

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

JULIANA RISTOW CANUTO

LITERATURA AUDIOVISUAL:
UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO

PONTA GROSSA
2019

JULIANA RISTOW CANUTO

LITERATURA AUDIOVISUAL:
UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer

PONTA GROSSA
2019

C235 Canuto, Juliana Ristow
Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino / Juliana Ristow
Canuto. Ponta Grossa, 2019.
113 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer.

1. Audiovisual. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. Séries. 5. Netflix. I. Steyer, Fábio
Augusto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III.T.

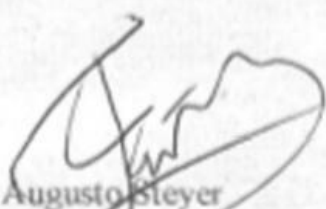
CDD: 801

JULIANA RISTOW WEIZ

**LITERATURA AUDIOVISUAL: UMA NOVA
POSSIBILIDADE NO ENSINO**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

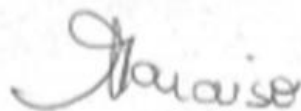
Ponta Grossa, 27 de agosto de 2019.



Fábio Augusto Steyer
Doutor em Letras - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Carlos Gerbase
Doutor em Comunicação Social - PUC /Rio Grande do Sul



Andréa Correa Paraíso Müller
Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho a todos que compreendem que ninguém pode viver sem comunicação e principalmente àqueles que, mesmo sabendo da falta de garantias da linguagem, ainda assim ousam experimentar, narrar, dissertar.

AGRADECIMENTOS

Um dos prazeres mais reais ao trabalhar um tema popular como este durante dois anos tem a ver com o número de pessoas com quem entrei em contato e que partilham o meu interesse e entusiasmo. Agradeço a cada um que me manteve motivada.

Pelo seu trabalho, já por si inspirador, nesta área, e pela forma inapreciável como correspondeu aos meus esforços, gostaria de agradecer ao professor Fábio Augusto Steyer, meu orientador durante esses anos.

Agradeço aos membros dessa banca de defesa: à Profa. Dra. Andréa Paraíso Müller e Prof. Dr. Carlos Gerbase, pela leitura atenciosa do texto. Seus apontamentos e sugestões de leitura contribuíram muito para a melhoria deste trabalho.

Sou grata também, em nível mais geral, em relação ao interesse e conselhos de amigos e colegas, principalmente os que fiz nas disciplinas no Programa de Pós-Graduação: Aline, Bianca, Eduardo, Everton, Janeffer, Franciele, Isabel, João Israel, Letícia, José.

E, como não poderia deixar de ser, é o meu filho, Ícaro, que merece a minha gratidão pelo constante encorajamento. E, também tem o mérito de com apenas cinco anos de idade ser o crítico mais analítico e provocador que seria possível desejar. Estendo aqui o agradecimento à minha mãe, esta, ao contrário do Ícaro, nada crítica, mas sempre motivadora e me fazendo acreditar que sou capaz.

Ao meu irmão Júnior e a minha cunhada Luana o agradecimento pelo incentivo e por compartilhar durante todo o processo a sua conta na Netflix. À minha irmã Daniele um agradecimento pelo apoio e um pedido de desculpas pela minha ausência em sua vida no decorrer do mestrado. À Isabel, minha prima, irmã de alma, refúgio em tempos difíceis.

Muitos amigos e alunos ouviram, ao longo dos últimos meses, ideias isoladas desta dissertação numas primeiras tentativas de formulação. Por terem me dado a oportunidade de debater a minha teoria em público e fora do contexto da academia, gostaria de expressar os meus agradecimentos.

Por fim, à CAPES pelo financiamento.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Tal pesquisa de mestrado buscou pensar a literatura num sentido mais amplo, estendido, engendrado na arte audiovisual. Sua motivação inicial, surgida da crítica ao fechamento intelectual e estético que reconhece a arte literária de acordo com o suporte em que essa se apresenta e privilegia, nesse sentido, o códex, passou em um segundo momento para reflexões sobre a literatura exigida pelos currículos escolares no Brasil com base nos documentos oficiais. As implicações dessas questões são discutidas em paralelo com a impossibilidade de conceituar hermeticamente literatura, e deste modo buscou-se uma elaboração de uma visão debruçada em cima das falas de filósofos e pensadores como Aristóteles, Sartre, Barthes, Antonio Candido e outros, para a partir da discussão já estabelecida problematizar a literatura audiovisual. De forma complementar, além do processo de compreensão, realizou-se a análise de algumas séries exibidas na Netflix pelo viés do conceito proposto de literatura audiovisual. O foco recai no material audiovisual final, observando primordialmente a narrativa. Na interseção de tais acepções, houve a tentativa de teorizar certa transitividade entre literatura e cinema não mais como desejo de um diálogo entre essas duas artes, mas como desejo de possibilitar a análise literária da produção audiovisual em si. Finalmente, esta dissertação se propõe, a partir das reflexões sobre cada um dos termos estudados, apontar algumas possibilidades para o ensino de literatura conectado com o consumo da arte pelo aluno e principalmente centrado na análise das obras.

Palavras-chave: Literatura. Audiovisual. Ensino. Séries. Netflix.

RÉSUMÉ

La recherche de ce master visait à concevoir la littérature dans un sens plus large et étendu, engendré dans l'art audiovisuel. Sa motivation initiale découle de la critique de la fermeture intellectuelle et esthétique qui reconnaît l'art littéraire en fonction du support dans lequel il se présente et des privilèges, en ce sens, le codex, passé dans un second moment à une réflexion sur la littérature exigée par les programmes scolaires du Brésil sur la base des documents officiels. Les implications de ces questions sont discutées parallèlement à l'impossibilité de conceptualiser hermétiquement la littérature, cherchant ainsi à élaborer une vision se penchant sur les lignes de philosophes tels que Aristoteles, Sartre, Barthes, Antonio Candido et autres, à partir de la discussion déjà établie pour problématiser la littérature audiovisuelle. De plus, par ailleurs de processus de compréhension, l'analyse de certaines des séries diffusées sur Netflix par le biais du concept proposé de littérature audiovisuelle a été réalisée. L'accent est mis sur le matériel audiovisuel final, principalement sur le récit. À l'intersection de ces significations, on a tenté de théoriser une certaine transativité entre la littérature et le cinéma, non plus comme désir de dialogue entre ces deux arts, mais comme désir de permettre l'analyse littéraire de la production audiovisuelle elle-même. Enfin, ce mémoire de maîtrise propose, à partir des réflexions sur chacun des termes étudiés, de mettre en évidence quelques possibilités d'enseignement de la littérature liées à la consommation d'art par l'étudiant et principalement axées sur l'analyse d'œuvres.

Mots-clés: Littérature. Audiovisuel. L'enseignement. Séries. Netflix.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 —	Questão 100, ENEM 2012.....	p. 42
FIGURA 2 —	Separação entre o selecionador e os candidatos.....	p. 52
FIGURA 3 —	Cenário do Continente (T1E8 9'28").....	p. 53
FIGURA 4 —	Cenário do Continente (T1E8 29'57").....	p. 53
FIGURA 5 —	Cenário do Continente (T1E8 43'02").....	p. 54
FIGURA 6 —	Construção estética de violência simbólica (T1E8 44'16").....	p. 56
FIGURA 7 —	Construção estética de violência simbólica (T1E8 44'40").....	p. 56
FIGURA 8 —	Protagonista do episódio piloto.....	p. 60
FIGURA 9 —	Protagonista, em mesma cena, na versão Netflix.....	p. 60
FIGURA 10 —	Interior de uma casa no Continente.....	p. 63
FIGURA 11 —	Interior do escritório de onde Ezequiel comanda o Processo.....	p. 64
FIGURA 12 —	Maralto (T2E8 26'33").....	p. 64
FIGURA 13 —	Pessoas do Continente presentes no ambiente no Processo (T1E6 27' 16") Pessoas do Continente presentes no ambiente no Processo (T1E6 27' 16").....	p. 65
FIGURA 14 —	Uso de tecnologia para a comunicação entre Maralto e Continente (T2E9 14'04").....	p. 66
FIGURA 15 —	Reconhecimento facial de Micheli (T1E2 19'53").....	p. 68
FIGURA 16 —	Mãe e filho (T2E1 7'30").....	p. 69
FIGURA 17 —	Início da seleção (T1E1 7'14").....	p. 70
FIGURA 18 —	Presença do grande imagista (E1 24'30").....	p. 78
FIGURA 19 —	Eve pega o mapa (E1 24'30").....	p. 79
FIGURA 20 —	Eve compara o desenho em sua moto com o mapa da cidade (E1 24'30").....	p. 79
FIGURA 21 —	Capitão Decker abre o armário de Jennifer (E1 18'11").....	p. 81
FIGURA 22 —	Capitão Decker refletido no espelho (E1 18'11").....	p. 81
FIGURA 23 —	Eve (E1 21'12").....	p. 82
FIGURA 24 —	Maya (E1 21' 14").....	p. 82
FIGURA 25 —	Vincent e Maya (E2 16'11").....	p. 83
FIGURA 26 —	Pista (E2 23'03").....	p. 84
FIGURA 27 —	Paisagem filmada de cima (E2 22'36").....	p. 85
FIGURA 28 —	Coleta de amostra de DNA de Vincent (E3 20'31").....	p. 86
FIGURA 29 —	Vincent na delegacia (E3 21'42").....	p. 86
FIGURA 30 —	Vincent em desespero (E3 26'18").....	p. 87
FIGURA 31 —	Rosto de Eve depois de observar a foto enviada por um aluno (E5 47'53").....	p. 88
FIGURA 32 —	Manoia no quarto de Eve (E3 42'51").....	p. 89
FIGURA 33 —	Cartaz de divulgação.....	p. 93
FIGURA 34 —	Conversa entre Clay, Jessy e Justin no refeitório da escola (T2 E3 9'31").....	p. 100
FIGURA 35 —	Sala de aula (T2 E3 13'26").....	p. 101
FIGURA 36 —	Quarto de Jessy (T2 E3 19'54").....	p. 101
FIGURA 37 —	Quarto de Jessy (T2 E3 35'25").....	p. 102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 — COMO A LITERATURA É ENSINADA NO BRASIL?	17
1.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	17
1.2 A PARTIR DOS PRINCÍPIOS (DES)NORTEADORES O QUE FAZEM OS PROFESSORES E ALUNOS?	28
CAPÍTULO 2 — CONCEITO DE LITERATURA E SUAS MODIFICAÇÕES	31
2.1 O QUE É LITERATURA?	31
2.2 LITERATURA AUDIOVISUAL	36
CAPÍTULO 3 — ANÁLISE LITERÁRIA.....	42
3.1 A ANÁLISE LITERÁRIA NA ESCOLA.....	42
3.1.1 3%.....	48
3.1.2 O Bosque	71
3.1.3 Os 13 porquês	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A — Filmografia.....	113

INTRODUÇÃO

Este trabalho, integrante do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, tem como finalidade discutir a questão do ensino de literatura no Brasil, reiterando o valor da literatura, que assim como as demais formas de expressão artística proporciona o progresso do indivíduo, que ao perpassar pela linguagem é capaz de inventar e reinventar realidades, experimentar acontecimentos, expandir a percepção do mundo. Seja no papel de professor ou aluno, o estudo da literatura possibilita o alargamento da sua potencialidade criativa e imaginativa. Para Roland Barthes:

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1992, p. 90)

Para iniciar a discussão nos propomos a pensar o que é considerado literatura. Ouvimos sempre que o aluno não lê, algumas vezes porque não tem acesso ou porque não tem interesse. No entanto, acreditamos que o aluno tem sim interesse pela arte literária, porém, talvez não pelas obras que são exploradas atualmente na escola. A escola ainda prioriza o ensino desse campo do conhecimento por meio dos clássicos e mesmo quando inova, trazendo algo contemporâneo, que facilita a identificação do aluno com o narrado, opta por conferir status de literatura somente ao que foi publicado no formato do códex.

Segundo Alckmar Luiz dos Santos e Everton Vinicius de Santa (2013):

Associar literatura, arte e tecnologia pode ser um empreendimento divertido, mas é também, seguramente, muito trabalhoso. Isso implica, primeiramente, trazer à luz as relações profundas, porém sempre escamoteadas, entre literatura e arte. Não há ninguém que, em sã consciência, possa negar à literatura o estatuto de arte. Contudo, em que esse reconhecimento afeta a maneira como se ensina e se aprende literatura, em todos os níveis, seja no ensino médio, seja nas universidades? Em praticamente nenhum deles, é usual a consideração dos aspectos artísticos e estéticos das obras literárias. Quando muito, encontramos, aqui e ali, trabalhos isolados. (SANTOS, SANTA, 2013, p. 7)

Há um tímido, porém importante, movimento em direção de reconhecer textos difundidos em outros meios e formatos como literatura, e é seguindo essa trilha que defendemos a categoria de literatura audiovisual. Separamos nessa categoria um gênero para nos aprofundarmos em nossa dissertação: as séries.

Uma série pode ser ficcional (a qual dedicamos o nosso trabalho) ou documental, e possui um número preestabelecido de episódios por temporada. O modelo padrão estadunidense é de cerca de 13 capítulos por temporada, que iniciam num mesmo período

todo ano. Se a temporada agrada ao espectador e traz retorno de audiência para a emissora, é contratada uma nova temporada, diferente do formato adotado pelas novelas brasileiras ou portuguesas em que, terminada a exibição, não há renovação de temporada independente de seu sucesso. Desse modo, uma série pode durar muitos anos, e por esse motivo são feitas alterações na trama a fim de acompanhar as modificações sociais, melhorar a aceitação e manter o espectador interessado. Essas mudanças, contudo, precisam ser coerentes com a macronarrativa. O roteirista e professor de roteiro David França Mendes (2016, p.1) afirma que “o que faz de uma série uma série, entre outras coisas, é ser um organismo, uma máquina geradora de histórias”.

As primeiras narrativas audiovisuais seriadas foram apresentadas nos cinemas entre 1908 e 1920 e eram chamadas de filmes em série ou seriados. Não era exatamente uma inovação no modo de contar histórias, pois na época, em especial na França, eram populares os fascículos quinzenais com histórias policiais e de aventuras, os quais se espalharam pela Europa. Os seriados se tornaram muito populares entre as crianças e os jovens da primeira metade do século 20, e muitas vezes as sessões de cinema, inclusive no Brasil, até os anos 60, eram precedidas por um episódio de seriado, como eram conhecidos então. Posteriormente, foram adquiridos pelos canais de TV, sendo apresentados em episódios semanais ou diários, até o momento atual em que os grandes divulgadores desse tipo de narrativa passam a ser as plataformas virtuais, sendo a mais popular a Netflix.

Por uma questão de delimitação metodológica optamos por discutir as séries exibidas na Netflix, pois encontramos nelas uma literatura consumida e discutida pelos alunos, porém não no ambiente escolar. Os estudos sobre o consumo de audiovisual pelos alunos ainda são escassos, mas ainda assim localizamos publicações como a de Juslaine Abreu Nogueira e Natacha Oleinik de Moraes, em 2018, nos anais do 7º Seminário Nacional Cinema em Perspectiva e XI Semana Acadêmica de Cinema, um levantamento sobre experiências espectadoras de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com produções audiovisuais, especialmente com o cinema, na comunidade estudantil do Colégio Estadual Santos Dumont em Curitiba-PR, por meio de entrevistas e questionários. Uma das perguntas do questionário era: Como é o acesso as obras? A pesquisa contou com a participação de todas as 17 turmas da instituição (turnos da manhã, tarde e noite), envolvendo uma coleta de dados com 223 alunos, representando 58% dos discentes matriculados. Segundo as alunas de iniciação científica, a maioria dos alunos (88,7%) assistem aos filmes em casa e usam serviços pagos como TV por assinatura ou streaming como a Netflix. Ainda de acordo com as autoras, “o questionário contava com questões mais abrangentes, como “O

que você mais assiste de modo geral?” e neste quesito as respostas mais comuns foram séries, videogames e filmes, sendo os filmes destacados apenas após a nossa ênfase” (2018, p. 161)

Nossa proposta se baseia em afirmar o audiovisual como pertencente à categoria literária e as séries como um gênero integrante desta categoria, para refutar a ideia de que o aluno do ensino fundamental e médio não está interessado por essa arte. Sabe-se que existe um número crescente de estudos voltados para as relações que se estabelecem entre, de um lado, às novas práticas de escrita e leitura inauguradas pelas tecnologias digitais e, de outro, às práticas baseadas na cultura do texto impresso. Isso demonstra que na atualidade parece haver uma concordância de que o audiovisual deve adentrar a escola, e apesar disso ele raramente surge como tema em si mesmo, mas como uma alternativa adicional para exemplificar ou problematizar aspectos decursivos dos conteúdos programáticos. É o que assinala Claudia de Almeida Mogadouro:

[...] é comum nos escritos de vários estudiosos do tema a acusação de que a escola “didatiza” o cinema, tirando do cinema sua essência artística. A eterna acusação feita à escola é de que o cinema está presente na educação apenas como “ilustração” do conteúdo das aulas. Também achamos que muitas vezes o cinema se comporta de forma “rebelde”, porque seu tempo não é o da aula, a abordagem do tema do filme nem sempre se “encaixa” no conteúdo da disciplina e a recepção por parte dos alunos nem sempre tem o resultado esperado. Trata-se de um relacionamento difícil, porque ambos têm naturezas diversas... (MOGADOURO, 2011, p. 15)

Ao defendermos o conceito de literatura audiovisual sugerimos que essa ocupe um lugar de protagonismo, deve ser o objeto a ser estudado. É importante ressaltar que não estamos afirmando que toda obra ficcional filmada é literatura, assim como nem todo livro com conteúdo ficcional. A definição do que deve ou não ser levado para escola como literatura precisa ter um aporte em outros pormenores que explicitaremos adiante, e para o momento esclarecemos que procuramos nas séries da Netflix obras com elementos narrativos suficientes e consistentes para serem consideradas literatura, e a essas denominamos literatura audiovisual seriada.

Buscamos recuperar o que é considerado literatura, o que já foi e, principalmente, o que não foi considerado no momento do seu surgimento, mas depois passou a ser incorporado nos estudos literários, para comprovar que tratamos de uma arte que agrega, de tempos em tempos, novos elementos, sem uma desvalorização do que a antecede; pelo contrário, traz nela sempre marcas visíveis de hereditariedade. Além disso, não renegamos a leitura das obras canônicas, mas nos posicionamos em um lugar que vislumbra com positividade a interferência

das novas tecnologias nos hábitos de leitura. Um exemplo disso são as digitalizações de literatura escrita. De acordo com Edgar Roberto Kirchof (2013):

Collins acredita que um dos principais deslocamentos ocorridos nesse sentido diz respeito ao fato de que, ao contrário do que se poderia prever, o mundo digital amplia a rede de consumo de obras de literatura — incluindo-se os assim chamados clássicos —, consequentemente, popularizando a cultura literária. Isso ocorre através de inúmeras estratégias mobilizadas pelas empresas, que lançam mão de diferentes mídias e suportes para vender e promover os livros, agora colocados no mesmo tipo de “balcão” a partir do qual são vendidos filmes, programas de televisão e outros produtos midiáticos. Esse processo é movido por uma sinergia impressionante entre editoras, indústria cinematográfica, televisão e internet, todas visando formar um público cada vez maior capaz de consumir livros literários juntamente com outros produtos culturais. (KIRCHOF, 2013, p.14)

Entendemos que esses novos formatos estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, mas supomos que a escola busca estar alinhada com a crítica literária, e por parte dessa é perceptível uma certa resistência ao acolhimento das novas mídias. No entanto, não se faz ensino sem o interesse do indivíduo protagonista do processo: o aluno. É nesse sentido que consideramos a relevância de nossa pesquisa. Tentamos, por meio da análise de documentos oficiais, investigar de que forma a escola oferece a literatura e o que espera que ela acrescente na formação do adolescente, com o intuito de comprovar que ao trazer as obras audiovisuais para serem analisadas na escola não estamos ignorando as orientações oficiais para o encaminhamento do seu ensino. Por fim, analisamos algumas obras com base nos conceitos e elementos já reconhecidos por estudiosos da área. Alguns aspectos exclusivos desse gênero exigem uma análise que se apoia nas artes cênicas.

Inicialmente a pesquisa visava relacionar as séries com o romance de folhetim, e acreditávamos ter elementos suficientes para abordar a questão da literatura audiovisual. Na medida que os estudos foram avançando sentiu-se a necessidade de vincular a pesquisa diretamente ao ensino de literatura.

Observando os movimentos das redes sociais e o comportamento dos jovens em idade escolar do nosso convívio, percebemos que o objeto de estudo da pesquisa chamava a atenção e sempre alguém tinha algo a contribuir, indicando alguma série, comentando sobre as que estavam vendo no momento e, intuitivamente, sem nenhuma metodologia, questionávamos: Você se interessa por literatura? E a resposta geralmente era: Não. A recorrência dessa situação tornou-se inquietante: a escola está mesmo tão distante do interesse do aluno? E por quê, se ela pode ensinar as mesmas coisas, ou, até mais, incluindo uma literatura que o aluno já consome?

Dessa forma, entende-se que o currículo precisa ser modernizado. Mas mesmo que haja uma modernização, há uma carência de estudos que validem a literatura audiovisual. É preciso que a crítica literária se abra para esses novos gêneros e assuma que esses novos veículos advindos da tecnologia estão difundindo uma boa literatura. Dessa maneira, afirmamos a relevância do objeto de pesquisa aqui pleiteado por considerarmos insatisfatória a forma como o ensino de literatura tem sido encaminhado nas instituições escolares. Portanto, ecoamos a voz de Michael Whitman Apple:

[...] discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades — sobre as próprias vidas — de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços — intelectuais e práticos — nenhuma outra merecerá. (APPLE, 2000, p. 41)

Percebe-se um movimento que compartilha das ideias postuladas em nosso trabalho. A UNICAMP, por exemplo, colocou entre as obras obrigatórias para o vestibular 2019 o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, do clássico "Diário de um detento", lançado em 1997 pela banda de rap Racionais MC's. Todos os anos, a Unicamp pede a leitura de 12 obras dos mais variados gêneros, e para 2019 são elas: Sonetos selecionados de Luís de Camões; *Sobrevivendo no inferno*, de Racionais MC's; *A teus pés*, de Ana Cristina César; *Sagarana*, de Guimarães Rosa; *O espelho*, de Machado de Assis; *O Bem Amado*, de Dias Gomes; *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida; *Caminhos cruzados*, de Érico Veríssimo; *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *A cabra vadia*, de Nelson Rodrigues; Sermões selecionados de Antonio Vieira. O álbum dos Racionais MC's foi classificado como poesia. Segundo a universidade, "as obras inseridas para o Vestibular 2019 possuem relevância estética, cultural e pedagógica para a formação dos estudantes do ensino médio". Acreditamos que, nesse caso específico, mais importante do que trazer um disco musical para a lista de leitura obrigatória, foi trazer a voz da periferia. Mas é inegável que a atitude da universidade colocou sobre o disco a chancela da literatura.

Outra universidade que vem trazendo significativos avanços em seus vestibulares é a UFRGS, a instituição já há alguns anos reforça a concepção da canção como literatura, além de destacar a ideia de álbum como obra pensada em um todo, não como músicas avulsas. Um exemplo é a inclusão na lista para o vestibular 2018 do álbum *Elis & Tom*, de 1974. O disco envolve duas figuras importantíssimas da música brasileira, Elis Regina e Tom Jobim, e ainda contém várias letras de Vinicius de Moraes. Pioneira, mais uma vez, a UFRGS já solicitou, também, a leitura da peça teatral *Gota d'água*, de Chico Buarque. A obra, que foi exigida para

o vestibular 2017/2018, foi escrita em 1975 é uma peça que revitaliza os textos de Eurípedes em cenários brasileiros.

Notamos aqui um avanço, mas que precisa ser ampliado. A presente pesquisa abre possibilidades para que, futuramente, o ensino de literatura considere um campo amplo que inclui, entre outras manifestações, o objeto deste trabalho.

Tal questão pretende construir pontes entre o presente e o passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir da noção de que as coisas coexistem, de que assumir essa literatura que faz parte da realidade dos alunos não significa recusar os clássicos. É o oposto disso, é mostrar que a literatura audiovisual (no caso do nosso objeto de estudo, as séries) tem em seu DNA o romance de folhetim, e dessa maneira despertar o interesse por aquilo que é mais próximo do que a princípio parece.

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de literatura é a própria legitimação desse conhecimento no entendimento dos alunos, a explicitação de sua razão de ser. Ao conseguirmos trazer para dentro dos estudos literários, na escola, aquilo que eles já discutem fora, os estudos ganham uma nova importância.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: num primeiro momento, fazemos uma síntese das orientações sobre o ensino de literatura inscritas nos documentos oficiais. Todos os documentos por nós analisados consideram a literatura um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real. Mas várias são as distorções sobre como a literatura deve ser ensinada. Com o intuito de observar as diferentes concepções no que diz respeito ao ensino, trouxemos para nosso trabalho um breve histórico desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais de 2002, as Orientações Nacionais Curriculares publicadas em 2006 e a recente Base Nacional Comum Curricular 2018.

Na sequência, refletimos sobre várias definições do que é literatura, sobretudo observando a sua fragilidade e impossibilidade de fechar um conceito. A ideia foi trazer o pensamento de diversos autores sobre a questão, e embora inicie esta parte do trabalho pela Arte Poética de Aristóteles, não há a intenção de apresentar os conceitos de forma linear em relação ao tempo, mas de mostrar como grandes estudiosos divergiram no que diz respeito a essa complexa questão: O que é literatura?

Por tratar-se de uma pergunta sem uma resposta hermética sentimos a necessidade de explicitar a noção de literatura adotada em nosso trabalho, assim como esclarecer o que consideramos literatura audiovisual.

