aspectos que não foram *transferidos* e *traduzidos* adequadamente do livro para o filme se restringem a elementos que são detalhes da narrativa ou das personagens, e não aspectos estruturais da narrativa.

Os estudantes CD9°2F e GA9°2M consideram negativas as mudanças feitas na cena em que Zezé sai com o irmão Luís para ganhar presentes de Natal, desconsiderando que a principal *função cardinal* (a saída para buscar os presentes) foi transferida para o filme, porém os detalhes da ação (que são as *funções catalisadoras*) foram omitidos pelo filme por meio de *elipses*, ficando para o espectador a tarefa de preencher os “vazios” da narrativa cinematográfica, por ser esta uma característica comum no discurso fílmico.

Além disso, a mudança de *funções integracionais* relacionadas às características das personagens, como o fato de Luís ter cabelos escuros e lisos ao invés de loiros e cacheados, também é mencionada como aspecto negativo, pois, na concepção de adaptação da estudante, há de se realizar total *transferência e adaptação criativa* dos elementos do livro para o filme. Essa interpretação desconsidera elementos contextuais que influenciam a criação de um filme, como a escolha dos atores adequados para desempenhar o papel da personagem.

Os estudantes VG9°2M e JC9°2F enfatizam a característica da literatura como mais detalhada que o cinema, um tipo de compreensão das especificidades das duas linguagens que

é comum aos estudantes de ambas as turmas, como já discutido em análises anteriores. Seus enunciados sinalizam que, devido às suas experiências com filmes e à intervenção que precedeu essa entrevista, eles têm consciência, ainda que intuitiva, sobre a diferença entre o discurso do cinema e o da literatura; entretanto, esse saber não foi o suficiente para reconhecer os modos com que cada meio semiótico realiza discursivamente enunciados semelhantes. Ademais, para os leitores do perfil 1, a leitura literária antes do filme lhes oferece experiências cognitivas e estéticas que eles apreciam.

O enunciado do estudante GA9°2M explicita as sensações comuns àqueles que esperam ver o filme após ler o livro, em que expectativas e critérios de avaliação ficam relacionados à experiência anterior. Essas expectativas incluem o desejo de encontrar as mesmas ações na mesma sequência do livro, o que também foi identificado na turma 1.

Entre esses estudantes há uma concepção de que só se compreende determinadas cenas do filme devido à experiência com o livro, como aponta a estudante GO9°2F, ao acreditar numa relação de total dependência entre as obras. Os dados obtidos na turma 1 com o mesmo filme MPLL, assistido antes da leitura do livro, indicam que a compreensão não fica comprometida pelo desconhecimento do texto literário, dada a autonomia do filme. O que ocorre é a possibilidade de diferentes compreensões com e sem o livro, sendo ele uma possibilidade de adensamento da leitura, mas não essencial para o entendimento da adaptação cinematográfica, cuja narrativa é autossuficiente.

Esses espectadores pouco satisfeitos com a adaptação fílmica *Meu pé de laranja lima* manifestam o desejo de encontrar representadas no filme as suas construções mentais sobre o livro, assim como aconteceu com os estudantes da turma 1 com o livro *O menino no espelho*. Sobre isso, McFarlane (1996) observa que,

Quanto ao público, sejam quais forem as queixas sobre esta ou aquela violação do original, eles continuaram querendo ver com o que os livros se “parecem”. Constantemente criam suas próprias imagens mentais sobre o mundo do romance e de suas personagens, eles estão interessados em comparar suas imagens com as criadas pelo cineasta (MCFARLANE, 1996, p. 7, grifo do autor).<sup>77</sup>

O desejo da comparação precede a adaptação cinematográfica, porém, ao encontrá-la, não se configura como algo positivo para a maioria dos espectadores esperançosos (talvez

---

<sup>77</sup> As to audiences, whatever their complaints about this or that violation of the original, they have continued to want to see what the books ‘look like’. Constantly creating their own mental images of the world of a novel and its people, they are interested in comparing their images with those created by the film-maker (MCFARLANE, 1996, p. 7).



despreparados?) de verem o livro totalmente refletido na tela, tanto em termos de ações quanto de caracterizações de personagens, espaço, tempo etc.

Alguns poucos estudantes dos perfis 1 e 2 leram o livro OMPLL e se envolveram sentimentalmente com ele, porém, embora tenham essa íntima relação com a obra literária e a prefiram ao filme, isso não comprometeu seu entendimento sobre o processo e os efeitos da *tradução intersemiótica*. Para esses jovens, a intervenção exerceu um impacto positivo em sua compreensão, consolidando conhecimentos que já estavam sendo gestados em formações anteriores:

Antes da gente ler o livro eu acho que a gente pensa e imagina como são os personagens ... a gente usa os detalhes pra imaginar a nossa história mesmo ... tipo na nossa imaginação ... e aí quando a gente vê o filme ... eu acho que apesar de às vezes me decepcionar dependendo do filme ... eu acho que a gente pode tirar comparação e tipo chegar a um ponto de achar qual que a gente achou melhor ... qual que não ... Eu achei legal porque eu acho que a gente teve duas visões BEM diferentes do que só ler o livro ou só ver o filme ... porque quando você lê o livro primeiro ... que foi o nosso caso ... a gente pensa ... a gente imagina o que tá acontecendo ... entra na história ... mas quando a gente vê o filme ... é aquela coisa totalmente diferente do que pelo menos eu tinha pensado ... a gente tem até um choque né? ... eu acho que é um choque porque a gente lê a história ... o livro ... a gente lê o livro e quando a gente vê o filme ... que não é aquela coisa que pelo menos eu esperava e que era totalmente diferente do que eu tava imaginando ... principalmente dos personagens ... eu acredito que deu uma grande diferença ... mas depois que a gente debateu o filme ... eu vi que realmente o filme tinha mesmo a ver com o livro ... mais do que eu estava pensando que tinha ... eu acho isso muito interessante porque se a gente não tivesse discutido provavelmente eu não tivesse tido um outro ponto de vista do livro e do filme ... que agora eu tenho eu acho muito legal isso de discutir as duas coisas ... porque a gente tem dois pontos diferentes sobre duas coisas ... que têm semelhanças mas que ao mesmo tempo são diferentes ... então eu achei muito legal (GA9°1F).

GA9°2F, perfil 1, é uma leitora experiente e assídua, que considera a atividade de leitura literária como espaço de compartilhamento de sentidos e interpretação subjetiva. Quando afirma experimentar duas imagens distintas com livro e filme, desvela um processo comum à tradução de signos: a leitora traduz o livro em imagens e sons mentais ao lê-lo, assim como os produtores do filme o fazem ao recriá-lo no meio audiovisual; portanto, essas interpretações mostram diferentes signos em relação e, na maioria das vezes, em confronto.

O “choque” a que a aluna se refere revela incompreensão das linguagens quando o leitor-espectador se apega à imagem que construiu e não se abre para outras possibilidades de construção de sentido. No caso dessa estudante, ela se mostrou mais reflexiva sobre esse processo de ler o livro e de ver a adaptação.

Ao dizer que em sua leitura usa os detalhes do livro para construir sua própria história, a jovem reconhece que a construção de sentidos do texto literário está relacionada à interação texto–leitor; portanto, vê-se como aquela que oferece um ponto de vista para o livro lido, assim como o cineasta ao construir o filme, pois considera os diferentes pontos de vista, sendo o filme um deles. Sua perspectiva revela-se mais conciliadora e compreensiva do processo de adaptação, sendo este um elemento de sua formação leitora em diferentes linguagens, assim como aceita o efeito positivo da intervenção.

A estudante TA9°2F, também do perfil 1, apresenta um ponto de vista que se relaciona aos anteriores no que diz respeito a visões cristalizadas sobre literatura e cinema “[...] no livro eu gostei também porque aparece mais características do que no filme”; contudo, é exceção entre aqueles que leram o livro por completo, pois aprecia ambas as obras e concebe-as como possibilidades interpretativas, atribuindo um sentido mais positivo aos efeitos da *tradução/hipertextualização*:

Eu li tudo ... eu gostei do livro e do filme também ... o filme eu acabei imaginando totalmente diferente do que eu imaginava no livro... então acho que deu pra mim ver que no livro eu gostei também porque aparece mais características do que no filme ... só que eu achei legal porque eu consegui imaginar do que eu vi no filme depois ... não ... no livro ... e depois no filme tirar tudo que eu tinha imaginado ... e aí no filme eu vi diferente ... aí eu consegui perceber ... achei legal isso entendeu?... ler o livro primeiro e ver o filme depois ... e vice-versa ... porque aí cê consegue imaginar e depois ver a realidade (TA9°2F).

Em seu enunciado, a estudante atribui o sentido de realidade ao cinema, perspectiva comum nos discursos desses espectadores. Por sua linguagem icônica e apelos sensorial e perceptivo imediatos, o cinema cria a impressão de realidade, enquanto a literatura cria a sensação de fantasia, que é altamente simbólica e conceitual. Assim, para a maioria dos estudantes, ver o filme depois do livro é tornar o discurso literário real aos olhos, trazê-lo para a materialidade icônica e sonora exposta na tela.

O não conhecimento dos processos de adaptação da literatura para o cinema produz insatisfações, porque há a impressão de que o cinema é verdade e realidade; ao ser diferente do livro e alterar o esperado, o leitor se sente traído e negado da “verdade” que ele criou em sua imaginação, mas que é altamente subjetiva. Por esse motivo, o entendimento de cada linguagem e seu modo de produzir sentidos se torna essencial para que se veja o cinema como mais uma fantasia criada, e não expressão de uma fantasia já criada na mente do leitor.

Por outro lado, os enunciados de duas estudantes dos perfis 1 e 2 mostram os efeitos da intervenção na mudança de perspectiva sobre a adaptação e a sua suposta “traição” ao livro. No entanto, esse saber ainda em construção não resultou na apreciação de ambas as obras, predominando o livro. Seus enunciados revelam essa ambiguidade:

Eu retorno a falar que eu me decepcionei muito com o filme ... mesmo depois do debate ... que eu acho que o filme deixou a desejar ... porém eu percebi várias coisas nele que eu não tinha percebido ... em questão dos detalhes ... que a gente tava comentando no início ... e que o livro tinha muitos detalhes que o filme não apresentava ... na verdade tinha ... porém tava naquela coisa de mensagem subliminar ... então eu não tinha percebido ... mas aí depois do debate eu acho que ficou mais claro... depois eu também acho que o filme deixou muito a desejar em relação ao livro ... mas como é uma adaptação então ... Que por ser uma adaptação ... ele não seria totalmente leal ao livro (MF9º2F).

Eu achei o seguinte ... que quando a gente fez essa diferença entre os dois ... um e outro ... eu acho que mesmo com o livro tendo mais detalhes ... a gente não vê que o filme ... a interpretação do filme em geral quando a gente vai pegar os pontinhos pequenininhos ... o que que o filme faz ... o que ele faz com a câmera ... a gente vê que o filme ele mostra detalhes sim ... só que de um jeito diferente ... ele vai contar por exemplo a história do menino de um jeito mais amplo ... então a gente pensa tipo ... “ah ... eu li o livro e o livro tem muito mais detalhes e eu vi o filme e não achei nada ... não tem detalhe nenhum” ... não ... tem detalhe sim ... se a gente for parar pra pensar e analisar o que que o autor fez ... o que tá acontecendo ... a gente vai achar tudo que a gente viu no livro ... talvez não detalhe (hipótese) a mesma coisa mas ... (VJ9º2F).

As estudantes refletem sobre suas impressões iniciais e o impacto das intervenções em sua mudança de perspectiva, mostrando a ausência de uma reflexão anterior sobre a linguagem do cinema, e sua modificação por meio das experiências propostas pela pesquisa.

A preferência das estudantes pelo livro OMPLL, especialmente MF9º2F, indica também que o leitor-espectador pode compreender os processos de adaptação e ainda assim optar pelo livro, por ser uma experiência mais íntima, porque a leitura literária é uma atividade altamente subjetiva em comparação à objetividade do cinema com suas imagens definidas. Sobre isso, McFarlane (1996) observa que o cineasta pode transferir o maior número de *funções cardinais* possíveis (as ações *transferíveis*), incluindo os padrões psicológicos mais importantes; porém, nos níveis de articulação micro e macro, pode criar respostas muito diferentes no espectador familiarizado com o romance, devido às suas possibilidades de interpretação. Sobre isso, ele afirma:

Ele [o cineasta] pode, naturalmente, colocar seu próprio selo no trabalho, omitindo ou reordenando esses elementos narrativos que são transferíveis ou inventando novos por ele próprio: meu apontamento é que, mesmo que ele tenha escolhido aderir ao romance nesses aspectos, ele ainda pode fazer um filme que ofereça uma experiência afetiva e/ou intelectual marcadamente diferente<sup>78</sup> (MCFARLANE, 1996, p. 26, tradução nossa).

Ele fala de duas possibilidades na criação artística do cineasta ao traduzir o romance para o filme: preservar os elementos *transferíveis* (que são os aspectos comuns entre literatura e cinema) ou reordená-los e/ou omiti-los, imprimindo sua marca autoral. Entretanto, independentemente do que ele faça com os elementos *transferíveis* (as *funções cardinais*), ele criará sua obra de arte, porque há os elementos da *enunciação* que lhe possibilitam isso e que são o principal ponto de divergência entre as construções do livro e do filme.

Jakobson (2007) afirma que a tradução consiste em uma atividade cognitiva na qual um signo é interpretado por outro signo. Seu conceito de que há uma “equivalência na diferença [que] é o problema principal da linguagem” (JAKOBSON, 2007, p. 65, grifo nosso) nos indica que cineasta e leitores-espectadores produzem signos distintos, mas que costumam ser equivalentes, para a interpretação do texto literário. Por se tratar da tradução de obras de arte, exige-se a *transposição criativa* e então as aparentes diferenças se avolumam, sendo este um problema de linguagem que exige formação para compreendê-lo e apreciá-lo, haja vista que o desconforto está na incompreensão dessa diferença, da realidade desse processo.

Ainda sobre a categoria 3 (Preferência pelo livro em livro–filme MPLL), a maioria dos 16,6 % dos estudantes que optaram por ambas as obras e os 33,3% que preferem o filme são aqueles que leram o livro parcialmente e, por isso, apreciaram também ou somente o filme. Os enunciados dos estudantes elucidam seus posicionamentos e os efeitos dos debates em sua compreensão:

Eu gostei pra caramba do debate porque tipo ... eu vou confessar que não li o livro inteiro ... aí tipo ... eu entendi tudo que tinha no livro ... e tinha muita coisa que tipo ... que eu entendi é:: a interpretação que ocês fizeram ... e que me fez entender coisa que eu não sabia... tipo que é... do livro ... tipo o meu pé de laranja lima lá ... eu achei que tinha sido cortado mesmo ...tipo eu nem sabia que o cara tinha morrido e que não tinha nada a ver com isso (LE9º2M).

Eu vi o filme todo né? ... e o livro eu só tinha lido até a metade ... eu achava que o livro era muito triste assim ... que o garoto só apanhava ... uns negócio assim ... mas no filme que eu vi ele todo ... eu vi cenas do menino sendo alegre

<sup>78</sup> He can, of course, put his own stamp on the work by omitting or reordering those narrative elements which are transferable or by inventing new ones of his own: my point is that, even if he has chosen to adhere to the novel in these respects, he can still make a film that offers a markedly different affective and/or intellectual experience (MCFARLANE, 1996, p. 26).

com o Portuga lá ... ele fazendo piquenique ... pescar ... ia fazer as traquinagens dele ... então eu mudei a opinião do livro assim ... que era um livro triste para um livro mais alegre ... mais descontraído ... não tem mais só tristeza no livro ... tem mais alegria ... entendeu? ... Gostei do filme porque deu pra ver mais detalhes assim ... como eu não costumo ler literatura ... eu não tenho muita imaginação pra imaginar os trem assim ... mas quando eu vi o filme ... eu vi detalhadamente assim ... e aí foi muito melhor porque eu vi a cena ... eu não conseguia imaginar muito bem a cena do pai batendo no menino daquele jeito ... aí no filme eu achei muito triste ...essas cenas assim (GC9°2M).

Eu li parcialmente e depois eu vi o filme ... eu gostei muito do filme da história que é contada também ... e eu já tinha visto o filme só que foi na quarta série ... então eu lembro vagamente ... Eu achei muito legal a adaptação do filme ... porque tipo assim claro que não ia ter como ... e quando eles faz isso ... fazem isso né? ... eu acho que eles olham pro assim ... pra quem tem mais dificuldade pra ler poderia também ter a chance de conhecer a obra (LA92M).

Eu não li ele todo ... não deu tempo e tal ... e eu fiquei com preguiça também ... mas pelo filme tal ... eu consegui entender a história ... eu achei bem interessante pelo fato de ser uma realidade que a gente passa no Brasil ... eu consegui imaginar a história no livro ... consegui pensar como seria a parte que eu parei até o final do livro ... pelo filme entendeu? ... Acho que deu pra entender só pelo filme e pelos debates e tal ... pela opinião de cada um ... que houve na sala (TS9°2M).

Eu li até metade do livro ... eu li aqui na escola ... não sei se foi por isso ... mas eu tava entendendo tipo outra coisa muito diferente sabe? ... eu viajei muito ... quando ele tava contando que era sonho eu achava que era de verdade ... eu falava “ai como assim?” ... me perdi bastante nesse livro ... aí eu peguei e fiquei um pouco desmotivada pra ler ... eu li metade ... e o que eu li eu não entendi bem ... aí eu fui conversar com as menina ... “oi gente tal ... o que que cês entenderam do livro?” ... e elas tinham explicado uma coisa tipo totalmente diferente do que eu tinha lido ... aí depois da prova ... do filme ... dos debates ... aí que eu comecei a entender melhor ... até que quando a gente pegava e lia um trecho sabe do livro? ... aí eu comecei a achar ele mais interessante do que antes (AC9°F).

Para esses estudantes, ver o filme MPLL após a leitura parcial do livro produziu-lhes a impressão de que as obras eram idênticas, especialmente porque perceberam que o filme se configura como um tipo de adaptação que busca maior aproximação com o livro. Apenas duas estudantes do perfil 1 gostaram de ambos e consideraram que a leitura do livro oferece uma experiência diferente da propiciada pelo filme, sendo relevante realizá-la; os demais são estudantes dos perfis 2 e 3 que se satisfizeram com a leitura parcial da obra literária, pois consideram que o filme lhes conta a mesma história, sinalizando a necessidade de formação estética literária – sobretudo os estudantes do perfil 3, maioria que compõe esses dados numéricos apresentados.

Para a maioria dos estudantes do perfil 3 que possuem dificuldade de leitura literária ou se sentem desmotivados para realizá-la, ver o filme MPLL foi uma estratégia de

compreensão e envolvimento com a narrativa do livro, conforme os estudantes GC9°2M e AC9°2F relataram.

Devido à leitura parcial do livro OMPLL, o estudante GC9°2M o compreendeu como uma história triste, sem conhecer as partes em que a personagem vivencia experiências mais felizes. Assim como os estudantes LE9°2M e TS9°2M, ele considera que completou a leitura do livro com o filme.

A estudante AC9°2F aponta sua dificuldade de compreender e se apropriar do discurso literário, dada a sua pouca experiência leitora, e, nesse aspecto, ver o filme e discuti-lo em comparação com o livro foi um modo encontrado por ela para compreender e substituir a leitura do livro.

Em todos esses enunciados, predomina o discurso de dependência das obras, enfatizando apenas o aspecto conjuntivo, ou seja, a narrativa. Satisfazer-se com isso revela formação insuficiente com as linguagens e o trabalho estético. Embora os enunciados ocorram em contexto diferente, as duas turmas mantêm discursos comuns que apontam para a sua formação leitora.

Apesar de 50% dos estudantes que leram o livro OMPLL por completo preferirem o livro ao filme, a aceitação ou rejeição ao filme não se limitou a essa experiência pessoal com cada obra, pois, ao compreenderem os mecanismos da adaptação, livro e filme passaram a ser vistos como produções independentes. Assim, após os debates coletivos nas intervenções, 62,5% dos estudantes que leram o livro por completo ou parcialmente aceitaram livro e filme (*O meu pé de laranja lima*, observando suas especificidades e semelhanças, sem desqualificar o filme; 12,5% são estudantes que leram todo o livro e aceitaram parcialmente, pois ficaram presos a alguns aspectos que faltavam no filme MPLL; e 20,8% são estudantes, na maioria do perfil 1, que leram o livro por completo e não se flexibilizaram para compreender cada discurso, mantendo-se presos às visualizações individuais propiciadas pela experiência com o universo da leitura literária realizada.

Esses resultados apontam tanto para as intervenções realizadas quanto para o tipo de adaptação, pois um dos objetivos da intervenção foi verificar a compreensão dos estudantes sobre os modos com que cada meio semiótico constrói seu discurso, o que parece ter-se consolidado com a maioria desse grupo.

Entretanto, um dos principais aspectos desses resultados parece ser o **tipo de adaptação**, pois, no imaginário dos estudantes, prevalece um modelo de adaptação fílmica “fiel” ao livro, cuja exigência se torna maior quando o filme é visto após o livro. Ao constatarem a *transferência* dos principais elementos narrativos do livro e compreenderem a *adaptação*

*criativa* dos elementos discursivos, os estudantes sentiram-se satisfeitos por se tratar de uma adaptação que busca maior aproximação com o livro.

Um dos elementos que contribui para essa constatação são os dados da “Intervenção livro–filme OME”, realizada na turma 1, cujo resultado foi oposto ao da “Intervenção livro–filme MPLL”, realizada na turma 2. Na turma 2, o filme MPLL foi aceito por quem leu total ou parcialmente o livro; na turma 1, o mesmo não ocorreu, pois, os 26,1% leitores parciais do livro OME também se posicionaram contra a adaptação, considerada por eles como distinta do padrão a que estão familiarizados.

Ao comparar as apreciações das duas turmas sobre o livro e o filme (*O Meu pé de laranja lima*), observamos resultados semelhantes em experiências inversas: 82,6% da turma 1 preferiram o filme, o que se deve ao primeiro contato com ele e também pela não leitura ou leitura parcial do livro; na turma 2, a apreciação de ambas as obras ou a preferência pelo filme também ocorreu entre leitores parciais ou não leitores do livro.

Em contrapartida, a adaptação fílmica *O menino no espelho*, rechaçada pelos estudantes da turma 1, foi objeto de diferentes ações e reações na turma 2, o que será discutido a seguir.

## **II – Filme–livro *O menino no espelho* na turma 2**

O contraste dos dados das apreciações de ambas as turmas sobre o livro e o filme *O menino no espelho* apresenta reações e perspectivas muito diversas, o que evidencia a relevância da metodologia de inversões adotada nesta pesquisa para elucidar as compreensões dos estudantes sobre a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica.

A experiência da turma 2 de ver o filme *O menino no espelho* e, em seguida, ler o livro homônimo resultou em maior apreciação das potencialidades do discurso fílmico, pois o filme não se configurou como adaptação, ao não ser associado inicialmente ao livro. A relevância dessa proposta está em possibilitar um olhar para a construção narrativa e discursiva do filme, conforme observamos nas discussões ocorridas em sala de aula.

Entretanto, ao incluir o livro OME, uma nova relação se estabeleceu e novas construções de sentido surgiram, em que filme e livro foram postos em diálogo. Nessa proposta, após verem o filme OME, 54,1% dos estudantes leram o livro totalmente e 29,1% o leram parcialmente, resultado que difere drasticamente da turma 1, na qual predominaram leituras parciais e não leituras na intervenção “filme–livro MPLL”.

Na turma 2, o maior número de estudantes que leu integralmente o livro *O menino no espelho*, após ver o filme, foi dos perfis 1 e 2, sendo que o fato de essa turma ter um número maior de leitores no perfil 1 e nenhum no perfil 4 também foi uma variável importante.

Em comparação à leitura do livro *O meu pé de laranja lima* (livro–filme), um número expressivo de leitores do perfil 3 leu o livro OME total ou parcialmente após assistir ao filme, indicando que o interesse pela leitura do livro em filme–livro ultrapassa o perfil do leitor e tem outros fatores intervenientes, como a obrigação escolar e a motivação causada pelo filme.

Embora a maioria dessa turma 2 tenha lido o livro OME após o filme, 54,1% dos estudantes preferiram o filme, 25% gostaram de ambos e apenas 4,1% preferiram o livro, resultados diferentes e opostos aos encontrados na turma 1 – cujo contato com as mesmas obras aconteceu inversamente, na qual todos os estudantes preferiram o livro ao filme OME.

Os diferentes enunciados dos estudantes mostram o efeito dessa opção metodológica na compreensão e apreciação do livro e do filme. Os enunciados a seguir são de estudantes pertencentes ao grupo dos 58,3% que preferiram o filme:

Eu li o livro todo ... mas o filme *O menino no espelho* eu achei melhor do que o livro porque ... no livro eu achei meio sem graça a história ... tipo assim ... ah ... ao contrário do filme ... no livro quando o espelho sai eu não acho que eles tiveram uma história tão divertida como tiveram no filme ... É:: ... achei o filme bem melhor ... até porque gostei da ideia do reflexo roubar o lugar dele ... tentar substituir ele ... que não acontece no livro ... porque no livro quando o irmão dele vê ele ... o espelho simplesmente decide ir embora porque eles não podem viver no mesmo lugar juntos... acaba bem rápido ... no filme tem toda uma história e tal ... eu achei bem mais interessante ... eu também decepcionei muito do livro ... a Mariana ... a Mariana ... posso falar sinceramente? ... pra mim a Mariana eu acho ela muito drogada professora ... É doida ... Ela se apaixona por um cara de uma revista ... e prefere ficar com ele do que com o Fernando? ... ah::: ... ela é louca (VG9°2M).

Eu li metade do livro porque não é o tipo de livro que me prendeu... não gostei muito ... eu preferi o filme ... e também acho que foi tipo assim ... apesar do filme não ter mostrado tantas coisas como o livro mostra ... mais detalhes... eu ainda prefiro o filme ... sei lá eu gostei (CD9°2F).

Eu li tudo ... eu gostei do livro ... as histórias são bem interessantes ... mas eu gostei mais do filme ... Porque o livro faz uma literatura mais poética (IH9°2M).

A proposta de inversão gerou reações distintas nos estudantes desta turma 2 em comparação ao que ocorreu quando a turma 1 leu o livro OME antes do filme. A leitura do livro após o filme levou a comparações valorativas semelhantes às que ocorrem quando se lê o livro



antes. Isso indica que a suposta “inferioridade” da adaptação não está relacionada, na maioria das vezes, à sua qualidade como obra de arte, mas ao tipo de experiência do leitor-espectador.

O discurso do estudante VG9°2M está em oposição aos discursos dos estudantes da turma 1 sobre as mesmas obras, pois, ao ler o livro após o filme, predominou a sensação de que a história do filme é melhor que a do livro. Para a turma 1, a alteração da história do livro *O menino no espelho* gerou profundo incômodo e rejeição ao filme, o que não ocorreu em filme–livro OME na turma 2, para a qual a experiência do filme se sobrepôs. Assim como os estudantes da turma 1, o discente percebeu a relação hipertextual entre filme e livro, porém as retroversões feitas pela adaptação, como as histórias do duplo e do amor de Mariana e Fernando, foram significadas positivamente.

O discurso da estudante CD9°2F indica uma mudança de perspectiva em função de se ter visto o filme antes. Embora prevaleça a visão de que o livro é mais completo, apontando para uma suposta superioridade da literatura e uma tendência a buscar o que falta do livro no filme (“apesar do filme não ter mostrado tantas coisas como o livro mostra ... mais detalhes... eu ainda prefiro o filme”), esse aspecto não foi usado para desqualificar o filme, como ocorreu em livro–filme OME na turma 1.

O estudante IH9°2M apreciou o livro, porém prevaleceu o interesse pelo filme. Sua justificativa aponta para a característica do discurso da obra literária, indicando conhecimento da linguagem literária. Isso denota um conhecimento prévio da linguagem literária para avaliar o livro, o que não costumou ocorrer nas apreciações dos estudantes da turma 1 ao avaliarem o filme OME, os quais se centraram mais em aspectos do enredo.

A preferência da maioria pelo filme OME predominou nos perfis 1 e 3, nos quais há estudantes com perfis opostos, mas que apresentam justificativas comuns sobre seu desinteresse: não apreciaram o estilo de escrita do livro; não apreciaram a temática; não gostam de ler literatura. Os discursos assim elucidam:

Eu achei o filme muito melhor ... porque o livro é chato ... não mentira ... Fernando Sabino e Machado de Assis ... não ... não é nem questão disso não ... é porque tipo ... eu achei o livro muita enrolação ... é tipo *Não verás país nenhum* ... ele demora duas páginas pra falar uma coisa que ele poderia falar em duas linhas ... eu achei esse livro muito doido ... tipo o menino tem umas ideias estranhas (JC9°2F).

Preferi o filme porque não foi do Fernando Sabino ... Eu detesto Fernando Sabino e não gostei do livro ... acho que não gostando do jeito que ele trata as coisas ... eu já vi e falei ... nossa que livro bosta ... e depois eu li e continuei com essa opinião justamente por causa do preconceito ... preconceito não

porque eu já fiz meu conceito ... eu já li outros livros dele ... porque eu não gosto dele (MC9°2F).

Como eu disse que eu gosto muito de ir direto ao ponto e ver tudo essas coisas ... eu acho que o livro enrolou muito ... comparado com o filme ... e o filme centrou muito no *Menino no Espelho* ... tipo é o título do livro e do filme também ... frisa nessa parte e concentra nisso ... o livro não ... o livro traz por exemplo o negócio da galinha ... (inaudível) ... do papagaio ... eu também senti um pouco da falta da Alzira no filme ... que é a cozinheira deles ... doidona da cabeça (FA9°2M).

Li tudo ... a professora falou que quem tava na beira do abismo era pra ler ... porque eu tava na beira do abismo ... mas eu gostei da história ... eu preferi o filme ... o filme foi melhor ... Porque o livro é muito enrolado pra começar a contar realmente a história do filme ... demora ... fica nos milagres ... até começar no espelho mesmo (TS9°2M).

Eu preferi ver o filme porque eu já tinha uma ideia dos personagens ... eu consegui ler tudo ((livro)) ... mas eu não gostei muito não ... tinha que ler ... Tem uns tipo de livro que eu não gosto de ler ... esse não me interessou (MJ9°2M).

Em todos os enunciados prevalece a preferência pelo filme, cujos motivos estão relacionados mais ao estilo do texto literário, e não à ausência de elementos da história do filme no livro. Ao dizerem que o livro “enrola muito”, os estudantes estabelecem uma relação com o filme, pela necessidade de encontrar sua narrativa reproduzida no livro, mas também uma tendência a apreciar narrativas literárias cuja linguagem seja objetiva e denotativa, portanto, mais próxima ao estilo da literatura de massa que a maioria gosta de ler.

O estudante FA9°2M manifesta maior interesse pelo filme em função do desinteresse pelo estilo do texto literário, porém menciona personagens e fatos (*funções distribucionais*) do livro que gostaria de ver representados no filme. Diferentemente do que ocorreu na relação livro–filme OME na turma 1, a ausência de *funções narrativas* do livro não causa insatisfação nos espectadores do filme.

Os enunciados sinalizam que o desejo de encontrar as principais ações e personagens do filme no livro também ocorre, sendo uma característica comum desses leitores em qualquer que seja a ordem de contato. Outros enunciados explicitam essa prática:

Eu fiquei esperando tipo assim ... o que aconteceu no filme também acontecer no livro ... achei que ia começar mais ou menos igual ... achei que ia acontecer assim (VG9°2M).

O livro ... quer dizer o filme ... começa no meio do livro ... e daí eu fui lendo até a metade e fiquei assim ... “nó não tem praticamente nada do livro no filme” ... daí eu fiquei meio perdida assim (GA9°2F).

Quando a gente vê o filme e depois lê o livro ... a gente fica esperando as cenas ... a gente já fica imaginando “nó aquela cena vai acontecer” ... aí você não ... o livro ficou faltando muitas coisas ... algumas coisas cê tinha que imaginar ... algumas coisas cê imaginava ... aí pegava um pouquinho do filme que você viu o filme e falou assim “nó é parecido com o filme” ... é mas acho que o filme ficou faltando muita coisa que tava no livro ... era detalhado o livro ... mas ficou faltando bastante coisa (GA9°2M).

Em todos esses discursos, prevalece a ideia de fidelidade e dependência de uma obra à outra, entretanto em filme–livro ocorre de modo inverso e sem que o leitor se sinta “traído” pela adaptação, como ocorreu em livro–filme.

A primeira obra experimentada, seja livro ou filme, adquire o *status* de verdade e referência para comparação, embora do livro para o filme ela se dê de modo mais intenso.

Alguns estudantes do perfil 3, como TS9°2M e MJ9°2M, leram o livro para cumprir uma obrigação escolar, porque essa é uma das características predominantes nesse grupo. No entanto, nesse perfil há estudantes que também apreciaram o livro, indicando que nem sempre a obrigatoriedade da leitura será negativa:

Li por livre e espontânea pressão da professora ... ela falou que quem tava na corda bamba era pra ler ... não gosto de ler tanto assim não ... eu achei bem legal ... no começo eu peguei o livro e nosso Deus ... aí cada vez que eu ia lendo dava mais vontade de ler (LA9°2M).

