



Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Eva de Magalhães

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO SEMIÓTICA DA TELENOVELA COMO  
INSTRUMENTO EDUCATIVO NA PRÁTICA DE ENSINO

SÃO PAULO

2021

EVA DE MAGALHÃES

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO SEMIÓTICA DA TELENOVELA COMO  
INSTRUMENTO EDUCATIVO NA PRÁTICA DE ENSINO

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE,  
como requisito parcial para obtenção do  
grau de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia do Carmo  
Felismino Fusaro

São Paulo  
2021

Magalhães, Eva de.

Por uma resignificação semiótica da telenovela como instrumento educativo na prática de ensino. / Eva de Magalhães. 2021.

143 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia do Carmo Felismino Fusaro.

1. Educação. 2. Semiótica. 3. Literatura. 4. Tecnologia. 5. Mídia televisiva.

I. Fusaro, Márcia do Carmo Felismino. II. Título.

CDU 372

**ATA DE DEFESA DE  
DISSERTAÇÃO**

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e vinte e um, às 10h, na Sala de Exames do Centro de Pós-Graduação, desta Universidade, reuniu-se, em sessão pública, a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Eva de Magalhães**, sob o Título: "**Por uma resignificação da telenovela como instrumento educativo na prática de ensino**". Integraram a referida Banca a Profa. Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE), na qualidade de Orientadora Acadêmica, e as Professoras Doutoras Diana Navas (PUC-SP) e Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE), na qualidade de examinadores titulares. A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a Dissertação, passou à arguição pública do(a) candidato(a). Encerrados os trabalhos, os examinadores deram parecer final, conforme especificações a seguir discriminadas.

	<b>AP.</b>	<b>REP.</b>
Profa. Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE)	X	
Profa. Dra. Diana Navas (PUC-SP)	X	
Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)	X	

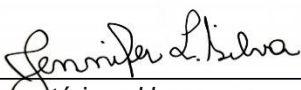
Legenda: AP. = Aprovado    REP.= Reprovado

**Parecer:**

O trabalho da candidata foi elogiado pela banca, com destaques para o ineditismo do tema e sua relevância para a educação, recomendando-se sua publicação.

Assim, a candidata foi considerada APROVADA no Exame de Defesa. E, para constar, eu, **Jennifer Lopes, Analista de Pesquisa**, designada como secretária *ad hoc* pela Diretoria do PROGEPE- Uninove, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

São Paulo, 12 de abril de 2021.

  
\_\_\_\_\_  
Secretária *ad hoc*

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Diana Navas

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista

De acordo,

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jason Ferreira  
Mafra  
Diretor do PROGEPE

Prof. Dr. Jason Ferreira  
Mafra  
Diretor do PROGEPE

À poetisa Léa Lopes, que com versos concretos encheu minha vida de abstratos palpáveis, minha mãe e inspiração diária. Aos meus filhos, poesias multimodais dos meus dias, minhas motivações eternas. À minha orientadora. Aos meus alunos. A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram, e à Literatura, o abstrato mais concreto na minha formação.

## AGRADECIMENTOS

Essa jornada, entre a escolarização e a educação, não é aquela famosa jornada nas estrelas para muitas mulheres (e homens) advindos da periferia, talvez mais próximos do breu. Eu, amparada por um ônibus espacial, contei com muitos apoios. Mas preciso destacar o apoio poético de minha mãe, Léa Lopes, mulher pernambucana. Por isso, ousamos, nessa parte destinada aos agradecimentos, iniciar o texto com um trecho de uma poesia dela que retrata não só o motivo de ela ser minha inspiração como também a presença da literatura em minha vida e, por fim, ainda enaltece e agradece aos meus, aos nossos, e a nossa jornada como professora, pesquisadora e prestadora de um serviço público, porque educar é, antes de tudo, um serviço destinado à sociedade. Fica aqui um trecho da poesia, com grifos nossos nos trechos que (para nós) sinalizam um pouco da nossa jornada acadêmica/profissional e humana.

A Casa Caiu no Reino da Pasárgada! (2016), por Léa Lopes

Você fez versos, protestou, gritou

... Até com Deus!

Você foi-se embora pra Pasárgada

Mas Deus não permitiu que você morresse

Antes de rever as palmeiras onde cantam os sabiás.

Então você voltou, poeta,

**Agora vai ter que encarar**

**Seu trampo profissional do verbo**

**E afinar seu discurso,**

**Pautando-se pela atual metodologia implementada**

Por uma equipe matrocínadora,

Presidida pela ministra a Esfinge.

Porque você que foi mapeado e codificado

Está tributado com os privilégios

Inerentes aos profissionais,

E contribuirá para a aposentadoria

Da rainha Mãe Joanna e do pai João

**Você fez versos, protestou, gritou**

Até com Deus!

Foi um caminho difícil, mas chegamos lá. Juntas. Agradeço, primeiro e sempre, à minha mãe, pessoa para a qual dedico esta conquista, por todo apoio, tempo e inspiração que me cedeu carinhosamente.

Agradeço em especial aos meus filhos, que me cederam momentos de seu crescimento para que eu pudesse estudar. A mais velha, Agatha, sabe o quanto sentiu falta de momentos com a mãe em prol dos estudos. É para e por você, minha maior motivação. O caçula chorava de fraldas batendo na porta para que eu lhe desse um colo; obrigada, meu filho, tão pequeno. Cresceremos juntos.

Agradeço deveras à minha orientadora, professora Márcia Fusaro, que me auxiliou a encontrar meu caminho semiótico. Através de seus cuidados, querida professora, eu descobri um mundo paralelo concreto. Professora Márcia, sem que soubesse, a senhora me motivou a escolher a palavra investimento em vez de

sacrifício e nós (minha família e eu) somos muito gratos. Suas contribuições para esta dissertação certamente transformaram não só este trabalho mas também eu mesma em textos melhores, densos, imagéticos e originais.

A outros professores muito importantes, deixo minha gratidão adjetivada e substantiva: professora Ana Haddad, mais que Literatura Clássica, você me ensinou tempo e memória poética. Professor André, Adriana, Paulo, todos se tornaram verbos na minha trajetória.

Aos meus alunos, deixo meu fraterno agradecimento pelos dias de estudo e de mediação do conhecimento; tem mais de vocês em mim do que podem imaginar.

A todos os meus amigos, em especial a minha luz nesta dissertação, amada Luiza, sem você esse documento seria apenas mais um abstrato na minha jornada. Agradeço também aos colegas que me apoiaram, cederam tempo, deram dicas e investiram para que eu pudesse realizar esse sonho.

E à UNINOVE, pelo apoio financeiro e humano concedido à realização desta pesquisa.

“Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo”.

*Dom Quixote de La Mancha*, Miguel de Cervantes.



## RESUMO

As telenovelas não são exatamente as mídias mais aclamadas dentro e fora da escola. Porém estão à disposição do educando, por meio das mídias televisivas abertas, muitas vezes, inclusive, moldando suas opiniões. Tal contexto, no entanto, pode ser pensado em termos de reconstrução no cotidiano das aulas, por mediação do educador, a fim de ressignificar seus conceitos e, possivelmente, construir valores diferenciados. A partir da peça *A megera domada* (1594), de William Shakespeare, e por meio de uma interface semiótica com uma telenovela inspirada nesse clássico, intitulada *O Cravo e a Rosa* (2000), esta pesquisa busca uma proposta de intervenção em sala de aula, fazendo uso da artemídia da telenovela e de suas múltiplas possibilidades enquanto recurso semiótico de aprendizagem, a partir da mediação bem-lapidada do docente. Pensando em uma abordagem híbrida como caminho possível para a apreensão de signos formadores, o objetivo é perceber a tecnologia como aliada do ensino, e a artemídia televisiva como ponte de contato com o cotidiano dos estudantes por meio da literatura como temática. A problematização fundou-se no questionamento: podem as telenovelas, além de sua própria veiculação audiovisual, servir também como instrumento de trabalho semiótico e literário mais aprofundado para o professor no processo de ensino-aprendizagem? Partimos da hipótese de que tanto o roteiro, em seu caráter de linguagem verbal, quanto o conjunto audiovisual apresentado pela telenovela, em seu caráter de linguagem não verbal, podem oferecer toda uma gama de possibilidades de exercícios de formação educativa mais significativa a alunos e professores quando entendidos a partir de um diálogo semiótico mais consistente com a literatura. O objetivo geral foi analisar a prática em sala de aula e desenvolver uma proposta de intervenção por meio de um diálogo intersemiótico entre a telenovela e a literatura no Ensino Fundamental II, com recorte específico no oitavo ano. A metodologia aplicada, baseada em nossa própria experiência docente, foi de cunho qualitativo, com proposta de intervenção, considerando a apresentação das telenovelas baseadas em obras literárias como aporte possível para o desenvolvimento de projetos criativos em sala de aula, fazendo, sempre que possível, diálogos com outras mídias tecnológicas. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Arlindo Machado (2003; 2010) Paulo Freire (1996; 2013), Deleuze (1997); Lucia Santaella (2004; 2016); Márcia Fusaro (2018); Ana Maria Haddad Baptista (2012); e Décio Pignatari (2003).

**Palavras-chave:** Educação; Semiótica; Literatura; Tecnologia; Mídia televisiva.

## ABSTRACT

Soap operas are not the most praised media – inside or outside scholar and academic studies. They are, however, accessible to students through broadcast television, and they also may shape students' opinions. But one can think of this scenario as an opportunity for educational reconstruction. During classes, with the help of the teacher in charge, students might be able to identify and to reframe concepts presented by soap operas and even look at them through a different perspective. Based on *The Taming of the Shrew* (1594), a play by William Shakespeare, which inspired the Brazilian soap opera *O Cravo e a Rosa* (2000), this paper aims to be an educational intervention proposal, using soap operas as a multiple semiotic learning source. Considering a hybrid approach as a possible way of learning fundamental semiotic signs, and also Literature themes, the main objective of this research is to use technology as a school ally, and television media as a bridge to students' daily lives. The first question to be made is: can soap operas be a semiotic tool to teacher's work in teaching/learning process? Our hypothesis is that the verbal language of the script and the non-verbal language of soap opera's audiovisual presentation are both sources of exercises to a more significant educational development to teachers and students when based on a semiotic dialogue closer to Literature. The general objective is to analyze the *praxis* of teaching/learning in classes, and to develop an interventional proposal of an inter-semiotic dialogue between soap operas and Literature in Middle School, especially in eighth grade. The qualitative methodology was applied based on our own teaching experience, considering soap operas inspired by literary works as a possible contribution to creative projects during classes, and also trying to relate them with other technological media. The main theoretic references we use are: Arlindo Machado (2003; 2010) Paulo Freire (1996; 2013), Deleuze (1997); Lucia Santaella (2004; 2016); Márcia Fusaro (2018); Ana Maria Haddad Baptista (2012); and Décio Pignatari (2003).

**Keywords:** Education; Semiotics; Literature; Technology; Television media.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeiros televisores brasileiros em exposição no Museu da TV (São Paulo).....	24
Figura 2 – Modelos antigos de televisores portáteis em exposição no Museu da TV (São Paulo).....	24
Figura 3 – Exposições de televisores e retratos de programas antigos no Museu da TV (São Paulo).....	25
Figura 4 – Peça publicitária da General Electric para a venda de televisores.....	25
Figura 5 – Capa do álbum <i>Tropicália ou Panis et circensis</i> (1968).....	30
Figura 6 – Atores reunidos na abertura da telenovela <i>Órfãos da Terra</i> (2009).....	31
Figura 7 – Três crianças em retrato de Sebastião Salgado para o álbum <i>Êxodos</i> (2000).....	34
Figura 8 – Garimpeiros em Serra Pelada. Retrato de Sebastião Salgado para o álbum <i>Gold</i> (2019).....	34
Figura 9 – Cena do balé <i>O lago dos cisnes</i> , em apresentação da Companhia de Ballet de São Petersburgo [20??]......	37
Figura 10 – Cena da animação <i>Barbie e o lago dos cisnes</i> (2003).....	38
Figura 11 – Poema “Velocidade”, de Ronaldo Azeredo.....	50
Figura 12 – Poema “Fluvial”, de Augusto de Campos.....	51
Figura 13 – Os tons de sépia no cenário da minissérie <i>Maysa: Quando fala o coração</i> (2009), em cena que representa o início da carreira da cantora.....	77
Figura 14 – Evolução para os tons de bordô ao longo do enredo de <i>Maysa: Quando fala o coração</i> (2009).....	77
Figura 15 – Ganham espaço os tons mais acinzentados referentes à fase de decadência da cantora em <i>Maysa: Quando fala o coração</i> (2009).....	78
Figura 16 – Fotografia sem título de autoria de Luiz Braga, fotógrafo que inspirou a escolha cromática da série <i>Aruanas</i> (2019).....	78
Figura 17 – Pintura de Miguel Rui Branco em trecho da abertura da série <i>Aruanas</i> (2019).....	79
Figura 18 – Trecho da abertura contendo o nome da série <i>Aruanas</i> (2019).....	79
Figura 19 – Cena do primeiro capítulo de <i>O Cravo e a Rosa</i> exibindo um protesto feminista pelo direito ao voto e à liberdade feminina.....	108

Figura 20 – A personagem Bianca em seus habituais trajes de cores claras.....	110
Figura 21 – A personagem Catarina opta por roupas e acessórios em tons mais fortes.....	110
Figura 22 – Pesquisa dos alunos sobre os signos formados pelas cores para o trabalho “As mulheres de Shakespeare: um olhar brasileiro no século XXI”.....	111
Figura 23 – Representações das mulheres de Shakespeare conforme imaginadas pelos alunos.....	112
Figura 24 – Pesquisa dos alunos para o trabalho “As mulheres de Shakespeare: um olhar brasileiro no século XXI”.....	112
Figura 25 – Balcão de teatro: primeiro beijo de Catarina e Petruchio.....	115
Figura 26 – Capas dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.....	120
Figura 27 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.....	121
Figura 28 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.....	121
Figura 29 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.....	122
Figura 30 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.....	123
Figura 31 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.....	124
Figura 32 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.....	124
Figura 33 – Conteúdo dos <i>scrapbooks</i> : leitura visual das mulheres de Shakespeare nas telenovelas.....	125
Figura 34 – Trabalhos escolares sobre a obra <i>O Diário de Zlata</i> e a telenovela <i>Órfãos da Terra</i> .....	130
Figura 35 Pesquisa sobre a dualidade humana em personagens midiáticos à luz da obra <i>O Médico e o Monstro</i> .....	131
Figura 36 Trabalhos dos alunos com hibridismo entre literatura e telenovela e ressignificação visual de trechos de <i>Dom Casmurro</i> .....	131
Figura 37 Jogos de tabuleiro baseados na obra <i>Eu sou Malala</i> .....	132

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 MÍDIAS TELEVISIVAS</b> .....	22
2.1 AFINAL, O QUE É TELEVISÃO? .....	23
2.2 TELEVISÃO E ARTE .....	32
2.3 LITERATURA E MÍDIAS TELEVISIVAS .....	42
2.4 MÍDIAS TELEVISIVAS NA SALA DE AULA .....	55
<b>3 TELENOVELA: CULTURA OU ALIENAÇÃO?</b> .....	60
3.1 TRAJETÓRIA DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS: BREVE HISTÓRICO ....	68
3.2 TELENOVELA: DO VERBAL AO NÃO VERBAL .....	72
3.3 GÊNEROS ARTEMIDIÁTICOS EM DISCUSSÃO .....	74
3.4 CULTURA OU ALIENAÇÃO? .....	80
<b>4 TELENOVELA E LITERATURA APLICADAS À EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM SHAKESPEARE EM A MEGERA DOMADA</b> .....	93
4.1 TELENOVELA APLICADA À SALA DE AULA: A MEGERA DOMADA EM AUDIOVISUAL.....	104
4.2 TRABALHO FINAL: SHAKESPEARE NAS TELENOVELAS – SCRAPBOOK SOBRE AS MULHERES DE SHAKESPEARE E AS VILÃS DA REDE GLOBO .	115
4.3 TELENOVELA E LITERATURA EM INTERFACES APLICADAS: OUTRAS PROPOSTAS .....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	138

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uso de alguns termos relevantes para o viés de nossa argumentação. Nesta seção, introduzimos algumas breves explicações sobre seus significados, a fim de mediar a compreensão dos leitores.

Quando falamos em semiótica, referimo-nos a uma ciência dos signos, campo de estudo que agrega linguagem verbal e não verbal à construção de uma imagem que somos capazes de ver, reproduzir, sentir e não apenas de forma verbal, mas visual e imagética. Santaella (2012, p. 5-13) apresenta a semiótica como uma ciência cujo objeto de investigação são todas as imagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção e significação de sentido.

Dentro dos estudos semióticos, encontra-se a definição de *signo*, termo fundamentalmente atrelado à semiótica e que pode ser compreendido como linguagem ou interpretação, mas, como ressalta Santaella:

De acordo com Peirce, todo pensamento é por natureza, semiótico, O pensamento é dialógico e realizado por meio de signos. Mas nenhum signo, por si mesmo, pode ser absolutamente preciso, uma vez que a relação do signo com o objeto é uma fonte de indefinição na extensão ou aplicabilidade (*breadth*) do signo, e a relação deste com o interpretante é uma fonte de indefinição na profundidade (*depth*) do signo. Um signo é objetivamente geral na medida em que deixa para o interprete o direito de completar por si mesmo (SANTAELLA, 1999, p. 4).

Já o termo interpretante designa não somente o receptor de uma mensagem como também a relação entre o que se fala, o que se ouve e o que se vê a partir dessa troca. Pignatari explica que:

Embora a expressão peirciana *interpretant* seja usualmente traduzida por “intérprete”, convém esclarecer que interpretante não designa tão-somente o intérprete ou usuário do signo, mas antes uma espécie de Superssigno ou Supercódigo, individual ou coletivo que reelabora constantemente seu repertório de signos em confronto com a experiência, conferindo aos signos, em última instância, o seu significado real, prático (PIGNATARI, 2003, p. 33).

Utilizamos o termo artemídia, pois este tem por objetivo inserir a televisão em um outro caráter sógnico: o artístico. Esse hibridismo entre arte e mídia, formando um só substantivo, tem como objetivo chamar a atenção para o sensível dentro das mídias, bem como para a exploração de recursos que fazem dele um objeto veiculador de arte, mas não apenas; o próprio objeto (a televisão, no caso desta pesquisa) pode ser considerado como arte em determinados contextos. Esse termo segue a linha de

Arlindo Machado, nome referencial no Brasil quando o tema é “televisão levada a sério”. Em suas palavras:

O termo [artemídia] compreende, portanto, as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. Mas, por extensão, abrange também quaisquer experiências artísticas que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos [...]. Nesse sentido, “artemídia” engloba e extrapola expressões anteriores, “arte & tecnologia”, “artes eletrônicas”, “arte-comunicação”, “poéticas tecnológicas” etc. (MACHADO, 2010, p. 8).

A televisão é comumente entendida como um aparelho tecnológico transmissor de imagens, mas, como lembra Arlindo Machado (2003, p. 18) “falamos em televisão sem saber exatamente do que estamos falando”. O termo é muito amplo e, em nossos estudos, será entendido para além de um aparelho, como um conjunto:

Quero dizer: é preciso (também) pensar a televisão como o conjunto dos trabalhos audiovisuais (variados, desiguais, contraditórios) que a constituem, assim como o cinema é o conjunto de todos os filmes produzidos, e a literatura, o conjunto de todas as obras literárias escritas ou oralizadas, mas, sobretudo, daquelas obras que a discussão pública qualificada *destacou* para fora da massa amorfa da trivialidade. O contexto, a estrutura externa, a base tecnológica também contam, é claro, mas eles não explicam nada se não estiverem referidos àquilo que mobiliza tanto produtores quanto telespectadores: as imagens e os sons que constituem a “mensagem” televisual (MACHADO, 2003, p. 19).

As imagens exigem um plano que as enquadre, o que envolve um esquema de cores, sombras e posição, essa escolha não é aleatória, mas planejada. Isso ocorre também com relação às mídias televisivas, e por isso utilizamos o termo “arte imagética”. Há uma seleção de cenas sugeridas por alguns diretores (como por exemplo na série *Aruanas* [2019], exibida pela Rede Globo e citada adiante) que são embasadas em trabalhos fotográficos que, por sua vez, determinam o foco das cenas que serão exibidas.

Referimo-nos também à linguagem verbal e não verbal, à luz do aporte teórico de Vera Teixeira de Aguiar (2004). A autora nos lembra que a linguagem é o sistema que permite a comunicação; no entanto há duas formas (ou mais) de se interpretar uma mensagem: a primeira é a verbal, meio pela qual a língua se organiza lexicalmente, seguindo as leis da gramática; a outra é a não verbal, fundada nas imagens:

Levando em conta tais aspectos, percebemos que na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou

faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global (AGUIAR, 2004, p. 3).

A contemporaneidade, quando bem pensada pelo meio intelectual, em geral serve de cenário a determinadas revisões de contextos, incluindo-se aqueles relacionados à educação. Certos posicionamentos, antes preconceituosos em relação a determinado tema, têm então a chance de se rever e se atualizar conforme as necessidades do momento presente. Um exemplo disso pode ser visto atualmente, nos usos das tecnologias, entendidas pelo viés da raiz *techné* (FUSARO, 2018) e suas aplicações no cotidiano e também na educação. Instrumentos e meios de expressão antes rejeitados, ou vistos com preconceito no escopo da sala de aula, adquirem novos e relevantes papéis. O cinema, a música, as histórias em quadrinhos (HQs) e, mais recentemente, o *videogame*, que, embora alguns professores continuem a considerar como meros entretenimentos prejudiciais à educação, hoje já ocupam um lugar formador dentro de determinados espaços educativos. Nesse mesmo viés é que trataremos a televisão ao longo desta pesquisa, por meio do recorte temático da telenovela. O amplo acesso e paixão do público brasileiro pelas telenovelas nos despertou, há algum tempo, o interesse em pesquisar até que ponto esse tipo de programação veiculada pela televisão aberta também pode servir como um instrumento educacional na sala de aula. Nesse sentido, a semiótica, ciência que estuda os signos não verbais, associados aos verbais, nos dará certo amparo teórico, principalmente pelo olhar de Arlindo Machado, um dos principais intelectuais brasileiros que pensou o papel da televisão para publicar um de seus livros referenciais, intitulado *A televisão levada a sério* (2003). Ao longo desse percurso, a literatura será nossa grande aliada para pensarmos possíveis projetos educacionais ligados à telenovela.

A televisão aberta, embora exista no Brasil desde a década de 1950, como ressalta Moraes (1994) e tenha conquistado os lares de boa parte da população, ainda tem uma parte de sua programação encarada com preconceito por certos professores. Quando se fala em televisão, especialmente em telenovela, a reação dos professores mais conservadores é, em geral, reprovadora. Quase sempre vista como entretenimento, intenção, aliás, situada no projeto para o qual a televisão foi inicialmente concebida e ainda atua com êxito (trataremos isso com mais detalhes adiante), não há, entretanto, muitos estudos relacionando telenovela e educação, nem mesmo das próprias emissoras que as veiculam, que não levam em consideração,



segundo constatamos ao longo desta pesquisa, dados sobre repertório artístico, cultural e educativo ligados às telenovelas, ainda que busquem e ganhem prêmios nesses quesitos, como o *Emmy*, prêmio concedido pela Academia Internacional de Artes & Ciências Televisivas (IATAS) para os programas e profissionais de mídia de maior reconhecimento artístico, cultural e técnico dentro do meio, entre outros. O fato é que, apesar do aparente preconceito contra os conteúdos audiovisuais das telenovelas, eles são acessados por um contingente bastante abrangente da população brasileira: de acordo com o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em fevereiro de 2018, apenas 3,3% da população não tem acesso ao aparelho dentro de casa. As pessoas assistem e comentam telenovelas. Nossos alunos assistem e comentam telenovelas. Às vezes, chegam até a mudar comportamentos ou adotar frases de efeito utilizadas por determinados personagens de telenovelas, como, por exemplo, o bordão “Tudo passa, até uva passa”, proferido pelo famoso Giovane Improtta, personagem interpretado por José Wilker na telenovela global *Senhora do Destino* (2013), ou, mais recentemente, “Respeita minha história”, do irreverente Grego, personagem interpretado por Caio Castro em *I love Paraisópolis* (2015). A nosso ver, portanto, todo esse conjunto de influências evidencia a necessidade de se pensar a telenovela para além de sua proposta inicial: entreter. Aliando-se a isso, semioticamente, suas possibilidades educativas estão vinculadas à literatura, onde ela nasce como linguagem verbal (texto escrito e oral), aliada à linguagem não verbal (imagem e som) da transmissão audiovisual.

O sucesso da telenovela advém, em ampla medida, da possibilidade de imersão em narrativas ficcionais; contudo, durante o período em que está sendo veiculada, pode trazer à tona discussões sobre sociedade, arte, literatura, educação, enfim, infinitas temáticas. E este é um viés que merece não somente a atenção do telespectador, mas, principalmente, de quem se propõe a educar para formar cidadãos críticos: o professor.

Como a telenovela pode auxiliar no ensino da literatura na sala aula? Foi outro questionamento sobre o qual nos debruçamos. As tecnologias ligadas à comunicação, como rádio e a televisão, entre outras, fazem parte da sociedade não é de hoje. Paulo

Freire, em 1983, já tratava sobre sua utilização no livro *Educar com as mídias* (2013)<sup>1</sup>. Mas ainda hoje há um certo distanciamento entre algumas delas e o universo escolar, ambiente onde não costumam ser devidamente valorizadas, sendo encaradas, na maioria das vezes, como mero entretenimento. Esse é o problema central para o qual propomos maiores reflexões e uma possível intervenção.

A mídia televisiva, desde o início de sua história, especialmente no Brasil, na década de 1950, pelas mãos do empresário Assis Chateaubriand<sup>2</sup>, ressignificou a forma como vemos e lemos as imagens e o audiovisual. Trouxe um novo conceito de linguagem não verbal vinculada à história e cultura, e rapidamente passou a fazer parte de muitos lares brasileiros, cumprindo o papel que Chateaubriand havia pensado para ela: comunicar. Todavia, reconhecer o emprego da televisão como arte educativa é um desafio que ainda perdura no século XXI. É a partir do desafio de compreender melhor essa proposta que desenvolveremos maiores reflexões ao longo desta dissertação, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto, dada sua complexidade.

A inquietação que nos levou a esta pesquisa surgiu da necessidade de encontrar um caminho de diálogo criativo entre as vivências cotidianas dos discentes e os conteúdos abordados pela docência, aliados à necessidade de uma interface com os conteúdos propostos pelos livros didáticos e apostilas. Deve-se, contudo, ressaltar aqui que esse referencial começou a ser pesquisado ainda durante a graduação, através de iniciações científicas e de outros projetos vinculados a esse interesse. Os resultados obtidos em sala de aula têm sido, até o momento, positivos. De modo geral, os alunos ficam curiosos com as relações entre os textos literários e os audiovisuais e buscam por mais conexões entre esses saberes. Para esta pesquisa, os andamentos se mostraram igualmente interessantes, daí a metodologia escolhida: trazer uma proposta de intervenção a partir do que já temos realizado experimentalmente, em sala de aula, ao longo dos últimos anos.

---

<sup>1</sup> Edição póstuma que traz diálogos entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre as mídias e suas utilizações em sala de aula. Sérgio Guimarães publica os diálogos de 1983, ainda gravados em videocassete, depois de vinte anos. A primeira edição data de 1984.

<sup>2</sup> A história da chegada da televisão no Brasil é bem retratada na obra *Chatô, o rei do Brasil* (1994), de Fernando Morais. No livro, Morais traz toda a trajetória do empresário Assis Chateaubriand e das mídias como o jornal impresso, bem como a compra de artes plásticas e como esse percurso abriu caminho para o aparelho televisivo e a programação exibida nele.

A mídia televisiva, comumente considerada como de entretenimento, evidentemente pode abordar conteúdos para além disso em sala de aula, dado seu potencial híbrido entre o verbal e o não verbal. Em tal contexto, um olhar diferenciado, que proponha um diálogo educativo entre a telenovela e a literatura, pode fazer toda a diferença ao interesse do aluno. Uma única cena às vezes é capaz de englobar nuances de recorte imagético, verbal e sonoro que podem deixar marcas na memória e construção social do telespectador. Entretanto, tais abordagens têm se mantido, em ampla medida, fora da escola, ainda que os conteúdos curriculares solicitados abranjam comunicação, linguagens e atualidade. Parece haver um distanciamento entre as aprendizagens propostas nos livros e aquelas da televisão, mas o professor, como mediador, pode conseguir aproximar esses dois universos (televisão e literatura), por meio das ricas linguagens (verbais e não verbais) que eles compartilham em comum, e fomentar o interesse do jovem.

Imersos em um contexto que abrange as novas tecnologias e acessando informações na maior parte do tempo, os estudantes têm, muitas vezes, condições de entender com mais facilidade o mundo externo do que o interno à sala de aula. Freire e Guimarães (2013) já traziam esse apontamento em seus já mencionados diálogos. Entretanto, ainda nos dias atuais, parece persistir a pergunta: como fazer? Longe de quisermos responder por completo uma dúvida como esta, e outras a ela atreladas, que abrangem todo um universo de complexidades ativas, partiremos de um porto prático mais acessível e experimental, abordando o assunto a partir de nossas experiências práticas em sala de aula e fundamentando-as em bibliografia consistente, enquanto buscamos possíveis reflexões e sugerimos intervenções.

A problematização, por sua vez, fundou-se no questionamento: podem os roteiros de telenovelas, além de sua própria veiculação audiovisual, servir como instrumentos de trabalho semiótico mais aprofundado para o professor no processo de ensino-aprendizagem?

O objeto de pesquisa foi a telenovela como aporte para a aprendizagem em interface semiótica com a literatura, tendo como recorte temático a telenovela *O Cravo e a Rosa* (2000), inspirada no clássico *A Megera Domada* (1594), de William Shakespeare (1564-1616).

Partimos da hipótese de que tanto o roteiro, em seu caráter de linguagem verbal, quanto o conjunto audiovisual apresentado pela telenovela, em seu caráter de linguagem não verbal, podem oferecer toda uma gama de possibilidades de exercícios

de formação educativa mais significativa a alunos e professores quando entendidos a partir de um diálogo semiótico mais consistente com a literatura.

O objetivo geral foi analisar a prática em sala de aula e desenvolver uma proposta de intervenção por meio de um diálogo intersemiótico entre a telenovela e a literatura no Ensino Fundamental II, com recorte específico no oitavo ano.

Os objetivos específicos foram: a) analisar o papel das telenovelas em diálogo com a literatura na sala de aula; b) observar se telenovelas baseadas em obras literárias, bem como seus roteiros, podem ser ressignificados como exercícios de linguagem verbal e não verbal para a formação dos sujeitos da aprendizagem; c) refletir sobre a possibilidade de uma formação mais significativa e sensibilizadora, do ponto de vista artístico, a partir dos diálogos entre as linguagens verbal e não verbal proporcionadas pelas telenovelas aos educandos.

O estado da arte utilizado como base foram duas dissertações sobre a televisão aberta: *Telenovela e conto: um encontro nos capítulos* (2006), de Luís Fernando Ferreira de Araújo, que analisa o diálogo entre uma telenovela e um conto; e *Qualidade na TV: telenovela, crítica e público* (2013), de Clarice Greco, publicada como livro, em que a autora trata o universo da televisão aberta.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Arlindo Machado (2003; 2010) Paulo Freire (1996; 2013), Deleuze (1997); Lucia Santaella (2004; 2016); Márcia Fusaro (2018); Ana Maria Haddad Baptista (2012); e Décio Pignatari (2003).

A metodologia aplicada, baseada em nossa própria experiência docente, foi de cunho qualitativo, com proposta de intervenção, considerando a apresentação das telenovelas baseadas em obras literárias como aporte para o desenvolvimento de projetos criativos em sala de aula, fazendo, sempre que possível, diálogos com outras mídias tecnológicas.

A dissertação se divide em quatro capítulos, a contar da introdução. O segundo capítulo apresenta um breve histórico sobre o surgimento da televisão, com reflexões para que possamos pensá-la como instrumento de artemídia educativa, para além do mero entretenimento.

O terceiro capítulo traz uma análise sobre as possibilidades da telenovela e uma proposta de sua ressignificação a partir de um olhar educativo. Conceituamos brevemente literatura, na esteira de Deleuze (1997) e Baptista (2012), e o gênero literário “novela”, buscando um diálogo com o sentido de “telenovela” na esteira de Massaud Moisés (2006). Propomos, então, uma abordagem sobre as possíveis

interfaces entre a literatura e a artemídia (conceito fundamentado por Arlindo Machado) e apresenta diretrizes para uma leitura semiótica e suas possibilidades criativas em sala de aula.

O quarto capítulo apresenta as propostas de intervenção colocadas em práticas a partir de nossas reflexões ao longo da pesquisa e algumas sugestões sobre outras aplicações na mesma vertente em sala de aula.

Nas considerações finais, fazemos um balanço sobre os andamentos da pesquisa como um todo, retomando pontos-chave relacionados aos problemas apontados como ponto de partida para a pesquisa vinculados à hipótese em seu caráter intervencionista.

## 2 MÍDIAS TELEVISIVAS

“O fato mais importante a respeito da televisão é que as pessoas a assistem”.

Neil Postman

Parte do cotidiano dos brasileiros desde 1950, quando Chateaubriand trouxe a televisão para o Brasil, e ainda hoje, na era do YouTube, Instagram, *videogame*, entre outros, a mídia televisiva é uma forma amplamente utilizada. De acordo com Sérgio Matos (2002), sua história se reflete no desenvolvimento e nas políticas adotadas pelo Brasil e, por isso, é salutar que estudemos a televisão por um viés crítico que a considere também como fonte educativa.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a ter uma emissora de televisão (MORAIS, 1994, p. 496) e pouco tempo depois já havia muitos aparelhos televisivos espalhados pelo país. Embora tenha se iniciado em 1950, é a partir dos anos 1960 que a televisão começa a se firmar e assumir a predominância que tem hoje. De acordo com Leal, em seu artigo publicado para o Encontro Nacional de História da Mídia:

Embora a era da TV no Brasil comece oficialmente em 1950, somente nos anos 60 o novo meio de comunicação vai se consolidar e adquirir os contornos de indústria. [...]. Nos anos 60 a televisão começou a procurar seu próprio caminho, a adquirir processos de produção mais adequados às suas características enquanto meio e transformou-se assim no poderoso veículo de transmissão de ideias e de venda de produtos e serviços que é hoje (JAMBEIRO, 2002 apud LEAL, 2009, n.p.).

Antes de ela ganhar corpo, espaço e se tornar um produto indispensável em muitos lares, essa veiculação era feita através do rádio. Cabe ressaltar que as emissoras de rádio pertenciam ao mesmo grupo que os precursores da televisão: Diário Associados de Assis Chateaubriand. Esse grupo, que já tinha se estabelecido por meio do jornal e do rádio, inaugurou a televisão pensando em um aporte de veiculação em larga escala, financiado pelos patrocinadores. Portanto, inicialmente, uma de suas características era ter seus programas com o mesmo formato dos programas de rádio (MORAIS, 1994, p. 498).

Conforme o cenário político se modificou, a televisão passou a assumir e ressignificar a imagem, bem como sua interpretação. A partir de então, abriu espaço

para ser vista como um veículo refletidor de arte e de cultura, inclusive e, principalmente, nacional, para a população. Na década de 1970, as emissoras começam a ter seus programas exportados, sendo a Rede Globo a pioneira a ganhar visibilidade no mercado exterior. Em 1979, a referida emissora ganhou o prêmio Salute, concedido pela Academia Nacional de Artes do Estados Unidos, por ser considerada a melhor do mundo.

O objetivo deste capítulo é aproximar os termos televisão e arte. Porém, antes de propormos essa relação, precisamos entender o que é a televisão.

## 2.1 AFINAL, O QUE É TELEVISÃO?

Shakespeare, na introdução de *A Megera Domada*, abordada por nós nesta pesquisa, redige, como fala do Lorde para seu criado: “Vai, garoto, mostra-lhes a despensa e dá boa acolhida a todos e a cada um. Que não lhes falte nada do que há em minha casa” (SHAKESPEARE, 1998, n.p.), fazendo menção ao tratamento que deveria ser dado aos atores recém-chegados àquela nobre casa. A mesma atitude precisa acontecer antes de iniciarmos uma reflexão sobre a aproximação entre televisão e arte: é necessário mostrar tudo o que se tem nessa despensa. É preciso, antes de tudo, entender o que é televisão na contemporaneidade, ou melhor, como a entendemos, por meio de um olhar que é antes de tudo semiótico.

Embora seja compreendida como aparelho reproduzidor, a televisão pode ser mais do que um transmissor, mas um conjunto de suas programações, como foi definido por nós na introdução deste trabalho, na esteira de Machado (2003). Ainda seguindo essa análise do autor, a televisão não é apenas um instrumento, do mesmo modo que o cinema não é a sala de reprodução de um filme, mas, antes, um conglomerado de filmes. Segundo ele:

No entanto, a televisão permanece, desde a sua difusão massiva depois da Segunda Guerra Mundial, o mais desconhecido dos sistemas de expressão de nosso tempo. Falamos todos de televisão sem saber exatamente do que estamos falando. Percorro as estantes das bibliotecas da Universidade de São Paulo onde estão dispostos os livros e as revistas que tratam de televisão e me surpreendo com o fato de que a grande maioria das publicações não cita um único programa nem examina uma única experiência de televisão (MACHADO, 2003, p. 16).

Examinar as experiências da televisão é, então, de acordo com o autor, uma forma de se entender o que é televisão, esse aparelho que evoluiu estética e

conceitualmente desde sua invenção. As televisões iniciais, pesadas, grandes e em preto e branco traziam uma programação semelhante a que era veiculada no rádio, porque até aquele momento ainda não se sabia ao certo como fazer televisão (MORAIS, 1994, p. 498), mas já se sabia o potencial da imagem. Hoje esses aparelhos antigos são peças de colecionadores e exposições em museus, como o Museu da TV (Figuras 1-3), localizado no bairro Sumaré (São Paulo), e proporcionam aos visitantes uma viagem memorialística visual.



Figura 1 – Primeiros televisores brasileiros em exposição no Museu da TV (São Paulo).  
Fonte: Divulgação/Acervo Museu da TV.



Figura 2 – Modelos antigos de televisores portáteis em exposição no Museu da TV (São Paulo).  
Fonte: Divulgação/Acervo Museu da TV





Figura 3 – Exposições de televisores e retratos de programas antigos no Museu da TV (São Paulo).  
Fonte: Divulgação/Acervo Museu da TV.