Em seguida, postulamos sobre a importância de um ensino de literatura voltado para análise literária. A literatura utiliza a língua como um instrumento de comunicação e interação, não está alheia ao seu papel social, sendo, pois, uma manifestação artística indispensável para a difusão da cultura e para a democratização do conhecimento, mas ao nosso ver, o ensino da literatura se sustenta por si só, e não deve servir como pano de fundo para o ensino de outras matérias do curriculum escolar. Estamos de acordo com o movimento da educação interdisciplinar, mas isso seria uma via de mão dupla, os conteúdos de todas as disciplinas estariam ligados de alguma forma, e não somente a literatura, de forma subalterna, a serviço das demais.

E, por fim, nos propomos a analisar algumas obras audiovisuais em seus mais diversos aspectos, como possibilidades de trabalho nas escolas. Cabe destacar que o objetivo não é apresentar a fórmula para a solução de todos os problemas, até porque seria pretensão demais, pois a educação escolar não se desenvolve a partir de algo pronto, moldurado, não flexível, mas é algo em constante construção a partir das experiências assertivas com abertura para o novo.

CAPÍTULO 1 — COMO A LITERATURA É ENSINADA NO BRASIL?

1.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Atualmente a educação brasileira utiliza documentos básicos que norteiam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica em todas as escolas do país. Entre os principais documentos encontram-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases — LDB, reunindo os referenciais que direcionam o estado, município, escolas e professores para a consolidação da educação de qualidade. O objetivo aqui é recuperar, de forma sintética, o que dizem esses documentos quanto ao ensino de literatura, identificando quais são os principais objetivos propostos e instruções oferecidas no que tange à metodologia e obras a serem trabalhadas no Ensino Fundamental e Médio.

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos a formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para:

- I — O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II — A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III — O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV — O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

Com intuítos didáticos, o currículo foi agrupado em três grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Em 1999, o governo brasileiro lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCNEM. Essa escritura é a concreção da proposição da UNESCO, a qual tem sido o eixo que respalda os PCNEM, e está baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares se

encontram no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996.

Desse ponto de vista, os PCNEM instituem como objetivo para a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias a promoção, no estudante, das subseqüentes capacidades: a) Entender e servir-se dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade; b) Explorar, compreender e usar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção de recepção; c) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; d) Considerar e resguardar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões do mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação; e) manipular as linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e saber colocar-se como protagonista do processo de produção/ recepção; f) perceber e empregar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade; g) dominar e utilizar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; h) assimilar os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar; i) considerar o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio — PCNEM, para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é vista como:

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 1999, p. 13)

Os PCNEM propõem uma organização na qual o ensino de Literatura está vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, criticando a divisão existente anteriormente:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se

leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Outra crítica que os PCNEM elaboram em relação ao ensino de literatura é que ele seja marcado por uma perspectiva historiográfica da disciplina. Em oposição às questões criticadas, os PCNEM apresentam uma orientação de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos precisam ser trabalhados de modo conjunto a fim de amparar o ensino baseado em uma aula reflexiva, um “[...] espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 23). Quanto ao ensino de literatura, especificamente, os princípios norteadores elencados pelos PCNEM definem a importância da contextualização, da intertextualidade, da produção e da recepção de textos literários ou não. Desse modo, como instrumento norteador do ensino de literatura, os PCNEM advertem que:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p. 18).

Mesmo criticando o ensino pelo viés historiográfico, a importância da literatura é reduzida, perdendo seu lugar enquanto disciplina.

O conceito de literatura é abordado no documento em análise: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 1999, p. 16).

Com a tentativa de elucidar a discussão iniciada, os PCNEM presumem um cenário de sala de aula:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: — Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola. E Drummond? Responderam: — Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade? (BRASIL, 1999, p. 16).

A elucidação dos PCNEM para dirimir essa possível situação traduz-se em dar voz ao aluno e extrair ao máximo seu conhecimento de mundo para que ele seja capaz de se expressar: “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o

princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (BRASIL, 1999, p. 16). A provocação é incitada, porém a discussão sobre o que seja literatura de fato não existe, logo o que veio para nortear não faz sentido para o aluno e talvez nem para o professor. Percebe-se que não há uma preocupação em ensinar literatura, e sim comunicação. As situações de sala de aula têm como foco apenas a comunicação, e o texto literário pode servir como pretexto no ensino de língua portuguesa.

Nota-se, por conseguinte, que o ensino de literatura se inclui à área de leitura e ao estudo dos gêneros discursivos. Essa concepção sobrevém os fundamentos presentes na Proposta Curricular da década de 70, nada obstante, assim, não mostra instruções mais diretas para o trabalho efetivo do professor.

A partir das contrariedades dos professores a respeito das concepções norteadoras dos PCNEM, o MEC divulgou um documento adicional, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio, chamado PCN+, seguido do subtítulo: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A divulgação desse documento ocorreu em 2002 e sua propositura salientava: “as — orientações aqui apresentadas — complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) — têm em vista a escola em sua totalidade” (BRASIL, 2002, p. 4).

O arbítrio do PCN+ é manter a divisão da educação no ensino médio em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, mas reforçando a ideia de que essas áreas precisam estar articuladas:

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados (BRASIL, 2002, p. 17).

No que diz respeito ao ensino de literatura é explicitado que:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Dessa forma, foi definida uma função para a literatura. Se, nos PCNEM, ela não possuía um sentido muito claro, nos PCN+ ela é apresentada como um instrumento para entender uma sociedade e seus costumes. Em síntese, para os PCN+, a literatura tem que interessar às outras disciplinas e não se sustenta como ensino dela mesma, desse modo permanecendo em um lugar subalterno. Se antes a literatura era vista, também, como pretexto para o ensino de gramática, nos PCN+ ela passa a ser uma ferramenta que pode ser utilizada para o ensino de história.

Os PCN+, que vieram com o claro intuito de ocupar as lacunas deixadas nos PCNEM, ainda deixam em suspenso algumas questões. Parecem sugerir que a literatura tem um papel importante na leitura de mundo do aluno, mas ao falar dos cartuns, por exemplo, não especificam se os validam como literatura e nem se esses devem ocupar a sala de aula:

A leitura supostamente corriqueira de um cartum pode revelar-se mais complexa do que aparenta, quando o leitor não souber identificar traços de economia do desenho, por exemplo. A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos (BRASIL, 2002, p. 48).

Ao mesmo tempo que sugere um ensino contextualizado, propondo a compreensão do estilo de época, acabam por reduzir o ensino de literatura às características das escolas literárias, retomando, então, um ensino com um viés historiográfico:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 65).

No entanto, o próprio documento se contradiz ao afirmar:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Enquanto nos PCNEM vemos o ensino de história da literatura em segundo plano e, conseqüentemente, a literatura sendo utilizada como pretexto para ensinar leitura e comunicação, ao que tudo indica nos PCN+ a história da literatura volta a ter lugar, mas a leitura literária continua sendo utilizada como estratégia para o ensino de história, artes e tudo que a inclinação do professor assim desejar.

De fato, os PCN+, além de não solucionarem os impasses dos PCNEM, originaram mais conflitos e não aclararam nem ao menos a expectativa quanto ao ensino de literatura.

Notando que os documentos até então eram inconclusivos e desnorteadores, em 2006 são lançadas as Orientações Curriculares Nacionais — OCNs:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

As OCNs trazem ao centro da discussão a literatura como traço distintivo. Dessa forma, o que justifica o ensino de literatura é a busca pela igualdade, ou seja, um saber que outrora era destinado à elite agora deveria ser acessível a todos:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta: por que a Literatura no ensino médio? era natural que a Literatura constasse no currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do bem escrever e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas (BRASIL, 2006, p. 51).

Mesmo tendo uma motivação para a existência da disciplina de literatura, as orientações mantêm o ensino literário como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa, e o questionamento permanece: como ensinar literatura a partir das OCNs? De acordo com o documento:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

As OCNs são o primeiro documento a ponderar sobre o valor de alfabetizar e também letrar literariamente, e, para letrar o sujeito, sugere-se que “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Para letrar por meio da experiência estética as OCNs explicam:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo

para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006, p. 55).

Entende-se que a proposta das OCNs consiste em laborar com as sabedorias provenientes dos mais dispares grupos, propiciando a viabilidade de que a cultura marginal ocupe as salas de aulas. No entanto, o documento ainda assume uma visão de que a cultura produzida nas mais diferentes comunidades deve servir como ponte para que se chegue à literatura canônica, dando a essa um lugar de prestígio e destaque. Ao mesmo tempo em que o documento sugere a literatura como uma ferramenta para a luta de classes, considera que o canônico é mais valoroso do que a produção marginal, colocando o pobre que agora tem acesso ao estudo literário na posição de leitor hábil de obras de qualidade, mas jamais produtor.

A grande novidade nas OCNs é que não há subterfúgios de outras áreas para ensinar literatura, pois ela por si só basta, como reflexo cultural de um povo, e por que não refluxo.

As OCNs mostram conjecturas teóricas sobre o arranjo do ensino e leitura do texto literário, contudo não manifestam a demarcação do conceito de fruição do texto:

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. [...] entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária se dá num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

Assim, as OCNs não são capazes de intensificar o debate, visto que a concepção de fruição do texto literário é vasta. Desta forma, o documento estudado aborda indagações e possibilidades acerca do ensino de literatura a partir do leitor. O documento recupera várias teorias, e entre elas evidenciam-se as teorias da recepção e o conceito da polifonia bakhtiniana. O centro da argumentação recai sobre o leitor e não sobre a literatura. Nesse momento, as OCNs defendem que:

Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses best-sellers que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas

oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas legítimas... (BRASIL, 2006, p. 68).

Tal afirmação nos leva a ver que o professor é induzido a trabalhar a literatura a partir dos clássicos do códex¹; cita-se os best-sellers e os filmes, mas não fica claro se as orientações são para que esses textos sejam objetos de aulas, e mesmo se, trazidos como objetos, sempre hierarquicamente abaixo dos cânones. Há uma outra passagem no documento que parece ser uma crítica ao repertório trazido pelo aluno:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura (BRASIL, 2006, p. 61).

Sabe-se que os PCNs foram nacionalmente divulgados, inclusive com propagandas televisivas. As OCNs, no entanto, não tiveram o mesmo prestígio. Talvez por esta ausência de divulgação seja que a maioria dos livros didáticos apresente apenas um viés historiográfico do ensino de literatura tal como recomendado nos PCNs+. Mesmo assim, não se deve negar que elas apresentam uma proposta mais clara e mais bem fundamentada em relação aos PCNEM e PCNs+.

A proposta de perceber obras audiovisuais como literatura e trazê-las ao lugar de destaque para análise em sala de aula parece não ser o indicado nas OCNs. No entanto, com um viés mais crítico acerca da literatura, as OCNs trazem uma proposta que possibilita essa flexibilidade ao trabalho do professor, que deve ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas. Afinal, a metodologia adotada pelo professor deve sempre pressupor uma base teórica. No caso das OCNs, há variações dessa base, mas em todas elas estão presentes a noção de humanização da literatura e da socialização dos textos.

¹ Em seus estudos, Roger Chartier (1990) faz um histórico sobre o livro. Neles o autor recupera que durante a antiguidade a primeira forma encontrada para fixar as ideias foi escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, apareceram os *khartés*, que eram cilindros de folhas de papiro descomplicadas para carregar. A novidade subsequente foi o pergaminho, que dentro de pouco tempo sobrepôs o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era viável traçar com superior simplicidade. Um de seus ganhos sobre os demais suportes para escrita era sua durabilidade. O nascimento do pergaminho remete à cidade grega de Pérgamo, onde foi criado. Mais uma transformação desta época foi o fim do “volumen”, que era um rolo, substituído pelo códex, que exibia páginas compiladas. A chegada do códex deu-se na Grécia como uma forma de encriptação das leis. Após algum tempo, foi aperfeiçoado pelos romanos. Também chamado de códice, esta nova forma de apresentação dos conhecimentos fez com que o livro começasse a ser considerado um objeto, uma obra. Além do mais, vários especialistas apontam o códice como parte essencial na disseminação do conhecimento científico. Se o leitor quiser mais informações sobre a história do livro, sugerimos a leitura de: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990; CHARTIER, Roger. *Formas e sentido — Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003; CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros*. Brasília: Editora UNB, 2017.

Observamos que apesar de terem o propósito de gerar circunstâncias que possibilitem a aproximação aos saberes indispensáveis à prática da cidadania dos jovens, os documentos apresentados até o momento não eram tão esmiuçados ou tampouco diretos. Com essa justificativa reúne-se uma comissão de especialistas para a produção da proposta da Base Nacional Comum Curricular². Em junho de 2015 aconteceu o lançamento do Portal BNCC e em julho do mesmo ano a redação prévia da Base foi publicada. Em setembro de 2015, abriu-se um ambiente para as colaborações do público, e a consulta pública da primeira versão foi concluída em 15 de março de 2016.

Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais realizados em todas as unidades da federação. Os 27 Seminários foram organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre os meses de junho e agosto.

Em setembro de 2016 a escritura do documento preliminar que metodizou os Seminários efetuados foi levada ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Trazendo as considerações fundamentais apontadas pelos docentes, esse documento expunha inquietações, e uma das críticas era em relação à linguagem confusa e genérica do documento, a que se opunha a principal motivação para sua feitura, ser claro e conciso.

Como resposta ao problema apontado, o MEC anuncia a separação da BNCC em duas partes, sendo uma Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a outra Ensino Médio.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aceita e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, e o documento para o Ensino Médio teve sua aprovação um ano mais tarde, no dia 4 de dezembro de 2018, e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação.

Além de um detalhamento maior, a BNCC visa unificar as influências e referências de todas as instituições de ensino, com o intuito de diminuir as diferenças de propostas pedagógicas em distintas regiões do país. Assim como os documentos que a precedem, a BNCC não é um currículo, mas um documento norteador e uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos.

O documento muda questões relevantes, e para o nosso objeto de estudo as notícias não são boas. Na BNCC os conteúdos dos componentes curriculares são, na verdade,

² A presente pesquisa foi apresentada à banca de qualificação em 01 de outubro de 2018. A BNCC 2018 foi homologada em data posterior. Embora a leitura tenha ocorrido de forma cuidadosa, trata-se de uma impressão preliminar, portanto sugere-se a leitura integral do documento, caso haja interesse.

ferramentas para o desenvolvimento das competências definidas para a área em que a disciplina está inserida, e dessa forma não deve ser considerado um fim em si mesmo. A literatura praticamente desaparece, uma vez que ela não está relacionada nos quatro eixos propostos para o componente Língua Portuguesa, que está inserido na área de Linguagens e divide espaço com os componentes Artes, Educação Física e Inglês. Vejamos:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos — sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão —, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística — sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua — não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 69)

Ao mesmo tempo em que o documento nega o ensino da literatura admite que:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos — direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 84. Grifo nosso)

Ora, se não é a escola a fornecer ferramentas para que a leitura literária aconteça, em que local ou momento o direito a literatura estaria garantido?

A literatura volta a ser um meio para a discussão de outros assuntos, ficando em um lugar subalterno na área de linguagens. Mesmo no documento instrutivo para os anos iniciais do ensino fundamental³ a aproximação com a literatura aparece como uma possibilidade para promover o desenvolvimento de habilidades diversas. No entanto, nesses anos nos parece que a análise é contemplada, talvez pelo seu aspecto lúdico necessário a esse momento da formação:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já

³ Embora façamos uma referência aos anos iniciais, nossa análise é centrada na BNCC do Ensino Médio.

indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

Do primeiro ao quinto ano, o documento menciona a formação do leitor literário e coloca como objetivo tornar o aluno hábil a “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.” (BRASIL, 2018, p. 96), sendo que no primeiro e segundo ano ele deve “ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2018, p. 110), e do terceiro ao quinto ele deve:

Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. [...] Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. (BRASIL, 2018, p. 132)

O documento menciona que se deve buscar uma continuidade na formação do leitor literário, porém na sequência o texto que se apresenta não demonstra como isso deverá ocorrer. Desse modo, para a literatura, o documento que prometia ser mais objetivo e claro torna tudo ainda mais obscuro, deixando que cada instituição, se não cada professor, defina a importância da literatura dentro da área de Linguagens e da disciplina de língua portuguesa.

Se no documento anterior, as OCN's, a literatura recuperava de forma tímida sua autonomia e especificidade, na BNCC ela é totalmente desprestigiada. As OCN's também lembravam que a literatura sempre foi uma marca de distinção social, e cremos que o lugar dado a ela em um documento oficial que serve para orientar o que deve ser prioridade sobretudo na escola pública revela muito sobre a função política da arte literária e principalmente da educação como um todo. Com as mudanças apresentadas pretende-se um eminente abismo entre o ensino formal dado à elite e à população menos abastada. É de conhecimento público que o governo investe menos do que o indicado em educação e faltam professores para disciplinas obrigatórias. Nesse sentido, é ingenuidade pensar que haverá de forma sistemática projetos extracurriculares voltados para a literatura. Enquanto isso, a rede privada, devido à grande competitividade de mercado e o grande negócio lucrativo que se tornou a educação, oferece cada vez mais aulas extras e projetos de contraturno. Acreditamos que se os projetos pedagógicos nas escolas públicas deixarem de lado a leitura literária, em breve o conhecimento dessa arte, que nunca deixou de ser uma marca de distinção social, será, em sua ausência, um elemento discriminatório.

1.2 A PARTIR DOS PRINCÍPIOS (DES)NORTEADORES O QUE FAZEM OS PROFESSORES E ALUNOS?

Um dos desafios dos dias atuais, nas escolas, é desenvolver no aluno o gosto pela literatura. Fato curioso, uma vez que nossa vida cotidiana está permeada de textos literários. Desse modo, não é necessário, como muitos afirmam, transformá-la em um hábito. Bastaria tirar dela o peso de uma obrigação.

Grande parte dos professores reclamam o crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus pela literatura, mas a reclamação continuaria a mesma se incluíssemos a literatura audiovisual?

Sem dúvida, o desinteresse dos alunos pela literatura tem como uma das causas esse condicionamento de que literatura são apenas os textos publicados em formato de livro, embora sua origem tenha sido a oralidade, o que primordialmente não a relacionava a qualquer forma de suporte físico. A literatura sempre apresentou forte presença na história da humanidade por meio da oralidade, sob a forma de poesias, narrativas lendárias, cantigas, provérbios, adivinhas, parlendas, cordel etc. A cultura grega antiga já nos trazia os aedos (uma espécie de cantores profissionais). Embora não saibamos com exatidão qual era sua principal função, eles aparecem na *Ilíada* e na *Odisseia* (Fêmio, Démodoco) como responsáveis por contar por meio do canto os feitos dos deuses e dos heróis. Também por isso consideramos não ser possível considerar literatura somente quando há um texto escrito estabelecido.

A leitura, cobrada na escola, já não é mais hábito nem mesmo entre muitos dos professores⁴; acontece que diversos de nossos companheiros professores foram igualmente vitimados por essa experiência de ensino, que não beneficia o desenvolvimento de leitores literários.

Compete ao professor enxergar suas limitações, ponderar e reverberar sua prática pedagógica. A literatura deve ser mirada como uma oportunidade de questionar, investigar, gerar, de modo que a literatura tenha um proveito atual e real, efetivamente recreativa e estética, por esse motivo social e transformadora, como orientam os documentos oficiais. Isso dar-se-á com simplicidade no momento em que a literatura for conveniente para o próprio estudante.

⁴ Se o leitor quiser acesso a uma pesquisa com coleta de dados sobre professores leitores, sugerimos a leitura de: CUNERT, Fátima Cristina dos Passos. *A Descoberta do Perfil Leitor dos Professores de Língua Portuguesa das Escolas Públicas Municipais de Passo Fundo*. Seminário Nacional de Língua e Literatura 7. : 2018 : Passo Fundo, RS. ISSN 2358-789X

Os títulos escolhidos pelos professores, sobretudo do ensino médio, costumam ser os exigidos nos mais importantes vestibulares do país, e são sem dúvida ótimos exemplares da literatura, principalmente a brasileira. Mas usar essa justificativa é simplista e limita a exploração de possíveis obras, além de passar aos alunos a sensação de que a literatura serve exclusivamente para passar no vestibular. Poderíamos, se fosse o caso, desenvolver um capítulo falando sobre o sistema de vestibular⁵ e o quanto esse sistema é falho e não representa o que o aluno sabe ou deveria saber, sendo mesmo um concurso que privilegia aqueles que decoraram uma maior quantidade de conteúdo. Para facilitar na hora da prova, é natural que a exploração das obras por parte dos professores seja focada nos elementos mais cobrados, e muitos selecionam o que mais tem sido exigido nessas provas antes de prepararem suas aulas. Porém, nem sempre o que é cobrado que o aluno saiba a respeito das obras contempla o que dizem os documentos oficiais. Desse modo, talvez, nem as obras que chegam à escola tenham sido contempladas de forma adequada.

Portanto, essa pesquisa se justifica pelo fato de que não existem estudos sobre o consumo de literatura levando em consideração a literatura audiovisual. Pensamos que o produto desse trabalho pode contribuir para legitimar obras que não nascem nos livros como literatura, podendo até servir de apoio para a inclusão delas no ambiente escolar e continuar esse tímido movimento que já tem levado as músicas para os vestibulares.

Parece-nos que o mercado editorial está mais atento ao que interessa às crianças e adolescentes do que a própria escola, atento ao tipo de livros que a juventude lê hoje em dia, que se convencionou chamar de “literatura infanto-juvenil” como segmento dedicado exclusivamente a esse público. De acordo com matéria publicada na ABL (Academia Brasileira de Letras) “a literatura infantil é a porta de entrada na formação de um público leitor quando adulto. O costume da leitura desde pequeno, somado ao incentivo da família e da escola, é a primeira etapa para a formação de um cidadão culto e crítico em relação à sociedade que o rodeia”. Não dizemos que essas obras não chegam até a escola, pois muitas coleções ocupam as bibliotecas e inclusive são sugeridas como leituras complementares. Mas acreditamos que elas ainda são tidas como leituras de deleite e a elas é atribuída a função principal de dar ao jovem o hábito de ler, ficando para os clássicos o exercício da análise, quando a análise e prazer de ler deveriam estar relacionados.

⁵ Se o leitor quiser mais informações sobre o sistema de vestibular no Brasil, sugerimos a leitura de: ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. ISSN Impresso 1415-000X, 2012.

A literatura juvenil é um ramo dedicado aos leitores entre dez a quinze anos de idade. Fatos comuns a obras literárias juvenis em geral incluem temas de interesse ao jovem adolescente, muitas vezes controversos, como sexo, violência, drogas, relacionamentos amorosos, etc; personagens, especialmente protagonistas, da mesma faixa etária dos leitores. Alguns livros mais atuais, dedicados a adolescentes, se tornaram grandes *best-sellers* mundiais, como *Harry Potter*, *Percy Jackson & os Olimpianos* e *Jogos Vorazes*. O fenômeno, embora possa ser visto como uma boa oportunidade de incentivar o gosto pela literatura nesta faixa etária, não tem sido muito aproveitado para o ensino formal dentro da escola.

As obras supracitadas fazem parte de uma produção que está ligada aos outros meios e formatos. Todos os exemplos acima foram convertidos em obras cinematográficas e foram sucesso de bilheteria, o que poderia ser visto de forma positiva, mas na verdade as afastou ainda mais das escolas. A popularidade obtida no cinema, mesmo que impulse a venda dos livros, faz com que passem a ser vistas como uma “literatura menor” ou “de massa”.

O aprendizado é motivado por vários elementos, e a condição afetiva dos alunos é um desses elementos. O estímulo para alargar os saberes é como uma alavanca que impulsiona o aprendizado e determina as circunstâncias nas quais ele acontece. Possivelmente um dos fatores mais determinantes para o desenvolvimento no percurso é o interesse. Avivar o interesse do aluno pode ser uma das formas de garantir um aprendizado efetivo.

Não é possível afirmar, diante do atual momento pelo qual o Ministério da Educação passa⁶, que a BNCC terá aplicabilidade, mas mesmo que isso ocorra, acreditamos na força da literatura e na sua continuidade dentro das escolas. É com essa motivação que propomos um ensino pautado na análise, na escolha consciente e independente das obras, desvinculada dos exames vestibulares, que leve em consideração uma literatura estendida e principalmente que acolha de forma verdadeira o repertório trazido pelo aluno.

⁶ Nos cem primeiros dias de governo do presidente Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação teve ministro e vários chefes de secretarias importantes da pasta substituídos por divergência internas. A pasta tem sido alvo de críticas, inclusive sendo assunto de matérias na imprensa internacional, acusada por não ter planejamento adequado, além de estar sendo tratada como terreno de disputa política. “Antes de completar 100 dias de Governo o capitão sacou Ricardo Vélez da pasta após uma série de polêmicas protagonizadas pelo então ministro — dentre elas a afirmação de que os livros de história seriam reescritos no que diz respeito ao Golpe de 1964. Em seu lugar, Bolsonaro escolhe Abraham Weintraub, que em pronunciamento na quinta-feira se comprometeu a reavaliar os recursos federais destinados aos cursos de Humanas, como Filosofia e Ciências Sociais. (https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/27/politica/1556367110_084752.html)

CAPÍTULO 2 — CONCEITO DE LITERATURA E SUAS MODIFICAÇÕES

2.1 O QUE É LITERATURA?

Na verdade, não há uma resposta definitiva para esta pergunta. A palavra literatura vem constantemente sendo resignificada, e a sua aplicação na sociedade também. Pelo exposto, o propósito dessa discussão é ponderar a respeito do universo e da posição da literatura como espaço de obtenção de erudição, sapiência e pensamento crítico. Para isto, serão exploradas algumas ideias de significativos conhecedores da questão.

O que é considerado ou não literatura sofreu e sofre grandes alterações com o decorrer dos anos. Um exemplo disso foi a antologia feita por Heloísa Buarque de Hollanda, *26 poetas hoje* (1975), que na época da sua publicação foi recebida pela crítica sob a acusação de que não era literatura, uma vez que a coletânea de poesia seria de uma coleção de textos de 26 poetas que executaram o que ficou conhecido como poesia marginal — ironicamente denominada por Chacal, poeta integrante da antologia, de “poesia magistral”. E, no entanto, atualmente é um cânone da poesia brasileira, cobrada em muitos vestibulares, ou seja, virou literatura. Então, quem é que diz o que é ou não é literatura?