Para alguns estudantes do perfil 3 que possuem dificuldade de leitura literária, ver o filme antes foi também uma forma de facilitar e ampliar sua compreensão ao ler o livro, o que indica as diferentes nuances desse objeto e a complexidade dos sujeitos estudados.

Em oposição à maioria da turma 2, 25% dos estudantes gostaram do livro e do filme OME, sendo um dado predominante nos perfis 2 e 3. Os discursos nos ajudam a compreender o porquê desses posicionamentos:

Eu gostei das duas ((intervenções)) mas eu prefiro a do *Menino no Espelho* ... porque eu gostei mais do filme e do livro ... Acho que a leitura do *Pé de laranja lima* é meio ... não é que é chata ... mas tipo é menos legal do que a do *Menino no espelho* ... E o filme também ... o filme do *Meu pé de laranja lima* é meio trágico ... *O menino no espelho* tem um final feliz (LE9° 2M).

*O menino no espelho* o filme é bom e o livro é bom ... *O meu pé de laranja lima* tinha muita ironia né? ... igual quando fala que cortou o pé de laranja dele ... tem o significado que cortou a imaginação dele ... *O menino no espelho* já é mais fácil ... é uma coisa mais simples (GA9°2M).

Prefiro mais *O menino no espelho* ... é mais alegre ... *O Pé de laranja lima* foi meio tipo ... o livro foi chato pra mim ... não gostei muito ... *O menino no espelho* eu gostei mais (DH9<sup>2</sup>M).

Ah assim ... eu gostei dos dois ... mas eu acho que se eu tivesse lido o livro antes ... eu teria me decepcionado muito mais com o filme do que ter visto eles antes ... porque quando eu vi o filme eu achei a história muito interessante ... muito legal ... apesar de ser um filme curto e tal ... mas assim quando eu li o livro eu fiquei imaginando as coisas do filme ... mas tipo assim eu gostei do livro porque conta a história dele mesmo ... das aventuras dele ... e apesar de ser muito diferente do filme ... eu acho que esses dois pontos de vista foram legais (GA9<sup>2</sup>F).

Eu li o livro todo ... achei ele muito legal ... desde o começo até o final ... é um livro que cativa as pessoas ... tipo é de ficção e ele vai chamando a atenção e você vai saber o que vai acontecer ... e o que não vai acontecer ... e acaba lendo tudo de uma vez ... dá pra ver a diferença entre o filme e o livro ... e as semelhanças ... apesar das semelhanças do filme serem um pouco vagas ... não ter muito a ver com o que tá dizendo no livro ... mas de qualquer forma eu gostei do geral da história ... então tanto o livro tanto o filme conseguiu fazer assim ... legal (VJ9<sup>2</sup>F).

Eu pessoalmente gostei mais do *Menino no espelho* do que do *Meu pé de laranja lima* ... O livro ... porque *O Meu pé de laranja lima* ... eu gostei também da história ... só que a história do *Meu pé de laranja lima* é muito triste e tal e *O menino no espelho* o menino brinca ... faz travessuras e tem um final feliz ... aí eu gostei mais do *Menino no Espelho* do que do *Meu pé de laranja lima* (VG9<sup>2</sup>M).

Entre os estudantes que mais gostaram de ambas as obras OME, predominam os do sexo masculino, o que indica que a aventura preponderante no livro *O menino no espelho* é um elemento significativo para apreciá-lo, como indicam os discursos dos estudantes LE9<sup>2</sup>M, DH9<sup>2</sup>M, GA9<sup>2</sup>M E VG9<sup>2</sup>M.

O perfil 1 é o grupo com maior número de leitoras que preferiu o filme OME, sugerindo que a não apreciação do livro homônimo está relacionada também à construção do discurso, ou seja, ao modo como esta narrativa de aventura é apresentada na obra literária. Essas leitoras assíduas sinalizaram interesse por narrativas melodramáticas, conforme observamos na recepção do livro *O meu pé de laranja lima*, cuja narrativa foi mais apreciada pelas meninas, porém não agradou à maior parte do público masculino – que foi a maioria de leitores parciais, como os enunciados dos estudantes LE9<sup>2</sup>M, GA9<sup>2</sup>M e DH9<sup>2</sup>M confirmam. Por outro lado, as estudantes GA9<sup>2</sup>F e VJ9<sup>2</sup>M, exceções nesse grupo, reconhecem as diferenças entre as narrativas do filme e do livro *O menino no espelho*, porém isso não é significado como um aspecto negativo, mas uma potencialidade da experiência.

Assim, ver o filme antes contribuiu para valorizar o discurso cinematográfico e reconhecer o filme como produção independente. O livro foi considerado um complemento

para a experiência do filme e instaurou novas possibilidades de construção de sentido, embora já se soubesse de sua anterioridade enquanto produção artística.

A estudante GA9°2F fala sobre sua experiência leitora e explicita os processos cognitivos envolvidos na leitura do livro OME após o filme “quando eu li o livro eu fiquei imaginando as coisas do filme”, em que o discurso fílmico adquire uma função de conhecimento prévio imagético, cuja construção icônica domina o espaço altamente simbólico e subjetivo da leitura literária.

Desse modo, ler o livro após o filme instaurou novas possibilidades de intertextualidade e de relações discursivas entre as duas produções, diferentemente das estabelecidas entre livro e filme. A interação de alguns estudantes assim explicita:

PQ. Ver o filme primeiro e depois ler o livro ... mas o fato de ver o filme primeiro ... como que é a sensação de ler o livro? ... Quando você vê o filme primeiro?

LA9°2M: Eu fico imaginando a cena.

TS9°2M: Eu fico imaginando a cena que passa no filme.

MC9°2F: Tipo... cê num vê aquilo tipo ESTÁ FALTANDO essa cena ... você vê como “OLHA tem uma cena a mais”.

LA9°2M: Tem um detalhe a mais.

[...]

PQ.: Então mas eu digo assim ... como que é na hora que você pega o livro pra ler depois que você já viu o filme ... como é que é a sensação? ... o que passa pela sua cabeça quando você tá lendo?

VJ9°2F: Poxa o autor não colocou isso daqui ... mas isso daqui seria legal que tivesse no filme ... só isso.

A leitura do livro após o filme possibilita um olhar mais compreensivo para a adaptação, em que a ausência de *funções distribucionais e/ou integracionais* não se configura em desvantagem para o espectador nem para o leitor, pois não provoca a sensação de ausência, mas de complementaridade.

A estudante VJ9°2 afirma que, quando não encontra algo do livro no filme, a atitude é de constatação da ausência, “poxa o autor não colocou isso daqui ... mas isso daqui seria legal que tivesse no filme”, mas não de decepção que desqualifica o filme.

Em contrapartida, MC9°2F debruça-se sobre o discurso literário, pois, como leitora do perfil 1 que lê assiduamente, aprecia a construção literária, sem considerar o filme como fonte, embora seja objeto de comparação. Na intervenção 2, essa estudante apresentou um posicionamento oposto ao que relata ter em suas práticas cotidianas de ler o livro após o filme, pois não apreciou a leitura do livro OME, o que ela atribuiu ao estilo do autor e à “infidelidade” do livro OME ao filme. Apesar disso, o efeito dessa e de outras experiências semelhantes

repercutiu em seu discurso apresentado nessa interação, em que ela aprecia o ritmo e a sequência progressiva que são próprios do discurso literário: “cê num vê aquilo tipo ESTÁ FALTANDO essa cena ... você vê como “OLHA tem uma cena a mais””.

Os estudantes também apontam para os efeitos cognitivos desse tipo de inversão, sobretudo na relação entre memória e imaginação:

*O pé de laranja lima* deixa a gente imaginar melhor do que *O menino no espelho* ... possibilitou uma imaginação melhor (VG9°2M).

Li *O menino no espelho* ... eu preferi *O meu pé de laranja lima* ... o livro ... em questão de filme eu preferi *O menino no espelho*... eu acho que *O meu pé de laranja lima* ele me possibilitou ter uma imaginação maior do que *O menino no espelho* ... o livro ... já com o filme tipo assim ... acho que se eu tivesse lido o livro primeiro ... *O menino no espelho* ... eu teria imaginado uma coisa completamente diferente do que eu vi no filme ... e seria uma coisa um pouco mais triste do que eu vi no filme ... achei o filme bem mais alto-astrol (MF9°2F).

Os estudantes VG9°2M e MF9°2F comparam os livros *O menino no espelho* e *O meu pé de laranja lima* e destacam a dificuldade de construir imagens próprias para o primeiro. A visualidade do filme, decorrente da imaginação de seus criadores, converteu-se em memória definida para os estudantes e, com isso, direcionou suas construções imagéticas durante a leitura do livro.

A estudante MF9°2F expressa as diferentes interpretações surgidas ao ver o filme e ler o livro (“se eu tivesse lido o livro primeiro ... *O menino no espelho* ... eu teria imaginado uma coisa completamente diferente do que eu vi no filme ... e seria uma coisa um pouco mais triste do que eu vi no filme ... achei o filme bem mais alto-astrol”), explicitando que a adaptação é uma interpretação feita por sujeitos historicamente constituídos, assim como é a leitura do texto literário feita pelos seus diferentes leitores. Embora tenha lido o livro após o filme, a jovem o interpretou diferentemente, evidenciando que a singularidade da interpretação é propiciada pelo fato de cada obra de arte ser autônoma, e não “cópia” com reprodução de sentidos fixos.

No que se refere às duas obras em filme–livro OME, 37,5% aceitaram ambas, compreendendo suas especificidades e apreciando-as; 16,6% parcialmente, embora tenham continuado com maior interesse pelo filme por considerar o livro pouco interessante; e 25% preferiram o filme, porque não apreciaram o livro e/ou se ativeram à construção do filme como a primeira experiência. A turma 2 foi a que mais leu o livro após o filme, conforme já mostrado,

porém, foi a que também apresentou resultados mais diversos quanto à apreciação de ambas as obras e à preferência pelo filme.

Na turma 2, a experiência de leitura literária após o filme OME propiciou diferentes interpretações e reações; o mesmo não ocorreu com a turma 1, cuja leitura fragmentada do livro OMPLL após o filme, por se aterem à noção de fidelidade, não trouxe grandes transformações em seus pontos de vista sobre a relação entre as duas produções.

Os enunciados dos estudantes dos perfis 1, 2 e 3 da turma 2 expressam essa diferença de perspectiva entre os dois grupos, conforme o tipo de adaptação experimentado em cada intervenção e a leitura/não leitura do livro após o filme:

Eu acho que depende também da obra ... do livro ... porque assim como *O menino no espelho* ... se o livro fosse igual ... eu acho que tipo seria muito ruim ... eu acho que tipo assim ... o diretor do filme ... ele faz também ... ele bola todas as cenas toda aquela estrutura toda pra impactar a gente ... pra fazer com que a gente tenha uma visão ... e também tipo ... como é que vou explicar ... ele quer passar pra gente o que tá tentando fazer no livro ... mas de uma coisa de uma forma mais implícita... eu acho que o diretor do filme do *Menino no Espelho* mudou muito a história porque se fosse igual ia ser horrível ... mas ele fez de um modo que a gente pudesse se identificar e que a gente também pudesse achar a história interessante ... porque não adianta fazer um filme ... porque aliás por trás de tudo tá envolvendo muitas questões de marketing ... e não adianta fazer um filme que não vai gerar lucro (GA9º2F).

Eu acho que a gente sempre reclama muito de adaptação ... ainda mais quem lê bastante ... a gente sempre tá lá pra reclamar ... porque nunca é o que a gente tá esperando de verdade ... e às vezes inclusive é uma bosta ... mais tem vez que é até parecidinho ... e a gente fica até mais felizinho ... e aí a questão é que a gente não pode reclamar de adaptação ... é uma a-dap-ta-ção... não é um livro audiovisual e acho que é isso que às vezes falta nas pessoas ... sabe? ... perceber que tipo não é um livro virando filme ... é uma adaptação ... é baseado no livro (MC9º2F).

Acho que vai do ponto de vista da pessoa ... pode ser que um livro seja adaptação ou filme seja adaptação ... então vai depender de onde você olha ... por exemplo ... eu acho que toda ...TODA ... seja o filme ou o livro ... vai ter diferença ... vai retratar o mesmo lado ... se com *O menino no espelho* ou ( ) ... mas não vai mostrar tudo tipo ... vai ter aquele enfoque mas não vai ser igual ... então a adaptação tem que ser diferente pra não ficar aquela coisa ... ah tipo “eu já li o livro pra que eu vou ver o filme?” ... “ah já vi o filme pra que eu vou ler o livro?” ... então acho que é bem legal fazer a adaptação e não sair pegando tudo ... fazer um negócio diferente (VJ9º2F).

Eu acho que a adaptação depende do diretor e depende do jeito que ele imagina o livro ... a gente pode interpretar ... e o diretor de outro ... aí ele cria a história da maneira que ele interpretou o livro ... aí vai ter gente que não vai gostar porque interpretou o livro de uma maneira diferente dele ... mas aí ah não mas faltou isso ... que eu interpretei desse jeito e na minha interpretação isso foi importante ... aí na visão do diretor a interpretação dele como tá diferente pode

essa parte que você gostou muito por exemplo não importou muito na história (FA9°2M).

É que às vezes o filme pode complementar bem a história ... pode deixar tipo um ar mais da história ... e tipo gostei pra caramba disso ... o pessoal reclama que o filme é ruim ... ter o filme diferente do outro ... mas eu acho que alguém que vai copiar alguma coisa não copia do mesmo jeito ... e achei muito legal dá alguma coisa a mais (PI9°2M).

Em todos os enunciados predomina um discurso de compreensão do processo de adaptação de uma obra literária para o cinema, não sendo algo restrito a um perfil de leitor apenas. As transformações e a seleções feitas no “original” são vistas como estratégias interpretativas e até mesmo do mercado do cinema, indicando que essa experiência filme–livro cooperou para que parte dos estudantes tivesse uma compreensão diferenciada da adaptação como recriação e nova produção.

Entretanto, isso não é efeito apenas da intervenção, mas se ampara em formações e experiências com a literatura e o cinema, em maior e menor grau conforme o perfil, o que possibilitou reflexões mais adensadas. As estudantes GA9°2F, MC9°2F e VJ9°2F são leitoras assíduas de literatura, com frequências variadas, e possuem contato frequente com filmes e adaptações fílmicas, o que lhes possibilita constituir um conhecimento que ultrapassa a experiência escolar. Os estudantes FA9°2M e PI9°2M, leitores do perfil 3, possuem menor frequência de leitura literária e são espectadores assíduos de cinema, o que lhes dá um conhecimento também diferenciado sobre o cinema que lhes possibilita ter uma visão mais compreensiva da adaptação. Esse é um aspecto diferenciador entre os perfis, pois os leitores do perfil 3 são mais afeitos à linguagem audiovisual, o que os leva a ter uma visão mais compreensiva da adaptação, porém o pouco envolvimento com a literatura dificulta a compreensão do discurso literário.

Embora sejam perfis antagônicos no campo da formação literária e aproximados no campo da linguagem cinematográfica, esses jovens podem aprofundar experiências formativas no referente à relação intersemiótica, para que a escolha de uma ou outra arte se dê por critérios estéticos, e não só por ordem de contato com as obras e o tipo de adaptação.

#### **4.4 Problematizações sobre literatura–cinema e cinema–literatura**

Neste capítulo, os resultados das intervenções foram analisados e comparados em quatro planos:



- 1) Intervenção 1 “livro–filme OME” com a intervenção 2 “filme–livro MPLL”, realizadas na turma 1.
- 2) Intervenção 1 “livro–filme MPLL” com a intervenção 2 “filme–livro OME”, realizadas na turma 2.
- 3) Intervenções opostas “livro–filme OME” e “filme–livro OME”, com obras iguais, em turmas diferentes.
- 4) Intervenções opostas “livro–filme MPLL” e “filme–livro MPLL”, com obras iguais, em turmas diferentes.

Constatamos que as variáveis **tipo de adaptação, ordem de contato e perfil dos leitores** são decisivas nas apreciações e nas práticas leitoras dos estudantes com os romances e as adaptações cinematográficas neles baseadas.

Ao comparar os posicionamentos e ações dos estudantes sobre **obras diferentes experimentadas na mesma ordem** (livro–filme OME; livro–filme MPLL) e **obras semelhantes experimentadas em ordens inversas** (livro–filme MPLL e filme–livro MPLL; livro–filme OME e filme–livro OME;) temos indícios de que essas variações se fundamentam, primeiramente, na **diferença das adaptações** selecionadas para este estudo.

Uma diferença significativa pôde ser constatada quando comparamos os dados das duas turmas na mesma intervenção filme–livro: a turma 1 não se interessou pela leitura nem preferiu o livro *O meu pé de laranja lima*, havendo resultados mais homogêneos; em oposição, embora a maioria da turma 2 tenha preferido o filme *O menino no espelho*, os resultados foram mais heterogêneos, sobretudo com relação às categorias “leitura do livro após o filme” e “preferência pelo filme após o livro”.

Essa diferença de perspectivas em intervenções semelhantes “filme–livro” indica que o interesse ou desinteresse pela leitura do livro após o filme está relacionado, em primeiro lugar, ao **tipo de adaptação** e, em segundo lugar, ao **perfil de leitor**.

Na turma 1, o desinteresse pela leitura do livro após o filme se relacionou ao **tipo de adaptação** que é *Meu pé de laranja lima*, pois o filme dá continuidade a um modelo já instituído de adaptação como *tradução intersemiótica*, aproximando-se mais do ideal de adaptação que os estudantes têm internalizado.

Entretanto, como a turma 1 é formada, majoritariamente, por leitores dos perfis 2, 3 e 4, pois há apenas duas estudantes do perfil 1, a formação literária foi também decisiva para essa não leitura do livro. A maioria desses leitores possui práticas de leitura literária em contexto escolar e da vida cotidiana, porém sua formação parece restringir-se aos elementos

comuns à literatura e ao cinema que são as *funções distribucionais*, ou seja, os elementos da ação e as personagens, sobretudo. Assim, sentem-se satisfeitos ao conhecer o enredo do filme, por acreditarem que o livro será repetição, e não nova criação. Para esses leitores, adaptações cinematográficas mais próximas da “obra-fonte” funcionam como substituição e desestímulo à leitura do livro, embora algumas exceções possam ser observadas. Por outro lado, quando ocorre em situação inversa, de livro–filme, esse é o modelo requerido para que haja aceitação da obra cinematográfica, concebendo-a em uma relação de dependência, mantendo-se presos à ideia de fidelidade.

Na turma 2, o interesse pela leitura do livro OME após o filme se relaciona também ao **tipo de adaptação** que é o filme *O menino no espelho*: por ser um *hipertexto* complexo, que modifica as *funções narrativas* da “obra-fonte”, o filme contribuiu para que os estudantes se interessassem pela leitura do livro, por não os considerar muito semelhantes. Nesse caso, as obras serem distintas também no enredo não foi um aspecto negativo em filme–livro, sendo um resultado inverso ao encontrado na intervenção livro–filme realizada na turma 1. Além disso, o fato de essa turma ter um número maior de leitores do perfil 1 contribuiu para resultados distintos nessa categoria de “leitura do livro após o filme”, por ser essa uma prática comum entre esses leitores experientes. Ademais, para os leitores dos perfis 2 e 3, a diferença entre as duas narrativas contribuiu para que houvesse interesse pelo livro. Na intervenção livro–filme MPLL, a leitura do livro e posterior aceitação do filme também se relacionou, assim como na turma 1, ao fato de ser uma adaptação que mantém as principais *funções narrativas* do livro e realiza traduções equivalentes.

Significativamente, os estudantes possuem conhecimento de um modelo de adaptação, o que revela uma visão restrita das constituições textuais e intertextualidades possíveis entre as diferentes linguagens. Considerando que a *cultura de massa* é predominante em sua formação, esse modelo advém de suas experiências cotidianas, nas quais costumam ler a literatura de massa – sobretudo os *best-sellers* – e assistir aos filmes delas adaptados. Como observou Johnson (2003), a fama de um livro impõe a “fidelidade”, o que costuma ocorrer com essas produções citadas, pois, para atrair e agradar ao grande público, é preciso remeter diretamente e de modo equivalente ao livro de origem.

Nas duas turmas, um percentual maior de leitores que prefere o livro nas intervenções 1 (livro–filme) e que preferem o filme nas intervenções 2 (filme–livro) confirma que a **ordem de contato** também é um importante definidor do interesse pelo livro ou pela adaptação cinematográfica, sendo predominante a primeira experiência. Embora as

perspectivas sobre livro e filme variem, sobretudo na turma 2, a primeira obra é tomada como ponto de partida para comparações e estabelecimento de relações hipertextuais e intertextuais.

A visão de dependência e fidelidade predomina, em graus variáveis, em todos os perfis de leitores e nas duas ordens de contato, porém é mais intensa e explícita quando se trata da proposta livro–filme.

Para esses leitores-espectadores, a relação livro–filme coloca exigências de fidelidade e posiciona o livro como a fonte verdadeira da narrativa que, para leitores pouco experientes na reflexão sobre as especificidades e os diálogos das linguagens, deve ser reproduzido integralmente na adaptação. A visão de “antiguidade” e “sacralidade” da literatura e, portanto, de produção verdadeira, conforme aponta Stam (2006), é uma das razões para o sentimento de traição que muitos leitores-espectadores, incluindo esses sujeitos da pesquisa, costumam ter quando veem uma adaptação fílmica após conhecerem o livro.

Assim, em livro–filme predominou a singularidade e a variedade de interpretações, cujos contrastes estabeleceram a sensação da ausência, ou seja, em que a visão de falta das *funções narrativas* do livro é dominante, não sendo vista como possibilidade interpretativa na maioria das vezes.

Quando a posição se inverte e o filme é visto antes, a necessidade e a cobrança de fidelidade não permanecem. A visão do filme como obra autônoma, de entretenimento e não sacralizada o torna uma porta de entrada para acessar o livro, seja para lê-lo ou para abandoná-lo. A materialidade visual e auditiva do filme coopera para isso, pois determina modos de pensar/imaginar o discurso do livro.

Embora o filme seja preferido pela maioria dos estudantes na intervenção filme–livro, algumas perspectivas sobre a superioridade da literatura se mantêm, indicando a necessidade de formação estética para compreender os modos de cada discurso/linguagem se constituir e significá-lo adequadamente.

Nessas experiências realizadas, a ordem filme–livro contribuiu para que os estudantes lançassem um olhar diferenciado e mais inclusivo para o filme, compreendendo-o em sua autonomia e qualidade estética, sem ancorá-lo de imediato ao livro. Predominou a ideia de complementaridade das obras e perspectivas pré-definidas, devido à presença da interpretação do filme sobre o livro lido posteriormente, o que gerou preferência pelo filme, mas não a total desqualificação do livro.

O livro lido posteriormente funcionou como *hipertexto* do filme, rompendo com relações cristalizadas e possibilitando que a imagem do filme fosse o *palimpsesto* percebido no livro. Assim, passou a ser complemento (e não a fonte primária) a essa rede de significações já

iniciada no filme, possibilitando novas relações *intersemióticas*, *hipertextuais* e *interdiscursivas* aos leitores-espectadores.

Devido a essas inversões realizadas, constatamos que o posicionamento sobre a adaptação cinematográfica como inferior e infiel costuma ocorrer mais em função das experiências com o livro e o filme, com as formações/expectativas dos leitores e seus modos de construir sentido, do que necessariamente a questões de qualidade estética do filme.

## 5 Saberes sobre literatura e cinema em (inter)ação

O título deste capítulo propõe algumas interpretações que, nós, como partícipes de uma determinada *comunidade interpretativa* (FISH, 1980) e conhecedores do assunto tratado, provavelmente poderemos realizar. Assim, dialogamos com a estratégia de Stanley Fish (1980) em seu artigo *Is there a text in the class?*, no qual ele discute as múltiplas possibilidades de construção de sentidos para um mesmo enunciado, a depender do contexto e dos interlocutores.

Neste contexto, consideramos três sentidos para o título “Saberes sobre literatura e cinema em (inter)ação”: 1) nas situações comunicativas das intervenções da pesquisa, os saberes sobre literatura e cinema foram colocados em interação na análise da adaptação cinematográfica feita pelos estudantes; 2) a possibilidade de ter acesso a conhecimentos sobre a literatura e o cinema em interação, especialmente nas adaptações cinematográficas; 3) por fim, mas sem esgotar as possibilidades interpretativas de outros leitores, os saberes dos estudantes sobre as duas artes/linguagens estão postos em ação nas intervenções realizadas.

Todos esses sentidos apreendidos no título são nosso propósito com este capítulo; no entanto, é importante sintetizá-los em um objetivo geral: estabelecendo uma correlação com os dados sobre as práticas culturais já discutidos nos capítulos 3 e 4, analisaremos os enunciados produzidos em situações comunicativas escolares sobre obras literárias e adaptações cinematográficas nelas baseadas, a fim de elucidar saberes e construções de sentido sobre literatura, cinema e adaptação, compartilhados pelos estudantes como membros de uma mesma *comunidade interpretativa*.

### 5.1 Buscando os elos na *comunidade interpretativa*

Consideramos a leitura como *prática social* (FISH, 1980; DIONÍSIO, 2000), na qual se pressupõem práticas discursivas com a linguagem (ORLANDI, 2006). Diferentemente dos estudos de Fish (1980) e Dionísio (2000) que se concentram nos textos verbais, contemplamos textos em diferentes linguagens, em consonância com nosso objeto de estudo.

O conceito de leitura como prática social aponta para a constituição das *comunidades interpretativas* de que fala Fish (1980), em que a comunicação e a interpretação dos interlocutores sobre os textos não ocorrem apenas por dominarem um mesmo sistema linguístico, mas por compartilharem determinados modos de significar que os situa em uma mesma *comunidade interpretativa*, ou seja, “num mundo de objetos, intenções, metas,

procedimentos, valores etc. que-já-estão-no-seu-respectivo-lugar;” (FISH, 1980, p. 192<sup>79</sup>), e que podem ser apreendidos por meio de seus discursos.

Na perspectiva discursiva, a leitura é considerada uma prática interacional, na qual os sentidos não estão para serem descobertos, mas dependem do leitor para construí-los na interação com os textos e pelo acionamento de seu repertório socioculturalmente constituído.

Os significados construídos nas interações discursivas escolares não são individuais e autênticos, mas se originam nas *comunidades interpretativas* das quais os leitores fazem parte e que lhes oferecem modelos de leitura, estratégias interpretativas e determinadas concepções que direcionam o tipo de leitura a ser feito. Segundo Fish (1980):

[...] se o eu é concebido não como uma entidade independente, mas como um construto social cujas operações são delimitadas pelos sistemas de inteligibilidade que o informam, então os significados que ele confere aos textos não são seus, mas têm sua origem na *comunidade interpretativa* (ou comunidades) das quais é uma função (FISH, 1980, p. 335, tradução nossa).<sup>80</sup>

Essa perspectiva considera que o processo de significação não é totalmente subjetivo nem objetivo, pois cada sujeito participa de práticas discursivas relacionadas à *comunidade interpretativa* a que pertence: de um lado, há o indivíduo cuja subjetividade o diferencia dos demais e se revela no ato da leitura, conferindo determinado ponto de vista à leitura que realiza; por outro lado, esse ponto de vista é construído social, institucional, cultural e historicamente, por ser membro de determinada(s) comunidade(s).

Esse conceito de *comunidade interpretativa* dialoga assim com a perspectiva bakhtiniana da historicidade dos discursos, em que não há dizeres totalmente inéditos, mas estão sempre em um *continuum* de discursos já existentes e que se realizam na interação social.

Nos capítulos 3 e 4, foram apresentadas as perspectivas dos estudantes sobre a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica. Por meio de seus enunciados, pudemos acessar seus modos de compreender e significar esses *objetos de discurso* (ORLANDI, 2006). Embora os estudantes tenham suas individualidades, há regularidades em seus enunciados que evidenciam o pertencimento dos seus *discursos* a determinadas *formações discursivas* e, portanto, a existência de uma *comunidade interpretativa* (FISH, 1980), cujas *categorias de*

<sup>79</sup> Tradução de HOYOS-ANDRADE (1992).

<sup>80</sup> [...] if the self is conceived of not as an independent entity but as a social construct whose operations are delimited by the systems of intelligibility that inform it, then the meanings it confers on texts are not its own but have their source in the *interpretive community* (or communities) of which it is a function (FISH, 1980, p. 335).

*compreensão*,<sup>81</sup> significações e práticas culturais com a literatura, o cinema e a adaptação são comuns em muitos aspectos. Desse modo,

Comunidade interpretativa é, portanto, aquele ponto de intersecção a partir do qual se constrói uma certa estabilidade significativa, a partir do momento em que os indivíduos que ali se agrupam compartilham regras e estratégias de leitura que emolduram a aceitabilidade interpretativa e que permitem a comunicabilidade, o intercâmbio e a coincidência de interpretações (CEIA, 2017, s.p.).

Ao considerar que esses jovens participam de um mesmo *sistema interpretativo* (FISH, 1980) e, portanto, de uma mesma *comunidade interpretativa*, partimos do princípio de que compartilham saberes e estratégias interpretativas que estão fundadas na relação com os contextos histórico, social e cultural nos quais estão inseridos.

É relevante observar como essa *comunidade interpretativa* se constitui e quais estratégias seus membros utilizam na construção de sentidos, mas também as possibilidades interpretativas que as obras literárias e cinematográficas e as mediações oferecem aos leitores.

Diante das conclusões oriundas das análises realizadas nos capítulos anteriores, evidenciaremos e discutiremos como esses saberes se manifestam e se consolidam nas interações com os livros e os filmes, ocorridas em sala de aula. O objetivo é complementar e concluir (mas não encerrar definitivamente) essa rede de estudo iniciada, buscando identificar *categorias de compreensão* (FISH, 1980) acionadas pelos estudantes e seus modos de construir interpretações nessa *comunidade interpretativa*.

Esta análise se orientará pelas seguintes perguntas:

- 1) Como ocorrem as interações entre os membros dessa *comunidade interpretativa* em seu processo de compreensão e interpretação das obras analisadas?
- 2) Quais conhecimentos são partilhados por esses estudantes?
- 3) Quais são as interpretações possíveis para essa *comunidade interpretativa*?
- 4) Como suas interpretações revelam aprendizagens e sentidos validados nas instituições das quais são parte, sobretudo a escolar?
- 5) Como a ausência de determinadas *categorias interpretativas* evidencia construções de sentidos não consolidadas/ensinadas/aprendidas nos contextos escolar e não escolar?

---

<sup>81</sup> Os conhecimentos adquiridos e compartilhados na *comunidade interpretativa* são denominados por Fish (1980) como *categorias de compreensão*.

6) Em que medida as intervenções da pesquisa possibilitaram a explicitação desses saberes?

Para realizar a análise dos dados, faremos recortes das intervenções realizadas, a fim de apresentar as leituras dos estudantes sobre os livros e os filmes analisados. Devido ao volume de dados coletados, selecionamos *episódios de aula* (SMOLKA, 1993) que apresentassem a maior variedade possível, considerando as diferentes ordens de contato e a qualidade das interações no que se refere à variedade de sujeitos participantes e conhecimentos articulados em um único episódio.

As interações foram divididas em três segmentos, que poderão se ramificar em seu interior em função da necessidade de maior esclarecimento sobre os dados analisados. Elas assim estão divididas: **saberes sobre literatura, saberes sobre cinema e saberes sobre adaptação cinematográfica**. Foi feita uma distinção entre cinema e adaptação cinematográfica para ser coerente com as atividades propostas nas intervenções, nas quais foram analisados separadamente o livro, o filme e a relação intersemiótica livro–filme e filme–livro na adaptação.

O objetivo dessa análise é buscar, sobretudo, as semelhanças nos modos de ativar saberes para construir significações que identificam essa *comunidade interpretativa*; porém, as distinções também serão consideradas, conforme se alterem: a turma, o perfil de leitor, o tipo de atividade, a obra literária e o tipo de adaptação.

## 5.2 As categorias de análise das interações

Para reconhecer e refletir sobre a construção de conhecimentos/sentidos realizada pelos estudantes, elaboramos categorias que foram divididas em dois níveis:

1) **Nível micro:** Estabelece categorias interpretativas da linguagem literária, da linguagem cinematográfica e da adaptação fílmica, a fim de orientar o olhar para identificá-las e refletir sobre o modo como os estudantes as mobilizaram em suas leituras. Elas possibilitarão evidenciar saberes consolidados e interpretações dessa *comunidade interpretativa* no que se refere às diferentes linguagens.