A possibilidade de ver uma notícia, um ator/atriz, uma telenovela, enfim, de ter contato com as imagens serviu até mesmo como *slogan* das campanhas de vendas dos televisores, que atraíam a população com anúncios do tipo “Você já ouviu falar... Agora vá ver televisão” (Figura 4). As telenovelas ganharam espaço no gosto coletivo porque trabalhavam com a aproximação entre o real e o ficcional por meio da imagem. Mais do que um aparelho reproduzidor, a televisão era, antes, um refletidor ou aproximador de realidades, com a proposta inovadora de “levar o espetáculo até sua casa”.

A vintage advertisement for General Electric televisions. The top part features a man in a suit pointing towards the text: “-Você já ouviu falar... Agora vá ver TELEVISÃO”. Below this, a group of people is shown looking at a television set. The text “nos revendedores G.E.” is written in a stylized font. The bottom left shows a large television set. The bottom right features the General Electric logo and the text “GENERAL ELECTRIC SOCIEDADE ANÔNIMA”. A small box at the bottom left says “levo o espetáculo à sua casa”. There is also a small box at the bottom right with the number “148”.

Figura 4 – Peça publicitária da General Electric para a venda de televisores.  
Fonte: Acervo O Estado de São Paulo.

Portanto, pode-se dizer que televisão não é “um ‘serviço’, sistema de difusão, fluxo de programação, ou, numa acepção mais ‘integrada’, produção de mercado” (MACHADO, 2003, p. 16), embora, como continua o autor, não exista nada de errado com essas leituras, a não ser o fato de elas excluírem as leituras do que a televisão produziu, e ainda produz, como recurso audiovisual. Em suas palavras:

[...] deixam de lado o mais importante, que é o exame efetivo do que a televisão concretamente produziu nestes últimos 50 anos – os programas – e, sobretudo, o exame detalhado daquilo que, dentro da imensa massa indiferenciada de material audiovisual, se distinguiu, permaneceu e permanecerá como uma referência importante dentro da cultura de nosso tempo. Pois, a rigor, a abordagem macroscópica da televisão [...] pode ser aplicada igualmente a qualquer outro sistema de comunicação ou significação sem grandes alterações [...] (MACHADO, 2003, p. 16).

A televisão apresenta um repertório que vai de programas de auditório, telejornais, telenovelas até concertos musicais – cada uma dessas mídias é apresentada em um formato diferente, mas todas têm em comum a linguagem não verbal, que Chateaubriand buscou para presentear os brasileiros com o que ele considerava não ficar atrás dos Estados Unidos ou de nenhuma outra nação. Nas palavras de Morais:

Lá o jornalista foi conduzido a um pequeno auditório acarpetado onde só havia meia dúzia de poltronas e um grande monitor de televisão. A um sinal de Sarnoff as luzes se apagaram e o monitor passou a transmitir imagens de uma banda de *jazz* - em cores! Chateaubriand não podia acreditar no que via: - O que é isso, senhor Sarnoff? Que bruxaria é essa? O americano explicou-lhe que não havia mágica nenhuma, aquela era uma experiência que vinha sendo desenvolvida fazia algum tempo pela empresa: a transmissão de TV em cores. Para espanto de todos os que se encontravam no diminuto auditório, Chateaubriand abriu a pasta que carregava, tirou de dentro dela as cópias dos contratos que assinara na véspera e picou-os, maço por maço, em pedacinhos, enquanto gritava em seu inglês com sotaque paraibano: - Não pense que só porque eu venho de um país atrasado o senhor vai me vender equipamento obsoleto, senhor Sarnoff! Só aceito fazer negócio com a Victor se levar transmissores de televisão em cores para o Brasil. A surpreendente reação do jornalista brasileiro à exibição experimental custou a David Sarnoff o trabalho de ter de mandar rebater todos os contratos e de explicar a Chateaubriand que mesmo nos Estados Unidos as pesquisas ainda iriam levar alguns anos até que a televisão em cores fosse acessível ao público (de fato, as primeiras transmissões regulares da TV colorida nos Estados Unidos só ocorreriam dali a dezessete anos, em 1966) (MORAIS, 1994, p. 497).

De acordo com Morais, o grupo Diário e Emissora Associados trouxe não só as programações televisivas para o Brasil, mas o próprio aparelho televisor. No dia da inauguração, as primeiras imagens foram apresentadas em festa, com presença de celebridades e uma apresentação de bolero. A partir desse momento, sua programação inicia um novo modelo de apresentação, o visual. A televisão possibilitou

que os interpretantes vissem as imagens que eles criavam e daí em diante signos ganham forma na sala do telespectador.

Instrumento que reflete informação, cultura, arte e lazer através de sua vasta programação, agora podia ser visto em cores. Em sua dispensa pública, contém um repertório de canais com apresentações diferentes, cada um à sua maneira e de acordo com o seu público alvo. Vale observar que alguns canais têm públicos-alvo diversos e, em razão disso, exibem uma programação distinta para cada horário. É o caso da Rede Globo, que apresenta uma manhã voltada às notícias e editoriais, uma tarde voltada aos jovens, com filmes, desenhos e *games* televisivos, e uma noite voltada à família, com informação e telenovelas.

Nas telenovelas, além de apresentar um momento voltado à família, mostra um reflexo do cenário atual. Um exemplo é a telenovela *Órfãos da Terra* (2019), premiada com os troféus Seoul Drama Awards, na Coreia do Sul, e o Rose d'Or Awards, na Suíça, na categoria melhores programas do mundo e programas-documentário, por seu formato que abordou um roteiro documental sobre os imigrantes do Oriente Médio. Cabe ressaltar ainda que o Rose d'Or Awards existe há 60 anos, mas é a primeira vez que uma novela brasileira recebe o troféu. Essa escolha de exibição permitiu ao público um contato com a realidade de pessoas de culturas e nações distintas e abarcou em seu roteiro as possibilidades de diálogo sobre religião, conceito de padrões corporais e identidade de gênero, temas atuais e que, pensando no universo escolar, fazem parte do conteúdo abordado em grandes avaliações, como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Como já mencionado, a televisão fez parte da reprodução e reflexão histórica da população brasileira através dos festivais de música; dos telejornais (com recursos imagéticos), das telenovelas (com a literatura). Agora, somam-se a esse repertório séries e filmes. Mas essas amostras são vistas no escopo do entretenimento e confessar um amor pela televisão é difícil, pois permite uma leitura superficial do sujeito, ou, segundo Machado (2003, p. 1): “De fato, não soa muito inteligente dizer-se apaixonado por televisão”.

Mesmo com todo esse repertório político e histórico ela continua sendo amplamente criticada por alguns estudiosos (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). Isso se deu em grande parte pela proporção que tomou desde seu surgimento que, segundo Napolitano (2004), aconteceu em meio a determinada face coletiva do povo brasileiro,

que passava por seu processo de urbanização, começando com o impacto que o rádio tinha. Nas palavras do autor:

[...] esse conjunto heterogêneo de população, que fornecia os contingentes de mão-de-obra para as indústrias que se instalavam no país, o rádio tinha um papel fundamental. Ele era fonte de informação, de lazer, de sociabilidade, de cultura. Estimulava paixões e imaginários, não só individuais, mas sobretudo, coletivos (NAPOLITANO, 2004, p. 13).

Da mesma forma, como o período de 1950 a 1980 foi de fundamental importância para a história do Brasil, também a televisão teve seu papel nessa construção, tornando-se um aporte para o acesso cultural imagético e nocional da população. Desde 1970, seus participantes são lembrados de sua responsabilidade cultural para com o desenvolvimento nacional, o que inclui não importar programas, mas manter as raízes na cultura brasileira, ainda que isso nem sempre seja considerado.

A população acompanhou o regime militar pelas telinhas, em forma de apresentações irreverentes que marcaram e modificaram uma geração através de seus manifestos musicais, como o inigualável Caetano Veloso, que recentemente, ressaltamos, teve a sua história gravada em forma de documentário exclusivamente para essa mídia. Napolitano ressalta que os festivais de música popular exibidos na televisão trouxeram esses precursores da Tropicália, e abarcaram para o público o que o Brasil tinha de melhor face a esse regime. Segundo ele,

[...] o III Festival de Música Popular da TV Record, quando Caetano e Gil concorriam com músicas consideradas inovadoras, ainda que o grau desta inovação não estivesse muito claro para o público. [...] No festival da TV Record de 1968, a palavra “tropicalismo” já servia como rótulo, possuindo torcida [...] (NAPOLITANO, 2004, p. 70).

O autor narra ainda como essas intervenções televisivas possibilitaram o contato do público geral com as grandes artes e com o que estava acontecendo no mundo. Em dado momento ele aponta que, a partir desse mesmo festival, Geraldo Vandré, cantor e compositor, consagrou um “hino” para as passeatas contra o regime militar com a música “Caminhando”, cujo refrão se tornou uma palavra de ordem: “Vem vamos embora/ que esperar não é saber/ quem sabe faz a hora/ não espera acontecer” (NAPOLITANO, 2004, p. 72).

Nos manifestos visuais, a telenovela, objeto de nossa pesquisa, não era diferente: os personagens principais representavam o povo em busca de reconhecimento, baseando-se no princípio de que a arte, a partir daquele momento, deveria mostrar de forma simples e direta o herói como uma figura comum do dia a

dia (NAPOLITANO, 2004, p. 24). Essas personagens eram retiradas de grandes obras literárias brasileiras que o povo não consumia:

Porém, o mais importante é que tipos e personagens ficcionais criados pelos dramaturgos e escritores, sobretudo Jorge Amado e Dias Gomes, se tornarão parte do imaginário brasileiro e, ao longo dos anos 1960 e 1970, invadirão outras artes e meios de comunicação, como o cinema, a música e a própria TV (lembramos que Dias Gomes será um dos principais autores de novelas da Rede Globo, a partir de 1970). [...] A galeria de heróis populares (operários, lutadores, camponeses dignos, beatos messiânicos, malandros solidários e sedutores, prostitutas dignas etc.) era representada permanentemente em conflito com coronéis autoritários, políticos corruptos, padres conservadores, burocratas individualistas e capitalistas usurpadores (NAPOLITANO, 2004, p. 25).

Aos poucos, a imagem televisiva tornou-se significativa na vida dos brasileiros, descrevendo de forma sígnica, ou seja, criando imagens e associações com o cotidiano. A percepção de que o ano está no fim chega, para os telespectadores assíduos, quando a Rede Globo apresenta sua música de Ano Novo; o verão começa quando as principais empresas de cervejas exibem seus comerciais em horário nobre. O tempo ficou associado às programações. O horário do jantar, por exemplo, foi associado ao horário das telenovelas ou telejornal noturno. Em um livro sobre as escritas de Graciliano Ramos (1892-1953), seu neto, ao narrar sua aproximação com a literatura, pincela que os horários eram definidos de acordo com a programação televisiva:

Na época crianças tinham horário para tudo, inclusive de ir para a cama. Diariamente, às oito da noite, quando cantavam na televisão, ainda em branco e preto, a musiquinha dos cobertores Parayba, não adiantava discutir. Em todas as casas, meninas e meninos de pijama e banho tomado dirigiam-se para seus quartos (FILHO, s.d., p. 6).

A televisão criou hábitos e sedimentou rotinas e culturas na formação da sociedade, como podemos ver no relato de Ricardo Filho, neto de Graciliano Ramos, publicado em uma edição que compila alguns relatórios feitos por Graciliano Ramos durante seu serviço como prefeito de Palmeira dos Índios. Pode-se perceber, portanto, que é possível um diálogo mais formativo a partir desse instrumento midiático.

Nos programas de auditório, nos telejornais, nos comerciais e nas telenovelas, nosso recorte temático, é possível detectar qualidade nessa mídia comunicativa, que pode também ser vista como formativa. A junção de elementos das linguagens verbal e não verbal, trabalhadas em conjunto, sensível e artisticamente, pode proporcionar uma qualidade midiática formativa no âmbito da Educação. Todavia, esse debate não é novo. Arlindo Machado já o menciona em sua obra de 2003, bem como aborda outros pesquisadores que já falavam sobre isso antes dele, tais como

Veronique Campan, Jane Shattuck, Gilles Deleuze, entre outros. Ele ressalta, em vários momentos, que os críticos costumam ter um olhar tendencioso para essa mídia, em geral, por não conhecerem sua potencialidade (MACHADO, 2003).

Esta pesquisa busca ressaltar, no universo das telenovelas, a relevância de uma estética educacional verbal e não verbal, ou em outras palavras: uma qualidade educacional proporcionada pelo viés da semiótica. A já citada telenovela *Órfãos da Terra* (2019) serve novamente como exemplo ao pensarmos a associação entre música e imagem: sua abertura relaciona a capa do álbum *Tropicália ou Panis et circensis*, de 1968 (Figura 5) às imagens dos personagens principais (Figura 6), fazendo uso da música “Diáspora”, dos Tribalistas (2002), em uma junção que combinou perfeitamente som, imagem e roteiro. Enquanto as cenas exibiam as desventuras sofridas pelos imigrantes, principalmente de países do Oriente Médio (Síria e Turquia), o a letra da música entoava: “Atravessamos o mar Egeu/ Um barco cheio de Fariseus/ [...] Atravessamos pro outro lado/ [...] Os *center shoppings* superlotados/ De retirantes refugiados”. As personagens criaram laços familiares com as ONGs (organizações não governamentais) que as acolhiam, com os vizinhos dos bairros onde moravam, e a trilha sonora seguia: “Onde está/ meu irmão sem irmã/ o meu filho sem pai/ Minha mãe sem avó/ Dando a mão para ninguém [...]”. Para completar essa leitura semiótica, o conjunto sógnico formado pelas imagens das capas, das personagens aliadas ao roteiro de viés sociopolítico, mostrou-se extremamente relevante no cenário cultural atual, porque soube explorar a formação de uma identidade brasileira. Rico conteúdo, portanto, passível de ser trabalhado em sala de aula.



Figura 5 – Capa do álbum *Tropicália ou Panis et circensis* (1968).  
Fonte: Reprodução.



Figura 6 – Atores reunidos na abertura da telenovela *Órfãos da Terra* (2009).  
Fonte: Divulgação/Acervo Rede Globo.

Para Machado (2003, p. 25) “A qualidade pode ser também (3) uma particular competência para explorar os recursos de linguagem numa direção inovadora, como o requer a abordagem estética”. Em acordo com o autor, nossa abordagem respeita esses princípios quando agrega linguagem e abordagem estética em uma discussão atual e atemporal de uma sociedade mista, que tem dentro de sua formação cultural, social e cidadã, não apenas seus naturais, mas os naturalizados brasileiros, migrantes e imigrantes que formam essa identidade cultural do Brasil. Esse roteiro, embora não seja inovador, pois é algo que como o próprio exemplo mostra, já era discutido nos anos 1980, e evidentemente também antes, sugeriu a proposta de um novo olhar estético e sígnico para os grupos culturais que compõem nossa sociedade.

Mas, afinal o que é televisão? Esquemáticamente, pode-se abordá-la a partir de duas óticas: industrial e audiovisual – ou artemídia. Na primeira, a análise fica a cargo de aplicabilidade mercadológica e acaba por cair na esfera da banalidade (MACHADO, 2003); na segunda, viés que escolhemos, a análise abre espaço para inquietações, e como disse David Sarnoff, em seu discurso para as primeiras imagens televisivas: “A televisão dá asas à imaginação, e eu prevejo o dia em que ela nos permitirá percorrer com os olhos toda a Terra, de cidade em cidade, de nação em nação” (MORAIS, 1994, p. 502). Nessa perspectiva a análise de qualidade é importante, claro, mas a de intervenção é fundamental.

A televisão é uma dispensa que fornece aos convidados o que tem, mas que os convida para escolher o que preferirem entre seus mantimentos e, principalmente,

como consumi-los: “Na minha opinião, *a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela*. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. (MACHADO, 2003, p. 12).

Na perspectiva dos educadores, pensar nos valores estéticos como meios atuantes em nosso tempo nos faz olhar de modo mais criativo, a partir de uma perspectiva semiótica, de modo a lidar com associações de linguagem verbal e não verbal e pensar em um processo contínuo de ressignificação e aprendizagem. Buscar na cultura, e especialmente nas culturas midiáticas, a formação através da informação é uma forma de dar significado ao cotidiano, o que abre um leque de oportunidades transdisciplinares para as aulas: o estético, através, inclusive, das vestimentas; o cultural e literário, através dos roteiros; o histórico; o geográfico; entre outras várias possibilidades (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). As mídias televisivas trazem um olhar sobre a linguagem imagética que necessita ser revisto, incluindo sua função como aporte educativo, pois conseguem juntar o verbal e não verbal e explorá-los de forma criativa e de valores significativos. Dessa forma, disponibiliza-se uma produção televisiva dialogante com a arte.

## 2.2 TELEVISÃO E ARTE

“Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a mais avançada criação artística atual”, diz Arlindo Machado (2010, p. 10). Na contemporaneidade, a arte incorpora diversas formas de expressão e é, portanto, passível de se tornar mais próxima de um público devidamente educado para compreendê-la. Conforme já foi dito e ainda será retomado ao longo desta pesquisa, trata-se de um grande desafio aos educadores extrair o máximo de possibilidades criativas dos instrumentos educativos, sobretudo dos midiáticos, vistos quase sempre a partir da ótica da diversão, do entretenimento.

O termo “artemídia”, utilizado para definir a arte feita com ou através da tecnologia e apresentado na introdução dessa dissertação, é de grande importância para esta pesquisa. Fomentado por Arlindo Machado, é um neologismo criado a partir de dois termos, que até então eram considerados distintos – e distantes –: o primeiro, “arte”, dotado de requinte e valor estético, muito utilizado para nomear segmentos ímpares, sejam eles visuais, ou sonoros, como as artes plásticas ou acadêmicas; o



outro, “mídia”, menos apreciado e pouco reconhecido pelos intelectuais, como já citamos fazendo uso da pesquisa de Machado, tem seu valor cultural pouco reconhecido, e menos ainda no que diz respeito ao seu uso educacional. Quando ele propõe esse neologismo híbrido, denominado “artemídia”, ele abarca um novo conceito para abrigar e reconhecer a participação dos instrumentos tecnológicos nos diálogos entre os signos verbais e não verbais.

A integração da imagem em movimento com o texto verbal ganhou visibilidade extensiva com o advento da televisão. A partir desse momento, quando se mostrava uma abertura de telenovela, por exemplo, podia-se ver, ouvir e, por conseguinte, interpretar a imagem que era exibida e assim criar signos não verbais sobre as personagens e a própria sociedade. Foi o caso da novela *Roque Santeiro* (1985), que criou um signo no imaginário do público sobre a exploração política (e comercial) da fé.

Na contemporaneidade, essas aproximações são cada vez mais comuns. Feiras de arte tecnológicas, como a Exposição de Arte Contemporânea, realizada no Memorial da América Latina em 2011, ou o Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), realizado no Centro Cultural FIESP em 2019, atraem o público com seus textos imagéticos, óculos de realidades virtuais e jogos de dimensão espacial. É salutar que se busque na história recente outras artes que também representaram seus tempos e deram aporte para que as mídias televisivas ocupassem o espaço que ocupam hoje. Ainda que não faça parte diretamente da temática desta pesquisa, citaremos algumas a seguir, a título de exemplo.

A fotografia, difundida no Brasil em meados de 1840, exibia retratos documentais, como podemos encontrar no *Álbum Comparativo da Cidade, 1862–1877*<sup>3</sup>, cujas fotos de Militão Augusto de Azevedo (1837-1905) remontam uma história documental da paisagem urbana do país. O aparato fotográfico era considerado um instrumento para facilitar a captura de imagens, um mecanismo que conseguia produzir em larga escala, automatizando o sistema de captura do instante (MACHADO, 2010). Hoje, porém, grandes artistas, como o renomado e premiado Sebastião Salgado (1944-), transformam aquele clique imagem-tempo em uma obra de arte capaz de retratar história, cultura e estética ao longo dos anos, transformando

---

<sup>3</sup> Álbum parcialmente disponível na Enciclopédia Itaú Cultural (*online*). Suas fotos em preto e branco retomam as ruas, construções e comércios do Brasil e são objetos de pesquisa documental de historiadores.

o efêmero em uma memória duradoura. Para ilustrar esse argumento, selecionamos duas fotos provenientes de álbuns diferentes: a primeira provém do álbum mais conhecido, *Êxodos* (2000), escrito pelo próprio fotógrafo, que narra a história estética, imagética e visual de sua viagem por quarenta países, mostrando a humanidade em trânsito e as perturbações desse cenário (Figura 7); o segundo retrato foi retirado do álbum *Gold* (2019), onde o autor capta de forma ímpar a Serra Pelada e os trabalhadores de suas minas de ouro (Figura 8).



Figura 7 – Três crianças em retrato de Sebastião Salgado para o álbum *Êxodos* (2000).  
Fonte: Sebastião Salgado/Reprodução.



Figura 8 – Garimpeiros em Serra Pelada. Retrato de Sebastião Salgado para o álbum *Gold* (2019).  
Fonte: Sebastião Salgado/Reprodução.

As fotografias por si só já apresentam imagens impactantes, mas quando analisadas de forma artística, como é a proposta do artista, elas agregam um hibridismo semiótico conceitual: imagem, movimento e memória. Esses cliques não serviram apenas para documentar, tampouco apenas para registrar – juntos, eles contam uma história, possibilidade que, retomando Machado (2010), um artista do seu tempo encontrou com os instrumentos tecnológicos que tinha à disposição para fomentar as artemídias.

De maneira análoga, o cinema surgiu para de imagens em produção em larga escala. Mas tomemos por exemplo Akira Kurosawa (1910-1998), gênio do cinema japonês, cujas criações belíssimas, como o longa-metragem *Sonhos* (1990), que abarca não só um roteiro visual deslumbrante como também o próprio conceito de arte visual ao narrar e intertextualizar, por exemplo, os quadros de Van Gogh (1853-1890), que servem de cenário para os devaneios de um sonhador. Cabe ressaltar ainda que esse filme leva o espectador a uma imersão artística cautelosamente planejada: desde a trilha sonora até a trilha imagética, o receptor da mensagem se vê mergulhado nas cores do artista plástico e do cineasta. Outra obra abrasadora dele é *Trono Machado de Sangue* (1957), filme que traz ninguém menos que Shakespeare para um diálogo com o período Sengoku, que teve lugar no Japão entre meados do século XV e o final do século XVI, e ficou conhecido pelas constantes guerras e atribulações sociais e políticas. É interessante sinalizar que a obra shakespeariana que serviu de inspiração a Kurasawa foi *Macbeth* (cujas primeiras apresentações datam de cerca de 1600). O longa-metragem, lançado em 1957, só agrega valor conceitual ao cineasta, pois conseguiu ressignificar o texto verbal para o não verbal e também o período histórico, criando, dessa forma, novos signos, que sob nossa ótica podem ser vistos como uma análise humana atemporal. Em *Trono Manchado de Sangue* há um diálogo entre os governantes e a busca pelo poder, dando atenção também para as questões humanas universais, de modo que as personagens do filme vivem alguns momentos iguais às da peça. Além disso, o recorte imagético em escala de cinza confere um tom nublado às cenas que mostram todo o contexto da história.

Podemos citar ainda o cineasta Alfred Hitchcock (1899-1980), criador de clássicos atemporais e que serviram de base para produções contemporâneas, como o famoso *Psicose* (1961), filme que eternizou o suspense ao trabalhá-lo em associação com a trilha sonora inesquecível de Bernard Herrmann (1911-1975). O longa-metragem tornou-se referência no gênero: sua cena principal, o famoso

momento em que Norman Bates assassina Marion Crane no chuveiro com uma faca, é ainda hoje um modelo para outros títulos. Inteiramente filmado em preto e branco, o filme mostra um recorte musical promissor e é ainda mais belo imagetivamente.

O Brasil também tem nomes de sucesso nesse veículo que foi pensado para a industrialização e reinventado por artistas do seu tempo. É o caso do brilhante cineasta Glauber Rocha (1939-1981), que optou por mostrar um cinema mais realista em meio às produções hollywoodianas que estavam sendo exibidas (NAPOLITANO, 2004). Rocha trouxe o cenário do Nordeste para as telas de todo o Brasil, como no clássico *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), seu título mais famoso, cuja escolha de cores em tons de sépia reforça o cenário árido e mostra o trajeto do povo brasileiro e suas buscas.

Esses e outros nomes, como o de Stan Brakhage (1933-2003), cineasta por trás de muitos títulos, entre eles o famoso *Mothlight* (1963), curta-metragem criado sem o uso de uma câmera cinematográfica, com colagens que incorporavam elementos reais, como asas de mariposa e pétalas de flores, mostram o que mestres das artes visuais fizeram com esse instrumento que tantas vezes foi alvo de críticas dos intelectuais, temerosos de sua utilização, e mostraram uma refinada expressão artística para além de seu tempo.

Assim, reiteramos que a arte sempre foi produzida com meios do seu tempo (MACHADO, 2010). Se nos dias atuais a televisão é um instrumento muito mais presente nos lares, pode-se também tomar seus conteúdos para um estudo artístico e acadêmico, em busca de aplicações mais inteligentes do ponto de vista educacional, de modo a reconhecer e utilizar esse instrumento como intervenção formativa. Seja com recortes audiovisuais de seus produtos, como é a proposta desta pesquisa, seja por meio da análise inextricável de suas programações, o importante é reconhecer, ressignificar e fazer uso desse meio, como propuseram os autores acima citados, entre outros, como o também citado cineasta Glauber Rocha. Como já mencionamos amplamente, a televisão faz parte do imaginário e do concreto dentro da realidade brasileira; “as experiências estão lá”, diz Machado (2003, p. 20), e embora tenham recortes mercadológicos, nós não precisamos, necessariamente, aceitá-los, mas sim convertê-los. De acordo com o autor, “Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio” (MACHADO, 2010, p. 10).

Na obra *Arte e Mídia* (2010), Machado levanta o seguinte questionamento: “[...] dizer ‘artemídia’ significa sugerir que os produtos da mídia podem ser encarados como forma de arte do nosso tempo?” (MACHADO, 2010, p. 8). Essa junção explora um pouco de cada substantivo, ao mesmo tempo que ressignifica ambos; juntos, arte e mídia formam uma ferramenta pluralizadora. É preciso observar que as mídias televisivas estão ao alcance público: de forma geral, os canais de concessão aberta permitem que informações, entretenimento, cultura e lazer cheguem aos lares de todas as classes sociais, incluindo as de mais baixa renda, o que dissemina e pluraliza o arcabouço cultural e literário de grandes obras, como já citado anteriormente. Isto posto, a visibilidade de repertórios artísticos se tornou menos distante por meio da televisão, e ainda que não alcancem um grau elevado de compreensão, atingem, de certa forma, o conhecimento e, em alguns casos, fomentam o interesse naquilo que até então era disponível apenas para uma parcela da população, é o caso do espetáculo de balé clássico *O lago dos cisnes* (1877) (Figura 9), de Piotr Tchaikovsky (1840-1893), inacessível para boa parte da sociedade, mas que se tornou conhecido através da adaptação de uma das animações da boneca Barbie, em *Barbie e o lago dos cisnes* (2003) (Figura 10).



Figura 9 – Cena do balé *O lago dos cisnes*, em apresentação da Companhia de Ballet de São Petersburgo [20??].  
Fonte: Divulgação.



Figura 10 – Cena da animação *Barbie e o lago dos cisnes* (2003).  
Fonte: Reprodução/Rede Globo

Embora não tenha sido pensada como ferramenta artística, a televisão utiliza o signo do múltiplo, que pode traçar pontes criativas com as artes enquanto explora a diversidade, mostra e ressignifica elementos culturais. Vê-la como arte, ou ver a arte presente nela é um exercício contínuo, complexo e essencial para lidarmos com os meios do nosso tempo e não permanecermos estáticos frente aos novos desafios do milênio. O educador lida, diariamente, com esses signos advindos do mundo exterior para a sala de aula, e condená-los à banalidade não colabora para que a escola a permaneça em um movimento criativo:

uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo. Com isso quero te dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as [...]. Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. Não sou contra a televisão. Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, n.p.).

Pensar em televisão e em arte como instrumentos híbridos é desafiador; pensar neles como um conjunto é mais palpável; torná-los uma ferramenta de ou para a aprendizagem é buscar estar no seu tempo, como já dizia Paulo Freire em seus diálogos com Sérgio Guimarães, registrados no livro *Educar com a Mídia* (2013):

Uma experiência-piloto numa zona chamada periférica da cidade, em que se ampliasse o espaço de liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de por juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes... Já pensaste? Tudo isso atuando: as artes plásticas; as crianças e os adultos pintando na rua, contando suas histórias e mandando seus recados através dos muros (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, n.p.).

Outros pesquisadores, abordando o tema, oferecem também fundamentos para essas questões. Para Santaella (2016, p. 232), por exemplo, “[...] a arte contemporânea define-se sob o signo do múltiplo, da diversidade, dos deslocamentos de tempos e espaços, das misturas entre os materiais e os meios”. Para Ana Maria Haddad Baptista,

Como não poderia deixar de ocorrer, a técnica modifica, e continuará modificando, todas as relações humanas e, conseqüentemente, deve revisar todas as formas antigas entre o homem e conhecimento. Nessa medida, a escola, o ensino devem entrar no rol das reflexões e respeito da técnica e das linguagens tecnológicas (BAPTISTA, 2018, n.p.).

Para exemplificar modelos de arte na televisão, podemos citar a minissérie *Mad-Maria* (2005), produção da Rede Globo que conta história da construção da ferrovia Madeira-Mamoré (estrada de ferro situada em Rondônia, considerada um ícone ferroviário mundial por sua complexidade). A minissérie apresentou arte e arquitetura na construção da própria ferrovia, além da riqueza estética cenográfica das paisagens amazônicas, bem como da customização e cultura de época. Impressionou também a história de Joe: interpretada pelo ator do povo Baniwa, Fidelis Baniwa, a personagem indígena teve as mãos decepadas e aprendeu a tocar piano com os pés, que por sua vez foram interpretados pelo musicista cearense David Valente. Esse detalhe configurava à minissérie um rigor artístico musical ímpar. Dentre as músicas apresentadas destaca-se, por exemplo, *O Guarani*, ópera de Carlos Gomes (1836-1896). Vale ressaltar que, durante a exibição da minissérie, três livros sobre a construção da ferrovia foram relançados e, de acordo com a editora, foram sucesso de vendas, chegando a vender dezessete mil exemplares em apenas um mês.

Outro exemplo é o programa *O Mundo de Beakman*, programa apresentado em 1992 e reapresentado em 1998 pela TV Cultura, que abordava experiências científicas de modo lúdico para o público, misturando arte e cultura através da linguagem imagética. Os fantoches Don e Leo eram mais uma maneira de aproximar o público da cultura artística, bem como o cenário, que misturava objetos científicos e cortinas teatrais, cuja arte imagética visava a persuasão e formação do público (SANTAELLA, 2016, p. 232).

Muitos outros exemplos são possíveis, como a adaptação de *A Megera Domada*, comédia de William Shakespeare (séc. XVI.), adaptada para telenovela pela Rede Globo, com o nome *O Cravo e a Rosa* (2000), ou ainda a minissérie *A Muralha*

(2000), adaptação do romance homônimo de Dinah Silveira de Queiroz (1911-1982). Também podemos citar o programa de entrevistas *Roda Viva*, exibido pela TV Cultura desde 1986 e ainda no ar, que embora tenha um contexto diferente de uma telenovela, pois seu formato é mais jornalístico, permite ao telespectador uma sensação visual parecida com a que se tem no teatro, com os personagens principais ao centro, experimentando sensorialmente o diálogo entre os interlocutores. Esses são tantos entre muitos outros enredos televisivos que permitem ao público uma leitura verbal e não verbal contemporânea por meio da decodificação de signos visuais, imagéticos e sonoros. Os signos visuais diferem-se dos imagéticos, e aqui abrimos uma ressalva para ilustrar essa diferença, pois, como abordamos na introdução, o visual é mais concreto (ao verbalizar o substantivo “livro” tem-se a mesma imagem por pessoas com vivências diferentes), enquanto o imagético é abstrato (ao se verbalizar “Dom Quixote”, imagens diferentes irão se formar na memória de pessoas com vivências diferentes), porque ele depende das experiências de cada indivíduo.

A arte está presente desde o discurso até a mensagem. Esses dois sistemas de comunicação, embora distintos, são complementares, já que o discurso envolve a arte de organizar e sistematizar a fala em prol de se persuadir o ouvinte, e a mensagem trata-se do texto final, da ideia que interlocutor recebe. De acordo com Pignatari (2003), um dos estudiosos mais respeitados quando o que está em jogo é o viés semiótico das mídias, e um dos fundadores do movimento da poesia concreta no Brasil, ao lado dos irmãos Haroldo e Augusto de Campos, traz um discurso contemporâneo que agrega ao telespectador movimento e não valor estático: “O interpretante, assim, não é uma coisa, mas antes o processo relacional pelo qual os signos são absorvidos, utilizados e criados” (PIGNATARI, 2003, p. 33). “Interpretante”, termo por ele utilizado, é uma designação muito pertinente aos estudos semióticos, pois diz respeito ao receptor da mensagem, mas não apenas isso, e sim à totalidade da vivência desse receptor, às múltiplas linguagens e culturas que subjazem a formação desse indivíduo. O interpretante, assim, veicula as leituras de mundo que o sujeito traz e que abarcam a forma como ele recebe, interpreta e transmite as mensagens decodificadas em um discurso. Retomando nosso exemplo sobre os vocábulos “livro” e “Dom Quixote”, perceberemos, a partir das noções formuladas por cada indivíduo, quão diferente são os intérpretes e os interpretantes. Dessa forma, Pignatari abarca um conceito de ressignificação do discurso, de acordo com as leituras sígnicas de cada um.



Pode-se inferir, portanto, que há arte na televisão, e que o próprio instrumento pode ser lido, guardadas as proporções, como uma obra de arte, para além da sala de jantar. Um redirecionamento de olhar pode ser o instrumento tecnológico de diretriz para se repensar a programação televisiva e buscar formas de fomento dentro de seus conteúdos, que são de uma imensa variedade conceitual e artística:

O que faz, portanto, um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa que ele utiliza, é manejá-los no sentido ao contrário de sua produtividade programada (MACHADO, 2003, p. 14).

Existe um grande desafio que, consciente ou inconscientemente, Assis Châteaubriant trouxe ao implementar e difundir esse aparato: trata-se da mediação técnica. A técnica, o estudo, o olhar apurado e desprovido de preconceitos pode ressignificar os conteúdos exibidos na televisão aberta em grandes artes. Não é segredo que as temáticas abordadas pelos canais públicos são de cunho social e interagem com o público de maneira diversa. Como nos lembra Machado (2010, p. 16): “A artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir o presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico”. Cabe uma pesquisa atenta para se perceber e mediar arte através do industrial. Ainda nas palavras de Machado (2010, p. 16), “[...] recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade e sociedade tecnológica”.

Em suma, é necessária uma diretriz para que se encontre arte na televisão, e mais, para que se encontre, nos conteúdos televisivos, um aporte fomentador crítico para a aprendizagem, que sirva à sociedade de forma a equiparar a lacuna entre as classes sociais e o fomento cultural. Assim, ambas (televisão e arte) têm a função literária de retratar um período histórico através de uma leitura semiótica pluralizadora, trançando uma diferença entre o que é vulgar e de estímulos às mídias de massa para o elegante e singular (MACHADO, 2010).

## 2.3 LITERATURA E MÍDIAS TELEVISIVAS

“A literatura, sem dúvida, pode ser uma estratégia que juntamente a outras, poderá contribuir para com a autonomia intelectual de uma pessoa, emancipá-la”.

Ana Haddad Baptista

Há muitos textos verbais – e alguns foram sucesso de venda –, mas nem todos são textos literários. Essa não é uma discussão nova e tampouco pretendemos versar sobre ela nesta pesquisa, uma vez que nossa ênfase é outra. É importante, contudo, levantar algumas reflexões acerca do tema, dada sua relevância principalmente dentro da sala de aula, lugar que, na atualidade, professores e professoras de literatura usam para embasar suas falas a favor dos clássicos literários ou de novos formatos textuais. De saída, ressaltamos que, a nosso ver, essas classificações e rótulos aos textos podem ser os principais geradores de conflito. A premissa ou a tentativa de hierarquizar os livros de acordo com certas classificações leva um olhar excludente ao ambiente escolar, uma vez que, para os alunos, decorar classes literárias é algo extremamente maçante, ao passo que ler pode ser uma prática prazerosa – o que abre um leque para um outro diálogo: são os jovens, em sua maioria, leitores? Não podemos nos delongar sobre esse tópico no contexto desta pesquisa, mas sinalizamos, de antemão, que ler é, sobretudo, um exercício e, como tal, deve ser provocado, instigado, fomentado, para depois ser praticado, como explica a neurocientista Maryanne Wolf nas primeiras páginas de seu livro *O Cérebro no Mundo Digital* (2019). Dessa forma, a questão que nos parece mais relevante para este trabalho é: por que os jovens não leem? Essa leitura prazerosa à qual nos referimos se perde em meio a tantos rótulos. Antônio Candido ressalta que a literatura corresponde a uma “necessidade humana que não pode deixar de ser satisfeita sob pena de desorganização pessoal” (CANDIDO, 2011, p. 176), e segue elucidando nossa reflexão sobre o que é literatura:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Referimo-nos à literatura à luz desse olhar de Antônio Candido, buscando no âmago do texto escrito (ou não) pelo adjetivo descritivo e avaliativo “literariedade”.

Diana Navas, no prefácio para o livro *Educação e Literatura* (2020), afirma que “o texto literário de qualidade constitui-se como forma privilegiada de trazer ao homem o conhecimento do mundo” (NAVAS, 2020, p. 16). Acreditamos ser essa uma boa definição para aquele adjetivo: uma forma privilegiada de trazer conhecimento do mundo à humanidade, uma vez que ao ler, por exemplo, as narrativas de *Dom Casmurro*, obra clássica de Machado de Assis (1839-1908), mergulhamos não só na mente de Bentinho, protagonista narrador da história, mas também na história do Rio de Janeiro do século XIX, sua arquitetura, formação social e política, conceitos e preconceitos, entre outras temáticas da atualidade. Por meio dessa forma privilegiada de observação, temos a possibilidade de perceber mudanças e transformações na humanidade e, por conseguinte, na própria história, como os conflitos religiosos ou a desigualdade social e racial – temas que, ressaltamos, não eram o eixo central do escritor porque sua literatura é de teor universal.