Vários intelectuais, filósofos, escritores dissertaram sobre o tema, e nos propomos a recuperar algumas das conceituações.

A *Arte Poética* foi escrita por volta de 335 a. C, e desde o século XVI, quando o clássico se tornou a parte central dos estudos sobre literatura, é impossível ignorar as considerações de Aristóteles sobre o tema e a influência da *Arte Poética* no que se diz sobre o assunto até agora, mesmo que muitas escolas literárias do século XIX tenham se situado em oposição às teorias atribuídas ao filósofo grego. Embora o compilado de anotações não trate especificamente do que é literatura, é provavelmente a obra que contém o maior número de ideias fecundas sobre o tema, rejeitando a ideia platônica de falsidade, inutilidade ou nocividade da literatura. Aristóteles toma as obras a partir da descrição de seus constituintes, e é deles que ela vai receber seu valor.

Aristóteles não usa o termo literatura, porém é sobre isso que ele fala quando no capítulo I aparece o seguinte: “Carecemos de uma denominação comum para classificar em conjunto os *mimos* de Sófron e de Xenarco e os diálogos socráticos, as imitações em trímetros, em versos elegíacos ou noutras espécies de metro vizinhas.” (ARISTÓTELES, 2003, p. 24). Ou seja, todas essas formas de imitação fazem parte de um campo específico da arte que até então não tinha nome, mas que se diferenciava das artes plásticas, por exemplo.

Aristóteles diferenciava a poesia das artes plásticas admitindo que as duas partiam da imitação, porém a primeira a fazia pela voz enquanto a segunda pelas formas e cores.

Seguindo o raciocínio de que a *Arte Poética* é então um texto de teoria literária, mesmo que ainda não com essa denominação e nem mesmo com essa intenção, uma vez que Aristóteles não buscava prescrever uma boa arte e sim descrever o que encontrara nas obras por ele analisadas, observamos no capítulo XIV o seguinte: “o terror e a compaixão podem nascer do espetáculo cênico, mas podem igualmente derivar do arranjo dos fatos [...]” (ARISTÓTELES, 2003, p. 54 grifo nosso). Ao considerar espetáculo cênico como encenação e arranjo dos fatos como o texto escrito, tem-se a impressão de que para Aristóteles ambos faziam parte da arte final, e mesmo que o arranjo dos fatos fosse o que garantia maior qualidade estética o espetáculo cênico não deveria ser ignorado, sendo assim a arte poética não trata do texto escrito mas do produto final, da obra final.

Segundo Aristóteles (2003), a arte imita “os caracteres, as emoções e as ações”. Essas imitações o filósofo divide entre imitações narrativas e imitações dramáticas:

Com efeito é possível imitar os mesmos objetos nas mesmas situações, numa simples narrativa ou pela introdução de um terceiro, como faz Homero, ou insinuando-se a própria pessoa sem que intervenha outra personagem, ou ainda apresentando a imitação com a ajuda de personagens que vemos agirem e executarem elas próprias. (ARISTÓTELES, 2003, p. 28)

Para Aristóteles, a catarse é o propósito da literatura. Na *Arte Poética*, ele fala que a missão da poesia é o prazer (*hedone*), não um aprazimento impolido e desonesto, mas cândido e alteroso. Este prazer dado pela poesia não deve ser visto como trivial manifestação lúdica, tendo que, anteriormente, captado tal qual uma perspectiva ética:

A tragédia fornece às almas a ocasião de se desembaraçarem de um excesso de inatividade, que não se deve conservar na vida ativa. Ela age como dissemos, a propósito da música. É uma espécie de tratamento homeopático, *similia similibus*. (ARISTÓTELES, 2003, p. 17)

Outro filósofo importante também se questionou sobre a finalidade da literatura, o que ela seria, a que, para quem e porque ela se propõe na sociedade humana. Jean-Paul Sartre publicou *Que é a literatura?* em 1947.

Em um contexto completamente diferente do de Aristóteles, o interesse de Sartre era mais voltado para o aspecto social do que artístico da literatura. É no pós-guerra que Sartre reflete sobre de que forma a literatura deveria ater-se à realidade e como o texto literário poderia transformar essa realidade. Surge então a preocupação com o engajamento do escritor.

Diferentemente de Aristóteles, Sartre deixa subentendido que seu ensaio é exclusivamente sobre literatura escrita, justamente porque a pergunta que permeia seu ensaio é: que é escrever?

Sartre diferencia arte-significante (prosa) e arte não significativa (pintura, música, escultura, poesia), reparemos que ele não ousa incluir a arte da representação (cinema ou teatro) em nenhuma das duas categorias. Em *Que é a literatura?* ele vai especificar mais detalhadamente a prosa e a poesia, pois elas estão realmente conectadas à linguagem, à comunicação. Pensamos então, que é dessas que o cinema e o teatro mais se aproximam.

É na prosa que o filósofo francês vê a literatura como uma arte utilitária por essência, que visa à comunicação entre as palavras escritas e o mundo exterior, a realidade humana.

Assim como no título do livro, a interrogação está presente em toda obra: são indagações que têm como objetivo a reflexão acerca da escrita literária, e não respostas definitivas. As questões que são colocadas são: Com que finalidade você escreve? A finalidade da linguagem é comunicar. Você tem alguma coisa a dizer? Alguma coisa que valha a pena ser dita, comunicada? Que aspecto do mundo você quer desvendar, que mudanças querem trazer ao mundo por esse desvendamento? Sua função é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele? O que aconteceria se todo mundo lesse o que eu escrevo? Por que você falou disso e não daquilo, e já que você fala para mudar, por que deseja mudar isso ou aquilo? Desse modo, notamos que para Sartre é de extrema importância o modo como se decide escrever as coisas, o que nos leva a discussões sobre estilo, forma e os aspectos que determinariam o valor da prosa, sua relação com o entorno, com a historicidade. Defende seus próprios romances das críticas recebidas. Sobre isso, Sartre diz: “Quanto à forma, não há nada a dizer de antemão e nada dissemos: cada um inventa a sua e só depois é que se julga”. (SARTRE, 1989, p. 23).

Para Sartre, a “verdadeira e pura literatura” tem uma íntima relação com a expressão total e profunda da alma dos escritores. O autor recomenda aos autores contemporâneos que passem mensagens aos seus leitores, de modo que sua subjetividade se entregue sob a aparência de objetividade.

O semiologista francês Roland Barthes, embora seja por definição um estudioso da linguagem, considerado em alguns momentos estruturalista e em outros um libertário pós-moderno, e não um estudioso primordialmente da literatura, demonstra desde sua publicação inaugural ser um astuto conhecedor da linguagem literária. Barthes contribuiu muito com a teoria literária e suas convicções permanecem sendo discutidas. Suas proposições são relevantes, entre outros aspectos, para refletir acerca do papel do leitor para a compreensão

dos sentidos do texto; outra contribuição importante para os estudos literários é o seu texto *O efeito de real*, no qual ele discorre sobre a utilização de elementos textuais descritivos por autores como Flaubert, sendo considerado um ensaio de seu momento pós-estruturalista. Esse ensaio pretende constatar uma justificativa funcional para a utilização de determinadas estruturas textuais em detrimento de outra dentro de uma obra literária, que não necessariamente são enquadrados na análise estruturalista tradicional.

Barthes divide as estruturas narrativas em dois tipos: preditiva, que conserva uma organização estrutural próxima do clássico apresentado pela poética aristotélica e estabelecida sobre os pilares da verossimilhança; e a notação insignificante que se contrapõem a anterior, aqui a verossimilhança passa a ser substituída pelo realismo, mesmo que incoerente, uma vez que uma das principais características do real é a imprevisibilidade.

Barthes dissertou ainda sobre a crítica literária, de acordo com Leyla Perrone-Moisés:

Em meados dos anos de 1950, Barthes assinalava o aparecimento de novos tipos de crítica literária, representados por Gaston Bachelard, Lucien Goldmann, o Sartre de Baudelaire, Poulet e J. P. Richard.

Elogiava a crítica praticada por L. Goldmann, “crítica histórica” que define “de modo rigorosamente materialista” o elo que une a História à consciência corporal do escritor, e propunha uma conciliação desta com a crítica psicológica, pois a crítica histórica coloca o autor entre parênteses, e a crítica psicanalítica nada diz da significação histórica. A tarefa da crítica, segundo ele, seria reconciliar essas tendências. A partir dessa data, evidencia-se em sua própria crítica uma informação psicanalítica, acrescentada à base teórica marxista anterior. Seu livro *Sobre Racine*, em 1963, provocará a ira de um catedrático da Sorbonne e ocasionará a polêmica da “nova crítica”, da qual ele seria o maior representante. A “nova crítica” era aquela que se apoiava nas ciências humanas, abandonando o biografismo positivista e a “explicação de texto” acadêmica. (MOISÉS, 2006, p. 1)

Para Barthes, o universo linguístico é permeado das relações de poder, relações das quais as pessoas tentam exaustivamente desvincular-se — é inata ao ser humano a busca pela liberdade. No entanto, dentro do universo linguístico essa busca é vã, e desse modo a literatura seria uma maneira encontrada dentro da própria língua para fugir da linguagem; seria, desse modo, a literatura uma espécie de trapaça:

[...] só resta [a nós], por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1992, p. 16).

Assim, para Barthes, a literatura não estaria submetida ao poder.

Barthes afirma que a literatura se apropria de muitos saberes. Em uma única obra diversos conhecimentos são evocados, sejam eles históricos, geográficos, artísticos, etc, ampliando a visão sobre os temas abordados, uma vez que:

[...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (BARTHES, 1992, p. 16)

Desse modo, a literatura, no seu perfazer atual, é primeiramente linguagem; ou melhor, é como linguagem que ela cria uma existência efetiva, cujas características gerariam uma divisão entre a própria literatura e o chamado real. Logo, Barthes aponta seus argumentos:

Eticamente, é tão somente pela travessia da linguagem que a literatura persegue o abalamento dos conceitos essenciais da nossa cultura, em cuja primeira linha, o de real. Politicamente, é ao professar e ao ilustrar que nenhuma linguagem é inocente, é ao praticar o que poderia se chamar de “linguagem integral” que a literatura é revolucionária. Assim, a literatura se vê hoje sozinha a carregar a responsabilidade inteira da linguagem; pois, se a ciência, indubitavelmente, precisa da linguagem, ela não está, como a literatura, na linguagem... (BARTHES, 2004, p. 5).

Se o presente trabalho visa pensar na literatura ensinada no Brasil é preciso mirar as considerações do brasileiro Antonio Candido sobre o que seria literatura. O estudioso é considerado por muitos, em especial por aqueles que se alinham a uma vertente teórico-metodológica relacionada à sociologia da literatura, o crítico literário mais prestigiado do Brasil. Formado em literatura e professor de sociologia, trouxe em seus estudos a literatura como pilar para a observação da sociedade brasileira. Autor de livros fundamentais usados por estudantes e professores do campo da literatura, expandiu seus pensamentos em ensaios e estudos sobre o tema. Em um deles, “*O direito à literatura*”, afirmou que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113. grifo nosso)

Candido muito falou sobre literatura, mas não a definiu como sendo exclusivamente o material escrito. Ao referir-se à ação dramática como uma das possibilidades de manifestação dos valores de uma sociedade, podemos supor que para ele havia diferenças entre essas manifestações: ficção, poesia e ação dramática; mas se não excluímos a poesia do que hoje consideramos literatura, por que então o fazer com a ação dramática?

A história da literatura procura entender todas as modificações que a produção literária passou ao longo da evolução da sociedade. Ao estudá-la nos deparamos com a impossibilidade de firmarmos um conceito fechado de literatura. No entanto, nos alinhamos com as teorias que preconizam os métodos de análise e compreensão dos textos literários em si, pois as narrativas nos ajudam a entender melhor o contexto histórico em que o texto foi escrito. Deste modo, entendemos que a literatura busca influência nela mesma para sempre ter a possibilidade de abrir novos caminhos e novas ideias.

Ao propor o ajuntamento do audiovisual no arcabouço da literatura não há uma fuga completa ou uma saída em direção oposta ao que já foi dito. Há um desejo de discutir sobre como acontece essa intersecção, de que modo os enquadramentos (o primeiro aspecto da participação da câmera no processo de transformar o registro da realidade em matéria artística), entre outros elementos, agem para contribuir de modo mais amplo com a narrativa. Trata-se de observar as escolhas sobre o que filmar e o modo como é organizado o conteúdo do enquadramento, pois cada plano é pensado não apenas para a composição da imagem, mas também para a composição da narrativa almejada.

2.2 LITERATURA AUDIOVISUAL

O presente estudo não é uma defesa nem um menosprezo do projeto cultural que aparentamos estar determinados a denominar de artes audiovisuais. Aqui não se depararão com alterações revolucionárias e drásticas nas categorizações dessa arte, e em oposição não há também lamentos terríveis sobre a derrocada da literatura diante da ascensão de novas formas de narrar.

Em lugar de engrandecer ou achincalhar, o que procuramos fazer foi estudar um fenômeno cultural atual que existe e tem provocado muitos debates públicos e, por isso, merece uma atenção crítica.

Baseando-nos na percepção de que qualquer conjectura deve suscitar daquilo que se propõe a estudar, no presente trabalho nosso enfoque é centralizado naqueles aspectos de significativa justaposição entre a teoria e a prática estética, tópicos que poderiam nos guiar no sentido da articulação daquilo que aspiramos chamar de uma "literatura audiovisual", ainda que essa seja uma estrutura conceitual flexível.

Os tópicos de justaposição que presumimos serem mais axiomáticos referem-se às incompatibilidades estabelecidas quando a autonomia estética da arte cinematográfica e a

relevância do que se diz textualmente enfrentam uma força contrária de uma fundamentação nos dois campos do conhecimento: literatura e cinema.

O modelo que tentamos utilizar assemelha-se ao *ready-made*, em que objetos prontos e banais foram esvaziados de sua função prática, tendo como efeito sua remoção dos contextos habituais. Segundo Francesco Napoli:

O objeto escolhido, ao se tornar um *ready-made*, perde bruscamente todo seu significado e transforma-se em um objeto vazio. Ele exige uma explicação, exige “caber” em um conceito, pois a palavra que lhe pertencia não lhe cabe mais. O objeto está agora em outra esfera e exige outra relação de interpretação, já que ele sai da esfera do mundo prosaico, para adentrar um mundo próprio (NAPOLI, 2008, p. 75)

É sob essa perspectiva que retiramos as séries de sua banalidade, removendo-as do contexto de consumo que não exige reflexão e trazendo-as para as nossas análises.

Os *ready-mades* transgrediram o cartesianismo, numa prática que desconsagrava a obra de arte, deslocando aspectos da vivência ordinária sem valor artístico para o horizonte das artes, afrontando assim aquela arte retiniana, ou seja, a arte que atinamos fundamentalmente pela retina, uma vez que requisitava a cooperação ativa do público. Procuramos fazer o mesmo, dessacralizando a literatura e sobretudo a ideia de que a literatura se encontra apenas nos livros, exigindo do leitor audiovisual uma interação diferenciada com a produção.

Os *ready-mades* foram pensados e colocados em prática no início dos anos 1900 por Marcel Duchamp, e o mais famoso do artista foi *A Fonte*, de 1917, um urinol apresentado como uma obra de arte assinada por “R. Mutt” e rejeitado pelo júri; a obra só foi aceita quando os avaliadores tomaram conhecimento do verdadeiro criador da escultura. Nesse sentido, questionamos: se um célebre literato produzisse uma série para alguma plataforma de *streaming*, seria esse produto mais facilmente aceito como literatura pelos críticos ou teóricos literários?

Duchamp sobrelevava, muito antes de estar em voga, o discurso da acessibilidade, e dissertava que, para indivíduos com necessidades especiais, seria inescusável romper com a arte retiniana — assim sendo, pessoas cegas ou com outras dificuldades não conseguiriam alcançar seus conteúdos. O conceito era que a arte teria que ser, acima de tudo, uma ideia, e não uma forma. Do mesmo modo que a arte de Duchamp se propunha mais acessível, acreditamos que a literatura audiovisual também consegue romper alguns desses obstáculos que se referem à acessibilidade, além de ser mais propensa a experimentar diversas formas.

A partir do instante em que Duchamp retirou aquela simples peça do cotidiano e introduziu-a em uma exposição, esta deixou de ser aquele objeto de antes, passando a ter outra significação. A modificação perceptível do objeto harmoniza-se com a alteração de seu sentido. O mesmo pretende-se com a literatura audiovisual: quando retiramos uma série da plataforma de *streaming* e a carregamos para o campo da literatura, naquele momento específico ela deixa de ser um produto comercial e passa a ser uma obra de arte literária digna de uma análise especializada e cuidadosa.

O propósito de Duchamp foi germinar uma provocação entre as pessoas, especulando o que grande parte da sociedade julgava ser uma arte. Sabemos que ao falar em literatura audiovisual estamos provocando uma reflexão sobre um tema que jamais teve uma resposta conclusiva: o que é literatura?

Não queremos correr o risco de definir literatura, até porque acreditamos ser um desafio intransponível, mas consideramos necessário, diante das inúmeras possibilidades, explicitar que partimos da noção de que a literatura é o lugar da ficção, da exteriorização do imaginário e do imaginado que encontra por vezes, na maioria das vezes, uma ponte com o real e com o vivido, podendo em alguns casos ser utilizada para contestar e denunciar injustiças, arbitrariedades e desigualdades intrínsecas à realidade que vive ou observa seu produtor. Posto isto, a reputamos uma das concretudes da cultura, uma técnica artística do quimérico. Aproximamo-nos do que Bella Jozef fala sobre a relação do escritor argentino Jorge Luis Borges e seu universo ficcional:

Para Borges, portanto, a cena literária é, por definição, ficcional, e seu universo se constrói no imaginário. A literatura é o princípio constitutivo do real e não seu reflexo. Foi o criador de uma retórica muito pessoal da verossimilhança. A realidade referencial não o satisfaz. É necessário criar uma outra: a nova realidade pretende preencher o vazio marcado pela ausência de passado. Ao propor-se representar a realidade em sua totalidade, através de símbolos e alegorias, quer abstraí-la na realidade da arte e criar um mundo ficcional, tão real como a própria realidade empírica imediata. (JOZEF, 1996, p.71)

Por analogia, o que caracterizaria a literatura audiovisual seria:

1. Seu aspecto ficcional — e voltamos à Borges para afirmar que “toda literatura é essencialmente fantástica, que a ideia de literatura realista é falsa, já que o leitor sabe que aquilo que lhe estão contando é uma ficção.” (BORGES, 2009, p. 225);
2. A hipótese de reconhecimento e representação das problemáticas culturais, sociais e econômicas de seu tempo, uma vez que consideramos que a literatura é a materialização de processos simbólicos, convicções e valores, de questionamentos e indagações, constituídas pela observação da realidade;

3. Uma construção ideológica que se manifesta por meio dos signos que a compõe. Desse modo a literatura audiovisual se expressa por meio de linguagem estética própria que se organiza planando entre o que está sendo narrado textualmente e as estratégias cinematográficas que são utilizadas para a construção da narrativa. A relação entre linguagem, literatura e discurso reaparece então como o espaço geral onde essas questões são dispostas;
4. Obra de arte e, portanto, objeto estético que se constitui primordialmente para ser sentido e experienciado.

Reiteramos que a literatura audiovisual não é o processo de transposição ou uma forma de recontar a tão rica literatura já produzida para outro público. Consideramos o produto final audiovisual como nosso objeto e mesmo as traduções ou adaptações são, para nós, obras independentes permeadas de intertextualidade. Pressupomos que a diversidade de meios e a hibridação de linguagens exigem um leitor que não se prenda à letra e esteja aberto à diversidade de suportes pelos quais a literatura circula. Nosso gesto supõe uma desfiliação da arte literária a uma elite, e o audiovisual consumido pelo grande público de diferentes classes sociais pode ser também literatura; temos aqui uma concepção extensiva da literatura.

Em nossas análises das séries, o interesse se volta para as narrativas, pois como afirmou João Wanderley Geraldi:

Tratar um tema multifacetário é sempre um risco. Risco que se apresenta de duas formas: ou bem o especialista restringe-se ao ponto de vista de sua disciplina, excluindo outros em nome da conveniência de delimitar a questão, ou bem ‘corre à rédea solta’ na multidisciplinaridade e cai numa deriva que leva frequentemente deixar o campo de sua disciplina para tudo dizer, tudo descrever, ser especialista em tudo e de fato nada dizer (GERALDI, 2010, p. 3).

No entanto, a consciência de que estratégias e elementos cinematográficos influenciam na sua construção exigiu uma busca pela compreensão, ainda que distanciada, dessas técnicas. Citamos, por exemplo, a importância da fotografia, que para Ismail Xavier (2005) converte o roteiro em uma linguagem visual, além de, por intermédio de seus recursos, concretizar a expressão fílmica, podendo por vezes permitir que o espectador acesse o espaço exterior a tela. Desse modo, o autor corrobora com a visão que aspectos e técnicas da produção cinematográfica fazem parte da construção do sentido global da narrativa

A valorização de cada imagem, de cada composição, como expressão concentrada da visão poética do cineasta; também procura dar ênfase à carga semântica contida em cada imagem, transformada em uma espécie de hieróglifo; estabelece, ademais, a defesa da imagem como algo mais do que uma representação analógica. (XAVIER, 2005, p. 119).

No processo de desenvolvimento do trabalho, nosso interesse se deslocou para a questão mais geral do ensino de literatura nas escolas brasileiras, e o estudo buscou também analisar e compreender como o ensino de literatura na escola é constituído. Em vista da delimitação que a pesquisa acadêmica exige, parecia ser mais prudente uma investigação por intermédio dos documentos oficiais e de bibliografia já existente.

Percebemos durante a pesquisa que a escola está aprisionada entre a imposição da necessidade de essencializar a literatura e sua locução num repertório transcrito excludente, que mesmo gigantesco está ocluso aos clássicos, considerando tudo que está à margem paraliteratura; e a antagônica indispensabilidade de propiciar pertinência à literatura, posicionando-a em situações discursivas mais amplas. A literatura escrita, em especial a canônica, atende bem a primeira imposição. No entanto, por vezes há entre ela e o aluno um distanciamento que não consegue demonstrar ao estudante a segunda. Já a literatura audiovisual não encontra lugar na escola a não ser como paraliteratura. A ideia para enfrentamento dessa crise não é tomar um dos partidos, mas conseguir realizar aulas em que ambas sobrevivam à contradição de ceder a essas duas necessidades.

Se o lugar da literatura pareceu, por anos, mais ou menos estabelecido, a entrada do audiovisual vem engatinhando e passa a aparecer dentro da legislação. A lei 13.006/2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, mas assim como as diretrizes para o próprio ensino da literatura não há um encaminhamento que diga como, quando, quem, nem como deve ocorrer o cumprimento da veiculação desses filmes.

Via de regra, esse trabalho trouxe contentamento e dilemas. Fomos no decorrer do processo seduzidos por seu instigante desafio, mas igualmente perturbados por sua frustrante exiguidade de resposta. Assim, recusamo-nos em resolver as contradições que aparecem ao tentar delimitar o produto audiovisual final como sendo ou uma coisa ou outra (literatura ou cinema).

Esse desafio realça o sistema de criação de conteúdo na elaboração e na recepção da arte, por exemplo a maneira como nossos diversos sistemas de signos proporcionam sentido a nossa experiência, principalmente em termos discursivos de maior amplitude. Por isso tentamos oferecer respostas que não ultrapassam o provisório e o que é contextualmente determinado (e limitado). A literatura audiovisual cria sua própria problemática, seu próprio conjunto de problemas ou questões e as possíveis abordagens para eles a partir da acepção de problematização cunhada por Michel Foucault:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc). (FOUCAULT, 1984, p. 76).

Assim, deliberadamente contraditória, a análise da literatura audiovisual baseia-se principalmente na teoria literária, ao mesmo tempo em que abusa das convenções da arte cinematográfica, sabendo ainda que é um produto de cultura de massa e, portanto, não pode escapar ao envolvimento com as tendências econômicas e ideológicas do nosso tempo.

Não há saída. Tudo o que desejamos com a ideia de literatura audiovisual é questionar a partir de dentro. Ela só pode problematizar a linguagem literária, que em nossa cultura recai na noção de seus referentes textuais, que, em diversos momentos, parecem naturais ou pareceram, de maneira não problemática, fazendo parte do senso comum; assim é para ela, a linguagem literária, que se volta o questionamento.

Apesar da retórica apocalíptica que muitas vezes anuncia o fim da leitura literária e, portanto, dos leitores, a literatura audiovisual, mas principalmente a análise literária na escola, assinalam uma mudança utópica, porém não radical. Não há uma intenção de ruptura com o presente. O que fazemos é uma tentativa de verificar o que ocorre quando a cultura é desafiada a partir de seu próprio interior: desafiada, questionada ou contestada. Mas não implodida, ou seja, não estamos postulando o fim do livro e muito menos que agora o audiovisual deixa de ser objeto de estudos cinematográficos — não estamos reivindicando sua posse. Estamos dizendo que podemos em diversos casos admitir que trata-se de literatura e trazê-lo para nossas análises sem a necessidade de compará-lo com outros textos, se assim desejarmos.

CAPÍTULO 3 — ANÁLISE LITERÁRIA

3.1 A ANÁLISE LITERÁRIA NA ESCOLA

Os documentos e avaliações oficiais, bem como os vestibulares das principais universidades públicas e privadas, não apontam para um ensino que privilegie a análise literária na escola. Para corroborar com nossa afirmação trazemos parte do estudo feito por Guilherme Rocha Duran. Segundo o cientista:

O fato é que a literatura recebe uma atenção especial no espaço escolar e, apesar disso, não se trata de uma atenção para a formação de leitores, mas da formação de uma bagagem de conhecimentos técnicos sobre a literatura, uma versão que tratamos nesta tese pelo nome de literatura escolarizada. (DURAN, 2016, p. 13)

Em sua tese, Duran analisa a principal avaliação oficial, o ENEM, um exame que foi concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1998 e tinha como objetivo central a avaliação do desempenho cognitivo do aluno ao final do ensino médio. Com o passar dos anos a ferramenta evoluiu, passando por transformações importantes e tornando-o atualmente uma espécie de rito de passagem, sendo que a prova é para a maioria dos jovens brasileiros o passaporte para o ensino superior.