2) **Nível macro:** Com base na análise prévia de todos os dados das intervenções, constatamos regularidades nos enunciados dos estudantes em suas interações sobre as obras literárias e cinematográficas. Assim, formulamos as categorias do nível macro, que incluem as

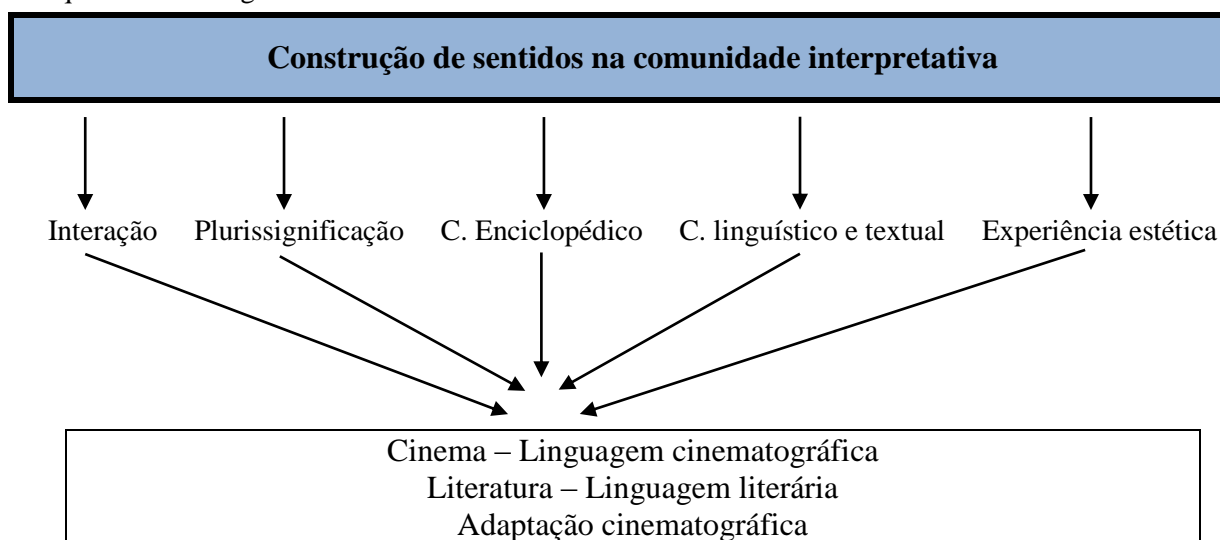


categorias do nível micro, a fim de elucidar saberes, estratégias e práticas comuns a essa *comunidade interpretativa* em suas atividades interpretativas.

Partimos do princípio de que, no processo de construção de sentidos, vários saberes e práticas entram em relação e identificam essa *comunidade interpretativa*; há saberes de âmbito mais amplo – as **categorias macro** –, que incorporam saberes das **categorias micro**, formando um todo significativo que nos possibilita compreendê-la.

O Esquema 5 expressa a inter-relação entre as categorias do nível macro com as do nível micro.

Esquema 5 – Categorias macro e micro

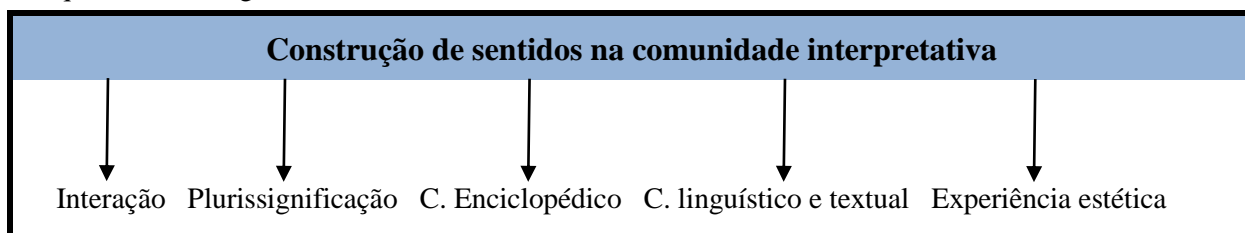


**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 5.2.1 Categorias do nível macro

Com as categorias do **nível macro**, analisaremos as práticas dos estudantes no processo de construção da significação, de expressão de seus saberes e de constituição como uma *comunidade interpretativa* social, cultural e historicamente situada. As subcategorias selecionadas para compor a categoria geral “Construção de sentidos na comunidade interpretativa” estão apresentadas no Esquema 6:

Esquema 6 – Categorias do nível macro



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A subcategoria “Interação” analisará as interações verbais dos sujeitos (BAKHTIN, 2014; KOCH, 2007; KLEIMAN, 1997) no contexto de análise dos livros e dos filmes, bem como a interação de cada leitor-espectador com as respectivas obras.

A subcategoria “Plurissignificação” (BAKHTIN, 2014; KOCH, 2007) considera as diferentes significações que os sujeitos dessa *comunidade interpretativa* podem construir sobre os livros e os filmes analisados. Além disso, pressupõe a limitação desses sentidos aos modos de significar dessa comunidade, haja vista a variedade de significações.

A subcategoria “Conhecimento enciclopédico” (KOCH, 2007; KLEIMAN, 1997) considera os diferentes saberes acionados pelos leitores-espectadores ao interpretarem as obras fílmicas e literárias, sendo este um importante elemento na compreensão dos modos de interpretar dessa *comunidade*.

A subcategoria “Conhecimentos linguísticos e textuais” diz respeito aos conhecimentos ativados no processo de compreensão das linguagens (KOCH, 2007; KLEIMAN, 1997), sendo uma categoria fundamental neste estudo, pois engloba os conhecimentos sobre a linguagem literária, a linguagem cinematográfica e suas relações intersemióticas, bem como sobre a configuração do filme e do gênero literário romance. Acessar esses conhecimentos utilizados pelos estudantes em seu processo de significação elucidará os saberes constituídos sobre o livro, o filme e suas linguagens em contexto escolar. As categorias do **nível micro** se relacionam diretamente a essa subcategoria do **nível macro**.

A subcategoria “Experiência estética” analisará a relação afetiva que os estudantes estabelecem com as obras, no referente à temática, ao estilo e aos discursos que as constituem, permitindo-nos identificar modos de apreciação estética comuns a essa *comunidade interpretativa*.

Ao elaborar essas categorias, consideramos a heterogeneidade dos integrantes dessa *comunidade*, cuja divisão em quatro perfis já sinalizou; porém, há similaridades de práticas e saberes que perpassam todos os perfis de leitores e são, portanto, o seu ponto de identificação.

Assim, ao analisar os dados, consideramos que há uma regularidade em meio à heterogeneidade que nos ajuda a compreender o objeto de estudo em sua maior integralidade possível.

### 5.2.2 Categorias do nível micro

A elaboração das categorias do **nível micro** teve dois objetivos: propor as questões dos roteiros das intervenções; estabelecer referências para identificar e nomear os conhecimentos dos estudantes sobre as linguagens literária e cinematográfica e suas relações intersemióticas nas adaptações cinematográficas.

Para formular essas categorias, consideramos os estudos teóricos de Martin (1990) e Jullier & Marie (2012) sobre a linguagem cinematográfica; de Proença Filho (1995), Rosenfeld (1976), Belmiro (2012; 2008) e Cosson (2014; 2009) sobre a linguagem literária; de McFarlane (1996), Johnson (2003), Stam (2006), Diniz (2005) e Hutcheon (2013) sobre a adaptação cinematográfica; e os estudos de Genette (2010) sobre a *transtextualidade*, aplicados por Stam (2006), Diniz (2005) e Arruda (2007) à análise da adaptação.

Para diferenciar as dimensões de análise em cada categoria, consideramos as distinções feitas por McFarlane (1996) – ancorado nos estudos da *enunciação* e da *narratologia* – entre enunciado/enunciação, narrativa/narração e narrativa/discurso.

Segundo McFarlane (1996), a *narrativa* está relacionada ao conceito de fábula, ou seja, história contada em uma sequência cronológica; e a *narração* se liga ao conceito de discurso, isto é, a trama arranjada, editada e finalizada pelo contador de histórias. No plano enunciativo, o *enunciado* refere-se a trechos do texto, organizados em unidades sintagmáticas, como a soma das funções narrativas, equivalendo ao conceito de narrativa. A *enunciação* é o “processo que cria, libera, forma o enunciado” e refere-se ao modo como ele é mediado (MCFARLANE, 1996, p. 20), sendo um conceito correlato à narração e ao discurso.

Esses conceitos foram considerados na formulação das categorias da literatura e do cinema, considerando as aproximações entre as duas artes – cuja conjunção se faz no plano da narrativa, bem como as especificidades de cada linguagem e seus modos de produção dos discursos.

Na formulação das categorias da adaptação cinematográfica, foram consideradas a interação entre as duas linguagens e o surgimento de um terceiro ponto de vista, que inclui considerar as particularidades da linguagem do filme (que são os elementos do nível discursivo) bem como sua relação com a obra literária (que são os elementos do nível da narrativa). O

entendimento suficiente da adaptação passa pela compreensão desses aspectos e de suas relações.

As categorias sobre a literatura/linguagem literária e o cinema/linguagem cinematográfica foram organizadas conforme exposto nos Quadros 3 e 4.

### **Quadro 3 – Categorias da literatura/linguagem literária**

---

#### **LITERATURA**

##### **Dimensão 1 – Narrativa**

- Indicador 1: Personagens
- Indicador 2: Narrador
- Indicador 3: Tempo
- Indicador 4: Espaço
- Indicador 5: Ações
- Indicador 6: Temáticas

##### **Dimensão 2 – Especificidades do discurso literário**

- Indicador 1: Ponto de vista (foco narrativo)
- Indicador 2: Características físicas e psicológicas das personagens
- Indicador 3: Caracterização de espaços
- Indicador 4: Atmosfera cultural, social e histórica
- Indicador 5: Tempo cronológico e/ou psicológico
- Indicador 6: Representação de pensamentos e sentimentos
- Indicador 7: Encadeamento dos fatos em determinada ordem temporal (cronológica e/ou psicológica) e causal
- Indicador 8: Imagens poéticas
- Indicador 9: Diálogos entre personagens
- Indicador 10: Relações entre partes/elementos da obra e a construção de sentido

##### **Dimensão 2.1 – Recursos linguísticos**

- Indicador 1: Plano composicional do gênero literário romance
  - Indicador 2: Linguagem conotativa: uso de figuras de estilo
  - Indicador 3: Uso da linguagem denotativa
  - Indicador 4: Seleção e organização de vocábulos, expressões e estruturas sintáticas com propósitos estilísticos
  - Indicador 5: Implícitos
  - Indicador 6: Discurso relatado (direto, indireto, indireto livre)
  - Indicador 7: Recursos verbais e nominais utilizados na descrição
  - Indicador 8: Uso de tempos verbais e pronomes na construção do ponto de vista
  - Indicador 9: Uso de tempos verbais, advérbios/locuções adverbiais, conjunções/locuções conjuntivas e preposições na construção do espaço e do tempo
  - Indicador 10: Uso de conjunções/locuções conjuntivas, preposições, verbos e advérbios na sucessão temporal-causal das ações das personagens e dos fatos.
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## Quadro 4 – Categorias do cinema/da linguagem cinematográfica

### CINEMA

#### **Dimensão 1 – Narrativa**

- Indicador 1: Personagens
- Indicador 2: Narrador
- Indicador 3: Tempo
- Indicador 4: Espaço
- Indicador 5: Ações
- Indicador 6: Temáticas

#### **Dimensão 2 – Especificidades do discurso cinematográfico**

- Indicador 1: Ponto de vista
- Indicador 2: Características físicas e psicológicas das personagens
- Indicador 3: Representação de espaços
- Indicador 4: Atmosfera cultural, social e histórica
- Indicador 5: Tempo cronológico e/ou psicológico
- Indicador 6: Representação de pensamentos e sentimentos
- Indicador 7: Encadeamento dos fatos em determinada ordem temporal (cronológica e/ou psicológica) e causal
- Indicador 8: Metáforas e símbolos
- Indicador 9: Ações e falas das personagens
- Indicador 10: Relações entre partes/elementos da obra e a construção de sentido

#### **Dimensão 2.1 – Recursos audiovisuais**

- Indicador 1: Características composicionais do filme
- Indicador 2: Escala de cores
- Indicador 3: Iluminação
- Indicador 4: Posição e movimentos de câmera
- Indicador 5: Trilha sonora
- Indicador 6: Elaboração dos planos
- Indicador 7: Sequência de planos
- Indicador 8: Montagem
- Indicador 9: Cenografia
- Indicador 10: Figurino
- Indicador 11: Encenação
- Indicador 12: Elipses
- Indicador 13: Metáforas visuais

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A primeira dimensão em cada linguagem refere-se à narrativa e diz respeito a elementos que compõem o enredo (personagens, narrador, tempo, espaço, ações e temáticas) e são semelhantes nos dois sistemas semióticos.

A segunda dimensão refere-se às especificidades da construção do(a) discurso/narração/enunciação, que são as particularidades de cada linguagem e seus modos de produzir sentido. Na primeira parte da segunda dimensão de cada quadro, há aproximações entre as linguagens no que diz respeito aos propósitos discursivos, ou seja, no objetivo de

representar sentimentos, sensações, personagens, espaço, tempo, atmosfera da obra, a conotação, os arranjos estilísticos, e assim por diante; porém, esse propósito só se realiza por meio do sistema semiótico que as distingue.

Assim, na segunda dimensão das duas linguagens, há o propósito discursivo de se construir o ponto de vista, que poderá ser de um narrador participante ou não participante, onisciente ou observador, por exemplo; entretanto, na linguagem literária se fará por meio da escolha de elementos verbais – os verbos e os pronomes – e na linguagem cinematográfica será por meio de elementos audiovisuais – posição da câmera, elaboração dos planos e das sequências.

No discurso literário, as técnicas descritivas e narrativas da linguagem verbal precisam ser decodificadas, imaginadas, compreendidas e interpretadas pelo leitor quando em interação com o texto. Esses elementos da linguagem literária precisam ser adaptados no discurso cinematográfico. Por exemplo, a percepção de movimentos, sons, sensações, características de espaços e personagens manifestos na narrativa fílmica requer que o espectador seja capaz de interpretar a escala de cores, os movimentos de câmera, a iluminação, o som, a montagem, a trilha sonora etc., pela experiência de ver, ouvir e sentir simultaneamente.

Ao abordar as especificidades de cada discurso, é preciso considerar também as “Características composicionais” do filme e do gênero literário romance, que constam no indicador 1 da dimensão 2.1 do cinema e da literatura, respectivamente. Por um lado, filme e livro se constituem diferentemente como produções discursivas circulantes na sociedade; por outro lado, possuem elementos similares (título, nome do autor, créditos, sinopse, resenhas de leitores) que precisam ser considerados na relação *hipertextual* e *intertextual* estabelecida entre as obras ao analisar a adaptação cinematográfica.

A construção das categorias da adaptação cinematográfica buscou abordar a inter-relação entre livro e filme, compreendendo que a análise da adaptação cinematográfica requer o conhecimento de categorias específicas, mas também incorpora categorias das linguagens literária e cinematográfica<sup>82</sup>. Desse modo, as categorias do discurso literário e do discurso cinematográfico anteriormente descritas são requeridas para que, por meio de um exercício comparativo, se compreenda o processo de *tradução intersemiótica*, no qual são observadas as *transferências* e as *adaptações criativas* feitas na passagem de uma linguagem para outra, de um discurso para outro. Assim, ao propormos as categorias da literatura, do cinema e da

---

<sup>82</sup> São consideradas as situações em que se lê o livro e assiste ao filme dele adaptado, ou vice-versa, nos moldes do que foi feito nas intervenções desta pesquisa.

adaptação fílmica, compreendemos as particularidades de cada meio semiótico e de suas intersecções.

O Quadro 5 explicita as categorias da adaptação cinematográfica.

### Quadro 5 – Categorias da adaptação cinematográfica

#### ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA

##### **Dimensão 1** – Percepção das *funções distribucionais* (elementos *transferíveis*)

- Indicador 1: Enredo (ações, espaço e tempo)
- Indicador 2: Personagens

##### **Dimensão 2** – Percepção das *funções integracionais* (*adaptação criativa*)

- Indicador 1: Caracterização física e psicológica das personagens
- Indicador 2: Representação de sensações, sentimentos e pensamentos das personagens
- Indicador 3: Representação da atmosfera da obra (contexto histórico, social, cultural)
- Indicador 4: Representação do espaço
- Indicador 5: Representação do tempo (cronológico e/ou psicológico)
- Indicador 6: Encadeamento dos fatos em determinada ordem temporal (cronológica e/ou psicológica) e causal
- Indicador 7: Representação da linguagem conotativa
- Indicador 8: Representação do ponto de vista
- Indicador 9: *Retroversão*
- Indicador 10: *Interdiscursividade*

##### **Dimensão 3** – *Relações transtextuais na adaptação*

- Indicador 1: *Hipertextualidade*
- Indicador 2: *Intertextualidade*
- Indicador 3: *Paratextualidade*

##### **Dimensão 4: Perspectiva do leitor-espectador**

- Indicador 1: Efeitos da ordem de apresentação das obras (filme e livro/ livro e filme)
- Indicador 2: Apreciação das obras

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A dimensão 1 “Percepção das *funções distribucionais*” refere-se ao ponto de contato mais comum entre literatura e cinema, que é a narrativa. Assim, elementos do enredo e de composição das personagens costumam ser transferidos da obra literária para a cinematográfica, o que permite qualificar o filme como uma adaptação (DINIZ, 2005; MCFARLANE, 1996).

A dimensão 2 “Percepção da *adaptação criativa*” refere-se às transformações ocorridas em função da mudança de meio semiótico. Essas particularidades de cada meio semiótico foram discutidas no capítulo 2, mas é relevante elucidá-las neste contexto. Nessa

dimensão, são detalhados os principais elementos que são transformados quando ocorre a *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema: falas do narrador podem ser transformadas em ações e falas das personagens; sentimentos e pensamentos podem ser transformados em falas e/ou expressões faciais; atmosfera da obra se expressa por meio do trabalho com a câmera, a cenografia, a música, o figurino e a atuação das personagens; o ponto de vista se faz pelo trabalho com a câmera, e assim por diante. Foi incorporado o indicador *retroversão*, que consiste na modificação de aspectos discursivos da obra de origem, embora possa acontecer também nos elementos facilmente *transferíveis* (do enredo).

A terceira dimensão “Relações *transtextuais* na adaptação” refere-se a elementos que possibilitam estabelecer relações de sentido e aproximações explícitas e implícitas entre livro–filme e filme–livro, bem como elementos extratextuais com os quais as obras estabelecem relações de sentido, como sinopses, resenhas, outras obras literárias e fílmicas etc.

A dimensão 4 “Perspectiva do leitor-espectador” refere-se a aspectos da recepção das obras literárias e das adaptações cinematográficas. O indicador 1 orientou o planejamento de atividades de leitura do texto literário e de exibição do filme que buscavam oferecer, aos estudantes, experiências distintas de “ler livro–ver filme” e “ver filme–ler livro”, a fim de averiguar os efeitos no âmbito da compreensão e da interpretação em decorrência dessa alternância. O indicador 2 “Apreciação das obras” relaciona-se, necessariamente, ao primeiro.

A dimensão 4 foi o cerne da proposta metodológica, na qual foi possível dar visibilidade a questões que vêm sendo obliteradas pelo uso, muitas vezes inadequado e ineficiente, dos recursos audiovisuais da linguagem cinematográfica na sua singularidade e suas expansões, propiciando uma compreensão mais complexa do homem contemporâneo.

Baseado nessas dimensões e nesses indicadores, foi possível oferecer experiências diferenciadas de aprendizagem aos estudantes pesquisados e, conseqüentemente, conhecer a formação desses sujeitos com as diferentes linguagens. Essas categorias apresentadas orientarão o olhar para as construções de sentido feitas pelos estudantes durante as intervenções, próxima análise a se realizar.

### **5.3 Saberes e sentidos em (inter)ação**

Neste item, serão analisadas as interações discursivas dos estudantes, para assim elucidar seus conhecimentos, subjacentes ao seu modo de construir sentidos, a respeito da literatura, do cinema e da adaptação cinematográfica.



Considerando a proposta metodológica de Smolka (1993), foram selecionados *episódios de aula*, os quais se caracterizam como sequências discursivas completas sobre temáticas pré-definidas nos roteiros de discussão das aulas. Com base nesses recortes, analisaremos cada *episódio de aula* tendo como norte as categorias apresentadas.

Foram selecionados de um a três episódios por turma, divididos em livro, filme e adaptação cinematográfica. Nosso objetivo não é enfatizar os diferentes efeitos das inversões feitas, pois essa abordagem foi feita no capítulo 4, mas compreender as interações dos estudantes com os *objetos de discurso* “livro”, filme” e adaptação cinematográfica”.

A análise das interações coletivas será relacionada às análises realizadas nos capítulos 3 e 4, nas quais os saberes dos estudantes também se explicitaram. A abordagem de casos exemplares de interações ocorridas no espaço da aula ampliará e consolidará as conclusões sobre os modos dessa *comunidade interpretativa* articular saberes e produzir sentidos, haja vista a relevância da ativação e da produção de conhecimentos no momento de sua ocorrência.

Em seu estudo sobre livros didáticos de Português, Dionísio<sup>83</sup> (2000) observa que sua configuração tem como objetivo constituir *comunidades de leitores*, sendo que os *enquadradores*<sup>84</sup> e as *solicitações*<sup>85</sup> que aparecem nos questionários são importantes direcionadores do tipo de leitura a ser feita e dos conhecimentos valorizados na instituição escolar, que devem ser adquiridos pelos estudantes, constituindo-se como um importante instrumento de controle do saber e das interpretações possíveis.

Segundo Pinheiro (2006), cujo estudo se centrou na formação de *comunidades de leitores literários*, “as ‘perguntas’ sobre os textos, assim como os ‘enquadradores’, fazem parte das estratégias discursivas adotadas pelos autores dos livros didáticos com o objetivo de ‘orientar o aprendiz de leitor no caminho que deve seguir quando lê um texto’ (DIONÍSIO, 2000, p. 121)” (PINHEIRO, 2006, p. 85).

---

<sup>83</sup> Dionísio (2000) também se amparou nos estudos de Fish (1980) sobre *comunidade interpretativa* e de Culler (1981) sobre *comunidades de leitores*, adotando a terminologia deste segundo em seu estudo.

<sup>84</sup> Segundo Dionísio (2000), “os ‘enquadradores’ realizam-se sob a forma de asserções ou frases imperativas que fixam factos de natureza variada e cuja função genérica é a de estruturar a relação discursiva entre os sujeitos da situação – produtores e receptores –, ao mesmo tempo que estruturam a relação entre estes e os textos; em última instância, visam a organização das operações interpretativas que os alunos (potenciais leitores) devem realizar sobre os textos contidos no manual” (p. 263-264, grifo do autor). Embora a estudiosa use esse conceito para analisar sua presença nos manuais de Português, consideramos o conceito válido para analisar os roteiros dos debates realizados na pesquisa.

<sup>85</sup> *Solicitações* são as “perguntas” utilizadas pelo professor durante a interação. Segundo Dionísio, elas têm a função de orientar as “ações interpretativas dos leitores sobre os textos” (2000, p. 180).

Para Dionísio (2000), a leitura mediada por meio de questionários traz implícita a interpretação do professor ou algum tipo de interpretação presente no livro didático e que ele medeia, sendo um modo de legitimar saberes e sentidos em uma *comunidade interpretativa*.

Desse modo, é importante destacar que a ativação de saberes e as construções de sentido feitas pelos membros dessa *comunidade interpretativa* decorreram de mediações previamente planejadas, nas quais os tipos de pergunta e as possibilidades de respostas oscilaram entre a liberdade e o controle.

As categorias do **nível micro** (QUADROS 3, 4 e 5) orientaram a elaboração dos roteiros de leitura adotados nas intervenções. Esses roteiros se caracterizaram como sugestões de estratégias de leitura para os estudantes, uma vez que a proposição de perguntas de interpretação pressupõe determinados direcionamentos de leitura. No entanto, compreendemos que esse tipo de procedimento de controle é inerente à atividade escolar; assim, nosso objetivo foi elaborar perguntas que possibilitassem maior liberdade interpretativa aos leitores – conforme Dionísio (2000) e Pinheiro (2006) apontaram ser possível –, embora saibamos que nem sempre isso tenha-se realizado, por diferentes motivos que passam, inclusive, pelas posturas interpretativas já cristalizadas nas práticas dos leitores. Conforme poderá ser visto nas interações apresentadas, a maior abertura dos roteiros possibilitou interpretações ricas e não comprometeu nosso objetivo.

Nas análises realizadas, consideramos o termo *comunidade interpretativa* de Fish (1980), porém acrescentamos-lhes “de leitores literários”, “de espectadores” e “de leitores-espectadores”, para nomear as estratégias interpretativas e os saberes com a literatura, o cinema e a adaptação cinematográfica, respectivamente. É relevante destacar que o termo “comunidade interpretativa de leitores-espectadores”, adotado para a adaptação cinematográfica, considera a relação *hipertextual* e *intersemiótica* explícita que nela se manifesta, requerendo estratégias interpretativas tanto da literatura quanto do cinema.

A análise das interações em sala de aula, cujos dados foram obtidos em situações mediadas de leitura intencionalmente realizadas, propiciou novas possibilidades interpretativas aos estudantes e modos distintos de apresentá-las, se comparados aos dados das entrevistas.

Nas análises que se seguem, intentamos encontrar o elo que há entre os saberes e as construções de sentido identificados nos capítulos 3 e 4 com aqueles que serão apreendidos nas interações de sala de aula, a fim de termos uma visão ampliada e o mais abrangente possível dessa *comunidade interpretativa* pesquisada.

### 5.3.1 Saberes sobre literatura

No capítulo 3, analisamos as visões e as práticas dos estudantes com a literatura, nos contextos escolar e cotidiano, pelas quais pudemos inferir seus conhecimentos sobre essa arte e sua linguagem. Constatamos que os sujeitos pesquisados possuem determinadas *categorias de compreensão* (FISH, 1980) que são por eles articuladas para compreenderem as obras literárias e dialogarem sobre elas. Esses saberes foram adquiridos, sobretudo, em contexto escolar, em virtude da prática regular da escola no trabalho com a literatura.

No item “Literatura sob a ótica discente”, do capítulo 3, fica explícito que os estudantes dominam *categorias de compreensão* literárias<sup>86</sup> no que se refere à(ao): identificação e distinção das obras canônicas e não canônicas; identificação do estilo de cada obra, como a diferenciação que fazem entre *Não verás país nenhum*, *O menino no espelho* e *O meu pé de laranja lima*; conhecimento da construção temporal (tempo cronológico e psicológico) na obra literária; identificação dos elementos do enredo; identificação do ponto de vista na narrativa; diferenciação entre gêneros literários, gêneros narrativos, estilo de linguagem e temática das obras. Entretanto, há também categorias que não estão plenamente consolidadas, como se verifica na dificuldade de compreensão e apreciação de construções estéticas mais elaboradas, sobretudo quando o modelo de narrativa linear é rompido e há incidência de muita linguagem conotativa, conforme mencionam suas experiências com *Não verás país nenhum* e *Dom Casmurro*. Além disso, compreendem as hierarquias culturais estabelecidas entre as obras literárias, ou seja, entre a literatura canônica e literatura de massa, cujos valores culturais são reproduzidos em seus discursos, como uma ressonância dos discursos docentes.

O domínio dessas categorias indica que há um trabalho sistemático com a literatura no contexto escolar, espaço institucionalizado de constituição desse saber. Evidentemente, conforme já mostrado no capítulo 3, há variações entre os perfis no que tange ao tipo e à profundidade desses conhecimentos, sendo que o domínio de um maior número de categorias e em maior profundidade se dá no perfil 1 e com uma parcela dos estudantes do perfil 2.

Os estudantes usam, em diferentes níveis conforme seus perfis de leitores, esses conhecimentos adquiridos para caracterizar suas leituras, escolares e cotidianas, indicando uma apropriação da metalinguagem literária que é aprendida na escola, haja vista que “ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola” (COLOMER, 2007, p. 66).

---

<sup>86</sup> Acrescentamos “literárias” à nomenclatura proposta por Fish (1980), a fim de diferenciar os *objetos de discurso* sobre os quais estamos tratando, a saber: literatura, cinema e adaptação cinematográfica.

Essa metalinguagem literária está implícita nas obras lidas, e a escola a torna visível, explicita seu funcionamento e justifica seu uso (COLOMER, 2007). Esse é um “esforço motivado pela convicção de que sabê-lo melhora a interpretação” (COLOMER, 2007, p. 66), e a escola costuma realizá-lo em suas práticas, como os discursos dos estudantes já evidenciaram.

Desse modo, as análises das interações sobre literatura objetivam ampliar nossa compreensão a respeito dos saberes e das interpretações dos estudantes nesta “comunidade interpretativa de leitores escolares”.

## I – Interações na turma 1

Serão apresentados e discutidos dois *episódios* da turma 1, nos quais foi analisada a obra literária *O menino no espelho*. Para selecioná-los, adotamos os critérios de qualidade da interação e de maior número de participantes.

### Quadro 6 – Interação sobre o livro OME

**1º Episódio:** Discussão da relação entre o Prólogo e o Epílogo do livro *O menino no espelho*

**Descrição:** Este episódio foi realizado com a turma 1, na intervenção livro–filme *O menino no espelho*. Esta interação aconteceu no início da primeira aula da primeira intervenção da pesquisa. Os estudantes haviam lido o livro e o discutiram nesta aula, sob a mediação da professora de Português da turma. Nesse episódio, professora e alunos ainda estavam se habituando à dinâmica de interação proposta pela pesquisa, bem como à gravação em vídeo, o que pode ter interferido no tipo de participação dos estudantes.

#### A interação discursiva

1. <sup>87</sup>PROF. PORT.: Quem consegue imaginar pra mim ... de falar ... naquele primeiro lá no prólogo ... quem que é aquele menino? ... quem que é aquele homem?
2. JM9º1F<sup>88</sup>: O menino é ele no passado e o homem é ele no futuro ... porque tipo assim ... quando ele tá ... quando ele volta e ele vê da janela a mangueira ... ele imagina a vida dele quando ele era pequeno ... aí ele volta e faz o caminho todo e vê ele no passado ... fazendo aqueles trem lá das formigas ... aí ele no futuro começa a conversar com ele no passado... e faz uma confusão.
3. PROF. PORT.: Na verdade isso aí que você falou é muito interessante ... existe essa relação o tempo todo ... do presente e do passado nesse final ... que ele fala ... ele tá no momento presente ... ele tá no Rio de Janeiro ... mas ele olha pela janela e ele vê o passado ... mas quem é aquele homem lá do início do livro? ... do prólogo?
4. ME9º1F: Ele adulto.
5. PROF. PORT.: Como assim? ... como é que pode isso?
6. JM9º1F: É a imaginação do Fernando ... ele é muito criativo.
7. PROF. PORT.: É imaginação? ... Vocês acham que é imaginação dele? ... aquela conversa dele?

<sup>87</sup> Cada turno de fala está numerado, a fim de propiciar melhor entendimento durante a análise dos enunciados.

<sup>88</sup> Os estudantes estão indicados pelas iniciais dos dois primeiros nomes ou nome e um sobrenome, turma e gênero.

- 
8. PR9°1F: Acho que tem a ver com o menino no espelho ... porque o menino do espelho falou com ele.
  9. PROF. PORT.: Ah tem a ver com o capítulo do menino no espelho?
  10. PR9°1F: É ... porque o menino no espelho fala que ele consegue viajar ... ah uns trem assim
  11. AC9°1F: No passado ... no futuro ... em todos os tempos ... é como se fosse o menino no espelho mais velho ... voltando e falando com ele.
  12. PROF. PORT.: No epílogo vemos que o narrador está em seu apartamento em Ipanema e vai para o passado ... quando ele era menino ... e volta para o presente quando ele já é adulto ... O que significa essa mistura de presente e passado nessa parte da história?
  13. Aluno<sup>89</sup>: Repete?
  14. PROF. PORT.: O que que essa mistura no final ... lá no epílogo ...o que que significa essa mistura de presente e passado nessa parte?
  15. AS9°1F: A capacidade do cérebro humano de poder ir e voltar.
  16. PROF. PORT.: O que que tá acontecendo?
  17. YS9°1M: Lembranças do passado dele.
  18. AS9°1F: A capacidade da nossa cabeça ... né professora? ... de lembrar as coisas do passado
  19. Aluna: Reviver.
  20. YS9°1M: Memórias boas e ruins.
  21. PROF. PORT.: É a memória né gente? ... que a AS9°2F tava falando...
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No turno 1, a *solicitação* da professora requer que os estudantes identifiquem elementos da narrativa, com ênfase nas personagens e no ponto de vista, e assim realizem inferências sobre as relações de sentido entre partes e elementos da obra literária.

No turno 2, a estudante JM9°1F, perfil 2, identifica a relação entre o ponto de vista e o tempo na narrativa, iniciando um percurso interpretativo que será desenvolvido no decorrer da interação. Em sua análise, identifica a relação entre passado, presente e futuro apresentados no texto literário, evidenciando que reconhece as diferenças entre tempo cronológico e tempo psicológico no texto literário, porém não amplia sua interpretação no plano metafórico. Além disso, não distingue as relações temporais de presente e futuro conforme os contextos em que aparecem: no “prólogo”, o homem está no futuro em relação ao menino; no “epílogo” está no presente em relação ao passado do menino.