A literatura encontra-se nos textos que, na esteira de Deleuze (1997), têm a capacidade de traduzir todo um povo através de um enunciador, indiferentemente de sexo, gênero ou condição social. Tal qualidade está presente nas obras de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Conceição Evaristo (1946-), entre tantos outros escritores (brasileiros e de outras nacionalidades) que traduziram em suas páginas angústias e devires – termo deleuziano para abarcar o conceito de transformação e mudança, e que será aprofundado adiante. Dessa forma, a literatura pode ser vista como o texto que tem universalidade, ou seja, não determina gênero, raça, sexo, classe social nem sequer pessoas, animais ou coisas. Textos literários têm, em seu âmago, não uma busca por uma voz feminina ou masculina, mas uma voz universal, que fale com o leitor através dos tempos. A literatura gera contextos de empatia e reflexão para que a sociedade pense sua realidade através do verbal, mas também para além dele, criando potentes signos não verbais por meio de seus recursos poéticos de linguagem. A título de exemplo, pode-se citar a cachorra Baleia, personagem de Graciliano Ramos em *Vidas Secas* (1938), que tem participação efetiva na narrativa. Mais ainda, a personagem transcende os rótulos da existência: não é um animal humanizado, tampouco um humano animalizado, mas uma personagem universal literária que fala conosco por meio de suas angústias e traduz conceitos de existência, tempo e memória. Baleia vive, sente, escuta e morre. As abstrações tornam-se concretas à medida que o leitor avança as páginas do livro e se reconhece na personagem. Essa leitura sígnica é íntima à

literatura, uma vez que permite ao leitor aproximar ficção e realidade. Nas palavras de Navas:

A literatura revela-se como uma porta de entrada, como uma abertura ao infinito que constitui o universo humano. Por meio dela, possibilita-se ao leitor, por meio da fantasia, tomar contato com situações não reais que, entretanto, conduzem-no a refletir sobre o real, sobre suas experiências concretas. Em outras palavras, a literatura possibilita-nos – por meio de um trabalho que se realiza *com* e *na* linguagem – refletir acerca de nosso cotidiano, a incorporar novas experiências, a entrar em contato com o outro, instigando-nos a compreender o nosso papel como subjetividades e, ao mesmo tempo, como sujeitos históricos (NAVAS, 2020, p. 16).

A professora Diana Navas esclarece, portanto, a potência de uma literatura de qualidade, principalmente se trabalhada como meio/suporte, e não como fim. Nesse sentido, é possível perceber o que já afirmamos: personagens literários são universais e não rotuláveis. É isso, retomando o exemplo anterior, que torna a cachorra Baleia universal e, por conseguinte, importante: ela nos instiga “a compreender o nosso papel como subjetividades e, ao mesmo tempo, como sujeitos históricos” (NAVAS, 2020, p. 16).

Esse exercício de literariedade – já que ler é um exercício, como já ressaltamos, e que deve ser praticado – é que provoca os devires. O devir pode ser entendido como o movimento permanente da transformação. Nesse caso, é se perceber sujeito dentro de uma personagem literária, e, ao mesmo tempo, perceber-se coletivo, e não indivíduo. Devir, de certa forma – uma vez que este texto não visa a abarcar toda a complexidade filosófica deleuziana – é ser fluxo permanente, é vir a ser. Devires são os momentos inacabados que estão em constante (trans)formação, do indivíduo e do coletivo. Nas palavras do próprio filósofo:

É o devir do escritor. Kafka, para a Europa central, e Melville, para a América, apresentam a literatura como a enunciação coletiva de um povo menor, ou de todos os povos menores, que só encontram expressão no escritor e através deles. Embora remeta sempre a agentes singulares, a literatura é o agenciamento coletivo de enunciação. [...] Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade vida. Escrever por esse povo que falta... (por significa “em intenção de” e não “em lugar de”) (DELEUZE, 1974, p. 14-15).

Carolina Maria de Jesus, para recorrer a outro exemplo, transforma seus relatos, seus “diários de uma favelada”, em texto literário, como no livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960). A autora fala de si mesma e de suas desventuras nas ruas e em uma favela em São Paulo; porém, ao falar de si, enuncia também um coletivo. As páginas desse livro traduzem não só a vida da Carolina mas a vida da – e na – favela, ou ainda a vida *de* Carolina: mais do que a

vida “da”, sujeito determinado, abarca a vida “de” toda Carolina, Maria, ou outro substantivo próprio e comum, indeterminado pelo desinente “e” que é despejado nas margens das cidades. Independentemente de ser uma vida de mulher, criança ou homem, trata-se da existência e inexistência dos sujeitos alocados nesses quartos de despejo das grandes metrópoles, e que pode ser sentida no virar de páginas por leitores de qualquer lugar. Trata-se, portanto, do devir de Carolina Maria de Jesus e, por conseguinte, do devir de seu leitor.

Outro recurso íntimo à literariedade é a linguagem. Evidentemente, qualquer texto verbal se utiliza dela, mas sua utilização com requinte de figuras de linguagens confere uma sofisticação impar ao texto que pertence ao universo da literatura. Diferente da linguagem informativa, que apresenta, dentro da classe normativa, informações relevantes ao leitor, a linguagem literária cria novos significados, ambientações e sujeitos. O texto literário dá movimento à língua e permite uma existência poética. Um notável exemplo é o *Poema retirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, que permite a João Gostoso mais do que uma nota sobre seu suicídio, mas uma existência livre:

Poema retirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia  
Num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado. (BANDEIRA, 1980, p. 73).

Ao acrescentar os verbos beber, cantar e dançar a João Gostoso, Manuel Bandeira o aproxima de um sujeito, de uma existência: se antes João podia ser visto como alguém que se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas, agora, depois do acréscimo desses verbos, pode ser visto como alguém que existiu, que sentiu a existência. É a linguagem poética da literatura que consegue traduzir esse sentimento com um concretismo factível e ímpar. Outros exemplos clássicos de linguagem literária podem ser empregados para ilustrar esse requinte verbal, como a clássica e aclamada definição de Machado de Assis, dada por meio de seu narrador, Bentinho, a sua amada e inlegível ou incompreensível Capitu. Os “olhos de ressaca” constituem uma expressão que atribui àquela mulher um modo de olhar único, que não pode ser definido por uma cor específica ou um sentimento comum e abstrato: é preciso

ultrapassar as barreiras da gramática normativa para tentar explicitar ao leitor como é inexplicável o olhar de Capitu. Podemos citar também a menos conhecida definição de Conceição Evaristo para a memória que sua personagem construiu da mãe. “Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2004, p. 15). Ao longo do conto, refazendo o percurso da lembrança, a narradora chega à expressão “olhos d’água”, remontando a trajetória de uma mãe que tenta educar seus filhos diante de todas as adversidades. Novamente, a linguagem informativa seria incapaz de nomeá-la, pois não se trata do choro, da tristeza, ou da alegria dessa mãe, tampouco de seus olhos molhados, mas da definição – indefinida – de um olhar de quem vive todos esses momentos e que, ao buscar na memória qual a cor desses olhos, não consegue um adjetivo que os defina.

Fusaro (2017, p. 33), ao situar a literatura no campo da estética, recorda que a própria filosofia reserva um campo de análise para as artes. Do grego *aisthesis*, o termo “estética” hoje recebe acepções muito distantes do campo filosófico. Em Silva (2020) encontramos uma boa definição:

Se formos procurar no dicionário a definição do termo *estética*, veremos que esta palavra pode remeter a vários significados [...]. Contudo, o termo provém, originalmente, da filosofia, estando relacionado ao estudo ou fenômeno artístico e à reflexão sobre a sensibilidade humana (SILVA, 2020, p. 114).

Esse conceito encontra-se nos textos que, para além da ficção convergem a leitura em saberes e experiências durante e após o término do livro, como por exemplo, na famosa história de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* (1865)<sup>4</sup>, na qual a protagonista depara-se com o sentimento do gato, do coelho, do medo, da ausência, personagens que não são homens ou mulheres, e alguns não são sequer seres, mas ainda assim conversam com o leitor, em qualquer tempo e em qualquer idade. Desse modo, o ficcional conflui para a realidade, aproximando, de forma sensível e empática, personagens e leitores — como diria Navas (2020), as experiências se tornam concretas.

A literatura tem também uma função social e educativa na formação de um povo, uma vez que a representação estética, verbal, não verbal, imagética, musical provocam a reflexão e a interação do leitor com o mundo. A estruturação do

---

<sup>4</sup> Embora a primeira publicação tenha sido feita no século XIX, o livro segue sendo constantemente reeditado; ganhou até mesmo uma edição limitada em 2019, publicada pela editora DarkSide Books.

pensamento crítico, filosófico e até científico depende da literatura (BAPTISTA, 2012). Por meio dela, é possível ampliar os sentidos e significados: “Não houve, praticamente, revolução política sem o apoio, explícito ou não, de alguém ligado à literatura” (BAPTISTA, 2012, p. 38), Graciliano Ramos, Anísio Teixeira, Paulo Freire são alguns entre tantos nomes que foram perseguidos e exilados porque, de um jeito ou de outro, seus textos continham informações que desagradavam determinadas pessoas em cargos de poder. Como nos lembra Baptista na página seguinte:

Por que Graciliano Ramos foi preso sem acusação formal no governo ditatorial de Getúlio Vargas? Ora, porque seus livros, implicitamente, continham denúncias que desagradaram ao estabelecido, em diversos níveis. Por que à época da Revolução Russa tantos escritores se mataram, foram presos e condenados ao silêncio parcial definitivo? (BAPTISTA, 2012, p. 39).

A literatura, portanto, teve e tem um papel importante na formação do senso crítico social, exercitando o pensamento, provocando, fomentando e mediando: “A literatura por si só provoca e potencializa atitudes que talvez nenhuma outra linguagem consiga” (BAPTISTA, 2012, p. 39). Ela age como um bálsamo para as mentes em formação. Em outras palavras, a literatura é um meio pelo qual se pode chegar à ciência, política, cultura, história e, em suma, à leitura de mundo. Embora seja vista como ferramenta para educação escolar (o que não queremos contradizer e sabemos de sua importância nesse aspecto), ela também permite, para além disso, que o indivíduo, nas palavras de Fernando Pessoa, atravesse a vidraça (BAPTISTA, 2012). Na sala de aula ou além dos muros da escola, ela abre portas para o devir. O conhecimento de bons autores amplia o repertório, inclusive o imagético, e permite a interpretação de programas televisivos, músicas, quadros e do próprio mundo. Muitas são as pesquisas que falam sobre ler para uma criança desde o berço e sobre os estímulos cerebrais que a literatura proporciona.

Ao abordar regiões climáticas, o semiárido, ou a Guerra de Canudos, por exemplo, a obra *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha (1866-1909) pode agregar valor à construção de repertório visual, e inteligível do discente. Outros exemplos são igualmente possíveis: para ilustrar estilística gramatical, as criações lexicais de Guimarães Rosa (1908-1967); para falar em geometria, os poemas de Marco Lucchesi (1963-); poemas como os de Solano Trindade (1908-1974) caberiam facilmente em uma aula de arte contemporânea, dentro ou não da temática de *slams*, *raps* e cultura de rua, bem como nas aulas de geografia, em reflexões sobre lutas sociorraciais:

Trem sujo da Leopoldina  
 Correndo correndo,  
 Parece dizer:  
 Tem gente com fome,  
 Tem gente com fome,  
 Tem gente com fome...  
 Piiiiii!  
 Estação de Caxias,  
 De novo a correr,  
 De novo a dizer:  
 [...]

Vigário Geral  
 Lucas, Cordovil,  
 Braz de Pina  
 Penha Circular,  
 Estação da Penha,  
 Olaria, Ramos,  
 Bom Sucesso,  
 Carlos Chagas  
 Triagem, Mauá,  
 Trem sujo da Leopoldina,  
 Correndo correndo  
 Parece dizer:  
 [...]

Se tem gente com fome,  
 Dai de comer...  
 Mas o freio de ar,  
 Todo autoritário,  
 Manda o trem calar:  
 Psiuuuu... (TRINDADE, 2011, p. 58).

Há mais do que musicalidade neste poema: há contexto, conteúdo histórico, geográfico, filosófico e social. É necessário pensar em formas de se utilizar a literatura como meio de aprendizagem, uma vez que ela oferece inúmeros recursos para discussões necessárias, que ultrapassam o universo ficcional. Essas abordagens podem tornar a aprendizagem mais prazerosa se trabalhadas em conjunto, já que, como ressaltamos anteriormente, os conteúdos isoladamente são vistos como maçantes pelos discentes, do mesmo modo que a literatura, se utilizada sozinha, pode não conseguir explicar todos os saberes escolares. O próprio poema de Solano, que usamos de exemplo, não explica cientificamente situações sociais, territoriais etc. Baptista (2012) explica:

E ainda mais: a literatura não está obrigada a provar nada. Literatura não é história no sentido mais estrito da expressão. Não deve satisfações científicas à tal verdade. Não precisa passar pelos critérios de verdade das ciências experimentais. Literatura não é ciência e nem pretende sê-la, eis a sua singularidade, integridade (BAPTISTA, 2012, p. 41).

Por isso, também, essas intervenções, dentro da sala de aula, permitem uma interdisciplinaridade mais rica, e, por conseguinte, fomentam o senso crítico do estudante.



É característica acentuada da literatura essa universalidade do texto, das personagens, do tempo. Ela não precisa demarcar um período ou um gênero para aproximar o leitor: ela fala através das palavras e cria signos que transcendem todas as formas predeterminadas. No já referido exemplo de *Alice no País das Maravilhas*, embora a protagonista seja uma personagem feminina em idade infantil, isso não impede que o leitor de qualquer gênero, faixa etária ou origem possa se identificar com ela, com seus anseios, certezas e situações. Do mesmo modo, a cachorra Baleia, de *Vidas Secas*, também permite essa universalidade presente no texto literário, pois a aproximação com suas angústias é factível.

Embora seja amplamente conhecido, o livro *Alice no País das Maravilhas* é pouco apresentado dentro da sala de aula, dada sua complexidade interpretativa. Em muitos casos, quando o educador chega a apresentar essa história, acaba recorrendo ao filme homônimo, que não deixa de ser um ótimo meio de abordagem, mas não o único, já que, para se alcançar a habilidade de esmiuçar uma leitura densa, é preciso, antes de tudo, ler. Para Candido (2011) o acesso à literatura de qualidade é um direito, que muitas vezes (e por motivos diversos) é negado à população geral, sob a prerrogativa de que essa ou aquela classe social não conseguiria entender tais textos. Candido (2011) dá como exemplos os nomes de Fiódor Dostoiévski (1821-1881) ou, no âmbito da música, Ludwig van Beethoven (1770-1827), que também são deliberadamente excluídos da sala de aula. Esse banimento, no mínimo, limita o discente a conviver somente com aquilo que já faz parte de seu cotidiano. Candido (2011, p. 175) continua o raciocínio, dizendo que a compreensão social de direitos está relacionada aos bens compreensíveis – tangíveis e materiais – e os incompreensíveis – arte, ciência e educação. É justamente nesse último âmbito, o dos bens incompreensíveis, que se encontra a literatura. Contudo, é também por meio desse direito que – e por isso a contradição acrescida pela conjunção “contudo” – se abrem os caminhos para alcançar os bens compreensíveis, uma vez que, via de regra, o conhecimento abre portas. Isso posto, enfatizamos, sem receio da repetição, a relevância desta nossa proposta de intervenção, que traz, por meio da telenovela aplicada à literatura, uma abordagem significativa para a aprendizagem.

A literatura, por fim, está relacionada ao que ultrapassa os limites da linguagem informativa e abre espaço para novos signos, que, por sua vez, podem ser densos em demasia, de fato. Talvez por isso, como nos disse Candido (2011), ela seja excluída dos direitos de todos, e, também por isso, sua abordagem dentro da sala de aula se

faça tão importante. Ressaltamos que todos os textos podem e devem ser abarcados, mas escolher somente os que têm uma linguagem mais coloquial e, portanto, “mais jovem” não permite que a formação de novos leitores, tampouco uma reflexão a respeito da língua, sua evolução e características – o que, como nos lembrou Navas (2020), é da maior importância. Nesse sentido, uma possibilidade que se abre para que se trabalhe toda essa densidade linguística e imagética é a abordagem **em concomitância** com as artemídias, e aqui nosso grifo relembra que uma linguagem não pode excluir a outra: o objetivo é justamente o contrário, é buscar nas telas personagens que agreguem valor à compreensão sígnica dos textos e seus termos complexos (como “olhos de ressaca”, por exemplo) e ajudem a mediar a compreensão dos discentes.

Essa percepção de integração de literariedade à televisão não é uma novidade. No Brasil de 1980, a literatura percorria caminhos de diálogo entre a arte e a televisão – que é o suporte de maior alcance midiático e, por isso, talvez, grandes artistas viam a importância de utiliza-la como meio - não apenas como objeto de veiculação mas também como aporte artístico. Em diversos momentos, textos cinéticos foram apresentados pelas telas tecnológicas, tais como “Velocidade”, de Ronaldo de Azeredo (Figura 11) e “Pluvial”, de Augusto de Campos (Figura 12) (MACHADO, 2003). Mesmo antes disso, os poemas já eram muito visuais, tendiam a saltar do papel, agregando à leitura uma estética semiótica (imagem e movimento).



Figura 11 – Poema “Velocidade”, de Ronaldo Azeredo.  
Fonte: Reprodução.

p  
 pl  
 plu  
 pluv  
 pluvi  
 pluvia  
 fluvial  
 fluvial  
 fluvial  
 fluvial  
 fluvial  
 fluvial

Figura 12 – Poema “Fluvial”, de Augusto de Campos.  
 Fonte: Reprodução.

Grupos como o brasileiro Noigrandes, formado pelos concretistas Décio Pignatari (1927-2012), Augusto de Campos (1931-) e Haroldo de Campos (1929-2003) nos anos 1960, e o português PO.Ex, que, entre muitos nomes, contava com a participação da poetisa Salette Tavares (1922-1994) – escritora do poema concreto “morre de ar e suspiro”, cujos versos vão se arrastando pela folha, dando a impressão de um suspirar antes da escrita –, apontavam as possibilidades que a linguagem visual traria a literatura, “facilitando”, como disse Arlindo Machado (2003), o trabalho do animador em computação gráfica quando surgiu a proposta de tornar artemídia o que já era visual. Após esse salto, o poeta *Melo e Castro* foi o precedente em veicular poesia na televisão:

Nos anos 80, o poeta Melo e Castro teve uma ideia pioneira de lançar mão do gerador de caracteres para produzir poemas animados para a televisão. Na verdade, já em 1968, Melo e Castro havia realizado um pequeno videopoema de pouco menos de três minutos de duração, denominado *Roda lume* [...]. Depois, mais exatamente em 1985, quando a Universidade Livre Lisboa adquiriu um dispositivo completo de geração de caracteres e edição em vídeo, Melo e Castro foi convidado a desenvolver ali um projeto de videopoesia, que acabou por se constituir numa das referências mais importantes da atual poesia que utiliza recursos tecnológicos (MACHADO, 2003, p. 212).

Essas experiências marcaram a história estética do videoteipe e da televisão. Nos dias atuais, contudo, experiências como essas não são mais vistas e há pouco ou nenhum conhecimento do público geral sobre elas. Ainda para Machado (2003), essa problemática pode se dar pela preferência ao computador, isso porque ele facilita a inserção e animação dos caracteres, que teriam de ser gravados após a animação para serem exibidos na televisão. Ele nos lembra, entretanto, de espetáculos como *Poesia é risco*, dirigido por Walter Silveira para a televisão. O espetáculo “constituído de oralizações de poemas de Augusto de Campos [...] coroa todo o desenvolvimento de uma poesia midiática plena” (MACHADO, 2003, p. 214). A televisão ainda pode ser, então, um instrumento sofisticado de artemídia, embora demande um roteiro e uma animação mais complexa, já que ela não foi feita para a leitura de textos verbais grandes, sendo mais adequada sua exploração do não verbal, que permite interfaces de cores, sons e movimentos mediando possibilidades artísticas. A leitura, por exemplo, como instrumento artístico, não se faz apenas em textos verbais, mas em textos imagéticos e não verbais, como as expressões de um rosto, o cenário de um filme ou telenovela, o ritmo ditado pela trilha sonora, ou como diria Mia Couto (2009) “lemos o mundo”.

Essa integração entre a poesia verbal e a não verbal, trazida pelos concretistas para o computador e para o televisor, foi importante para tornar público o conhecimento poético, mas, para além disso, para criar uma interação entre o homem e a arte-cultura de seu tempo. Esse recurso estético é visto tanto em textos verbais como em não verbais. Um quadro, tomando Van Gogh como exemplo, através do não verbal mostra uma estética para além de seu tempo, de modo que grandes cineastas buscaram uma intertextualidade com suas obras (como o já citado Kurosawa, que em um de seus filmes o possibilita ao telespectador uma imersão visual e estética sem precedentes, ao apresentar o personagem dentro dos campos de trigo pintados pelo artista plástico).

A arte como era concebida até então foi revolucionada pelos modernistas no início do século XX, através de ideias como o poema livre – não segue as diretrizes das formas do soneto ou de determinados rigores métricos e formais – e da poesia concreta – em poemas visuais, como os anexos acima. No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 efetivou essa mudança de paradigma. Ainda assim, quase um século depois desse movimento revolucionário e libertário estética e conceitualmente, restam questionamentos tais como:

A arte tecnológica, a arte-mídia e em especial a arte digital, na sua incorporação de diversas mídias computacionais, podem e devem ou não ser incluídas no conjunto da arte contemporânea? (SANTAELLA, 2016, p. 231).

Os incômodos sentidos e expressados pelos modernistas são, de certa forma, os mesmos detectados por Santaella, por Machado e por outros pesquisadores que abordam as artes contemporâneas: as pedras no caminho que insistem em colecionar os intelectuais mais conservadores e, entre eles, alguns professores. Machado levanta como questionamento, nos dois livros em que aborda a artemídia (*A televisão levada a sério* [2003] e *Arte e mídia* [2010]) o porquê de não se aceitar a arte feita com ferramentas de seu tempo. Em *Arte e mídia*, o autor destaca que a música encontrou esses desafios, mas que gênios de seu tempo os superaram com maestria, como é caso de Conlon Nancarrow (1912-1997), que fez da pianola uma nova forma de fazer arte musical, pois viu no piano mecânico a possibilidade de ir além da reprodução de um som automático. Nas palavras de Machado (2010, p. 15), Nancarrow fez “o piano soar como nunca antes”. E não somente a música como também outras artes encontraram grandes desafios, mas os artistas, despidos dos preconceitos, viram nas tecnologias uma potencialidade transformadora.

Santaella (2016) vai ao encontro de Machado nesse sentido e abarca múltiplos vieses para refletir sobre as tecnologias e buscar o hibridismo entre elas e as artes. Propondo um olhar explorador para as novas tendências, pois elas multiplicam, distribuem e transmitem arte, ela pontua que “a variabilidade é de tal ordem que põe em falta para os teóricos e críticos as nomenclaturas orientadoras” (SANTAELLA, 2016, p. 234). Esses incômodos permitem pesquisas acerca de novas potencialidades positivas nas áreas tecnológicas e visuais. Os signos, após serem desmitificados, apresentam características potencializadoras.

Há muitas linguagens literárias, ou que permitem abordagens com interfaces literárias, no campo da música, eixo artístico muito reconhecido na atualidade, mas que outrora já encontrou seus desafios. Elas também não estão isentas de abstrações, como em “Quem me leva os meus fantasmas” (2007), composição de Pedro Abrunhosa (1960-), interpretada por Maria Bethânia (1946-): “De que serve ter um mapa, se o fim está traçado? / De que serve a terra vista, se o barco está parado?”; ou de um teor mais provocativo, como em “Cálice” (1978), de Chico Buarque (1944-) e Gilberto Gil (1942-): “Pai, afasta de mim esse cálice / Pai, afasta de mim esse cálice / Pai, afasta de mim esse cálice/ De vinho tinto de sangue”; ou ainda, de um tom mais

explícito, como em “Proibindo o Carnaval” (2020), de Daniela Mercury (1965-) e Caetano Veloso (1942-): “Tá proibido o Carnaval / Nesse país tropical / Está proibido o Carnaval / Nesse país tropical / 'Tô no meio da rua, 'tô louca/ 'Tô no meio da rua sem roupa”. Esses artistas já são consolidados no meio musical, mas não estão sozinhos: há outros nem sempre tão (re)conhecidos, mas cujas letras apresentam uma literalidade impactante, como a canção “Não existe amor em SP” (2011), composição do *rapper* Criolo (1975-): “Não existe amor em SP / Um labirinto místico / Onde os grafites gritam”.

Temos uma quantidade vasta de novas linguagens que representam um sistema de signos, e se há “articulação há linguagem” (BAPTISTA, 2018, n.p.). Pode-se, então, considerar que há linguagem nas tecnologias e mídias televisas: “A rigor, a tecnologia é uma forma de linguagem. Importante destacar, em todos os sentidos, que cada linguagem, seja ela qual for, de certa forma determina, assim como estrutura, uma maneira de pensar” (BAPTISTA, 2018, n.p.). Mais adiante, a autora destaca ainda a importância de se compreender que a linguagem não é o objeto que busca representar, como também alerta Pignatari (2003), ou seja, o interpretante tem visões de mundo que o fazem interagir com a linguagem e criar signos de acordo com o contexto. É nesse sentido que a abordagem fomentará ou não a literariedade no texto artemidiático das telenovelas. Como nos lembra Pignatari (2003), o interpretante tem, cria e recria sua linguagem a partir do que ele acessa, ou seja, uma telenovela tem um papel construtivo na formação social, e esse papel pode ou não ser negativo. Contudo, quando explorada dentro da sala de aula como linguagem de estudo, essa porcentagem positiva de apreensão aumenta consideravelmente, como também crescem as possibilidades de uma apreensão mais crítica e reflexiva.

O que é importante ressaltar é que a literatura deve ser usada, explorada e analisada. E quando se alia de forma bem pensada a outras mídias, ressignifica seu alcance compreensivo. Dessa forma, temos nas mídias televisivas uma linguagem que também pode ser usada como aporte literário, mas para isso é preciso, ainda tomando como base as reflexões de Baptista (2012, n.p.), parar de fazer críticas e pesquisar: “A partir do momento em que novas linguagens surgem, em todas as direções, o passo ideal é refletir, criteriosamente, em que medida tais linguagens não poderiam colaborar e possibilitar avanços importantes para a humanidade”.

As mídias televisas podem ser um reforço positivo na aprendizagem, ao contrário do que se pensa. Um das questões que embasam esse receio de

aproximá-las dos discentes é a falta de conhecimento imagético, inclusive dos próprios docentes, que foram educados sob a premissa de que os aparatos tecnológicos devem ficar fora dos muros que rodeiam as escolas; como nos lembra Márcia Fusaro (2018), professores mal alfabetizados imageticamente (ou verbalmente) se acomodam a leituras e aplicações superficiais das tecnologias.

Salientamos ainda que textos multimodais, sincréticos, hipertextos, ou seja, essas nomenclaturas que abarcam os textos que transitam entre o verbal e o não verbal, fazem parte da sociedade contemporânea. Entretanto, conforme apresenta Prieto (2012):

Quanto ao texto literário, vale ressaltar que não há, neste estudo, nenhuma tentativa de hierarquizar a díade texto literário/adaptações multimodais ou mesmo desvalorizar a literatura, mas propor reflexões sobre como os textos literários estão presentes em outros meios e estão sendo acessados através desses meios diariamente. Se as teorias contemporâneas sobre o fenômeno literário propõem a relativização de conceitos e a consideração das mudanças nas práticas de leitura na contemporaneidade, esses novos meios de acessibilidade ao literário também devem ser discutidos e sua relação com a Literatura (grafada com letra maiúscula) não pode ser ignorada, apesar de não estar, neste momento, em primeiro plano. **Dominar as multimodalidades se torna, portanto, um aspecto indispensável para o estabelecimento do diálogo intercultural e da comunicação social para a formação de novas comunidades discursivas na era digital e tecnológica a partir de um posicionamento crítico e reflexivo** (PRIETO, 2012, p. 8, grifo nosso).

Nosso grifo tem por objetivo reafirmar aquilo que viemos propondo até então: a importância de essa leitura semiótica ser aplicada em sala de aula. É na escola que o ambiente de aprendizagem existe, portanto, é nesse ambiente que se abre a possibilidade de fomentar a habilidade leitora nos jovens.

## 2.4 MÍDIAS TELEVISIVAS NA SALA DE AULA

Em tempos de grandes produções hollywoodianas em 3D e de uma sociedade cada vez mais imersa no uso das redes sociais, dos *e-books* e de todo o aparato tecnológico dos dispositivos móveis disponíveis nesse início do século XXI, parece-nos pertinente o apontamento de algumas reflexões sobre como as artes tecnológicas podem servir como destacáveis instrumentos educativos (FUSARO, 2018, n.p.). Imersos nessas novas tecnologias e repletos de informações em todos os momentos, os estudantes veem com mais facilidade o mundo externo do que o interno à sala de aula. Freire já trazia esse apontamento em seus diálogos com Guimarães publicados

apenas em 2013, e ainda nos dias atuais nos vemos imersos em questões tais quais como integrar tecnologia e aprendizado.

Como já pontuamos, é necessário fazer uma análise criteriosa dos conteúdos e mídias utilizados na educação. Devemos ressaltar que não há receitas prontas de nossa parte, mas reflexões e práticas advindas de leituras de Freire, Fusaro, Machado, Napolitano, Santaella e outros autores que abordam mídias e educação. Nesse sentido, a vertente que elegemos foi a literária, pois entendemos que a literatura pode oferecer o aporte necessário para analisar o uso da mídia televisiva por meio de uma interface consistente entre a semiótica e a educação, buscando o hibridismo entre o que está apresentado e o conceitual e ressignificando-os em arte educativa:

Esses meios entram nas minhas cogitações — mesmo quando não os cito — enquanto discuto, por exemplo, o papel ativo, criador, do educando. Aí, o uso de um meio desses quaisquer de comunicação, na minha ótica, deve exigir soluções técnicas que possibilitem um papel crítico e atuante do educando. Ora, nessa abordagem mais ampla, não há problema algum (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, n.p.).

Os programas televisivos que estão à disposição do discente não exigem grandes investimentos intelectuais. É nesse sentido e talvez principalmente por isso se faz tão necessário trazer para a sala de aula os conteúdos desses programas, de maneira que o jovem aluno desenvolva sua habilidade de pensamento crítico, já que aquilo que a televisão apresentada faz parte da sociedade, mas nem sempre provoca uma reflexão. Os programas televisivos, como os de auditório, ou o telejornalismo, abrem também um caminho possível de abordagem literária através de um roteiro – preparado previamente pelos docentes. Aos docentes que pretendem iniciar essa jornada de interfaces artemidiáticas, sugerimos uma consulta ao livro *Como usar a televisão em sala de aula* (2003), escrito por Napolitano, com uma abordagem simples, embora riquíssima. Esse planejamento prévio pode conter perguntas estruturadas e comparações com outros períodos, outras fontes e, deveras importante, com títulos literários. Pensemos, a título de exemplo, nos versos de Manuel Bandeira já citados aqui, em “Poema Retirado de uma notícia de jornal” (1980), que, relembramos, abre um leque extenso de possibilidades dentro dos conteúdos escolares. Para os conteúdos de gramática e literatura, presta-se a estudos sobre as linguagens, o efeito de sentido dos verbos no pretérito, o estudo semântico de uma notícia e, claro, a própria poesia e o gênero poema; para o currículo de artes, abarca o universo visual e sígnico apresentado pelos versos, possibilitando uma



abordagem musical do poema, ou ainda um estudo sobre a ação dos verbos (cantar, dançar e beber); além de permitir interfaces com o telejornalismo, outro gênero previsto nos conteúdos de língua portuguesa, pois se trata de uma notícia, mas extrapola os limites do gênero indo ao encontro de outro: a poesia. O poeta, como já dissemos, “dá vida” ao sujeito, acrescenta devir a ele, que está em transformação, buscando viver e sentir através dos verbos no pretérito. João Gostoso, na notícia, é apenas mais um número, mais um alguém que se atirou na lagoa; porém, quando ele bebe, canta e dança, ele (re)apresenta-se à vida. Manuel Bandeira, a nosso ver, tira-o da inexistência na qual o fato o expõe. Assim, as disciplinas escolares conseguiriam mediar reflexões de como as artes, o cantar e o dançar – que já não são apenas as ações de um verbo subordinado às regras, mas os signos de um substantivo “livre” para nomear – atribuem personalidade e história a um indivíduo (coletivo) pensando literariamente.

Os programas de auditório permitem algumas intervenções também, como a abordagem musical; a imagética, através das cores, do tempo de duração de cada *take* e, principalmente, através dos anúncios publicitários que são exibidos. Longe de tentar transformar a sala de aula em um lugar meramente direcionado para o entretenimento, ou os programas televisivos em aulas técnicas diante do quadro e do giz, mas buscando uma integração entre eles, uma vez que essas fontes podem permitir a formação do cidadão crítico e, por conseguinte, livre. Incorporar esse conteúdo do cotidiano equivale a trabalhar com dados do próprio cotidiano do aluno:

Aproveitando, assim, o conjunto de informações fragmentadas que os meios de comunicação de massa veiculam, a escola pode exercer um importante papel de canalização desses elementos de forma a integrá-los, possibilitando que seus alunos construam com eles estruturas mentais coerentes. Esse trabalho não apenas auxiliaria a população estudantil a compreender melhor a realidade refletida nos meios, mas lhe permitiria também identificar as possíveis defasagens existentes entre o mundo descrito pelos meios e a realidade que estes porventura deixarem de estampar (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, n.p.).

São muitos os caminhos possíveis e é preciso quebrar a resistência dos professores a respeito do tema, sobretudo os de humanidades, que conhecendo o histórico (negativo) da televisão não veem caminho para sua utilização e transformam a sala de aula, ou a escola, em um espaço de resistência às mídias televisivas (NAPOLITANO, 2003).

Sabe-se, seguindo ainda a análise de Napolitano, que professores de diferentes ideologias questionam o consumismo e a alienação que a televisão

provoca. Mas sabe-se também, lembrando Fusaro (2018), que é preciso uma educação imagética para superar esses desafios e caminhar em conjunto com os avanços tecnológicos e as linhas críticas que a televisão permite. Dois pontos, segundo Napolitano (2003), precisam ser pensados para se superar essas dificuldades:

- a) a relação do conteúdo com o verbal;
- b) a relação do conhecimento com as disciplinas.

Nós acrescentamos ainda mais três pontos:

- c) a relação do não verbal com as disciplinas;
- d) a relação do contemporâneo com o verbal e não verbal;

e) a relação de vivência dos alunos (ou seja, o perfil de cada turma) com as artes, sejam elas midiáticas ou não.

A partir dessa leitura, chega-se em como se trabalhar e torna-se possível pensar a televisão em diálogo com a educação, por meio de um viés semiótico, lidando com o estético, o científico, o informativo, enfim, o verbal e o não verbal em movimentos formadores dinâmicos. É preciso lembrar também que a televisão não é culpada pela “crise da escrita”, termo usado por Napolitano (2003, p. 20), ainda que a própria escrita não seja fundamental para a decifração dos códigos que utiliza. É importante que a escola veja que a televisão apresenta, também, os conteúdos vistos em sala de aula e que consegue, por vezes, um alcance maior do que o exposto pelos livros ou apostilas (NAPOLITANO, 2003). Toda essa abordagem se faz necessária porque

[...] boa parte dos objetivos dos papéis tradicionais da escola (ideológicos, culturais e até didático-pedagógicos) se transferiu para a TV, acirrando a crise da instituição escolar e o questionamento de sua eficácia e lugar nas sociedades de massa contemporâneas. Desde o século XIX e até meados do século XX, a escola foi hegemônica na formação e transmissão de valores [...]. A dinâmica desse processo vem se transferindo para a mídia, sobretudo a TV [...] (NAPOLITANO, 2003, p. 18).

Ou ainda porque, como aponta Fusaro (2018, n.p.), “Temos dificuldades em reconhecer o cinema como arte educativa que leva a pensar, uma vez que estamos impregnados pela ideia de que o cinema é diversão, entretenimento”. A pesquisadora menciona o cinema, mas pode-se facilmente estender esse raciocínio às mídias televisivas, uma vez que a dificuldade é a mesma. Se toda arte é feita com meios de seu tempo, como nos lembra Machado (2003), a televisão é uma forma de arte que pode agregar e fomentar, principalmente se usada com meios do seu tempo. As

mídias televisivas, em especial as telenovelas, apesar de sua abordagem efêmera são acessadas pela sociedade e seu conteúdo pode ser visto para além da alienação: “as experiências estão lá, grandes e fortes” diz ainda Machado (2003, p. 20) e precisam ser utilizadas.

### 3 TELENOVELA: CULTURA OU ALIENAÇÃO?

“Apoie a lógica nos seus conhecimentos do mundo e pratique a retórica na conversa usual; inspire-se na música e na poesia e não tome da matemática e da metafísica mais do que o estômago pode suportar; o que não dá prazer não dá proveito”.

William Shakespeare, *A Megera Domada*

“Se a crítica determina a qualidade de uma obra, a concordância das opiniões sobre esse programa permite que se fale com mais propriedade sobre sua qualidade”.

Clarice Greco, *Qualidade na TV: telenovela, crítica e público*.

Antes de analisarmos um pouco mais o gênero audiovisual e suas possibilidades em sala de aula, voltemo-nos à crítica literária, pois é a partir dela surgem as grandes definições – ou rótulos, uma vez que esse termo evidencia melhor o peso das críticas – a respeito de autores e seus textos, e são essas definições que servem de base para a escolha de quais obras serão lidas em sala de aula. Adiantamos, de antemão, que não pretendemos nos ater em demasia a classificações literárias e suas críticas, pois nosso objetivo vai de encontro a esse olhar, uma vez que o que buscamos estimular com esta pesquisa é a percepção de que a dialética entre os textos é que fomenta a literariedade.

Nesse sentido, embasados por Márcia Abreu (2006), observamos que as críticas literárias, ainda que feitas por grandes pesquisadores da área, têm percepções diferentes de acordo com a visão de mundo de cada um deles. Ela apresenta nomes respeitáveis que classificam de maneiras muito diversas escritores como Jorge Amado (1912-2001) ou Shakespeare, autor em destaque nesta pesquisa, de formas diferentes. Nas palavras da própria autora:

Conflitos de avaliações de obras literárias ocorrem também entre os intelectuais, portanto, entre gente de sólida formação. Basta considerar, por exemplo, o que aconteceu por ocasião da morte de Jorge Amado, em 2001, quando vários intelectuais e escritores foram chamados a comentar a produção do romancista (ABREU, 2006, p. 94).