Duran analisa o ENEM partindo das ideias do Círculo de Bakhtin, e justamente por isso, pensa no exame como um reflexo de enfrentamentos ideológicos, resultante de um processo histórico e de uma necessidade social. Ainda segundo o autor, “eles regem determinadas práticas sociais, e em resposta, a sociedade se organiza a partir dessa realidade e vice-versa. Assim, todos se alinham no mesmo projeto social de interação mantendo o íntimo diálogo entre as Ideologias Oficial e do Cotidiano.” (DURAN, 2016, p. 28)

Sobre essa relação dialógica, Duran afirma que:

O Estado mantém uma posição de legitimador dos que podem ser considerados aprovados no exame. Através do caderno de prova, ele mantém um diálogo direto no campo enunciativo com os professores, com a escola e com os alunos. Ao mesmo tempo, alunos legitimam o Estado enquanto o detentor dos direitos de classificar os avaliandos que podem ser considerados aprovados segundo critérios que ele estabelece. (DURAN, 2016, p. 106)

Em seu estudo, Duran se pauta no segundo caderno de provas, aplicado no segundo dia do exame no ano de 2015. O caderno é composto por uma proposta de redação, as questões que avaliam a área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e também na área da Matemática e suas tecnologias. Para responder a todos os itens e produzir seu texto o avaliando contava com 5 horas e 30 minutos. Outra informação sobre a prova é

que a base de cálculos no ENEM se pauta na Teoria de Resposta ao Item, que reelabora os valores das questões a partir dos dados obtidos durante a correção eletrônica. Assim, não podemos precisar o valor de cada questão.

Interessa-nos, aqui, a observação de Duran acerca da questão número 100, na qual aparece como texto base para a escolha da resposta *Essa pequena*, de Chico Buarque. Para o cientista o que se pode averiguar é que a “questão visa a avaliação da aprendizagem de um saber escolarizado específico” (DURAN, 2016, p.111), pois, segundo ele, “o material apresentado no início da questão não é necessariamente um texto que deve ser lido ou interpretado, mas serve de suporte para que o avaliando possa responder ao item de maneira satisfatória.” (DURAN, 2016, p. 111)

FIGURA 1 — Questão 100, ENEM 2012.

Questão 100
 Essa pequena Meu tempo é curto, o tempo dela sobra
 Meu cabelo é cinza, o dela é cor de abóbora
 Temo que não dure muito a nossa novela, mas
 Eu sou tão feliz com ela
 Meu dia voa e ela não acorda
 Vou até a esquina, ela quer ir para a Flórida
 Acho que nem sei direito o que é que ela fala, mas
 Não canso de contemplá-la
 Feito avarento, conto os meus minutos
 Cada segundo que se esvai
 Cuidando dela, que anda noutro mundo
 Ela que esbanja suas horas ao vento, ai
 Às vezes ela pinta a boca e sai
 Fique à vontade, eu digo, take your time
 Sinto que ainda vou penar com essa pequena, mas
 O blues já valeu a pena
 CHICO BUARQUE. Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 31 jun. 2012.

O texto *Essa pequena* registra a expressão subjetiva do enunciador, trabalhada em uma linguagem informal, comum na música popular. Observa-se, como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, o uso de

- A) palavras emprestadas de língua estrangeira, de uso inusitado no português.
- B) expressões populares, que reforçam a proximidade entre o autor e o leitor.
- C) palavras polissêmicas, que geram ambiguidade.
- D) formas pronominais em primeira pessoa.
- E) repetições sonoras no final dos versos.

Fonte: DURAN, 2016, p. 111.

Outro estudo que podemos incorporar em nossa argumentação é o que foi realizado pela professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Rosana Apolonia Harmuch, em

seu artigo intitulado *A literatura no processo seletivo seriado da Universidade Estadual de Ponta Grossa*.

No que tange ao ensino da literatura, a professora se coloca em consonância com as OCNs, ao reforçar a necessidade da leitura integral das obras literárias:

Creio que é uma oportunidade para reforçar aos envolvidos a importância do contato direto com os textos literários e, mais que isso, com a íntegra deles. Essa parece ser uma questão óbvia, mas infelizmente o ensino de literatura está imerso em uma cultura do fragmento, contra a qual a luta é inglória. Em boa parte por conta da hegemonia dos materiais didáticos que, em função do espaço, trabalham com excertos de romances e mesmo de contos ou de poemas (HARMUCH, 2017, p. 2)

A professora levanta uma questão que por si só nos faz refletir sobre as motivações que afastam os alunos das obras integrais, sejam as trabalhadas na escola, ou as solicitadas para os exames. Em relação ao PSS “é preciso ler efetivamente os textos literários indicados para chegar às alternativas corretas?” (HARMUCH, 2017, p. 4)

Harmuch inicia a discussão observando as obras solicitadas pela Universidade: para os alunos do primeiro ano, *Sonetos*, de Luís de Camões e *Antologia poética*, de Gregório de Matos; para os do segundo ano, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *Eu & outros poemas*, de Augusto dos Anjos; para os do terceiro ano *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza, *Livro sobre nada*, de Manoel de Barros, *O ovo apunhalado*, de Caio Fernando Abreu, *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade e *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, de Jorge Amado.

Ela observa que a listagem obedece a um critério cronológico, o mesmo que prevalece nos livros didáticos. Embora não veja um problema no critério em si, a professora diz que:

[...] é pertinente aproveitar a oportunidade para refletir sobre a contribuição que a Universidade deixa de dar à comunidade ao atrelar um processo tão importante que se dá, repito, ao longo de três anos, ao material didático e não às obras em si. (HARMUCH, 2017, p. 5)

Sem mais delongas, passamos agora para uma das análises apresentadas no artigo supracitado. Trata-se de uma questão para o PSS1 do ano de 2016, para a qual foi escolhido um soneto da *Antologia poética*, de Gregório de Matos Guerra. Segue a questão:

Correspondente ao poema abaixo, assinale o que for correto.

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.
Em todo o Sacramento está Deus todo,
E todo assiste inteiro em qualquer parte,
E feito em partes todo em toda parte,

Em qualquer parte sempre fica o todo.
 O braço de Jesus não seja parte,
 Pois que feito Jesus em partes todo,
 Assiste cada parte em sua parte.
 Não se sabendo parte deste todo,
 Um braço, que lhe acharam, sendo parte,
 Nos diz as partes todas deste todo.

01) Este soneto pertence à obra cultista de Gregório de Matos, onde denotamos a fortuna lúdica desde a exploração da antítese "parte & todo".

02) O poema tem como tema o achado de um braço de menino Jesus, parte estilizada de uma imagem venerada na Sé da Bahia e que fora assolada por infiéis.

04) Estes versos pertencem à obra lírica de Luís de Camões, autor exponencial da literatura universal e sobretudo portuguesa. Notadamente, as características deste soneto são clássicas, demonstrando o refinamento de estilo e sua vocação religiosa ao conceptismo.

08) O verso da segunda estrofe: "E todo assiste inteiro em qualquer parte", aponta que o corpo de D. Sebastião está presente na hóstia sagrada tanto quanto a corporeidade de Cristo, revelando o mito sebastianista explorado neste soneto.

CORRETAS 1 e 2 / TOTAL 3

Sobre a questão acima, a professora afirma que, para obter êxito, a resposta do candidato praticamente independe da leitura do soneto. Desse modo, para ela:

Mais que ser um bom leitor de poesia ou de literatura de modo geral, aponta-se para a necessidade de se ser um bom leitor de questões de prova, habilidade sem dúvida importante, mas que, em casos como esse, comprova que o tratamento dado à literatura carece de seriedade. (HARMUCH, 2017, p. 8)

Os exemplos que trouxemos mostram que os exames não preveem uma avaliação de competência em leitura interpretativa ou analítica da literatura. No entanto, seria a análise o modo de fornecer aos alunos as habilidades que aparecem como principais objetivos no ensino de literatura nos documentos oficiais, ao menos até as OCN's, uma vez que a BNCC praticamente ignora a literatura. A análise literária na escola tem como objetivo entender os mecanismos que fazem uma obra literária eficiente, reconhecendo-os nas obras consumidas. A análise literária possibilita ao aluno a refletir como e por que um poema, conto, romance, peça, série, etc., foi produzido.

Em nossa concepção, a análise literária para estudantes de Ensino Médio deve incentivá-lo começar a pensar sobre o porquê a literatura funciona, ensinar os alunos a escreverem ensaios curtos como respostas a essa pergunta e preservar o interesse do aluno pela literatura.

Para tanto, a análise literária vale-se de alguns conceitos basilares, entre os quais se destacam os de discurso, linguagem, espaço, estrutura, literalidade, narrador, obra literária, polissemia, tempo e verossimilhança. A análise literária pode, também, observar as

influências externas sobre um texto, tais como: contexto histórico, político, social, religioso e ideológico. Como afirma Herbert Palhano (1960):

A análise literária não se reduz, pois, ao comum comentário do texto, trabalho colateral ao mesmo texto, que não vai até à sua essência, nem à sua explicação, nem ao mero estudo da biografia do autor. Deve ir mais além, abrindo caminho para a crítica, para a história, que investigará sobre o autor e os antecedentes da obra; e para a teoria da literatura, que extrairá da obra os princípios suscetíveis de formulação estética. (PALHANO, 1960, p. 85).

Já para os críticos acadêmicos, a teoria literária pode ser vista como um lugar de partida para alcançar as minúcias do território ao qual se dedicam, como por exemplo as correntes de pensamento. Nessa perspectiva, ela manipula uma diferenciação entre o crítico e o leitor comum.

Entre alguns dos principais autores podemos citar: o russo Mikhail Bakhtin (muito citado nos documentos oficiais), o tcheco Roman Jakobson, os franceses Roland Barthes e Jacques Derrida, os alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, a norte-americana Joan Scott, o palestino Edward Said e o argentino Noé Jitrik. No entanto, é preciso destacar que existe uma multiplicidade incrível de outros autores e sublinhas que tratam de forma mais aprofundada diversos temas pertinentes à teoria literária.

Nosso trabalho propõe-se a olhar para as obras analisadas das duas maneiras, da forma como ela possivelmente seria trabalhada na escola, incluindo a comparação com clássicos da literatura, sem esquecer o olhar do crítico que tenta extrair as miudezas que escapam do leitor sem formação específica.

Um viés recorrente no campo dos estudos literários tem sido a literatura comparada. De acordo com Carlos Eduardo Varella Pinheiro Motta:

A Literatura Comparada é o ramo da Literatura que relaciona a obra de um escritor, com suas particularidades culturais, sociais e históricas, com a de outros escritores e áreas do saber e das artes, como a Filosofia, a Psicologia, o Cinema, o Teatro, etc. (MOTTA, 2018, p. 1)

Ainda segundo Motta (2018), recentemente, a Literatura Comparada vem tornando-se uma matéria aceita, colocando-se como disciplina de ensino regular nas grandes universidades dos mais diversos países, ganhando uma bibliografia específica e publicações especializadas.

Como já destacamos em nosso trabalho, segundo a tradição, conseguiu impor-se que a literatura ou ao menos a boa literatura encontra-se no códex. Assim, qualquer tentativa de comparar objetos veiculados em formatos diferentes entra no campo de literatura comparada com outro tipo de arte.

Em 1912, Ricciotto Canudo numera as artes em seu escrito *Manifesto das Sete Artes*, e até aquele momento tínhamos: 1ª Arte — Música (som de qualquer tipo); 2ª Arte — Artes cênicas (Teatro/Dança/Coreografia, ou seja, movimento); 3ª Arte — Pintura (cor); 4ª Arte — Escultura (volume); 5ª Arte — Arquitetura (espaço); 6ª Arte — Literatura (palavra); 7ª Arte — Cinema . Posteriormente, outras formas de arte foram incorporadas à lista, umas mais prontamente aceitas, outras sofrendo uma resistência maior. Essa numeração tinha e ainda tem a finalidade apenas indicativa, onde cada uma das artes é caracterizada pelos elementos básicos que formatam a sua linguagem. Se a linguagem é a principal característica em tal classificação, em que arte encaixaríamos as séries? No cinema ou na literatura? Seria, ainda, uma opção pensá-las como uma arte híbrida? Não seriam então todas as artes híbridas, já que em maior ou menor escala possuem elementos característicos de outras artes? A impossibilidade de uma resposta hermética a essas questões nos permite não só aproximarmos as séries da literatura, como reconhecermos que elas são também literatura, uma vez que possuem as principais características desta.

Nosso estudo considera literatura também o que não está no Códex; nos atemos a narrativa em si, e demonstraremos durante as análises que outros formatos possuem muitas das características, que, para alguns autores, delimitam o que é literatura, o que embasa essa afirmação. É com este gesto de leitura que buscamos focalizar nosso campo de visão, entendendo toda narrativa ficcional como potencial literatura, reiterando que nem todo texto ficcional é literário.

Jonathan Culler (1999) discute o que faz um texto ser considerado literário, e para tanto o autor examina alguns pontos acerca da questão:

- o enfoque do trabalho com a linguagem;
- a integração da linguagem, ou seja, a relação estabelecida entre os vários elementos e componentes com a finalidade de atribuir um sentido;
- a ficção no texto, pois esta exige uma leitura de imaginação, onde nada é denotativo e as decisões são interpretativas;
- a função estética, o texto literário sustenta-se como uma arte que tem seu fim em si mesma, aproximando matéria e espírito para um conhecimento individual;
- a construção intertextual ou autorreflexiva, o que permite leituras sincrônicas e diacrônicas.

Porém, Culler adverte que seus critérios, isoladamente, são insuficientes. É a presença consistente de um número grande desses critérios que pode fazer com que um texto seja considerado literatura.

Partimos dessas reflexões para demonstrar de forma prática no que concerne a nossa propositura. Analisamos a seguir as séries *3%*, *Os 13 porquês* e *O Bosque*, mesclando observações que se referem ao texto e as que se referem ao audiovisual na medida em que as consideramos importantes para a construção de sentido da narrativa.

3.1.1 3%

Podemos pensar nas séries como um gênero literário e continuar nossa reflexão a partir dessa premissa. Isso admitido, levantamos a seguinte questão: seria, então, a série, uma remodelagem do folhetim? Na tentativa de responder ou ao menos subsidiar a reflexão sobre a questão analisaremos o segundo romance de Lima Barreto, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, que em 1911 foi publicado em folhetins na edição vespertina do Jornal do Comércio, e *3%*, uma série brasileira de drama e ficção científica desenvolvida por Pedro Aguilera para a Netflix, estrelada por Bianca Comparato e João Miguel. A série foi oficializada no segundo semestre de 2015, com ordem de 8 episódios para a primeira temporada, estreando em 25 de novembro de 2016; 10 episódios para segunda, essa com estreia em 27 de abril de 2018.⁷

Lima Barreto, hoje muito estudado na academia, homenageado da FLIP (Feira Literária de Paraty) em 2017, não foi um escritor reconhecido por seus contemporâneos. Em virtude de seu estilo de vida e seu apreço pelo subúrbio e pela boemia, foi negada a ele uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Em carta a Monteiro Lobato, Lima Barreto explicava seu insucesso:

Sei bem que não dou para a Academia e a reputação de minha vida urbana não se coaduna com a sua respeitabilidade. De modo próprio, até deixei de frequentar casas de mais ou menos cerimônia — como é que podia pretender a Academia? De certo não... (LIMA BARRETO apud BROCA, 2004, p. 41)

Do mesmo modo que a Academia Brasileira de Letras foi fundada nos moldes parisienses, não foi surpresa a tentativa de termos a “*Goncourt*”⁸ brasileira (que nem chegou a ser instituída), mas nem mesmo nessa outra associação Lima Barreto teve sucesso: na assembleia de escolha dos dez nomes para o conselho, Lima Barreto não conseguiu mais de cinco votos. Segundo Britto Broca:

⁷ A terceira temporada teve seu lançamento em 07 de junho de 2019. Tendo em vista que cada temporada afeta a macronarrativa, optamos por desconsiderá-la em nossa análise para que pudéssemos concluir nosso trabalho no tempo estabelecido.

⁸ Atualmente o Prêmio Goncourt de Literatura é um dos mais cobiçados na França.

Era uma injustiça clamorosa. Mas outros escritores de grande mérito também foram preteridos por figuras de cujo valor literário ninguém até hoje teve notícia, como Bueno Monteiro, Alberto Nunes, Ferreira de Vasconcelos. (BROCA, 2004, p. 90)

Lima Barreto fez da sua obra um modo de retratar a cidade que vivia de uma maneira crítica. Pensando de modo mais amplo na importância do autor para o recorte histórico do Rio de Janeiro no momento do “Bota-abaixo”⁹ lembramos que:

No Policarpo Quaresma de Lima Barreto a ação concentra-se no subúrbio; nas recordações do escrivo Isaiás Caminha ela se transfere para o centro da cidade. Onde porém encontramos interessantíssima interpretação do Rio é no romance *Vida e Morte de Gonzaga Sá*. Temos aí um símbolo meio lírico e meio satírico da velha cidade que reage contra as influências desnaturadoras do seu caráter urbano, de sua fisionomia moral. Gonzaga defende tudo quanto é genuinamente carioca. E o genuinamente carioca, para ele, é tudo quanto reflete a pobreza, a humildade, o abandono à natureza, o desprezo ao preconceito, o horror à hierarquia. (BROCA, 2004, p. 150)

Suburbano, boêmio, mas sobretudo intelectual, é de conhecimento público o histórico de leitura de Lima Barreto, em seu *Diário Íntimo*, publicado postumamente em 1953. São constantes as passagens em que o autor cita nomes como os de Cervantes, Tolstói, Dostoievski, Baudelaire, Eça, Fialho, Castelo Branco, Flaubert, George Sand entre outros:

Eu tenho notado nas rodas que hei frequentado, exceto a do Alcides, uma nefasta influência dos portugueses. Não é o Eça, que inegavelmente quem fala português não o pode ignorar, são figuras subalternas: Fialho e menores. (LIMA BARRETO, 1961, p. 25)

A correspondência de Lima Barreto também corrobora com a imagem de leitor voraz e preocupado em estar atualizado com o que se falava sobre o fazer literário. Em carta a Mario Galvão Barreto, datada de 1906, pede:

Tenciono fazer-te uma encomenda. Livros, sabes. Sei que vais sair de Paris até o dia 20, por isso não te envio hoje. É para a casa de Félix Alcan; e são todas as obras de Schopenhauer, traduzidas para o francês, e uma monografia sobre filosofia do mesmo, pelo Ribot. Nisso não há insinuações: é um método de encher a carta. Peço-te que passes por lá e indagues o preço certo. Uma outra coisa também te peço: se vires alguma coisa interessante sobre literatura, artes, história, manda-me dizer. Aí há publicações baratas e preciosas, a esse respeito. (LIMA BARRETO, 1956, p. 95)

Lima Barreto foi um autor que presenciou a transformação da paisagem urbana que ia sendo refletida na paisagem social e igualmente na vida literária do seu tempo, momento em que começaria a acentuar-se certo antagonismo entre a “cidade”, os bairros aristocráticos, de gente fina, dos supercivilizados, e o subúrbio, com sua pequena burguesia, de costumes

⁹ Bota-abaixo” era a expressão utilizada pelo o povo quando queria se referir a reforma urbana que acontecia na gestão do prefeito Pereira Passos na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX.

simples. A partir desse antagonismo a obra de Lima Barreto constituiria uma ilustração da cidade do Rio de Janeiro.

As séries, assim como os folhetins, surgem em um momento de transformação no estilo de vida, e a Netflix vem com um suporte que atende essas novas condições. Não é mais necessário ter uma rotina fixa para acompanhar a narrativa, como acontecia com a radionovela, por exemplo. Atingindo um público vasto, assim como os folhetins, as séries são tidas como cultura de massa, trazendo uma conotação pejorativa, que passa a impressão de um valor artístico e filosófico inferior, com o objetivo único de entreter.

Consideramos que todas as narrativas episódicas de algum modo tiveram influência do romance de folhetim. Do mesmo modo que a ascensão da imprensa trouxe à tona o romance de folhetim como opção de entretenimento, o rádio em seu apogeu também se aproveitou da linguagem folhetinesca para auto afirmar-se como veículo de comunicação. Dramatizações de folhetins deram origem às radionovelas, e o sucesso gerou a demanda por autores do gênero.

Surgiram os primeiros grandes autores de radionovela, que anos depois migrariam para a produção televisiva; a televisão também deve sua afirmação como veículo de comunicação ao formato folhetinesco, na medida em que usou da mesma estratégia que os jornais e o rádio para conquistar seu espaço. Radionovelas e telenovelas são apenas dois dos exemplos entre tantos que poderíamos citar para demonstrar que inúmeros foram os gêneros literários que beberam da fonte dos folhetins. Ao escolhermos um gênero atual (séries) observamos que essa estrutura permanece em uso.

Os folhetins surgiram na França no início do século XIX, e eram uma narrativa ficcional, seriada, publicada de forma parcial e sequenciada em periódicos, apresentando narrativa ágil e ganchos intencionalmente voltados para prender a atenção do leitor. Como afirma Carla Kaori Matsuno:

Tais folhetins nasceram nos jornais franceses em torno de 1830 com o intuito de atrair leitores. *Feuilleton*, designação francesa, era a localização do jornal onde se recheava de recriações — como curiosidades e ficções — para a atração do público. Com o sucesso do espaço, o qual se limitava ao lugar do rodapé, o *feuilleton* passa a ser um lugar de destaque em alguns jornais que somado, também, ao sucesso da ficção em pedaços resulta nos romances-folhetins, ou, no que entendemos aqui, basicamente, como folhetim. (MATSUNO, 2018, p. 2)

Quando chegaram ao Brasil, na primeira metade do século XIX, foram publicados diariamente em jornais da capital do Império (Rio de Janeiro) e jornais do interior, em espaços destinados ao entretenimento.

Se nos jornais, no rádio e na TV a literatura como lazer era utilizada para alavancar os negócios, agora o entretenimento é o próprio negócio. Desde que chegou ao mercado, não demorou para que a Netflix se tornasse a plataforma líder de *streaming* na Internet. A própria empresa, em seu site oficial, todos os anos divulga os dados relacionados ao seu desempenho e acaba de anunciar que apenas entre janeiro e março de 2018 7,4 milhões de novos assinantes aderiram ao serviço. Com isso, a empresa americana já acumula 125 milhões de usuários no mundo todo e, em breve, o percentual de clientes fora dos Estados Unidos superará o próprio mercado interno. Ainda de acordo com a empresa, os assinantes estão distribuídos em mais de 190 países e assistem, juntos, mais de 125 milhões de horas de filmes, séries e documentários por dia. As séries são os conteúdos mais consumidos. O jornal, o rádio, a televisão e a internet coexistem, e apesar de suas especificidades é possível notar que cada um, em sua dimensão, sempre buscou a interatividade como recurso essencial para aquisição de público, por meios das cartas de leitores, das ligações de ouvintes, canal direto com o telespectador; a internet chega ao apogeu da interação abrangendo todos os canais antes citados e acrescentando novos todos os dias. Isso exposto, “não faz mais sentido falar em meios de comunicação — imprensa, rádio, TV, cinema, telefone, internet, multimídia ou computador — como se eles fossem coisas totalmente autônomas ou diferentes.” (SIQUEIRA, 2007, p. 33-34)

São todas plataformas de conteúdo, que acima de tudo são modelos de negócio cujo principal objetivo é ser rentável. Como dito anteriormente, a Netflix é um lucrativo negócio, alinhada e inserida nas bases do capitalismo, porém 3% critica justamente o sistema capitalista. Ou seja, a ficção, o entretenimento, os assuntos que são tratados nas obras literárias não necessariamente corroboram com o pensamento político filosófico do meio em que são veiculadas, podendo apresentar inclusive uma opinião, advinda da subjetividade e intencionalidade de seu autor, oposta àquela do seu veículo de divulgação. 3%, entre outras coisas, discute a questão da consciência de classe, a figura 1 é uma imagem emblemática nesse sentido:

FIGURA 2 — Separação entre o selecionador e os candidatos



Fonte: Netflix, 2019.

Partindo das estratégias cinematográficas utilizadas, é possível refletir sobre as possibilidades e impossibilidades de reprodução da periferia tanto como espaço literal onde parte da série se passa, como enquanto concepção de aparência plástica (periferia do quadro e espaço extracampo). Na história da filmografia brasileira, prevalece sobre os sujeitos e territórios periféricos a mácula da violência, que é repetida insistentemente. 3% não abre mão dessa estética, mas joga sobre ela um olhar que distingue as representações sociais e territoriais de forma consciente e crítica. Não entraremos no campo da sociologia para definirmos relações entre o sujeito e o território periférico, no entanto tentaremos apresentar alguns elementos técnicos para problematizar os aspectos éticos e estéticos da obra.

As filmagens da série que apresentam o Continente, sobretudo na segunda temporada, aconteceram em uma indústria inativa no Brás, bairro da zona leste de São Paulo. Lá aparece um ambiente cinza e degradante. Ruas apertadas, estruturas realizadas a partir de ruínas. Uma formulação cenográfica nitidamente influenciada pelas favelas brasileiras. Mais de 20 cenários foram criados nesta construção, como o centro da cidade, as casas dos cidadãos, mercado, o galpão da Causa, um orfanato e igreja. Cerca de 70% da série foi gravada lá. Essa é a perspectiva geral do espaço dos excluídos de 3%.

FIGURA 3 — Cenário do Continente (T1E8 9'28")



Fonte: Netflix, 2019.