No turno 3, o *enquadrador* usado pela professora serve para confirmar que o enunciado da estudante está de acordo com as interpretações aceitáveis para essa *comunidade* (“Na verdade isso aí que você falou é muito interessante ... existe essa relação o tempo todo”), mas a docente também o utiliza para acrescentar outros elementos a essa construção de sentidos realizada coletivamente (“... existe essa relação o tempo todo ... do presente e do passado nesse final ... que ele fala ... ele tá no momento presente ... ele tá no Rio de Janeiro ... mas ele olha pela janela e ele vê o passado”), a fim de delimitar o sentido dado pela estudante JM9°1F. Ao

---

<sup>89</sup> O estudante marcado apenas como “aluno” indica que não foi possível identificar a voz que se manifestou durante a interação coletiva.

repetir a *solicitação* “quem é aquele homem?”, a docente sinaliza que deseja continuar o debate em busca de maior aprofundamento da interpretação. A pergunta realizada requeria o estabelecimento de relações entre partes da narrativa, que a estudante ME9º2F, perfil 2, responde já amparada nas falas anteriores dos colegas.

No turno 5, a mediadora insere outra *solicitação* (“como assim? ... como é que pode isso?”), requerendo que os estudantes reflitam sobre os artifícios da obra literária que estabelece um pacto ficcional com o leitor, em que ele se apropria da ficção tornando-a crível. Esse pacto se explicita quando a estudante JM9º1F faz inferências, usando o conhecimento de outros elementos da narrativa do capítulo *O menino no espelho* (“é a imaginação do Fernando ... ele é muito criativo”) como estratégia interpretativa, mas é questionada pela professora, cuja pergunta sugere a possibilidade de outra interpretação.

Nos turnos de 8 a 11, as estudantes PR9º2F e AC9º2F buscam atribuir um sentido que consideram como resposta correta para essa comunidade, resposta que parece ser aceita pela professora, mas que será aprofundada no decorrer da discussão.

No turno 12, a docente apresenta um *enquadrador* (“No epílogo vemos que o narrador está em seu apartamento em Ipanema e vai para o passado ... quando ele era menino ... e volta para o presente quando ele já é adulto”) cuja função é retomar interpretações já feitas para introduzir novas, que serão apresentadas na *solicitação* “O que significa essa mistura de presente e passado nessa parte da história?”, indicando assim que há um sentido a ser dado a esse elemento do texto literário. Com isso, um novo percurso de interpretações se inicia, e os estudantes vão, por meio da complementaridade de seus enunciados, buscar uma interpretação que consideram aceitáveis para o grupo.

No turno 15, a estudante AS9º2F, perfil 3, utiliza-se de um vocabulário mais próximo do plano denotativo para significar um recurso literário que está no plano conotativo. Evidencia o uso de um conhecimento enciclopédico, adquirido em outros contextos, aplicado à interpretação do texto literário. A fim de dar um sentido mais literário à resposta, que aponte para o plano abstrato, conotativo, a docente introduz uma nova *solicitação* voltada diretamente para o seu objetivo de interpretação: “O que que tá acontecendo?”. A partir disso, três estudantes compreendem a *solicitação* e vão apresentando interpretações semelhantes em enunciados distintos, que se somam à de AS9º2F, até o momento em que a professora as confirma, adequando-as ao contexto de interpretação literária: “É a memória né gente? ... que a AS9º2F tava falando”, apontando assim para a característica do gênero literário.

A leitura coletiva realizada mostra que essa *comunidade interpretativa* consegue identificar elementos da narrativa e construções temporais, porém sem aprofundamentos no

plano conotativo. As diferentes respostas no início da interação indicam que a leitura se faz por meio de hipóteses, as quais evidenciam a plurissignificação construída pelos sujeitos. No entanto, a aceitação dessas diferentes significações passa pelo crivo da professora, cuja figura institucional estabelece parâmetros baseados em interpretações próprias – mas que não são singulares, porque estão amparadas em conhecimentos prévios que as fundamentam.

### Quadro 7 – Interação sobre o livro OME

---

**2º Episódio:** Discussão sobre os sentidos do título do livro *O menino no espelho*

**Descrição:** Este episódio foi realizado com a turma 1, na intervenção livro–filme *O menino no espelho*. Esta interação aconteceu no final da primeira aula da primeira intervenção da pesquisa. Assim, é importante considerar que a maior parte do debate já havia sido realizada.

#### A interação discursiva

1. PROF. PORT.: Por que que cês acham que o título do livro é *O menino no espelho*?
2. JM9º1F: Igual a AC9º1F falou ... que ele tipo assim ... na hora que o menino no espelho ficava falando que ele viajava nos tempos assim ... eu acho que isso mostra um pouco porque o prólogo lá ... o epílogo lá ... num fala que ele volta no tempo? ... depois volta de novo? ... aí o menino no espelho vai no futuro ... aí volta no passado.
3. PROF. PORT.: Mas o que mais me intriga é o objeto ...o espelho ... o que o espelho retrata? ... o que ele representa?
4. AS9º1F e JM9º1F: Você.
5. PROF. PORT.: Aí é muito aquela coisa ali de buscar a identidade dele ... através do espelho ... olha só que coisa interessante ... ele vive o presente ... ele vive o passado e o futuro ... então “O menino no espelho” é um título assim mais do que bem pensado prum livro desse ... pra essa história ... acho perfeito o título.
6. Aluno: Qual título você daria pra esse livro?
7. PQ. Não tinha outro pra dar ... ia pensar nesse.
8. AC9º1F: Eu acho que tipo o menino no espelho é igual a ele ... só que é diferente dele ... são opostos ... eu eu vejo que é como se ... ele mais velho ainda fosse aquele menino que ele era ... mas com algumas diferenças ... ele se olha pro espelho ... vê o menino ... mas ele não é mais o mesmo menino que ele era.
9. PROF. PORT.: É como se fosse a essência dele?
10. AC9º1F: Isso.
11. PROF. PORT.: Ele virou um adulto ... uma pessoa mais velha ... mas ele não perdeu a essência de menino.

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No turno 2, a estudante JM9º1F se ampara em interpretações anteriores na tentativa de construir um sentido para o título do livro; no entanto, sua leitura fica no nível da compreensão dos elementos da narrativa, sem conseguir ampliar e construir uma interpretação que desvele os implícitos. Diante dessa dificuldade, no turno 3, a professora introduz um

*enquadrador* (“mas o que mais me intriga é o objeto ...o espelho”) com o propósito de direcionar a interpretação para um sentido que ela considerava válido; também elabora duas solicitações que buscam delimitar as possibilidades interpretativas (“o que o espelho retrata? ... o que ele representa?”). Ao interrogar sobre os sentidos do espelho, sinaliza que há um sentido que precisa ser encontrado por essa *comunidade interpretativa*.

As estudantes AS9º1F e JM9º1F tentam construir sentidos, mas se situam em um nível denotativo, pensando no espelho como objeto; no entanto, a resposta dada por elas é ponto de partida para que a professora avance na construção de sentidos. Diante da impossibilidade de o grupo construir sentidos metafóricos para o título, a docente apresenta sua interpretação: “Aí é muito aquela coisa ali de buscar a identidade dele ... através do espelho ... olha só que coisa interessante ... ele vive o presente ... ele vive o passado e o futuro”.

Como o tema da discussão era o título do livro, no turno 6, um estudante elabora uma solicitação, direcionada à professora, reproduzindo solicitações recorrentes no contexto escolar e sinalizando os impactos da formação literária nos modos de os discentes pensarem as obras.

A interpretação feita pela professora no turno 5 motivou novas construções de sentido que, posteriormente, foram apresentadas pela estudante AC9º1F no turno 8. Em sua resposta, a estudante sintetiza aspectos já enunciados pelos interlocutores que a antecederam e constrói uma interpretação mais aprofundada que contempla os níveis metafóricos do título. Como leitora assídua do perfil 1, essa jovem consegue construir significações mais densas, em comparação às suas colegas dos perfis 2 e 3, evidenciando o impacto de sua formação leitora no tipo de interpretação que consegue realizar. Diante de sua resposta, a professora a complementa nos turnos 9 e 11, sinalizando que aquela interpretação estava suficiente. Com isso, os demais estudantes se dão por satisfeitos e encerram a discussão desse tópico, por considerarem o discurso da professora como a “verdade” autorizada institucionalmente para definir o que é ou não é correto, o que é ou não é aceitável.

## **II – Interações na turma 2**

Serão apresentados e discutidos dois *episódios* da turma 2, nos quais os estudantes analisam a obra literária *O meu pé de laranja lima*. A seleção dos episódios teve como critério a qualidade da interação e o maior número de participantes.



## Quadro 8 – Interação sobre o livro OMPLL

**3º Episódio:** Livro *O meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Este episódio foi realizado com a turma 2, na intervenção livro–filme *O meu pé de laranja lima*. Esta interação aconteceu no início da primeira aula da primeira intervenção da pesquisa. Os estudantes haviam lido o livro e o discutiram nesta aula, sob a mediação da professora de Português da turma.

### A interação discursiva

1. PROF. PORT.: Gente ... primeiramente ... eu queria que vocês abrissem o livro ... talvez alguns de vocês possam ter passado despercebidos nessa primeira parte aqui ... a primeira ... uma dedicatória.
2. MC9º2F: No filme mostra isso da dedicatória.
3. PROF. PORT.: Quer ler pra gente ... MF9º2F? ((MF9º2F não lê. A aluna IL9º2F lê a dedicatória do livro *O meu pé de laranja lima*))
4. PROF. PORT.: Quais de vocês já tinham visto esta dedicatória? ((Poucos alunos levantam a mão))
5. GA9º2M: Eu nunca leio isso.
6. PROF. PORT.: Já? ... pra algum de vocês ... isso daqui talvez esteja sendo uma novidade ... é ... O que que a gente pode inferir do texto que que:: ele traz alguns elementos pra corroborar a ideia de que ele é uma autobiografia?
7. GA9º2M: Irmã Glória.
8. JC9º2F: Irmão Luís.
9. MF9º2F: Ele dedica o livro.
10. PROF. PORT.: Cês estão falando da dedicatória?
11. MF9º2F: É.
12. PROF. PORT.: Tá ... E do livro?
13. MF9º2F: A primeira ... a primeira pessoa.
14. PROF. PORT.: Sim ... ele é uma história em primeira pessoa ... e:: ... tem mais algum elemento que vocês consigam perceber isso? ((professora espera os alunos pensarem)) ... no meio? ... no final do livro?
15. IL9º2F: Ele consegue entender os sentimentos do personagem ... o que ele tá vendo ... o que ele tá sentindo ... ele demonstra que tá se identificando com o personagem ... isso mostra que quando a gente lê a história ... a gente consegue se identificar também.
16. PROF. PORT.: Mas quando você diz assim ... que ele tá se identificando com o personagem é ... você identificou que ele não é o personagem?... É isso?
17. IL9º2F: Não ... acho que é porque a gente identificando ... ele colocou a história de um modo que a gente consegue se identificar com o personagem principal assim como ele.
18. PROF. PORT.: Certo ... No finalzinho do livro ... a última página ... a cento e noventa ... ele tem a confissão final ... e ele traz algumas informações... todo mundo leu a confissão final? ((Os alunos balançam a cabeça, afirmando))
19. LE9º2M: Ele contou um negócio lá.
20. PROF. PORT.: A gente pode afirmar que essa confissão final ... ela:: ela corrobora a ideia de que é uma autobiografia?
21. Alunos: Sim.
22. PROF. PORT.: Por quê?
23. VJ9º2F: Porque tipo ... ele começa falando dele pra outras pessoas ... obrigado por isso ... por isso...
24. PROF. PORT.: Legal gente.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A professora inicia a discussão do livro abordando a compreensão dos elementos paratextuais. Nos turnos 1 e 4, faz comentários e solicitações com o intuito de conhecer as práticas leitoras dos alunos para assim direcionar o debate. No turno 6, elabora uma *solicitação* para que os estudantes observem esses elementos e os relacionem ao texto literário, atendendo assim à categoria “Relações entre partes da obra e construção de sentidos”.

Nessa *comunidade interpretativa*, não é uma prática comum a leitura individual dos elementos paratextuais da obra literária, como se observa pelo enunciado da professora (“talvez alguns de vocês possam ter passado despercebidos nessa primeira parte aqui ... a primeira ... uma dedicatória”), pelos gestos dos estudantes (poucos alunos levantaram a mão para sinalizar a prática) e pelo enunciado do aluno GA9º2M “Eu nunca leio isso”. Esses elementos dão indícios de que a leitura individual não inclui o objeto “livro” em sua totalidade como obra de arte planejada segundo determinados propósitos estéticos, que se manifesta também pelo projeto editorial.

Entretanto, na interação estabelecida entre professora e alunos nos turnos de 7 a 9, os estudantes vão relacionando os elementos paratextuais ao texto literário, evidenciando que possuem habilidades para relacionar as partes da obra, derivadas de suas práticas leitoras anteriores que, provavelmente, se fizeram em grande parte no contexto escolar.

O estudante GA9º2M, que afirmou nunca ler esses elementos, é um leitor do perfil 2, ou seja, costuma ler total ou parcialmente as obras indicadas pela escola e às vezes lê literatura por interesse. Ele sabe identificar os elementos paratextuais do livro, porém só o faz para cumprir tarefas escolares.

Assim, identificamos relações entre perfil e prática leitora, em que a leitura dos elementos paratextuais é objeto de ensino escolar nessa *comunidade*, porém, os poucos estudantes que manifestaram ter a prática de lê-los são do perfil 1, ou seja, que leem os livros indicados pela escola e de livre escolha.

No turno 12, a docente faz uma *solicitação* para que os estudantes ampliem suas análises, a fim de inferir as relações entre elementos da obra e características do gênero literário. A estudante MF9º2F mostra conhecer a metalinguagem linguística aplicada ao estudo da literatura quando menciona a categoria de “ponto de vista” com ênfase nas pessoas do discurso, abrindo novas possibilidades de construção de sentido. No turno 14, a professora autoriza a interpretação da estudante e lança três solicitações, com o propósito de ampliar e direcionar a interpretação dos estudantes.

Diante disso, as categorias de “ponto de vista” e de especificidades da linguagem literária, como o uso de verbos e pronomes para estabelecer o foco narrativo de primeira pessoa,

aparecem na enunciação da aluna MF9º2F. Seu enunciado é complementado por IL92F, que consegue atribuir sentidos à escolha linguística e relacioná-la ao contexto, evidenciando um conhecimento já construído em suas práticas escolares a respeito desse tipo de enunciação literária. É relevante destacar que essas duas estudantes são leitoras assíduas de obras literárias (Perfil 1); portanto, o domínio e a expressão de determinadas categorias interpretativas estão relacionados ao que é ensinado/aprendido na *comunidade interpretativa* escolar e ao perfil dos leitores que possuem práticas autônomas de leitura.

Nesse episódio, os estudantes ativam conhecimentos tanto do texto literário lido (quando afirmam “irmã Glória” e “irmão Luís”) quanto de conhecimentos linguísticos das suas aprendizagens constituídas a respeito do discurso literário (como a identificação e a interpretação do uso da primeira pessoa).

Ao final da discussão, no turno 18, a professora confirma a interpretação feita por IL9º2F ao dizer “Certo”. A ausência de novas respostas e a confirmação da professora evidenciam a tendência dessa “*comunidade interpretativa* de leitores literários” de consolidar suas respostas pela aprovação docente.

Após a discussão sobre os elementos paratextuais, no turno 18, a professora direciona o olhar dos estudantes para a “Confissão final”, parte do texto literário que também apresenta aspectos autobiográficos explícitos.

No turno 20, a *solicitação* da professora possui um caráter confirmativo, ou seja, que possibilita apenas respostas exatas; conseqüentemente, os estudantes respondem à *solicitação* a uma só voz, identificando relações semânticas entre partes da obra. Com isso, no turno 21, a professora elabora uma *solicitação* sobre relações causais (“Por quê?”), com o objetivo de ampliar a interpretação da *comunidade*. Apenas a aluna VJ9º2F, perfil 2, responde de modo descritivo (“Porque tipo ... ele começa falando dele pra outras pessoas ... obrigado por isso ... por isso”), declarando saber que existe, mesmo sem um conhecimento estruturado e consciente do discurso literário, certas correspondências entre quem escreve, quem narra e, conseqüentemente, um entendimento de que há diálogos entre épocas, sentimentos e contextos. Diante dessa resposta da aluna, a professora encerra a discussão sobre esse tópico, sem se aprofundar ou explicar o que pretendia ao fazer essa pergunta.

A professora parece perceber, pelo comportamento dos alunos, que já era suficiente o que havia sido discutido e que, para eles, a interpretação já havia sido construída. Pelo contexto, é possível ver que os estudantes se consideraram satisfeitos com o debate quando a colega IL9º2F, perfil 1, concluiu a respeito do efeito de sentido da primeira pessoa: “Não ... acho que é porque a gente identificando ... ele colocou a história de um modo que a gente

consegue se identificar com o personagem principal assim como ele”. Embora a docente tenha insistido em continuar o debate, a falta de continuidade da discussão da “Confissão Final” pode ser devido à representação que esse grupo tem do tipo de leitora que é a colega IL9º2F, cuja fala sobre os sentidos do narrador em primeira pessoa funciona como uma síntese do debate.

Nesse contexto de discussão do livro, também surgiu uma voz que não se alinhou ao coro orquestrado pelo grupo. A aluna MC9º2F já havia assistido ao filme e, naturalmente, estabeleceu uma relação intertextual explícita ao observar que os elementos se repetem no filme. No entanto, como esse não era um conhecimento compartilhado pelo grupo, sua fala não repercutiu e não encontrou outras vozes para com ela dialogar, o que não ocorreu quando o filme foi assistido por todos.

A fala da aluna IL9º2F, “a gente consegue se identificar com o personagem principal assim como ele”, indica os efeitos da experiência estética na relação estabelecida entre obra literária e leitor. Esse é um aspecto muito recorrente nas interações dos estudantes, tanto sobre os livros quanto sobre os filmes, indicando a relação de empatia e afeto dos sujeitos com a apreciação estética que realizam das obras.

### Quadro 9 – Interação sobre o livro OMPLL

#### 4º Episódio: Livro *O meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Este episódio aconteceu no início da primeira aula da primeira intervenção livro–filme (*O Meu pé de laranja lima* realizada na turma 2. Esta discussão foi realizada logo após o 3º episódio já apresentado. Os estudantes haviam lido o livro e o discutiram nesta aula, sob a mediação da professora de Português da turma.

#### A interação discursiva

1. PROF. PORT.: E ... o livro é dividido em duas partes... então na primeira parte ele diz: No Natal, às vezes nasce o menino diabo ... e na segunda parte ele fala ... foi quando nasceu o menino Deus em toda sua tristeza ... que que aconteceu na primeira parte do livro que justifica o título? ... Se vocês quiserem ... podem fazer a consulta.

2. VJ9º2F: Professora ... eu penso assim que foi dividido em relação aos sentimentos ... como ele começa a sentir aquele real amor na segunda parte pelos amigos que ele têm ... que é o português e o pé de laranja lima ... e o sentimento começa a aflorar... e ele começa a mudar por dentro também ... tanto por fora ... e na primeira parte conta sobre um pouco da história dele ... antes de conhecer as pessoas ... como ele era ... como ele fazia travessuras e etc .... e aí começou ... focou nele nessas travessuras colocando ele como um menino – entres aspas – ((a aluna simula as aspas)) diabólico ... depois que ele foi mudando ... ao conhecer as pessoas ... ele foi mudando ... e eu acho que o segundo título é sobre isso.

3. GA9º2M: Eu acho que ele mudou foi naquela parte que ele falou com o pai dele “que diabo eu sou pobre” ... aquela parte que ele ficou falando que não queria ter um pai pobre ... e aí viu que o

---

pai dele ficou muito chateado com ele ...e aí que ele começou a ficar ... eu acho que ele começou a mudar mesmo.

4. JC9°2F: Eu não acho que ele tenha mudado... eu acho que ele nunca foi mal ... eu só acho que tipo ele era incompreendido ... ele aprontava porque ele não tinha ninguém pra conversar ... não tinha ninguém pra entender o lado dele.

5. MC9°2F: É carência.

6. GA9°2M: [Ele queria chamar atenção].

7. PROF. PORT.: Mas no Natal acontece alguma coisa ... e a VJ9°2F até falou ... acontece algo que ele fala que ele é o diabo ... que nasce nele um diabo ... o que que acontece? ... Por que ele acha que que:: ele é assim?

8. MC9°2F: Porque ele não recebeu o presente ... e daí papai Noel acha ele um menino mau ... e o menino Jesus ...que é o aniversariante do dia ... também acha ele um mau rapaz ... por isso que ele tem essa vida cheia de (dor). ((A aluna GA9°2F também quis falar, mas não conseguiu se inserir. Parecia que ela compartilhava da mesma opinião))

9. PROF. PORT.: E aí quando ele diz “foi quando nasceu o menino Deus em toda sua tristeza” ... que que aconteceu?

10. IL9°2F: Foi quando ele conhece o Manuel Valadares.

11. FA9°2M: Quando ele teve alguém que conversava com ele e conseguia compreender o que ele fazia.

12. LE9°2M: Tipo um pai ... o pai que substituiu o pai dele.

13. IL9°2M: Eu acho que é a representação do presente né? ... por causa que no Natal todo mundo espera ganhar um presente ... espera que o menino Deus nasça pra gente ganhar um presente ... e aí é:: eu acho que foi ele ganhar o presente mesmo... foi o Manuel Valadares pra ele.

14. PROF. PORT.: Então ... a parte que fala que é a segunda parte ... que inicia a segunda parte, tá na página noventa e seis e ... e:: ela começa no primeiro capítulo da segunda parte com o morcego ... que fala aquela história de de:: de como que ele conheceu o Manuel Valadares... Então novamente ele é narrado em primeira pessoa ... o narrador é um narrador-personagem como a gente já havia comentado né?

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesse episódio, a professora discute a estruturação da obra e a sua divisão em capítulos, buscando relacioná-las ao conteúdo da narrativa. No turno 1, ela contextualiza a questão por meio de um *enquadrador* (“E ... o livro é dividido [...] tristeza”) e introduz uma *solicitação* (“que que aconteceu na primeira parte do livro que justifica o título?”) com o objetivo de estimular nos alunos a capacidade de relacionar partes da obra e de inferir sentidos subtendidos na divisão feita. A proposta de interpretação demanda que o leitor ative seus conhecimentos sobre a obra, mas também seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos sobre a construção do discurso literário e as temáticas abordadas, sobretudo conhecimentos relacionados ao campo religioso.

Na primeira construção de sentidos no turno 2, a estudante VJ9°2F elabora uma hipótese para explicar a divisão da obra ao afirmar que ela se divide “em relação aos sentimentos”, porém se concentra nos fatos da narrativa, enfatizando um processo de mudança do protagonista. No turno 3, sua fala encontra repercussão na fala do aluno GA9°2M, o qual

compreende que houve uma mudança, mas discorda no que se refere ao fato desencadeador dessa transformação da personagem.

Até esse momento, as construções de sentido feitas pelos dois estudantes do perfil 2 estavam circunscritas a aspectos da narrativa; porém, no turno 4, a fala da estudante JC9°2F indica o uso de recursos inferenciais mais elaborados para interpretar esse aspecto da obra, sendo esta uma importante característica de uma leitora do perfil 1 e também uma evidência da progressão da leitura no decorrer da interação. Assim, nesse turno 4, o consenso que estava ocorrendo é rompido pela afirmação de JC9°2F: “Eu não acho que ele tenha mudado... eu acho que ele nunca foi mal ... eu só acho que tipo ele era incompreendido”. Nesse momento, instaura-se um novo sentido, indicando que nessa interação haveria plurissignificações para a mesma enunciação, haja vista que “Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. [...] A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL’ISOLA, 2001, p.28). Nos turnos 5 e 6, o posicionamento discursivo da estudante JC9°2F encontra repercussão em outras vozes, que com ela passam a dialogar, instaurando assim uma nova produção de sentidos.

Baseados em suas vivências, os alunos manifestam sua empatia com a personagem ao construírem novos sentidos para o enunciado “às vezes nasce o menino diabo”. MC9°2F e GA9°2M afirmam, respectivamente: “É carência” e “ele queria chamar atenção”, agregando novos sentidos ao discurso da colega com a qual dialogam, mas mantendo o mesmo posicionamento discursivo. Essa mudança é percebida pelo fato de o aluno GA9°2M ter feito uma nova afirmação, na qual ele se alinha ao sentido de que o protagonista não havia mudado.

No turno 7, a professora introduz sua fala com um enquadrador (“Mas no Natal ... [...] diabo”) que visa redirecionar o olhar dos estudantes para outro aspecto da narrativa. Em seguida, apresenta duas solicitações que visam à identificação de fatos e ao estabelecimento de relações causais na obra, numa tentativa de possibilitar novas reflexões que agregassem ao que os estudantes já haviam enunciado.

No turno 8, a estudante MC9°2F mantém o diálogo com as vozes que a precederam, ao se concentrar nas impressões do protagonista, apresentando uma resposta coerente com o tipo de pergunta feita: “porque ele não recebeu o presente ... e daí papai Noel acha ele um menino mau ... e o menino Jesus ...que é o aniversariante do dia ... também acha ele um mau rapaz ... por isso que ele tem essa vida cheia de (dor)”.

No turno 9, a professora faz a última *solicitação* referente a esse aspecto da obra, que versava sobre o significado do enunciado “foi quando nasceu o menino Deus em toda sua tristeza”, no qual era esperado que os estudantes relacionassem partes da obra para fazer

inferências. A interação inicia-se com o reconhecimento de elementos explícitos “foi quando ele conhece Manuel Valadares”, mas se aprofunda, alcançando níveis mais abstratos e metafóricos (“tipo um pai” e “é a representação do presente”), evidenciando assim que a pluralidade de sentidos não se construiu de modo aleatório e desordenado, mas em uma sequência crescente, até alcançar um nível satisfatório para essa *comunidade*.

No turno 13, a estudante IL9°2F ativa conhecimentos enciclopédicos do campo religioso para interpretar o enunciado “foi quando nasceu o menino Deus em toda sua tristeza” e estabelece relações entre eles e o conhecimento do enredo explicitado antes por seus colegas. Esse diálogo com os enunciados anteriores não instaurou novos sentidos, pois contemplou apenas o aspecto positivo que se relaciona à personagem do Portuga, sem realizar interpretações da parte final do enunciado que aponta para o sofrimento.

Nessa interação, podemos ver a relação estreita entre apreciação estética e a subjetividade desses leitores, manifestada em suas interpretações. Os estudantes enfocaram a incompreensão sofrida pelo menino na primeira parte e a presença do Portuga na segunda parte, sem enfatizar a tristeza que acompanha o enunciado “nasce o menino Deus em toda a sua tristeza”, indicando a necessidade de solução imediata de um problema apresentado pela narrativa. Essa recorrência à rapidez das narrativas contemporâneas constitui leitores habituados a soluções breves, como a maioria dos leitores dessa *comunidade* que se sente satisfeita com as interpretações feitas. Diante disso, a professora encerra a discussão por meio de uma pergunta retórica (turno 14).

Nas interações sobre a obra literária, predominam enunciações de estudantes do perfil 1, em primeiro lugar, e do perfil 2, em segundo, o que indica a relação estreita entre quem aprecia a leitura literária e quem interpreta coletivamente a obra lida.

### 5.3.2 Saberes sobre cinema

Em suas interlocuções sobre o cinema, os estudantes manifestam conhecimento do enredo, dos gêneros, das temáticas e da estruturação temporal dos filmes; mencionam com maior frequência as obras fílmicas pertencentes ao circuito comercial como suas prediletas, mas também reconhecem as distinções básicas entre filmes do circuito comercial e do circuito denominado “*cult*” – sendo que estes últimos são acessados em contexto escolar; conhecem a nomenclatura básica dos paratextos fílmicos (*trailer*, sinopse, créditos) e possuem um conhecimento básico dos profissionais que produzem o filme, restringindo-se ao diretor e, no máximo, ao roteirista.

Analisaremos um *episódio de aula* em cada turma, constituindo-se apenas como casos exemplares, dada a multiplicidade de dados. Além de um *episódio* completo por turma, analisaremos recortes de *episódios*, destacando os conhecimentos dos estudantes sobre o discurso cinematográfico. Não intentamos esgotar a discussão, mas lançar luzes sobre a constituição dos saberes desses estudantes e seus modos de construir sentido sobre o cinema.

## I – Interações na turma 1

Neste item, será analisado um episódio de aula sobre cinema, ocorrido na intervenção 1 livro–filme *O menino no espelho*. O objetivo é analisar os saberes que os estudantes articulam sobre a obra cinematográfica e seus modos de construir sentidos nesse contexto de interação.

### Quadro 10 – Interação sobre o filme OME

---

**5º Episódio:** Filme *O menino no espelho*

**Descrição:** Este episódio foi realizado com a turma 1, na intervenção livro–filme *O menino no espelho*. Esta interação aconteceu no início da segunda aula da primeira intervenção da pesquisa e foi conduzida pela professora de Arte da escola. Os estudantes haviam discutido o livro e, em seguida, assistido ao filme, cuja discussão apresentamos parcialmente a seguir.

#### A interação discursiva

1. PROF. ARTE: Esse filme ... ele se passa em Belo Horizonte ... na década de trinta e quarenta ... e aí a gente tem alguns recursos visuais ... alguns jeitos de ... alguns elementos que o diretor usou ... que ele escolheu pra poder mostrar que esse filme se passa em outro tempo histórico ... na década de trinta e quarenta ... ou seja ... há quase cem anos atrás ... um pouco menos de cem anos atrás ... queria saber de vocês ... o que que vocês pensam assim ... quais recursos audiovisuais ... de cinema ... não sei se ... se vocês não entenderem muito bem a pergunta eu posso tentar clarear ... mas ... quais recursos o diretor utiliza pra fazer a gente perceber que essa história se passou num tempo remoto ao nosso?
  2. AN9º1F: No cinema ... antes de começar o filme ... ele fala sobre Vargas ... sobre Getúlio Vargas.
  3. PROF. ARTE: Ah então tem uma menção histórica a um período de outro presidente.
  4. AS9º1F: O tipo de cinema ... a cidade ... a roupa.
  5. PROF. ARTE: Boa ... figurino.
  6. Aluna: As casas.
  7. AS9º1F: O jeito que o pai falava com o filho ... o jeito lá dentro de casa.
  8. PROF. ARTE: Modos sociais de relação entre pai e filho.
  9. AS9º1F: A professora com os alunos ... aquele negócio lá.
  10. AN9º1F: A reguinha que bate.
  11. PROF. ARTE: A professora dando reguada na cabeça das crianças.
  12. AS9º1F: O jeito que as crianças recebem a professora.
-



- 
13. PROF. ARTE: A formalidade do ensino entre as professoras e as crianças ... vocês estão falando de modos de viver diferentes e também de elementos visuais ... figurino ... cenário ... que mais?
14. ME9º1F: Eles não tinham televisão em casa.
15. PROF. ARTE: Os objetos da casa ... a tevê só vai se popularizar no Brasil a partir da década de sessenta ... cinquenta ... finalzinho de cinquenta ... início de sessenta que a televisão vai chegar na casa das pessoas ... de fato ... não existia tv ... que meio de comunicação existia?
16. Aluno: Rádio.
17. PROF. ARTE: Rádio ... era o rádio que trazia notícia pro pessoal desse tempo ... vamos lá .. que mais que a gente consegue perceber entre uma imagem antiga do passado e uma imagem atual do presente? ... que outro elemento é possível perceber essa diferença? ... vamos pensar no elemento visual que o diretor usa pra gente achar que o filme tá mais antigo.
18. LP9º1F: As casas.
19. PROF. ARTE: Elemento visual ((alunos demoram a encontrar respostas)).
20. Aluno: A imagem.
21. PROF. ARTE: A imagem ... mas o quê da imagem?
22. Aluna: Uai que ela tá antiga.
23. PROF. ARTE: O que na imagem do filme aparece de forma a gente compreender ... aí ele começou a falar.
24. Aluno: A cor.
25. PROF. ARTE: Qual que é a cor do filme?
26. AN9º1F: Sépsia ((Alunos riem da confusão com “Asepxia”, produto de higiene)).
27. PROF. ARTE: Vocês percebem que o filme tem um tom sépia? ... ela queria dizer sépia ... um tom mais antigo ... o filme é tem um elemento visual ... que a gente tá vendo ... que transporta a gente quase que como que dentro de uma foto antiga ... por que que o diretor fez essas escolhas?
28. JM9º1F: E outros alunos: porque o filme é antigo.
29. PROF. ARTE: Por que o filme é antigo não.
30. SF9º1F: Porque no livro ele fala das memórias dele ... então ele fala da época que ele era criança.
31. PROF. ARTE: Vocês concordam?
32. Turma: Sim.
33. PROF. ARTE: Porque é um filme memorialista né? ... ele tá falando de um outro tempo ... pra traduzir esse elemento ... ele tem que mexer na cor ... mexer no figurino.
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Essa interação foi uma das primeiras discussões realizadas sobre cinema na pesquisa com esta turma. Embora tivesse um roteiro previamente construído, a professora de Arte teve autonomia para propor as questões da maneira que considerasse mais conveniente naquele contexto. Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de essa discussão ter sido conduzida pela professora de Arte da escola, mas que não era professora desses estudantes, pois, na época da pesquisa, não havia a disciplina de Arte na grade curricular de Terceiro Ciclo.