A autora apresenta a opinião de dois intelectuais acerca de Jorge Amado. O primeiro considera o escritor um grande romancista, merecedor de um Nobel de literatura por sua importância, creditando ao autor as glórias de ter ensinado o povo a ler literatura brasileira. Diz ainda que essa premiação é também política e, nesse sentido, o escritor não foi contemplado, porque sua linguagem é nordestina e popular. Já o segundo pensador classifica Jorge Amado como um escritor de recursos limitados, mas de grande apelo popular. Segundo ele, Jorge Amado produziu romances políticos pouco expressivos e muito muralistas, ou seja, costumeiros. Os dois intelectuais citados por Abreu integravam o quadro de professores da Unicamp e fizeram doutorado na mesma área, mas, ainda assim, expressam opiniões antagônicas sobre um mesmo autor.

Diante da mesma obra, pessoas de sólida formação fazem leituras e avaliações bastante distintas, pois veem a vida de forma diferente: criar personagens fortes é bom ou ruim? Contar histórias com começo-meio-e-fim é bom ou ruim? Ser acessível é bom ou ruim? Ser apreciado por muitos é bom ou ruim? Você decide, e entra uma polêmica sobre a qualidade estética dos escritos de Jorge Amado que dura décadas e anima dezenas de críticos. Enquanto eles discutiam, seus livros eram lidos em 36 idiomas espalhados por 46 países e vendiam mais de 21 milhões de exemplares no Brasil [...] (ABREU, 2006, p. 96).

E essa polêmica persiste até os dias atuais. Nomes hoje consolidados e entendidos como literatura erudita também enfrentaram duras críticas. Shakespeare, em sua época, de acordo com ela, foi classificado como vulgar por alguns:

Shakespeare, por exemplo, foi bastante criticado. O escritor inglês Samuel Pepys, em seu famoso *Diário*, comentou tanto *Sonhos de uma noite de verão* quanto *Romeu e Julieta*, ambas encenadas em 1662. Sobre a primeira, ele disse: “é a peça mais insípida e ridícula que já vi em toda minha vida”. A respeito da segunda, não foi mais complacente: “é um arremedo de si mesma, a pior que já ouvi na vida, e a pior encenação jamais vista”. Em 1768, o filósofo francês Voltaire leu *Hamlet* e declarou: “é um drama vulgar e bárbaro, que não seria tolerado pelo mais reles populacho francês ou italiano... só se pode pensar que essa peça foi escrita por um selvagem bêbado” (ABREU, 2006, p. 96).

Ou seja, o que se vê exposto são posicionamentos agudos de pessoas influentes sobre autores também influentes. A crítica literária pode acabar, por vezes, limitando o acesso à literariedade, ao passo que, a nosso ver, um olhar mais dialético pode acrescentar aos textos aquilo de que os críticos sentem falta nos exemplos acima e em tantos outros. Os rótulos criados pela crítica, por consequência, geram também novos pressupostos, por vezes passíveis de questionamento, como a repetida fala de que “os jovens não leem”, já citada aqui, ou de que esse ou aquele escritor não deve ser considerado como passível de uma abordagem dentro da sala

de aula. Ressaltamos novamente que o objetivo aqui não é dizer que tudo é literatura, pelo contrário: é instigar o olhar para a literatura de qualidade, que fomente a reflexão, lembrando o que foi exposto por Navas (2020), sobre o real através do ficcional. O que pretendemos apontar com essas análises de Abreu (2006) é que a qualidade literária é encarada sob óticas diferentes, a partir de vivências individuais e, nesse sentido, uma abordagem que promova uma reflexão crítica através de um hibridismo é salutar. Os jovens podem ou não gostar de Jorge Amado, Shakespeare, Dostoiévski, como outrora citamos, seguindo o raciocínio de Candido (2011), mas para isso eles precisam, primeiro, ser apresentados a esses autores.

Outro recorte importante antes de prosseguirmos são as classificações do gênero, especialmente a novela, antecessor da telenovela. Sobre a definição de novela, as definições também divergem. Para Massaud Moisés (2006, p. 104), a novela é um gênero textual que se solidificou como leitura que “visa ao entretenimento”, devido à forma como o texto é constituído. Ele classifica o título mais conhecido de Cervantes, *Dom Quixote de La Mancha* (1605), como novela literária, e ressalta que se trata de uma novela que vai na contramão de sua definição sobre o gênero: “Com *Dom Quixote* (1605, 1615), Cervantes não só constrói a obra suprema da novela de Cavalaria (apesar de pretender satirizá-la por decrépita e extravagante), como ergue a novela ao mais alto ponto atingido depois” (MOISÉS, 2006, p. 107).

O mesmo autor classifica ainda outros nomes como Graciliano Ramos, Jorge Amado e Érico Veríssimo (1905-1975) como expoentes do gênero novela, mantendo-se sob parâmetros, a nosso ver, conservadores. *Vidas Secas*, por exemplo, consagrado como romance por muitos críticos, recebe de Moisés a classificação de novela: “*Vidas Secas* (1938), do primeiro, é uma narrativa formada de breves quadros, episódios ligados entre si pela personagem central, numa estrutura de novela” (MOISÉS, 2006, p. 111). E o autor segue mencionando, dentro do escopo classificatório das novelas, outros autores como Camilo Castelo Branco (1825-1890) (MOISÉS, 2006, p. 113), do qual ele cita *Amor de Perdição* (1862), e Manuel Antônio de Almeida (1830-1861), com a obra *Memórias de um Sargento de Milícias* (1854-1855).

Vê-se na definição de Massaud Moisés um exemplo do tipo de abordagem mais conservadora, muito comum entre alguns estudiosos e que, conforme nossa argumentação até aqui, pode e deve ser revista na educação, desde que devidamente

reavaliada por um viés mais semiótico, em diálogo criativo com as artes e com a “televisão levada a sério”, para lembrar a reivindicação de Arlindo Machado.

Sob essa ótica das definições, Milan Kundera (2016), por exemplo, diferentemente de Massaud Moisés, classifica *Dom Quixote* como romance e diz que há uma literatura abundante a esse respeito, de forma que nem coloca a questão do gênero em voga, mas sim as reflexões que podem nascer a partir de sua leitura:

Que quer dizer o grande romance de Cervantes? Existe uma literatura abundante a esse respeito. Há os que pretendem ver nesse romance a crítica nacionalista do idealismo obscuro de Dom Quixote. Outros, que veem nele a exaltação do mesmo idealismo. Ambas as interpretações são errôneas porque pretendem encontrar na base do romance não uma interrogação, mas um preconceito moral (KUNDERA, 2016, n.p.).

Outros críticos, como Alfredo Bosi, ou, como vimos no excerto acima, o próprio Kundera, sequer citam o gênero novela dentro de suas análises, partindo direto para a definição de romance.

Outro recorte importante é a definição da palavra justaposta “telenovela”, cujo prefixo “tele”, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1936), deriva do grego *thele* e significa “ao longe”. O mesmo dicionário (FERREIRA, 1999, p. 1937) também amplia a definição a para abranger o sentido de televisão ou “tela de monitor”. Já a palavra “novela”, na definição de Massaud Moisés (2006, p. 102), “remonta ao italiano ‘novelle’ e significa ‘relato, comunicação, novidade’”. Dessa forma, o prefixo acrescenta um sentido importante à definição do substantivo: ver ao longe, pela tela, os relatos. As características que estruturam a narrativa novelística são seus enredos ligados por unidades dramáticas de ação – daí a comunicação e a novidade.

A telenovela ensaia com a realidade uma apresentação cênica da vida sociopolítica do povo brasileiro, e apresenta, junto com a dialética ficcional, *insights* – vocábulo em inglês que significa “intuições”, mas pode ser entendido também como “momentos” – “de televisão” para se ver “ao longe” aquilo que está bem perto do cotidiano, atual ou histórico. A novela, como já vimos, é uma narrativa ficcional seriada; portanto, a telenovela é uma narrativa ficcional seriada apresentada por uma mídia. Pode ainda ser definida como um texto sincrético ou misto, por seu hibridismo entre verbal e não verbal. Nesse sentido, um recorte importante para reflexão dentro da esfera educacional é que, embora textos sincréticos sejam muito cobrados em de provas classificatórias,

[a] tônica sempre recai sobre o verbal, por exemplo, e os textos de maior circulação entre os adolescentes [...] raramente estão entre os escolhidos para análise. [...] à escolha da telenovela como incentivo e meio de acesso à

leitura, baseia-se na possibilidade de lidarmos na escola com um tipo de texto sincrético em que sobressai a imagem visual (MENDONÇA, 2008, p. 15).

Sabemos, de acordo com esta pesquisa, que a televisão tem grande influência na história da população brasileira, pois uma de suas ações positivas foi – e permanece sendo – ampliar o espaço e o público para discussões acerca desse ou daquele cenário cotidiano. A telenovela, em especial, permite essa ampliação de repertório. Maria Immacolata Vassalo de Lopes (2003) ressalta a importância da televisão e da telenovela como fatores que impulsionam a possibilidade de reflexão ao grande público:

Nesse sentido, a televisão, e a telenovela em particular, é emblemática do surgimento de um novo espaço público, no qual o controle da formação e dos repertórios disponíveis mudou de mãos, deixou de ser monopólio dos intelectuais, políticos e governantes, dos titulares dos postos de comando da sociedade (LOPES, 2003, p. 18).

Lopes (2003, p. 17) já pontuava o crescimento dessa artemídia nos âmbitos intelectual e acadêmico, destacando que o número de pesquisas sobre esse gênero veio subindo desde a década de 1970. Embora essa seja uma premissa verdadeira, o número de pesquisas que a abordam como um aporte significativo nos ambientes de aprendizagem é pífio, de modo que não foi possível, no ano de elaboração deste trabalho, apurar um escopo significativo, pois as pesquisas favoráveis encontradas no Banco de Teses Nacionais não somaram 5, ao passo que as negativas foram incontáveis.

A telenovela, então, é o gênero artemidiático que apresenta de forma sincrética uma narrativa ficcional sobre a atualidade, dialogando com a realidade e suas angústias, como já mencionamos. O gênero abarca as linguagens verbal e não verbal na construção de sentido e, ainda sob o olhar de Lopes,

conquistou reconhecimento público como produto artístico e cultural e ganhou visibilidade como agente central do debate sobre a cultura brasileira e a identidade do país. Ela também pode ser considerada um dos fenômenos mais representativos da modernidade brasileira, por combinar o arcaico e o moderno, por fundir dispositivos narrativos anacrônicos e imaginários modernos e por ter a sua história fortemente marcada pela dialética nacionalização-massmediação (LOPES, 2003, p. 17).

Isto posto, salientamos que tais definições, de fato, não serão abordadas mais a fundo aqui, pois não contemplam o viés principal desta pesquisa. Buscamos, em vez de classificar, ressignificar algumas noções, como o preconceito do gênero telenovela na área da educação.



O enredo da telenovela prende a atenção do leitor por meio de suas células inéditas e dos conflitos que se originam a partir delas. Por outro lado, e é daí que provém sua descrição como “entretenimento”, a telenovela não se atém às riquezas encontradas na linguagem textual, como o uso abundante de figuras de linguagem ou novos recortes que reinventem a estética visual do texto, tampouco reforçam a noção de estética filosófica que já citamos, uma vez que textos classificados como novela se atém a um começo, meio e fim de forma linear, de modo que não haja grandes dificuldades no que tange a compreensão do texto ou da complexidade psicológica de suas personagens. Tal qual a notícia, a novela visa a comunicar seus mistérios ao leitor, ao contrário do romance, que convida para a reflexão. Como pontua Massaud Moisés:

A novela ocupa, do ponto de vista histórico, posição menos relevantes que a do conto e do romance. Identificada com as manifestações populares de arte, atende ao desejo da aventura e fuga realizado com o mínimo de profundidade e o máximo de anestésico: raro se nivela, em matéria de requinte estético, às fômas em prosas vizinhas. Prato variado, mas ligeiro, não se detém no exame do dia a dia real, preocupando-se acima de tudo com o pitoresco, que é tão cedo esquecido quanto mais facilmente seduz (MOISÉS, 2006, p. 112).

Esse excerto revela mais uma vez o viés conservador do autor relacionado à definição de novela, e essa perspectiva tem servido como “verdade inquestionável” a muitos professores. Nesse sentido, serve-nos também como elemento argumentativo para uma proposta de revisão dessa posição, de modo a atualizar esse olhar por meio de um necessário diálogo, a nosso ver, com os signos não verbais da mídia televisiva levada a sério. Lembramos, sem medo de incorrer em repetição, que a literariedade pode ser fomentada, e esse “prato variado”, como nos diz o autor, pode ser requintado com outros textos e sua brevidade tornar-se-á nula. Há ainda, nas palavras do próprio Moisés, obras novelísticas cujo emprego estético e a forma como a personagem se constitui expressa grande riqueza literária; ao dizê-lo, porém, o autor não deixa de nos advertir dos perigos quanto a má exploração desse gênero:

Por outro lado, as incidências da narração constituem frinchas abertas ao novelista, livre para escolher o caminho, condensando ou não os episódios menores que pontuam a narrativa. Grandeza e miséria da novela, o seu emprego equilibrado constitui razão de êxito, e sua ausência, de malogro. Aqui, mais do que nunca, a imaginação, libertando-se do dado real, pode expandir-se à vontade (MOISÉS, 2006, p. 121).

Um exemplo de novela em que se encontra essa riqueza que transcende o tempo e a situação para qual foi escrita é *Dom Quixote de La Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes, que já foi citada anteriormente e que para muitos críticos trata-

se, aliás, de um romance. A obra, na definição de Moisés – apresentada em suas palavras no início deste capítulo –, apresenta as características do gênero, mas propõe uma imersão reflexiva não apenas das personagens como também dos cenários e das situações que compõem a trama. Essa abordagem vai ao encontro de nosso recorte no âmbito educacional, uma vez que a novela literária prende a atenção dos estudantes e os permite viajar dentro das andanças do nobre cavaleiro de triste figura, além de possibilitar um diálogo com o cenário atual e abarcar possibilidades de leituras com interface nas mídias audiovisuais de nosso tempo: não é difícil encontrar um Dom Quixote nas telenovelas brasileiras. Os jovens, atualmente, consomem tantas telenovelas quanto o fidalgo Quixote lia livros:

Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim, de encantamentos, como pendências, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo (CERVANTES, 2005, p. 27).

Entregues a leitura midiática das telenovelas, os signos que nossos alunos criam são de um mundo como o de Dom Quixote, porém, faltam-lhes as leituras do cavaleiro. Eis um caminho para o diálogo que, se revisto pelo viés da semiótica, fomenta os textos novelísticos (verbais e não verbais) e cria signos reflexivos para além das características conservadoras desse gênero.

Dentro das características que compõem a novela encontram-se a estrutura, como já foi mencionado, breve e encadeada por ações sucessivas dos personagens principais, mantendo um ritmo acelerado e imersivo de leitura no âmbito do entusiasmo pelos próximos acontecimentos. Um leitor desavisado ou fugitivo (na esteira de Massaud Moisés) buscará o fim das andanças de Dom Quixote em vez de atentar às próprias andanças que o fazem Dom Quixote. O tempo funciona de forma linear, apresentando um começo, meio e fim de formas sequenciais, e é durante essa apresentação que as personagens aparecem aos leitores, em características são descritas pelo narrador. É por isso que Moisés se revela um crítico do gênero, pois seu formato não tem requinte estético. Contudo, Silva (2020), assim como Abreu (2006), já citada aqui, adverte que essa definição é também subjetiva:

É necessário lembrar, contudo, que fazer uma *avaliação* estética, como acabamos de dizer, implica outras questões um tanto complexas. Implica, por exemplo, lançar mão de critérios de valor que quase nunca estão isentos de certas ideologias, pois nem sempre uma avaliação estética depende apenas de *um gosto pessoal*. Pode-se a título de ilustração, considerar um determinado quadro uma autêntica obra de arte apenas porque seu autor já foi consagrado pela crítica e pela historiografia das artes plásticas; pode-se,

ainda, considerar determinada música uma péssima obra, esteticamente falando, seja porque faz parte de uma cultura de massa condenável por alguns críticos, seja porque ela escapa aos critérios rígidos de valorização, estabelecidos por determinada classe social (SILVA, 2020, p. 116).

Assim, há um caminho de mediação entre causa e efeito dessas classificações, de modo que a classificação de uma obra como novelística pode também se tratar da visão de mundo do crítico e da própria época, como aconteceu, por exemplo, com *Os Três Mosqueteiros* (1844), *Guerra e paz* (1869), ou ainda *O Conde de Monte Cristo* (1845), obras citadas por Moisés (2006) como novelísticas, embora, em suas palavras, “como se identificasse com o ideário romântico, esse tipo de novela conheceu um êxito que de certa forma não se desvaneceu de todo nos dias que correm” (Moisés, 2006, p. 140). O tipo de novela a que ele se refere é a novela histórica, definida por meio da citação desses títulos apresentados acima e de outros. Para finalizar essa abordagem sobre as classificações literárias e seus gêneros, salientamos que tais aspectos classificatórios não são o objeto principal de avaliação de um livro. Como nos lembra Silva (2020):

Assim, podemos dizer resumidamente que o exercício de análise, interpretação e avaliação estéticas – que implica no reconhecimento das funções analítica, hermenêutica e axiológica de determinado produto cultural – passa por uma concepção mais abrangente e profunda de *educação estética*, tão necessária na atualidade, em que o pragmatismo do mercado acaba se sobrepondo à sensibilidade do *gesto* e do *gosto* humanos! (SILVA, 2020, p. 116)

Talvez tenha sido tal pragmatismo que direcionou Moisés a classificar, a título de exemplo, *Dom Quixote*, *Memórias de um Sargento de Milícias* e *O Conde de Monte Cristo* como novelas. Fato é que, conforme já mencionamos, essas classificações não são a parte mais relevante na abordagem que pretendemos, que é, justamente, ressignificar o acesso educacional à mídia televisiva e agregar a ele literariedade. É importante apontar que, de acordo com o levantamento feito por Mendonça (2008), os avanços em Língua Portuguesa no que diz respeito ao aspecto leitor do jovem em idade escolar são pouco significativos e determinados por meio de provas classificatórias, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, em nosso estado, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Entretanto, os textos apresentados nesses exames, via de regra, não pertencem ao universo jovem contemporâneo, o que pode dificultar ou ainda prejudicar esse levantamento e, na pior das hipóteses, torna-lo palpável, contundente, efetivo e imutável. Até o presente momento, contudo, discussões como essa, que

refletem sobre os textos que podem agregar saberes dentro do ambiente escolar, conquistam cada vez mais espaço no ambiente outrora conservador da academia. Esse apontamento se faz relevante porque, quando se toma como verdade a prerrogativa de que os jovens não leem ou não interpretam o que leem, é importante, mais do que apontar as causas, elencar possibilidades para ressignificar essa afirmativa. Dessa forma, o texto artemidiático, sempre lembrando as palavras de Arlindo Machado, se “levado a sério”, pode ser um grande reforço na mudança desse cenário. A imagem, abordagem principal das telenovelas, é bem-vinda dentro do ambiente escolar: não há discussões sobre a importância de se ensinar a linguagem não verbal, mas esta pode ser alterada com o intuito de trazer ao aluno um signo que o faça se sentir sujeito das discussões sobre suas interpretações, uma vez que:

Aprender a ler imagens, encontrar seus sentidos em seu espaço informativo, é uma tarefa cuja a urgência de ser executada mede-se pela velocidade de transformação dos meios de informação disponíveis em nosso tempo. (MENDONÇA, 2008, p. 16).

Em suma, a telenovela é uma junção do prefixo “tele” e do vocábulo “novela”, que é, aliás, o substantivo comumente utilizado para designar a própria telenovela. Além disso, de acordo com Lopes (2003), “novela” é o nome genérico dado a narrativa ficcional brasileira que apresenta foco narrativo predominantemente linear, centrado nas ações das personagens, característica que permanece desde sua origem até os dias atuais – seja em seu formato mais curto (séries e minisséries), seja em seu formato mais longo. Um exemplo é a narrativa de *Malhação* (1995-2020), que, embora seja uma série, é comumente conhecida como uma novela.

### 3.1 TRAJETÓRIA DAS TELENÓVELAS BRASILEIRAS: BREVE HISTÓRICO

Traçar uma breve trajetória sobre a telenovela no Brasil é salutar para se justificar seu potencial formador, uma vez que

Ela é um objeto privilegiado para a compreensão da cultura contemporânea e, desde o surgimento da televisão, esteve presente na grade de programação. Foi responsável pela criação de uma memória e uma comoção social que hoje são características do formato (GRECO, 2013, p. 24).

Ela mantém as características do folhetim, “narrativa inventada pelo romantismo francês, que era caracterizado por publicações diárias nos jornais” (MEYER, 1996 apud ARAÚJO, 2006, p. 16). As intersecções entre os dois formatos são muitas:

A aproximação da telenovela com folhetim se dá pelos aspectos narrativos e pela serialização das histórias. [...] Tramas ligadas ao cotidiano e divisões de núcleo de personagens com pobres e ricos dentro da história. A função do folhetim no século XIX com suas histórias era amenizar o peso das leituras sobre política e economia da época. Enquanto que a telenovela é uma catarse, na qual o telespectador tenta descarregar suas tensões, frustrações assistindo aos capítulos no intuito de aliviar seus problemas rotineiros. (ARAÚJO, 2006, p. 17).

As primeiras exibições de telenovelas no Brasil tinham como estrutura o melodrama, ou seja, eram carregadas de assuntos sentimentais. Caracterizaram-se pela importação e adaptação de tramas dramáticas latino-americanas. Nos anos 1950, eram transmitidas ao vivo, pois ainda não havia videoteipe, e tinham duração mais curta: cada uma ficava no ar por cerca de 4 meses.

Em 1951, a TV Tupi de São Paulo estreou sua primeira telenovela, *Sua vida me pertence*, escrita, dirigida e interpretada por Walter Foster (1917-1996), no papel de herói, e pela atriz Vida Alves (1928-2007), no papel de heroína. Foram no total 20 capítulos, apresentados duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, com duração de 20 minutos cada um (ARAÚJO, 2006, p. 26). A produção, contudo, não alcançou grandes níveis de audiência.

Só a partir de 1963 é que foi apresentada a primeira telenovela diária: *2.5499 Ocupado*, trama que uniu o casal Tarcísio Meira (1935-) e Glória Menezes (1934-). O formato de exibição era também de 20 minutos por episódio. O roteiro abordava a história de um homem que se apaixona pela voz de uma presidiária, que ligou para ele por engano. Mas essa ainda não se tratava de uma produção brasileira. Foi escrita pelo argentino Alberto Migré (1931-2006), sob o nome *0597 Da Ocupado*, e adaptada, no Brasil, para o gênero da telenovela.

Em 1965, estreava *O direito de nascer*, exibida pela Rede Globo, a primeira a conquistar audiência nacional. Contudo, o enredo tampouco era uma criação brasileira: Thalma de Oliveira (1917-1976) e Teixeira Filho (1922-1984) adaptaram para a televisão a produção original, uma radionovela cubana escrita por Félix Benjamín Caignet Salomón (1892-1976). O alcance da audiência foi tão grande que a exibição de seu último capítulo lotou o Ginásio do Ibirapuera, segundo reportagens da Folha de São Paulo (1997) e de Reinaldo Polito (2015). Inicialmente, essa era “a cara” da telenovela no Brasil: versões adaptadas de roteiros importados, ou textos escritos por empresários norte-americanos, especialmente da área ligada à venda de sabonetes, por isso, em inglês, as telenovelas receberam o nome de *soap operas*. O

termo *soap*, em inglês, significa sabonete e era uma referência aos patrocinadores; *opera* se dava pela aproximação com o teatro musical que o gênero seguia no início.

A grade horária das telenovelas foi definida em meados dos anos 1970, quando a Globo definiu um plano para alcançar seu público-alvo. Seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, ela conferiu ao horário das 18 horas às telenovelas de recortes históricos com base em textos literários, como aponta Prieto (2012):

Em 1970, a Rede Globo define, de maneira fixa, os horários de exibição de suas novelas, padronizando sua duração e seus capítulos. Consoante Alencar (2002), a novela passou a ser tratada de acordo com seu público-alvo, determinado por faixa etária, horários e temas abordados. Com relação ao horário das 18 horas, por exemplo, passaram-se a exibir adaptações de obras literárias desde 1975, o que se tornaria, alguns anos depois, um tipo de produção muito prestigiada para a televisão brasileira. As temáticas das telenovelas são, até hoje, influenciadas pelo público feminino, informação corroborada por uma pesquisa realizada por Mary Cassata nos Estados Unidos durante 1932-1939, a qual revelou que os títulos das telenovelas americanas apresentavam alguma relação com temas femininos (o que, no Brasil, ainda é bastante comum). [...]. Nessa perspectiva, a Globo estava contribuindo, segundo o teórico, com a orientação do Ministério da Educação, que teria apoiado a ideia de a emissora produzir novelas que popularizassem textos literários canônicos antes restritos aos meios acadêmicos (PRIETO, 2012, p. 5).

As primeiras telenovelas com pano de fundo histórico e literário foram grandes sucessos de público e, por conseguinte, os textos de literatura que elas adaptavam foram mais vendidos, como foi o caso de *Helena* (1876), de Machado de Assis e *Senhora* (1875), de José de Alencar (1829-1877) (PRIETO, 2012, p. 5).

A partir de então, a Rede Globo adotou um novo viés imagético para seus programas, o “popular sem ser popularesco”, uma estratégia de investimento em qualidade para manter o público já conquistado e buscar um novo público. Em vista disso, investiu no apuro cultural e técnico, trazendo dramaturgos do teatro para a televisão. De acordo com Clarice Greco:

O fator que impulsionou o salto de qualidade nas telenovelas foi a migração de autores de teatro para a televisão, acolhidos pela TV Tupi [...]. A chegada dos autores de teatro à televisão trouxe realismo para as telenovelas e as ajustou ao gosto popular (GRECO, 2003, p. 25).

*Roque Santeiro* (1985) é um exemplo disso: telenovela exibida no “horário nobre”<sup>5</sup> adaptada pelo próprio autor, Dias Gomes (1922-1999), a partir de sua peça

---

<sup>5</sup> A expressão "horário nobre", também chamada de "horário de grande audiência", refere-se à faixa de horário com espaços comerciais mais caros e, frequentemente, com mais telespectadores sintonizados na programação. A duração exata do horário nobre pode variar ao longo do tempo e de acordo com cada país ou região. O dramaturgo Manoel Carlos afirma: "Alguns anos atrás, considerava-se nobre na televisão o horário que começava às 19 e se estendia até as 22 horas. Hoje, todos sabem, esse tempo

teatral *O berço do herói* (1965). Com ricos percursos entre as linguagens verbal e não verbal, o enredo trazia a história de um escultor de imagens sacras que morreria defendendo os habitantes de sua cidade de um grupo perigoso. A trama busca sintetizar e de certa forma concretizar as ideologias político-sociais do Brasil e, ao mesmo tempo, abarcar um conceito de mito às crenças e estereótipos:

Dentre os escritores e romancistas do Brasil, certamente Dias Gomes, o mais dionisiano dos autores, representa aquele que melhor soube entender como a telenovela é similar a uma segunda pele, que se cola ao cotidiano brasileiro. *Roque Santeiro* é uma telenovela completa porque arregimenta um amplo repertório de signos que diz respeito às linguagens das pessoas simples, dos cidadãos comuns e também satisfaz as exigências dos segmentos orientados por padrões estéticos mais arrojados. O padre, o coronel, o comerciante, o homem da lei, o herói, o vilão, o louco, as beatas, as prostitutas, os amantes, os místicos, os miseráveis e os artistas, enfim os arquétipos sociais que estruturam o ecossistema das pequenas cidades estão colocados em cena, na telenovela *Roque Santeiro*. É uma ficção seriada que apresenta as lendas e os mitos que povoam o imaginário coletivo; o amor a Deus e o medo do diabo, a cobiça dos bens materiais e o desejo de eternidade, o êxtase da relação amorosa e o ritual carnavalesco da vida cotidiana são enfocados aqui, em diversos ângulos, numa narrativa que marcou a história da ficção televisiva. (PAIVA, 2001, p. 5)

Arte e semiótica não faltavam nessa importante produção artemidiática de Dias Gomes, que trouxe para o gosto popular suas angústias e inquietações e provocou uma reflexão de literariedade na sociedade. De forma bem-humorada, Gomes desmontava o padrão de “bom” e “mau”, construindo uma memória que perdura no imaginário popular e, por conseguinte, desfazendo a visão de mundo dos poderosos que é ligada a ideia de progresso vinda de cima para baixo (PAIVA, 2001, p. 6). Além desse grande roteiro, a produção contou com uma trilha sonora que conduzia todo o ritmo da narrativa, feita por compositores e grupos de talento como Chico Buarque, Alceu Valença (1946-), Fafá de Belém (1956-) e Roupas Nova, entre outros. A partir desse momento, temas como o homem do campo, a homossexualidade e o preconceito passaram a ocupar espaço nos roteiros audiovisuais. Telenovelas como *Pantanal* (1990), da extinta Rede Manchete, ou ainda outras produções da Rede Globo, como *A Próxima Vítima* (1995), *Rei do Gado* (1996), *América* (2005) e outras foram marcos na apresentação dessas temáticas (ARAÚJO, 2006).

Grande parte desse mérito, e, portanto, de sua permeância e alcance, como já foi dito por Greco (2013), se deve aos autores de teatro que se dispuseram a ver na

---

é medido das 18 horas à meia-noite. É quando o espaço comercial é mais caro e, conseqüentemente, os programas considerados mais importantes são apresentados. É também onde se encontra o nicho que abriga a teledramaturgia, principalmente as novelas e, no caso da TV Globo, o Jornal Nacional" (CARLOS, 2017).

teledramaturgia um caminho múltiplo para ressignificar a arte visual e pluralizá-la através das grandes mídias, para assim formar esse hibridismo: artemídia. Acrescentam-se a essas reflexões as de Santaella (2016, p. 233), que afirma que “os meios tecnológicos de produção de linguagem desde a fotografia foram, de uma forma ou de outra, apropriados pelas artes, provocando uma notável expansão de suas fronteiras e o crescimento de sua diversidade”. E essa diversidade agrega ao roteiro novelístico um viés reflexivo e histórico-social. As telenovelas ajudam a contar a história de seu tempo: um mergulho em *Roque Santeiro* permite saber como era a linguagem, o vestuário, a cultura popular e as premissas políticas daquela década, em uma possibilidade de leitura que permite ao interpretante analisar, reconhecer e identificar signos através do verbal e não verbal. Nas palavras de Sadek (2008, p. 12), “A matéria-prima da TV é o tempo”.

### 3.2 TELENOVELA: DO VERBAL AO NÃO VERBAL

As telenovelas permitem ao leitor – ou consumidor de livros, em alguns casos – uma aproximação da realidade. A interface imagética da linguagem não verbal, que frequentemente não é percebida nas leituras verbais (em especial as literárias), permite ao interpretante dialogar com sua visão de mundo, “provocando uma notável expansão de suas fronteiras e o crescimento de sua diversidade”, como disse Santaella (2016, p. 233) ao se referir às possibilidades de expansão tecnológica quando apropriadas pela arte. Esta pesquisa, voltada para o fomento educativo, pretende entender a leitura verbal da literatura em concomitância com a não verbal apresentada pelas telenovelas, para que o interpretante encontre um caminho para compreender e ressignificar a obra.

A telenovela é organizada em várias células dramáticas que são ligadas entre si. Cada episódio tem o seu próprio conflito e conflitos posteriores são adicionados entre eles. A esses núcleos dá-se a estrutura e o roteiro, e o clímax desse trecho é chamado de *plot* (“enredo”, em inglês). As telenovelas têm muitos *plots*: amor, suspense, drama. A estética rápida e sucessiva dialoga com a realidade: são as ações das personagens que desencadeiam a sequência dos fatos. Assim é na literatura e também no gênero audiovisual.



Assim como no gênero textual, ela tende a manter as ações focadas nas personagens centrais e tudo que agrega ao enredo é secundário, podendo ou não ser modificado ao longo da trama, e, traz um signo visual descritivo: a imagem. Os roteiros de telenovelas abrangem também culturas próximas e distintas, contextos históricos e contextos sociais. É o caso da telenovela *Novo Mundo* (2017), que está sendo reapresentada na Rede Globo durante a elaboração desta dissertação, e cujo enredo traz uma aldeia indígena – cultura tão próxima e, ao mesmo tempo, tão distinta da nossa – e aborda suas particularidades e hábitos. O plano de frente da trama trata da permanência e da importância de Dom Pedro II (1825-1891) no Brasil. Uma ressalva importante aqui é o leque de possibilidades que essa telenovela abre para a educação: seu roteiro explorado em sala de aula pode dialogar com o conteúdo pragmático curricular, sem precisar de grandes adaptações ou mudança de rotina já que, como diz Araújo (2006, p. 26), a telenovela “tem uma relação de contato com o público, por meio da imagem”. A curto prazo, permite ao professor falar sobre arte indígena, retórica, história do Brasil e de Portugal, léxico, colocação pronominal e discurso, entre outras possibilidades, como música e dança.

Como já apontamos, a partir da década de 1980, autoridades do teatro passaram a participar da produção de telenovelas, e foi isso que possibilitou uma mudança significativa, agregando mais esse repertório cultural ao meio televisivo por meio de autores reconhecidos, como Dias Gomes, Aguinaldo Silva (1943-) e Janete Clair (1925-1983). A partir desse momento, mais do que aproximação com o público, os escritores buscavam veicular "biscoito fino" por meio dessa artemídia. Biscoito fino, lembremos, é uma expressão célebre de Oswald de Andrade (1890-1954): “Um dia a massa ainda comerá o biscoito fino que eu fabrico”, registrada, segundo Haroldo de Campos, pelo jornalista Mario da Silva Brito, em uma reportagem publicada em 1949, e que aqui reforça o valor semântico e estético do hibridismo “artemídia”. Isso fica claro, por exemplo, com a adaptação de clássicos literários como *Tieta* (1989) e *Gabriela* (1975, regravada em 2012), de Jorge Amado. Além de tudo, esse gênero sedimentou hábitos na cultura popular e familiar do brasileiro, promovendo a hora da novela, e, em alguns casos, criando até uma rotina entre o horário do jantar e o de dormir.

É de conhecimento comum a fala de que os jovens têm preferência pelas mídias, como já sinalizamos, e é principalmente por isso que essa abordagem híbrida

entre os dois formatos textuais se faz necessária. Uma fonte não pode excluir a outra: elas devem mutuamente se acrescentar valor sógnico.

Pedimos a alguns estudantes do 8º ano que dessem sua opinião a respeito dos formatos de livros, telenovelas e filmes, para entender melhor a receptividade de cada um deles para esses interpretantes: Aluno 1: “Apesar de peças teatrais, livros e telenovelas serem parecidos, peças teatrais e livros não me sensibilizam da mesma forma que as telenovelas”; Aluno 2: “[...] já perdi as contas de quantas vezes me perdi num livro imaginando o lugar onde o personagem está ou como ele se sente”; Aluno 3: “Com a música de fundo as emoções ficam bem mais fortes, como quando toca uma música de suspense, acredito que sem a música de fundo o sentimento de curiosidade seria bem menos forte. Tanto os livros quanto os filmes, telenovelas e teatros conseguem ter um grande alcance de nossas emoções. Porém, sinto quando eu realmente estou vendo a cena, sem ser quando eu leio um livro por exemplo, a emoção vem bem mais forte”.

Essas falas mostram por que é importante fomentar a boa formação literário-semiótica desses jovens, caso contrário, a possibilidade de tornar ainda mais factível a efemeridade ressaltada por Moisés (2006) é muito maior. Por conseguinte, as críticas perdurarão, uma vez que as artemídias sozinhas não fomentam a reflexão imersiva, ao passo que a arte literária por si só também pode não alcançar com a devida ênfase o imaginário desses jovens. É preciso, portanto, unir esses campos, à luz do que já pontuaram Silva (2020), Navas (2020) e Fusaro (2018), com a finalidade de tornar as “Artes tecnológicas aplicadas à educação” um conceito concreto de “Educação e literatura”, relembrando os títulos dos livros desses autores.

### 3.3 GÊNEROS ARTEMIDIÁTICOS EM DISCUSSÃO

A televisão aberta apresenta em sua programação muitos gêneros, tais como telejornal, oriundo do jornal impresso, ou programas de auditório, que consagraram artistas como Caetano Veloso em competições de cantores (NAPOLITANO, 2004). Estão presentes também a publicidade, gênero que financia o aporte, e os de cunho cultural, como os filmes, séries e minisséries. Estes últimos serão pincelados nesta pesquisa enquanto recursos artemidiáticos que, para além da função cultural, têm função educativa, pois despertam curiosidade nos discentes e, como nos lembra

Paulo Freire (1996), a curiosidade é o melhor caminho para se despertar uma didiscência efetiva:

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, da propaganda, de *videogame*, gesto de alguém, não importa. [...] A experiência se poderia refinar e aprofundar a tal ponto, por exemplo, que se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades, bem como dos desdobramentos das mesmas. [...] Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (FREIRE, 1996, p. 87).

Dodiscência é um neologismo criado por Paulo Freire para se referir ao encontro de ensinar e aprender dentro da prática pedagógica:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção de conhecimento não existente. A “do-discência” – docência – discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Um gênero muito abrangente é a série e suas interfaces, seriado e minisséries, hoje cada vez mais vistos graças às plataformas de *streaming*, mas também veiculados pela televisão aberta. De acordo com Araújo (2006), seriados são uma produção estruturada em vários episódios que têm começo, meio e fim e não obedecem a uma sequência em sua exibição, de modo que cada episódio corresponde a um conto como unidade dramática e pode ser visto de maneira não sequenciada. Um exemplo conhecido é *A Grande Família*, no ar pela Rede Globo pela primeira vez entre os anos de 1972 e 1975, e regravaada para uma nova exibição, que durou de 2001 a 2014. Já o formato da minissérie segue a estrutura da telenovela, contudo seu roteiro é menor, em torno de cinquenta capítulos, seguindo um ritmo narrativo que permite aos autores uma exploração mais contundente no que tange às diretrizes culturais, como em *Malhação*, série anual exibida na Rede Globo. Nos dias atuais, esta pesquisa encontra divergências nessas definições, pois plataformas de *streaming* como a Netflix trazem uma outra definição para o gênero série; contudo, o viés que apresentamos segue um caminho que ultrapassa a definição conceitual de cada gênero, propondo uma análise semiótica dessas artemídias em sua amplitude conceitual – no sentido de conceito imagético e cultural e não estrutural. Como já apontamos, essas definições classificatórias, embora sejam importantes – dependendo do cenário –, não são precisas e, mais

uma vez dependendo do cenário, podem prejudicar a obra. Como já foi exposto, a classificação estrutural e, por conseguinte, estética, é também embasada no gosto e no tempo de cada crítico. A ausência dessa classificação não prejudica o que será exposto, uma vez que o objetivo é falar sobre a forma e não a fôrma.