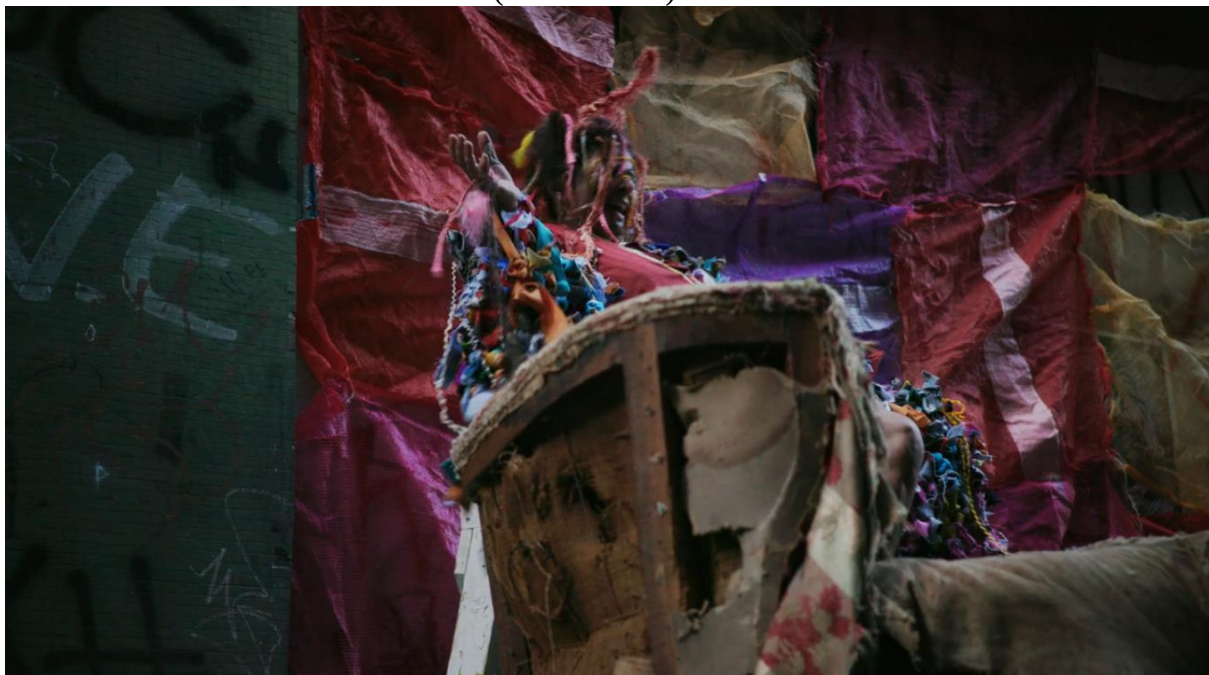
A direção de arte enfatizou a utilização de apetrechos reciclados. Há muita colagem, reutilização de coisas do nosso dia a dia com outras funções. A própria geografia das ruas do Continente busca evidenciar travessas apertadas, cheias de bloqueios. Em síntese, tudo com clara inspiração nas periferias brasileiras. A cor aparece da combinação do material reciclado, no entanto há a ausência da cor verde nas cenas do Continente.

FIGURA 4 — Cenário do Continente (T1E8 29'57")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 5 — Cenário do Continente (T1E8 43'02")



Fonte: Netflix, 2019.

Voltar os olhos para as periferias, colocando em tela os espaços e populações que ali vivem, não somente enquanto cena, mas também enquanto discurso, ainda que não seja uma ação pioneira da série, certamente marca um novo movimento de ressignificação deste mote na produção audiovisual. 3% questiona a possibilidade do sujeito de mudar o seu entorno; embora uma porcentagem mínima da população mereça viver no Maralto, os outros 97 % que ficam no Continente não tem possibilidades de melhorar esse lugar, que não é agradável sob nenhum aspecto, mesmo não havendo um conformismo. Uma ilustração disso é a personagem Glorinha, que surge na segunda temporada. Ela é sorridente, otimista, mas só vê um futuro para si a partir do seu sucesso no Processo 105.

Angela Prysthon (2007) reconhece que a periferia é um assunto em voga e que parte de uma vigorosa influência da concepção política libertário-idealista de Terceiro Mundo, formada nos anos 60, que coadjuvou para o aparecimento do denominado Terceiro Cinema, emergido nas circunstâncias da Revolução Cubana, do peronismo e do “terceiro caminho” de Perón na Argentina, e de movimentos cinematográficos como o Cinema Novo no Brasil.

Prysthon (2007) salienta que a noção de mudanças na coletividade social através da conscientização por intermédio dos ideais terceiro-mundistas foi essencial para o estabelecimento do Terceiro Cinema, que leva para dentro da tela questões como a pobreza, a opressão social, a violência urbana das cidades inchadas e paupérrimas, a recuperação da história dos povos colonizados e oprimidos e a constituição das nações.

Os praticantes do Terceiro Cinema recusam adotar um modelo único de estratégias formais ou transformar-se em um “estilo”, embora isto não tenha significado que eles estivessem alheios ao cinema mundial e à ideia de um modelo, se aberto, ao menos em linhas gerais unificador. (PRYSTHON, 2007, p. 4).

No Brasil, o Terceiro Cinema se expressou com a aparição do Cinema Novo, onde a exibição das periferias brasileiras, do sertão às favelas, percorreu — na maioria das vezes — um caminho representado pela pobreza e pela violência. Podemos observar que em 3% a violência diretamente vinculada à pobreza ressurge. Assim, é possível problematizar a responsabilidade política, ética e estética do cineasta na construção do discurso.

Ivana Bentes, baseada no manifesto “Estética da Fome”, redigido por Glauber Rocha em 1965, coloca a seguinte questão:

A questão ética é: “como mostrar o sofrimento, como representar os territórios da pobreza, dos deserdados, dos excluídos, sem cair no folclore, no paternalismo ou num humanismo conformista e piegas? A questão estética é: como criar um novo modo de expressão, compreensão e representação dos fenômenos ligados aos territórios da pobreza, do sertão e da favela, dos seus personagens e dramas? Como levar esteticamente, o espectador “compreender” e experimentar a radicalidade da fome e dos efeitos da pobreza e da exclusão, dentro ou fora da América Latina? (BENTES, 2007, p. 244)

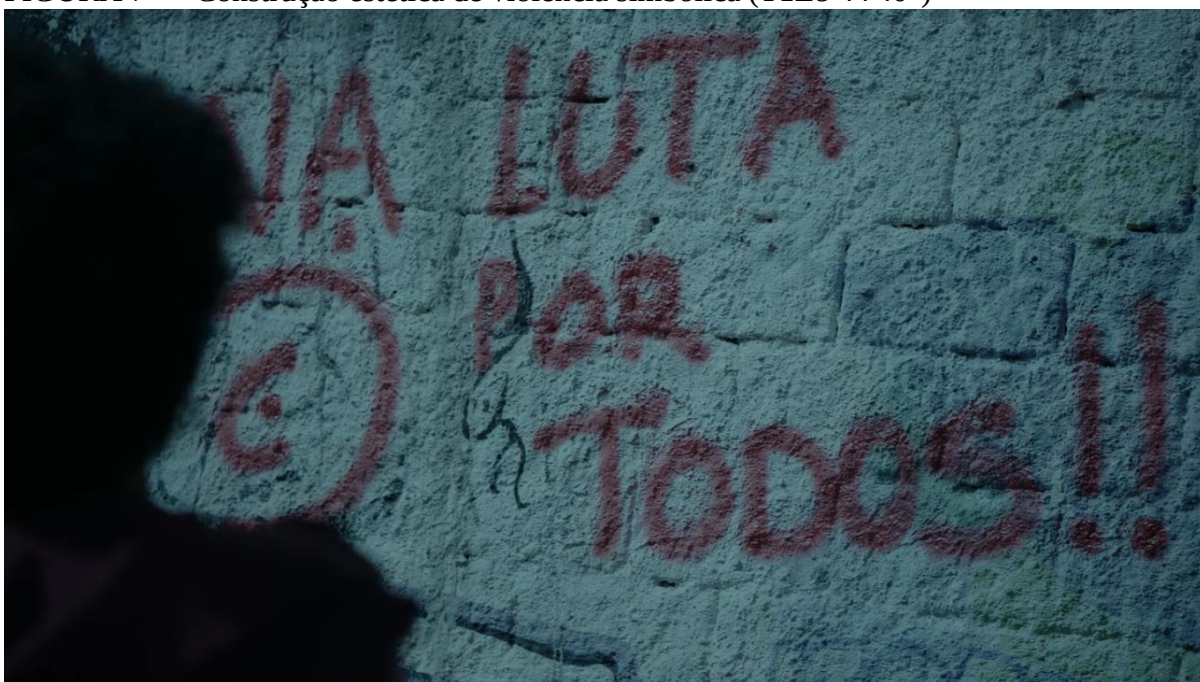
Acreditamos que Pedro Aguilera e sua direção de arte foram capazes de criar um intolerável e um insuportável na construção estética do Continente, optando em vários momentos por não tratar da violência de forma explícita, na ação violenta, mas trazendo uma carga de violência simbólica, que instaura o transe e a crise em todos os níveis, o que segundo Bentes (2007) se aproxima da estética da fome sugerida por Glauber Rocha.

FIGURA 6 — Construção estética de violência simbólica (T1E8 44'16")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 7 — Construção estética de violência simbólica (T1E8 44'40")



Fonte: Netflix, 2019.

A experiência fílmica de 3% nos dá uma inelutável vivência com as dimensões sensíveis do real e do imaginário. O que nos estimula a questionar: em qual espaço de encenação desta narrativa cinematográfica se encontra a real potência desta série? De que forma a série transfere o discurso acolá das balizas do enquadramento? E ainda: qual é a leitura que podemos conceber deste espaço entre o quadro e o não-quadro?

Para Silvia Gabriela Paula Santos Vital Abreu (2015), a demarcação do espaço físico no cinema é fornecida a partir de um quadro cerrado, produzido unicamente pelo olho da câmera, ou seja, pelo enquadramento:

A espacialidade cinematográfica, no que diz respeito à sua forma material e concreta, considera efetivamente a existência de dois espaços, o campo e o extracampo. Assim, as bordas do quadro invariavelmente determinam a existência de seis segmentos espaciais: as quatro bordas da tela, o espaço atrás do cenário e o espaço atrás da câmera. (ABREU, 2015, p. 16).

3% faz uso de uma série de elementos simbólicos e recursos da linguagem cinematográfica que potencializam o discurso extracampo da série, solo fértil para a imaginação do espectador.

A primeira temporada exibia cenas do local onde o Processo acontecia e cenas do Continente. Sabe-se que o Continente é o local de partida e o destino desejado é o Maralto. Se o ambiente do Processo é o meio do caminho o telespectador pode tentar prever o que encontrará no Lado de Lá — nada é dito ou mostrado, tudo é sugerido. A exploração do extracampo é muito utilizada em cenas em diversas obras audiovisuais, e 3% extrapola ao fazer uso desse recurso na macronarrativa. Talvez seja essa a grande potencialidade da primeira temporada da série, motivando a produção da segunda.

É inquietante pensar que um meio de comunicação que tem o poder de definir o que será exibido em sua programação permita que ideias tão divergentes das suas apareçam em sua grade. Podemos pensar que para o negócio em si o conteúdo é o menos relevante, os jornais estavam preocupados em garantir uma boa tiragem, os rádios e as emissoras de TV uma boa audiência e a Netflix um número satisfatório de assinantes. Ora, os autores e produtores também têm como foco o público, e para eles a audiência é também um ponto a ser atingido, mas geralmente há um projeto literário relacionado com a subjetividade de sua autoria. Pensando nisso duas questões são levantadas: há indícios de que os folhetins buscavam de alguma forma influenciar na construção da sociedade? As séries seguem essa mesma tendência? Em um ensaio sobre crônicas, Artur da Távola expressa:

A literatura do jornal. O jornalismo da literatura. É a pausa da subjetividade, ao lado da objetividade da informação do restante do jornal. Um instante de reflexão, diante da opinião peremptória do editorial. [...] é, pois, a expressão jornalístico-literária da necessidade de não desistir de ser e sentir. A crônica é o samba da literatura (TÁVOLA, 2001, p. 1).

Consideramos esse escrito pertinente também para refletir sobre nossos objetos de estudo. O folhetim do início do século XIX, embora trouxesse em sua temática pequenas doses do que era notícia no jornal, tinha um caráter ficcional que permitia ao autor a

expressão de sua subjetividade. Notamos que isso ocorre ainda hoje nas séries. A literatura sempre teve marcas de seu tempo, uma vez que entendemos que as esferas dos discursos da história e do jornalismo também contribuem para sua constituição. Isso era facilmente verificável em narrativas como as de Lima Barreto, que partiam de um contexto social contemporâneo a si para ambientar-se. Essa marca de literalidade corrobora com nossa afirmação de que 3% é uma obra literária, mesmo tratando-se de uma obra em parte utópica e em parte distópica, que não se realiza no tempo em que vivemos. Segundo Evanir Pavloski:

Em primeiro lugar, é necessário distinguir a forma que o pensamento utópico pode assumir nas mais diferentes construções. O utopismo pode se manifestar como elemento constitutivo e mesmo definidor de uma visão espiritualista, de um projeto político, de um movimento sociocultural, de uma obra literária ou de uma variedade muito extensa de produções. (PAVLOVSKI, 2014, p. 12)

Por outro lado, há quem credite aos gêneros populares a ausência de reflexão, o que seria uma explicação plausível para que os assuntos de cunho ideológico passassem despercebidos nos jornais do século XIX e nas séries da atualidade:

[...] José Ramos Tinhorão aborda o folhetim como um gênero o qual tem a preocupação de carregar uma estória prática, anulando qualquer ato pensativo do leitor. Considerando tal perspectiva, entretanto, estaremos caindo na tradicional construção da oposição entre o letrado e o popular, usando os termos de Roger Chartier, ou criação e consumo — ou, ainda, produção e consumo — na qual, a interpretação do objeto é tida como universal, o receptor como passivo e o sentido como intrínseco no texto (ou na imagem) independente da apropriação pelo sujeito. Tal concepção rejeita uma das deferências mais significativas do processo historiográfico. A rejeitada deferência relaciona-se à importância da produção do próprio leitor ou o que Michel de Certeau define como produção secundária. (MATSUNO, 2018, p. 3)

Parece-nos que a competência de reflexão do leitor é posta em dúvida e por isso a produção secundária desconsiderada. Reiteramos aqui a importância de levar até a escola a literatura audiovisual para que seja ela, também, objeto de análise, no sentido de instrumentalizar o espectador para uma leitura que vá além das impressões sensoriais, alcançando o estético e a crítica.

Nota-se que permanece a hierarquia entre a cultura de massa e a cultura erudita. Esta, destinada à elite, contém todos os traços estéticos válidos sem perder seu valor agregador de conhecimento; aquela, destinada à grande massa, serve exclusivamente como distração.

Matsuno (2018) defende que não há uma cultura popular ou erudita pura, e a quebra desta dicotomia coloca o folhetim como um objeto que foi consumido por pessoas de diversas classes sociais. Do mesmo modo percebemos as séries.

Apesar das aproximações já apontadas, é a análise intradieética que mais nos interessa. Lima Barreto em seu capítulo inicial de *o Triste Fim de Policarpo Quaresma* traz

um narrador que busca apresentar o maior número possível de personagens que serão relevantes durante a trama. Já nos primeiros parágrafos aparecem Azevedo, Dona Adelaide (irmã de Quaresma), Ricardo Coração dos Outros, Tenente Marques, Doutor Bulhões, Seu Castro e outros, além da atenção especial dada ao próprio Policarpo Quaresma, oferecendo ao leitor subsídios suficientes para inferir, não só pelo título, que essa é a personagem principal. Vários detalhes sobre a história de Policarpo, anteriores à narrativa e os seus hábitos, são fornecidos pelo narrador:

Como de hábito, Policarpo Quaresma, mais conhecido por Major Quaresma, bateu em casa às quatro e quinze da tarde. Havia mais de vinte anos que isso acontecia. Saindo do Arsenal de Guerra, onde era subsecretário, bongava pelas confeitarias algumas frutas, comprava um queijo, às vezes, e sempre o pão da padaria francesa. (LIMA BARRETO, 1916, p. 1)

Nas séries, o primeiro episódio é comumente chamado de programa piloto (também conhecido como só piloto ou pilot, em inglês), e geralmente sua duração é maior em relação aos episódios normais — costumeiramente o dobro do tempo. Inicialmente é utilizado para apresentar aos executivos das estações de televisão ou do meio que pretende ser divulgado, e mais tarde ao público em geral. Habitualmente os episódios pilotos são transmitidos como o primeiro da série, mas devido sua principal função (apresentar a série aos investidores/executivos de uma emissora) tais episódios estão sujeitos a alterações ou são substituídos por um outro episódio semelhante. Foi esse o caso de 3%, que teve seu piloto gravado em 2009, e hoje está disponível no Youtube com mais de 22 mil visualizações. Quando a Netflix fechou acordo para a sua produção algumas mudanças aconteceram do piloto para o primeiro episódio, e as mais perceptíveis são as mudanças do elenco e do foco narrativo. No piloto, Micheli era a narradora, e na série final temos um narrador em terceira pessoa.

FIGURA 8 — Protagonista do episódio piloto



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 9 — Protagonista, em mesma cena, na versão Netflix



Fonte: Netflix, 2019.

Neste trabalho consideraremos o primeiro episódio aquele exibido pela Netflix e deixaremos de lado o piloto. Nota-se que o episódio 1 conserva algumas das características do primeiro capítulo do romance de folhetim. Notamos que o intuito fundamental é apresentar a personagem principal, especialmente no que diz respeito ao seu perfil psicológico e, como nos romances folhetinescos, busca trazer uma prévia das demais personagens que serão

importantes para a trama. No episódio 1 de 3%, aos 0:41”, temos a primeira aparição de Micheli, personagem principal, em sua casa, para que o espectador consiga perceber de que forma ela vive, sua condição financeira, seus hábitos, seus gostos. As outras personagens que são fundamentais para história também são apresentadas, como por exemplo: Ezequiel, Joana, Alex, Fernando e outros. Podemos a partir das apresentações observar uma convergência quanto às personagens; nos dois gêneros há presença da figura do herói. No caso de Policarpo Quaresma, um anti-herói quixotesco, idealista e patriota. No caso de Micheli, uma heroína que luta ao lado de um movimento de resistência. A forma de apresentar a temática da macronarrativa — entendemos como macronarrativa a junção de todos os capítulos e episódios e micronarrativas cada capítulo ou episódio individualmente — já no início, acontece de modo diferente em cada um dos gêneros. O folhetim traz a seguinte epígrafe:

Le grand inconvénient de la vie réelle et ce qui la rend insupportable à l'homme supérieur, c'est que, si l'on y transporte les principes de l'idéal, les qualités deviennent des défauts, si bien que fort souvent l'homme accompli y réussit moins bien que celui qui a pour mobiles l'égoïsme ou la routine vulgaire. Renan, Marc-Aurèle¹⁰ (LIMA BARRETO, 1916, p. 1).

Percebemos que a macronarrativa criticará o modo de vida medíocre da sociedade brasileira, sobretudo carioca da época. Trazer a epígrafe em francês é uma maneira de contrapor de imediato o que Policarpo Quaresma critica: o estrangeirismo e as importações culturais europeias. Vejamos:

Vê-se assim que a sua predileção pela poética de Porto Alegre e Magalhães não lhe vinha de uma irremediável ignorância das línguas literárias da Europa; ao contrário, o major conhecia bem sofrivelmente francês, inglês e alemão; e se não falava tais idiomas, lia-os e traduzia-os correntemente. A razão tinha que ser encontrada numa disposição particular de seu espírito, no forte sentimento que guiava sua vida. Policarpo era patriota. (LIMA BARRETO, 1916, p. 3)

Alfredo Bosi afirma sobre a obra:

O Major Quaresma não se exaure na obsessão nacionalismo, no fanatismo xenófobo; pessoa viva, as suas reações revelam o entusiasmo do homem ingênuo, a distanciá-lo do conformismo em que se arrastam os demais burocratas e militares reformados cujos bocejos amornecem os serões do subúrbio. (BOSI, 1994, p. 220)

Em 3% a estratégia utilizada é iniciar o episódio 1 com o seguinte texto:

O mundo dividido em dois lados. Um farto e um escasso. Entre eles, um processo de seleção. Aos 20 anos de idade, uma única chance. Os escolhidos nunca retornam. Eles são os 3%. (T1 E1 0:24”)

¹⁰ A grande desvantagem da vida real e o que a torna insuportável para o homem superior é que, se alguém carrega os princípios do ideal, as qualidades tornam-se falhas, de modo que muitas vezes o homem realizado sucede pior do que aquele que é a favor do egoísmo ou da rotina vulgar. (Tradução nossa)

A série apresenta um mundo pós-apocalíptico, depois de diversas crises que deixaram o planeta devastado. Num lugar não especificado do Brasil, a maior parte da população sobrevivente mora no Continente, um lugar miserável, decadente, onde falta tudo: água, comida, energia e outros recursos. Aos 20 anos de idade, todo cidadão tem direito de participar do Processo, uma seleção que oferece a única chance de passar para o Maralto, onde tudo é abundante e há oportunidades de uma vida digna. Mas somente 3% dos candidatos são aprovados no Processo, que testa os limites dos participantes em provas físicas e psicológicas, e os coloca diante de dilemas morais.

Tanto o folhetim quanto a série apresentam uma tipologia textual em narrativa com a presença de diálogos, e é difícil imaginar uma série sem essa característica. Porém, no surgimento dos folhetins foi uma característica fundamental para o estabelecimento do gênero. O diálogo possibilita uma maior identificação com o público. Podemos pensar no conceito de projeção¹¹ advindo da psicanálise.

Além das semelhanças já demonstradas, outras características do romance de folhetim também estão presentes na série. Rosane Manhães da Rocha Faria e Alexandre Xavier Lima (2005) apontam como parte das principais características estruturais do folhetim o elemento suspense de episódio para episódio e as oposições binárias.

Em *Triste fim de Policarpo Quaresma* temos o nacional X estrangeiro — fatos históricos e políticos da fase da implantação da república durante o governo de Floriano Peixoto são encontrados na obra. O momento político brasileiro buscava uma valorização da identidade nacional e a história do Major Policarpo Quaresma, nos primeiros anos após a Proclamação da república, enfatiza o nacionalismo exagerado e ingênuo da personagem. Nas primeiras páginas, nota-se que ao valorizar o nacional, Major Quaresma opõem-se ao estrangeiro, recusando-o e inferiorizando-o:

Durante os lares burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua história, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies de minerais, vegetais e animais, que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e o curso de todos os rios. Defendia com azedume e paixão a proeminência do Amazonas sobre todos os demais rios do mundo. Para isso ia até ao crime de amputar alguns quilômetros ao Nilo e era com este rival do "seu" rio que ele mais implicava. Ai de quem o citasse na sua frente! Em geral, calmo e delicado, o major ficava agitado e malcriado, quando se discutia a extensão do Amazonas em face da do Nilo. (LIMA BARRETO, 1916, p. 14)

¹¹ Na psicanálise a projeção é a “operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro — pessoa ou coisa — qualidades, sentimentos, desejos e mesmo objetos que ele desconhece ou recusa nele” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001)

Em 3% o lado de cá X o lado de lá é uma nítida expressão do binarismo. Além dos diálogos (que por vezes comparam os dois lados) as imagens também apresentam o Continente como um lugar miserável. No Continente, os recursos cinematográficos exploram uma paisagem sempre caótica e escura, o Maralto (que aparece apenas na segunda temporada), por outro lado, é um lugar verde envolto pela natureza¹². Há ainda um terceiro ambiente, o lugar de transição, onde o Processo acontece; lá tudo é limpo, organizado e com tons claros. Desse modo, como já dito anteriormente, na primeira temporada é utilizado o recurso do extracampo e o narrador leva o espectador a imaginar o Maralto em oposição ao Continente, mesmo que até esse momento tenha tido acesso apenas às imagens do Processo.

FIGURA 10 — Interior de uma casa no Continente



Fonte: Netflix, 2019.

¹² A maioria das cenas do Maralto foram gravadas em Inhotim – MG.

FIGURA 11 — Interior do escritório de onde Ezequiel comanda o Processo



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 12 — Maralto (T2E8 26'33")



Fonte: Netflix, 2019.

Cada episódio da primeira temporada de *3%* traz uma prova eliminatória do Processo. Assim, a cada capítulo uma personagem é eliminada do eixo principal da narrativa, e essa estratégia atiza a curiosidade do espectador em relação à próxima prova e por consequência o seguinte eliminado.

Pensamos que a comparação entre a série e o folhetim escolhidos traz um número consistente de similaridade, e acreditamos que as semelhanças apresentadas não acontecem ao acaso, mas são motivadas por exigências específicas, sejam elas estruturais ou de conteúdo, caras as narrativas episódicas e sequenciadas. Dessa forma nossa análise pode ser considerada um exemplo de como características dos romances de folhetins do século XIX permanecem presentes nas séries que estão sendo produzidas na atualidade e que os recursos cinematográficos contribuem de forma ímpar para a construção de sentido da obra.

A paisagem em 3% atua como importante elemento narrativo, uma vez que traz questões chave para o entendimento do universo distópico da série, além de interagir com as personagens, estabelecendo uma relação de estranhamento e ao mesmo tempo de reconhecimento pelos locais por onde transitam.