No turno 1, a docente utiliza um *enquadrador* (“Esse filme [...] clarear”) que direciona e delimita a interpretação dos estudantes ao situar o tempo histórico do filme, tornando, de certo modo, a questão mais acessível. Por outro lado, ao fazer a *solicitação* “... quais recursos o diretor utiliza pra fazer a gente perceber que essa história se passou num tempo

remoto ao nosso?”, propõe aos estudantes que ativem conhecimentos enciclopédicos variados, a fim de explicitarem suas compreensões sobre o trabalho estético com a linguagem visual.

Esse movimento de reflexão posterior sobre o filme, que pressupõe analisar cenas individualmente, possibilitou que os estudantes observassem o cinema como linguagem que representa e constrói significações, ultrapassando a experiência sensorial que se tem quando se vê o filme em sua totalidade e em seu ritmo próprio em uma única vez.

Diante da pergunta feita, os estudantes vão apresentando suas inferências e assim mencionam seus conhecimentos enciclopédicos sobre fatos/elementos históricos (turnos 2, 7, 9, 10, 12, 14 e 16), figurino (4) e cenário (4, 6, 14 e 16). A construção dessa interpretação se dá de modo fragmentado e gradual, em que estudantes dos perfis 1, 2 e 3 expressam seus saberes e explicitam sua compreensão sobre o contexto social, histórico e cultural na obra fílmica. Esse tipo de resposta construída coletivamente explicita saberes que os sujeitos acionaram intuitivamente para interpretar o filme enquanto assistiam a ele. A pergunta que lhes foi feita procurou elucidar conhecimentos já existentes, adquiridos por esses sujeitos em diferentes contextos.

Considerando os dados já apresentados no capítulo 3, esses saberes não se restringem ao domínio escolar, embora a escola seja uma importante instituição formadora no que tange aos modos de leitura em uma acepção ampla. A maior parte é construída em interações e experiências culturais cotidianas, pelo contato com outras artes e produções culturais, como a fotografia, as gravuras, filmes, séries, telenovelas, e a própria inserção cultural dos sujeitos no meio social do qual fazem parte, nos quais os sentidos também encontram regularidades e permanências. Além disso, há de se destacar que esses conhecimentos enciclopédicos também são compartilhados nas diferentes disciplinas, em especial de Geografia e História, nas quais os saberes históricos circulam de diferentes maneiras. Desse modo, observamos como a interpretação da obra artística não se limita à decodificação de sua linguagem, mas depende da ativação de diferentes conhecimentos, ressaltando assim sua potencialidade formativa.

No turno 17, a docente introduz novas *solicitações* (“[...] que mais que a gente consegue perceber entre uma imagem antiga do passado e uma imagem atual do presente? ... que outro elemento é possível perceber essa diferença?”) e um *enquadrador* com objetivo explicativo (“vamos pensar no elemento visual que o diretor usa pra gente achar que o filme tá mais antigo”), a fim de redirecionar a interpretação dos estudantes e aprofundar o entendimento sobre a construção do discurso cinematográfico. Entretanto, os estudantes não compreendem de imediato a pergunta feita, como indica a resposta dada pela estudante LP9°2F no turno 18.

Nos turnos 19 e 21, a professora elabora novas perguntas com o objetivo de tornar essa reflexão mais acessível a essa “*comunidade interpretativa* de espectadores”. A dificuldade dos estudantes de exteriorizar sua compreensão sobre a fotografia do filme sinaliza que essa percepção estética não é comum na escola, como os dados dos capítulos 3 e 4 já mencionaram e este também ajuda a confirmar.

No turno 22, uma estudante inicia uma reflexão sobre a fotografia do filme (“uai ... que ela tá antiga”) que possibilitará ao grupo expandir sua interpretação. Assim, nos turnos 24 a 27, as interações dos estudantes e da professora vão delimitando os sentidos, até concluírem que se trata de uma imagem em tom sépia.

Após esse momento de identificação, a docente apresenta um *enquadrador* (“o filme é ... tem um elemento visual ... que a gente tá vendo ... que transporta a gente quase que como que dentro de uma foto antiga ...”) como síntese interpretativa para tudo o que foi dito até aquele momento; no entanto, busca maior aprofundamento ao inserir uma nova *solicitação* (“por que que o diretor fez essas escolhas?”), desafiando os estudantes a encontrarem justificativas para aquela escolha, a fim de que ultrapassassem o plano do sensorial e alcançassem o plano estético.

Após algumas tentativas, a estudante SF9°2F apresenta uma síntese do que foi discutido anteriormente, associada aos seus conhecimentos sobre o livro *O menino no espelho* e sobre cinema: “Porque no livro ele fala das memórias dele ... então ele fala da época que ele era criança”. Seu enunciado tem a capacidade de observar a *adaptação criativa* realizada na *tradução intersemiótica* do livro para o filme, embora não tenha consciência desse saber.

A fala da estudante no turno 30 é autorizada pela turma no turno 32 e reelaborada pela professora no turno 33, constituindo-se assim como a interpretação desejável, e autorizada pela professora, para essa *comunidade*.

A capacidade de realizar interpretações mais aprofundadas, como evidenciou a estudante SF9°2F<sup>90</sup> em sua participação, indica que essa “comunidade interpretativa de espectadores” também é beneficiada ao contar com a participação de sujeitos com formações diferenciadas e cujas interpretações contribuem para ampliar a significação construída coletivamente.

---

<sup>90</sup> Essa estudante possui uma formação audiovisual e literária diferenciada em relação à maioria, pois participa, na escola, de um grupo de estudos sobre cinema e também é uma leitora assídua de literatura. Além disso, seu pai trabalha na área de Audiovisual.

## II – Interações na turma 2

Neste item, será analisado um *episódio de aula* sobre cinema, ocorrido na intervenção 1 livro–filme (*O Meu pé de laranja lima*).

### Quadro 11 – Interação sobre o filme MPLL

**6º Episódio:** Filme *Meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Este episódio foi realizado com a turma 2, na intervenção livro–filme (*O)Meu pé de laranja lima*. Esta interação aconteceu no final da terceira aula da primeira intervenção da pesquisa e foi conduzida pela pesquisadora, por motivos já elucidados. Os estudantes haviam discutido o livro e, em seguida, assistido ao filme, cuja discussão apresentamos parcialmente a seguir.

#### A interação discursiva

**((Exibição da cena 10 do filme – Zezé leva um peixe para seu pai))**

1. GA9º2M: Ah não.
2. Aluno<sup>91</sup>: Essa cena de novo ... nossa senhora.
3. PQ<sup>92</sup>. A gente vai discutir essa cena.
4. Aluna: Ah não.
5. PQ. Por que que vocês falaram “ah não ... essa cena de novo”?
6. MF9º2F: Essa cena é muito triste ... tadinho ... ele maior inocente.
7. PQ: Por que vocês ficaram incomodados ... meninos?
8. GC9º2M: Porque a gente sentiu praticamente o que ele sentiu apanhando lá.
9. DH9º2M: A visão dele também.
10. GA9º2M: Eu fiquei com dó.
11. PQ. Vocês ficaram incomodados com essa cena, não ficaram?
12. Aluno: Muito.
13. MF9ºF: Essa cena aconteceu no livro.
14. PQ. Essa cena aconteceu no livro né? ... então gente ... olha só ... nesta cena quais são os recursos utilizados em termos de cinema? ... que causam incômodo na gente?
15. Alunos juntos: Câmera.
16. PQ. Peraí gente ... um de cada vez ... todo mundo falando coisa boa.
17. GA9º2M: A câmera ... a câmera tá direcionado pro Zezé... a câmera está como se a gente estivesse no lugar dele.
18. PQ. Mais o que além da câmera? ... tem mais coisa.
19. CD9º2F: Ela fica embaçada.
20. PQ. Ela fica embaçada ... por que ela fica embaçada?
21. JV9º2M: Por causa dos tapas.
22. FA9º2M: Eu acho que é pra mostrar que ele tá chorando.
23. GO9º2F. Deixa eu falar? ... eu acho que é por causa que ... tipo assim como ele tava chorando ... aí ficou como se a gente tivesse no lugar do menino... aí é como se a gente tivesse olhando pro pai dele e chorando.
24. PQ. Aham ... e além disso também ... tem outras coisas em termos de efeitos ... o que que tem?
25. LE9º2M: [Eu não entendi aquela parte não fessora] ((referindo-se à metáfora do afogamento))

<sup>91</sup> Os contextos em que se menciona apenas “aluno” indicam que não foi possível identificar o autor do enunciado, dada a diversidade de vozes na interação ou devido a ruídos externos.

<sup>92</sup> PQ é a sigla adotada para indicar a pesquisadora.

- 
26. VJ9°2F: Eu acho que a trilha sonora ... porque com o momento ... a musiquinha no final acaba incomodando um pouco.
27. LA9°2F: A iluminação ... que tá mais escuro.
28. LE9°2M: Eu não entendi aquela parte que aparece o pai dele debaixo d'água e ele debaixo d'água também ... aparece tipo ... respirando debaixo d'água.
29. MC9°2F: Eu acho que é mais tipo ... matar o pai dele dentro dele ... eu vi dessa forma.
30. JC9°2F: Eu também ... mas eu não entendi ele ... e ele lá ((referindo-se ao homem afogado))
31. PQ. Ele fala “por que que você não me mata logo?” ... aí essas cenas são deslocadas daquele ambiente né? ... quais são as cenas deslocadas naquele ambiente ali?
32. MC9°2F: Deles na água.
33. PQ. Na água ... e mais o quê?
34. GA9°2M: O Zezé boiando.
35. PQ. Porque tem uma cena boiando ... tem uma pessoa boiando ... é o Zezé?
36. Alunos: Não ... é o pai.
37. LE9°2M: É o pai dele ou então.
38. PQ. E tem duas outras cenas ... quais são?
39. IL9°2F: No gelo ... debaixo do gelo.
40. PQ. É gelo?
41. Alunos: É água ... solta bolha.
42. PQ. Parece um vidro assim ((gesticula indicando a imagem do rosto colado no vidro)) ... o que que essas cenas significam? ... elas são cenas metafóricas ... são metáforas pra expressar alguma coisa relacionada àquela situação ali ... o que que ela significa naquele contexto? ... o que que vocês entenderam?
43. MC9°2F: Como se fosse morrendo dentro do Zezé ... o pai dele ... porque ele mesmo fala que tava matando o pai dele dentro dele ... e eu acho que quando coloca o Zezé ... quer dizer ... aquela coisa da pureza que a gente já discutiu ... ele perde totalmente aquilo quando o Portuga morre ... a infância dele ... mas pra mostrar que tipo já tava doendo.
44. PQ. Quem mais tem outra hipótese? ... é isso aí ... o sofrimento né? ... E o homem na água?
45. GA9°2M: É o Portuga.
46. Alguns alunos: É o pai.
47. PQ. É o pai dele na água ... O que que significa aquilo?
48. MC9°2F: O pai dele já morreu já ... [peixe morto boia].
49. GA9°2M. Que ele morreu lá debaixo da água e agora ele tá boiando.
50. LA9°2M: Que o pai dele morreu pra ele.
51. PQ. O pai dele morreu de verdade?
52. Alunos: Não.
53. PQ. O pai dele morreu pra ele né? ... então são cenas ... que ele mata o pai dele dentro dele né?
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Logo no início, nos turnos de 1 a 4, a reação dos alunos mostra o forte impacto da cena do filme, como as falas “Ah não” (do aluno GA9°2M) e “Essa cena de novo ... Nossa Senhora”, revelando uma relação de sensibilidade e afeto com a personagem, instigados pelos recursos cinematográficos adotados.

Rouxel (2013) analisa a relação entre as escolhas de obras literárias no Ensino Básico e a subjetividade do leitor que se aplica também ao cinema: “É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixa marcas” (ROUXEL, 2013, p. 24). Segundo a estudiosa, em algumas pesquisas, os estudantes declaram ter afeição por “obras que os confrontam com grandes

questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc.” (ROUXEL, 2013, p. 24). Nesse sentido, as obras impactam, mas também agradam, justamente pelo incômodo que causam, mas também por levar a reflexões mais profundas sobre a existência humana.

Nos turnos 7, 5 e 11, a pesquisadora<sup>93</sup> questiona o motivo do incômodo, a fim de melhor compreender os impactos nas interpretações. Assim, os alunos manifestam seu incômodo com a situação representada e, ao mesmo tempo, sua empatia com o protagonista Zezé, pelo sofrimento vivido por ele, indicando a importância da arte para a experimentação do real.

Quando a aluna MF9°2F afirma que “essa cena é muito triste ... tadinho ... ele maior inocente” (turno 6), apresenta uma interpretação que foi consenso na discussão do livro, indicando uma recepção semelhante à *tradução intersemiótica* de um filme que busca maior aproximação com o livro; também, nos turnos 8 e 9, os estudantes GC9°2M e DH9°2M se apropriam de interpretações já feitas nas discussões sobre o livro e também no início do debate sobre o filme para se referirem ao impacto da câmera subjetiva: “porque a gente sentiu praticamente o que ele sentiu apanhando lá” e “a visão dele também”. Esse compartilhamento de leituras e o consenso sobre os sentidos do livro e do filme indicam os efeitos de uma adaptação fílmica que estabelece uma forte relação interdiscursiva com a obra literária na qual se baseou.

No turno 14, a pesquisadora elabora *solicitações* para aprofundar o debate em torno da estética do cinema, por considerar que “a realidade que aparece na tela não é jamais totalmente *neutra*, mas sempre o *signo* de algo mais, num certo grau” (MARTIN, 1990, p. 18) e que “o cinema é uma linguagem que é preciso decifrar” (MARTIN, 1990, p. 29). Nesse momento, os espectadores são convidados a sair do estado da “identificação” para alcançarem o da reflexão, a fim de significarem a cena e seus efeitos, em uma atitude de espectadores críticos.

Essa discussão se realizou mais ao final da terceira aula da intervenção 1, quando outros debates sobre a câmera já haviam sido feitos. Com isso, a resposta dos estudantes que, juntos, afirmam ser a câmera um elemento importante (turno 15), indica que eles se apropriaram de conhecimentos compartilhados na aula anterior sobre cinema e no tempo que antecedeu essa discussão, mas também explicita suas experiências com o cinema em diferentes contextos.

---

<sup>93</sup> Conforme justificado no Capítulo 1, a maior parte das intervenções realizadas na turma 2 foram conduzidas pela pesquisadora, que também é professora de Português.

No turno 17, GA9º2M aponta o efeito da câmera subjetiva ao afirmar que “A câmera ... a câmera tá direcionado pro Zezé... a câmera está como se a gente estivesse no lugar dele”, confirmando essa apropriação.

No turno 18, a pesquisadora faz a *solicitação* (“Mais o que além da câmera?”) com o intuito de estimular, nos estudantes, a ativação dos conhecimentos prévios para a produção de inferências, a fim de que interpretassem as metáforas visuais da cena. Inicialmente, uma estudante aponta um aspecto explícito da imagem (no turno 18), sem ampliar a interpretação. Assim, a mediadora elabora nova *solicitação* causal com o objetivo de estimular a reflexão. A partir disso, os estudantes vão, gradualmente, construindo hipóteses e inferências nos turnos 19 e 20, até o momento em que a estudante GO92F sintetiza as reflexões anteriores.

No turno 24, a pesquisadora propõe que busquem mais elementos (“Aham ... e além disso também ... tem outras coisas em termos de efeitos ... o que que tem?”), por considerar que há saberes internalizados que podem ser ativados pelos estudantes. Desse modo, os alunos mencionam aspectos da linguagem cinematográfica, como a posição da câmera, a trilha sonora e a iluminação, revelando conhecimentos sobre o discurso cinematográfico.

A significação da linguagem conotativa, ou seja, o uso simbólico da linguagem, exige maiores reflexões do grupo e uma mediação adequada do professor, pois os estudantes apresentam dificuldades em delas tomar consciência de imediato, tanto no discurso literário quanto no cinematográfico. As falas dos alunos LE9º2M, perfil 2, “Eu não entendi aquela parte que aparece o pai dele debaixo d’água e ele debaixo d’água também ... aparece tipo ... respirando debaixo d’água”, e JC9º2F, “eu também ... mas eu não entendi ele ... e ele lá ((referindo-se ao homem afogado))”, perfil 1, demonstram que essa é uma realidade em todos os perfis de leitor.

A interpretação das metáforas feita com maior facilidade pela aluna MC9º2F constitui-se uma exceção no grupo, o que se atribui à sua formação como leitora assídua e contemplativa – conforme já discutido no capítulo 3 – e à sua formação estética, pois a aluna tem uma prática frequente de leitura literária, de contato com filmes e participa do grupo de teatro da escola, o que é um indicativo de seu maior envolvimento com as artes.

Para interpretar as metáforas visuais, os estudantes foram construindo hipóteses que indicam diferentes pontos de vista, até chegarem a alguma conclusão, geralmente feita por algum colega e ratificado pela pesquisadora. A afirmação da aluna MC9º2F no turno 29 ajudou o grupo a se orientar a respeito de possíveis sentidos para a metáfora do afogamento na cena, assim como a *solicitação* da mediadora nos turnos 31 e 35 contribuiu para que eles esclarecessem os aspectos que interferiam na compreensão da metáfora.

A fala de MC9°2F encontra repercussão na fala de outros alunos, que passam a atribuir sentidos semelhantes, em uma relação dialógica de concordância. Essa é uma característica importante de ser observada nessa “comunidade interpretativa de espectadores”, e que Guimarães (2015) também observou ao teorizar sobre a *comunidade de cinema*: a contribuição dos diferentes olhares na interpretação do filme, que são individuais e complementares simultaneamente; o dizer de um espectador contribui para acrescentar aspectos não observados por outro, e assim a cadeia discursiva de interpretação vai se construindo.

### III – Interações nas turmas 1 e 2

Conforme já apresentado, os estudantes dessa “comunidade interpretativa de espectadores” possuem conhecimentos a respeito da linguagem cinematográfica, mas que precisam ser estimulados por uma mediação que favoreça a ativação de seus conhecimentos prévios para produzir inferências e assim construir sentidos válidos para sua *comunidade*. É, portanto, o oposto do que ocorre com a literatura, em que os saberes literários se evidenciam em seus discursos com mais naturalidade, inclusive nas entrevistas, como já mostrado.

Um dos potenciais desta pesquisa foi a abertura de possibilidades para que os estudantes expressassem seus saberes sobre o discurso cinematográfico. Diante do grande volume de dados, selecionamos casos exemplares.

#### Quadro 12 – Interação sobre o filme MPLL

---

**7º Episódio:** Filme *Meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Discussão realizada no início da intervenção 2, filme–livro, na turma 1.

#### A interação discursiva

1. PROF. ARTE: E como é que tá a câmera nessa cena? ... a câmera se posiciona onde?
2. Aluno: No rosto deles.
3. JA9°1F: Ou é sempre olhando pra Jesus ... ou sempre olhando pro Zezé.
4. FA9°1M: Tipo uma visão de Jesus pra ele e dele pra Jesus.
5. PROF. ARTE: Perfeito FA9°1M ... gente ... é isso aí ... mas vocês sabem como é que se chama esse plano? ... esse plano que é de cima pra baixo e baixo pra cima? ... alguém sabe?
6. Aluno: Plano cartesiano.
7. PROF. ARTE: A gente chama de plano e contra plano ...é quando a gente pega uma imagem de cima pra baixo no personagem ... e de baixo pra cima ... é exatamente ... é como se fosse um olhar de Jesus lá de cima ... olhando pro Zezé e escutando aquilo que Zezé tá falando pra ele né?

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.



Nessa interação, os estudantes discutiram primeiramente o filme *Meu pé de laranja lima*. Anteriormente a isso, já haviam debatido o filme *O menino no espelho*, por meio do qual alguns conhecimentos foram adquiridos, assim como saberes derivados de experiências anteriores à pesquisa foram solidificados.

Eles percebem o uso da câmera no cinema, como indica o enunciado no turno 2, que aponta o uso do primeiríssimo plano (*close-up*). Nos turnos 3 e 4, os estudantes dos perfis 3 e 2 respectivamente, observam o uso do *plongée* e *contra-plongée* na cena, embora não explicitem plenamente essa compreensão e o sentido de seu uso. No turno 5, a professora elabora uma *solicitação* para averiguar a existência de saberes técnicos, porém a resposta do estudante no turno 6 confirma a ausência desse *dispositivo* (FISH, 1980) nessa *comunidade interpretativa*. O maior aprofundamento sobre os efeitos de sentido dessas escolhas no discurso cinematográfico acontece com a mediação da docente, que antecipa as explicações no turno 7.

Diferentemente desse episódio, observamos que uma formação sobre cinema exerce efeitos distintos na interpretação do discurso cinematográfico, conforme apresentado no oitavo episódio:

### **Quadro 13 – Interação sobre o filme MPLL**

---

**8º Episódio:** Filme *Meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Discussão realizada na segunda aula da intervenção 1, livro–filme, na turma 2.

#### **A interação discursiva**

1. PQ. E como que a câmera apresenta esses dois personagens? ... quando a gente tá assistindo como é que eles são mostrados?
2. MC9º2F: Um de cima e outro de baixo.
3. TS9º2M: A câmera de baixo pra cima ... do Zezé ((inaudível)) ... Zezé entende que Jesus está superior a ele precisa da ajuda ... e de cima pra baixo que é *contra-plongée* significa que Jesus é superior a Zezé ... que ele tem que ajudar Zezé.

---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esta interação aconteceu no início da segunda aula da intervenção 1, na qual os estudantes leram o livro e depois discutiram o filme. Não havia sido apresentada nenhuma categoria de linguagem cinematográfica, o que é um importante aspecto a ser destacado no enunciado do estudante TS9º2M, perfil 3, que menciona o ângulo da filmagem, lhe dá o nome técnico e significa o uso no contexto do discurso fílmico. Esse estudante era um dos poucos que participava das formações complementares em cinema oferecidas pela escola; portanto, o que

justifica seu conhecimento prévio. A diferença de formação para lidar com a linguagem se observa tanto em comparação aos estudantes da turma 1, conforme episódio anteriormente apresentado, quanto em relação à sua colega MC9°2F, perfil 1, que é da mesma turma, porém apresenta sua compreensão de modo mais intuitivo e sem aprofundamentos técnicos.

### Quadro 14 – Interação sobre o filme MPLL

---

**9º Episódio:** Filme *Meu pé de laranja lima*

**Descrição:** Discussão realizada no início da intervenção 2, filme–livro, na turma 1.

#### A interação discursiva

1. PROF. ARTE: Como é que é a luz dessa cena? ... quem pode falar um pouquinho da luz ... da iluminação?
  2. Aluno: Tá escuro.
  3. LM9°1M: Onde tá Jesus é onde tá mais escuro.
  4. IC9°1F: Acho que é contrário... mais claro onde Jesus tá ... e mais escuro onde Zezé tá.
  5. GI9°1M: Tá mais claro onde tá os personagens principais.
  6. PROF. ARTE: Tá mais claro onde estão os personagens principais da cena ... (...) por que será que o diretor escolheu essa iluminação pra fazer essa cena hein? ... será que foi assim aleatório? ... não né? ... nada é aleatório no cinema... gente.
  7. FA9°1M: Pra gente olhar os personagens.
  8. PROF. ARTE: FA9°1M acha que é pra gente focar só nos personagens ... a estátua de Jesus e ele ... quem mais tem alguma ideia? ... essa iluminação cheia de claros e escuros ... recortada ... que sensação isso passa pra gente?
  9. Aluno: Dor.
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Assim como no 7º episódio, essa interação ocorreu na intervenção 2, quando os estudantes já haviam tido contato com algumas categorias e metodologias de análise, nomeadas *dispositivos* por Fish (1980).

Ao discutirem o uso da iluminação na cena, os estudantes apresentam diferentes hipóteses sobre a posição da luz. Como espectador assíduo de filmes (que também se mostrou muito perspicaz durante a pesquisa) e leitor literário do perfil 2, o estudante FA9°1M compreende o efeito do enquadramento da câmera e da iluminação, embora não o interprete. No turno 9, um aluno atribui um sentido por meio de uma inferência baseada no contexto fílmico que retrata o sofrimento da personagem Zezé; porém, essa é uma possibilidade interpretativa para essa iluminação, pois poderia haver outros sentidos, como intimidade, sacralidade do momento etc.

Essa interação indica que há um saber constituído sobre a linguagem cinematográfica, mas ainda não estruturado, sendo necessária a mediação para assim o fazer.

### Quadro 15 – Interação sobre o filme OME

**10º Episódio:** Filme *O menino no espelho*

**Descrição:** Discussão realizada no início da primeira aula da intervenção 2, filme–livro, na turma 2

#### A interação discursiva

1. PQ. E como que a câmera se posiciona ali?
2. Aluno: [Ela não mostra ele].
3. GO9º2F: No que eles estão fazendo ... não neles.
4. PQ. Por que que faz isso? ...por que que ela foca nos objetos e não nele?
5. GA9º2M: Pra ver a visão que eles estão tendo ... tipo.
6. Aluno: Como se fosse ele.
7. JC9º2F: E também na primeira pessoa.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nessa intervenção 2, o objetivo foi discutir o filme e, em seguida, ler o livro, o que contribuiu para maior apreciação estética do filme, conforme já mostrado no capítulo 4. Neste episódio, é possível observar os efeitos da intervenção anterior no modo de os estudantes identificarem e interpretarem a linguagem cinematográfica; entretanto, sabemos da brevidade da primeira experiência e que, portanto, a maioria do que se apresenta de conhecimento é derivada de formações precedentes à pesquisa.

No turno 3, a estudante GO9º2F, leitora do perfil 3, menciona o uso do “primeiríssimo plano”, chamado de “detalhe” ou “plano detalhe”, usado na cena para enfatizar as ações das personagens, demonstrando ter, mesmo sem um saber técnico, o conhecimento sobre os efeitos e sentidos dessa escolha.

Ao serem questionados sobre o motivo desse enquadramento, os estudantes sinalizam compreender os motivos do uso, conforme pode ser visto nos turnos 5, 6 e 7. Especialmente no turno 7, a única estudante do perfil 1, JC9º1F, adota um *dispositivo* do campo literário para explicar o uso da “câmera subjetiva” nesta cena do filme, sugerindo a *tradução intersemiótica* da primeira pessoa do livro. Por um lado, esse uso evidencia um saber construído na intervenção anterior e também em outros momentos da vida escolar; por outro lado, sinaliza a ausência de abordagem da linguagem cinematográfica nas inserções de cinema feitas no contexto escolar, ocorrendo a apropriação da linguagem literária para pensar o discurso cinematográfico.

### 5.3.3 Saberes sobre adaptação cinematográfica

Por fim, chegamos ao ponto em que literatura e cinema se encontram em diálogo explícito.

No capítulo 4, conhecemos as práticas e as representações dos sujeitos sobre a adaptação, nas quais preponderam a busca pela fidelidade do filme ao livro e a dificuldade de compreensão das relações intersemióticas. Além disso, discutimos os efeitos das intervenções na mudança de posicionamento dos sujeitos, que ocorreu em função de diferentes aspectos: pelo tipo de mediação realizada, pelo tipo de adaptação, pelo perfil dos leitores, pela ordem de contato com livro e filme, pela correlação entre ordem de contato com as obras e o tipo de adaptação experimentado em cada ordem.

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar os saberes dos estudantes sobre a adaptação cinematográfica, na interação que estabelecem como membros de uma *comunidade interpretativa*, haja vista que seus discursos analisados no capítulo 4 apontam para uma semelhança de posicionamentos.

Consideramos mais pertinente apresentar um episódio da primeira intervenção (livro–filme) ocorrida em cada turma, mantendo a semelhança no **tipo de intervenção** e a diferença no **tipo de adaptação**, por meio do qual se evidenciam alguns saberes dos membros dessa comunidade no referente à relação intersemiótica e hipertextual literatura –cinema. Com isso, poderemos ratificar observações já feitas no capítulo 4 sobre a relação entre “análise/apreciação das adaptações e **tipo de adaptação**”, “análise/apreciação das adaptações e **perfil de leitor**” e “análise/apreciação de adaptações e **ordem de contato**”.

Neste item, elucidaremos a participação das várias vozes nesta “comunidade interpretativa de leitores-espectadores” como fonte de saberes sobre a relação intersemiótica literatura–cinema que podem ser acessados e compreendidos.

#### I – Interações na turma 1

O 11º episódio aconteceu na segunda aula da intervenção 1 (livro–filme), após a discussão do livro e a exibição e discussão do filme *O menino no espelho*. A metodologia de análise adotada nesta intervenção previu a discussão do filme e, em seguida, a abordagem da obra como adaptação, com base na proposta analítica de Stam (2006). O objetivo foi conduzir os estudantes a uma reflexão sobre as transformações ocorridas em função da adaptação e o motivo de terem sido realizadas.

Conforme previsto na pesquisa, a parte em que se relacionaria literatura-cinema e cinema-literatura seria conduzida pela professora de Português. Este 11º episódio apresenta elementos relevantes, se comparado ao 12º episódio da turma 2, pois traz a mediação da docente que costuma trabalhar adaptações cinematográficas em sala de aula.

### Quadro 16 – Interação sobre o filme OME

**11º Episódio:** Análise da adaptação cinematográfica *O menino no espelho*

**Descrição:** Esta interação aconteceu nos últimos trinta minutos da segunda aula da intervenção 1, realizada na turma 1. O objetivo foi analisar a adaptação e sua relação com a obra literária.

#### A interação discursiva

1. PROF. PORT.: Vocês estavam falando com a professora ((de Arte)) sobre essas mudanças que ocorrem entre o livro e o filme ... por que que vocês acham que aconteceram essas mudanças? ... por que que o diretor fez tanta mudança?
2. FA9º1M: Porque tem que resumir.
3. PROF. PORT.: Ele trocou nome ... trocou idade ... porque o Fernando ... no livro ... ele é mais novo ...no filme ele é mais velho ... ele trocou inclusive nomes ... um monte de coisas assim ... por que será que houve essa troca?
4. PR9º1F: No livro começa com ele novo e ele vai crescendo.
5. PROF. PORT.: O sócia dele era igual esse sócia?
6. AS9º1F: Não ... Ele queria roubar o lugar do Fernando.
7. PROF. PORT.: E lá no livro ele era como?
8. SF9º1F: Amigo.
9. PROF. PORT.: Por que será que teve essa mudança toda? ... era uma coisa que eu queria entender.
10. AS9º1F: Porque o cara ... não sei o que deu na cabeça dele não fessora.
11. FA9º1M: Talvez pra mostrar que é o contrário dele ... que é o reflexo dele ... que até mostra uma parte lá que ele tá escrevendo ... ele é destro ... só que lá o sócia é canhoto.
12. PROF. PORT.: Ah tá ... o reflexo pode tá mostrando um outro lado do Fernando.
13. AC9º1F: Acho que tá fazendo relação com o livro da *Alice*<sup>94</sup> ... porque no livro da *Alice* ... ela passa pro outro lado e é diferente.
14. ME9º1F: Ah e outra coisa ... não passou aquela parte que também descobre ... que o Toninho descobre o duplo ... ah ele empurra ele pro espelho ... ah que coisa sem graça ... muito mais legal a descoberta do Toninho ... do que empurrando ele pro espelho porque eles brigaram ... ah não.
15. PQ: Vocês acham que o livro deveria ser idêntico ao livro?
16. ME9º1F: Não idêntico sabe? ... mas uma coisa mais próxima ... é muito distante.
17. PROF. PORT.: Tem muita diferença ... e os fatos ordenados? ... os fatos ordenados que aparecem no filme e no livro estão na mesma ordem?
18. Alunos: Não.
19. PR9º1F: O negócio do avião é a primeira cena do filme.
20. PQ: Por que será que foi a primeira cena?
21. PROF. PORT.: Por que que não tem a cena da chuva com o Fernando grande e pequeno ... criança e adulto?

<sup>94</sup> *Alice no país dos espelhos*, de Lewis Carroll.