É fundamental pincelar que as minisséries também abrem possibilidades extensas de abordagem dirigida ao ensino/aprendizagem, um dos principais enfoques desta pesquisa. Um exemplo de minissérie que mostrou esse hibridismo mencionado no subtítulo anterior foi *Maysa: quando fala o coração* (2009), exibida pela Rede Globo. A história da cantora e da mulher protagonista de grandes sucessos dos anos 1960, entre eles a canção “Meu mundo caiu”, de 1958, contou com uma bibliografia imagética que ganhou o prêmio de Arte Qualidade Brasil<sup>6</sup> e foi indicada ao Emmy internacional. Esse amplo diálogo entre linguagem verbal e não verbal compõe um rico repertório semiótico para as artemídias e, a nosso ver, a televisão aberta soube explorar muito bem esse conceito. A minissérie mostra a personalidade forte, obstinada e talentosa de Maysa. A seleção de cenas provoca uma nostalgia no telespectador (Figura 13): para mostrar o início da trajetória da cantora em ascensão, a cor sépia introduz de forma abstrata o que virá mais adiante, a queda, por isso o efeito nostálgico. Com a evolução do roteiro as cenas mudam, vão ganhando um tom bordô, que combina com o batom e as roupas usadas pela protagonista (Figura 14), e mostram a parte mais viva e intensa de Maysa. No final, acompanhando a decadência profissional da cantora, as imagens tornam-se mais acinzentadas (Figura 15). Essa seleção de cenas permite um trabalho abrangente entre roteiros de cinema e fotografia. O cenário permite um diálogo com as artes, a história e a trilha sonora, e como já mencionado, permite ao expectador a exploração mais intensa de pelo menos dois sentidos: visão e audição.

---

<sup>6</sup> Prêmio de alcance internacional cujo objetivo é incentivar a produção de qualidade em todos os níveis.



Figura 13 – Os tons de sépia no cenário da minissérie *Maysa: Quando fala o coração* (2009), em cena que representa o início da carreira da cantora.  
Fonte: Reprodução/Rede Globo



Figura 14 – Evolução para os tons de bordô ao longo do enredo de *Maysa: Quando fala o coração* (2009).  
Fonte: Reprodução/Acervo Memória Globo.



Figura 15 – Ganham espaço os tons mais acinzentados referentes à fase de decadência da cantora em *Maysa: Quando fala o coração* (2009).  
Fonte: Reprodução/Rede Globo.

Na contemporaneidade, a série *Aruanas* (2019) mostra um repertório verbal com possibilidades literárias na perspectiva em que mostra um cenário atemporal: a evolução e a involução. A narrativa tem como pano de frente a história de quatro mulheres que lutam contra o desflorestamento da Amazônia. Cenário este que permite uma discussão sobre a função das Organizações Não Governamentais (ONGs). O não verbal abre uma interface para a linguagem da fotografia, iluminação, cor e sombreamento espelhado nas artes visuais dos fotógrafos Miguel Rui Branco e Luiz Braga, como podemos ver nas imagens abaixo (Figuras 16-18):



Figura 16 – Fotografia sem título de autoria de Luiz Braga, fotógrafo que inspirou a escolha cromática da série *Aruanas* (2019).  
Fonte: Luiz Braga/Rede Globo/Divulgação.



Figura 17 – Pintura de Miguel Rui Branco em trecho da abertura da série *Aruanas* (2019).  
Fonte: Miguel Rui Branco/Rede Globo/Reprodução.



Figura 18 – Trecho da abertura contendo o nome da série *Aruanas* (2019).  
Fonte: Rede Globo/Reprodução.

As imagens permitem um olhar descentralizador, ou seja, o leitor não é direcionado para o centro da foto, para uma personagem principal, mas para o todo da montagem e edição, em analogia ao próprio enredo da série, em que as mulheres não são as personagens principais, mas sim todo o contexto da floresta e os povos indígenas que a habitam. O trabalho com as cores, mais escuras sem brilho intenso também é apresentado nos episódios, uma marcação que tende a ser mais realista. Não cabe aqui abordar técnicas fotográficas, mas mostrar uma possibilidade de diálogo semiótico entre a série e a sala de aula, através de leituras verbais e não

verbais dos planos de frente e de fundo utilizados, a exploração do roteiro em concomitância com a publicidade (conteúdo programático do Ensino Fundamental I) e a ampla abertura para aulas transdisciplinares, uma vez que a própria obra abarca conceitos de localidade, linguagens, artes primitivas e artes contemporâneas; em suma, há possibilidades de interfaces com o próprio currículo do educando, ressignificando os conhecimentos que ele já traz.

Outras séries exibidas na televisão aberta também integram esse repertório facilitador do acesso às artes por meio do audiovisual, como *Hilda Furacão* (1998), *A Muralha* (2000), *Os Maias* (2001), *Presença de Anita* (2001) e *Capitu* (2008). O formato mais curto da minissérie alcança maior crítica qualitativa sob a perspectiva cultural que a telenovela, porém, é preciso que se avalie nessas comparações o tempo de duração de cada uma. A telenovela dura em torno de oito meses – um tempo menor não daria o retorno financeiro necessário para as gravações – e a minissérie em torno de cinquenta capítulos (sua duração em meses vai depender de quantas vezes por semana são exibidos seus capítulos; *Maysa*, por exemplo, durou 10 dias). Portanto, mesmo as adaptações de clássicos literários tendem a ser mais sofisticadas nesse formato, como é o caso da minissérie Global *Grande Sertão: Veredas* (1985), adaptação do romance de Guimarães Rosa, que alcançou, em níveis técnicos e artísticos um elevado nível de qualidade cultural (GRECO, 2013).

### 3.4 CULTURA OU ALIENAÇÃO?

"[...] contra a cópia, pela *invenção* e pela *surpresa* [...]. Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. *Ver com olhos livres*".

Oswald de Andrade, em *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*.

Eis uma questão que está em debate já há algum tempo e, ao que tudo indica, longe de se esvaír: afinal, pode a televisão produzir cultura? Já abordado por Guimarães e Freire (2013), por Machado (2003, 2010), retomada por Greco (2013) e que direciona esta pesquisa, o tema não se esgota, porque há dificuldade de reconhecimento do gênero artemidiático, assim como houve de outros gêneros do seu tempo como foi mostrado até o presente momento:



É verdade que a discussão sobre qualidade em televisão está longe de ser uma matéria de consenso. De uma forma geral, os intelectuais de formação mais tradicional resistem à tentação de vislumbrar um alcance estético em produtos de massa, fabricados em escala industrial. No seu modo de entender, a boa, profunda e densa tradição cultural (literatura, música, teatro, artes plásticas), lentamente filtrada ao longo dos séculos por uma avaliação crítica competente, não pode ter nada em comum com a epidérmica, superficial e descartável produção em série de objetos comerciais de nossa época [...]. Os defensores da *quality television* costumam ser menos arrogantes e mais espertos. Defendem a ideia muito mais sensata de que a demanda comercial e o contexto industrial não inviabilizam necessariamente a criação artística (MACHADO, 2003, p. 23).

Como ponto de partida, achamos pertinente discutir um pouco o conceito de cultura, na esteira de Santaella (2003), que dialoga muito com nossa abordagem. Parece-nos importante apontar que, quando se pensa no abstrato da “cultura”, outros substantivos concretos comumente tomam a dianteira: museu, teatro, artes plásticas, ópera (que faz parte do escopo teatral), às vezes viagens, e, não raro, a literatura e o cinema também integram esse concretismo abstrato do pensamento sincrético. Talvez isso aconteça em razão daquela classe dominante – apontada por Napolitano em *Cultura, Utopia e Massificação* (2004) – que não respeita saberes advindos de esferas não conhecidas ou sentidas por eles, ou ainda, como nos mostra o excerto acima, pelo que Machado (2003) classifica como propostas de intelectuais mais conservadores. De qualquer modo, a palavra “cultura” está muito atrelada a essas artes que pertencem mais a determinado universo do que a outro, e menos ao universo da televisão. E esse fato gera um questionamento inicial: afinal, o que é cultura?

Embasados por Santaella (2003, p. 31) consideramos cultura como “a parte do ambiente que é feita pelo homem”, incluindo suas mudanças, avanços, origens e ideologias.

As definições da cultura são numerosas. Há consenso sobre o fato de que cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objeto materiais. Um sinônimo de cultura é tradição, o outro é civilização, mas seus usos se diferenciam ao longo da história.

Uma definição breve e útil é: a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem (SANTAELLA, 2003, p. 30-31).

Assim, podemos entender porque, quando pensamos em cultura, os substantivos concretos que citamos acima são os primeiros a virem à mente. Como a própria autora nos diz: “Um conceito popular de cultura é o refinamento, implicado na habilidade de manipular certos aspectos da nossa civilização que trazem prestígio”

(SANTAELLA, p. 31). Esse prestígio advindo das grandes artes por vezes torna a televisão, para aqueles não querem levá-la a sério, um grande conglomerado de desencontros artísticos e culturais. Contudo, como vimos sinalizando até aqui, é preciso buscar o recorte cultural para lapidá-lo e, por fim, encontra-lo. Ainda de acordo com a leitura de Santaella, “A mais rude economia, o rito religioso mais arrebatado, um simples conto popular são todos igualmente partes da cultura” (Herskovitys, 1952, p. 17-18 apud Santaella, 2003, p. 31).

O termo “cultura” surgiu na Europa, no século XVIII, e desde então passou por diversas revisões no que tange a seu efeito de sentido e sua aplicação prática e social. Também por isso, por meio de estudos históricos, pode-se entender como a difusão desse termo abarca costumes, crenças, técnicas, entre outros sentidos (Santaella, p. 43). Ao pensarmos na noção de técnica, percebemos que pode ser considerada um produto cultural, já que diz respeito àquilo que é produzido pelo homem como parte de seu meio. Tomemos como exemplos dois objetos culturais de estudo do 8º ano do Ensino Fundamental II: uma canção de Graça Graúna (1948-), poetisa indígena, e um grafite produzido por Os Gêmeos (1974-), irmãos grafiteiros renomados no Brasil. São dois tipos completamente distintos de cultura. Nessa mesma esfera, quando avaliamos uma telenovela brasileira, como a já citada *Órfãos da Terra*, que abarca conceitos contemporâneos mas também atemporais da vivência humana, temos também uma produção cultural cujo objetivo primário é, de fato, ser fonte de entretenimento, mas também trata-se de uma reprodução de angústias sentidas pelo homem moderno e têm origem, como bem mostra a trilha sonora, em um presente histórico, ou seja, em um passado bastante atual. A densidade de medida do valor cultural no ambiente escolar está na medida em que se leva tal artemídia a sério e que se busca nela efeitos de sentidos literários. A mesma métrica pode ser utilizada fora do ambiente escolar, mas ressaltamos que sem esse exercício de pensamento, torna-se mais difícil enxergá-la como cultura.

Em um mundo midiático, a retórica negativa que cerca a televisão aberta é insustentável, uma vez que a televisão é o meio de comunicação mais acessível a todos e todas e é através dele que a informação é transformada em saber e em cultura – e, salientamos, é na escola que esse saber é transformado em conhecimento. Em um mundo globalizado, negar a televisão como veículo transmidiático de qualidade é um retrocesso. A telenovela, produto dessa mídia, mais que um raso entretenimento,

é uma artemídia transcultural que dialoga com outras artes visuais e de demais esferas, na construção de um significante contemporâneo do presente histórico.

O termo “cultura” ressignifica seu conceito com a chegada das mídias, e muitas pesquisas surgem para aprofundar o conhecimento da cultura midiática, possibilitando o contato da população geral com a cultura erudita e, dessa maneira, derrubando uma maneira até então impenetrável.

Até meados do século XIX, dois tipos de cultura se delineavam nas sociedades ocidentais: de um lado, a cultura erudita das elites, de outro, a cultura popular, produzida no seio das classes dominadas. O advento da cultura de massas a partir da explosão dos meios de reprodução técnicos-industriais – jornal, foto, cinema -, seguida da onipresença dos meios eletrônicos de difusão – rádio e televisão -, produziu um impacto até hoje atordoante naquela tradicional divisão da cultura em erudita, culta, de um lado, e cultura popular de outro. Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas (SANTAELLA, 2003, p. 52).

É certo que as telenovelas são mais produtos que instrumentos, mas é certo também que cultura é uma produção humana e, nesse sentido, a telenovela, quando bem aplicada, pode sim fomentar e movimentar a formação cultural de um povo. Santaella, ao se referir às mídias em geral – sem deixar de citar a televisão –, pontua que o aumento expressivo da busca pela forma erudita, verbal e primária de um texto literário depois de ele ser adaptado para mídias é significativo:

Para se perceber como tais escolhas são disponibilizadas, basta atentar para o modo como as informações transitam de uma mídia para outra, distribuindo-se em aparições diferenciadas: partindo do rádio e da televisão, continuam nos jornais, repetem-se nas revistas, podendo virar documentário televisivo e até filme ou livro. Esses trânsitos, na verdade, tornam-se tão fluidos que não se interrompem dentro da esfera específica do meio de massa, mas avançam pelas camadas culturais outrora chamadas de eruditas e populares. Quantos livros não explodiram em vendas, depois de terem sido adaptados para o cinema, ou para uma novela de TV? Quantos são aqueles que assistem novamente a um concerto pela TV porque já o viram ao vivo? Quantos CDs são vendidos depois de um show ao vivo ou televisionado? Enfim, as mídias tendem a se engendrar como redes que se interligam e nas quais cada mídia particular – livro, jornal, TV, rádio, revista etc. – tem uma função que lhe é específica. **É a cultura como um todo que a cultura das mídias tende a colocar em movimento, acelerando o tráfego entre suas múltiplas formas, níveis, setores, tempo e espaços** (SANTAELLA, 2003, p. 53, grifo nosso).

Nosso grifo tem por objetivo enfatizar o viés semiótico de nossa argumentação: a telenovela é também uma forma de cultura. Como pudemos observar até agora, a cultura é um substantivo em movimento, e, dessa forma, pode-se considerar como proposta ou objeto cultural as produções humanas dos homens e mulheres de seu

tempo. É necessário, certamente, dosar a medida estética entre o popular e o erudito, para que não se tome como obra cultural toda e qualquer coisa feita pelo homem, contudo, o inverso também é dosável: não podemos invalidar toda e qualquer produção do homem de seu tempo apenas em razão da forma como esta se apresenta.

Outro aspecto importante a ser brevemente dissertado é o trajeto histórico pelo qual a telenovela permeia, um possível responsável por alguns momentos memoráveis de formação crítica da população. Lembremos que se trata de um meio “pelo qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras” (LOPES, 2003, p. 18). Lopes dá alguns exemplos:

Utilizando uma estrutura narrativa personalizada e pouco definida em termos ideológicos ou políticos para tratar de assuntos relativos ao espaço público, as novelas levantaram e talvez tenham mesmo ajudado a dar o tom dos debates públicos. Tornaram-se dois exemplos históricos a associação da novela *Vale tudo* (1988) à eleição de Fernando Collor de Melo, que calcou a sua imagem eleitoral como "o caçador de marajás", isto é, de banimento da corrupção econômica e política do país, bem como a influência da minissérie *Anos rebeldes* (1992) no processo de impeachment desse mesmo presidente, três anos depois (LOPES, 2003, p. 20).

Percebemos que a mídia televisiva pode ter sido responsável por causar um impacto na formação social e política do povo brasileiro, portanto, trata-se de um meio de cultura.

Se a tradição cultural diz que as belas artes envolvem literatura, música, teatro e as artes plásticas, a telenovela mostra que é possível apresentar um hibridismo dessas artes à linguagem visual, seja no trato discursivo, seja no gênero midiático. Nesse sentido, este capítulo tentou produzir até o presente momento argumentações contundentes da presença cultural e artística na telenovela, mostrando que, para além do engessamento alienante, ela vem ao encontro das belas artes, como alerta Machado, para produzir *aesthesis*, termo originário dos filósofos gregos para definir estética e sensação: “define-se como a aparição sensível da Idéia”, a perfeição entre o sensível e a beleza capaz de produzir “representação sensível perfeita, e, por outro lado prazer que acompanha a atividade sensível” (ABBAGNANO, 2007, p. 117). A *aesthesis* produzida pelos gêneros semióticos conseguem alcançar um público maior e, também por isso, são fontes de cultura.

O inigualável Shakespeare, em *A Megera Domada* (1594), introduz a reflexão sobre a importância que as coisas simples e cotidianas têm na formação de um saber usual e concreto:

Apoie a lógica nos seus conhecimentos do mundo e pratique a retórica na conversa usual; inspire-se na música e na poesia e não tome da matemática e da metafísica mais do que o estômago pode suportar; o que não dá prazer não dá proveito (SHAKESPEARE, 1998, n.p.).

Telenovelas são, em ampla medida, mídias efêmeras, como já mencionamos, e por isso são classificadas, em algumas óticas, como alienantes. Não há, porém, grandes dúvidas em relação ao prazer que elas propiciam a um número expressivo de telespectadores; ao contrário, esse consenso é bastante regular, mesmo para a definição do gênero novela dentro da literatura, como já analisamos nos capítulos anteriores. Para enxergar além de alienação na telenovela é necessário ver com "olhos livres" (expressão utilizada por Oswald e Mário de Andrade, em um dos manifestos modernistas<sup>7</sup> para introduzir um novo conceito de viver sentir e fazer arte e, principalmente fazer arte com os meios de seu tempo). A estrutura de narrativa seriada, produzida em larga escala, com um diálogo informal e que muitas vezes não oferece obstáculos para a compreensão do telespectador, torna a telenovela acessível ao público. Uma vez que não se pode esperar que o telespectador a assista todos os dias, há repetição de cenas, com o objetivo de trazer as novidades do roteiro para as possíveis ausências. E por apresentar uma repetição de *plots*, ela não é vista como uma produção cultural, embora seja um dos maiores produtos de exportação brasileira (GRECO, 2013, p. 23).

A arte televisiva e essa anáfora traz um som poético a esse signo, pois assim como o concretismo, ela tem a intenção de apresentar uma imagem capaz de produzir no receptor, assim como as outras artes defendidas pelos intelectuais, *affectos* e *perceptos*, conceitos deleuzianos. Deleuze e Guattari (2010) explicam que as sensações que ultrapassam a arte, a imagem, que cria novas percepções e recepções, são os *perceptos* e os *affectos*, aquilo que é sobressalente à própria experiência ou à própria percepção:

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como *perceptos*, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra

---

<sup>7</sup> *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, publicado pela primeira vez em 1924, no jornal *Correio da Manhã*, e redigido por Oswald de Andrade, falando sobre os ecos da Semana de XXII.

e de luz. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o *percepto* ou o *afecto* do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o *élan* de metal, o acorçado da pedra romana e o elevado da pedra gótica (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 196).

Essas sensações estão presentes nas aberturas das telenovelas, nas trilhas sonoras, em recortes de cenas, mas que ainda alcançaram o reconhecimento total como artemídia, inclusive por ser uma cultura de seu tempo. “Afinal, a cultura de outras épocas não esteve menos constrangida por imposições de ordem política e econômica do que é de agora e nem por isso ela deixou de ser realizada com grandeza” (MACHADO, 2003, p. 24).

Uma das questões que faz com a telenovela não seja vista como artemídia (aliás questão que engloba a televisão de forma geral) é que a arte que imita a realidade não é considerada de qualidade. Desde os tempos platônicos já se tinha essa visão sobre o simulacro, conceito que, segundo Deleuze (1974, p. 259) tem origem na Grécia Antiga com Platão para “distinguir a ‘coisa’ mesma e suas imagens, o original e a cópia, o modelo e o simulacro”. A acusação é de que ele nada traz de inédito; fotografia e cinema já passaram por esses critérios críticos anteriormente (GRECO, 2003). Porém, como Deleuze observa, o efeito de sentido do termo pode ser mais amplo:

Se dizemos do simulacro que é uma cópia de cópia, um ícone infinitamente degradado, uma semelhança infinitamente afrouxada, passamos a margem do essencial: a diferença de natureza entre simulacro e cópia, o aspecto pelo qual formam as duas metades de uma divisão. A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança (DELEUZE, 1974, p. 263).

É importante lembrar também que os artistas fazem arte com os meios do seu tempo, ou seja, buscam na realidade em que estão inseridos dialogar com literalidade das coisas, saindo do efêmero, partindo para o pictórico, imagético e memorável signo artístico e que:

[...] a arte tem de ser expressada através de um veículo adequado. E esse veículo, conforme já dito, afeta todo tipo de experiência e a maneira pela qual se dá. [...] o artista tem que apresentá-la para um público real. Embora em algumas artes a exposição ao público só aconteça após a morte do artista, no caso do cinema (e da televisão) o artista não pode prosseguir no seu sonho em solitário esplendor. O filme e a telenovela são uma arte de grupo, que implica diferentes tipos de técnica e que tem um custo que dificilmente está ao alcance de um indivíduo sozinho. Portanto, cedo ou tarde a arte deve atingir o mundo real de onde surgiu (GRECO, 2013, p. 63).

A impossibilidade de ler os signos verbais e não verbais presentes na telenovela também agrega à formação desse pensamento contrário a ela. De acordo

com Greco (2013), essa ideia também foi pontuada por pesquisadores anteriormente com relação ao cinema, antes do surgimento do videocassete, porém, como a própria autora ressalta ainda em 2013 (ou seja, sete anos da elaboração desta pesquisa, o que para a tecnologia representa um espaço de tempo bastante grande), essa ideia é refutada com o surgimento do videoteipe, que permite gravar tudo em DVD. Nos dias atuais, as plataformas de *streaming* permitem não só que as cenas sejam revistas muitas vezes como a busca de um diálogo com as bases artísticas inspiradoras das cenas através do *making off*.

Existe também um receio com relação ao meio de exibição, no caso do cinema e agora da televisão: é o instrumento que preocupa, pois foi pensado – como já mencionado e, amplamente explicado por Napolitano (2004) – como produto industrial para a produção em larga escala. A televisão, aliás, tem um papel potencializador das mídias na formação e divulgação de discursos políticos (MORAIS, 1994) desde seu surgimento até os dias atuais, teoria que não permite a busca pelas artes dentro dos gêneros e que reduz o conteúdo à forma.

Há ainda uma questão com o público, pois a telenovela é apresentada para o público em geral. Não há uma seleção, tampouco uma preocupação com a apreensão dos signos artísticos exibidos, embora exista um viés diferenciado para cada horário: a telenovela apresentada às 18h, em geral, abarca um roteiro histórico, com referências a biografias brasileiras, ou apresenta adaptação de clássicos literários; a apresentada às 21h busca atingir um público maior, e exibe um roteiro dramático, com *plots* de suspense, morte e grandes conflitos para envolver o telespectador até o os próximos capítulos (ressaltamos que esse é o motivo pelo qual preferimos abordar as exibidas no horário das 18h, seus roteiros, pois além de serem mais adequadas ao público alvo da pesquisa, são mais verossímeis e abrangentes). Ainda sobre a questão da preocupação formativa do público interpretante, não há sequer uma divulgação mais ampla dos requisitos artísticos expostos por ela – e nesse ponto é essencial ressaltar os prejuízos, pois isso dificulta o processo de formação crítica/artística/consciente pela falta de (in)formação, inviabilizando o conhecimento do telespectador. Não há nenhuma menção no *site* oficial da série *Aruanas* (2019) a respeito dos artistas que agregaram na composição da obra, como os fotógrafos que inspiraram a produção das cenas.

Essas questões formam a base necessária para se dizer que essa mídia é alienante e acabam por excluir as bases culturais dessa artemídia. Embora tudo o que

foi levantado não esteja equivocado, há mais do que isso nesse repertório; há, por exemplo, abordagem popular, teatral, visual e artística. A discussão sobre viés cultural não pode faltar quando o assunto é arte, e sobre qualidade tampouco. Como disse Machado (2003, p. 25): “De qualquer forma, sejam quais forem as nossas concepções com relação à televisão, a discussão sobre qualidade é sempre imprescindível”. A forma como são exibidos os signos visuais e os verbais na televisão são objetos de análise, estudo e discussão:

Pode-se dizer que a perturbação dos signos visuais e sonoros da televisão, o retalhamento e a desmontagem impiedosa de seus programas, de seus fragmentos, ou até mesmo de seus ruídos naturais, constituem a matéria de boa parte das pesquisas plásticas em vídeo. A televisão tem sido o referente mais direto e frequente da videoarte nos seus mais de 40 anos de história (MACHADO, 2010, p. 18).

Muitos textos verbais e não verbais são produzidos e exportados para as telas com um recorte cultural de qualidade. Nesse sentido, a telenovela *Órfãos da Terra* (2019), exibida na faixa horária das 18h na Rede Globo, foi um exemplo de abordagem esteticamente cultural que conseguia mostrar, em face de um regime fechado aos imigrantes e num cenário de ordem nacionalista, a chegada, exclusão, inclusão e rotina dos imigrantes e sua cultura na formação e adaptação da cultura brasileira. Os capítulos mostravam a tradição muçulmana em diálogo com a cultura religiosa e a tradição do povo sírio. Um dos *plots* abordados tinha como núcleo intolerância religiosa e o cenário esteticamente devastador de guerra que ela pode causar: um personagem de origem judaica acreditava tanto na soberania de seu povo que, mesmo tendo nascido e crescido no Brasil, muda-se para Israel para ser combatente nas guerras contra a Síria. Essa imagem de guerra e destruição foi implantada na memória do menino pelas histórias contadas pelo seu avô – e era possível ver nessa interface um diálogo entre a memória e a criação imagética que ela pode assumir. Quando o jovem regressa ao Brasil para um descanso no seu combate, conhece e se apaixona por uma moça de origem muçulmana, e a partir desse momento a trama começa a abordar um debate epistemológico sobre as diferenças culturais e os conflitos religiosos que persistem ao longo da evolução do mundo. Em algum momento da trama, a jovem Cibele, personagem interpretada pela atriz Guilhermina Libanio (1997-), consegue mostrar ao Davi, interpretado por Vitor Thiré (1993-), que as diferenças religiosas de seus povos não precisam ser motivo para guerra e desunião, mas ao contrário, podem caminhar juntas na formação de uma cultura mais diversa. A telenovela conseguiu buscar uma expressão de liberdade na criação dos



seus episódios e *plots*, respondendo à necessidade de um diálogo completamente refratário às questões postas durante sua exibição, respondendo, dessa forma, a um papel formador:

De fato, talvez se deva buscar, em televisão, um conceito de qualidade até o ponto elástico e complexo, que permita a valorizar os trabalhos Nos quais os constrangimentos industriais (velocidade e standardização da produção) não sejam esmagadoramente conflitantes com a inovação e a criação de alternativas diferenciadas, Nos quais a liberdade de expressão dos criadores não seja totalmente avessa às demandas da audiência, nos quais ainda as necessidades de diversificações segmentação não sejam inteiramente refratárias as grandes questões nacionais e universais (MACHADO, 2003, p. 25).

As aberturas das telenovelas também merecem destaque semiótico. Cabe citar *Órfãos da Terra* (2019), *Erámos Seis* (2019), *Deus Salve o Rei* (2018), *Novo Mundo* (2017), *Caminho das Índias* (2009), *Torre de Babel* (1998), *A Indomada* (1997) e *Tieta* (1989), cujas vinhetas compunham a estética da tríade semiótica: imagem, música e texto verbal, em recurso que permite ao expectador uma viagem a uma exposição de artes visuais sem sair de casa, como nos lembra Machado (2003):

you não precisa ir ao Moma de Nova York, ou à Documenta de Kassel, ou ainda à Bienal de Veneza para conhecer algumas das últimas tendências de artes visuais. Uma das mais avançadas galerias de artes do mundo fica bem aí na sua sala de estar. Basta ligar a televisão nos intervalos da programação quando entram no ar as vinhetas de apresentação dos programas [...] (MACHADO, 2003, p. 197).

A avaliação de qualidade é medida através da exploração dos recursos visuais e sonoros que compõem a obra e que permitem aos criadores disponibilizar ao interpretante signos híbridos para ele decodificar com inteligência e sensibilidade. Dessa forma, o papel do artista, do crítico e do telespectador se fundem na criação de valor estético e na ampliação qualitativa dos recursos possíveis para enxergar artemídia (GRECO, 2013).

Bons exemplos de exploração dos elementos estéticos citados pela crítica podem ser vistos nas séries de Luiz Fernando de Carvalho, como *Afinal, o que querem as mulheres* (2010), *Capitu* (2008), *Hoje é dia de Maria* (2005), produções que trouxeram interessante contraposição de luz, câmera e cenários (no caso de *Capitu*, a quase ausência de cenário), o que representam inovações no âmbito estético, que contribuem para a avaliação de qualidade com base nos conceitos de estética e de arte (GRECO, 2013, p. 65).

Há de se observar, como já nos foi falado por Pignatari, que o interpretante não é uma coisa estática, mas sim um transformador de códigos, na medida em que

recebe, analisa, transforma e externa os signos recebidos. A recepção imagética varia de acordo com as formações de memória do indivíduo, e a qualidade – cultural ou alienante – de uma telenovela é avaliada na mesma medida em que o mundo se insere na vida desse sujeito. Esta pesquisa busca, entre outros objetivos específicos, mostrar que a abordagem dessa artemídia dentro da sala de aula – e fora – pode construir um novo referencial artístico no discente. Santaella (2016, p. 20) reafirma a teoria dos *perceptos* e *afectos* de Deleuze e Guattari (2010), endossando que “Segundo Deleuze, a crítica não consiste em justificar, mas em procurar outra sensibilidade” – ou seja, novas maneiras de ver, escutar e sentir.

Dessa forma é preciso buscar, criar novos *afectos* e *perceptos* com a telenovela, olhar com "olhos livres" para transformar, ou melhor, ressignificar, seu potencial cultural. A telenovela é um contraponto entre o verbal e o não verbal. *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), de Jorge Amado, por exemplo, tornou-se uma memória visual na adaptação de Walcyr Carrasco (1951-), pois os suportes artísticos conservam as imagens:

A arte conserva, e é a única coisa no mundo que conserva. [...] Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. A coisa tornou-se, desde o início, independente de seu "modelo", mas ela é independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura. E ela não é dependente do espectador ou do auditor atuais, que se limitam a experimentá-la, num segundo momento, se têm força suficiente. E o criador, então? Ela é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos* (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

Os signos que compõem a telenovela, para além de uma recepção visual, criam uma memória, uma sensação que, em interface com a literatura, cria esses *afectos* e esses *perceptos* e constituem um novo signo estético semiótico a integração da imagem música e texto compõem essa artemídia.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *afecto* das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 217).

A questão cultural nas artesmídias é também uma questão de repertório. Como nos lembra Machado, a tecnologia evolui muito rápido e o olhar humano tende a acompanhar essa evolução, porém isso não significa que a tradição, que as belas artes, devam se perder no meio de toda essa ascensão, mas sim serem

ressignificadas. A arte está intrinsecamente ligada a cultura e esta, por sua vez, relacionada à formação de um povo. As mídias fazem parte da formação e, assim como foi possível encontrar no cinema uma veia artística é possível encontrar nas telenovelas.

Claro que há muito a se trabalhar nesse sentido. Esta pesquisa aponta um dos muitos problemas que ainda persistem nas artemídias: a falta de divulgação das artes envolvidas em sua produção, mas outros, com certeza, podem ser apontados, pois o objetivo geral das telenovelas é funcionar no meio econômico em que está vigente. Mas devemos deixar que isso afaste seu potencial artístico? Machado nos deu a resposta:

Ora, a artemídia é justamente o lugar onde essa questão encontra resposta consistente. O fato de suas obras estarem sendo produzidas no interior dos modelos econômicos vigentes, mas na direção contrária deles, faz delas um dos mais poderosos instrumentos críticos de que dispomos hoje para pensar o modo como as sociedades contemporâneas se constituem, se reproduzem e se mantêm (MACHADO, 2010, p. 17).

Para finalizar, tanto o texto literário dentro do gênero novela, exposto no início deste capítulo, quanto o audiovisual, são classificados como efêmeros e, por conseguinte, leitura de e para o entretenimento em razão de sua linguagem simplória, beirando a linguagem informativa, e pela forma como são explorados os personagens, ou ainda a falta de exploração deles, que são traduzidos para o leitor sem exigir uma análise complexa, ele precisa (apenas) mergulhar na obra, sem uma reflexão. Essa classificação é contundente e verossímil, mas não absoluta. Um olhar menos conservador e mais abrangente e ressignificador dessas leituras, principalmente por parte de educadores e educadoras, permite enxergar fomento e ressignificar análises, não apenas das linguagens, mas também da classificação, claro exemplo há dentro da literatura, com o *Dom Quixote*, como já foi exposto na ótica de Massaud Moisés (2006, p. 113), ou, com *Memórias de um Sargento de Milícias*, para buscar exemplos brasileiros.

Quanto às telenovelas, ainda são poucos os pesquisadores que se debruçam sobre elas, de forma que apresentar essas exceções na esteira de um pesquisador célebre se torna mais difícil. De fato, via de regra, o gênero foi pensado para o entretenimento do telespectador, uma fuga de sua realidade e um alento. Contudo, é justamente por isso que se faz necessário pesquisas e intervenções com essa mídia, inclusive dentro do nosso recorte que é a sala de aula, com o fim de fomentar a leitura visual, artística, conceitual, e, portanto, social. Buscamos tirar do escopo da alienação

e propor novas leituras, bebendo na fonte de Arlindo Machado e fazendo arte com os meios de nosso tempo. Embora não haja uma leitura profunda dos personagens principais, há um espaço que se abre para que o façamos. Um claro exemplo disso foi a telenovela já citada aqui *Órfãos da Terra*, que expôs uma grande riqueza de repertório semiótico para ser levado em análise.

Assim como Cervantes nos conduz a uma belíssima viagem junto do célebre nobre fidalgo pela região empoeirada da Mancha, na Espanha, a lutar com moinhos de vento e libertar civis que nada tinham de inocentes, também a telenovela nos leva a perceber os dragões sígnicos de nosso tempo, como Roque Santeiro, herói popular que tentava libertar presos nada inocentes: a população. Linguagens demasiadamente distintas, mas que podem se complementar quando o objetivo for fomentar a criticidade através de leituras semióticas.

Cabe ressaltar que esses problemas fazem parte das mídias de seu tempo, pois, como já visto, uma das questões que afastam a telenovela da amplitude cultural é a impossibilidade de se rever e analisar, o que já não é mais tão distante na atualidade em razão das plataformas de *streaming*. Se mediada em sala de aula, a abordagem sígnica das artesmídias, nesse recorte especial das telenovelas, tem um potencial formador contundente. Podemos dizer que a telenovela, com todos os seus problemas, pode possibilitar um contato mais direto com as artes, e, por isso é, em dada medida, um instrumento artecultural – hibridismo nosso para a justaposição de dois termos densos e salutareos na compreensão dessa abordagem. Mais do que alienante, em outras palavras, trata-se de cultura.

#### 4 TELENOVELA E LITERATURA APLICADAS À EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM SHAKESPEARE EM *A MEGERA DOMADA*

*A Megera Domada* é uma comédia teatral escrita por William Shakespeare em 1594. Apesar de suas muitas adaptações e releituras, não compõe o repertório mais famoso do autor, que em geral é mais conhecido por suas tragédias, como *Romeu e Julieta* (1597) ou *Hamlet* (1609), peças que dialogam sobre a corrupção humana e sobre as virtudes (ou a falta delas) na humanidade. *Romeu e Julieta*, por exemplo, embora muito conhecida como uma história de amor, localiza-se antes de tudo em um contexto de guerra entre famílias rivais e ambição, ao passo que *A Megera Domada* é uma comédia que narra a dificuldade de um pai em casar sua primogênita por causa de seu temperamento rude. Embora seja bastante reflexiva, assim como *A Tempestade* (1623), ambas as narrativas ficaram arquivadas, mais distantes do conhecimento público de uma forma geral, e não despertam tanto interesse quanto as clássicas tragédias assinadas pelo autor.

*A Megera Domada* foi traduzida inúmeras vezes. Destacamos a versão de Millôr Fernandes, irreverente e prestigiada, que adequa termos e até mesmo parágrafos inteiros a um vocabulário mais contemporâneo. A versão utilizada em sala de aula para esta pesquisa, contudo, foi a tradução de Ridendo Castigat Moraes que, segundo a indicação da edição, não altera o texto integral do autor.

A peça em questão é dividida em uma parte introdutória e cinco atos. Na introdução, Shakespeare aponta, em primeiro plano, as diferenças entre as classes sociais, apresentando o personagem Cristóvão Sly, um latoeiro por necessidade, homem pobre, grosseiro e alcoólatra, que vira alvo de diversão entre um nobre e seus criados que o veem na rua, em frente à estalagem, completamente bêbado, sujo e adormecido. O nobre, seus empregados e alguns caçadores combinam, então, de pregar uma peça em Sly: levam o pobre homem aos aposentos do nobre, dão-lhe banho, vestem-lhe, perfumam-lhe com essências de rosas e lhe dizem que ele tem até uma esposa, que na verdade é um dos criados vestido de mulher. Ao acordar, Sly é convencido de que dormira por mais de dez anos e por isso perdeu a lembrança de sua nobreza. Não foi difícil convencê-lo diante de todas as riquezas ali apresentadas:

Então sou um fidalgo? E tenho tal esposa? Ou estou sonhando? Ou será que sonhei até agora? Dormindo não estou: vejo, ouço, falo. Só respiro perfumes! E toco em coisas brandas. Por minha vida! Sou, realmente, um nobre e não

um funileiro, um Cristóvão Sly. Pois bem; tragam aqui minha mulher e, outra vez, uma caneca da melhor cerveja (SHAKESPEARE, 1998, n.p.).

Nesse trecho, é perceptível a crítica do autor sobre os efeitos dos discursos e suas consequências: como já mencionamos, em apenas dez minutos de prosa, o personagem já mudou trinta anos de vida. Ainda nessa cena, criando um cenário que justifique essa leitura, o texto argumenta: “A melancolia é a mãe dos desvarios” (SHAKESPEARE, 1998, n.p.).

Então, já convencido, o homem é convidado a assistir a uma comédia em sua homenagem, e é nesse momento que tem início o ato I. No final desse ato, Sly aparece uma última vez, sendo motivo de piada entre os verdadeiros nobres, pois está dormindo diante da peça, que, segundo ele, é uma linda história que não acaba. E esse curioso personagem não aparece mais em todo livro, em nenhuma das traduções lidas por nós.