Figura 13 — Pessoas do Continente presentes no ambiente no Processo (T1E6 27' 16")



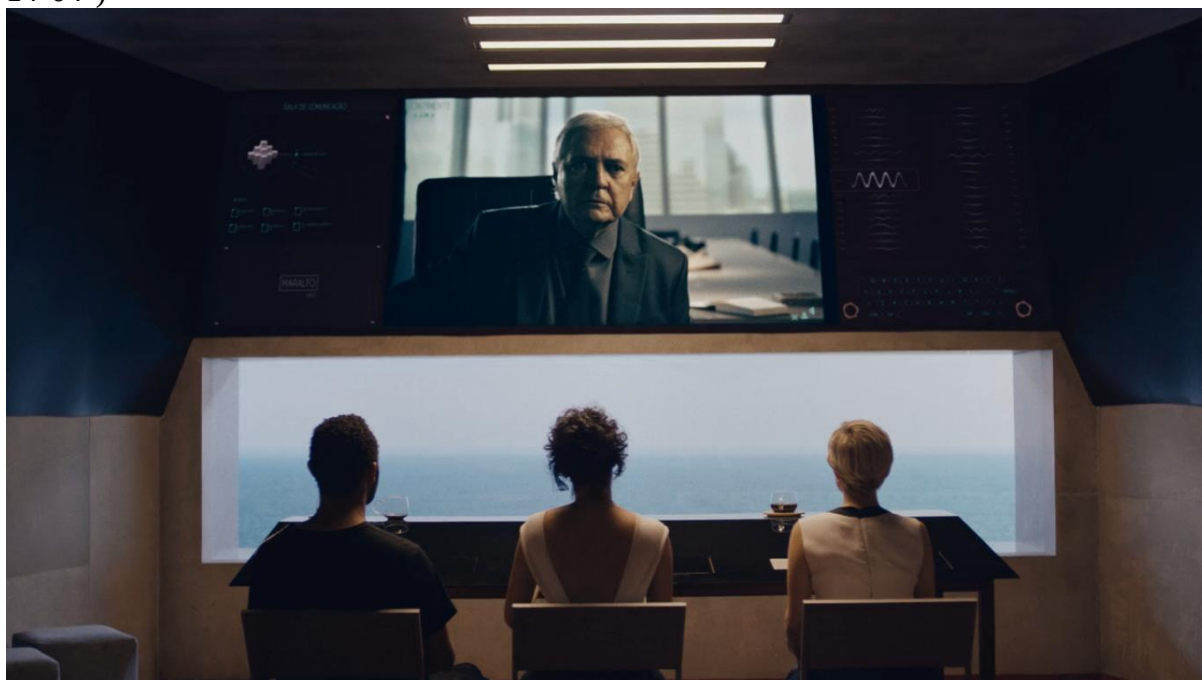
Fonte: Netflix, 2019.

Percebe-se pelas roupas e pela postura das personagens quem pertence ao ambiente e quem são os intrusos.

O cenário distópico da série evidencia o conceito de *high tech* fazendo menção a uma época futura em que o monopólio tecnológico domina todas as áreas do conhecimento científico. 3% foca na supremacia do humano sobre a máquina, mesmo havendo interação entre computador e seres humanos, as decisões não são automatizadas, há sempre a presença humana. Percebemos evidências de uso de programa de inteligência artificial, o que inclusive

já está disponível na atualidade, como, por exemplo, IA Watson¹³, desenvolvido pela IBM (apenas com uso de perguntas e respostas), na série a inteligência artificial utilizada limita-se à coleta e exibição de dados.

Figura 14 — Uso de tecnologia para a comunicação entre Maralto e Continente (T2E9 14"04")



Fonte: Netflix, 2019.

No momento da criação do Maralto o homem já dominava várias tecnologias, e além das imagens o *audio in* é utilizado como recurso para evidenciar o domínio tecnológico, como apresentado em uma das falas do trio fundador: “Samira: Nós vamos comandar esse projeto, com todas as nossas tecnologias de fertilização, irrigação, filtros de água, motores de fusão, com tudo que fizemos no Maralto.” (T2 E9 15'07")

Na poética narrativa de 3% a construção de uma ideia de futuro é proposta a partir do visual, abordada com planos abertos, longos e repetitivos. Por isso parece ter sido intencional mostrar um ambiente *clean* para ressaltar a presença invisível da tecnologia. Esse tempo de disposição da imagem Jean — Louis Comolli (1997) chama de “Desfile das Imagens”:

No cinema o princípio do tempo talvez seja mais poderoso que o espaço. A projeção confere todos os poderes ao tempo. O que acontece no tempo real da projeção (mas não se trata da duração real, e eu também não falo do tempo posterior logo após o final da projeção, que é um outro tempo) é sempre o que se passa para um espectador. O desfile das imagens, o desenvolvimento das cenas e ações. Sim, as

¹³ IBM. Watson. Disponível em: <https://www.ibm.com/watson/br-pt/index.html> . Acesso em: 10 jun 2019.

durações, as velocidades, os tempi. O que se passa é o efeito destes efeitos de tempo na percepção consciente e infra-consciente do espectador, são todos esses tempos vividos, sonhados, suportados, evadidos, sentidos, perdidos, reencontrados, é a mola da recorrência que faz com que o tempo fílmico rime consigo mesmo e se torne elo, trazendo para o aqui-e-agora de um minuto de projeção o passado e o alhures dos minutos precedentes (COMOLLI, 1997, p. 152).

No caso de 3%, essa diferença temporal é marcada também pela forma diferenciada de datar: imaginamos que é um futuro, mas não temos certeza de futuro em relação a qual data. O episódio 9 da segunda temporada desvenda a criação do Maralto, e por associações somos levados a supor que o projeto teve a sua origem aproximada ao tempo real que vivemos atualmente, por volta dos anos 2000, e com base no número centenário do Processo supomos que o tempo atual da narração está antecipado em pelo menos cem anos do nosso tempo real.

No mesmo episódio Micheli tem acesso às imagens do “Trio Fundador”. Em relação ao “desfile de imagens” observamos que muitos trechos do que a protagonista e seu irmão estão assistindo são repetidos em um curto espaço de tempo. Parece-nos uma forma alternativa de controlar “as durações, as velocidades, os tempi” que de algum modo ajuda a construir o elo entre “o passado e o alhures”.

Comolli (1997) nos sugere que o audiovisual é composição, óptica, alucinação coerente, quimera de profundidade, metonímia e metáfora. Na circunstância de cena em deslocamento, funciona em um processo em que o espaço apresenta-se submetido ao tempo. Há uma oposição entre câmera e percepção visual humana. O cinema mostra uma imagem que se afasta do visível do olho humano. Desta forma, o autor conclui que “a cidade do cineasta não é aquela do urbanista nem a do arquiteto” (COMOLLI, 1997, p. 150). O cinema não descreve e nem retrata a cidade, ele a substitui.

Para Comolli (1997), a cidade filmada aparece nos corpos (exterior e interior, pele e alma, visível e invisível). Em 3 % a cidade imersa em tecnologia não foge à ideia do autor, o conceito de mundo que se pretende criar aparece nos corpos. Embora *high tech*, não há presença de robôs humanizados, mas nota-se uma robotização do humano que trabalha no Processo. Como dito antes, notamos que o humano permanece sendo o centro e, portanto, a cidade é incorporada, os corpos representam a cidade e as personagens incorporam a cidade. Então, esse novo mundo idealizado se deixa ver pelos corpos que desfilam na tela, produzindo a fusão entre corpo e cenário, registrando os traços da cidade nos corpos, bem como o cenário registra os traços e os gestos dos corpos ausentes.

Conforme Hanna Arendt (2007), para dar sentido à coisa representada, “é preciso levar em conta que são as pessoas que dão significado as coisas, que precisam ser

reproduzidas constantemente para que permaneçam fazendo parte do ser humano” (ARENDT, 2007, p. 151).

É importante ressaltar que não podemos deixar de levantar a hipótese de que o tempo de duração de exposição das imagens, a lentidão e as repetições, possam ser uma característica estilística da direção da série. Sobre o estilo David Bordwell e Kristin Thompson dizem que “[...] Muitos cineastas têm estilos característicos e podemos nos familiarizar com esses estilos analisando a maneira como eles utilizam as técnicas em sistemas filmicos inteiros”. (2013, p. 473).

Dissemos que embora crie um ambiente tecnológico, 3% foca no humano, não apresenta seres inumanos, no entanto a individualidade é extinta e o que se apresenta é uma estética do não reconhecimento. O filósofo italiano Giorgio Agamben (2015) lavrou o conceito de identidade sem pessoa, para descrever os processos tecnológicos que substituíram o reconhecimento de um ser humano pelo outro, por reconhecimentos que uma máquina faz de um indivíduo. Conforme Agamben (2015), na atualidade não somos mais reconhecidos pelo nosso semelhante, e sim por uma identificação; seja ela, numérica, digital ou virtual. Há uma identidade a ser reconhecida, mas não mais a pessoa. Esse procedimento aparece diversas vezes na série, como por exemplo no primeiro episódio em que os candidatos são reconhecidos por máquinas para participar do Processo:

FIGURA 15 — Reconhecimento facial de Micheli (T1E2 19'53").



Fonte: Netflix, 2019.

Segundo Agamben “é somente através do reconhecimento dos outros que o homem pode constituir-se como pessoa” (2015, p. 77). Uma das estratégias para garantir o mérito no Processo é ignorar toda e qualquer marca de hereditariedade, a máquina reconhece a identidade, mas a pessoa não é reconhecida. Na figura abaixo a mulher é a mãe, e, também uma importante funcionária do Maralto, o homem de bengala é o filho reprovado no Processo, a relação genética é de conhecimento de ambos, porém não acontece o reconhecimento enquanto pessoa.

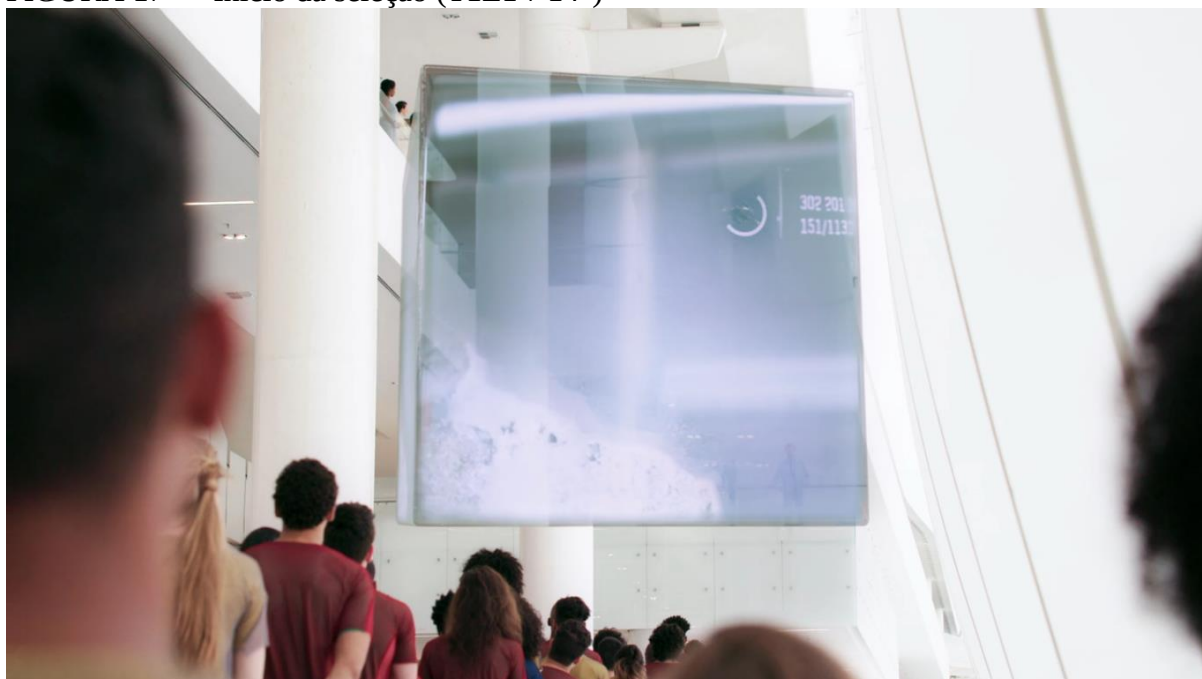
Figura 16 — Mãe e filho (T2E1 7'30")



Fonte: Netflix, 2019.

“A luta pelo reconhecimento é, portanto, luta por uma máscara, mas esta coincide com a “personalidade” que a sociedade reconhece em cada indivíduo [...]” (AGAMBEN, 2015, p. 78), por meio da qual os outros seres humanos podem nos reconhecer. Observa-se em várias sequências da série que as personagens aparecem de costas, desfocadas, ou outras formas que impedem a sua visualização individual, isso, pode ser uma forma que o diretor encontrou para representar uma pessoa não reconhecida pelo seu semelhante, assim, não conseguimos ver sua expressão, seus sentimentos e reações. Isso remete a identidade sem pessoa de Agamben “[...] aquele rosto para além tanto da máscara como da facies biométrica que ainda não conseguimos ver” (2015, p. 86).

FIGURA 17 — Início da seleção (T1E1 7'14")



Fonte: Netflix, 2019.

A partir da análise literária baseada também na análise fílmica de 3%, verificamos uma série de elementos simbólicos e recursos da linguagem cinematográfica usados estrategicamente pela direção para abordar temas delicados (nem todos abordados por nós), como miséria, violência, religião, sexualidade, acessibilidades, desigualdade social e outros, muitas vezes sem recorrer ao uso de imagens explícitas. Dito isto, não estamos afirmando que a ausência de imagens explícitas torna o *audio in*¹⁴ um recurso que dá conta da narrativa tornando os outros obsoletos, mas queremos afirmar o oposto, ele faz parte da mise-en-scène, e é esse conjunto que interessa, a observação da mise-en-scène em diálogo com extracampo.

¹⁴ Fala das personagens.

3.1.2 O Bosque

A intenção de que as aulas de literatura propiciem a análise de obras a partir dos operadores da narrativa é que os alunos sejam instrumentalizados para a leitura de qualquer narrativa literária, extraindo delas o máximo de conteúdo possível. Pensando nas séries como literatura audiovisual, propomos uma análise da série *O Bosque*, partindo do exercício de manuseio desses operadores, desenvolvidos pelos Formalistas Russos. Não se trata de uma sugestão de obra a ser trabalhada em sala de aula, mas de uma possibilidade de leitura de qualquer obra audiovisual a partir dos conceitos básicos.

O Bosque (La Forêt) é uma criação de Delinda Jacobs. A produção francesa passou a integrar o catálogo da Netflix em 2018, contando com um elenco já conhecido do grande público, do qual atores como Alexia Barlier, Frédéric Diefenthal, Martha Canga Antonio, Nicolas Marié e Samuel Labarthe fazem parte.

A Netflix apresenta a série com a seguinte sinopse: “Uma garota desaparece na floresta próxima a um vilarejo na França. Durante a busca, a polícia e uma professora descobrem vários segredos inquietantes.” Claro que a sinopse precisa ser sucinta e conter informações que atraiam o público, porém ao analisar a série percebemos que a sinopse não corresponde à síntese do que será apresentado, mas, mesmo assim, uma vez que esse público é atraído ele passa a acompanhar a série e, intuitivamente, percebe as articulações que fazem da série integrante do gênero narrativo. De acordo com Arnaldo Franco-Junior:

[...] o gênero narrativo apresenta três grandes blocos articulados em torno do conceito de intriga, nos termos de Tomachevki (1976). Cada bloco desses corresponde ao que poderíamos classificar como introdução, desenvolvimento e conclusão. (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 33)

Nas narrativas seriadas tanto a macronarrativa quanto a micronarrativa apresentam os três elementos, ainda que por vezes a escolha para a conclusão de um episódio seja um mistério que serve como introdução ou fará parte do desenvolvimento dos episódios seguintes. Na macronarrativa de *O Bosque* a introdução acontece no primeiro episódio, com o desaparecimento de Jennifer, uma jovem de 16 anos; os episódios seguintes são destinados ao desenvolvimento, com o surgimento de novos mistérios — que incluem o desaparecimento de outras jovens — e as investigações policiais, ao mesmo tempo que desenrola os enigmas da vida de Eve, a misteriosa professora de francês; a conclusão acontece nos dois últimos capítulos, com a descoberta do assassino, no quinto capítulo e o desfecho dos conflitos individuais das personagens principais, no último capítulo.

Como mencionado anteriormente, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão presentes em cada micronarrativa, tornando-as independentes. Essa particularidade das séries pode ser uma estratégia para atrair a atenção do espectador aleatório, que por vezes não tem a intenção de assistir a série completa. *O Bosque* articula a individualidade de cada micronarrativa com a ideia do todo da macronarrativa.

O primeiro episódio de *O Bosque* é introduzido com o desaparecimento da jovem de 16 anos. O episódio inteiro é em torno da denúncia feita pela professora e das investigações preliminares da polícia que chegam as primeiras pistas, e uma das mais importantes é o envio das roupas de Jennifer para a policial Virginie. O episódio é concluído com a resolução desse pequeno mistério, e por meio das câmeras de segurança foi possível verificar que a própria menina havia enviado as roupas. Desse modo, mesmo concluindo a micronarrativa deixa-se um mistério que aguça a curiosidade do espectador, o fidelizando como público para o episódio seguinte.

No segundo episódio elementos da micronarrativa anterior são utilizados para a introdução: o pai de Maya, Vincent, que tem atitudes suspeitas no episódio 1 aparece no início do E2 sendo repellido pela filha, o corpo de Jennifer é encontrado, e as investigações policiais continuam acontecendo, a cada episódio informações sobre os moradores da cidade vão sendo acrescentadas, ampliando a lista de suspeitos e as possibilidades de introdução e desenvolvimento dos episódios seguintes. Este episódio é concluído com a prisão de Manoa e o descobrimento de sua cabana na floresta.

O terceiro episódio inicia com as buscas de provas contra o principal suspeito Manoa. O desenvolvimento desse episódio é em torno do mistério que aproxima a professora Eve Mendel de Manoa, e é no terceiro episódio que muitas lacunas deixadas nas micronarrativas anteriores são preenchidas. O terceiro episódio é o mais movimentado da série, no qual Manoa, que inicia o episódio como o principal suspeito, termina como vítima, concluindo definitivamente a sua inocência.

O quarto episódio inicia na cena da morte de Manoa mais uma vez reiterando que há alguma relação entre Eve e ele, relação essa, desconhecida por Eve, mas sabida por Manoa. O desenvolvimento, como de rotina, soluciona alguns dos mistérios deixados nos episódios anteriores, aqui a descoberta que Henry V é Vincent e tinha um caso com Jennifer é um dos exemplos. A partir da relação de Eve com Manoa foi possível encontrar o local da morte de Jennifer e o corpo de outras duas vítimas.

O quinto episódio começa com a polícia no local onde os corpos foram encontrados, mais um exemplo de como uma micronarrativa busca na micronarrativa anterior elementos

para sua introdução, o desenvolvimento do quinto episódio é construído na busca pelo paradeiro de Maya que está detida pelo assassino, o quinto capítulo termina quando Eve descobre a identidade do assassino.

O episódio final inicia com Eve indo até a delegacia para informar que solucionou os crimes identificando o assassino, a corrida para alcançá-lo e encontrar Maya com vida é o que move o episódio 5. Metade do episódio é destinado a conclusão da micro e da macronarrativa. Sabe-se, então, o que aconteceu com a maioria das personagens.

Em geral as séries de sucesso contam com mais de uma temporada, e por esse motivo é importante que alguns elementos que não comprometam a conclusão da macronarrativa fiquem em suspensão, para que possam ser usados adiante, caso a franquia tenha continuidade.

Levantamos algumas possibilidades para uma provável segunda temporada. O Capitão Decker é uma personagem que aparece desde o primeiro episódio com uma frequência intensa, no entanto, é um forasteiro, nada é revelado sobre a sua motivação para ter se mudado para um vilarejo com a filha adolescente, o mistério que o envolve poderia ser utilizado na segunda temporada.

Logo no primeiro episódio é levantada a hipótese de que o desaparecimento de duas jovens, há 20 anos, possa ter relação com os crimes atuais. No passado os corpos não foram encontrados, com as investigações que revelariam o assassino de Jannefer um deles aparece, mas o outro permanece oculto, esse elemento pode servir como impulso para a próxima temporada.

Percebe-se que a macronarrativa dá conta da história maior: a vida de Eve, que vai se desenrolando ao mesmo tempo que os crimes.

Há um eixo, desconhecido, no qual tanto Eve quanto os crimes estão presos, a esse eixo, chamamos de conflito dramático.

A especificidade da narrativa parece ser o tratamento conferido ao conflito dramático, que lhe é insíntrico. Sem conflito dramático não há narrativa [...]. A identificação do conflito dramático é [...] fundamental para que se possa estabelecer um estudo detalhado da narrativa [...] (FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 34)

Enquanto isso, as micronarrativas vão apresentando os pormenores de cada fase da investigação. Elas são responsáveis pela exploração do conflito dramático, com maior grau de ambiguidade, apresentando detalhes dispensáveis, mas essenciais para a dramaticidade do texto literário.

Compreendemos por macronarrativa a série completa e micronarrativa cada episódio. Sendo a série uma obra que pode ser ampliada, os episódios de uma possível segunda narrativa seriam então micronarrativas que passariam a integrar a macronarrativa, podendo inclusive alterar a sua fábula e trama.

Ao analisar a fábula e a trama de uma obra escrita pensamos nos fatos anunciados pela narrativa, no trabalho de criação do escritor e na escolha de elementos textuais, no caso da literatura audiovisual incluímos ainda a observação das estratégias de filmagem, escolha das locações e atores que contribuíram para a construção de sentido.

A fábula é o conjunto de acontecimentos ligados entre si e que nos são comunicados no decorrer da obra. Ela pode nos ser contada de acordo com a ordem natural, a saber, a ordem cronológica e casual dos acontecimentos independentemente de como estão introduzidos na obra. *O Bosque* traz em sua narrativa a busca da professora Eve por informações do seu próprio passado que começam a ser desvendadas ao mesmo tempo que a polícia investiga o desaparecimento de uma de suas alunas.

A trama corresponde ao modo como a história narrada é organizada, ou seja, é como o apreciador toma conhecimento do que passou. É por meio dessa observação inicial que se dá a identificação da história narrada, possibilitando a apreensão da síntese da história e o reconhecimento do gênero, além de identificar as intrigas. A série de suspense francesa *O Bosque* organiza a narrativa de maneira cronológica e o espectador vai tendo acesso às informações ao mesmo tempo que as personagens.

As intrigas são os pequenos conflitos que compõem a narrativa, dizem respeito à luta de interesses que caracteriza as ações das personagens de acordo com seus motivos pessoais, podemos exemplificar utilizando a cena que ocorre aos 28' 40" do quinto episódio em que a Senhora Brigitte Lopez revela seus motivos para ter mentindo para a polícia.

Mulher — Por que se preocupa tanto?

Senhora Lopez — Posso perder minha licença.

Mulher — Até parece.

Senhora Lopez — Ele sabe que menti.

Mulher — Calma.

Senhora Lopez — Sabe que menti sobre Vincent.

(policia! bate à porta)

[...]

Senhora Lopez — Há três dias, fazendo meu inventário percebi que três caixas de Xaredil haviam sumido da gaveta onde guardo a medicação controlada. Sempre levo a chave dessa gaveta comigo. Fica sempre trancada.

Policia! — Há alguma cópia?

Senhora Lopez — Fica escondida na prateleira de cima da sala dos fundos. Mas não consigo achar. Não sei onde está.

Policia! — Por que mentiu sobre Vincent?

Senhora Lopez — Eu não menti. Eu o vi sair de casa, juro.

Policia — Acabou de dizer que mentiu.

Mulher — Brigitte, se não contar eu conto. Brigitte e eu nos amamos. Ela viu Vincent sair de casa da janela do meu quarto.

Senhora Lopez — Não queria que Gilles. O Sr. Lopez soubesse. Não ainda. Ele encarou mal o divórcio. Se souber que o deixei por uma mulher nunca superará isso. (E5 28'40")

As personagens são “[...] representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações e/ou estados” (idem, p. 38) e podem ser classificadas de acordo com o grau de importância para o desenvolvimento da narrativa ou quanto à sua densidade psicológica. Em relação à importância para o conflito dramático, destacamos em *O Bosque* Eve Mendel, Gilles Lopez e Manoa como as personagens principais, pois são essas as personagens que realizam as ações fundamentais para a constituição e desenvolvimento do conflito. As demais personagens por vezes mostram-se importantes, mas têm uma função subalterna. A essas nomeamos secundárias.

A classificação em relação ao grau de densidade psicológica pode ser dividida em três: a) Plana: baixo grau de densidade psicológica, linearidade em relação ao seu ser e ao seu fazer, geralmente são personagens tipo (categoria social) ou estereótipo (acumulação exagerada de características de uma categoria social); b) Plana com tendência redonda: Grau mediano de densidade psicológica; c) Redonda: Alto grau de densidade psicológica, maior complexidade no que se refere às tensões e contradições que caracterizam a sua psicologia e as suas ações, não redutível aos limites de uma categoria social.

Em *O Bosque* identificamos as seguintes personagens planas: Capitão Decker, Thierry, os policiais, pais da Jenniffer, os pedófilos, juíza, adolescentes. Essas personagens carecem de profundidade, suas personalidades são pobres e repetitivas; são previsíveis quanto ao seu comportamento, não surpreendem durante ou ao final da narrativa. São personagens típicas, de contornos e características peculiares. O capitão Decker é um homem de caráter reto como se espera de um chefe de polícia, em sua primeira aparição repreende Virginie por ser complacente com Thierry:

Virginie — Capitão Decker.

Tenente Virginie Musso.

Virginie. Sem formalidades aqui.

Capitão Decker — É como deve ser. Usou o bafômetro nele?

Virginie — Não. Aquele é o Thierry. É um cara legal.

Capitão Decker — E o que isso tem a ver? (E1 5'33")

Thierry é o típico bêbado que se envolve em várias confusões, delitos e crimes: foi preso na juventude, tem brigas de família com frequência, rouba casas em vilarejos vizinhos.

Os dois policiais são exemplares do que se espera de policiais de pequenas cidades onde nada acontece, cumprem sua função, sempre que possível tentando agradar o chefe.

Os pais da jovem desaparecida são fazendeiros, poucas palavras e uma postura de continuar o trabalho sob quaisquer circunstâncias marcam essas personagens, aqui também é importante perceber as questões culturais, a série é produzida em um contexto europeu em que a expressão dos sentimentos pela família são mais comedidos do que nós, brasileiros, estamos habituados.

Os pedófilos são homens com aparência normal, tipos facilmente encontrados em qualquer lugar, que têm trabalho, família um hobby.

Os adolescentes são imaginativos, enxergam aventura em tudo que lhes acontece, inseguros.

Océane é uma adolescente que vive com o pai bêbado e tem vários conflitos com ele — a história de vida da personagem faz com que suas ações sejam previsíveis.