- 
22. ME9°1F: O começo que é ele pequeno vendo o adulto ... e no final o adulto chegando perto da criança é a melhor cena ... umas das melhores cenas.
23. PROF. PORT.: Aí quem parece que faz o papel no final é o pai né?
24. Alunos: É.
25. ME9°1F: Mas é muito escondido sabe? ... cê tem que perceber porque não é explorado igual tá no livro ... é um negócio hã.
26. PROF. PORT.: Vocês acham que tem uma relação ... vamos dizer assim ... parece que o livro é um livro *O menino no espelho* que tem uma história ... e o filme é outra coisa? ... parece que não tem nada a ver?
27. Alunos: É.
28. AN9°1F: Parece que é só uma história baseada naquilo ali.
29. PROF. PORT.: É uma história baseada ... não é o filme *O menino no espelho*.
30. PROF. ARTE: Posso fazer uma pergunta também? ... então ficou evidente assim ... o livro conta uma história que é muito diferente da história que é contada no filme ... certo? ... concordamos? ... agora eu pergunto ... aquilo que o filme apresenta pra gente como narrativa ... como história ... o que que tem de legal no filme que não tem no livro?
31. Alunos: Nada.
32. PR9°1F: Os detalhes ... cê consegue enxergar melhor ... porque no livro é só sua imaginação.
33. PROF. ARTE: Alguma coisa deve ter de bacana no filme né? ... qual que é a potência desse filme? ... o que que pode ter de legal que não tem no livro? ... de diferente? ... de potente?
34. PR9°1F: No livro você usa mais sua imaginação ... no filme cê tá vendo ... ce tá vendo ilustrado.
35. PROF. ARTE: De novo você fez a comparação ... vou perguntar de novo ... vou lembrar a pergunta qual que é ... presta atenção ... a gente já entendeu que vocês gostaram mais do livro que do filme certo? ... a pergunta é ... o que há de potente ... o que há de legal nesse filme que mostra que é uma obra diferente do livro? ... sem falar do livro ... falando do filme ... quem pode sugerir aí uma cena que achou legal? ... alguma coisa bacana?
36. ME9°1F: De bom no filme? ... ah vamo tentar pensar ... ah nada ((aluna ri)).
37. SF9°1F: Que retrata bem a infância dele ... as brincadeiras que ele fazia ... os amigos que ele tinha.
38. JA9°1F: Mas isso tem no livro também.
39. SF9°1F: Isso é o melhor do filme ... Pra mim o melhor do filme é que retrata bem a infância dele lá ... os amigos que ele tinha ... as brincadeiras que ele fazia.
40. ME9°1F: Ah só isso né?
41. PROF. PORT.: A casa na árvore eu acho super legal ... quando ele encontra com os amigos lá em cima no porão e faz a organização olho de gato.
42. PROF. ARTE: Aquela cena que eles sempre furam pra ver debaixo e aquele negócio caiu inteiro na mesa ... aquela cena é muito legal.
43. PQ: E de cena? ... tem algumas cenas que cês gostaram? ... que cês acharam que é boa? ... sempre tem cenas que chama a atenção da gente ... outras que não ... tem alguma cena que chamou atenção? ... que cês falaram assim ... não ... essa cena é boa ... do ponto de vista de cinema ... cinematograficamente falando? ... que é uma cena bem feita.
44. SF9°1F: A cena do avião que pegou em vários ângulos.
45. PR9°1F: E a do espelho ... do sonho dele.
46. AS9°1F: Eu gostei quando o pai dele tava assinando o negócio pra ele ir pra Escola Militar.
47. Alunos: Nossa! ... credo!
48. PQ: Vamos fechar com o AM9°1M ... ele ficou caladinho ... o que que você achou do filme?
49. AM9°1M: Achei horrível.
50. PQ: É horrível porque o filme não faz o estilo de vocês? ... ou é horrível porque é diferente do livro?
51. AM9°1M e turma ((juntos)): Porque é diferente.
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No turno 1, a professora faz uma *solicitação* cujo objetivo foi possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre as escolhas feitas na adaptação, que são intencionais. Entretanto, no turno 2, o estudante FA9º1M apresenta uma justificativa do filme como “resumo” que é muito recorrente neste grupo, tendo aparecido também nas entrevistas. Nessa visão de “resumo” está implícita a de fidelidade, aproximando-se das experiências escolares com adaptações literárias dos cânones literários, nas quais é mantido o enredo, porém há perdas no discurso literário. A visão de fidelidade dos estudantes tende para essa concepção de adaptação literária, evidenciando o uso de dispositivos da literatura para pensar o cinema, haja vista a ausência da abordagem estética do cinema no contexto escolar.

Nos turnos de 3 a 8, professora e estudantes prosseguem com a discussão a respeito das mudanças ocorridas na adaptação; embora ela pergunte sobre o motivo das transformações, eles se centram no apontamento de ações e características das personagens, revelando um apego aos elementos do enredo, ou seja, as *funções distribucionais*, sendo esta uma tendência forte nas análises dessa *comunidade*, conforme discutido no capítulo 4; o mesmo ocorre nos turnos 14, 16, 19 e 22, em que duas estudantes do perfil 2 sinalizam a busca pela fidelidade do filme ao livro.

No turno 9, a professora elabora uma *solicitação* (“Por que será que teve essa mudança toda?”) que reforça perguntas anteriores consideradas não respondidas suficientemente. A estudante AS9º1F, leitora do perfil 3, mostra dificuldade em estabelecer relações intersemióticas, interdiscursivas, intertextuais e hipertextuais. Por outro lado, no turno 11, FA9º1M elabora uma inferência que considera a *retroversão* como uma estratégia usada na adaptação, ou seja, os elementos oferecidos pelo próprio enredo do livro foram invertidos intencionalmente; portanto, consegue elaborar, embora com dificuldade, uma reflexão sobre as possibilidades criativas desse processo de *hipertextualização* e *tradução intersemiótica* do livro.

Por outro lado, AC9º1F constrói inferências com maior complexidade, própria de uma leitora do perfil 1. Ao dizer “acho que tá fazendo relação com o livro da *Alice* ... porque no livro da *Alice* ... ela passa pro outro lado e é diferente”, a estudante evidencia a capacidade de estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas entre elementos do livro e do filme *O menino no espelho* com a obra *Alice no país dos espelhos*, de Lewis Carroll, nele citada, indicando conhecer as mútuas influências das obras artísticas. Essa estudante é uma leitora literária assídua, com grande repertório fílmico, inclusive de adaptações, o que indica a relação entre perfil e habilidade interpretativa da adaptação. No entanto, essas reflexões diferenciadas

não são aprofundadas no debate, sendo atropeladas por enunciados convencionais de ausência, como o posterior no turno 14.

Nos turnos 17 e 29, a professora utiliza *enquadradores* fortes que direcionam a interpretação e ajudam validar o que o grupo já vinha dizendo. Além disso, o sentido que a docente (turno 29) e a estudante NA9ºF (turno 28) atribuem a uma obra “baseada” indica diferenças de concepções dessa *comunidade* sobre os tipos de adaptação, ou seja, a que é fiel seria uma adaptação, e a que faz *retroversões* seria apenas “baseada”.

Desse modo, professores e estudantes compartilham conhecimentos comuns tanto no domínio do literário quanto na dificuldade de entender a adaptação cinematográfica. No entanto, algumas exceções se apresentam, como nos turnos 23 e 24, em que a docente identifica uma *tradução intersemiótica* do prólogo do livro para o filme “aí quem parece que faz o papel no final é o pai né?” e tem a concordância da turma no turno 24: “é”; porém, no turno 25, a estudante ME9º1F rejeita o modo como a cena foi construída no discurso cinematográfico, confirmando a manutenção do desejo de fidelidade.

No turno 30, a professora de Arte, participante de outra *comunidade interpretativa*, elabora diferentes e persuasivas solicitações com o propósito de conduzir a turma a uma reflexão diferenciada daquela que estava sendo feita até então. O esforço de conduzir os sujeitos a uma nova reflexão perdura até o turno 36, no qual vemos o enunciado da estudante ME9º1F, perfil 2, que continua estabelecendo a comparação valorativa do filme com o livro. Assim, a dificuldade da turma em apresentar reflexões diferenciadas sobre a adaptação reitera a solidez desse tipo de saber nessa *comunidade* – e, principalmente, o pouco acesso a outro tipo de saber.

Esses posicionamentos discursivos semelhantes dessa *comunidade interpretativa* são rompidos pela voz da estudante SF9º1F, leitora do perfil 2 e que estuda cinema na escola<sup>95</sup>, que instaura uma visão diferenciada nesse diálogo. O diálogo de SF9º1F e JA9º1F (turnos 37 a 39) indica a percepção intuitiva da *tradução intersemiótica* e a constatação das relações *interdiscursivas* entre livro e filme. Assim como SF9º1F, a estudante JA9º1F também participa do grupo de estudos de cinema da escola, embora não seja leitora literária assídua. O destaque a ser dado é o fato de essa interação ter estimulado a capacidade de percepção de elementos mais complexos da adaptação, ultrapassando a mera identificação do enredo.

Embora as estudantes tenham alçado a uma reflexão diferenciada, o grupo ainda permaneceu preso às suas concepções, como indicam o enunciado da estudante ME9º1F, no turno 40, “Ah só isso né?” e a ausência de outras vozes com posicionamentos distintos. Diante

---

<sup>95</sup> Como já dito, esta estudante faz oficina de cinema, ofertada pela escola como atividade extracurricular.



dessa dificuldade de conduzir os estudantes a uma perspectiva diferenciada, por estarem arraigados a determinados saberes e representações, as professoras de Português e Arte (nos turnos 41 e 42, respectivamente) dão seus exemplos, assim como a pesquisadora reelabora as solicitações no turno 43.

Decorrente desse trabalho de reposicionamento de perspectivas nesta “comunidade interpretativa de leitores-espectadores”, surgem três vozes, de estudantes dos perfis 2 e 3, que destacam cenas do filme, porém com complexidades distintas: SF9°1F revela maior domínio da linguagem cinematográfica e a aprecia ao dizer que “A cena do avião que pegou em vários ângulos”; PR9°1F menciona uma cena discutida em sala, na qual foram utilizados diferentes recursos cinematográficos, porém não aprofunda a reflexão nem usa a metalinguagem do cinema; e AS°1F aponta uma cena que enfoca a ação da personagem, mas não a estética. As três vozes sinalizam formações distintas em uma mesma comunidade e que estão relacionadas ao perfil dessas leitoras, cujas formações com literatura e cinema são variadas.

Por fim, nos turnos 48 a 51, a pesquisadora elabora *solicitações* com o intuito de esclarecer e sintetizar a visão dessa *comunidade* sobre a adaptação. Diante da resposta do estudante AM9°1M, questiona: “É horrível porque o filme não faz o estilo de vocês? ... Ou é horrível porque é diferente do livro?”. A resposta coletiva “porque é diferente” confirma a visão dessa *comunidade* sobre a adaptação fílmica quando acessada na ordem livro–filme, prevalecendo o estudo da literatura, sendo esta a referência para a maioria de suas avaliações.

## II – Interações na turma 2

O episódio a seguir aconteceu na segunda aula da intervenção 1, logo após a discussão do livro e a exibição do filme *Meu pé de laranja lima*. Diferentemente da intervenção realizada na turma 1, as falas dos estudantes sobre suas primeiras impressões a respeito do filme aconteceram antes do debate sobre a constituição do discurso fílmico. Consideramos relevante essa escolha por termos observado, apenas nesta turma 2, algumas mudanças de perspectiva em função do debate realizado<sup>96</sup>. Assim, a interação apresentada nos oferece elementos para pensar

---

<sup>96</sup> Essas mudanças de perspectiva na turma 2, conforme apresentado no capítulo 4, ocorreram devido à intervenção realizada, na qual um percentual de estudantes que preferia o filme passou a apreciar ambas as obras após o debate, evidenciando os efeitos da mediação. Por outro lado, na turma 1, não houve mudanças de perspectivas, mesmo a discussão tendo ocorrido após o debate sobre o filme *O menino no espelho*.

como essa “comunidade interpretativa de leitores-espectadores” se apresenta sem a mediação intencionalmente orientada da pesquisa.

### Quadro 17 – Interação sobre o filme MPLL

**12º Episódio:** Livro–filme (*O Meu pé de laranja lima*)

**Descrição:** Estas interações aconteceram na segunda aula da primeira intervenção. Foi a primeira discussão feita, logo após a exibição do filme e antes do debate orientado sobre o filme e a relação livro–filme.

#### A interação discursiva

1. PQ. Então Pessoal ... queria saber ... vocês já leram o livro ... viram o filme hoje ... e aí ? ... o que que vocês acharam?
2. MF9º2F: Oh ... eu particularmente preferi o livro.
3. PQ. É mesmo? ... por que MF9º2F?
4. MF9º2F: Porque eu achei o filme meio confuso ... ele começa no meio.
5. JC9º2F: Ele começa com o Zezé adulto.
6. MF9º2F: Não ... nem foi por questão disso ... é no livro ele leva a surra da Lalá e do Totoca né? ... aí no filme foi só da Lalá ... isso ... mas eu preferi o livro ... eu achei que tinha mais detalhes mais coisas ((o livro)).
7. GA9º2M: Parte confusa que eu achei foi quando ... o cara tá lá no cemitério ... o Zezé adulto ... aí passa o Zezé pequenininho assim ...como assim?
8. MF9º2F: Então mas isso assim ... eu acho porque no início ... eu particularmente não tinha entendido ... eu fui entender quem era aquele moço no final.
9. MC9º2F: Eu acho que tipo é uma coisa mais de adaptação mesmo ... todo livro que vira filme tem essas coisas ... então não acho que seja por ser ESSE filme ou ESSE livro ... é por ser uma adaptação.
10. LE9º2M: O filme é bacana e ele é fiel ao livro ... não é que nem aqueles filme que num têm nada a ver com o livro ... e é legal pra caramba ... os atores são bons.
11. CD9º2F: Eu não achei que o livro o filme foi fiel ao livro ... eu sei que muitos filmes eles é não contam tanto ... é mas eu acho que esse filme específico faltou muitas partes ... e eu não gostei muito não.
12. PQ. Quem mais tem outros motivos e gostaria de falar?
13. JC9º2F: O ator é péssimo.
14. IL9º2F: Eu imaginei os personagens MUITO diferentes MUITO diferente ... quando a gente foi ver qual que foi a ideia do autor ... achei muito legal isso da gente ver o que a gente pensa e o que o autor pensou ... mas eu achei.
15. PQ. O autor? ... o autor quem?
16. IL9º2F: O autor do filme ... mas eu achei o filme confuso ... com vários tipo ... a gente que leu o livro primeiro ... foi primeiro o meio do filme ((parece que ela quis dizer livro)) ... depois foi o início ... e depois foi pro final do livro ... e bastante ( ) ... e também achei igual a CD9º2F falou ... não foi muito fiel ... então eu não gostei muito ... mas também não é aquele filme HORRÍVEL.
17. GA9º2M: Eu achei melhor o livro ... porque o livro não dá detalhes ...igual na surra eu fiquei com maior dó do menino lá... coitado ... o livro não dá tantos detalhes igual o filme dá.
18. PQ: Igual o filme dá né?
19. MF9º2F: A profissão do Ariovaldo não é a mesma ((Alguém fala sobre a música ser diferente)).
20. IL9º2F: Não é a música ... ah ... eu acho que as árvores ( ) porque elas têm muito colorido ... e a casa dele é tudo escuro ... como se fosse o lado bom e o lado ruim.

- 
21. PQ: E com relação à ordem? ... a ordem do livro ... o que que vocês acharam da ordem contada no filme?
22. JC9°2F: O filme é tipo ... é ele adulto contando ... ele tava folheando o livro ... que era o livro que ele tinha escrito ... daí ele colocou o rascunho lá no túmulo do seu Portuga... que era ele contando a história ... contando a história ... e tipo ... é um vai e volta é.
23. GA9°2M: É tipo ele lendo o livro ... eu achei.
24. PQ: Eu acho que foi um *flashback* ... e dentro do *flashback* ele pega o meio do livro ... volta no começo do livro ... depois vai pro final do livro e depois volta pro *flashback*.
25. FA9°2M: Eu acho que o final foi confuso ... [mas eu acho que dava pra entender o livro].
26. IL9°2F: Eu achei estranho
27. VJ9°2F: Eu acho que quem lê o livro e pega todos os detalhes tem uma base fiel ... espera do filme contar os detalhes que a gente quis ... que a gente viu no livro ... então eu achei que o filme foi muito fraco ... não contou a primeira parte do filme ...do livro ((corrigindo)) ... foi logo pra segunda ... e tipo ... teve o começo em que ele fez a dedicatória e ... tipo ... fez um pouco de sentido ... mas depois tipo foi lá no final ... foi no meio ... depois no início ... depois no final de novo ... não deu pra entender nada.
28. PQ: Não deu pra você entender?
29. VJ9°2F: Deu pra entender pra quem leu o livro e viu o filme ... “ah ele tá falando dessa parte”... mas se a gente tivesse visto o filme antes e lido o livro depois ... não ia ser fiel ...num ia ser uma coisa.
30. PQ: E aí MF9°2F?
31. MF9°2F: Eu acho que a história do filme ser em *flashback* foi a que menos pegou pra mim porque assim ... no início do livro ele já faz a dedicatória pro Portuga e pros irmãos dele ... então eu já vi isso no livro como se ele tivesse fazendo um *flashback* ... então pra mim essa história de *flashback* foi o de menos ... foi a parte mais tranquila.
32. PQ: E a ordem do filme?... o que você achou? ... o modo como os fatos foram ordenados no filme?
33. MF9°2F: Péssimo.
34. PQ: Péssimo?... Nossa! ... por quê?
35. MF9°2F: No livro eu entendi de um jeito e no filme tava outro.
- 

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No turno 2, a estudante MF9°2F apresenta o posicionamento de preferência pelo livro, que encontrará repercussões na maioria das vozes que dialogam com ela.

Nos turnos 4, 5, 7, 16, 25 e 26, os estudantes expressam dificuldade de compreender a não linearidade temporal e metafórica do filme, assemelhando-se ao que ocorre com o discurso literário. Eles percebem a estruturação dos tempos cronológico e psicológico na narrativa fílmica, e a comparam com a do livro, porém, não reconhecem esse procedimento como uma *adaptação criativa* realizada na *tradução intersemiótica* da literatura para o cinema, indicando, assim, um saber não consolidado nessa *comunidade interpretativa*. Essas compreensões só se realizaram no decorrer do debate, cujo objetivo foi possibilitar novos entendimentos sobre a adaptação.

Em seus discursos, manifesta-se o desejo de ver a reprodução exata do livro, inclusive seguindo a mesma ordem causal que é apresentada no texto literário, firmando assim suas perspectivas sobre a fidelidade. Assim, é comum se prenderem a determinados detalhes da

narrativa literária, geralmente características e ações das personagens (turnos 6, 11, 13, 19 e 27).

No turno 9, a estudante MC9°2F, perfil 1, introduz um ponto de vista diferente do grupo, manifestando um posicionamento que compreende a adaptação cinematográfica em sua especificidade, e não como cópia do livro. Essa reflexão da estudante advém de sua ampla formação literária e cinematográfica, que a diferencia muito do grupo, mas também por ter lido parcialmente o livro, o que influenciou de, certo modo, a apreciação do filme. Assim como ela, o estudante LE9°2M leu parcialmente o livro e manifesta um ponto de vista semelhante de apreciação do filme no turno 10; no entanto, sua perspectiva se diferencia da apresentada por MF9°2F no que diz respeito à fidelidade do filme ao livro. Esse posicionamento não encontrou muita validação no grupo neste primeiro momento, porém, no decorrer do debate, os estudantes passaram a ter uma posição semelhante ao identificarem muitas aproximações do filme com o livro, como foi apresentado no capítulo 4, sendo este um critério para essa *comunidade interpretativa* valorizar a adaptação.

Essas duas vozes dissonantes não encontram parceiros. Por isso, no decorrer da interação, prevalece o discurso que pretere o filme, como pode ser observado nos turnos 11, 13 e 14, nos quais três estudantes do perfil 1, que leram e apreciaram o livro, continuam a manifestar seu descontentamento com o filme.

Em alguns momentos da interação, surgem posicionamentos que rompem com o percurso interpretativo da “busca pela fidelidade” que estava sendo construído, sendo sinais sutis da existência de saberes plurais e outros olhares nessa *comunidade*. Assim é com o enunciado da estudante IL9°2F que afirma: “quando a gente foi ver qual que foi a ideia do autor ... achei muito legal isso da gente ver o que a gente pensa e o que o autor pensou”. Embora se utilize de uma *categoria interpretativa* da linguagem literária ao dizer “autor” em vez de “cineasta”, confirmando o domínio do literário em sua formação, a jovem aponta para um aspecto caro aos estudos da adaptação cinematográfica que é a “interpretação” advinda das múltiplas leituras feitas por diferentes sujeitos. É também dessa estudante o enunciado no turno 20 que aponta para os significados simbólicos do cenário e da iluminação no filme (“porque elas têm muito colorido ... e a casa dele é tudo escuro ... como se fosse o lado bom e o lado ruim”). Por ser uma leitora do perfil 1, que lê muita literatura, vê filmes e foi a única do grupo a mencionar que assiste a espetáculos e exposições artísticas nas horas de lazer, podemos inferir que sua formação cultural ampla passa pela escola, mas não se restringe a essa instituição.

No turno 24, após algumas discussões sobre a ordenação temporal do filme, a pesquisadora introduz o conceito de *flashback*. Embora a maioria tenha permanecido com a

orientação argumentativa que já vinha adotando, a estudante MF9°2F se apropriou do conceito para tecer reflexões que, assim como as de IL9°2F, denotam um saber diferenciado nessa *comunidade interpretativa*. Embora as enunciações de MF9°2F se mostrem contraditórias, pois ora diz não ter compreendido ora diz ter sido simples, essa estudante do perfil 1 também demonstra perceber, ainda que intuitivamente, a *tradução intersemiótica* da “memória”, como produto de uma *adaptação criativa* ao se transformar o livro em filme. No entanto, ela não compreende isso como potencial do filme, sendo uma prática recorrente entre os leitores-espectadores que possuem *categorias interpretativas* implícitas de percepção da *tradução intersemiótica*.

No turno 21, a pesquisadora pergunta sobre a ordenação narrativa do filme, e os estudantes vão apresentando suas compreensões e opiniões nos turnos 23, 25, 26, 27 e 29. Em todos os enunciados, permanece o incômodo por não reconhecerem a ordenação narrativa do livro no filme. O enunciado da estudante VJ9°2F, perfil 2, aponta para uma crença comum à maioria dos membros dessa *comunidade* de que é preciso ler o livro para compreender o filme, o que foi desconstruído com a metodologia desta pesquisa, resultando, inclusive, em mudança de posicionamento dessa estudante. Para os estudantes do perfil 1 que já tinham o hábito de ler o livro após ver o filme, essa não era uma crença válida, porém não foi a maioria dos sujeitos pesquisados.

Por fim, considerando o tipo de adaptação que é o filme *Meu pé de laranja lima*, os estudantes apresentam aspectos que consideram possíveis ausências ou distorções do filme a uma suposta “fidelidade” requerida, porém suas reações não foram semelhantes ao que ocorreu na turma 1 com o filme *O menino no espelho*. As insatisfações desta turma 2 se concentram em aspectos pontuais do filme. O enunciado da estudante IL9°2F, que disse ter preferido o livro, assim confirma: “não foi muito fiel ... então eu não gostei muito ... mas também não é aquele filme HORRÍVEL”; portanto, alinha-se a outros enunciados de leitores parciais, como MC9°2F e LE9°2M, que também apreciaram o filme, validando assim os resultados que discutimos no capítulo 4.

#### 5.4 Algumas reflexões

Constatamos que os sujeitos dessa *comunidade interpretativa* possuem diferentes saberes, consolidados e não, modos comuns de interagir para construir sentidos e concepções muito semelhantes sobre os *objetos de discurso* literatura, cinema e adaptação cinematográfica.

Nessa *comunidade interpretativa*, a interação discursiva entre os estudantes e mediadores (professoras e/ou pesquisadora)<sup>97</sup> aconteceu de modo gradual e se caracterizou pela complementaridade, ou seja, os alunos partilham de entendimentos aproximados e suas falas ocorrem de modo fragmentado, mas interligadas por sentidos comuns implícitos.

Desse modo, durante os debates coletivos, a construção da resposta aceitável – que se tornou o “consenso interpretativo” – fez-se pelo diálogo entre os sujeitos participantes da interação; juntos, foram tecendo a resposta que consideravam adequada, até o momento em que um deles, na maioria das vezes um leitor do perfil 1, sintetizava e concluía a construção da resposta. Houve também direcionamentos dados pelas docentes nas *solicitações* feitas que propiciaram a esse grupo encontrar determinadas respostas. Assim, os sentidos se construíram pela interação e complementaridade dos enunciados de alunos-alunos e alunos-professor que, juntos, orquestraram interpretações possíveis para essa *comunidade interpretativa*.

Esses saberes e essas estratégias de leitura adotados pelos sujeitos desvelam modos de saber e agir constituídos em instituições que os fundamentam como verdades, haja vista a *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996) que determina o que, quando, como, para quem, por quem e onde pode ser dito. Nesse sentido, a escola, como principal instituição reguladora dos saberes e das leituras aprendidas, é o espaço onde esses sujeitos se constituem. Compreendê-los como membros de uma determinada *comunidade interpretativa* possibilitou elucidar o funcionamento dos discursos e o controle dos saberes conforme feitos pela escola. Sobre isso, Dionísio (2000) afirma:

[...] leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída; o mesmo é dizer que nem sentidos nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa. Estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização que dotam os sujeitos não só das capacidades sancionadas, pela escola, como legítimas para a leitura de textos, mas também dos valores a atribuir-lhes, de concepções de texto socialmente válido, de valores acerca da leitura e do papel do leitor (p. 393).

Historicamente, a escola tem desempenhado um papel importante na formação do leitor literário, e isso se observa no modo como os estudantes conseguem utilizar estratégias

---

<sup>97</sup> Embora as intervenções tenham seguido um roteiro, a realização do debate implica a participação de sujeitos socialmente constituídos, neste caso, professoras, pesquisadora e estudantes, cujas práticas estão fundadas em instituições comuns, especialmente a escolar.

para compreender os textos literários, mas também na ampliação desse saber para analisarem o cinema, na ausência de explicitação dos *dispositivos* próprios da linguagem cinematográfica.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, constatamos que as concepções e práticas dos estudantes sobre literatura e cinema e as relações intersemióticas e hipertextuais que estabelecem na análise da adaptação fílmica nos dizem muito sobre as apropriações de seus saberes.

No campo da literatura, os estudantes manifestam conhecer as regras de interpretação das construções ficcionais, adotam a metalinguagem literária e se posicionam a respeito dos variados gêneros, evidenciando o domínio desses *dispositivos* que lhes são dados pela instituição escolar. Esses saberes, identificados nas interações apresentadas no capítulo 5, articulam-se aos apresentados nas entrevistas nos capítulos 3 e 4, e são importantes ratificadores do ensino da literatura que se realiza no contexto escolar, no qual é formada esta *comunidade interpretativa*.

A maioria dos estudantes domina, em níveis variados, as categorias de compreensão da literatura: 53% do grupo pesquisado (estudantes dos perfis 1 e 2) possuem a prática de leitura assídua da literatura; os outros 47% (estudantes dos perfis 3 e 4) são leitores escolares ou não leitores literários, respectivamente. Entretanto, há importantes indícios de que a maioria desses sujeitos dos perfis 3 e 4 conhece a literatura por meio da instituição escolar, por não ser de seu interesse buscar a literatura nas suas atividades de lazer. Esses resultados encontrados e a falta de correlação direta e generalizável entre “perfil socioeconômico/interesse pela leitura literária” indicam que a escola desempenha um papel importante na formação desses leitores literários.

Desse modo, o contato frequente com a literatura faz diferença na formação leitora dos estudantes, possibilitando a ampliação do olhar e da reflexão, conforme mostram os dados dos leitores assíduos do perfil 1, cujas leituras são mais aprofundadas e reflexivas.

No campo do cinema, observamos que os debates estimularam uma “atitude estética” (MARTIN, 1990) diante dos filmes, a fim de que os estudantes analisassem os tipos e os sentidos das escolhas feitas no discurso cinematográfico. Segundo Martin (1990), “Para que haja atitude estética é preciso que o espectador mantenha um certo recuo, que não acredite na realidade material e objetiva que aparece na tela, que saiba conscientemente que está diante de uma imagem, um reflexo, uma representação” (MARTIN, 1990, p. 29). Assim, a metodologia desta pesquisa propôs um movimento atípico aos espectadores, para que, após assistirem ao filme como de costume, pudessem parar, rever e refletir, o que possibilitou elucidar aspectos da linguagem cinematográfica que, de outro modo, talvez não conseguissem trazer à consciência e verbalizar.



Como resultado desse movimento, os sujeitos ativaram diferentes conhecimentos internalizados sobre cinema que, interligados, geraram sentidos consensuais para essa “comunidade interpretativa de espectadores”, na qual os sujeitos estão “reunidos sem fusão, preservados os lugares distintos de onde cada um vê” (GUIMARÃES, 2015, p. 55). Portanto, ver junto é uma forma importante de aprendizagem, pois se aprende com o olhar do outro, pela produção variada de sentidos devido aos diferentes pontos de vista. Além disso, os estudantes foram-se apropriando de algumas categorias do cinema ao analisarem conjuntamente os filmes, indicando que pertencem a uma “comunidade interpretativa de espectadores” sempre em movimento, sempre em aprendizagem.

No campo da adaptação, os estudantes conhecem parte das categorias sobre adaptação cinematográfica – em graus variáveis, conforme o perfil de leitor –, porém não as utilizam intencionalmente para analisar os filmes adaptados, o que sinaliza a ausência desse tipo de mediação no contexto escolar. Seus conhecimentos se apresentam em suas interlocuções por meio do dito e do não dito: as categorias compreendidas não costumam ser mencionadas em suas análises iniciais, por considerarem que foi adaptado; as categorias não compreendidas são objeto de interações, geralmente utilizadas como forma de desqualificação do filme (livro–filme) e do livro (filme–livro) – embora este último não seja tão criticado negativamente como o primeiro.

A metodologia de inversões mostrou que a segunda obra costuma receber mais críticas quando posta em relação, seja o filme ou o livro; entretanto, o filme é mais rejeitado quando visto após o livro, sobretudo se for um tipo de adaptação que rompe com os modelos tradicionalmente instituídos, como foi com *O menino no espelho*. Por outro lado, quando o filme é visto antes da leitura do livro, essa exigência se reduz, e a obra fílmica é valorizada e compreendida como produção autônoma; no entanto, ao se inserir o livro, a comparação valorativa é inevitável, surgindo diferentes e até antagônicas reações.

Uma descoberta relevante foi a confirmação de que ver o filme não compromete a leitura posterior do livro, haja vista que o desinteresse pela leitura literária se dará por outros motivos, especialmente pela correlação entre “perfil de leitor” e “tipo de adaptação”.

Além disso, em contrapartida a estudos realizados (SILVA, 2008; SELÓRIA, 2015), esta pesquisa mostrou que nem sempre o filme estimulou a leitura do livro, pois há aspectos como “ordem de contato”, “perfil de leitor” e “tipo de adaptação” que influenciam diretamente na decisão de leitura dos sujeitos.

Os diferentes comportamentos dos leitores-espectadores desta pesquisa indicam, conseqüentemente, que a escola, apoiada nos documentos apresentados neste estudo, precisa

aprofundar a formação estética dos estudantes, a fim de que reflitam sobre os modos de significação de cada sistema semiótico e, especialmente, sobre as relações intersemióticas e interartes que se estabelecem nas produções artísticas, especialmente a adaptação cinematográfica.

Nesse sentido, na relação livro–filme, observamos a necessidade de formação estética cinematográfica; na relação filme–livro, de formação literária; e ambos apontam para a necessidade de formação para compreender as diferentes linguagens em diálogo, para adquirir uma visão de individualidade das obras e vê-las como complementares.

Essa formação estética restrita se evidencia nas reações negativas a adaptações que são *hipertextos* complexos, como *O menino no espelho*, solicitando mediações que ampliem, inclusive, a concepção de adaptação que esses jovens possuem. Conhecer só um modelo de adaptação de romances (considerando que este foi o gênero literário focado na pesquisa), geralmente o oferecido pela mídia de massa, sugere um conhecimento limitado sobre as diferentes produções textuais, intertextuais e hipertextuais existentes.

A análise da adaptação cinematográfica com as estratégias de leitura de textos literários e a dificuldade de compreender livro e filme como produções autônomas e dialógicas, conforme constatado neste estudo, é um ressoar do que também ocorre na sociedade e é divulgado nas mídias. Uma pesquisa realizada por Alves, Anchieta e Frasso (2013), da Universidade de Brasília, na qual foram analisadas oito adaptações cinematográficas (de 2005 a 2010), corrobora nossas conclusões ao indicar que essas concepções e práticas com a adaptação são comuns à sociedade, não sendo exclusivo desse grupo pesquisado ou do contexto escolar. As estudiosas constataram que a crítica especializada tem dificuldade de abordar a adaptação sob a perspectiva das relações intersemióticas, prendendo-se muito ao enredo e a questões subjetivas de comparação entre livro e filme, de fidelidade e de superioridade do livro ao filme. Os *sites* especializados em cinema costumam apenas apresentar uma sinopse e fazer breves comentários sobre os temas dos livros, sem enfatizar aspectos da adaptação, que aparecem majoritariamente nos *sites* de literatura.

Esse foi o mesmo cenário que encontramos nos documentos oficiais – que restringem a abordagem da adaptação à área de Português, determinam a ordem tradicional livro–filme e fazem separação disciplinar –, e nos discursos e práticas da maioria dos estudantes da escola pesquisada, evidenciando assim a inter-relação escola e sociedade.