Iniciando-se efetivamente a obra, o tópico central por ela discutido é o casamento arranjado. Esse assunto não é novidade entre os textos do autor, o que leva alguns pesquisadores especialistas a entendê-lo como um crítico às posições femininas na sociedade, como explica a professora Anna Stegh Camati (2007), pós-doutora em estudos shakespearianos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No caso de *A Megera Domada*, o enredo centra-se em duas irmãs, filhas de um rico comerciante, que, na leitura social de seu pai, estão em idade de se casar. No ato I, apresentam-se o cenário – uma praça em Pádua, Itália – e duas das personagens principais: Lucêncio e Trânio. O primeiro, um jovem rico que estava em Pádua para estudar; o segundo, seu empregado, que o acompanha. Ao se apaixonar por Bianca, Lucêncio decide travestir-se de professor para ensinar à moça os mistérios da filosofia e assim conquistar sua amada. Trânio passa a fingir ser seu patrão, e essa troca, no final, agrega à peça um suspense cômico com a revelação da mentira.

Na sequência são apresentadas as demais personagens: Batista, pai das donzelas, homem gentil e disposto a casá-las, desde que a filha mais velha, a megera Catarina, fosse a primeira. Esse é o conflito central da narrativa, pois Catarina não pretende se casar e tampouco tem algum pretendente, apesar de sua beleza, pois os homens da cidade temem sua personalidade amarga. Bianca, irmã mais nova de Catarina, além de bela, é doce e gentil, o que lhe confere muitos pretendentes. Além do já citado Lucêncio, também Hortênsio e Grêmio, ambos homens de posses (mas

não muitas posses) e apaixonados (mas não muito apaixonados) também pretendem desposar Bianca. Petruccio aparece ainda no ato I como um homem rico que está querendo se casar, pois já não considera elegante permanecer solteiro em sua idade e posição social. A esposa que almeja, contudo, precisa ser também rica, para que ele possa ampliar suas posses. Seu pai acabara de morrer e ele tinha o desejo de viajar, o que gera uma grande despesa. Há ainda na peça personagens secundários que aparecem vez ou outra apenas para conferir humor aos atos, como Grumio, o empregado de Petruccio, que é atrapalhado demais e vive sendo espancado pelo patrão.

No ato II, a trama começa a ganhar forma quando Petruccio pede a Batista a mão de Catarina. Batista aceitaria casá-la com quem quer que fosse, pois já não aguenta mais o fardo de carregar uma filha encalhada e outra louca para casar. Pedido aceito, Petruccio vai conversar com Catarina. No entanto, o diálogo que estabelecem é mais uma troca de farpas do que um diálogo: ambos são rudes e não se importam com a vontade do outro (e as adaptações costumam manter esses diálogos, pois conferem muito humor ao texto). A moça, contudo, não tem escolha: Catarina casar-se-ia na data escolhida por seu noivo. Bianca, por sua vez, começa a se encantar com seu pobre professor, que enquanto lhe ensina também lhe corteja. Os demais pretendentes de Bianca discutem com Batista quem poderá desposá-la, e o vencedor da disputa pela mão da filha mais nova será aquele com mais posses. Assim, casar-se com Bianca será um mérito de Trânio, que a essa altura está disfarçado de Lucêncio.

É chegado o dia do casamento de Petruccio e Catarina. O noivo, entretanto, chega atrasado, malvestido e embriagado ao casório, mas, mesmo a contragosto de Catarina, Batista permite que se case com sua filha. E, logo após o matrimônio, sem participar da festa, Petruccio começa seu plano de domar a bela megera, levando-a direto para noite de núpcias em sua fazenda. Enquanto isso, os cavalheiros discutem mais uma vez sobre quem poderá casar com Bianca.

No penúltimo ato da peça, o clímax começa se esboçar. Na fazenda de Petruccio, Catarina é maltratada com teses e antíteses, com o intuito de ser domada. Se diz que está de dia, seu marido faz de tudo para que ela diga que é noite, e vice-versa. Ele a deixa com fome diante da comida, semivestida diante da costureira, e ainda agride os empregados na sua frente até que ela concorde com ele para os defender. Catarina, faminta e cansada de tantas discussões, acaba concordando com

seu marido e se torna uma afável esposa. Bianca aceita fugir com Lucêncio, que ainda está disfarçado de professor para se casar escondido.

No último ato da peça, Catarina, que não é mais uma megera, acompanhada de Petruchio, vai a cavalo visitar sua família. No caminho, encontram o verdadeiro pai de Lucêncio, Vivêncio, que está indo encontrar o filho sem saber de suas armações. Todos chegam em Pádua, e Vivêncio, ao bater na casa de seu filho, é surpreendido por Trânio vestido como ele e, pior ainda, encontra um outro funcionário fingindo ser o pai de Lucêncio. Depois de muita confusão, Bianca e Lucêncio chegam já casados para resolver o conflito. Há, então, um banquete na casa de Batista, homem feliz por ter enfim casado suas duas filhas. Hortênsio, outro personagem que aspirava casar-se com Bianca, aparece casado com uma viúva nesse mesmo jantar. E Petruchio encerra a peça exibindo seu troféu aos amigos e suas esposas: a megera completamente domada.

Esse enredo dramaturgicamente reverbera algumas reflexões atuais que merecem destaque, como, por exemplo, o casamento como instituição funcional para a mulher. Ainda no século XXI, não é raro que uma jovem queira se casar para sair de seu lar de origem, ou ainda que esteja direcionada ao casamento por causa de sua família e por diversas razões que não somente a escolha consciente – e esses temas despontam como discussão no ambiente escolar. Há outra análise proeminente, em especial dentro da escola na atualidade: as características que tornam uma mulher alvo de um bom casamento. Os alunos e alunas se identificam com essas definições de senso comum até os dias atuais, e a temática shakespeariana promove discussões sobre o porquê de a mulher ter de ser desse ou daquele jeito para se casar, e, mais ainda: por que ela tem de se casar?

Essa leitura em sala de aula permite reflexões universalistas acerca da sociedade, porque uma das características fundamentais da obra de Shakespeare é justamente a profunda leitura crítica da condição humana. Harold Bloom (2001), um dos principais estudiosos de Shakespeare no século XX, afirma que o bardo inglês alcança a “invenção do humano”. Para além disso, propicia, na Introdução, a mediação de uma análise de discurso sobre as diferenças entre as classes sociais e, sobretudo, a importância de saber compreender um discurso. Outros títulos do dramaturgo trazem também muitas propostas interessantes de abordagem, mas apontamos essa como uma proposta para o Ensino Fundamental II pela forma cômica



do enredo e por permitir uma interessante leitura de signos imagéticos por meio da descrição textual de cada personagem em interface com suas adaptações.

A telenovela *O Cravo e a Rosa*, escolhida para a proposta de intervenção, foi exibida pela rede Globo nos anos 2000, porém ainda está disponível para visualização no YouTube. Essa adaptação de Walcyr Carrasco, dirigida por Dennis Carvalho (1946-), mantém muitas características do texto literário, mas, como já discutimos nos capítulos anteriores, muito desse texto se perde ao ser exibido por uma artemídia como a televisão, embora, na mesma medida, muito se ganhe.

A versão televisiva transporta a trama para a cidade de São Paulo na década de 1920. Nicanor Batista – interpretado por Luís Melo (1947-) – é um rico banqueiro viúvo, pai de duas moças já em idade de se casar, de acordo com ele. Batista tem aspirações políticas, deseja se tornar prefeito da cidade, e é um homem moralista e conservador, muito preocupado com a opinião pública e os costumes. Não é de bom-tom ter uma filha encalhada, e a tradição diz que a filha mais velha deve se casar antes da mais nova. No entanto, todo o moralismo do banqueiro cai por terra já nas primeiras semanas: Batista tem um caso com uma lavadeira, Joana – interpretada por Tássia Camargo (1961-) –, com quem tem dois filhos e finge ser um caixeiro viajante para não assumir seu amor por alguém de classe social mais baixa. Desse modo, o próprio moralismo de Batista é posto em xeque desde o início, gerando também um conflito e uma discussão interessante sobre as questões de classe na sociedade paulistana do início do século.

A primogênita de Batista, Catarina – interpretada por Adriana Esteves (1969-) –, como na peça shakespeariana, não tem interesse algum em contrair núpcias e repele todo e qualquer pretendente que se aproxime. Catarina está mais interessada em ler, estudar, e nos ideais feministas que começam a aparecer mais vigorosamente na alta sociedade da época. Bianca – interpretada por Leandra Leal (1982-), por sua vez, é uma jovem romântica e apaixonada, ansiosa para se casar, e vê na recusa da irmã o seu maior obstáculo. Diferentemente da peça, nesse caso, Bianca já de início tem um namorado, Heitor – interpretado por Rodrigo Faro (1973-) – que será seu principal pretendente durante uma boa parte da trama, até entrar em cena a figura do professor Edmundo – interpretado por Ângelo Antônio (1964-) – um homem sensível que conquistará lentamente o coração de Bianca, mas também por meio de uma fraude, como na peça shakespeariana: Heitor lhe obriga a escrever cartas de amor para Bianca em seu nome. Heitor é ambicioso como Grêmio e tem também a luxúria

relacionada a Hortênsio, e é sobretudo um *bon-vivant*, um rapaz vaidoso, esportista, pouco interessado em trabalhar, que vive às custas de sua irmã, Dinorá – interpretada por Maria Padilha (1960-) –, que por sua vez é também muito ambiciosa. Dinorá deu o famoso “golpe do baú” em Cornélio – interpretado por Ney Latorraca (1944-) –, um homem de posses, amigo de Batista. Ela vê muitas vantagens financeiras no casamento de Heitor com Bianca, e fará de tudo para que Catarina aceite se casar e abra o caminho para que seu irmão consolide o matrimônio. Essas artimanhas casamenteiras envolvem muitos recursos, desde inventar um falso diagnóstico para Bianca, para chantagear emocionalmente Catarina, até aconselhar a primogênita sobre as vantagens do matrimônio. Essa argumentação, no entanto, é meramente um jogo de interesse próprio, já que a própria Dinorá é secretamente uma mulher infiel, que se envolve num longo caso amoroso com um rapaz mais novo, o jovem Celso – interpretado por Murilo Rosa (1970-), professor de música e amigo de Petruccio.

Petruccio – interpretado por Eduardo Moscovis (1968-) –, por sua vez, não é o homem rico da peça, embora continue bruto. Na telenovela, aparece como um rude fazendeiro falido, sobrinho de Cornélio, a quem recorre pedindo seguidos empréstimos, o que desagrade a Dinorá, fazendo com que os dois desenvolvam uma relação de franca rivalidade. Petruccio é um solteirão convicto e aproxima-se de Catarina com a única intenção de receber o gordo dote do matrimônio, garantindo a Batista que será capaz de domar a fera. Dinorá, no entanto, não acredita que ele seja capaz de fazê-lo, além de ter intenção de prejudicá-lo, criando inúmeros empecilhos para o matrimônio e arranjando outro pretendente para Catarina.

Outra mulher que se opõe ao casamento de Petruccio e Catarina é Lindinha, interpretada por Vanessa Gerbelli (1973-), que compõe o núcleo da fazenda. Sobrinha do empregado de Petruccio, Calixto – uma adaptação do personagem Grumio, interpretado por Pedro Paulo Rangel (1948-) –, Lindinha cresceu na fazenda como uma irmã mais nova de Petruccio, mas nutre por ele um sentimento muito maior do que esse, embora não seja correspondida. Acha ultrajante que Petruccio se case apenas para salvar a fazenda e faz as mais disparatadas artimanhas para evitar que isso aconteça.

Depois de muitas reviravoltas e trocas de farpas, Catarina e Petruccio acabam se casando, mas a protagonista não é por fim “domada”, como na trama de Shakespeare. Ao contrário, ela faz de tudo para infernizar a vida do marido: exige um quarto separado, recusa-se a beijá-lo e a consumir o casamento. Petruccio, por sua

vez, como na peça, proíbe a mulher de comer se não cozinhar a própria comida (coisa que Catarina não sabe fazer, pois cresceu cercada de empregados) e também lança mão da mesma estratégia da versão teatral, dizendo que é noite quando é dia e vice-versa, até que ela concorde e o tenha como louco. No entanto, como componente comum a vários enredos de telenovelas, os dois acabam se apaixonando um pelo outro, ainda que lhes custe muito admitir esse sentimento. Nem por isso Catarina se torna uma esposa subserviente: segue até o final mantendo sua personalidade firme e decidida, e embora a relação do casal melhore consideravelmente nos últimos episódios, eles ainda trocam muitas farpas.

Com 221 capítulos, *O Cravo e a Rosa* possui muitos outros personagens e núcleos que extrapolam a peça que lhe serviu de referência principal, o que não nos cabe relatar aqui. Foi uma das telenovelas mais bem-sucedidas da Rede Globo, alcançando notável audiência e sendo reprisada diversas vezes. Rendeu a Eduardo Moscovis o prêmio de melhor ator do Troféu Internet SBT (2000); a Adriana Esteves, o troféu de melhor atriz no Festival Latino-Americano (2001); e venceu ainda o prêmio de melhor novela da TV Press (2000).

De forma geral, a telenovela em questão proporciona uma aprendizagem relevante quando pensada em concomitância à literatura. A ambientação na cidade de São Paulo da década de 1920 explora as lutas feministas pela equidade de gênero e pelo direito ao voto. Catarina, na adaptação, é uma feminista convicta, e esses movimentos da época são retratados desde os primeiros capítulos. O enredo principal traz essa temática do casamento arranjado, da obrigatoriedade do casamento, do papel social da mulher, das diferenças marcantes entre ricos e pobres, e, como pano de fundo, o amor que opera entre aqueles que são opostos social e psicologicamente. Catarina mostra ao público, de forma bem-humorada, os matizes de uma mulher e de seu papel nessa sociedade tão difusa. Ela não é uma vilã, papel típico da novela das nove, mas uma mulher determinada, que deseja o que é justo, e não o que lhe é imposto. A presença de tons fortes em sua vestimenta marca o perfil da mulher moderna e globalizada, mas sua relação com seu afilhado, o jovem Buscapé, um dos poucos personagens negros da telenovela, interpretado por Luiz Antônio Nascimento (1986-), mostra seu lado afável.

A personalidade das personagens femininas é muito marcante nessa telenovela. Catarina, como já dissemos, caminha entre diversas literaturas, mostrando a dualidade que pode ser encontrada nas páginas de *O Médico e o Monstro* (1886).

Bianca, por sua vez, possui a persistência e a personalidade encontradas nas personagens de Jane Austen (1775-1817), entre outras: doce, afável, mas não ingênua, caminhando entre sorrisos e delicadezas em suas roupas claras de mocinha e, se necessário, pontuando com leveza a força e as artimanhas humanas (e não femininas ou masculinas) para alcançar seus desejos – uma leitura aprofundada dessa personagem pode mostrar como é um indivíduo condicionado, mas não alienado. Seu interesse pelas belas artes também merece destaque: de forma análoga a personagens literários como a própria Julieta, de Shakespeare, ou mesmo Helena, de Machado de Assis, vai de encontro ao senso comum, que discursa sobre a inexpressividade da inteligência feminina.

No núcleo secundário, Lindinha, a camponesa maliciosa, é notável por seu perfil que, assim como o de Catarina, não é nem bom nem mau. No entanto, diferentemente de Catarina, que é o que quer ser, Lindinha é o que precisa ser, característica bem comum nas mulheres de vida menos abastada. A personagem brinca com o roteiro e permite diversas reflexões atemporais acerca do condicionamento cultural na vestimenta da mulher periférica, do padrão de beleza e, nesse eixo, há uma cena muito importante, na qual a personagem, buscando a beleza da mulher da cidade, usa e abusa de maquiagem, e o efeito atingido é o oposto de seu desejo. Seu temperamento forte e agressivo permite uma leitura mais profunda sobre a condição social e seus efeitos: dentro da literatura, muitas são as personagens análogas à Lindinha, mas destacamos Gabriela, de Jorge Amado. Outras personagens também rendem muitas análises profundas sobre a sociedade e principalmente sobre a mulher, afinal, são elas o núcleo de maior destaque nessa telenovela. Ainda no núcleo secundário, temos Dinorá, autoritária e imperiosa, que mantém um fino e elegante traje que insinua de antemão sua altivez. Ao contrário do que os homens da época, de acordo com o texto, acreditavam ser comum, em sua casa era ela quem ditava as regras. Suas aparições na telenovela sempre divertem, mas, quando analisadas, permitem também reflexões acerca do casamento: no decorrer da trama, Dinorá se apaixona por um homem mais jovem, o que propicia uma abertura para que os jovens, em sala de aula, entendam um pouco mais sobre presente histórico.

Como se trata de uma telenovela de época, *O Cravo e a Rosa* permite aos discentes ter contato com um momento histórico, consagrado pela Semana de Arte Moderna. O figurino de Catarina é um exemplo e, mais do que um padrão – ou a

quebra de um –, possui certo valor filosófico e artístico: segundo a estilista Beth Filipecki (1976-), foi inspirado nos quadros de Tarsila do Amaral (1886-1973). A própria pintora, aliás, é homenageada nos primeiros capítulos da trama:

[...] alguns artistas são homenageados em *O Cravo e a Rosa*, como a pintora Tarsila do Amaral e o escritor Oswald de Andrade, que também estão na regata. Essa homenagem se justifica em função da Semana de Arte Moderna, que aconteceu em 1922, no Brasil (PRIETO, 2012, p. 13).

Os personagens masculinos também permitem boas análises, mas ressaltamos as femininas, pois, como já dissemos, é comum que as mulheres retratadas pela literatura shakesperiana tenham personalidade forte e que suas representações se sobressaíam.

A trama de *O Cravo e a Rosa* é interessante e permissiva, quando se pretende discutir condição social. Já no primeiro capítulo, a chegada de Julião Petruccio abre espaço para uma reflexão acerca da epopeia e da trajetória do herói. Em seu cavalo branco, o protagonista invade uma manifestação feminista acontecendo na rua e salva as donzelas que ele mesmo havia colocado em perigo. Belo e galanteador, faz gracejos com as coadjuvantes, deixando bem evidente sua oposição às feministas. Na epopeia, os heróis enfrentam grandes desventuras e suas trajetórias são marcadas por conflitos lendários que os consagram como homens grandiosos (como costumam exclamar hoje em dia os jovens em idade escolar: “épico!”). Esse gênero é importante para a formação literária, uma vez que proporciona a possibilidade de comparar o que era significativo, do ponto de vista narrativo, para sociedades remotas e para a sociedade atual. Nas fábulas e histórias infantis, herdeiras de algumas características da epopeia, o príncipe chega montado em seu cavalo branco e salva a jovem donzela do perigo. Confiante e sagaz, ele desvia o foco narrativo para si. O mesmo acontece com Petruccio. Sua jornada ao protagonismo, tanto na vida de Catarina como em sua própria, é marcada por sua chegada em um belo cavalo branco e pela tomada da cena. A partir desse momento, o roteiro começa a construir um signo marcado para o personagem: o herói. Nas telenovelas globais, os aspectos sociais são amplamente explorados. O herói, às vezes, é alguém de classe social baixa, de moral íntegra e caráter indubitável. Mas esse não é o caso do rude cavaleiro de Shakespeare. Petruccio é um “domador”: sua jornada épica não é salvar os marinheiros e retornar a Ítaca, mas conquistar e domar a jovem Catarina. E essa primeira aparição mostra bem a que veio o roceiro. O cavalo branco no qual chega montado compõe a imagem de herói e, portanto, coloca-o no centro da cena e das

atenções. E as mulheres, encantadas por ele, confirmam essa leitura visual. Como todo galanteador, oferece prendas às mulheres que por ele se encantam; para marcar a presença humorística que permeia todo o enredo, ele distribui nem beijos nem flores, mas queijo, produto principal de sua fazenda, que garante sua renda.

Cada personagem é construído de forma a criar uma simbologia, seja o cavalo branco heroico de Petruccio, seja por meio das cores das vestimentas das irmãs do núcleo principal. Roupas cor-de-rosa bem claro para a jovem, dócil, meiga e servil Bianca; roupas vermelhas, em tons fortes, mesclas de cinza e preto para a indomável Catarina, evidenciando sua personalidade insubmissa. Além das cores, Catarina ainda aparece usando uma gravata – peça típica do vestuário masculino da época – logo no primeiro capítulo, na cena em que atira no lago mais um de seus pretendentes. As cenas seguintes vão construindo o perfil das personagens coadjuvantes, sem perder o estilo humorístico como eixo central, reforçando os signos visuais típicos do recorte televisivo.

A trilha sonora mistura canções antigas, como “Coquette” (1928), de Guy Lombardo (1902-1977) ou “Mississippi Rag” (1897), de William Krell (1868-1993), e músicas contemporâneas, como “Olha o Que o Amor me Faz” (1999), da dupla Sandy & Junior. No primeiro capítulo, resumido acima, os temas instrumentais do tango “Odeon” (1912), composição de Ernesto Nazareth (1863-1934) e “Rain”, de Sérgio Saraceni (1952-), dão o ritmo leve e humorado do texto, além da atmosfera musical do período (embora Saraceni seja um compositor contemporâneo, é importante sinalizar que “Rain” foi composta especialmente para a telenovela em questão, com base em ritmos e sonoridades populares nos anos 1920). O programa era televisionado às 18 horas – faixa horária das telenovelas com recorte histórico e de maior alcance dentro de uma perspectiva educacional –, momento em que a faixa etária de telespectadores costuma ser jovem, de modo que a trilha contemporânea acompanha a preferência musical da juventude, além de aproximar os telespectadores da trama por meio do recurso sonoro. Assim, o tema musical escolhido para o casal protagonista foi “Tua Boca” (2000), interpretado pelo cantor Belo (1974-), proporcionando um clima romântico, quase intuitivo e cativante para a chegada desse amor que nasceria no decorrer da convivência. Há uma divergência entre essa atmosfera e a da peça shakespeariana, que sugere entre Catarina e Petruccio um clima muito mais próximo do tango do que do pagode. A música de abertura da telenovela, consagrada na memória do público, foi a composição “Jura”

(2000), de Zeca Pagodinho (1959-). Outras mesclas musicais entre o antigo e o contemporâneo estão presentes no fundo musical da telenovela, como por exemplo “Lua Branca” (1911), composição de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) interpretada por Verônica Sabino (1960-), trilha sonora da ambiciosa e maliciosa Lindinha.

A própria personagem de Lindinha, aliás, proporciona um ótimo tópico de discussão em sala de aula, passando por temas pertinentes tais como o papel da mulher na sociedade, o que é o casamento, entre outros. A telenovela por si só, ainda que seja uma obra de requinte estético, não aborda esses eixos temáticos de maneira profunda ou reflexiva, uma vez que seu objetivo é o entretenimento com base em uma releitura da peça shakespeariana. Contudo, essa falta de profundidade, como esta pesquisa vem mostrando desde suas primeiras páginas, pode ser ressignificada em sala de aula. A personagem Lindinha, por exemplo, pode ser estudada em conjunto com a letra e a melodia de “Lua Branca” e à luz de uma interface literária com a personagem Gabriela, de Jorge Amado: ambas têm uma identidade camponesa e o signo caricato que se constrói dessa mulher do campo, maliciosa e ambiciosa, bela e arisca, amante, mas não esposa. Para Faria e Barbosa (2015, p. 7), Gabriela “demonstrava também uma inclinação pela liberdade, afastando-se do modelo de mulher esposável: não pertencia a nenhuma família tradicional, não era portadora de nenhum *status* social reconhecido e não levava consigo a castidade”.

No romance, a mestiça Gabriela aparece como retirante do sertão, já assolado pela seca. Sem origem e sem família (ela perdera seu tio durante a longa caminhada até Ilhéus), ela é encontrada pelo Nacib para trabalhar como cozinheira. A partir de então, nasce a história de Nacib e Gabriela numa relação sexual-amorosa à margem da sociedade. Gabriela, retratada sempre pela sua sensualidade que se manifesta no cheiro e na cor (cravo e canela) e suas habilidades culinárias, revela-se como uma “mulher completa”, objeto de cama e mesa, de acordo com o ideal masculino (PATRÍCIO, 1999 apud FARIA; BARBOSA, 2015, p. 7).

A mesma personagem, se analisada em conjunto com Ofélia (*Hamlet* [1603]) do próprio Shakespeare, media uma reflexão sobre os signos que se criam e o porquê da amargura causada pelo amor. O pedido de compaixão feito à lua, em prantos, solitária, como narra a letra da música (“Ó, lua branca de fulgores e de encantos/ Se é verdade que ao amor tu dás abrigo/ Vem enxugar dos olhos meus o pranto/ Vem matar essa paixão que anda comigo”), permite um diálogo sobre o tema da mulher do campo e sua solidão tão caricata.

Dessa forma, a obra visual apresenta uma releitura da peça shakespeariana, e traz à tona diversos diálogos propostos por ele na construção da comédia. A

telenovela em si trabalha com imagens, e, em segundo plano, com os signos sociais que constroem um padrão: o herói, a mocinha, o cafajeste, a vilã etc. Nesse caso, a protagonista, Catarina, não é mocinha nem vilã, mas sim insubmissa às regras convencionais. Cabe ainda ressaltar que ambos os textos – a peça e a telenovela – são reflexivos, mas cada um em sua medida. Se no primeiro as imagens textuais, sem trilha sonora ou montagem cênica, conferem ao leitor um tom mais crítico, analítico e perceptivo, no segundo, a abordagem imagética amparada pela música confere uma versão mais cômica, detalhada e divertida. Trabalhados em conjunto, abre-se uma possibilidade para a integração entre texto, intertexto e multitema, ou seja, reflexão, diálogo e imagem, de forma apreensiva.

#### 4.1 TELENOVELA APLICADA À SALA DE AULA: A *MEGERA DOMADA* EM AUDIOVISUAL

O estudo da literatura, conforme se sabe, é uma prática comum a muitos ciclos de aprendizagem escolar e faz parte da grade programática, mas, em alguns colégios, os resultados nem sempre são muito tangíveis. Os discentes, principalmente aqueles nascidos a partir de 2000, também chamados *millennials*, têm uma tendência maior a aceitar mais o visual do que o textual, como foi indicado no primeiro capítulo. Vivemos a década do YouTube, *site* de vídeos que alunos e alunas usam como fonte de estudos e entretenimento além da própria televisão, que, por sua vez, também pode representar um considerável espaço de acesso audiovisual, principalmente pela gratuidade do sinal aberto. Essas tantas opções visuais e de respostas rápidas não fomentam perguntas e reflexões, e ler os clássicos se tornou um obstáculo. Há quem defenda que, entre a população mais jovem, ler se tornou um verbo em desuso – discussão muito abrangente e complexa, uma vez que ler, assim como qualquer outra atividade humana, é um exercício que deve ser instigado e praticado, seja na juventude, seja na vida adulta, como alerta a neurocientista Maryanne Wolf em seu livro *O Cérebro no Mundo Digital* (2019). Dada sua complexidade, essa reflexão não será desenvolvida aqui, embora seja abordada ao longo dos nossos objetivos, em virtude de a leitura de textos literários ser uma das diretrizes de nossa abordagem através da telenovela. Vamos nos ater ao fato de que as linguagens audiovisuais são mais próximas dos jovens e eles, por sua vez, expressam preferência e desejo por



essa forma comunicacional. Conseqüentemente, uma ressignificação daquilo que já é acessível e comum ao universo desses alunos abre possibilidades de aprendizagens mais significativas, que servem como percursos para se chegar ao texto literário de modo mais eficaz do que a mera imposição de leituras que não fazem parte de sua realidade. Dessa forma, versaremos sobre a prática da sala de aula usando como exemplo um clássico da literatura inglesa bastante denso para a sintaxe e semântica dos discentes do 8º ano do Ensino Fundamental II. No início, pensamos em fazer essa intervenção com turmas mais avançadas do Ensino Médio, mas a literatura já faz parte da grade desses discentes, ao passo que no ciclo do 6º ao 9º ano ela é, quando muito, pincelada.

Um grande desafio quando se leciona para turmas do Ensino Fundamental II é a evasão. Embora no Ensino Médio a incidência de evasão seja ainda maior, essa variável é muito preocupante no ciclo anterior, pois tratam-se de jovens entre 11 e 15 anos. Nessa faixa etária, o discente ainda está em uma fase da vida em que há curiosidades a serem fomentadas, e a escola, não raro, não consegue alcançar essa caixinha de ideias, tornando-se maçante, pouco atraente e, por conseguinte, gerando altos níveis de evasão. Partindo da premissa de fomentar essa curiosidade é que iniciamos esta proposta de intervenção. Sabemos, porém, que a literatura, sozinha, não põe fim a evasão escolar, tampouco fomenta a curiosidade. De acordo com Baptista (2012, p. 41), “a literatura não está obrigada a provar nada”, mas pode ser uma ferramenta libertadora quando mediada de forma a fomentar a reflexão no discente. Ler aguça a curiosidade, desperta o senso crítico, abre portas para percepções além daquelas que o universo imagético é capaz de mostrar. É importante ressaltar que não estamos afirmando que esse universo imagético (envolvendo jogos de *videogame*, filmes, televisão etc.) seja irrelevante, e sim que pode servir como esteio para uma aprendizagem em conjunto com outros textos, já que, isoladamente, apenas informa (ou enforma). Sem a pretensão de esgotar o assunto, salientamos também que a abordagem da artemídia ao lado da literatura proporciona um caminho para que o aluno desenvolva as habilidades e competências propostas pela escola, mas de uma forma menos pragmática, o que tende a despertar mais o interesse do aluno e, por conseguinte, manter sua permanência no ciclo de formação escolar. Além disso, Silva (2020) nos lembra da importância da literatura enquanto objeto de estudo na escola:

Considerando que a literatura trabalha no limite da linguagem – destacando suas ambiguidades, suas representações, seus simbolismos, suas figurações etc. –, pode-se também afirmar, sem incorrer ao exagero, que a leitura literária vem a ser um dos principais instrumentos de desenvolvimento da competência linguística do falante (SILVA, 2020, p. 32).

Esse recurso linguístico é pouco explorado nas plataformas midiáticas consumidas pelos discentes, o que nos levou à escolha de trabalhar as duas formas como aporte e não suporte em concomitância. As telenovelas, como já foi repetidamente explorado aqui, fazem parte do imaginário popular e pertencem à cultura do povo brasileiro, acessíveis de forma gratuita, o que facilita o acesso de docentes e discentes e a aplicação da metodologia em sala de aula.

As turmas escolhidas para esta pesquisa têm perfis distintos: a turma B tem bastantes leitores e grande maioria deles também é telespectador de telenovelas; a turma A tem bastantes jogadores, e a leitura não é o grande interesse comum. Propor Shakespeare para essas turmas, mesmo para aqueles que gostam de ler, foi um desafio, porque a linguagem é demasiado erudita para a atualidade, de forma que os significantes não são criados com facilidade, especialmente para a turma A. A composição das turmas é bem heterogênea: em cada uma delas há alunos que leem muito – embora geralmente as leituras escolhidas não sejam literárias –, mas há também os que não leem nada e há ainda aqueles que mal sabem ler (parece distópico, mas no 8º e 9º ano existem alunos que mal sabem ler).

Uma das particularidades interessantes de se trabalhar em sala de aula é o próprio processo. Algumas propostas que parecem infrutíferas, como uma leitura de um clássico de 1600, florescem mais do que propostas contemporâneas. A atividade de uma leitura dramática, feita em voz alta, com cada aluno interpretando um personagem, foi muito bem recebida pelas duas turmas e rendeu belos frutos: os alunos se viram interessados em saber (e inclusive ler) e em participar. Como já mencionamos, essa proposta surgiu da prática em sala de aula, contudo, é a primeira vez que é aplicada em uma sala de aula virtual, já que esta pesquisa foi desenvolvida durante um período de pandemia. Pensávamos, aliás, que essa variável pudesse gerar certo conflito, uma vez que propor uma leitura em voz alta durante aulas virtuais parecia ser um caminho esdrúxulo, mas ao contrário, mesmo nesse cenário, foi extremamente frutífero.

No 8º ano, o eixo de principal de aprendizagem dentro da esfera de linguagens e suas tecnologias é a argumentação. Os materiais apostilados para essas turmas

são carregados de textos da esfera jornalística para análise e compreensão, tema que exige um nível elevado de imersão. A argumentação é, talvez, o primeiro passo para análise do discurso, o que reforça sua complexidade, e é um saber fundamental a todos, que deveria ser mediado pela escola. Assim, a princípio, ler um texto de forma dramatizada pareceu, para esses alunos, um momento de alívio em meio à densidade de seus estudos linguísticos. Depois da leitura dos dois primeiros atos da peça, propusemos aos discentes que pesquisassem sobre o teatro, a relevância dessa forma artística e o motivo para que os textos teatrais sejam apresentados em forma de livro literário. Como produto final, eles deveriam apresentar um texto argumentativo para uma coluna de jornal – uma oportunidade para que a voz deles próprios narrasse ao público sua relação com o teatro. Nesse processo, o contato com a literatura e os estudos linguísticos lhes permitiu argumentar de forma sensível. Pesquisar sobre o teatro e sua importância despertou neles uma curiosidade que não estava prevista: por que o teatro é mais comumente frequentado por pessoas de poder aquisitivo mais alto? Eles perceberam que tinham ido poucas vezes ao teatro e, principalmente, em excursões escolares, como nos contam nesses fragmentos:

A segunda vez que fui em um teatro e me lembro das emoções foi no ano passado. Era sobre um tema no qual eu não me interessava muito, então não tive emoção sobre a peça do Dom Quixote, e sim emoções com os meus amigos da escola (Joana Penaforte)<sup>8</sup>.

E todas as experiências que eu já tive me fazem pensar que o teatro de palco e plateia merece um reconhecimento e investimento maior por parte do Estado, e que eles têm que entender que atores e atrizes não são apenas os que trabalham na Globo. Têm muitos bons atores e atrizes que acabam muitas vezes até passando fome devido ao baixo salário, principalmente nesse momento em que estamos passando no qual eles não estão podendo trabalhar (Petruccio).

Depois dessa etapa, retomamos a leitura da peça e entramos de fato na narrativa. Nesse momento, a discussão ganhou um olhar interessante: as mulheres das narrativas Shakespeariana. Ao discutirmos as personalidades das personagens principais, apresentando informações básicas sobre as personagens femininas de Shakespeare e suas características. Mulheres como Lady Macbeth (*Macbeth*) e Viola (*Noite de Reis* [1602]) chamaram muito a atenção dos estudantes por suas personalidades fortes, características que não condiziam com as que esperavam

---

<sup>8</sup> Para resguardar a identidade dos alunos, optamos por batizá-los com pseudônimos inspirados em personagens de *O Cravo e a Rosa*, com os quais esses discentes guardam algumas semelhanças.

encontrar nas mulheres da época. Para adensar essa reflexão, apresentamos um trecho do livro *Um Teto Todo Seu* (1929), de Virginia Woolf (1882-1941), e as aulas seguintes deram espaço à discussão – entre os discentes – sobre o papel da mulher na sociedade. Como recurso para essa análise, exibimos o primeiro capítulo da telenovela escolhida, no qual, conforme a imagem abaixo, mulheres iniciam uma passeata pelo direito ao voto. O tema deu origem a outra situação que não estava prevista: as aulas aqui mencionadas ocorreram em um ano eleitoral e, embora os jovens dessas turmas ainda não tenham idade para votar, suas vozes estão direcionadas a todo esse sistema.



Figura 19 – Cena do primeiro capítulo de *O Cravo e a Rosa* exibindo um protesto feminista pelo direito ao voto e à liberdade feminina.

Fonte: Rede Globo/Reprodução.

É importante ressaltar novamente que a literatura não é apresentada aos discentes no Ensino Fundamental II e, de forma geral, poucas são as escolas que preveem essa disciplina no componente curricular. Quando é contemplada pelos colégios, vem precedida da preposição ‘da’ – “o ensino da literatura” –, o que não deixa de ser muito importante e que esta pesquisa não questiona, mas cabe aqui uma provocação no sentido da relevância de se ensinar “pela” literatura. Observamos que por meio da literatura os discentes tiveram a oportunidade de desenvolver sua criticidade sobre a evolução legislativa no que tange aos direitos das mulheres, bem como sobre os discursos que os cerceavam. Quando o processo se dá dessa forma, começa-se um novo ciclo de aprendizagem que busca oferecer uma solução ao

problema apontado por Navas (2017, n.p.) no livro *Signos Artísticos em Movimento*: “a literatura é apresentada sem estabelecer nenhuma relevância direta para a educação política ou cultural dos alunos e sem nenhuma crítica aos valores que aquela literatura representa para eles”.

Eis aqui a importância de se trabalhar com as mídias audiovisuais, em especial a telenovela, uma vez que ela proporciona um espaço empático no discente, que, por sua vez, é provocado pelo discurso semiótico. A presença de som e imagem em consonância com o texto verbal provoca a catarse e abre caminhos para se discutir criticamente aspectos sociais. Essa cena evidenciando a luta das mulheres por reconhecimento apresentada em *O Cravo e a Rosa* pôde ser sentida pelos jovens de uma maneira não tão efêmera, porque trabalhada pedagogicamente em conjunto com a leitura de *A Megera Domada*, de *Um Teto Todo Seu* e de um direcionamento temático para o papel social da mulher, de modo que o aprendizado ganha mais solidez e não cai no esquecimento assim que chega o final de semana.

Ainda na análise nos atos II e III em concomitância com o primeiro capítulo da mídia audiovisual, o olhar dos discentes foi direcionado para que percebesse as marcações de personalidades e os estereótipos apresentados ao público por meio dos figurinos e perfis. Nesse momento eles pesquisaram as atrizes que fizeram a peça teatral da obra e as que interpretaram na telenovela e puderam perceber que, em primeiro lugar, a irmã mais nova, Bianca, jovem dócil, amável e nascida para casar, é loira, ao passo que a indócil Catarina tem cabelos escuros. O eixo principal de discussão, contudo, não foi centrado nas características físicas das mulheres. e sim nas suas vestimentas – o que se aplicou também às personagens masculinas (em especial Petruccio e Lucêncio). Começamos direcionando os alunos para as descrições das personagens no texto da peça, para que percebessem como cada uma se porta, fala e se veste; em seguida, pedimos que fizessem uma comparação com a telenovela. Os estudantes observaram, então, que Bianca, a jovem meiga, sempre usa vestes claras (Figura 20), principalmente em tons bem claros de cor-de-rosa; tem os cabelos sempre arrumados; e usa pouca ou nenhuma maquiagem, ressaltando sua beleza angelical. Já Catarina, a megera, veste-se em tons fortes, sobretudo vermelho, preto ou cinza (Figura 21), e na telenovela faz uso até mesmo de terno e gravata (Figura 19), vestuário majoritariamente masculino à época.



Figura 20 – A personagem Bianca em seus habituais trajes de cores claras.  
Fonte: Rede Globo/reprodução.



Figura 21 – A personagem Catarina opta por roupas e acessórios em tons mais fortes.  
Fonte: Rede Globo/reprodução.