Eve Mendel já é apresentada como uma personagem destemida, inteligente e forte, com uma intuição aguçada. Essa construção psicológica faz com que suas atitudes reforcem essa imagem pré-determinada. Portanto, cada vez que a personagem toma uma atitude que repercute em uma mudança importante da narrativa, essa atitude está em consonância com a sua própria complexidade.

Caracterizamos Jenniffer, Maya, Vincent, Pai da Eve como personagens planas com tendência redonda. Embora sejam marcadas por uma linearidade em relação aos atributos que caracterizam o seu ser (a sua psicologia) e seu fazer (as suas ações) elas não se reduzem completamente à previsibilidade. Isso quer dizer que suas ações podem, ainda que de forma limitada, apresentar contrastes em relação a sua caracterização psicológica — o que pode vir a surpreender o telespectador. Maya é uma adolescente com vários conflitos, como qualquer adolescente, mas por vezes suas ações são imprevisíveis, o que se comprova com a fala de sua mãe, quando descobre seu vídeo no site em que as meninas leiloam sua virgindade, no episódio 3 aos 24' 54":

Virginie — Não podem ter levado a diante. O quê?

Capitão Decker: O promotor reabriu o caso dos desaparecimentos do Bosque de Fays. As duas meninas frequentavam salas de bate-papo antes de sumirem. Deve ter sido assim que o homem que buscamos as encontrou. Talvez tenha achado um modo mais fácil de atraí-las desta vez. Como oferecer dinheiro. Océane queria sair de Montfaucon. Jennifer tentou uma bolsa para estudar moda. Foi recusada. Seus pais não podiam pagar.

Virginie — Maya tem tudo o que quer. Hoje é uma adolescente infernal, mas sempre foi feliz em casa, não tem porque sair de casa, fazer isso. (E3 24'54")

Virginie mostra em suas palavras que o comportamento atual de Maya não corresponde ao que se espera de uma adolescente em suas condições. Maya é confusa tem a rebeldia própria da idade, mas a tendência redonda da personagem é marcada pelas atitudes inesperadas.

Virginie Musso, Gilles Lopez, Senhora Lopez, Manoa são personagens redondas. Virginie é uma policial, mãe adotiva de uma das meninas desaparecidas, esposa de um homem que em vários momentos é considerado um dos principais suspeitos, suas atitudes em nenhum desses papéis sociais são previsíveis, como policial ela deixa que suas relações pessoais interfiram em seu trabalho, como mãe ela não se desespera e age com firmeza para encontrar a filha, como esposa traída há momentos em que ela protege Vincent apesar de toda mágoa. Gilles Lopez é o diretor da escola, homem acima de qualquer suspeita, mas surpreende ao final da obra. Senhora Lopez é uma mulher de meia idade, dona da farmácia, usa roupas clássicas, tem um gestual que a aproxima da típica mulher de cidade pequena, surpreende ao revelar sua orientação sexual. Manoa tem um visual ogro, parece não civilizado, mas sua sensibilidade e suas atitudes para proteger Eve surpreendem o tempo todo.

No caso da literatura audiovisual é importante esclarecer que:

[...] A primeira coisa que deve saber sobre o narrador é que ele é uma categoria específica de personagem, e não deve, portanto, ser confundido com o autor do texto, por mais próximo que pareça estar deste. Autor, para ficarmos com uma simplificação extrema, é aquele que cria o texto e narrador é uma personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente em um texto narrativo.” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 40)

Deste modo, não podemos dizer que Delinda Jacobs é a narradora de *O Bosque*. Nas narrativas audiovisuais, por vezes, localizamos o narrador por meio do posicionamento das câmeras e outras estratégias de filmagem. Essas estratégias são capazes de mostrar o grau de ciência do narrador em relação aos fatos narrados e, também, o foco narrativo. Como bem aponta Franco-Junior:

A focalização como o próprio nome sugere, é à posição adotada pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista. O foco narrativo é um recurso utilizado para enquadrar a história de um determinado ângulo ou ponto de vista (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 42)

Como já apontado anteriormente, é impossível analisar a literatura audiovisual sem se valer da análise das técnicas fílmicas. Desse modo, nos aproximamos do que se tem dito sobre narrativas cinematográficas:

Gaudreault e Jost (2009), ao procurarem uma definição para a expressão “narrativa cinematográfica”, deparam-se com várias questões, tais quais: como o cinema conta uma história; quem conta a história; como se opera a passagem da narrativa escrita à

audiovisual e qual o ponto de vista dos acontecimentos narrados (GAUDREAULT; JOST apud JAVAREZ, 2017, p. 18)

Diante do apresentado é necessário reiterar que não pensamos apenas nas adaptações, portanto não apenas na passagem da narrativa escrita para a representada, mas sim como operam esses elementos mesmo nas narrativas produzidas diretamente para a dramatização. Nosso interesse é, então, no produto, o qual nomeamos literatura audiovisual.

Segundo Jeanine Geraldo Javarez (2017), baseada nos estudos de Gaudreault e Jost, a questão sobre quem narra um filme parte da diferenciação entre enunciação e narração. Na enunciação os autores afirmam a presença do grande ‘imagista’, ou seja, daquele que mobiliza os mecanismos de linguagem, em especial aqueles que levam a subjetividade da narrativa. Recuperando Laffay “o ‘grande imagista’ não se mostra pessoalmente: é ‘um personagem fictício e invisível [...] que, nas nossas costas, folheia para nós as páginas do álbum e dirige nossa atenção apontando com um dedo discreto”.

Em *O Bosque*, podemos destacar a cena em que Eve percebe o desenho do mapa em sua motocicleta aos 24’30” do primeiro episódio.

FIGURA 18: Presença do grande imagista (E1 24’30”)



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 19 — Eve pega o mapa (E1 24'30")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 20 — Eve compara o desenho em sua moto com o mapa da cidade (E1 24'30")



Fonte: Netflix, 2019.

O espectador vê Eve encontrando o desenho e retirando o mapa de seu bagageiro, mas é na transemiotização da expressão visual para expressão auditiva que se percebe a presença do grande imagista, o som que Eve tenta identificar é o que está sendo apontado por

ele. Não há linguagem verbal nessa cena, portanto a leitura do espectador acontece a partir do discurso imagético, nesse caso especificamente, pelos desvios de câmera.

A narração é dividida entre o narrado e o mostrado, e essas duas instancias, indissociáveis, são manipuladas pelo meganarrador, ou como antes denominamos, grande imagista. Segundo Javarez (2017), trata-se de uma dupla narrativa, com um narrador responsável pela narrativa audiovisual e outro (sub) narrador responsável pela (sub) narrativa oral. Desse modo, seria o meganarrador o responsável pelo agenciamento e organização das informações que são entregues ao espectador. Assim, temos o narrador e o mostrador em uma camada inferior ao meganarrador. O mostrador é o responsável pela articulação dos fotogramas, ou seja, responsável pelos encaixes que formam os planos; e o narrador é o responsável pela articulação de plano em plano. Assim, este manipularia o ponto de vista e o tempo da narrativa e aquele a ilusão de movimento e a continuidade. Em nossa análise vamos nos ater ao narrador.

Quanto ao ponto de vista, Javarez (2017) nos diz que há uma divisão entre ocularização, que corresponde ao que é visual, podendo ser ela: interna primária, interna secundária ou zero; e focalização, que pode ser interna, externa ou espectral.

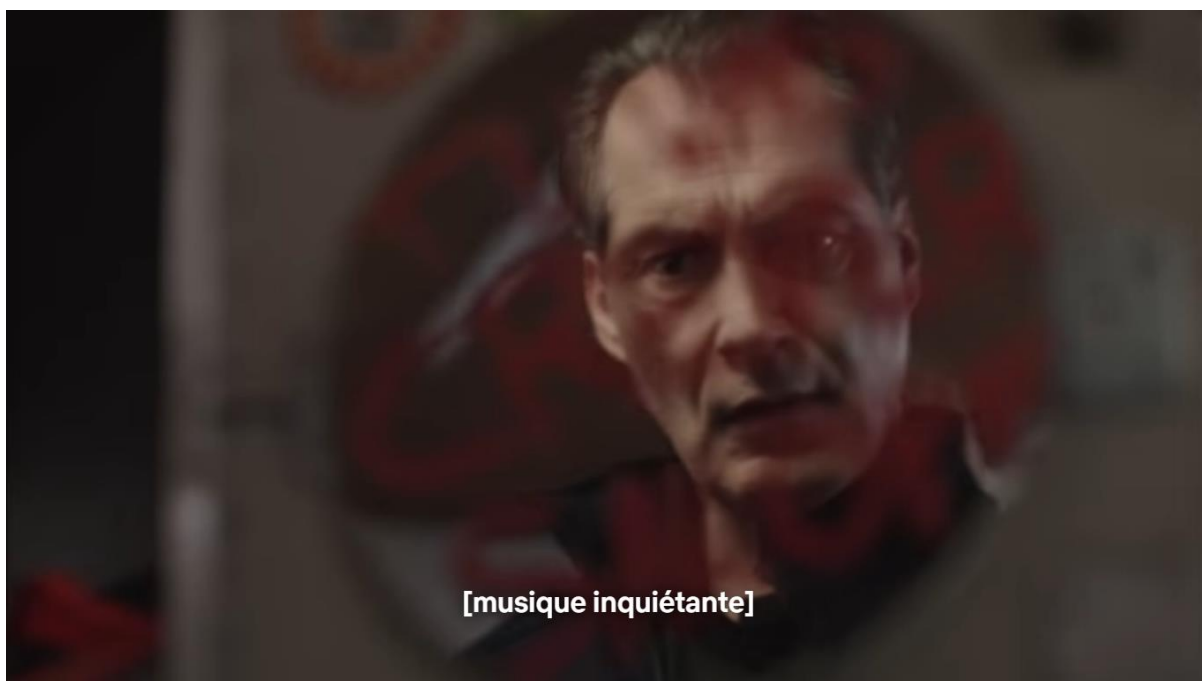
A ocularização interna primária é aquela na qual o espectador tem a sensação de estar nos olhos da personagem, vendo as mesmas coisas que ela. Um exemplo deste tipo de ocularização é a cena em que o Capitão Decker abre o armário de Jennifer aos 18' 11" do primeiro episódio: vemos o cadeado sendo violado do mesmo modo ângulo que o Capitão e quando a porta é finalmente aberta vemos a sua imagem refletida no espelho.

FIGURA 21 — Capitão Decker abre o armário de Jennifer (E1 18'11")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 22 — Capitão Decker refletido no espelho (E1 18'11")



Fonte: Netflix, 2019.

A ocularização interna secundária caracteriza-se pelos efeitos, sejam eles visuais ou sonoros, utilizados para garantir a coerência entre planos e cenas justapostos. Esses seriam os *raccords*, estratégia normalmente utilizada para compor situações de contraposição. Em *O*

Bosque esta estratégia pode ser observada aos 21' 12" do primeiro episódio, no momento em que Eve e Maya conversam.

FIGURA 23 — Eve (E1 21'12")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 24 — Maya (E1 21' 14")



Fonte: Netflix, 2019.

Num primeiro momento focaliza-se Eve, olhando e argumentando para Maya; então há o corte e a mudança de ponto de vista, focalizando-se Maya, olhando para Eve, de forma a compor a coerência visual e a sequência da narrativa.

A ocularização zero corresponde ao narrador onisciente da literatura escrita. Segundo Javarez, essa ocularização pode ocorrer de três formas:

1) a câmera pode simplesmente mostrar a cena; 2) a posição da câmera pode destacar a construção da narrativa pelo “grande imagista”; e 3) o posicionamento da câmera pode ser uma escolha estilística que remete a determinado autor/ diretor. (JAVAREZ, 2017, p. 25)

Em *O Bosque* estão presentes as três formas. Aos 16’ 11” do segundo episódio percebemos a exibição da conversa entre Maya e Vincent de um ponto de vista extradiegetico;

FIGURA 25 — Vincent e Maya (E2 16'11")



Fonte: Netflix, 2019.

Ainda no segundo episódio, aos 23’ 03”, pode-se perceber as mobilizações do grande imagista que contribuem para a construção de sentido do espectador;

FIGURA 26 — Pista (E2 23'03'')



Fonte: Netflix, 2019.

A câmera está posicionada atrás da pista que indica a proximidade do corpo de Jennifer, apresentando uma perspectiva densa da realidade, evidenciando as relações do que acaba de ser encontrado e da cena que vem a seguir.

Já as paisagens filmadas de cima, como a que aparece aos 22' 36'' do mesmo episódio, não interferem na construção da narrativa, remetendo a uma escolha estilística dos produtores.

FIGURA 27 — Paisagem filmada de cima (E2 22'36")



Fonte: Netflix, 2019.

Segundo Javarez, “A focalização interna corresponde à “visão com” da Literatura: o espectador só tem acesso ao que é dado a saber pelo personagem.” (JAVAREZ, 2017, p. 25) como na sequência em que Vincent é chamado a entregar a sua amostra de DNA aos 20’ 31” do terceiro episódio até o seu desespero aos 26’ 18”, a personagem está presente na sequência inteira desse modo o espectador sabe de que forma ele obteve todas as informações.

FIGURA 28 — Coleta de amostra de DNA de Vincent (E3 20'31'')



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 29 — Vincent na delegacia (E3 21'42'')



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 30 — Vincent em desespero (E3 26'18")



Fonte: Netflix, 2019.

A focalização externa limita o saber do expectador em relação ao saber da personagem:

[...] esse tipo de focalização não tem relação imediata com a negação da interioridade do personagem. Uma ocularização interna pode ter como resultado uma focalização externa quando, por exemplo, o personagem tiver um conhecimento dos fatos maior do que é dado a saber ao espectador. (JAVAREZ, 2017, p. 26)

Muito importante no gênero suspense, é esse tipo de ocularização que garante um determinado grau de mistério. Aos 47' 53" do quinto episódio esse recurso foi utilizado.

FIGURA 31 — Rosto de Eve depois de observar a foto enviada por um aluno (E5 47”53”)



Fonte: Netflix, 2019.

A professora Eve vê a foto enviada por seu aluno, nesse momento a expressão no rosto da mulher dá a entender que ela descobriu alguma coisa importante, mesmo o espectador tendo acesso a mesma imagem que ela (a fotografia), ele não tem conhecimento da informação necessária para chegar a mesma conclusão que a professora, ou seja, ela está antecipada, sabe de algo que ainda não foi revelado ao espectador.

A focalização espectral é o oposto da externa: o espectador está adiantado em relação a personagem, possui mais informações que esta, como por exemplo no terceiro episódio aos 42’ 51”, quando o espectador sabe antes de Eve que sua casa foi invadida por Manoa.

FIGURA 32 — Manoa no quarto de Eve (E3 42'51").



Fonte: Netflix, 2019.

Para finalizar, os autores destacam que a focalização deve ser deduzida a partir da posição temporal do narrador em relação ao protagonista da narrativa. Sendo assim, existem três possíveis posições: “ou ele narra o que viveu do próprio jeito em que foi vivido como personagem”, ou então “antecede a continuação e se aproveita do saber adquirido após o acontecimento que está vivendo como personagem visualizado”, ou ainda “o narrador confessa algumas lacunas a respeito de uma ou outra passagem que viveu” (Idem, p. 182). (JAVAREZ, 2017, p. 26)

A série apresenta um narrador muito evidente. Nota-se o tempo todo essa instancia responsável por orientar a visão do espectador por meio da manipulação dos planos. É perceptível a atividade desse narrador nas movimentações de câmera que não equivalem ao rumo do olhar das personagens, mas sim um direcionamento do olhar do espectador. Há utilização de planos-sequência, planos detalhe e closes que explicitam a enunciação de modo a evidenciar a existência do narrador extradiegético.

As alternâncias de ocularização e focalização se constituem como marcadores da enunciação, reforçando a presença do narrador e a localização espaço-temporal da narrativa.

A análise ora proposta procurou entrelaçar a teoria literária e a narrativa cinematográfica para uma análise da literatura audiovisual, compreendendo que a focalização é o centro cognitivo da narrativa e a predominância de um determinado modo de narrar condiciona a visão do espectador. Verificamos, então, que a obra audiovisual em questão utilizou dessa mescla. No entanto, por exigência do gênero suspense, utilizou a focalização externa, na qual sabemos menos que os personagens, mas privilegiou a focalização

espectorial, na qual estamos em pé de igualdade com eles. Essa estratégia lembra em muito a estrutura utilizada nos romances policiais, em que o objetivo, geralmente, é que o leitor se coloque na posição de detetive e desvende os mistérios no tempo da leitura.

3.1.3 Os 13 porquês

É um engano pensar que a repercussão de uma obra literária se tornou complexa em face do atual aparato de redes midiáticas capazes de estender as experiências ficcionais. É claro que formas inexploradas de contar histórias vêm à tona e permitem maior engajamento por parte do público, que passa a se reconhecer nas tramas às quais tem acesso, mas a experiência imersiva não é nenhuma novidade. *Os sofrimentos do Jovem Werther*, de Goethe, causou enorme alvoroço na época de sua publicação, sendo acusado de ter sido motivador de suicídios entre jovens da época. Em 1774, Goethe publica o romance epistolar com o título original *Die Leiden des Jungen Werthers*. A obra foi traduzida em várias línguas e obteve bastante sucesso nos países em que foi traduzida. A história era inspirada em um conhecido do autor que teria se matado motivado pela impossibilidade de viver um amor não correspondido por uma mulher casada. Especula-se que o próprio Goethe estava apaixonado por uma mulher casada quando escreveu o célebre romance. Na história do livro, Werther está apaixonado por uma mulher prometida em casamento para outro homem, e mesmo sendo recíproco o sentimento entre os dois, o amor jamais poderia ser consumado, o que faz com que ele se mate. Nos anos seguintes à publicação, alguns suicidas foram encontrados com cópias do livro por perto. Isso causou um alvoroço, fazendo com que o livro fosse proibido em alguns lugares e que Goethe fosse atacado por diversas pessoas, acusado de incitar o ato suicida. Os casos foram chamados de “efeito Werther”.

Thiago Nagafuchi disserta sobre a hipótese de suicídio por imitação dizendo que:

Alguns lugares, como vimos, são conhecidos como locais de suicídio, quem procura um desses locais talvez conheça a história e sabe de sua simbologia. Manuais de imprensa sugerem cuidado com as notícias por conta do perigo de “epidemias” de suicídio, porque um contato maior com o tema poderia desencadear um aumento das ideias suicidas. (NAGAFUCHI, 2017, p. 105)

Naguchi (2017) coloca o efeito Werther como mais um exemplo que pode embasar essa teoria.

Os 13 porquês fez enorme sucesso entre o público adolescente que, tão logo maratonou a série, expôs suas opiniões a respeito. O assunto que tomou conta das *fanfics*¹⁵ sobre a série, assim como em *Os sofrimentos do Jovem Werther*, foi o suicídio. Há aqueles que dizem que a série é uma má influência. O programa vem sendo alvo de críticas, uma vez que pode conter os chamados gatilhos, passagens que despertam lembranças ou sentimentos específicos em pessoas que já têm tendências suicidas ou mesmo depressivas. Por isso, alguns recomendam cautela para quem quer assistir *Os 13 porquês* e possui essa característica. Um dos profissionais que faz esse alerta é o psiquiatra, professor-doutor do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Luís Fernando Tófoli:

Meu ponto principal neste texto não é estragar a série 13 Reasons Why ou dar spoiler, e sim de que pais, educadores e adolescentes estejam cientes de que o programa tem o potencial de causar danos a pessoas que estão emocionalmente fragilizadas e que poderão, sim, ser influenciadas negativamente. Não é absurdo inclusive considerar que, para algumas pessoas, a série possa induzir ao suicídio. Portanto, pessoas em situações de risco deveriam ser desencorajadas a assistir a série. Não estou sozinho nisso, já há pelo menos um crítico no Brasil, o Pablo Villaça, que explicitamente está recomendando que não se assista ao seriado (<https://goo.gl/Z2Op17>). (TÓFOLI, 2017, p. 1)

No caso das séries, é comum que o sucesso de um projeto esteja ligado à imersão que ele consegue provocar, a quantidade de produtos ligados a ele é possível comercializar e atualmente a sua popularidade também é observada por meio das mobilizações nas redes sociais. No entanto, nenhuma franquia quer ser culpabilizada por ceifar vidas. Nesse sentido, algumas ações, seja por parte de fãs ou da própria Netflix, vem acontecendo. Quem acompanha o Twitter viu a hashtag #NãoSejaUmPorque nos *trending topics*¹⁶. Esse movimento tinha a intenção de envolver as pessoas que convivem com potenciais suicidas no apoio à essas, evitando ser um dos gatilhos.

O psiquiatra Luís Fernando Tófoli (2017) critica fortemente alguns aspectos da narrativa acusando os produtores de romantizar o suicídio, ignorar os manuais de prevenção

¹⁵ *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã” na tradução literal para a língua portuguesa. As *fanfics* são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, HQ’s, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades e etc.

¹⁶ A tradução ao pé-da-letra de Trending Topic (TT) é tópico em tendência. Mas o termo usado na versão em português, “Assuntos do Momento”, explica melhor o conceito. Quando alguém diz que tal assunto é TT da semana, isto quer dizer que o número de tuítes com uma hashtag ou palavra(s) relacionada(s) a este tópico tem sido disseminada por um vasto número de pessoas num determinado período. Quando isso acontece, o assunto entra para um ranking do Twitter de assuntos mais populares e se torna um trending topic.

Fonte: Tecnologia — iG @ <https://tecnologia.ig.com.br/o-que-sao-e-como-funcionam-os-trending-topics/n1597175643026.html>

existentes, culpabilizar os amigos e familiares da vítima, não abordar o tema do adoecimento mental. Apesar de admitir que a premissa da série é importante, o professor afirma que a série não colabora para a prevenção. Embora o estudioso alegue não defender a censura ou proibição da série ele joga para o espectador perguntas perturbadoras: “será que o meu entretenimento vale a vida de alguém? Será que ao recusar ao olhar os vacilos da produção da série eu não estarei contribuindo de alguma forma para o suicídio de alguma Hannah da vida real?” (TÓFOLI, 2017, p. 2)

O polêmico texto do psiquiatra traz à tona as discussões sobre as fronteiras entre o real e o ficcional, levantando uma questão importante que diz respeito ao limite dessas. Para Roger Chartier o texto literário cria um novo sentido para o real. Os materiais literários, entretanto, não devem ser renegados como simples documentos:

O texto, literário ou documental, não pode nunca anular-se como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção. a relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita. (CHARTIER, 1990, p. 63)

Em suma, a escrita ficcional tende a alcançar, de maneira mais próxima, a mentalidade da época, creditamos a isso o motivo da expansão do folhetim no século XIX e também a causa do grande sucesso das séries atualmente. Sendo assim, a análise aqui proposta leva em conta a importância do audiovisual como uma fonte reveladora de crenças, das intenções e do imaginário dos homens no tempo.

Aquilo que conhecemos como revolução digital, ou seja, um avanço informacional e comunicacional sem precedentes, traz consequências culturais claras, sendo que uma delas é a devolutiva quase instantânea do público:

Nesse cenário, os críticos literários — antes considerados os profissionais legítimos e autorizados a emitir juízos quanto ao significado literário e estético das obras — passam a concorrer com clubes de livros e de fãs na televisão e no ciberespaço, sendo que grande parte desses grupos são criados e mantidos pelas próprias corporações que comercializam os livros, as quais fornecem, direta e indiretamente, muitas das diretrizes interpretativas das obras consumidas. (KIRCHOF, 2013, p.30)

Na tentativa de elucidar um pouco mais as considerações feitas até aqui, exploramos o nosso exemplo, a série *Os 13 porquês*. Batizado com o sugestivo nome, em que o espectador já é convidado a identificar as razões e assim fazer inferências, se envolvendo pessoalmente com o drama da personagem. A série americana é baseada no livro *Thirteen Reasons Why* (2007), de Jay Asher, e adaptado por Brian Yorkey para a Netflix. A série gira

em torno de uma estudante que se mata após uma série de falhas culminantes, provocadas por indivíduos selecionados dentro de sua escola. Uma caixa de fitas cassetes gravadas por Hannah antes de se suicidar relata treze motivos pelos quais ela tirou sua própria vida.

FIGURA 33 — Cartaz de divulgação



Fonte: Netflix, 2019.

A série é produzida pela July Moon Productions, Kicked to the Curb Productions, Anonymous Content e Paramount Television. Originalmente planejada como um filme que seria lançado pela Universal Pictures, com Selena Gomez no papel principal, a adaptação foi transformada em uma série pela Netflix no final de 2015. A primeira temporada, e o especial *13 Reasons Why: Beyond the Reasons*, foram lançados na Netflix em 31 de março de 2017.

Em maio de 2017, a série foi renovada para uma segunda temporada, que foi lançada em 18 de maio de 2018, junto com um segundo especial *Beyond the Reasons*. Em 6 de junho de 2018, a série foi renovada para uma terceira temporada, programada para ser lançada em 2019.

A série criou uma experiência de narrativa que foi capaz de amplificar as histórias contadas pelos personagens. Clay Jensen, um estudante, volta para casa da escola um dia, e encontra uma caixa misteriosa deixada na sua varanda. Dentro da caixa, ele encontra sete fitas cassete de dois lados gravadas por Hannah Baker, sua colega de escola e amor não-correspondido, que tragicamente cometeu suicídio há duas semanas. Na fita, Hannah

desenvolve um diário de áudio emocional, detalhando os treze motivos pelos quais ela decidiu se suicidar. Suas instruções são claras: cada pessoa que recebe a caixa é um dos motivos pelos quais ela se matou. E, depois que cada pessoa termina de escutar as fitas, ela deve passar a caixa para a próxima pessoa. Se alguém decidir quebrar a corrente, um outro conjunto das fitas será vazado para o público. Cada fita se dirige a uma pessoa específica em sua escola e detalha o envolvimento da mesma em seu suicídio. Desse modo, cada uma das 13 micronarrativas da primeira temporada corresponde a uma de suas razões e por consequência explora enfaticamente uma personagem diferente. Assim, busca-se mostrar que, por meio do recurso de níveis narrativos aliados aos retardos e paradas no andamento, cria-se um efeito estético atraente ao espectador que se envolve na narrativa. Desta maneira, busca-se mostrar também que a narrativa exige do espectador uma postura diferente, mais participativa, uma vez que ele tenta descobrir o que acontecerá mais adiante na história.