Esses resultados sobre as práticas e as compreensões dos estudantes a respeito da adaptação filmica expressam a “compartimentação de saberes e a dissociação entre Ciência e Arte” (CUNHA, 2009, p. 18) que ainda vigoram no contexto escolar.

Assim, torna-se relevante a construção de currículos que estimulem maior diálogo entre disciplinas e conteúdos, em um trabalho conjunto das áreas de conhecimento, especialmente de Arte e Língua Portuguesa/Literatura, a fim de abordar adequadamente as produções estéticas híbridas como a adaptação cinematográfica. Desse modo, será possível formar estudantes que saibam compreender e apreciar as adaptações cinematográficas como produções que oferecem experiências variadas de leitura.

Há relações interdisciplinares, interartes, hipertextuais, interdiscursivas, intersemióticas que precisam ser consideradas na abordagem da relação literatura–cinema e cinema–literatura na adaptação. Sem essa mudança de perspectiva, permanecerão as suposições equivocadas de que ver o filme substitui a leitura do livro, de que o livro é superior ao filme (em livro–filme) e de que o filme é melhor que o livro (filme–livro); e a análise das adaptações pelos públicos continuará pautando-se em uma relação conflituosa, em que a aproximação com adaptações não impede a sua rejeição, por não refletir determinadas expectativas.

Uma proposta educativa que compreenda a interação entre disciplinas e artes/linguagens pode produzir novos discursos e novas formas de saber, a fim de impactar positivamente, na escola, as produções sociais, sobretudo as midiáticas que, na pós-modernidade, têm dominado a divulgação de informação e conhecimentos.

## Referências

- ALMEIDA, Heloisa Buarque. Melodrama comercial: reflexões sobre a feminilização da telenovela. *Cadernos Pagu* [online]. 2002, n.19, p.171-194. ISSN 0104-8333. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000200008>>. Acesso em: 6 fev. 2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, Junho, 2009.
- AMORIM, Marcel Álvaro. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. *Itinerários*, Araraquara, n. 36, p. 15-33, jan./jun. 2013.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271-285, jul./dez. 2017.
- ARALDO, Adriana Falcato Almeida. Diálogos ao pé da árvore: uma conversa com a roteirista de *Meu Pé de Laranja-Lima*, *Literartes*, São Paulo, n. 2, p. 18-22, 2013.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. *Práticas de leitura literária digital entre jovens leitores*. 2016. 340 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ARRUDA, Mariana Mendes. *Em cartaz, Chico Buarque: a adaptação do romance Benjamin para o cinema*. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- AVERBUCK, Lúcia. Da página impressa ao vídeo: a literatura, o escritor e a televisão. In: AVERBUCK, Lúcia. (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo, 1984. p. 175-205.
- AVERBUCK, Lúcia (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALOGH, Ana Maria. *Conjunções, disjunções, transmutações: da literatura ao cinema e à TV*. São Paulo: ANNABLUM: ECA-USP, 1996.
- BARRA, Regina Ferreira. *Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação*. 2015. 226 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. Introdução. In: GUERINE, Andrea; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. (Org.). *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland. et al. *Análise Estrutural da Narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

BELMIRO, Celia Abicalil. Entre modos de ver e modos de ler, o dizer. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 105-131, dez. 2012.

BELMIRO, Celia Abicalil. Narrativa Literária: suporte para a infância, texto para a juventude. In: *Perspectiva*. v. 30, n. 3, set/dez. 2012. Dossiê Literatura, Infância e ensino. Florianópolis: Editora UFSC.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Livro ilustrado, mídias e construção do leitor*. X Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Faculdade de Educação/UFMG. Apresentação oral. Belo Horizonte, 2013.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura?. In: BELMIRO, Celia Abicalil. et al. (Org.). *Onde está a Literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 65-74.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem (1915- 1921)*. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 101-119.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 15. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (1982). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). *Escritos de Educação*. 2. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Brasil em Síntese – Educação*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html>>. Acesso: 3 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUITONI, Dulcília Schröder. Fotonovela: infelizmente ainda um quadrado amoroso. In: AVERBUCK, Lígia (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo, 1984. p. 57-75.

BULLARA, Bete; MONTEIRO, Marialva. *Cinema: uma janela mágica*. 3. ed. atual. e ampl. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2015.

CAMARGO, Luís. Apresentação. In: PELLEGRINI, Tânia. et. al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 9-13.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho D'água, 1999.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada um novo olhar. *Revista Mnemocine*. Disponível em: <[www.mnemocine.com.br](http://www.mnemocine.com.br)>. Publicado em: 15 maio 2009. Acesso em: 4 nov. 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CATTRYSSE, Patrick. Film (adaptation) as translation. *Target*. v.4, n.1, p.53-70, 1992.

CECCANTINI, João Luís C. T.; ANTUNES, Benedito. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: BENITES, Sônia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto. (Org.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CEIA, Carlos. Comunidade interpretativa. In: CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6366/comunidade-interpretativa/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CHANUT, Maria Emília Pereira. A noção de equivalência e a sua especificidade na tradução especializada. *TradTerm*, São Paulo, v. 19, p. 43-70, nov. 2012. Disponível em: <<http://tradterm.vitis.uspnet.usp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CHARTIER, Roger (Org.). *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora UnB, 1998.

CLÜVER, Claus. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, Márcia. (Org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Literários, da FAE/UFMG, 2006. p. 107-166.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. et. al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009. p. 35-47.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Gisele Maria Marino. *As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: consumo, tendências e comportamentos*. 2015. 271 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CLUVER, Claüs. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, Márcia. *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras, UFMG, 2006. p. 107-166.

CULLER, Jonathan. *The pursuit of signs. Semiotics, literature, deconstruction*. London: Routledge, 1981.

CUNHA, Maria Zilda da. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. *Via Atlântica*, n. 14, Dez/2008.

CUNHA, Maria Zilda da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

CUNHA, Maribel Barbosa da. *A personagem Miguilim no diálogo entre o texto literário e adaptação cinematográfica*. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Faculdade de Letras. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DINIZ, Luis de Melo. O processo de interdiscursividade entre as artes: literatura e cinema. *Graphos*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 89-102, Jan./Jul, 2007.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. A tradução intersemiótica e o conceito de equivalência. IV Congresso da ABRALIC Literatura e diferença. São Paulo: 1994.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural*. Ouro Preto: Editora UFOP, 1999.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Comunidade de leitores. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Glossário Ceale*. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte: 2017. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar da comunidade de leitores: leituras do manual de Português*. Almedina, Coimbra/PT, 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*. n. 33. p. 59-80. jan/jun. Rio Grande do Sul: 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

EARP, Fabio Sá; SROULEVICH, Helena. *O Mercado do Cinema no Brasil*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/texto04112.pdf>> Acesso em: 6 jun. 2015.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação e cinema na escola. *TEIAS*: Rio de Janeiro, a. 8, n. 15-16, jan/dez 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008>>. Acesso em: 21 out. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FILHO, Domício Proença. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2017.

FISH, Stanley. *Is there a text in the class? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press: Cambridge, 1980.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, Vilém. *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Imatrix, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GENETTE, Gérard. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In: GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Luciene Guimarães. et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREGORIN FILHO, Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.



- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.
- GUERINE, Andrea; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. HQ como tradução. In: GUERINE, Andrea; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. (Org.). *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo: Peirópolis, 2013. p. 13-26.
- GUIMARÃES, César. O que é uma comunidade de cinema? *Revista Eco Pós*. Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 45-56. 2015.
- GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Literatura em televisão: Uma história das adaptações de textos literários para programas de TV*. 1995. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP: 1995.
- HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Tradução de “Is there a text in the class?”. *Alfa*, São Paulo, n. 36, p. 189-206, 1992.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- INSTITUTO PROLIVRO. Retratos da leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro e IBOPE Inteligência, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia. et. al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 37-59.
- JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. *Lendo as imagens do cinema*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.
- KÄMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*. n.131. Campinas/SP, 2011. Disponível em: <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.166 p.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. Literatura e jornalismo: leituras sobre a repressão cotidiana. In: AVERBUCK, Lígia. (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo, 1984. p. 207-219.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994. p. 11-16.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2015.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. *Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim; GUEDES, Maria Inês Coimbra. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 404 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS, Aracy Alves. Leitores “escolhedores” e práticas de seleção de livros da literatura. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. et. al. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p.7-18.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Dona Benta, contadeira de histórias. In: BENITES, Sônia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MCFARLANE, Brian C. It Wasn't Like That in the Book. In: WELSH, James M.; LEV, Peter. *The Literature/Film Reader: Issues of Adaptation*. Lanham, Maryland, USA: Scarecrow Press, 2007. p. 3-14.

MCFARLANE, Brian. *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. New York: Oxford University Press, 1996.

MEYER, Marlyse; DIAS, Vera Santos. Página virada, descartada, do meu folhetim. In: AVERBUCK, Lígia. (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo, 1984. p. 33-55.

MORAN, José M. Os vários usos do cinema e vídeo na escola. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/Ed. Moderna, n.2, jan./abr.1995. p. 27-35.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX (O espírito do tempo)*. São Paulo: Forense, 1969.

NAGAMINI, Eliana. *Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar*. 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NAREMORE, James. *Film adaptation*. New Jersey: Rutgers University Press, 2000.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Fontes, 2007.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. *Matrizes*. v. 8, nº 1 jan./jun. São Paulo, 2014. p. 159-178. Disponível em: <<http://www.cienciasnuevas.com.br/site/wp-content/uploads/2015/08/82936-114882-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 17, n. 1. p. 47 a 62, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2004.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*. v. 17. n.3, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PEDROSA, Heloísa Helena. As adaptações e o ensino de literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 115-120.

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

PEREIRA, Olga Arantes. Cinema e Literatura: dois sistemas semióticos distintos. *Kaliópe*, São Paulo, a. 5, n.10, 2009, p.70 a 79.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *Educação e Cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo, Perspectiva, 2003.

POMA, Larissa Ferreira; VIÉGAS, Rosemari Fagá. As minisséries na TV Globo: da literatura à televisão. *Pesquisa em Debate*, Edição Especial, 2009. p. 1-9. Disponível em: <http://www.pesquisaemdebate.net/index.php?pg=sumarioEspecial&edicao=especial1&pg2=editorial>. Acesso em: fev. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 107-114.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p. 7-26.

RIBEIRO, Joana Marques. *O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antônio. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 9-49.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SANTAELLA, Lúcia. Leitor prossumidor: desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, Edição Especial, 4 abril 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *FAMECOS*. n. 22, p. 23-32, Porto Alegre, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 94. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SELÓRIA, Anadir Aparecida. *O meu pé de laranja lima: uma proposta metodológica a partir do texto verbal e do texto cinematográfico*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVA, Caroline Peixoto e. *Machado de Assis em Graphic Novel: adaptação ou tradução?*. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Julyana Moreira da. *Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena*. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008.

SILVA, Luiza Trópia. *A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter*. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SIRINO, Salete Paulina Machado. *Cinema Brasileiro: O cinema nacional produzido a partir da literatura brasileira e uma reflexão sobre suas possibilidades educativas*. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia*, São Paulo, n. 2, 1995.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, Flora Libânio Miranda de. *Memória e infância nas telas: um estudo da transposição da obra literária O Menino no Espelho, de Fernando Sabino, para o meio audiovisual*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. et. al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009. p. 19-32.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Revista Ilha do Desterro*, Florianópolis/SC, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>> Acesso em: 9 jun. 2015.

TEIXEIRA, Juçara Moreira. *Relações (inter)discursivas entre hipertextos: a constituição do arquivo sob a perspectiva discursiva e cultural*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

VARÃO, Maria Goreth de S. *O texto na tela: a construção de sentido na leitura do filme “A Era do Gelo”*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2007.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et. al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 61-89.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; TEODORO, Ezequiel. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20.

ZILBERMAN, Regina; TEODORO, Ezequiel. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

### **Filmografia**

GALINHA AO MOLHO PARDO. Direção de Feliciano Coelho. Belo Horizonte: Sala2 CinemaVídeo. 2007. 9 min. color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3sy3MtlK404>> Acesso em: 13 jun. 2017.

MEU PÉ DE LARANJA LIMA. Direção de Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Passaro Films. 2012. 99 min. color. DVD.

O MENINO NO ESPELHO. Direção de Guilherme Fiúza Zenha. Rio de Janeiro: Camisa Listrada. 2014. 75 min. color. DVD.

O MEU PÉ DE LARANJA LIMA. Direção de Aurélio Teixeira. Rio de Janeiro: Hebert Richers/S.A. 1970. 107 min., color. VHS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SDSJU0I3hrQ>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

## APÊNDICE A – Questionário 1

**PESQUISA:** Cinema e literatura na escola: diálogos entre linguagens pela ótica dos alunos do Ensino Fundamental II

Prezado participante,  
 Gostaríamos de contar com sua colaboração para o preenchimento deste questionário, cujo objetivo é conhecer seus hábitos culturais e sua opinião sobre cinema e literatura.  
 Sua participação é voluntária e individual.  
 Ressaltamos que seus dados e suas respostas serão mantidos em total sigilo.  
 Agradecemos sua contribuição.

Pesquisadoras: Dra. Célia Abicalil Belmiro e Juçara Moreira Teixeira

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### PARTE I - Identificação

1) Qual é o seu sexo?

- a) Feminino
- b) Masculino

2) Qual é a sua idade?

- a) 10 anos ou menos.
- b) 11 anos
- c) 12 anos
- d) 13 anos
- e) 14 anos
- f) 15 anos
- g) 16 anos ou mais.

### PARTE II - Atividades culturais em contextos não escolares.

3) Das atividades culturais listadas a seguir, marque **TRÊS ATIVIDADES** que você mais gosta de fazer em seu tempo livre:

- a) Acessar redes sociais (Facebook, WhatsApp, etc).
- b) Assistir televisão (programas de variedades, novelas, desenhos animados, telejornais, etc).
- c) Assistir a filmes em DVD, na internet ou na televisão.
- d) Escutar música ou rádio.
- e) Ler jornais, revistas, HQs, textos na internet etc.
- f) Ler livros de literatura.
- g) Jogar videogame.
- h) Escrever.
- i) Desenhar/pintar.
- j) Fazer artesanato ou trabalhos manuais.
- k) Tocar algum instrumento musical.
- l) Ir ao cinema.
- m) Ir a espetáculos teatrais, de dança, exposições etc.
- n) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Seção 1. Literatura**

- 4) Você compra ou ganha livros de literatura?
- Sim, com frequência (no mínimo, **4** livros por ano)
  - Sim, às vezes (de **3** a **2** livros por ano)
  - Sim, raramente (**1** livro por ano)
  - Não (não compra/ganha nenhum livro)
- 5) Com que frequência você **lê** livros de literatura **de seu interesse**?
- Quatro ou mais livros por ano.
  - De três a dois livros por ano.
  - Um livro por ano.
  - Nenhum livro.
- 6) Você lê literatura pela internet (em sites especializados ou em aplicativos para celular)?
- Sim, sempre (toda semana). Onde? \_\_\_\_\_
  - Sim, às vezes (uma vez ao mês, no máximo) Onde? \_\_\_\_\_
  - Não.
- 7) **Nos últimos três meses**, quantos livros de literatura (inteiros ou em partes) você leu?
- Um livro.
  - Dois livros.
  - Três ou mais livros.
  - Nenhum livro.

**ATENÇÃO!** Se você costuma ler Literatura (seja em livros ou em *sites*), **responda às questões de 8 a 11.**

- 8) Nos últimos tempos, a maioria dos livros de Literatura (livro impresso ou digital) que você leu foram lidos:
- Por obrigação escolar.
  - Por iniciativa própria.
  - Porque meus pais obrigam.
- 9) Quais livros você costuma ler?
- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| a) Conto      | e) Poemas       |
| b) Novela     | f) Informativos |
| c) Romance    | g) Outros.      |
| d) Quadrinhos | Quais? _____    |
- 10) Qual tipo de narrativa mais desperta seu interesse?
- Comédia
  - Aventura
  - Terror



- d) Romance
- e) Drama
- f) Ficção científica
- g) Policial
- h) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

11) Após ler um livro, você conversa com alguém sobre ele?

- a) Sim, sempre (Por exemplo: de **3** livros, você conversa sobre **2** livros, no mínimo).
- b) Sim, às vezes (Por exemplo: de **3** livros, você conversa sobre **1** livro)
- c) Não conversa com ninguém sobre o livro.

**ATENÇÃO! Se você respondeu SIM, SEMPRE ou SIM, ÀS VEZES na questão 11, responda à questão 12:**

12) Com quem você mais conversa?

- a) Com algum(a) amigo(a).
- b) Com algum(a) professor(a).
- c) Com alguma pessoa da família.
- d) Com desconhecidos (em Rede Social ou pessoalmente, por exemplo).

## **Seção 2. Cinema**

13) Você costuma assistir a filmes?

- a) Sempre (No mínimo, um filme a cada uma ou duas semanas)
- b) Às vezes (Um filme uma vez ao mês)
- c) Nunca (Não vê filmes)

**ATENÇÃO! Se você respondeu "Sempre" ou "Às vezes" na questão 13, responda às próximas questões de 14 a 17.**

14) Onde você mais assiste a filmes?

- a) Em casa.
- b) No cinema.
- c) Na casa de amigos.
- d) Na escola.

15) Qual gênero de filme você prefere assistir?

- a) Comédia
- b) Aventura
- c) Terror
- d) Romance
- e) Drama
- f) Ficção científica
- g) Animação
- h) Ação
- i) Musical
- j) Fantasia
- k) Outro.Qual? \_\_\_\_\_

16) Após ver um filme, você costuma conversar sobre ele com alguém?

- a) Sim, com algum(a) amigo(a).
- b) Sim, com algum(a) professor(a).
- c) Sim, com alguma pessoa da família.
- d) Sim, com desconhecidos (em Rede Social, sites de leitura ou pessoalmente, por exemplo).
- e) Não comento com ninguém.

17) Você já assistiu a filmes que se basearam em livros ou em pequenas histórias?

- a) Sim, vários filmes (3 ou mais filmes)
- b) Sim, poucos filmes (1 ou 2 filmes).
- c) Não.

**ATENÇÃO! Se você marcou “Sim, vários filmes” ou “Sim, poucos filmes” na questão 17, responda às questões de 18 a 20.**

18) Quando você assiste a um filme baseado em um livro, você fica mais interessado em ler o livro?

- a) Sim, qualquer que seja o filme que eu tenha assistido.
- b) Às vezes, depende da qualidade do filme que eu assisti.
- c) Não, nunca me interessa.

19) Quando você lê um livro e descobre que também existe o filme, você se interessa em ver o filme?

- a) Sim, qualquer que seja o livro.
- b) Às vezes, depende da qualidade do livro que eu li.
- c) Não, nunca me interessa.

20) Você acha interessante a adaptação de livros de literatura para o cinema?

- a) Sim, todo livro fica bom.
- b) Sim, depende do livro.
- c) Não.

## APÊNDICE B – Questionário 2

**PESQUISA:** Cinema e literatura na escola: diálogos entre linguagens pela ótica dos alunos do Ensino Fundamental II

Prezado participante,  
 Gostaríamos de contar com sua colaboração para o preenchimento deste questionário, cujo objetivo é conhecer suas atividades escolares de leitura de obras literárias e exibição e análise de filmes, assim como sua opinião sobre esses temas e as atividades realizadas. Sua participação é voluntária e individual.  
 Ressaltamos que seus dados e suas respostas serão mantidos em total sigilo.  
 Agradecemos sua contribuição.  
 Pesquisadoras: Dra. Célia Abicalil Belmiro e Juçara Moreira Teixeira

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### PARTE I – Identificação

- 1) Qual é o seu sexo?
  - a. Feminino
  - b. Masculino
  
- 2) Qual é a sua idade?
  - a) 10 anos ou menos.
  - b) 11 anos
  - c) 12 anos
  - d) 13 anos
  - e) 14 anos
  - f) 15 anos
  - g) 16 anos ou mais.

### PARTE II – Visões sobre a Literatura e o Cinema

- 3) Para você, o que a leitura de livros de literatura significa, **PRINCIPALMENTE**?
  - a) Fonte de conhecimento para a vida.
  - b) Fonte de conhecimento para a escola.
  - c) Uma atividade prazerosa.
  - d) Uma atividade entediante.
  - e) Uma obrigação escolar.
  - f) Outra? \_\_\_\_\_
  
- 4) Para você, o que ver filmes significa, **PRINCIPALMENTE**?
  - a) Fonte de conhecimento para a vida.
  - b) Fonte de conhecimento para a escola.
  - c) Uma atividade prazerosa.
  - d) Uma atividade entediante.
  - e) Uma obrigação escolar.
  - f) Outra: \_\_\_\_\_

- 5) Você concorda com a seguinte afirmação: **“Aprendemos muito quando assistimos a filmes.”?**
- a) Sim, concordo totalmente.
  - b) Sim, concordo um pouco.
  - c) Não concordo.
- 6) Você concorda com essa afirmação: **“Aprendemos muito quando lemos livros de literatura”?**
- a) Sim, concordo totalmente.
  - b) Sim, concordo um pouco.
  - c) Não concordo.
- 7) Você concorda com essa afirmação: **“Ler livros de literatura aumenta nossa imaginação e nossa criatividade”?**
- a) Sim, concordo totalmente.
  - b) Sim, concordo um pouco.
  - c) Não concordo.
- 8) Você concorda com essa afirmação: **“Ver filmes aumenta nossa imaginação e nossa criatividade”?**
- a) Sim, concordo totalmente.
  - b) Sim, concordo um pouco.
  - c) Não concordo.

### **PARTE III - Atividades culturais em contextos escolares**

- 9) Você lê os livros de literatura solicitados pelos seus professores?
- a) Sim, sempre (Por exemplo, de 3 livros, você lê no mínimo 2)
  - b) Sim, às vezes (Por exemplo, de 3 livros, você lê um)
  - c) Não, nunca leio.
- 10) Qual disciplina mais trabalha os livros de Literatura?
- a) Arte
  - b) Ciências
  - c) Educação Física
  - d) Espanhol
  - e) Francês
  - f) Geografia
  - g) História
  - h) Inglês
  - i) Português
  - j) Matemática
  - k) GTD CP
  - l) Outra . Qual? \_\_\_\_\_
- 11) Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola?
- a) Sim, sempre (qualquer que seja o livro).
  - b) Sim, às vezes (depende do livro).
  - c) Não, nunca (não gosto de nenhum).
- 12) Na sua opinião, é importante estudar literatura na escola?
- a) Sim, sempre (por exemplo, toda semana ou a cada quinze dias).
  - b) Sim, mas só de vez em quando (uma vez ao mês, por exemplo)

- c) Não.
- 13) Você costuma assistir a filmes na escola? (Considere a soma de todas as disciplinas)
- a) Sim, com frequência (você assiste em média de 7 a 10 filmes ao ano).
- b) Sim, às vezes (você assiste em média de 1 a 6 filmes ao ano).
- c) Não.

**ATENÇÃO!** Se você respondeu “SIM, às vezes” ou “SIM, com frequência” na questão 13, responda à questão 14.

- 14) Em quais disciplinas você **mais assiste** a filmes?
- a) Arte
- b) Ciências
- c) Educação Física
- d) Espanhol
- e) Francês
- f) Geografia
- g) História
- h) Inglês
- i) Português
- j) Matemática
- k) GTD
- l) Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- 15) Você gosta de ver os filmes exibidos pela escola?
- a) Sim, sempre gosto, independentemente do filme exibido.
- b) Sim, às vezes gosto, pois depende do filme que é exibido.
- c) Não, nunca gosto.
- 16) Você considera importante o estudo de filmes na escola?
- a) Sim, muito (Por exemplo, você estudaria um filme por mês).
- b) Sim, um pouco (Por exemplo, você estudaria um filme a cada dois ou três meses).
- c) Não é necessário estudar filmes.
- 17) Na escola, você já viu filmes que foram feitos a partir de **um livro** ou apenas **um conto**?
- a) Sim.
- b) Não.
- c) Não me lembro.

**ATENÇÃO!** Se você respondeu “SIM” à questão 17, responda à questão 18.

- 18) Em quais disciplinas você assistiu a filmes que se originaram de livros e/ou apenas um conto?
- a) Arte
- b) Ciências
- c) Educação Física
- d) Espanhol
- e) Francês
- f) Geografia
- g) História

- h) Inglês
- i) Português
- j) Matemática
- k) GTD CP
- l) Outra.Qual? \_\_\_\_\_
- m) Não me lembro.

OBRIGADA! Agradecemos a sua participação e comprometemo-nos a dar-lhe retorno a respeito dos resultados obtidos. Sua participação foi muito importante para a nossa pesquisa e para as demais pesquisas em Educação.

**APÊNDICE C – Questionário contato com obras I**

**PESQUISA:** Cinema e literatura na escola: diálogos entre linguagens pela ótica dos alunos do Ensino Fundamental II

Prezado participante,

Gostaríamos de contar com sua colaboração para o preenchimento deste questionário, cujo objetivo é conhecer seus hábitos culturais e sua opinião sobre cinema e literatura.

Sua participação é voluntária e individual.

Ressaltamos que seus dados e suas respostas serão mantidos em total sigilo.

Agradecemos sua contribuição.

Pesquisadoras: Dra. Célia Abicalil Belmiro e Juçara Moreira Teixeira

ALUNO: \_\_\_\_\_

ANO ESCOLAR: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO I**

1) Antes de ler o livro “O meu pé de laranja lima”, você já havia assistido ao filme/partes do filme “Meu pé de laranja lima”?

( ) sim ( ) não

2) Você já assistiu ao filme/partes do filme “O menino no espelho”?

( ) sim ( ) não

3) Você já leu o livro/partes do livro “O menino no espelho”?

( ) sim ( ) não

**APÊNDICE D – Questionário contato com obras II**

**PESQUISA:** Cinema e literatura na escola: diálogos entre linguagens pela ótica dos alunos do Ensino Fundamental II

Prezado participante,  
Gostaríamos de contar com sua colaboração para o preenchimento deste questionário, cujo objetivo é conhecer seus hábitos culturais e sua opinião sobre cinema e literatura. Sua participação é voluntária e individual.  
Ressaltamos que seus dados e suas respostas serão mantidos em total sigilo.  
Agradecemos sua contribuição.  
Pesquisadoras: Dra. Célia Abicalil Belmiro e Juçara Moreira Teixeira

ALUNO: \_\_\_\_\_

ANO ESCOLAR: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO II**

1. Antes de ler o livro “O menino no espelho”, você já havia assistido ao filme/partes do filme “O Menino no Espelho”?  
( ) sim ( ) não
  
2. Antes de ver o filme “Meu pé de laranja lima” na aula de Português do 9º ano, você já o tinha assistido?  
( ) sim ( ) não
  
3. Antes de ver o filme “Meu pé de laranja lima”, você já tinha lido o livro “O meu pé de laranja lima”?  
( ) sim ( ) não



## APÊNDICE E – Roteiros da intervenção 1 *O menino no espelho* livro–filme 9º ano 1

### ATIVIDADE 1: Discussão oral do livro *O Menino no Espelho*

#### I – INTRODUÇÃO

Retomar os conceitos de NARRADOR PERSONAGEM, AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIA.

#### II - DISCUSSÃO ORAL DAS SEGUINTESS QUESTÕES:

1. Ler partes do Epílogo (p. 16 a 19) e do Prólogo (p.165 a 167), para discutir as seguintes questões:

- a. Quem é esse menino? Quem é esse homem?
- b. O que liga essas duas partes do livro?
- c. No Epílogo, vemos que o narrador está em seu apartamento em Ipanema e vai para o passado, quando ele era menino, e volta para o presente, quando ele já é adulto. O que é e o que significa essa mistura de presente e passado nesta parte da história?

2. Você gostou das histórias narradas no livro? Você se lembrou de alguma experiência já vivida na sua casa, na sua escola, com seus amigos etc.? Tem alguma experiência do Fernando que você também gostaria de viver?

3. As histórias do capítulo I ao X possuem uma independência, mas há algumas coisas que as ligam, como características das histórias, elementos comuns etc. O que liga uma história na outra?

4. No capítulo dois, Fernando realiza vários milagres. De acordo com ele, as pessoas da sua família não viram os “milagres”, mas a empregada Alzira viu. (Ler do 3º ao 8º parágrafo da p. 43).

- a. Por que só a Alzira via os milagres?
- b. Por que quando a Alzira chama outro adulto tudo volta ao normal?
- c. Os superpoderes e as aventuras existiram ou não? Por quê? (Relação imaginação – realidade, realidade-ficção)

5. Ler último parágrafo do capítulo dois (p. 52). O canivete vermelho aparece no segundo capítulo no momento em que Fernando viveu a experiência de ter superpoderes e fazer milagres. No final do capítulo, ele perde os poderes, para de fazer milagres, mas, ao colocar a mão no bolso, acha um canivete vermelho igual ao dos milagres.

Ler o 2º parágrafo da p. 87, do capítulo cinco. Quando ele se tornou escoteiro e ficou perdido na mata (Capítulo V – Uma aventura na selva), ele tinha um canivete, e não um canivete, que o auxiliou naquele momento.

- a. O que significa esse canivete vermelho? (Explorar o sentido dos vocábulos)
- b. Qual é a diferença entre as palavras CANIVETINHO e CANIVETE? Qual o sentido dessa diferença na história?
- c. Explorar a METÁFORA do CANIVETINHO VERMELHO.

6. Fernando tinha a fantasia de querer voar no avião, no bambu. Toda criança tem vontade de voar? Vocês já tentaram voar?

7. No capítulo II, Fernando fez vários milagres e viveu muitas aventuras. Ele fez coisas semelhantes às de personagens de outras histórias, como: “diminuir ou aumentar de tamanho como Alice no País das Maravilhas”. “ter a força do Super-Homem”, e também conheceu personagens de outras histórias, como Tarzã, o mágico Mandrake e o pessoal do sítio do Picapau Amarelo.

- a. Por que foram esses personagens, e não outros, que apareceram na história?
- b. O que tem nessas histórias e nesses personagens que fez com que eles aparecessem na história do Fernando?

8. Vocês acharam alguma cena engraçada? Qual? Por que ela é engraçada?

9. Ler o final da p.24 até a página 32. Vocês acham esta cena engraçada? Por quê? O que tem de engraçado nesta cena? Quais palavras o narrador usa que faz ficar engraçado?

10. Quais são os adultos que aparecem na história? Em quais momentos eles aparecem? Como os adultos se relacionam com as crianças? Como as crianças se relacionam com os adultos?

11. Quando a história acontece? Essa história se passa em um momento mais recente ou mais antigo? Quais elementos da história confirmam isso?

12. Agora vamos falar sobre o capítulo VII, que deu origem ao título do livro. Ler da página 113 a 117.

Antes de tirar o duplo do espelho, Fernando viveu algumas experiências: ele já tinha feito milagres; em seguida, seu irmão fez um efeito com a máquina fotográfica e fotografou dois “Fernandos”; depois ele assistiu a um filme em que havia duas pessoas iguais; por fim, ele ficou procurando meninos parecidos com ele.

- a. O que isso tudo tem a ver com a história do menino no espelho?
- b. Como era o outro Fernando (o duplo) que saiu do espelho? O que ele fazia? O que significa ter um duplo que faz todas essas coisas?
- c. Você queria ter um duplo? Por quê?

13. O capítulo VII deu origem ao título do livro. Pense no título “O Menino no Espelho”.

a. O que significa um espelho? Quem é o menino da história? Quem vê o menino? O que significa “O Menino no Espelho”?

14. Vamos ler os três últimos parágrafos do Epílogo na p.168. Explorar a letra em itálico e a metalinguagem.

- a. Quem é esse homem?
- b. Ele tem alguma ligação com o autor do livro?
- c. De quem é a história que ele está contando?
- d. A frase em itálico é de qual parte do livro?
- e. O que significa essa frase estar no final do livro?

15. Ler a EPÍGRAFE. O que você entende da frase “O menino é o pai do homem”?

## ATIVIDADE LIVRO-FILME 9º ano 1

### ATIVIDADE 2: Discussão oral do filme *O Menino no Espelho*

#### Questões para discussão

1. Que elementos visuais do filme nos indicam a época em que a história se passa?
2. Exibir a 1ª CENA: Produção e decolagem do avião

Fazer questões de interpretação da cena e da linguagem cinematográfica.

#### 3. Exibir a 19ª CENA – Observação da casa mal-assombrada. 21ª e 22ª CENAS – Entrada na casa mal-assombrada

Fazer questões sobre a linguagem cinematográfica, com destaque para a passagem do tempo (19ª cena) e de aventura, mistério e medo nas 21ª e 22ª cenas.