Direcionando a discussão para as outras mulheres de Shakespeare, os discentes perceberam que as vilãs vestem tons escuros, enquanto as mocinhas vestem cor-de-rosa. Esse momento foi muito importante na discussão, pois, conforme analisamos (Figuras 19-20), as cores das vestes e da maquiagem dizem muito sobre uma personagem na televisão. E se a televisão faz parte do imaginário coletivo, ela forma, enforma e condiciona, de modo que um signo é criado no cérebro do telespectador desavisado: tons escuros não são para mulheres “boas”, lembrando aqui uma frase que foi amplamente discutida, tornou-se “meme” e foi reanalisada pelos discentes nessa discussão: a polêmica “Bela, recatada e do lar”, manchete da reportagem da revista *Veja* que traçava o perfil da então primeira-dama Marcela Temer em abril de 2016. Mais uma ressalva pertinente nessa fase é que essas

discussões estavam previstas pela pesquisa, mas o processo, como já foi dito, é curioso, porque traz à tona falas e percepções interessantes dos estudantes, que, correndo mais uma vez a possibilidade de nos tornarmos repetitivos, apreendem pela literatura e despertam seu senso crítico para situações antes corriqueiras. Para finalizar de forma avaliativa esse processo de aprendizagem, uma pesquisa sobre as mulheres de Shakespeare foi solicitada, e inserimos aqui algumas imagens do resultado.

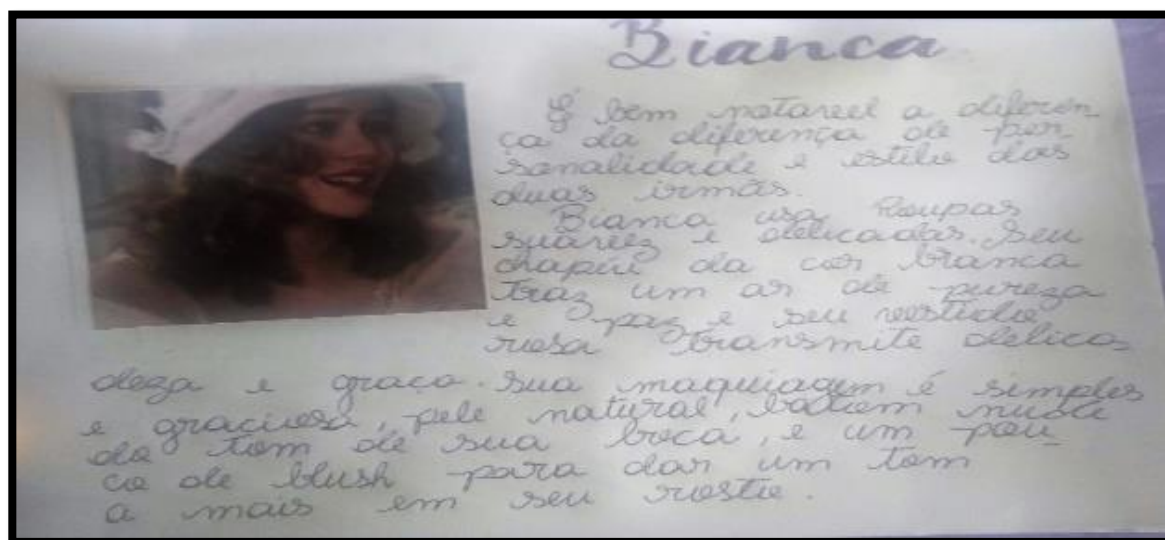


Figura 22 – Pesquisa dos alunos sobre os signos formados pelas cores para o trabalho “As mulheres de Shakespeare: um olhar brasileiro no século XXI”.

Fonte: acervo pessoal.



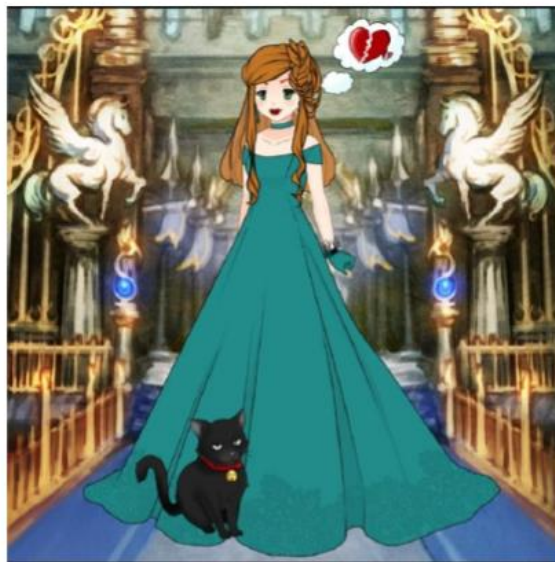
Figura 23 – Representações das mulheres de Shakespeare conforme imaginadas pelos alunos.  
Fonte: acervo pessoal.

determinação, audácia, independência e fluência verbal. E é por isso que muitos comparam esses personagens com as mulheres da atualidade.

COMO EU IMAGINO AS MULHERES DE SHAKESPEARE (ASPECTOS FÍSICOS):



KATHERINE – A MEGERA DOMADA



JULIETA – ROMEU E JULIETA

As personagens de Shakespeare, são complexas e multifacetadas. Ainda afirmo que Shakespeare criou essas histórias para confundir as identidades e destruir a visão tradicional da mulher da época, defendendo a igualdade entre os sexos e questionando a limitação dos papéis femininos. Ele sugere que a restrição do papel social da mulher é mera criação cultural e o comportamento aprendido através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprir funções específicas e diversas, como se fossem partes de sua própria natureza. Essa naturalização que inferioriza o sexo feminino é constantemente criticada, ridicularizada, desacreditada e subvertida nas peças de Shakespeare. Suas heroínas são fortes, inteligentes e decididas. Possuem perspicácia,

Figura 24 – Pesquisa dos alunos para o trabalho “As Mulheres de Shakespeare: um olhar brasileiro no século XXI”. À esquerda, Katherine (*A Megera Domada*), conforme o imaginário dos alunos; à direita Julieta (*Romeu e Julieta*). Abaixo, trecho de texto entregue por um dos discentes como parte do trabalho final.

Fonte: acervo pessoal.

A partir desse momento, a leitura integral da peça foi solicitada, sem a intervenção de mais capítulos. Um mês depois, na roda de conversa virtual sobre o livro, os alunos já haviam chegado ao casamento de Petruchio e Catarina, momento que despertou neles muitas curiosidades e inquietações, como por exemplo: “por que ele fez isso?”. Petruchio havia chegado atrasado, malvestido e com um ar de ressaca ao casamento:



Uau! Petruccio vem com um chapéu novo e uma jaqueta velha: tem culotes três vezes revirados; um par de botas que já foram candelabros, uma de fivela, de cordão a outra; uma espada velha e enferrujada roubada do arsenal da cidade, com punho partido e a folha retorcida, quebrada em duas partes. Seu cavalo vem capengando sob uma velha sela corroída pelas traças, e de estribos desiguais (SHAKESPEARE, 1998, n.p.).

Na telenovela eles puderam observar essa mesma cena, porém, como se sabe com imagens e, um recurso a mais que conferiu humor a essa descrição: a música. Em suas palavras:

A música dá ao texto não verbal um ar de brincadeira e suavidade. Esse trecho, comparado ao livro, traz muita diferença; lendo eu imaginei uma cena completamente diferente (Edmundo).

A música traz um ar de algo mais cômico e mais tenso que seria diferente se nós só estivéssemos lendo em um livro, pois, com a música, eles conseguem mexer mais com os nossos sentimentos, deixando a cena mais emocionante. Quando eu estava lendo a cena no livro, foi diferente; eu senti a emoção, mas não tanto quanto na telenovela, com toda a música de suspense e tensão. (Dinorá).

Percebe-se mais uma vez ao ler essas falas dos discentes o quanto a literatura, quando em consonância com o audiovisual, pode ser formativa. Individualmente a forma literária por si só já é fomento para a criticidade, mas o que se pretende ressaltar aqui é, para essa faixa etária, o trabalho híbrido entre as duas formas pode ser um caminho para que eles aprendam *por meio da* literatura, e não *sobre* ela. Observando com atenção a descrição do trecho e a fala desses alunos, vê-se que a música tem um papel fundamental para a recepção das emoções deles. O texto verbal não deixou de trazer um sentimento, mas foi um sentimento diferente. Nilson Xavier (2007), pesquisador de telenovelas no Brasil, explica esse fenômeno:

A trilha sonora, seja incidental ou com temas de personagens, é indispensável a uma obra dramatúrgica na televisão. Numa cena romântica, de ação, suspense ou comédia, as músicas são o tempero da ação e **ajudam a dar a carga de emoção que a história precisa** (XAVIER, 2007, n.p., grifo nosso).

Nesse caso, a trilha sonora que embalou o casório entre as personagens foi a trilha principal da novela (o tango “Odeon”), elemento que conferiu à cena o humor apresentado pelo autor na peça. Trata-se de uma convergência semiótica para proveito máximo do texto, lançando mão do uso da tecnologia em sala de aula reforçado pelo argumento de Fusaro (2018):

O termo *tecnologia*, presente no título *Artes tecnológicas Aplicadas à Educação*, abriga aqui não somente o significado das novas tecnologias, mas também o de sua raiz grega *techné* (técnica, ofício, arte) somado ao sufixo *logia* (estudo). Música, literatura, pintura, dança, teatro, fotografia, cinema, *games*, HQs, vídeos, entre outras possibilidades de manifestações artísticas, também podem ser pensadas pelo viés tecnológico e, para além,

transformarem-se em intensas aliadas no uso criativo das novas tecnologias na educação (FUSARO, 2018, n.p.).

Os estudantes puderam ainda comparar as duas linguagens, o que não é exatamente a proposta, mas torna-se inevitável toda vez que uma obra é adaptada para a forma audiovisual. Eles perceberam as diferenças nos roteiros: na peça, Petruchio não precisa do dote oferecido por Batista, pai de Catarina; ele quer se casar porque, na época, não era de bom-tom um homem de sua idade permanecer solteiro, além do desafio de desafio de domar a tal megera, o que lhe deu muito trabalho e lhe rendeu a esposa como troféu vitorioso para exibir aos outros homens da história. A peça termina sem indicar o nascimento de um amor ou de qualquer outro sentimento que não seja de subordinador e subordinada – Petruchio doma a megera pela força, não com violência, mas com atitudes fortes, como promovendo a fome diante da demanda, ou a abnegação diante da luxúria. Na telenovela, entretanto, Petruchio é um fazendeiro falido, sem recursos nem para sustentar a si próprio; o casamento seria a forma de salvar seu patrimônio, e o desafio de domar Catarina seria apenas uma consequência de sua jornada. Essas comparações entre as obras propiciaram aos estudantes perceber como o discurso que constrói um roteiro audiovisual tem por objetivo envolver o público e gerar o sentimento de aproximação com o personagem. Na telenovela, o fazendeiro seria o homem comum, trabalhador, de classe baixa, honesto, mas que precisa sobreviver, um tema bastante utilizado pela televisão brasileira para aproximar o trabalhador do mundo ficcional. Ainda nesse cenário, Petruchio, protagonista – ou um quase antagonista – confessa a Catarina suas necessidades financeiras e seu amor por ela. Nesse momento, o *plot* muda e o personagem busca sua redenção de oportunista para mocinho apaixonado. Todo esse sentimento e a busca por redenção começa com um beijo apaixonado, cena que também foi assistida pelos alunos e que iniciou uma discussão sobre a máxima dos contos de fada: o beijo de amor verdadeiro, imagem amplamente explorada pela mídia de forma geral. Na telenovela, essa cena acontece na casa de Catarina, em um cenário que remonta o balcão de Julieta, como mostra a Figura 25.

Esse discurso direciona aos telespectadores certos valores, no entanto, quando trazido ao universo da sala de aula, media-se a possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre esses conceitos dualistas de bem e mal, amor e ódio, entre outros.



Figura 25 – Balcão de teatro: primeiro beijo de Catarina e Petruccio.  
Fonte: Rede Globo/divulgação.

Os momentos seguintes da aplicação desse projeto voltaram-se ao trabalho final dos discentes que, com o olhar direcionado às mulheres de Shakespeare retratadas nas telenovelas, produziram um caderno como proposta de avaliação da aprendizagem. Ressalte-se que não aplicamos provas sobre o livro, tampouco solicitamos um resumo ou algo parecido, uma vez que, a nosso ver, esse tipo de abordagem não favorece a apreensão crítica do texto literário e acaba desestimulando a leitura.

#### 4.2 TRABALHO FINAL: SHAKESPEARE NAS TELENVELAS – SCRAPBOOK SOBRE AS MULHERES DE SHAKESPEARE E AS VILÃS DA REDE GLOBO

Um elemento muito importante percebido pelos discentes na obra de Shakespeare é o papel social da mulher. Os alunos tiveram um olhar crítico sobre a condição das mulheres na literatura e seus retratos sociológicos nas mídias audiovisuais. Uma de suas descobertas foi a percepção de que a imagem da plebeia, simples e dócil, casando-se com o príncipe apresentada nas histórias infantis é também remontada no cenário audiovisual, de modo que as mocinhas sempre terminam casadas e felizes. O grande amor é o eixo central das buscas das personagens femininas protagonistas das telenovelas e séries, ao passo que na literatura, em geral, as mulheres buscam mais do que uma história de amor e não são criaturas dóceis e afáveis, mas, antes de tudo, criaturas humanas. A literatura apresenta um retrato mais próximo da mulher real e de suas interações sociais, como

é o caso de Viola ou Ofélia, personagens femininas de Shakespeare que antes de se apresentarem como dóceis ou maliciosas, comportamento mais comum nas mídias, se apresentam como curiosas e decididas.

Terminada a leitura do livro, as pesquisas dos alunos caminharam em direção à análise sobre quem são as mulheres shakespearianas e como elas são apresentadas na mídia. Importante ressaltar que essa orientação redimensionou a proposta inicial da pesquisa, que era analisar uma única obra em comparação a uma única telenovela. O universo de análise dos alunos acabou se tornando maior, porque eles escolheram suas megeras ou vilãs, como são chamadas nas telenovelas, para perceber um padrão de elemento visual.

Embora não haja uma vilã diretamente relacionada a cada personagem literária shakespeariana, compreende-se que autores de telenovela também são leitores, e não de qualquer tipo de livro, mas de boa literatura. Partindo desse princípio, observa-se que os textos artemidiáticos, podem ser assim chamados porque, antes de tudo, são baseados na arte literária. Cada personagem é construída a partir de algum ponto inicial, que pode ser derivado, ainda que por vezes de maneira não proposital, de textos literários. Assim, observamos, por exemplo, que Nazaré Tedesco, grande vilã interpretada por Renata Sorrah (1947-) na telenovela *Senhora do Destino* (2004), tem muito de Lady Macbeth – ainda que as mídias não contemplem toda densidade das artes conceituais. Nazaré busca um casamento estável, ascensão social, reconhecimento (*status*) pela grande mulher que considera ser e tranquilidade para terminar seus dias como grande “senhora de seu próprio destino”; Lady Macbeth busca o mesmo: ascensão social, reconhecimento (*status*) pela grande mulher que considera ser, estabilidade financeira, matrimonial e governamental, ou seja, ser a “senhora de seu próprio destino”. Ambas buscam esses objetivos sem receio de fazer passar por cima de qualquer um que se torne obstáculo em seu caminho. Ainda analisando essas personagens, percebemos, ao lado dos discentes, que elas usam vestimentas de cores fortes. Nazaré, além disso, usa maquiagem excessiva. Ambas as personagens falam de forma firme e pontual, sem rodeios ou adulações, e elas manipulam os homens para que executem todos os seus desejos, acreditando que são desejos deles, o que marca uma inteligência ímpar, ressaltamos, nas antagonistas femininas.

O dorso principal proposto para análise dos discentes foi a comparação entre personagens shakespearianas, com um recorte mais aprofundado em Catarina e

Bianca, de *A Megera Domada*, ao lado das vilãs das telenovelas. O objetivo era que os estudantes percebessem marcações propositais nas artemídias e, por conseguinte, entender se as telenovelas podem auxiliar na formação crítica de um sujeito quando trabalhada em concomitância com a literatura, e de que maneira esse processo se daria. Essa análise não se dá apenas com a observação de roteiros, mas de imagens, signos e significantes, como os que foram expostos acima sobre *Lady Macbeth* e *Nazaré Tedesco*, pontuando eixos temáticos como a grande e exacerbada luta constante entre bem e mal – que a mídia tanto explora –, o papel da mulher na sociedade e a maneira como são apresentadas as “mulheres boas” e as “más”. São tópicos repetidos pela sociedade de forma geral, o que pode ser, talvez, um dos geradores de tantas críticas à mídia televisiva. Com essa proposta esperou-se que os discentes, para além de tudo que foi exposto, se tornassem telespectadores mais críticos, de acordo com o que afirma Paulo Freire:

[...] uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. Com isso quero dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as (FREIRE, 2013, n.p.).

E pudemos observar que os objetivos iniciais foram atingidos. Os alunos e alunas perceberam, ao lerem a peça em concomitância com a telenovela, detalhes que sozinhos, sem mediação, não teriam percebido, o que gerou neles um olhar mais crítico.

Destarte, essas leituras, permitiram alguns outros pontos de análise para uma pesquisa futura:

- a) O fim das telenovelas;
- b) O direcionamento das novas propostas audiovisuais;
- c) Para onde foi o público televisivo, e;
- d) Os novos leitores audiovisuais são mais críticos?

Isso porque, ao contrário do que inferíamos ao iniciar a pesquisa, telenovelas não são mais assistidas por todos, principalmente pelo público mais jovem, que hoje tem muitos outros recursos. Contudo, esses outros recursos são pagos, o que inviabiliza o acesso de uma grande porcentagem de jovens brasileiros – por isso a nossa escolha inicial da mídia televisiva. Ainda assim, observamos que as telenovelas não geram mais um encantamento. Os jovens, em geral, sinalizaram dificuldades em pesquisar sobre elas, porque não conheciam e consideravam, portanto, seus roteiros

superficiais. Séries e jogos são seus maiores companheiros atualmente, gêneros esses que são riquíssimos para se trabalhar em sala de aula, sempre – ressaltamos – em concomitância com a literatura. Entretanto, geram outros conflitos para o educador e educadora, principalmente para aqueles que não fazem dos jogos uma prática corriqueira em suas vidas, o que acarreta muitos desafios para sua aplicação em sala de aula.

Como a pesquisa se deu em tempos de pandemia, o acesso à tecnologia também foi muito maior, e o tempo, que antes era gerenciado pela televisão aberta, passou a ser mais anacrônico, sem um horário definido para nada, uma vez que, nas plataformas virtuais, os conteúdos podem ser acessados em qualquer momento do dia.

Outra dificuldade, que curiosamente também se origina pela chegada das plataformas, é justamente o acesso às artemídias mais antigas, porque elas foram realocadas para uma plataforma paga, o que limita muito o acesso de todos e todas. Além disso, nesse momento de pandemia, as telenovelas que são gratuitamente reexibidas não oferecem um roteiro que desperte interesse e gere criticidade nos discentes – *Flor do Caribe* (2013), reexibida entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, por exemplo, tem um cenário de fundo interessante, pois fala sobre a Segunda Guerra Mundial e a participação silenciosa do Brasil na produção de armas de fogo, mas isso é rasamente explorado, enquanto o roteiro sobre amor, traição e mentira fica em primeiro plano, desinteressando jovens que, nos dias atuais, não se convencem mais, principalmente de forma empática, por essas narrativas.

Ademais, na atualidade, há um discurso conservador que remonta a ideia de que os jovens aceitam de forma alienada tudo o que lhes é de mais fácil compreensão. Entretanto, durante esta pesquisa, percebemos que a juventude contemporânea faz vasto uso do YouTube e buscam saber bastante sobre aquilo que gostam: se estão assistindo a novos filmes ou séries, por exemplo, procuram YouTubers de sucesso que lhes expliquem os enredos e os signos por trás das apresentações midiáticas. Detalhes antes ignorados, como trilha sonora, cenário, figurantes, intertextualidade, exploração de cor e vestimenta, são bem analisados por esses YouTubers. Um bom exemplo de conteúdo desse tipo é o do canal “Ei Nerd”, protagonizado por Peter Jordan (1977-), que comenta animes e séries temáticas. Por conseguinte, esses acessos permitem que os telespectadores mais jovens deixem de aceitar de forma passiva tudo que lhes é oferecido, o que aponta para uma formação diferente da

retórica inicial de consumo alienante, uma vez que, amparados pelas pesquisas nos canais midiáticos virtuais, os jovens fazem leituras cada vez mais críticas das artes que consomem, sejam elas televisivas ou não, e não aceitam qualquer mídia que fuja aos seus anseios ou que julguem simplória, como é o caso de algumas telenovelas.

Perguntamo-nos, durante a pesquisa, se esse seria o início do fim das telenovelas, já que o público, pelo menos dentro da sala de aula, caiu consideravelmente, bem como a qualidade dos roteiros, salvo exceções *Órfãos da Terra*, amplamente repetida aqui e que, em dezembro de 2020, somava no total 3 grandes prêmios no exterior: Grand Prize Seoul Drama Awards; Rose D'Or Awards, na categoria *serial drama*, um dos prêmios mais importantes para as artes midiáticas da contemporaneidade, conquistado pela primeira vez por uma telenovela brasileira; e o Emmy Internacional. Essa telenovela tem um roteiro muito bem estruturado, embora, a nosso ver, ainda tenha deixado algumas lacunas: faltou explorar mais aprofundadamente o papel feminino de Dalila Abdallah, personagem interpretada por Alice Wegman (1995-), primeira sheik mulher na história ficcional, um tema que renderia análises interessantes se melhor explorado pela direção da telenovela. Esse eixo temático poderia ser atrelado, em sala de aula, à leitura do livro *Eu sou Malala* (2013), de autoria de Malala Yousafzai (1997-), que conta a trajetória de uma jovem paquistanesa em busca (ou em luta) pelo direito à educação das mulheres e desperta curiosidade nos jovens.

Ainda assim, salientadas as dificuldades na produção do trabalho final, o resultado, conforme será exibido abaixo, foi muito positivo. Os alunos e alunas, que no início apontaram desinteresse com a leitura de um clássico tão erudito quanto Shakespeare, no final pediam para que a aula fosse de leitura dramatizada. Os que não tinham nenhum contato com telenovela se perceberam críticos de cenas e cenários. A junção entre os dois aportes se completou, de forma que uma não excluiu a outra, como afirmam pesquisadores mais conservadores, que dizem que a televisão afasta os jovens da leitura. Pelo contrário, a junção entre as duas formas permitiu que uma leitura semiótica fosse de fato apropriada por esses estudantes, que estão, relembremos, no ciclo escolar cuja argumentação é o elemento principal de estudo.

Diante de todo o exposto, chegando ao fim dessa pesquisa, apresentamos a proposta final que foi a montagem de um *scrapbook* – caderno feito de colagens, anotações e desenhos livres – sobre as mulheres de Shakespeare na telenovela. Esse trabalho agregou dois dos três elementos semióticos aqui analisados, a saber,

imagem e texto, e podemos ainda dizer que um terceiro elemento, o signo, gerado pela junção entre esses dois, fica visível nas análises dos discentes. A música, que seria o terceiro elemento que citamos essa percepção de signo e significante, não pôde ser apresentada no trabalho final, porque a entrega foi de um trabalho físico e não digital. Apresentamos aqui algumas fotos desses trabalhos.



Figura 26 – Capas dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.  
Fonte: acervo pessoal.



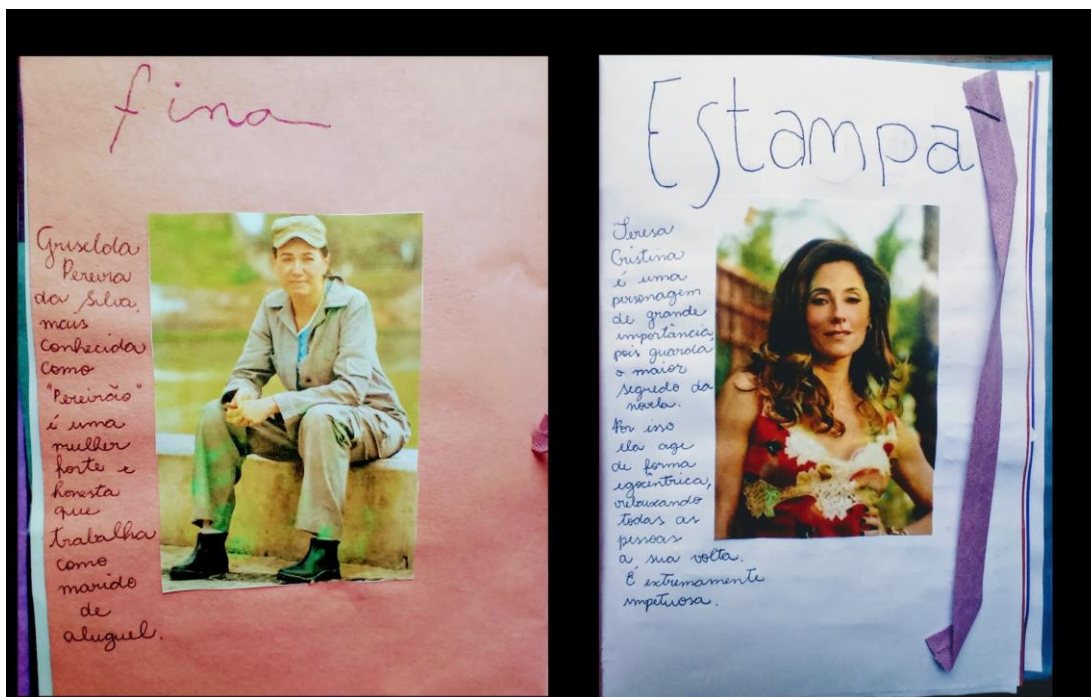


Figura 27 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.

Fonte: acervo pessoal.

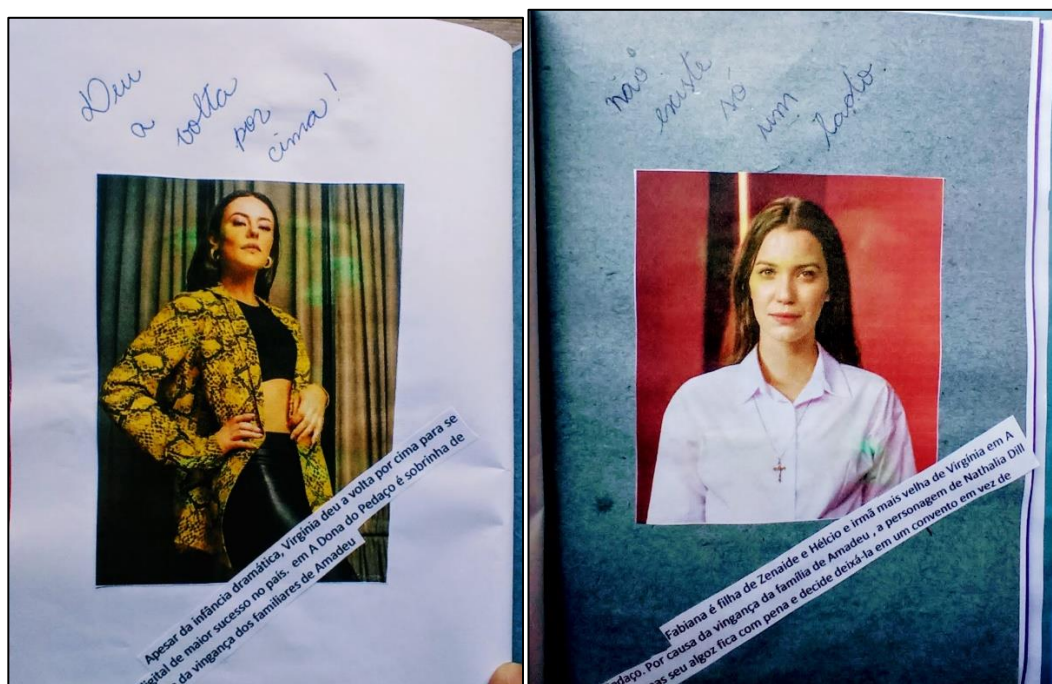


Figura 28 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.

Fonte: acervo pessoal

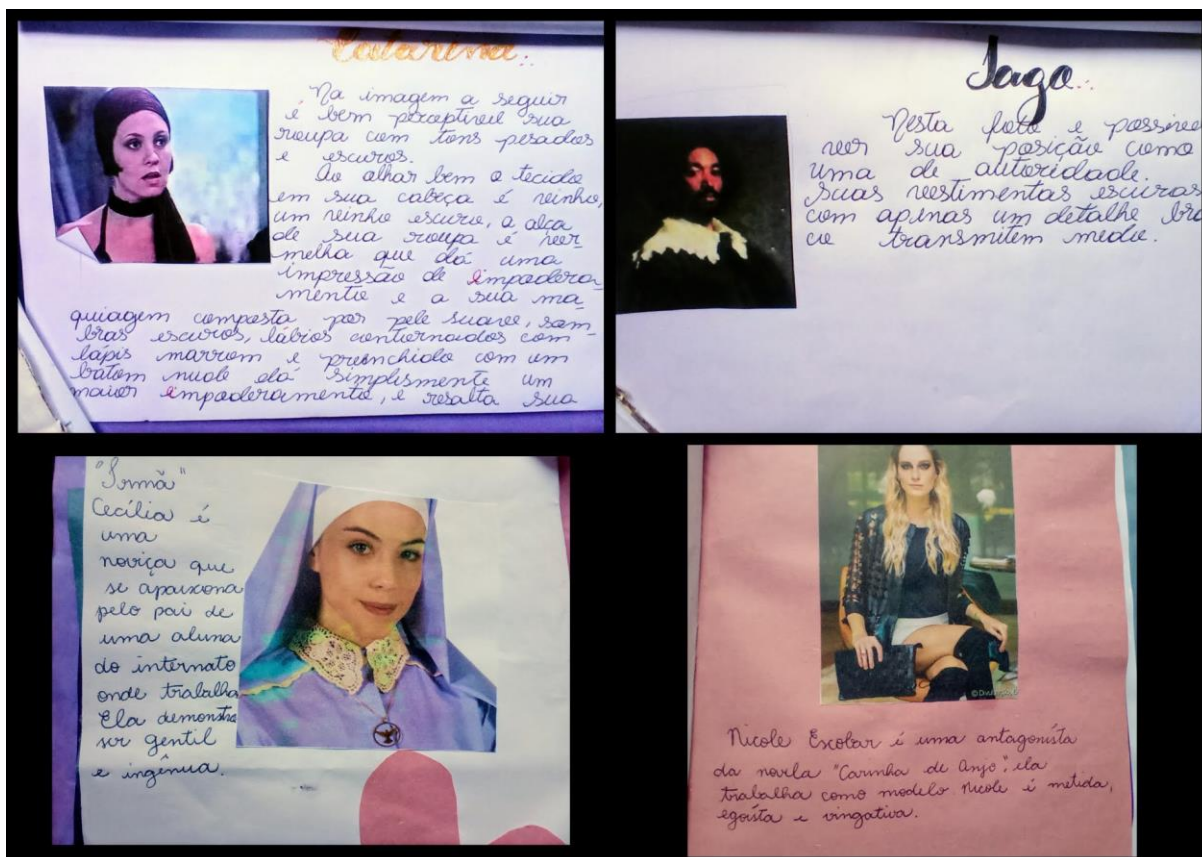


Figura 29 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.

Fonte: acervo pessoal.

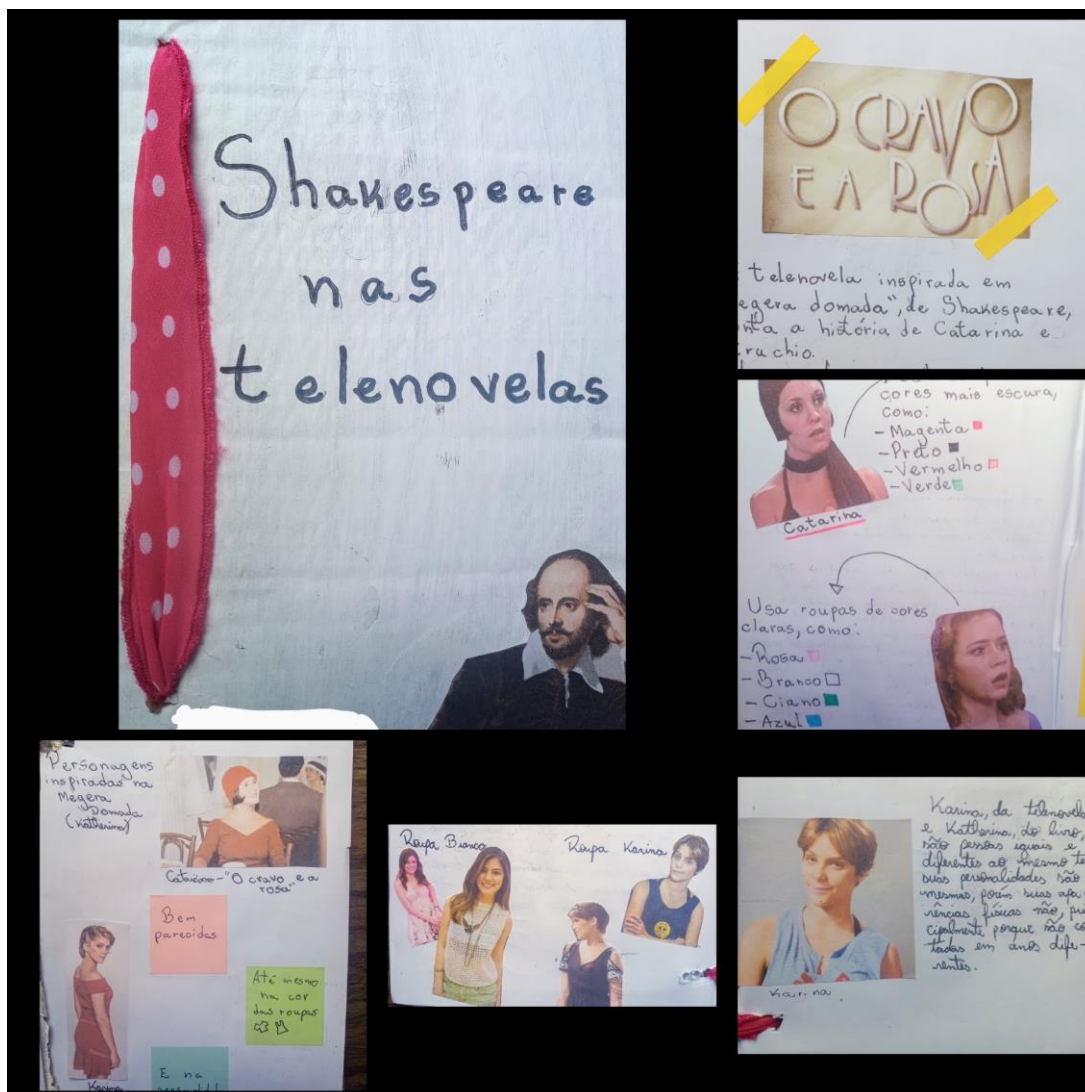


Figura 30 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.  
Fonte: acervo pessoal.

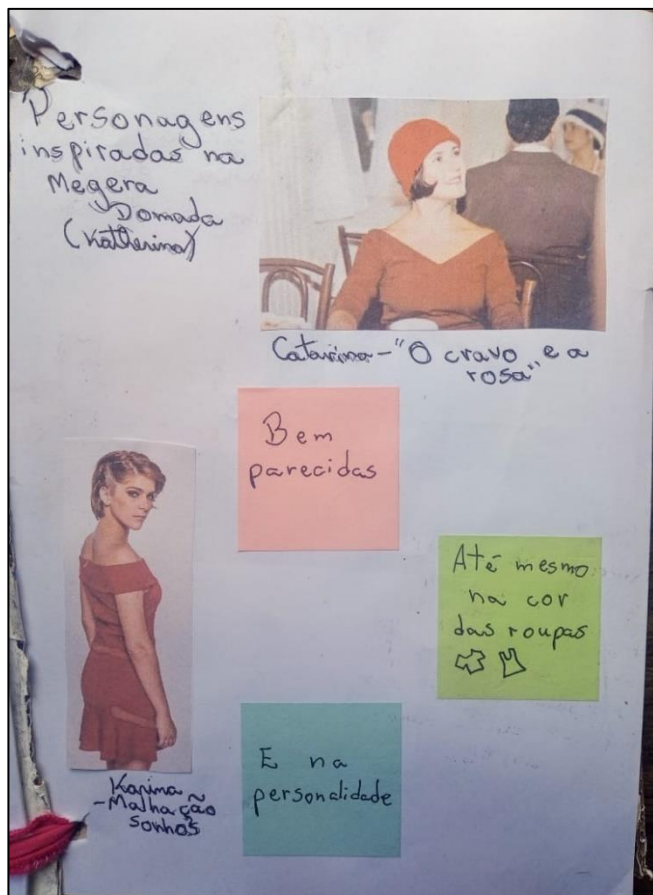


Figura 31 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final de “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”, comparação entre personagens.  
Fonte: acervo pessoal.

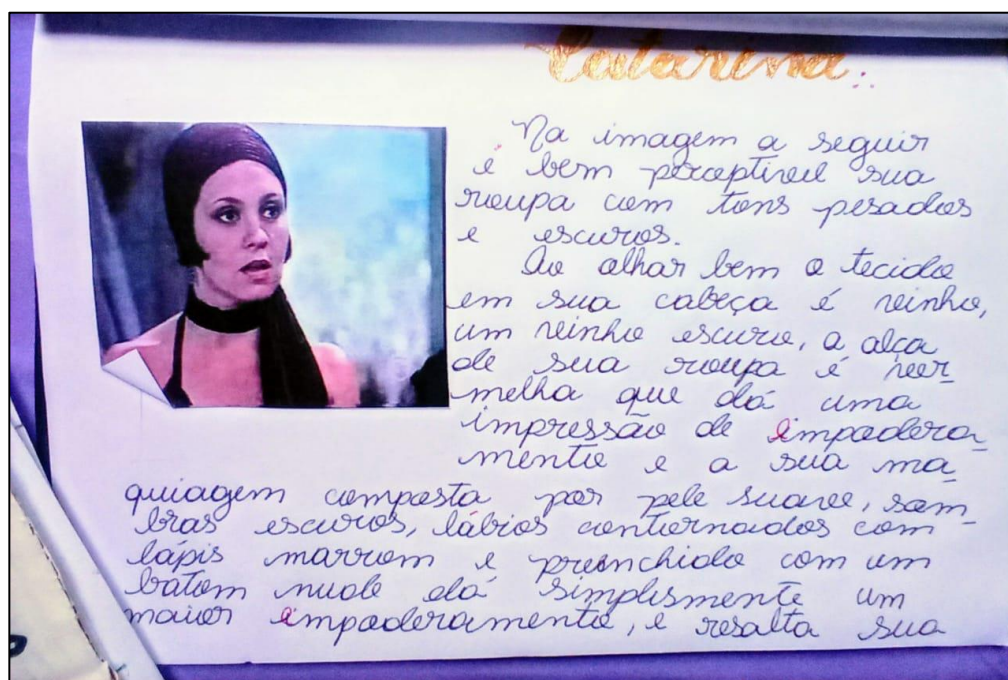


Figura 32 – Conteúdo dos *scrapbooks* para o trabalho final “As mulheres de Shakespeare nas telenovelas brasileiras”.  
Fonte: acervo pessoal.