4. Exibir a 7ª CENA: O castigo e o surgimento do duplo
  - a) O que acontece nesta cena? Como acontece?
  - b) Fazer questões sobre como a linguagem cinematográfica representa o tédio de Fernando, o mistério, a tensão, o sonho, o pesadelo, a fantasia e o surgimento do duplo. Enfatizar recursos de som (música), luz, posição e movimento de câmera.
  - c) No filme, Fernando começa a se olhar no espelho e a brincar com a sua imagem; em seguida, ele lê o livro “Alice no País dos Espelhos” antes de dormir. Qual a importância desses elementos para o que aconteceu depois?
  - d) Como era o outro Fernando (o duplo) que saiu do espelho? O que ele fazia? O que significa ter um duplo que faz todas essas coisas?
  - e) Os acontecimentos do filme foram iguais ao do livro? Por quê?
  - f) A ideia central desta parte da história do livro foi mantida no filme? Qual é ela? Por quê?
5. Quais são os principais adultos que aparecem no filme? Em quais momentos eles aparecem? Como os adultos se relacionam com as crianças? Como as crianças se relacionam com os adultos?
6. No filme, onde e como aparecem as aventuras e travessuras de Fernando? Quais são essas elas? Por que elas aparecem?
7. Quais personagens do livro permaneceram iguais no filme? Quais foram adicionadas? Quais foram eliminadas? Quais foram modificadas? Por que isso aconteceu?
8. Quais partes da história do livro foram aproveitadas no filme? Quais foram eliminadas? Quais foram adicionadas? Quais foram modificadas? Por que isso aconteceu?

9. Como os fatos foram ordenados no filme, ou seja, como um fato sucedeu o outro? Eles foram ordenados do mesmo modo no livro e no filme? Por que isso aconteceu?

10. O ritmo em que a história é contada é semelhante ou diferente no livro e no filme? Por quê? Qual a importância disso para cada obra?

11. Cada linguagem tem seus recursos específicos. Quais foram os recursos de linguagem utilizados no filme? E no livro?

12. Você acha que seria possível criar um filme com todos os acontecimentos e personagens do livro? Por quê?

13. Você sabia que tanto o escritor Fernando Sabino quanto o diretor do filme Guilherme Fiúza Senha são mineiros? Cada região do país possui uma identidade específica, ou seja, características próprias. Belo Horizonte é uma região de MG que possui características próprias e que a distingue de tantas outras. Você acha que o fato de o diretor do filme ser mineiro, assim como o autor do livro, facilitou para que ele captasse o ambiente da vida em Minas Gerais? Por quê?

14. Você gostou deste filme? Por quê? Você o recomendaria a quem ainda não o viu? Por quê?

## APÊNDICE F – Roteiros da intervenção 2 *O menino no espelho* filme–livro 9º ano 2

### ATIVIDADE 1: Discussão oral do filme *O Menino no Espelho*

#### Questões para discussão

1. O que vocês acharam deste filme? Por quê?
2. Em qual época a história se passa? Quais recursos cinematográficos nos permitem saber que a história se passa em outro momento histórico? E quais elementos da história nos permitem saber disso também?
3. O conflito é o elemento impulsionador da narrativa.
  - a. Quais são os principais conflitos criados neste filme que possibilitam o desenrolar da narrativa?
  - b. Como cada conflito foi solucionado ao final? O modo como cada conflito foi solucionado indica um modo de pensar a realização do filme. O que isso nos permite pensar a respeito do estilo do filme?
4. Como é a relação do Fernando com os amigos? Que elementos do filme nos confirmam demonstram isso?
5. Como é a relação do Fernando com os adultos? Quais elementos do filme demonstram isso?
6. **Produção e decolagem do avião**
  - a. Como vocês se sentiram na cena da decolagem do avião? Quais elementos cinematográficos contribuíram para propiciar essas sensações?
  - b. Por que esta cena foi escolhida para introduzir o filme?
  - c. De acordo com essa primeira cena, conhecemos o garoto Fernando ... Como ele aparenta ser a partir desta cena?
  - d. Na primeira cena mostrada, Fernando está construindo seu avião. Como a câmera se posiciona neste momento? O que isso significa no contexto?
  - e. Quando Fernando vai decolar com o avião, como a câmera se posiciona? Quais os efeitos dessa escolha?
  - f. Pelo modo como foi construída, a cena da decolagem objetiva provocar quais sensações no espectador? Que elementos cinematográficos contribuem para isso?
7. **O castigo e o surgimento do duplo**
  - a. O que acontece nesta cena?
  - b. Como vocês se sentiram ao assistir a esta cena?
  - c. Quais elementos desta cena anteciparam o surgimento do duplo?
  - d. Que elementos cinematográficos o diretor usa para criar o suspense?
  - e. Quais recursos foram usados para criar a sensação de confusão e desespero?
  - f. Que recurso foi usado para fazer uma ruptura com esse momento de desespero do menino?
  - g. Como era o outro Fernando (o duplo) que saiu do espelho? O que ele fazia?
  - h. Como Fernando encontrou a solução para se livrar do duplo?
8. **Observação da casa mal-assombrada. Entrada na casa mal-assombrada**

- a. O que está acontecendo nesta cena?
- b. Como é o trajeto da câmera nesta cena, ou seja, como ela se movimenta? O que isso significa?
- c. Com é o som? Que relação há entre o som e a cena analisada?
- d. Que estratégia o diretor usa para demonstrar a passagem do tempo? Vocês se recordam de outras cenas em que há a passagem do tempo?
- e. Que outras cenas do filme se assemelham a esta no que diz respeito às travessuras de Fernando e seus amigos na relação com o meio em que vivem e os adultos?
- f. O que isso nos revela sobre a infância do menino Fernando?

### 9. Cena final do filme (56:00 até o final)

- a. O que está acontecendo nesta cena?
  - b. Qual o significado dessa última cena para o filme?
  - c. Que relação há entre a última cena e o início do filme, ou seja, por que Fernando responde ao pai: “Quando crescer, eu quero ser criança”?
  - d. A temática da infância é bastante explorada na narrativa. Que outros temas e subtemas você pode inferir? (família, pai x filho, brincadeiras infantis etc.)
10. Considerando que vocês viram o filme, expliquem? Qual o sentido do título “O menino no espelho”?
11. A história se passa em Belo Horizonte, Minas Gerais. Você acha que o filme captou a atmosfera da vida em Minas Gerais, da cultura mineira? Por quê?
12. Este filme foi baseado no livro de mesmo nome escrito por Fernando Sabino. Quais elementos do filme dão-lhe um aspecto de autobiografia?

## ATIVIDADE FILME-LIVRO 9º ano 2

### ATIVIDADE 2: Discussão oral do livro *O menino no espelho* e da relação filme–livro

#### I – Impressão/conhecimento sobre a relação filme–livro

- 1) O que vocês acharam do livro?
- 2) Quem gostou? Quem não gostou? Por quê?
- 3) Como foi a experiência de ler o livro após já ter assistido ao filme?
- 4) Vocês acham que o filme e o livro são iguais? Por quê?
- 5) As personagens do filme aparecem no livro? Houve alguma modificação? Por que isso aconteceu?
- 6) Quais partes da história do livro foram aproveitadas no filme? Quais foram eliminadas? Quais foram adicionadas? Quais foram modificadas? Por que isso aconteceu?
- 7) Os fatos foram ordenados do mesmo modo no filme e no livro?

Retomar os conceitos de NARRADOR, PERSONAGEM, AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIA.

#### II - DISCUSSÃO ORAL DAS SEGUINTEs QUESTÕES:

8. As histórias do capítulo I ao X possuem uma independência, mas há algumas coisas que as ligam, como características das histórias, elementos comuns etc. **O que liga uma história à (na) outra?**

9. No capítulo dois, Fernando viveu a experiência de ter superpoderes, fazer milagres e viver muitas aventuras, como: construir uma piscina no quintal, ficar invisível, “diminuir ou aumentar de tamanho como Alice no País das Maravilhas”, “ter a força do Super-Homem”, e também conheceu personagens de outras histórias, como Tarzã, o mágico Mandrake e o pessoal do sítio do Picapau Amarelo. No final do capítulo, ele perdeu os poderes, parou de fazer milagres, mas, ao colocar a mão no bolso, achou um canivete vermelho igual ao dos milagres. Ler último parágrafo do capítulo dois (p. 52). De acordo com ele, as pessoas da sua família não viram os “milagres”, mas a empregada Alzira viu. (Ler do 3º ao 8º parágrafo da p. 43).

**O que esses acontecimentos nos sugerem sobre a relação entre realidade-ficção que aparece no livro?**

**FILME: Vocês observam alguma semelhança entre a relação realidade-ficção que aparece no filme e no livro? Qual? Como acontece?**

10. **Ler o final da p.24 até a página 32.** Vocês acham esta cena engraçada? Por quê? O que tem de engraçado nesta cena? Quais palavras o narrador usa que faz ficar engraçado?

11. **Quando a história acontece?** Quais elementos do livro nos confirmam isso?

**FILME:** Quais são as semelhanças e diferenças em relação ao filme?

12. **FILME: Rever a cena do filme em que o duplo sai do espelho.**

Ler o **capítulo VII**, que deu origem ao título do livro. **Ler da página 113 a 117.**

a. O que vocês observam de semelhante entre a cena do filme e a parte correspondente no livro? E diferente? Por que isso aconteceu?

b. Qual é a ideia central (ou seja, a “essência”) que foi mantida em ambos, filme e livro?

13. **Ler partes do Prólogo (p. 16 a 19) e do Epílogo (p.165 a 167), para discutir as seguintes questões:**

d. Quem é esse menino? Quem é esse homem?

e. O que liga essas duas partes do livro?

f. No Epílogo, vemos que o narrador está em seu apartamento em Ipanema e vai para o passado, quando ele era menino, e volta para o presente, quando ele já é adulto. **O que é e o que significa essa mistura de presente e passado nesta parte da história?**

14. O capítulo VII deu origem ao título do livro. **Pense no título do filme e do livro “O Menino no Espelho”.**

b. O que significa o título “O Menino no Espelho” no livro? E no filme?

c. O sentido do título é o mesmo no livro e no filme? Por quê?

15. Vamos ler os três últimos parágrafos do Epílogo na p.168. **Explorar a letra em itálico e a metalinguagem.**

- f. Quem é esse homem?
  - g. Ele tem alguma ligação com o autor do livro?
  - h. De quem é a história que ele está contando?
  - i. A frase em itálico é de qual parte do livro?
  - j. O que significa essa frase estar no final do livro?
16. Ler a *EPÍGRAFE*. O que você entende da frase “O menino é o pai do homem”?
17. O que você concluiu a respeito das adaptações de obras literárias para o cinema?



**APÊNDICE G – Roteiros da intervenção 2 (O) *Meu pé de laranja lima* filme–livro 9º ano 1**

**ATIVIDADE 1: Discussão oral do filme *Meu pé de laranja lima***

As questões estão organizadas a partir dos seguintes eixos:

- a. Construção da memória.
- b. Relação entre presente e passado.
- c. Conexões entre partes do filme e suas relações de sentido.
- d. Sentidos de determinadas cenas do filme.

**Questões**

1. O que vocês acharam do filme?
2. 1ª exibição: De chegada do livro ao momento em que o menino conversa com Jesus na igreja (até 6'16 minutos) CENA 1
  - a. O personagem principal é apresentado em vários momentos da vida, com diversas idades. O que isso significa?
  - b. Que elementos cinematográficos foram usados para expressar isso?
  - c. Religação passado-presente: essa religação é anunciada. Que elementos visuais, sonoros, de figurino, de cenário que fazem com que voltemos ao passado?
  - d. Qual a importância da cena do cemitério no filme?
  - e. O que significa o gesto de pular o muro do cemitério?
3. 2ª exibição: **exibir duas cenas:**
  - I - Zezé conversando com Jesus (6:08 a 7:28) CENA 1
  - II- Zezé apanhando da irmã (53:25 a 58:16) CENA 8
    - a. Quais são os personagens dessa cena na igreja?
    - b. Como a luz e a posição da câmera constroem esses personagens?
    - c. De acordo com as duas cenas exibidas, como é Zezé?
    - d. Quais elementos cinematográficos nos permitem concluir isso?
4. 3ª exibição: **o pai pega o dinheiro de Zezé (44 minutos) CENA 6**
  - a. Como a relação pai e filho é construída nessa cena?
  - b. Quais recursos cinematográficos demonstram essa relação?
  - c. Como é o ambiente da casa?
5. 4ª exibição: **Zezé traz um peixe para seu pai (1:08 a 1:12) CENA 10**
  - a. Vamos descrever a cena.
  - b. Como vocês se sentiram com essa cena?
  - c. O que provoca essa sensação em nós? O que o diretor usou para provocar essas sensações em nós?

- d. Nessa cena há 3 planos que têm imagens deslocadas da casa de Zezé. Como vocês interpretam essa imagem? Como essas imagens nos ajudam a compreender o que está acontecendo com o sentimento do Zezé e do pai?
- e. Se os alunos não conseguirem na D: como vocês interpretam essas 3 imagens (rosto do pai no vidro, rosto de Zezé no vidro, corpo no mar) inseridas nessa cena?
- f. Como é construída a relação pai e filho nessa cena? (Se não for discutida a 4)
- g. Como são as cenas que acontecem na casa? Como a casa de Zezé é apresentada?

**6. 5ª exibição: Zezé visita a casa do Portuga (43:23 a 48:00) CENA 7**

- a. Vocês perceberam alguma diferença entre a casa do Zezé e a casa do Portuga?
- b. Como é a entrada de Zezé no ambiente da casa do Portuga?
- c. Como a câmera e o áudio estão relacionados nessa cena?
- d. Como a imaginação do menino aparece nessa cena?
- e. Como a mudança de tempo e espaço ocorre nessa cena?

**7. 6ª exibição: Zezé passa por transformações (de 1:29 até o final) CENA 12**

No final do filme, o pai de Zezé lhe diz que a vida está mudando e vai melhorar, mas ele vê é o Portuga.

- a. Que tipo de mudança ocorreu na vida de Zezé?
- b. Quais elementos dessa cena indicam isso?
- c. A caneta foi o único objeto da latinha que Zezé não jogou fora. A caneta aparece em outras partes do filme. O que ela significa na vida de Zezé e para a história contada no filme?
- d. Você percebe alguma semelhança entre a última cena do filme (o escritor voltando para casa no carro antigo) e outra cena do filme? Qual o motivo dessa semelhança?
- e. Quais elementos do filme se repetem nessa cena final? Quais os sentidos de cada um deles nessa cena?
- f. Como esses elementos repetidos se ligam nessa cena?
- g. Como eles são apresentados cinematograficamente?
8. Podemos dizer que “Meu Pé de Laranja Lima” é um filme de memória? Por quê? Quais são os elementos cinematográficos que indicam isso?

**ATIVIDADE FILME–LIVRO 9º ano 1**

**Discussão oral da relação filme–livro e do livro *O meu pé de laranja lima***

- Objetivo dessa atividade: discutir o livro e a comparação do livro com o filme, considerando que o livro foi lido posteriormente.
- São organizados dois blocos de questões:
  - I. Questões para discutir a relação livro-filme, a partir da primeira impressão/conhecimento dos alunos.
  - II. Questões para analisar o livro e a relação do filme com o livro.
- As questões de análise do **livro** e de comparação **livro-filme** estão organizadas a partir dos seguintes eixos:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da obra literária.</li> </ul> |
|---|

- Foco narrativo.
- Representação das personagens, das sensações, dos conflitos, relações e sentimentos vividos por eles.
- Sentidos de partes do livro, considerando-se o contexto.
- Conexões entre partes do livro e suas relações de sentido.
- Análise da linguagem poética.
- Comparação entre cenas do filme e a parte correspondente no livro. São abordados elementos centrais em ambas as obras: autobiografia, a memória, o narrador-personagem, a imaginação infantil, o sofrimento do menino, a relação adulto-criança.

### **ATIVIDADE 1 – Relação filme–livro**

1. Ler o Capítulo Quarto da Segunda Parte, intitulado “duas surras memoráveis”. Zezé foi surrado duas vezes: uma pela irmã e outra pelo pai. Vamos ler a segunda surra, dada pelo pai.

- a. O que as letras em *italico* e entre aspas representam?
- b. Antes de cantar a música, como Zezé estava se sentindo em relação ao pai?
- c. Após cantar pela primeira vez, o pai solicitou que ele cantasse novamente. O que o menino pensou a respeito desse pedido? Qual foi o mal-entendido que aconteceu?
- d. Quais elementos do texto expressam a revolta, a dor e o sofrimento do menino diante do ocorrido?

#### **I - EXIBIR CENA 10**

- a. Como esse momento aconteceu no filme?
- b. Considerando as duas cenas, do livro e do filme, alguma impactou mais? Ou foi igual? Por quê?
- c. No livro, como o sofrimento de Zezé é retratado? E no filme? Você percebe semelhanças? E diferenças?

2. Como sabemos, o livro é narrado em 1ª pessoa, ou seja, o narrador é narrador-personagem.

- a. Quais elementos do texto nos comprovam isso?
- b. Quais elementos do texto nos indicam que o narrador-personagem é um adulto que assumiu uma voz de criança para nos contar suas memórias da infância?
- c. Considerando a cena que vocês acabaram de ver, como esse narrador-personagem foi transposto para o filme, ou seja, como ele aparece no filme?
- d. Quais efeitos essa escolha do narrador-personagem nos causa? E qual o efeito a escolha da câmera subjetiva no filme nos causa?

3. Zezé construía um mundo fantasioso para si. Vamos ver como isso acontece no livro e no filme. Ler Capítulo Segundo (p. 26 e 27) em que Zezé vai ao Zoológico imaginário com o irmão.

- a. Como foi apresentado esse mundo imaginário no livro?

**Exibir a cena em que Zezé mostra o zoológico para o Portuga (49:50 a 51:00). Como o mundo fantasioso de Zezé é apresentado no FILME?**

- b. Como a fantasia de Zezé é apresentada no livro? E no filme?

4. O livro “O meu pé de laranja lima” pode ser considerado uma obra autobiográfica. Quais elementos do livro nos indicam isso?

OBS.: Caso não consigam de imediato, pedir que observem as dedicatórias, a epígrafe, o título, o nome do autor e dos personagens).

**I. Exibir a cena inicial (0:30 a 2:54) e a final do filme (1:31 até o final) – No FILME, como essa característica autobiográfica aparece?**

5. O que vocês concluíram a respeito do livro e da sua adaptação para o cinema?

## **ATIVIDADE 2 – Discussão oral do livro *O meu pé de laranja lima***

### **I – Impressão/conhecimento sobre a relação livro–filme**

1. O que vocês acharam do livro?
2. Quem gostou? Quem não gostou? Por quê?
3. Como foi a experiência de ler o livro após já ter assistido ao filme?
4. Vocês acham que o livro e o filme são iguais? Por quê? Isso é bom ou ruim?
5. As personagens do filme aparecem no livro? Tem alguma diferença?
6. Os fatos foram ordenados do mesmo modo no livro e no filme? Isso é bom ou ruim? Por quê?

### **II – Análise do livro**

1. Ler a epígrafe do livro. O livro traz uma epígrafe que assim afirma: “História de um meninozinho que um dia descobriu a dor ...”. Qual é a relação entre essa epígrafe e o enredo do livro?

2. O livro é dividido em duas partes:

- Primeira parte: No Natal, às vezes nasce o Menino Diabo
- Segunda parte: Foi quando nasceu o Menino Deus em toda a sua tristeza

- a. O que acontece na primeira parte do livro que justifica esse título?
- b. O que acontece na segunda parte do livro que justifica esse título?

**3. Como era Zezé, o protagonista da história narrada no livro?**

I. E no FILME, como o menino Zezé é apresentado? Suas características são semelhantes no livro e no filme? Quais as semelhanças e diferenças, se houver?

4. Qual o significado da árvore na vida de Zezé? Como era a relação dele com a árvore?

5. Qual foi a importância do Portuga na vida de Zezé? Por que ele passou a ser tão importante na vida do menino? Quais mudanças no comportamento do menino demonstraram essa importância?

6. Ler com os alunos: o capítulo sétimo, de “as coisas começaram a pegar um ritmo normal na casa” até “falando de novo com Minguinho”.

- a. O que está acontecendo com Zezé neste momento?
- b. O que significam essas letras em itálico e entre aspas?

7. Ler capítulo oitavo da segunda parte.

a. Quais mudanças aconteceram na mente e no coração de Zezé? Quais elementos do texto nos indicam isso?

b. O que significam as três árvores nesse contexto?

c. O pé de laranja lima foi cortado? O que comprova sua resposta?

8. Por que o livro se chama “O meu pé de laranja lima”?

**APÊNDICE H – Roteiros da intervenção 1 livro–filme (*O Meu pé de laranja lima* 9º ano 2**

**ATIVIDADE 1: Discussão oral do livro *O meu pé de laranja lima***

1. O livro “O meu pé de laranja lima” pode ser considerado uma obra autobiográfica? Quais elementos da obra nos indicam isso?

**Observação:** Caso necessário, explicar antes o que é autobiografia.

2. O livro traz uma epígrafe que assim afirma: “História de um meninozinho que um dia descobriu a dor ...”. Qual é a relação entre essa epígrafe e o enredo do livro?

3. O livro é dividido em duas partes:

- Primeira parte: No Natal, às vezes nasce o Menino Diabo
- Segunda parte: Foi quando nasceu o Menino Deus em toda a sua tristeza

a. O que acontece na primeira parte do livro que justifica esse título?

b. O que acontece na segunda parte do livro que justifica esse título?

4. Ler p. 41-46. Como sabemos, o livro é narrado em 1ª pessoa, ou seja, o narrador é narrador-personagem.

e. Qual a importância disso para o envolvimento do leitor com a história narrada?

f. Quais elementos da obra nos indicam que o narrador-personagem é um adulto que assumiu uma voz de criança para nos contar suas memórias da infância?

5. Como era Zezé, o protagonista desta história?

6. Por que apenas Zezé conseguia ouvir e falar com o seu pé de laranja lima? Qual o significado da árvore em sua vida?

7. Qual foi a importância do Portuga na vida de Zezé? Quais elementos da história demonstram essa importância?

8. No capítulo quarto da segunda parte, intitulado “duas surras memoráveis”, Zezé foi surrado duas vezes: uma pela irmã e outra pelo pai. Leia a segunda surra, dada pelo pai. p. 140-142.

a. O que as letras em itálico e entre aspas representam?

b. Antes de cantar a música, como Zezé estava se sentindo em relação ao pai?

c. Após cantar pela primeira vez, o pai solicitou que ele cantasse novamente. O que o menino pensou a respeito desse pedido? E o que o pai pensou a respeito desse pedido?

d. Quais elementos do texto expressam a revolta, a dor e o sofrimento do menino diante do ocorrido?

9. Capítulo sétimo da 2ª parte: p. 174.

“A casa foi-se vestindo de silêncio como se a morte tivesse passos de seda. (...) Agora mesmo sabia o que era a dor. Dor não era apanhar de desmaiar. Não era cortar o pé com caco de vidro e levar pontos na farmácia. Dor era aquilo, que doía o coração todinho, que a gente tinha que morrer com ela, sem poder contar para ninguém o segredo. Dor que dava desânimo nos braços, na cabeça, até na vontade de virar a cabeça no travesseiro.” (p. 174)

- a. De acordo com este trecho, quais sensações, sentimentos e reações tomaram conta do pensamento de Zezé diante da morte do Portuga?
- b. O que significa dizer que “A casa foi-se vestindo de silêncio como se a morte tivesse passos de seda”?
- c. Qual foi o significado que Zezé deu para a dor?

10. Ler o capítulo sétimo, de “as coisas começaram a pegar um ritmo normal na casa” até “falando de novo com Minguinho”. (p.179)

- a. O que está acontecendo com Zezé neste momento?
- b. Por que está acontecendo isto com ele?
- c. O que significam essas letras em itálico e entre aspas?

11. Ler capítulo oitavo da segunda parte. Quais mudanças aconteceram na mente e no coração de Zezé? Quais elementos do texto nos indicam isso?

12. No “último capítulo”, há a “Confissão Final” do narrador. Considerando o conteúdo desta parte, com qual objetivo o narrador contou sua história?

13. Qual a relação entre o título do livro e o conteúdo da narrativa?

## **ATIVIDADE 2: Discussão do filme *Meu pé de laranja lima* e da relação livro–filme – 9º ano 2**

- Objetivo dessa atividade: discutir o filme e a comparação do livro com o filme, considerando que o livro foi lido anteriormente.
  - São organizados dois blocos de questões:
    - I. Questões para discutir a relação livro-filme, a partir da primeira impressão/conhecimento dos alunos.
    - II. Questões para analisar o filme e a relação do filme com o livro.
1. As questões de análise do filme estão organizadas a partir dos seguintes eixos:
    - Construção da memória.
    - Relação entre presente e passado.
    - Conexões entre partes do filme e suas relações de sentido.
    - Sentidos de determinadas cenas do filme.
    - Comparação entre cenas do filme e a mesma parte no livro. São abordados elementos centrais na obra: autobiografia, a memória, o narrador-personagem, a imaginação infantil, o sofrimento do menino, a relação adulto-criança.

### **I – Impressão/conhecimento sobre a relação livro–filme**

1. O que vocês acharam do filme?
2. Quem gostou? Quem não gostou?
3. O livro e o filme são iguais? Por quê? Isso é bom ou ruim?
4. Quais personagens do livro permaneceram iguais no filme? E quais foram modificados? Por que isso aconteceu?
5. Quais partes do livro foram aproveitadas? Quais foram eliminadas? E adicionadas? E modificadas? Por que isso aconteceu?
6. Os fatos foram ordenados do mesmo modo no livro e no filme? Quais os resultados dessas escolhas?

## II – Análise do filme e da relação livro–filme *O meu pé de laranja lima*.

1) 1ª exibição: De chegada do livro ao momento em que o menino conversa com Jesus na igreja (até 6'16 minutos) CENA 1

- a. O personagem principal é apresentado em dois momentos da vida, com diferentes idades. Quais são os momentos? O que isso significa?
- b. Que elementos cinematográficos foram usados para expressar isso?
- c. Religação passado–presente: essa religação é anunciada. Que elementos visuais, sonoros, de figurino, de cenário que fazem com que voltemos ao passado?
- d. Qual a importância da cena do cemitério no filme?
- e. O que significa o gesto de pular o muro do cemitério?

2) 2ª exibição: **exibir duas cenas:**

### I - Zezé conversando com Jesus (6:08 a 7:28) CENA 1

- a. Quais são os personagens dessa cena na igreja? Qual o sentido dessa pergunta?
- b. Como a luz e a posição da câmera constroem esses personagens?
- c. Por que foi essa imagem de Jesus a escolhida para a cena?
- d. De acordo com essa cena, como é Zezé?
- e. Quais elementos cinematográficos nos permitem concluir isso?

### II - Zezé apanhando da irmã (53:25 a 58:16) CENA 8

Antes de ver, pensem: como é o mundo de Zezé?

Nessa cena tem algo muito interessante e que se liga com o que Zezé fala na igreja: “falamos que eu tenho o diabo no corpo”. Vamos pensar o lugar da maldade e da bondade nessa cena.

1. Que sensação essa cena provocou em vocês?
2. Por que o irmão mais velho o incrimina?
3. O que vocês acharam do gesto da irmã?
4. Tem alguma coisa nessa cena que vai ser um alívio para o Zezé. O que é? Conte-me. O que essa cena significa?
5. A imaginação serve para quê?
6. Quais outras cenas do filme retratam a imaginação do Zezé?
7. Como a IMAGINAÇÃO de Zezé é apresentada no livro e como é apresentada no FILME?

3) Até o momento, conhecemos um pouco do personagem Zezé. Vamos voltar ao livro ... No livro, qual o tipo de narrador? Quais elementos da obra nos indicam isso?



Como esse narrador-personagem foi transposto para o filme, ou seja, como ele aparece no filme?

4) Além disso, vimos na discussão do livro que é uma obra autobiográfica. Como a autobiografia aparece no livro? E como aparece no filme?

**5) 4ª exibição: Zezé traz um peixe para seu pai (1:08 a 1:12) CENA 10**

- a. Vamos descrever a cena.
- b. Como vocês se sentiram com essa cena?
- c. O que provoca essa sensação em nós? O que o diretor usou para provocar essas sensações em nós?
- d. Nessa cena há 3 planos que têm imagens deslocadas da casa de Zezé. Como essas imagens nos ajudam a compreender o que está acontecendo com o sentimento do Zezé e do pai?
- e. Como é construída a relação pai e filho nessa cena?
- f. Como a casa de Zezé é apresentada?
- g. Como a casa do Portuga é apresentada?
- h. Quais os sentidos dessas diferenças?
- i. O que essas diferenças causam no leitor/espectador?

VAMOS REVER ESSA PARTE NO LIVRO (CAPÍTULO 4º DA 2ª PARTE)

- a. No livro, como essa parte da história é contada?
- b. Quais foram os recursos usados no livro para nos comover?
- c. Considerando as duas cenas, do livro e do filme, alguma te impactou mais? Ou foi igual? Por quê?
- d. No livro, como o sofrimento de Zezé é retratado? E no filme? Você percebe semelhanças? E diferenças?

**6) 6ª exibição: Zezé passa por transformações (de 1:29 até o final) CENA 12**

No final do filme, o pai de Zezé lhe diz que a vida está mudando e vai melhorar, mas ele vê é o Portuga. **Por quê?** Como isso acontece? E no livro, como é?

**ESSA CENA acontece no livro? Como? Onde?**

- a. Que tipo de mudança ocorreu na vida de Zezé?
- b. Quais elementos dessa cena indicam isso?
- c. Por que essas mudanças aconteceram?
- d. Qual o significado da latinha para Zezé e para a história? O que havia dentro dela?
- e. A caneta foi o único objeto da latinha que Zezé não jogou fora. A caneta aparece em outras partes do filme. O que ela significa na vida de Zezé e para a história contada no filme?
- f. Você percebe alguma semelhança entre a última cena do filme (o escritor voltando para casa no carro antigo) e outra cena do filme? Qual o motivo dessa semelhança?
- g. Quais elementos do filme se repetem nessa cena final? Quais os sentidos de cada um deles nessa cena?

7) Podemos dizer que “Meu Pé de Laranja Lima” é um filme de memória? Por quê? Quais são os elementos cinematográficos que indicam isso?

- 8) Vamos comparar as cenas inicial e final do filme com a última parte do livro “A confissão final”.
- a. Como a dedicatória ao Portuga é retratada no livro? E como é retratada no filme?
  - b. No filme, Zezé escreve um livro com suas memórias, após a morte do Portuga. Com qual objetivo ele escreveu o livro?
  - c. No livro, quais são os motivos da escrita das memórias pelo protagonista? E no filme?
- 9) O que vocês concluíram a respeito do livro e da sua adaptação para o cinema?

## APÊNDICE I – Entrevista 1 com os alunos

### 1º ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Iniciação da entrevista Narrativa:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

#### I - Sobre a sequência didática realizada

- O que você achou das atividades realizadas sobre o livro e o filme?

#### II - LITERATURA

- Você costuma ler literatura? Se sim, qual? Se não, por quê?
- Quais são seus livros prediletos? O que eles têm de interessante?
- O que você acha dos livros de literatura indicados pelos professores de Português indicam? Por quê?
- Vocês costumam conversar sobre o livro de literatura com alguém? Se sim, com quem? Se não, por quê?
- Nos anos escolares anteriores, você lia literatura? Se sim, gostava? Se não/ Se alguém lia e parou de ler, por quê?
- Os seus professores do 1º ao 8º ano trabalharam literatura? Como?
- Você leu o livro? Se não, por quê?
- O que você “achou” do livro? Por quê?

#### III – CINEMA E RELAÇÃO LITERATURA-CINEMA

1º procedimento: Procurar saber quem já havia visto o filme antes de ler o livro.

- Você tem preferência por qual gênero de filme?
- Vi no questionário que vocês costumam assistir a filmes na escola. Com exceção da aula que vocês acabaram de ter, que tipo de atividade com filmes vocês realizam na escola?
- O que você “achou” do filme? Por quê?
- Se você não tivesse visto o filme na escola, você o veria em sua casa ou no cinema? Por quê?
- Você acha que o filme é semelhante ao livro? Por quê?
- Você acha que o filme deve ser igual ao livro? Por quê?
- Se você tivesse visto o filme antes, você leria o livro? Por quê?
- Você considera que há **semelhanças** entre a literatura e o cinema? Se sim, quais semelhanças?
- Você considera que há **diferenças** entre a literatura e o cinema? Se sim, quais?

## **APÊNDICE J – Entrevista 2 com os alunos**

### **2º ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Iniciação da entrevista Narrativa:** Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

#### **Entrevista a ser feita após a intervenção 2 (ver o filme e ler o livro)**

1. Vocês leram o livro? Por quê?
2. O que vocês acharam do filme? E do livro?
3. Vocês têm preferência por algum, ou seja, livro ou filme?
4. Como foi a experiência de ler o livro após ter visto o filme?
5. O que vocês acharam desta última atividade que realizamos (de ver o filme e ler o livro)?
6. Comparando as duas sequências (de ler o livro e ver o filme X ver o filme e ler o livro), o que você achou de cada uma? Tem preferência por alguma?
7. O que vocês concluíram a respeito da adaptação da literatura para o cinema?
8. Essas duas experiências mudaram alguma coisa em seu modo de pensar as adaptações da literatura para o cinema? Explique ...