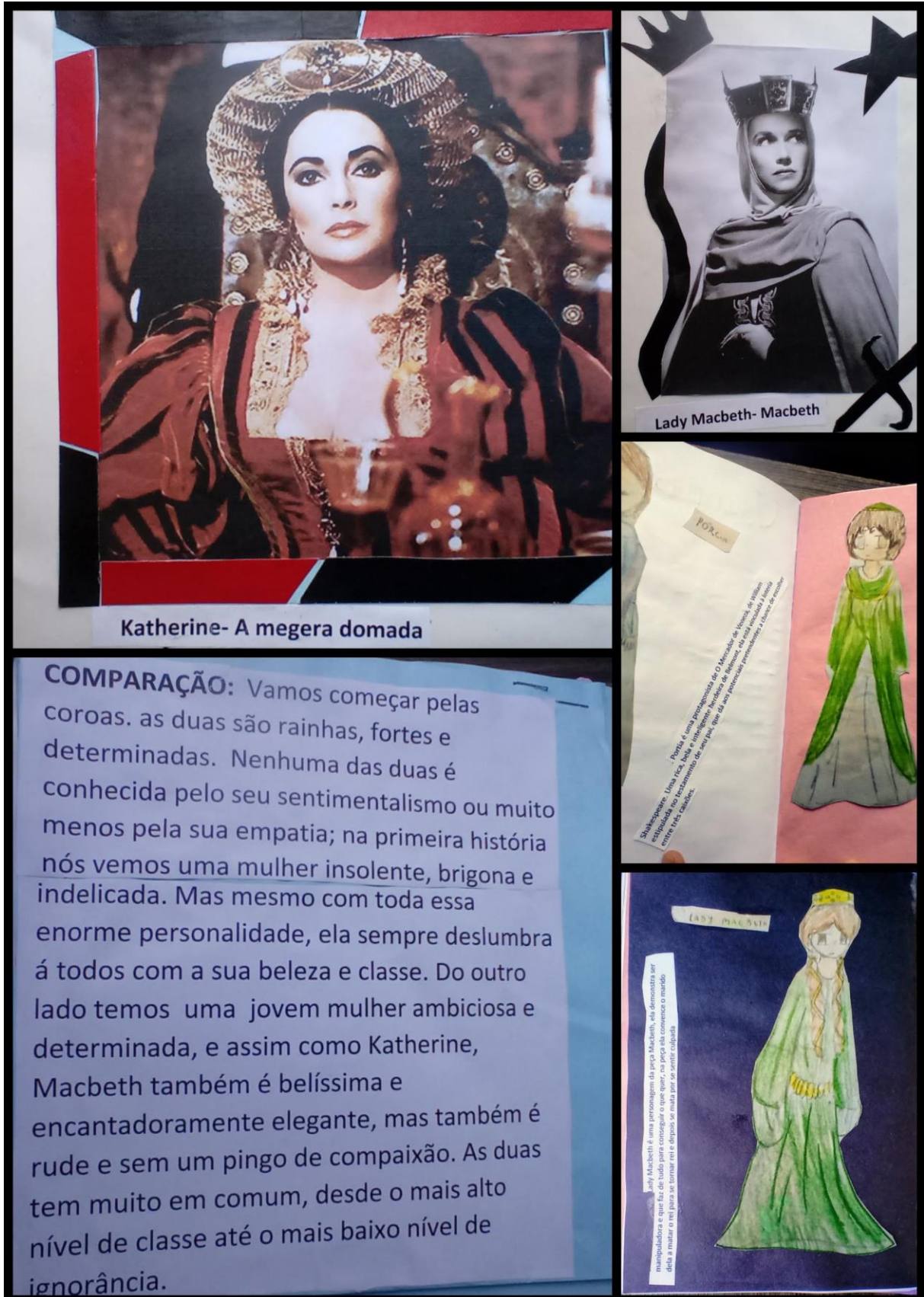


Figura 33 – Conteúdo dos *scrapbooks*: leitura visual das mulheres de Shakespeare nas telenovelas. Fonte: acervo pessoal.

### 4.3 TELENOVELA E LITERATURA EM INTERFACES APLICADAS: OUTRAS PROPOSTAS

Apresentar a literatura aos discentes é sempre um desafio, como já mencionamos, e escolher uma abordagem que trabalhe pela literatura e não sobre ela é ainda mais desafiador. Trata-se, porém, de um desafio necessário, uma vez que, principalmente no Ensino Fundamental II, o exercício sobre períodos literários e suas classificações textuais não são o melhor caminho para a aprendizagem. É também importante sinalizar que essa apresentação da forma literária é importantíssima, pois explica para os alunos o contexto temporal em que a obra foi escrita, direcionando-os para que entendam razões para que aquelas conjunturas tenham sido apresentadas pelo texto. Nesse primeiro momento da aprendizagem, contudo, consideramos mais importante que eles se sintam interessados em ler os textos literários, em vez de apenas saber classificá-los. Isto posto, apresentaremos brevemente outras propostas possíveis de abordagem, mas salientamos que são apenas dicas e possibilidades: cada turma é diferente, e cada professor e professora executa a metodologia que considerar mais eficiente.

Uma aplicação interessante para um diálogo entre telenovela e literatura são as obras *O Diário de Zlata* (1993), de autoria de Zlata Filipović (1980-), ou *O Diário de Anne Frank* (1947), escrito por Anne Frank (1929-1945) e mais conhecido pelo público em geral. Ambos os livros retratam histórias reais de meninas adolescentes em situações de guerra – o primeiro sobre a Guerra da Bósnia (1992-1995) e o segundo sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Trata-se, portanto, de um diálogo entre jovens autoras e jovens leitores. Em um contexto mais atual, há também o já mencionado *Eu sou Malala*, também escrito por uma jovem que luta pelo acesso à escola no Paquistão, onde as meninas não têm direito a escolarização. Três narrativas diferentes, embora com objetivos similares, que podem ser trabalhadas em qualquer ciclo. Nossas experiências foram com alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, por causa da linguagem coloquial e do contexto de empatia que esses livros geram nessa faixa etária, quando o jovem está começando a ampliar seus interesses e, por conseguinte, deixando de ver na escola uma fonte geradora de estímulos.

Esses textos verbais geram interesse nos jovens graças à proximidade etária de suas protagonistas, mas, como são biografias, tornam-se menos interessantes do que um jogo ou uma telenovela. Eis, então, o momento de buscar uma interface

intertextual. Nesse sentido, a telenovela anteriormente mencionada, *Órfãos da Terra*, foi um reforço importantíssimo durante essa abordagem. Os discentes, aproximados pelos recursos semióticos, tiveram mais empatia com as histórias. Tanto o roteiro quanto a trilha sonora e, claro, as imagens, reforçaram o que o livro dizia sobre essas meninas: a importância da educação cidadã e escolar. Instigados pelas narrativas, eles pesquisaram a vida de imigrantes, principalmente do Oriente Médio, suas trajetórias, narrativas e experiências, e documentaram isso em um diário produzido por eles e ainda fizeram um jogo de tabuleiro cujo objetivo final era que a personagem conseguisse estudar. Foi um resultado mais que satisfatório, pois pudemos desenvolver o senso crítico e as aprendizagens do conteúdo de forma interdisciplinar e híbrida. Nesse percurso, eles tiveram contato com conteúdos das disciplinas de História, e, para além dela, com a história viva dos protagonistas com os quais eles conseguiram se identificar; e de Geografia, conhecendo o cenário político social de cada país e respectivos contextos de guerra. É interessante ressaltar que, durante as entrevistas que fizeram com imigrantes com quem conversaram em feiras livres, na vizinhança ou na própria família, eles tiveram a oportunidade de, sozinhos, mediar seus saberes históricos e geográficos, momento ímpar em sua formação. Estudaram ainda Língua Portuguesa e Artes, ao perceberem as diferenças de linguagem, culturais e sociais de cada povo. Esses signos seriam vistos com a leitura de qualquer um desses títulos mencionados, mas a interface visual, por meio dessa telenovela tão premiada, estimulou o interesse, reforçou os signos e criou significantes nos discentes.

Outro trabalho deveras estimulante dentro dessa temática foi *Dom Quixote de La Mancha*. Escolhemos a adaptação de Lino de Albergaria, publicada pela editora Paulus em 2010, cuja linguagem voltada ao público infanto-juvenil foi ideal para a leitura dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Quixote é um fidalgo leitor que busca, em seus devaneios, viver aventuras iguais às de novelas de cavalaria, gênero textual preferido do nobre cavaleiro. Essa é uma história clássica da literatura e muito solicitada pelos currículos escolares, mas por vezes não faz sentido aos discentes, talvez em razão da forma como Dom Quixote é apresentado, pois despertar o interesse em ler, na linguagem erudita, as aventuras de um “louco”, é pouco eficiente de fato. Nesse sentido, uma abordagem sobre o contexto espanhol à época de Cervantes e sobre o próprio autor contribuiu muito para que a leitura se tornasse interessante. O triste cavaleiro, como é intitulado Dom Quixote, é um senhor, que

caminha pela Espanha montado sem seu cavalo em busca de liberdade para o povo de La Mancha. Em suas aventuras e desventuras, ele enfrenta gigantes que não passam de moinhos de vento e bandidos, que são na verdade monges. Sua donzela é Aldonza Lorenzo, uma mulher rude na aparência e na personalidade, na qual ele vê sua bela Dulcinéia de Toboso.

Em seguida, uma interface com a telenovela que estava sendo veiculada durante o período de leitura, *Totalmente Demais* (2016, reexibida em 2020), foi o ponto principal para concretizar o interesse dos jovens. Na telenovela, o personagem principal, Jonatas, interpretado por Felipe Simas (1993-), é um rapaz pobre e sonhador, que acredita em suas ações como principal elemento transformador de sua vida, e, por conseguinte na vida dos que o rodeiam. O rapaz vive diversas desventuras, que vão desde morar nas ruas, ainda que tenha uma família acolhedora, até enfrentar bandidos armados, e jamais esquece sua musa, a jovem e bela Eliza, interpretada por Marina Ruy Barbosa (1995-), uma borralheira, desbocada e agressiva e que encontra em seu herói andante um reflexo dela mesma que ninguém tinha lhe mostrado, até que conhece sua “fada madrinha”, um empresário, e dá início a uma frutífera carreira de modelo. As telenovelas, sabemos, buscam base nas grandes artes e a literatura é, via de regra, uma delas. Nesse sentido, podemos dizer, que há um pouco de Dom Quixote em muitos personagens novelescos, ainda que isso não seja comprovadamente consciente da parte dos autores durante a elaboração das obras. Essa leitura é uma possibilidade factível e os discentes viram em Jonatas um cavaleiro de triste figura, traçando para ele uma jornada épica. Entusiasmados com a aproximação entre o fidalgo e o proletário – termo usado durante a telenovela para definir o personagem – os estudantes ficaram curiosos para saber como termina a história do fidalgo e mais curiosos ainda quando percebem que o final guarda mais perguntas do que respostas. Esse momento foi muito proveitoso, porque abriu espaço para discussões como a função da literatura, que, para além de narrar uma história, possui um caráter formativo e reflexivo. Eles iniciaram um percurso para entender que um texto traz mais do que uma ficção com começo, meio e fim: traz uma reflexão sobre o porquê desse processo e como ele termina. No caso de Dom Quixote, termina com livros queimados, momento que criou um significativo interessante na turma: livros são a porta de entrada para um novo universo, e talvez por isso sejam tão temidos. No caso de Jonatas, termina com uma viagem a uma bela cidade da Europa. Outro ponto importante para essa discussão é o fato de que, nas telenovelas, há um



final feliz que não deixa dúvidas, e pouco tempo depois a história cai no esquecimento, ao passo que os livros indicam novas questões, o que os torna memoráveis. A proposta de avaliação partiu da própria turma, que, mais uma vez dizemos, curiosa com essa aproximação, propôs-se a pesquisar mais sobre os Dom Quixotes nas telenovelas. Depois, os discentes reproduziram esses cavaleiros na nossa sociedade atual, encontrando nas favelas brasileiras algo similar à “cidade empoeirada de La Mancha”, e os diversos profissionais como bibliotecários, bombeiros e policiais como os salvadores desse lugar.

Por fim, nesse mesmo ano atípico de 2020, destacamos também as atividades com as obras *O Médico e o Monstro*, trabalhada com o 8º ano, e *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo (c. 525 a.C.-455 a.C.), trabalhada com o 6º ano. Para ambos os casos, a abordagem com as telenovelas foi superficial, pois o paralelo não era tão evidente. Em *O Médico e o Monstro*, a apreensão da dualidade humana pôde ser percebida em relação a vários personagens novelísticos. Em *Prometeu Acorrentado*, também houve uma aproximação à perspectiva do herói disposto a qualquer sacrifício pelo que acredita ser o bem inquestionável. Entretanto, o principal recorte interpretativo dos jovens seguiu o eixo de uma aproximação com os jogos virtuais. As duas turmas propuseram pesquisar e produzir semelhanças entre essas obras e os roteiros dos jogos, seguindo o viés desta pesquisa, a saber, o aporte tecnológico para os saberes escolares, ressignificando a forma como os jovens veem os jogos e as mídias tecnológicas.

Muitos outros métodos são possíveis. O que destacamos aqui é a reflexão sobre as diversas possibilidades que as artemídias permitem quando aliadas à literatura, principalmente dentro da sala de aula. Deve-se observar que, nas telenovelas, a aproximação com o público via recursos de imagem e som é maior, mas efêmera; já na literatura, a empatia com o público mais jovem é mais difícil de se conquistar, daí a importância de uma atuação em conjunto dos dois gêneros, permitindo a mediação do saber nos discentes. Consideramos que essas abordagens são satisfatórias porque, no longo prazo, no mínimo despertam o interesse pela leitura de textos literários; no médio prazo, mediam saberes críticos advindos da leitura; e no curto prazo, possibilitam ao professor um trabalho mais contundente e formativo por meio da literatura, o que pelo menos tira o docente do escopo da avaliação da aprendizagem e possibilita avaliar para a aprendizagem. Ademais, como disse Araújo (2006), há entre telenovela e os livros “um encontro nos capítulos”. Esse encontro

pode ser, a nosso ver, um caminho inteligente para a formação crítica dos jovens em idade escolar.

Anexamos aqui algumas fotos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e citados ao longo deste capítulo para ilustrar o efeito positivo dessa abordagem híbrida na formação crítica desses jovens.

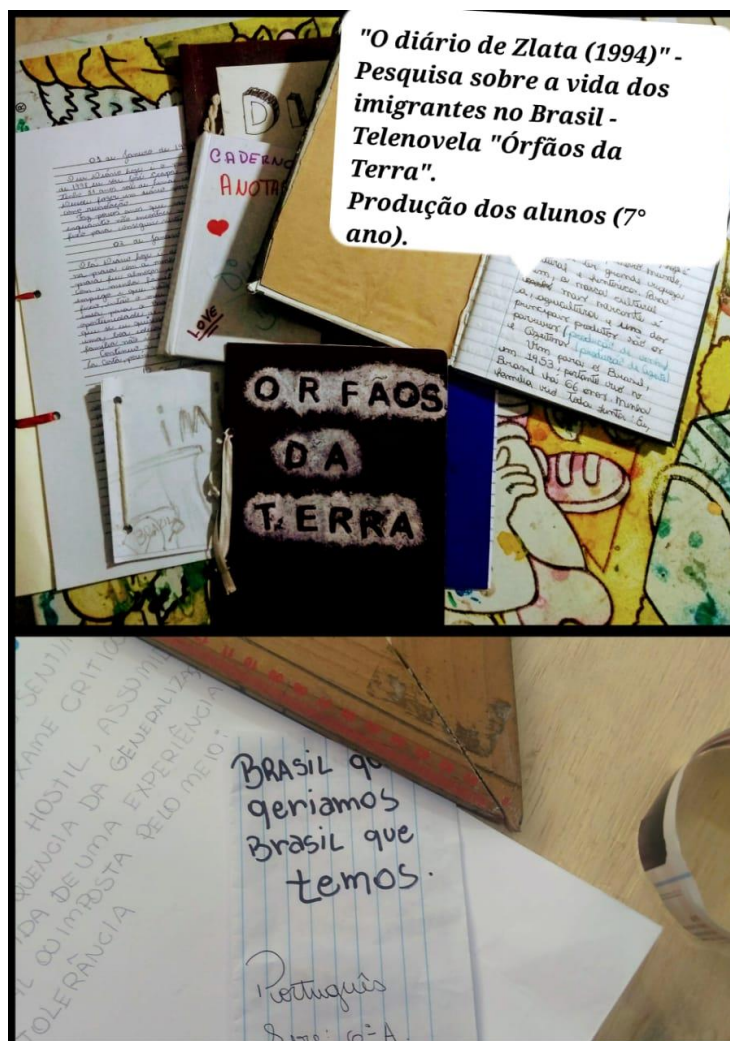


Figura 34 – Trabalhos escolares sobre a obra *O Diário de Zlata* e a telenovela *Órfãos da Terra*.  
Fonte: acervo pessoal.

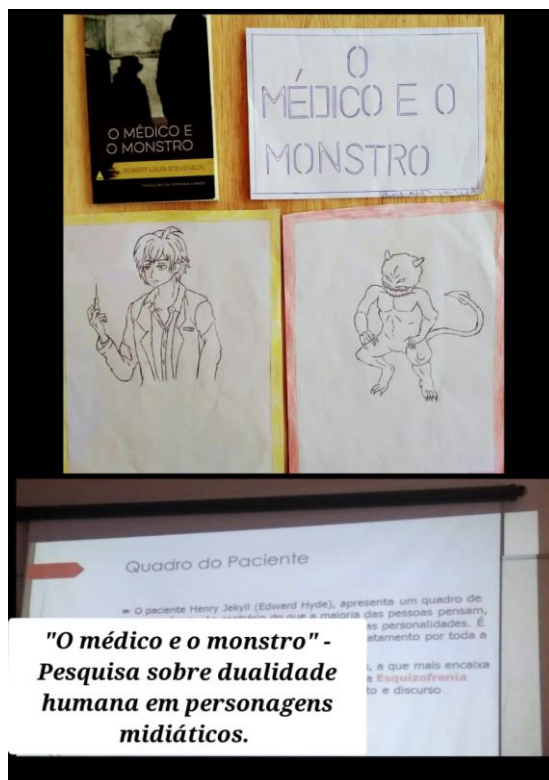


Figura 35 Pesquisa sobre a dualidade humana em personagens midiáticos à luz da obra *O Médico e o Monstro*.

Fonte: acervo pessoal.

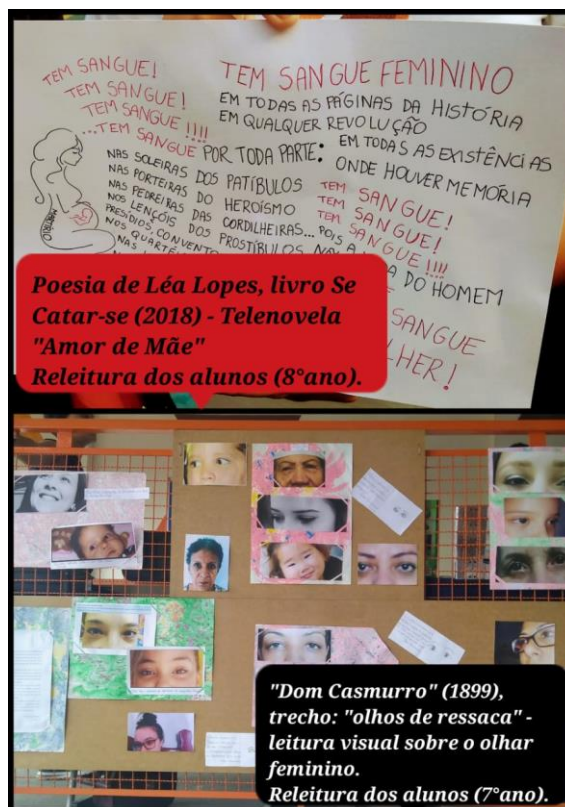


Figura 36 Trabalhos dos alunos com hibridismo entre literatura e telenovela e ressignificação visual de trechos de *Dom Casmurro*.

Fonte: acervo pessoal.



Figura 37 – Jogos de tabuleiro baseados na obra *Eu sou Malala*.  
Fonte: acervo pessoal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da hipótese de que as telenovelas poderiam atuar como artemídia formativa no ambiente escolar quando apresentadas em concomitância à literatura. Esta hipótese justificou-se, em ampla medida, na prática docente. Portanto, um dos principais objetivos da dissertação, que era compartilhar novas práticas de intervenção a partir desta pesquisa, comprovando ou não sua eficácia, com todos os resultados aqui apresentados, indica que a hipótese se confirma: as telenovelas podem atuar de forma construtiva na formação escolar para aprendizagem quando utilizadas em interface com a literatura. Por que não colocar a literatura como sujeito principal nesta sentença? Trata-se de uma pergunta que talvez possa ter surgido ao leitor ao longo desse trabalho, ou seja, por que não dizer que a literatura pode ser mais bem aproveitada se aplicada junto com a leitura audiovisual de uma telenovela? Bem, a inversão aqui foi proposital. O nosso objetivo principal é evitar o lugar comum que, em geral, põe os jovens brasileiros do lado do “não”: não leitores, não estudiosos, não pesquisadores, não capazes... Essa premissa de que os jovens não leem pode ser revista. O advérbio negativo só serve para reforçar uma característica que, em verdade, não deveria ser reforçada, mas, sobretudo, modificada. Dessa forma, colocar a literatura como grande obstáculo nesta pesquisa iria de encontro ao sentido ressignificador, ao passo que colocar uma artemídia amplamente criticada vai ao encontro do que se pretende identificar: as artes caminham juntas para a aprendizagem. A literatura, portanto, ao nosso ver, evidentemente não é uma barreira para o aluno, mas sim a maneira “enformadora” como ela é, por vezes, apresentada – mais voltada às normas do que ao conteúdo aplicado à vida.

Como foi mencionado, a pesquisa parte da prática docente cotidiana, mas atendo-se com mais atenção aos desdobramentos da prática em sala de aula organizados para a escrita desta dissertação. Percebemos que a televisão aberta, e em especial a telenovela, nosso principal recorte temático, cria ambientes virtuais de aprendizagens ao narrarem, com uso de imagem e som, cenas apresentadas na literatura. Esse formato permite que os jovens se sintam sujeitos dessa leitura de mundo, o que, em nosso entendimento, é amplamente facilitada pela abordagem conjunta entre a telenovela e a literatura. Leituras densas como Shakespeare ficam leves sem se tornarem simplórias e sem perder a criticidade atribuída ao

telespectador-leitor. Em ambas as turmas participantes, tanto na mais leitora como na mais jogadora, o texto foi apreendido, compartilhado e ressignificado para a atualidade em razão dessa abordagem. Um efeito ímpar desta pesquisa foi a importância da trilha sonora em uma produção audiovisual. Os estudantes perceberam como uma música pode ou não atribuir humor à cena, como na cena do casamento de Petruccio e Catarina, citada no capítulo 3.

Ressaltamos também que a aplicação prática se deu durante o segundo semestre de 2020, período em que se intensificou a pandemia provocada pelo novo coronavírus, o que modificou o formato das aulas e permitiu que a sala de casa se tornasse também sala de aula. Esse cenário gerou inúmeras dificuldades a todos, mas também criou novas habilidades. Esse momento único na formação desses jovens permitiu-nos, a partir desta pesquisa, proporcionar a eles um ambiente virtual que de fato se voltasse a aprendizagem e não somente ao conteúdo, uma vez que, imbuídos pela curiosidade – de saber o final da história, de entender o porquê ou de conseguir relacionar literatura e mídia –, transformaram as aulas de Língua Portuguesa em um espaço dialógico. Porém, como em todas as pesquisas, pontos para maiores reflexões relacionados à hipótese também surgiram.

Consideramos importante, antes de finalizarmos esta etapa, sinalizar seus pontos de aprimoramento, para dar margem a novas hipóteses para a própria pesquisadora e, quem sabe, para outros pesquisadores. Enumeramos abaixo dois principais pontos de possíveis aprimoramentos.

1) Novas mídias: na atualidade, embora a televisão aberta ainda seja onipresente nos lares brasileiros, novas mídias ganham força e tiram a telenovela do primeiro plano, como as plataformas de *streaming*, já citadas aqui. Os jovens começam a não demonstrar mais tanto interesse somente nas telenovelas nem na tradicional série *Malhação*, que aborda temas mais próximos de seu cotidiano. As séries de *streaming* têm mais sucesso, inclusive entre a crítica, que as considera inovadoras e reflexivas, embora sigam a mesma lógica mercadológica das telenovelas, muitas vezes tachadas de alienantes. Contudo, é importante ressaltar que as telenovelas são gratuitas, atuais e, portanto, mais adaptáveis aos trabalhos em sala de aula, já que seu acesso ainda tende a ser unânime, o que não acontece com uma série paga.

2) Metodologia de apresentação: para esta pesquisa, escolhemos uma telenovela adaptada de um clássico que não estava em exibição nesse

período, mas que ainda se encontra disponível no YouTube. Isso facilitou muito o processo por um lado, porque o *link* do capítulo pôde ser enviado aos alunos via redes sociais, e a discussão feita posteriormente. Percebemos, contudo, que se forem escolhidas outras telenovelas que não estejam sendo exibidas durante o período de aulas, o professor ou professora terá um trabalho maior para conseguir compartilhar suas reflexões com os alunos. No início desta pesquisa, duas telenovelas foram escolhidas: *O Cravo e a Rosa* e *Orgulho e Paixão* (2018), esta última adaptada do clássico de Jane Austen, *Orgulho e Preconceito* (1813). Entretanto, *Orgulho e Paixão* não estava em exibição ou reexibição na televisão aberta e não está disponível de forma gratuita, de modo que não foi possível optar por trabalhar a obra em sala de aula. Além disso, o educador ou educadora pode escolher trabalhar a telenovela inteira ou apenas trechos, e a forma como se dará essa apresentação aos discentes pode ser um obstáculo para que eles efetivamente compreendam o tema. Sugerimos que a primeira etapa seja delimitar um olhar durante a leitura e buscar esse olhar na artemídia. Salientamos que, a nosso ver, os melhores roteiros para serem abordados em sala de aula são os apresentados no horário das 18 horas, que em geral é reservado às novelas de época, a adaptações literárias e a momentos históricos, ao passo que as telenovelas exibidas em outras faixas horárias privilegiam a imersão ficcional na realidade.

Esses foram os pontos mais relevantes quando pensamos em novas pesquisas sobre a aplicação metodológica e seus desafios. Outro ponto é a própria produção da telenovela, que não a entende como produção artística. Durante a pesquisa, descobrimos que encontrar um site, museu ou núcleo de pesquisa que destaque e apresente a parte artística de uma telenovela é um grande desafio. Os produtores não disponibilizam informações relevantes, tais como a autoria das obras de arte apresentadas nas telenovelas ou em que obra da literatura tal personagem foi inspirada, ou ainda uma exposição com os efeitos fotográficos das cenas, como por exemplo na já citada série *Aruanas*: foi necessária uma pesquisa muito aprofundada para que descobríssemos que as cenas de abertura foram inspiradas em fotografias de Miguel Rui Branco, mas que o *site* oficial da emissora não apresenta e não cita. Ao nosso ver, isso só contribui para que os críticos mais conservadores mantenham sua visão preconceituosa das telenovelas, apesar de tanto tempo de existência e de toda uma permanência na memória cultural do povo brasileiro.

Para finalizar, deixamos como consideração final a reflexão de que a cultura pode ser vista como aquilo que faz parte da formação de um povo. Pensando nisso, como pode a telenovela não ser ressignificada como aporte cultural para a sala de aula? O universo literário é um ambiente impar para criar reflexão, imersão e criticidade, e constatamos com esta pesquisa que as telenovelas podem agregar valor semiótico a essa apreensão. Imagem em movimento, som e texto possibilitam um ambiente favorável à fruição e, por conseguinte, empatia, criando um ambiente que permeia as dúvidas e gera novos saberes. É por meio da curiosidade gerada por um texto que novos textos surgem e, como vimos, são criados intertextos de cunho literário.

Em uma contemporaneidade tecnológica e globalizada, consideramos importante trazer um viés que amplie e ressignifique o sentido socioinclusivo da educação. É fundamental que haja uma abordagem pedagógica que torne os estudantes sujeitos de suas aprendizagens. Por isso, provocadas por Solano Trindade, escolhemos “pegar na fonte e devolver ao povo em forma de arte”, ou seja, ressignificar – também politicamente –, aquilo que outrora poderia ser só mais uma fonte de entretenimento, e através dessa fonte apresentar a cultura. Incluir não é somente ceder espaço, mas ampliar espaços e, nesse sentido, o estudante precisa ampliar sua habilidade leitora. Sabemos que essa não é uma competência fácil de se adquirir, porém, as mídias, em especial as abertas, como as telenovelas, permeiam um espaço comum de aprendizagem entre todos os discentes.

Concluimos salientando que essa abordagem ressignifica o texto até então considerado difícil para ser trabalhado em sala de aula. Grandes clássicos como Shakespeare podem e devem ser incluídos dentro da programação paradidática de forma a corroborar com a formação da criticidade do discente. É importante que os jovens tenham acesso às novas literaturas e a todos os textos, mas é igualmente importante que eles tenham acesso também às formas eruditas, que se debrucem sobre a linguagem-padrão, que conheçam períodos históricos, que entendam as formas literárias e, sobretudo, que apreendam pela literatura a formação do valor crítico para sociedade. Afinal, como diz Mafalda, personagem icônica de Quino (1932-2020) das tirinhas de jornais, “Quem não lê acredita em tudo que lhe dizem”. Acrescentamos a esse olhar a reflexão de que o texto audiovisual também deve ser lido. Contudo, se esse aprendizado não for trabalhado em sala de aula, ele será apenas visto de passagem, sem a maior compreensão solicitada pela educação de



qualidade. Decodificar signos é uma aprendizagem: não se nasce sabendo interpretar e não se deve morrer sem aprendê-lo.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGMANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. *E-book*.

ANDRADE, Oswald de. **O rei da vela**. 4. ed. São Paulo: Globo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Manifesto da Poesia Pau-Brasil e Manifesto Antropófago**. Porto Alegre: UFRGS, [20??]. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

ARAÚJO, Luis Fernando Ferreira. **Telenovela & Conto: um encontro nos capítulos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Educação, ensino & literatura: propostas para a reflexão**. 2. ed. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação, tecnologias e as novas linguagens. *In*: FUSARO, Márcia (org.). **Artes tecnológicas aplicadas à educação**. São Bernardo do Campo: CoD3S, 2018. *E-book*.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; D'AMBROSIO, Ubiratan (orgs.). **Signos Artísticos em Movimento**. São Paulo: BT Acadêmica, 2017. *E-book*.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: a inveção do humano**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRAGA, Luiz. *Site oficial com biografia e obras do fotógrafo*. Disponível em: <http://www.luizbraga.fot.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAMATI, Anna Stegh. O travestimento como linguagem cênica em Shakespeare. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABRACE, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARLOS, Manoel. “Horário nobre”. **Veja Rio**, Rio de Janeiro, 25 fev. 2017. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/blog/manoel-carlos/horario-nobre/>. Acesso em: 13 set. 2020.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução: Francisco Lopes de Azevedo; Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro; Sá Coelho. [S.l.]: Ebooks Brasil, 2005. *E-book*.

\_\_\_\_\_. **O Fidalgo Dom Quixote de La Mancha**. Adaptação: Lino de Albergaria. São Paulo: Paulus, 2010.

CORDELIAN, W.; GAITAN, J. A.; GOMEZ, G. A televisão e as crianças. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 7, p. 45-55, dez. 1996.

DELEUZE, Gilles. Platão e o Simulacro. *In*: \_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.

\_\_\_\_\_. A literatura e a vida. *In*: \_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora. 34, 1997. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Percepto, afecto e conceito. *In*: \_\_\_\_\_. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 193-235.

FARIA, D. R. de; BARBOSA, V. A representação do feminino em Gabriela Cravo e Canela e possíveis caminhos para se pensar a condição da mulher na contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2015, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: PPGEDU, 2015.

FELICIO, Rodrigo. “2.5499 Ocupado” não foi novela diária em São Paulo. **Memória da TV**, 9 maio 2020. Disponível em: <https://memoriadatv.com.br/noticia/131/2-5499-ocupado-nao-foi-novela-diaria-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILHO, Ricardo. A descoberta dos livros. *In*: RAMOS, Graciliano. **Relatórios do prefeito de Palmeira dos Índios**. São Paulo: Duetto, [19??].

FOLHA de São Paulo. “Direito de Nascer” recria texto do rádio. **TVFolha**, São Paulo, 17 ago. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/tvfolha/tv170805.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

FUKS, Rebeca. Sebastião Salgado: 13 fotos impactantes que resumem a obra do fotógrafo. **Cultura Genial**, [201?]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fotos-sebastiao-salgado/>. Acesso em: 14 ago. 2020

FUSARO, Márcia do Carmo Felismino. Arte e Ciência: Diálogo, Criação, Invenção. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos; ANDRÉ, Carminda Mendes (orgs.). *Artes, Ciência e Educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2017. p. 29-76.

\_\_\_\_\_. **Artes tecnológicas aplicadas à educação**. São Paulo: COD3S, 2018. *E-book*.

GRECO, Clarice. **Qualidade na TV**: telenovela, crítica e público. São Paulo: Atlas S.A, 2013.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2017**. Recurso eletrônico. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf). Acesso em: 16 set. 2020.

JAMBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX**. Salvador: EDUFBA, 2002.

KUNDERA, Milan. **A arte do Romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. *E-book*.

LEAL, Plínio Marcos Volponi. Um olhar histórico na formação e sedimentação da TV no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 7., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UNIFOR, 2009.

LOBATO, Monteiro. **O presidente negro**. 13. ed. [S.l.]: Biblioteca do Exilado, [20??]. *E-book*.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. **Comunicação & Educação**, n. 26, p. 17-34, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i26p17-34>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LUIZ Braga. *In*: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa16738/luiz-braga>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

\_\_\_\_\_. **Arte e mídia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira**: uma visão econômica, social e política. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEMÓRIA Globo. Mídias e informações oficiais sobre as produções transmitidas pela Rede Globo. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira. **Telenovela e leitura: a mediação semiótica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MIGUEL Rio Branco. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10743/miguel-rio-branco>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MILITÃO Augusto de Azevedo. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2001/militao-augusto-de-azevedo>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa I**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAIS, Sérgio. **Chatô, o rei do Brasil: a vida de Assis Chateaubriand**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura brasileira: utopia e massificação**. São Paulo: Contexto, 2004.

NAVAS, Diana. Afinal, o que pode ainda a literatura? *In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; D'AMBROSIO, Ubiratan (orgs.). Signos Artísticos em Movimento*. São Paulo: BT Acadêmica, 2017. *E-book*.

\_\_\_\_\_. Literatura e educação: territórios em estreito diálogo. *In: SILVA, Mauricio (org.). Educação e literatura: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura como ferramenta para pensar e intervir no mundo. **Revista da Anpoll**, n. 35, p. 203-233, Florianópolis, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/651/721>. Acesso em: 6 mar. 2020.

PAIVA, Claudio Cardoso. Roque Santeiro, Uma alegoria do Brasil: atualização do regional na cultura pop da televisão. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/paiva-claudio-roque-santeiro.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

PIGNATARI, Décio. **Informação, linguagem e comunicação**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

POLITO, Reinaldo. “O Direito de Nascer”, 50 anos: memória de um garoto que conheceu os astros. **UOL**, 13 ago. 2015. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/reinaldo-polito/2015/08/13/o-direito-de-nascer-50-anos-memoria-de-um-garoto-que-conheceu-os-astros.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PRIETO, Liliam Cristina Marins. A “megera” de Shakespeare na telenovela brasileira “O cravo e a Rosa”: literatura canônica e indústria de massa. *Darandina*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/anteriores/volume-5-numero-2-dezembro2012/artigos/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

REDE Globo. O Cravo e a Rosa: figurino e cenário recriam a São Paulo dos anos 1920. **Globo Novelas**, 18 jul. 2013. Disponível em: <http://glo.bo/12OriaG>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIO BRANCO, Miguel. *Site oficial com biografia, obras, publicações, instalações e textos críticos*. Disponível em: <http://miguelriobranco.com.br/portu/biografia.asp>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SADEK, José Roberto. **Telenovela**: um olhar do cinema. São Paulo: Summus, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. A semiótica filosófica de C.S. Pierce. *Hypnos*, São Paulo, n. 5, 1999. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/338>. Acesso em: 3 de mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012. *E-book*.

\_\_\_\_\_. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.

SCHIAVON, Fabiana. Promessa de sucesso, “Órfãos da Terra” chega ao fim nesta sexta após perder fôlego no meio. **Folha de São Paulo**, 27 set. 2019. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2019/09/promessa-de-sucesso-orfaos-da-terra-chega-ao-fim-nesta-sexta-apos-perder-folego-no-meio.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SEBASTIÃO Salgado. *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra20361/sebastiao-salgado>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SHAKESPEARE, William. **A Megera Domada**. Tradução: Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998. *E-book*.

\_\_\_\_\_. **A Megera Domada**. Tradução: Ridendo Castigat Moraes. [S.l.]: E-books Brasil, [20??]. *E-book*.

SILVA, Mauricio. **Educação e literatura**: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. Organização: Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

WOLF, Mariane. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari, Maymi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

XAVIER, Nilson. **Almanaque da telenovela brasileira**. São Paulo: Panda Books, 2007.

ZORZI, André Carlos. “2-5499 Ocupado”: Há 55 anos, estreava 1ª novela diária da TV brasileira. **O Estado de S. Paulo**, 22 jul. 2018. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,ha-55-anos-estreava-a-primeira-novela-diaria-da-tv-brasileira,70002407761>. Acesso em: 22 abr. 2020.