No entanto, nesta análise, além da relação crítica e público estabelecida — refletindo sobre quais aspectos são considerados por cada um e se há uma convergência na avaliação geral —, elegemos um elemento específico da linguagem cinematográfica que parece revelar, de forma mais evidente, o entroncamento necessário para toda produção de sentido. Trata-se do elemento da *mise-en-scène*, que é classicamente definido como tudo aquilo que o diretor elege para estar “dentro do quadro”, em cada plano do filme.

Analizando a série e tomando como base as observações delineadas por alguns críticos percebemos que, de modo geral, a primeira temporada recebeu críticas positivas: Matthew Gilbert, do *The Boston Globe*, criticando a série, diz que “o drama é sensível, consistentemente envolvente e, o mais importante, não nos faz nem mesmo piscar”¹⁷; Maureen Ryan, da revista *Variety*, afirma que a série “é, sem dúvida, sincera, mas também é, de muitos modos importantes, criativamente bem-sucedida” e a chamou de “simplesmente essencial para assistir”¹⁸; Leah Greenblatt, da *Entertainment Weekly*, deu uma pontuação de B+ para a primeira temporada, chamando a série de “um retrato sincero e autenticamente afetado do que é ser jovem, perdido e muito frágil para o mundo”¹⁹.

¹⁷ Yes, '13 Reasons Why' is for young adults. It's still very good. *The Boston Globe*. 7 de abril de 2017. Consultado em 6 de abril de 2017.

¹⁸ '13 Reasons Why' Renewed for a Second Season at Netflix. *Variety* (em inglês). 7 de maio de 2017. Consultado em 7 de maio de 2017.

¹⁹ 13 Reasons Why: EW review. *Entertainment Weekly* (em inglês). 8 de abril de 2017. Consultado em 7 de abril de 2017.

Daniel Feinberg, do *The Hollywood Reporter*, também elogiou a série, chamando-a de “uma adaptação jovem-adulta honrosamente madura”, e apontando as atuações, direção, relevância e maturidade como alguns dos pontos mais fortes da série.²⁰

Podemos observar que as críticas positivas procuram atestar o que eles chamam de “sinceridade”, ou seja, uma proximidade com a realidade, como se a literatura audiovisual tivesse esse compromisso. As críticas negativas não se afastam dessa premissa: O crítico de televisão do *The Washington Post*, Hank Stuever, escreveu uma crítica negativa, achando *Os 13 porquês* “inventado” e implausível: “Há 13 episódios na primeira temporada, que resultaram em 13 horas super sombrias — um esforço passivo-agressivo, implausivelmente sinuoso, mal escrito e estranhamente atuado, principalmente em relação à falta de comunicação, não entregando mais sabedoria ou visão sobre a depressão, o bullying e o suicídio do que um dos velhos *Afterschool Specials*, da ABC, que as pessoas agora zombam por ser tão tolo”.²¹ Percebemos aqui, além de uma decepção do crítico com a correspondência dos fatos ficcionais com a vida real, uma busca por uma utilidade na literatura audiovisual, como se em sua essência estivesse estabelecido que a série está a serviço da informação ou educação para determinados assuntos.

A crítica atual prende-se ao que está sendo comunicado e, quando muito, tece comentários sobre a atuação e alguns aspectos cinematográficos generalizantes. Dentro dessa nova realidade, questionamos com preocupação os caminhos e as possibilidades que se avizinham, uma vez que todo o potencial exploratório da narrativa enquanto literatura é desconsiderado. Nesse contexto, o conceito de literatura audiovisual que propomos em nosso trabalho aparece como uma estratégia que entende e se adequa ao momento de revolução cultural proporcionando uma leitura mais completa da literatura do nosso tempo.

A realidade é que os jovens, na atualidade, mesmo emitindo uma opinião autêntica, por vezes se apropriam dos conceitos pré-estabelecidos pela crítica especializada, no sentido de que compartilham fazendo ecoar nas redes sociais o que se diz a respeito de determinado projeto. Por que não aproveitar esse momento em que a literatura audiovisual está sendo discutida para elevar o debate, tirando-o do nível raso e ampliando suas possibilidades de análise?

Mesmo com todo o caminho que ainda há para percorrer, são muitos os supostos benefícios que considerar uma narrativa audiovisual em literatura pode trazer como estratégia

²⁰ 13 Reasons Why: TV review». *The Hollywood Reporter* (em inglês). 8 de abril de 2017. Consultado em 8 de abril de 2017.

²¹ «'Thirteen Reasons Why' shows how adults can really mess up teen angst». *The Washington Post*. 12 de abril de 2017. Consultado em 12 de abril de 2017

de um projeto que visa um ensino voltado para uma ampliação de leitura de mundo crítica. Podemos notar no decorrer desse trabalho que existe ainda muita dúvida acerca do tema, inclusive merecendo atenção especial em esclarece-las, por várias vezes, desde o conceito de literatura até o que se espera de seu ensino no ambiente escolar, tanto no sentido de objetivo quanto na metodologia.

É deste ponto que partimos para a observação da *mise en scène*, constituída por elementos como cenário, iluminação, enquadramento, atores, figurino, maquiagem, música, sons, em suma, o que quer que seja que, em um plano, aparece na tela para produzir uma ambientação e, em razão disso, sensações e efeito de sentido sobre o espectador. Contudo, este efeito de sentido criado pela *mise en scène* na série não é resultado só dos elementos formais em si mesmos, mas pelas ideias e pelas generalidades culturais e históricas que são acionadas no quimérico daqueles que assistem. Suponhamos que os moldes da linguagem, verbal ou cinematográfica, só vão ter significado uma vez que enviam o colocutor para um destino afora destas mesmas formas, alguma coisa que se localiza no contexto maior em que estas formas são desenvolvidas. Desta maneira, examinar os elementos da *mise-en-scène* em *Os 13 porquês* demanda duas ações principais: apreciar os elementos materiais que revelam-se no plano, contemplá-los, percebê-los, procurar compreender a maneira como se ajustam uns aos outros; e considerar o jeito como a cultura e a sociedade se refletem nestas formas.

Dos diferentes elementos capazes de constituir a *mise-en-scène*, os mais expressivos, em nosso olhar, na série *Os 13 porquês* e que nos expedem, a começar da sua forma e estética, as circunstâncias que promovem uma identificação com o público de faixa etária semelhante a das personagens, são o cenário e a música (concebemos nesta ocasião a música item da *mise-en-scène*, dado que ela auxilia no engendramento da ambientação dos quadros, das cenas). Apoiados nesses dois elementos é que voltaremos nossa atenção para o grande sucesso que a série fez com o público jovem.

As polêmicas em torno de *Os 13 porquês* são indicativos do seu sucesso com o público. De acordo com dados divulgados pela Nielsen, A 2ª temporada de *Os 13 porquês* atraiu uma audiência média de 2,6 milhões nos três primeiros dias de sua exibição, em seu primeiro final de semana o número chegou em 6 milhões de telespectadores, a contagem refere-se somente aos Estados Unidos. No site brasileiro adorocinema.com a série foi classificada com 5 estrelas por 56% dos usuários que emitiram opinião, na temporada 2 o número caiu para 31%. A própria plataforma Netflix organizou e divulgou uma lista sobre a audiência no Brasil, a lista foi dividida em quatro rankings: “as séries mais devoradas”; “as séries mais saboreadas”; “as séries que mais fizeram os assinantes ‘trair’” e “as séries que

mais uniram”. A popularidade das séries foi calculada com base na média diária de horas de visualização por assinante entre 1º de novembro de 2016 e 1º de novembro de 2017. Essa contagem indica que o Brasil é o sexto no ranking mundial de pessoas que acessam à plataforma todos os dias. *Os 13 porquês* ficou em segunda posição nos dois últimos rankings mas não apareceu nos dois primeiros.

O sucesso com o público e os lucrativos números não foram suficientes para que a produção ignorasse a crítica negativa. Com a repercussão que envolveu a temática do suicídio e uma possível apologia, os produtores utilizaram uma antiga estratégia da literatura para se defender: a segunda temporada começa com uma espécie de prefácio.

Se no século XVIII, de acordo com Walter Siti (2009), em busca de aceitação, os autores tentavam defender-se nos seus prefácios, declarando que o romance exposto contava uma narrativa verídica, que servia para reparar as práticas e edificar os leitores no que referia-se à moral, agora acreditamos que a série busca a partir da fala de seus principais atores, no início de cada episódio, afirmar-se como conteúdo ficcional:

Dylan Minnette — Oi meu nome é Dylan Minnette e eu faço Clay Jensen.
 Katherine Langford — Eu sou a Katherine Langford e faço a Hannah Baker
 Justin Prentice — Eu sou o Justin Prentice e faço o Bryce Walker
 Alisha Boe — Eu sou a Alisha Boe e eu faço a Jessica Daves
 Justin Prentice — *13 Reasons Why* é uma obra de ficção que fala sobre problemas sérios, problemas reais, a série fala sobre estupro, abuso de drogas, suicídio e outros.

Além da fala de Justin Prentice afirmando o conteúdo ficcional, a estratégia de dizer o nome real antes de falar qual personagem cada um representa tenta marcar a distinção entre o real e o ficcional.

O prefácio para atender as demandas da crítica não é a única semelhança entre esses dois gêneros: romance e séries. Assim como o romance não era completamente aceito como literatura pelos eruditos da época, as séries também não são, sendo rebaixadas à cultura de massa. As séries assim como os romances são acusadas de fazer perder tempo, são tidas como inutilidades e no entanto são acusadas de corromper valores por vezes representando algum perigo. De certa forma voltamos à ideia do século XVIII de que a literatura em determinada medida deve funcionar como um manual do bem viver, com exemplos a serem seguidos e quando há exemplos a não serem seguidos essa informação deve aparecer de forma explícita, se não no interior de sua narrativa ao menos em seu prefácio. A fala de Katherine Langford é um exemplo: “Ao abordar esses assuntos delicados esperamos que essa série ajude o público a iniciar um diálogo.”

Anteriormente, ao apresentarmos algumas críticas da série *Os 13 porquês*, percebemos uma preocupação de que os espectadores sejam levados a imitar exemplos reprováveis. Os detratores do romance mostraram a mesma preocupação:

Do ponto de vista da moral, os detratores do romance localizavam vários problemas. As narrativas ensinavam a afazer coisas reprováveis: favoreciam o contato com cenas de adultério, incesto, sedução, crimes, fazendo com que o leitor aprendesse como levar a cabo situações semelhantes, como evitar riscos, como burlar as leis. Mesmo que não se pusessem em prática os atos condenáveis representados nos romances, sua leitura provocaria sensações físicas pouco recomendáveis no leitor, despertando a volúpia, excitando, enfim, os sentidos. Como se não bastasse, eles enfraqueceriam os valores morais ao conferir novo sentido a atos reprováveis: nos textos, o crime poderia ser apresentado como uma fraqueza, a castidade poderia ser vista como um cuidado desnecessário, a sedução poderia ser tida como um ato de amor. Os detratores do romance imaginavam que o contato com essas situações pecaminosas e com essas interpretações peculiares alteraria a percepção do mundo e o conjunto de valores pelos quais as pessoas deveriam se pautar a fim de por freio a seus piores impulsos (ABREU, 2003, p. 278).

Na introdução da série os produtores tentam se eximir dessa possível responsabilização com as falas de Aisha Boe e Dylan Minnette:

Aisha Boe — Mas se você já enfrenta esses problemas na vida, essa série pode não ser pra você ou é melhor assistir com um adulto de confiança.
Dylan Minnette — Se você já sentiu que precisa de alguém para conversar procure seus pais, um amigo, um responsável na escola ou um adulto de confiança, ligue para um serviço de apoio emocional ou acesse 13reasonswhy.info.
Aisha Boe — Porque assim que você começar a falar sobre isso fica mais fácil.

Enxergamos na introdução de *Os 13 porquês* uma conexão com a explicação de Walter Siti para os paratextos dos romances, afirmando que “os paratextos (prefácios, notas, posfácios, advertências do editor etc.) são usados para desculpar-se, para justificarse.” (SITI, 2009, p. 169) ou ainda, é quase como “uma declaração de intenção” (GENETTE, 2009, p. 196).

A introdução dos episódios não foge à discussão sobre o real e o ficcional. Mesmo que os atores se apresentem com seus nomes reais, sabe-se que é uma imagem dirigida com escolhas de modo de narrar bem pensadas para comunicar direto ao público e atender à expectativa da crítica, sendo assim, parte integrante da macronarrativa.

Recorremos às propostas teóricas de Gérard Genette sobre prefácio reunidas em *Paratextos editoriais* (2009) para elucidar que prefácio é:

[...] toda espécie de texto liminar, autoral ou alógrafo, que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou antecede. Assim, o posfácio será considerado uma variedade de prefácio (GENETTE, 2009, p. 145).

Os textos alógrafos são aqueles que tem como emissor uma terceira pessoa, não é o autor, não são os personagens, é alguém externo. É essa espécie de texto presente na introdução de *Os 13 porquês* nas pessoas de seus atores, podemos ainda pensar no que Genette chama de prefácio apócrifo, aquele que é “falsamente atribuído a uma pessoa real” (GENETTE, 2009, p.60), uma vez que, embora, os atores se apresentem com seus nomes reais não são os autores dos textos que proferem. Portanto, pode-se dizer, com base na teoria de Genette, que se trata de um prefácio alógrafo apócrifo.

Ainda segundo Genette, os prefácios podem ser nomeados de diferentes maneiras, havendo, portanto, muitos sinônimos, como advertência, aviso, nota, apresentação etc. (GENETTE, 2009, p. 145).

O tripé da literatura: obra, público e crítica, permanece sendo basilar. Observamos que *Os 13 porquês* conseguiu a atenção da crítica muito por conta do seu sucesso com o público e esse por sua vez parece ter sido atraído por uma identificação com as personagens. Como já dito, acreditamos que dos elementos da *mise en scène* que proporcionam essa identificação, dois deles se sobressaem, a música e o cenário.

Em termos de cenário, o que nos dizem as expressões alegóricas do mundo elaborado em *Os 13 porquês*? Estabeleceriam elas uma representação da realidade vivida por jovens estudantes da atualidade? Em que medida a trilha sonora comunica as emoções desses jovens, tanto as personagens como os telespectadores? Vamos agora a um mergulho na linguagem da série para meditar sobre essas indagações.

A maioria das cenas que compõem a série acontece em cenários típicos da vida adolescente, a escola e os quartos dos jovens. Aos 9’31” t2 e3 a conversa entre Clay, Jessy e Justin acontece no refeitório da escola:

FIGURA 34 — Conversa entre Clay, Jessy e Justin no refeitório da escola (T2 E3 9'31'')



Fonte: Netflix, 2019.

Os elementos visuais da *mise en scène* nesta cena possuem um forte teor alegórico, refletindo muito a escola como um lugar que ao mesmo tempo em que é do universo juvenil com cartazes coloridos ao fundo que manifestam de algum modo o pulsar dessa fase da vida, é também um local organizado representado pela disposição das mesas de forma simétrica, um outro detalhe está no tamanho do espaço, um lugar grande que consegue separar esses jovens em grupos distintos entre si, mas que dividem o mesmo ambiente, representando também o momento de transição no que diz respeito a maturidade do adolescente que embora já se considere grande para muitas coisas, ainda é pequeno em comparação ao mundo que encontra fora de casa. A coloração e o material das paredes nos dá a sensação de que mesmo feito para jovens é um lugar pensado por adultos, os elementos desse cenário nos trazem os conceitos de escola como ambiente disciplinador ao mesmo tempo em que é o local em que o adolescente se experimenta como ele mesmo, longe do ambiente familiar. Mesmo com a infinidade de possibilidades arquitetônicas que cada telespectador pode ter em mente, o refeitório da escola apresentado, na medida em que está representado por seus objetos e suas respectivas disposições, remete a uma identificação do coletivo com um possível lugar de convivência social dentro de qualquer escola, proporcionando assim uma identificação imediata.

As salas de aula que aparecem seguem a mesma lógica:

FIGURA 35 — Sala de aula (T2 E3 13'26")

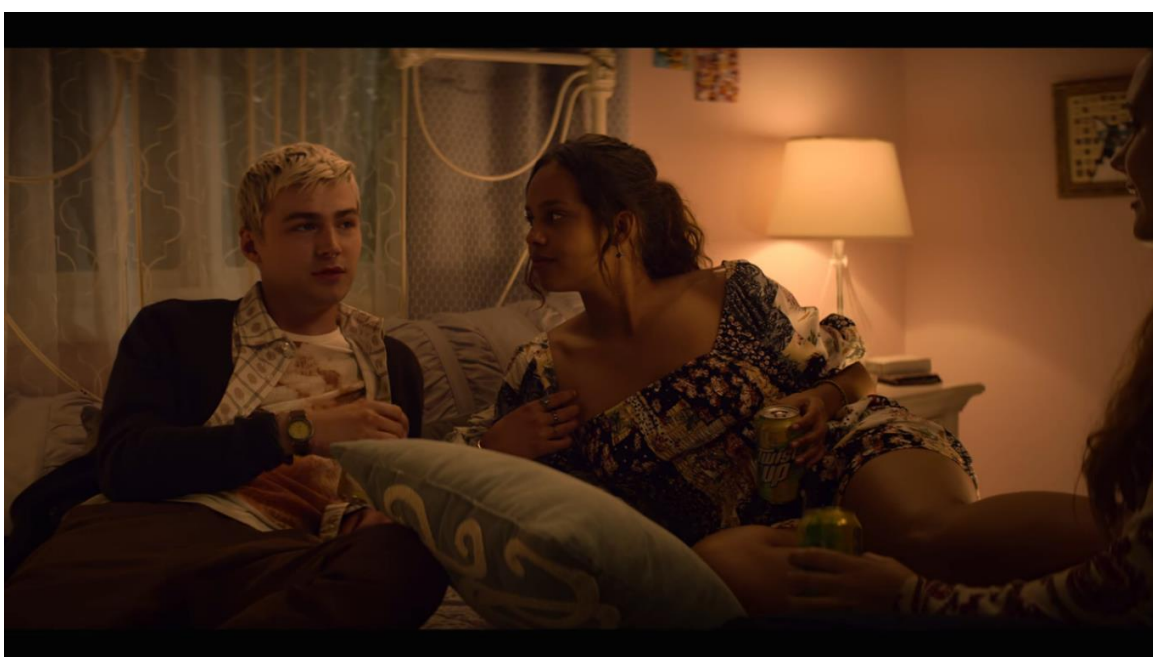


Fonte: Netflix, 2019.

Trabalhos colados nas paredes, prateleiras com livros, lousa, carteiras posicionadas de forma cartesiana, mochila colorida da aluna sobre a mesa mostrando que a presença dos alunos muda a organização do espaço.

Os quartos refletem o momento de transição entre a infância e a vida adulta.

FIGURA 36 — Quarto de Jessy (T2 E3 19'54")



Fonte: Netflix, 2019.

FIGURA 37 — Quarto de Jessy (T2 E3 35'25")



Fonte: Netflix, 2019.

A cama de casal, a almofada mais adulta, a cortina com textura, porém sem desenhos, os quadros na parede, o mural de fotos e o espelho de maquiagem no quarto de Jessy, parecem escolhas mais atuais e condizentes com a sua idade; enquanto o cor de rosa nas paredes, o lilás na moldura do espelho grande, o abajur, a mesa lateral e a penteadeira lembram objetos utilizados em quartos pensados para meninas pequenas. Parece uma mescla de escolhas feitas pelos pais sobre as quais, aos poucos, Jéssica vai colocando elementos com a sua personalidade e de sua própria escolha. Novamente, mesmo que saibamos que nem todos os quartos de adolescentes são assim, devido inclusive às diferenças econômicas e culturais, o conceito de transição da infância para a vida adulta está presente, bem como na vida da maioria do público de mesma idade, em maior ou menor grau.

A trilha sonora é de extrema importância para pensar a série em questão e a sua potente identificação com o público jovem. Uma das músicas destaque é *Back to You*, interpretada por Selena Gomez, que além de ser uma das idealizadoras do projeto é um ícone do pop na atualidade. É curioso notar como ela entra em simbiose com o estado emocional das personagens, mas também não se dissocia do que o telespectador da série escuta rotineiramente, vide as aquisições de músicas e o sucesso de público nos shows de Selena. Em muitos casos, inclusive em *Os 13 porquês*, a música é capaz de ordenar a cronologia das imagens dispostas na tela, comunicando o drama da personagem, mas nesse caso destacamos

a letra, que mesmo que por vezes não tenha grandes trechos na série é conhecida do público. A música consiste em um elemento particularmente específico da arte do filme.

Back to You relata os sentimentos que Klay e Hanna não exprimem em palavras durante a macronarrativa, e a escolha da música torna intensifica as sensações e ajuda na criação de sentido, provoca-nos a compreender que embora com vários assuntos para serem explorados a série não deixa de ser sobre a relação construída entre os protagonistas.

Voltar para você

Fui pega de surpresa por você como um tiro
 Pensei que pudesse correr atrás de você com a noite fria
 Deixar que os anos apagassem o que eu sinto por você
 E toda vez que nos falamos
 Cada palavra nos trouxe até este momento
 E eu tenho que me convencer de que não o quero, mesmo sabendo que quero
 Você poderia partir meu coração em dois
 Mas quando ele se curasse, continuaria batendo por você
 Sei que é precipitado, mas é verdade
 Eu quero te abraçar quando não deveria
 Quando estou deitada ao lado de outro alguém
 Você está preso na minha cabeça
 E eu não consigo te tirar dela
 Se eu pudesse fazer tudo outra vez
 Eu sei que eu voltaria para você
 Eu sei que eu voltaria para você, ooh
 Eu sei que eu voltaria para você
 Nós nunca acertamos
 Lendo e relendo conversas antigas
 Pensando demais nas palavras e eu odeio isso, porque não sou assim
 E qual o ponto em esconder isso?
 Todos sabem que temos assuntos pendentes
 E me arrependeria se não dissesse que não era para ser assim
 Você poderia partir meu coração em dois
 Mas quando ele se curasse, continuaria batendo por você
 Sei que é precipitado, mas é verdade
 Eu quero te abraçar quando não deveria
 Quando estou deitada ao lado de outro alguém
 Você está preso na minha cabeça
 E eu não consigo te tirar dela
 Se eu pudesse fazer tudo outra vez
 Eu sei que eu voltaria para você
 Eu sei que eu voltaria para você
 Eu voltaria para você
 Eu voltaria para você
 Eu não sabia o que sentia
 Mas eu voltaria para você
 Eu sei que eu voltaria para você
 Você poderia partir meu coração em dois
 Mas quando ele se curasse, continuaria batendo por você
 Sei que é precipitado, mas é verdade
 Não vou mentir, eu voltaria para você
 Você sabe que não estou pensando direito
 Isso é o que você faz comigo
 Eu poderia lutar contra isso, mas seria inútil
 Eu sei que eu voltaria para você

Eu quero te abraçar quando não deveria (quando não deveria)
 Quando estou deitada ao lado de outro alguém
 Você está preso na minha cabeça
 E eu não consigo te tirar dela
 Se eu pudesse fazer tudo outra vez
 Eu sei que eu voltaria para você
 (Eu voltaria para você)
 (Eu estou voltando para você)
 Eu sei que eu voltaria para você
 Eu voltaria para você, eu voltaria para você
 Eu sei que eu voltaria para você
 (Voltaria para você, voltaria para você)
 Voltaria para você, voltaria para você
 Voltaria para você)

Pensando na música como um elemento da *mise en scène* capaz de dirigir, em alguns momentos, o próprio contexto de acontecimentos dos fatos e dando a tensão dramática necessária aos elementos visuais, observamos a escolha de *Tangled Up*, interpretada por Parade of Lights que aparece na segunda temporada, já nas primeiras cenas do segundo episódio, no momento em que Clay fala com Hannah em seu quarto. Na cena em questão, a trilha sonora adquire um sentido de protagonismo simbólico sobre a situação das personagens; os dois estão sentados em lados opostos do quarto, Hanna fala com tranquilidade e segurança enquanto Clay está amedrontado e inquieto, o volume da música e o seu trânsito para a ambientação de uma atmosfera cômica e melancólica ao mesmo tempo é como se consistisse na própria voz do inconsciente das personagens, narrando às emoções e sentimentos que permeiam o quadro das ações como um todo. Surpreendentemente, as imagens retratadas no enquadramento dos planos não se desligam, mas se unem aos elementos sonoros, gerando uma fusão bastante marcante dos itens da *mise en scène*.

É interessante ponderar sobre como *Os 13 porquês* articula a trilha sonora com a identidade de suas personagens e por consequência de seu público. Para compor a sonoridade a escolha é quase integral por uma música pop melódica que age como determinante na composição geral dos componentes musicais do filme, seja por suas letras, seu ritmo ou pelo reconhecimento imediato dos cantores e grupos musicais que as interpretam. Percebemos a trilha desta série como um conjunto de elementos de identidade e pertencimento.

Tratamos aqui da literatura audiovisual e a análise dos elementos da *mise en scène*, tão cara aos estudos cinematográficos, se fez necessária a fim de compreender a narrativa. É importante sublinhar que o audiovisual é uma arte autônoma, com uma linguagem própria, assim, ao se propor a análise de uma obra deste tipo, tal como se propõe neste trabalho, não há sentido em analisá-la somente a partir de elementos comuns à análise de obras literárias

escritas. Há pois, um diálogo entre as mais diversas possibilidades de análise que proporciona uma recriação das formas de análise e de crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho tocou em diversos temas que isolados mereceriam uma pesquisa aprofundada. No que diz respeito ao ensino de literatura poderíamos nos aprofundar na análise dos documentos oficiais, na prática docente ou nos exames oficiais por exemplo; no que diz respeito à arte literária e ao cinema, poderíamos nos enveredar para historiografia; nas análises das obras os mais diversos elementos que ficaram de fora poderiam ter sido contemplados. Todavia, a dinâmica da pesquisa de mestrado e seu tempo de conclusão pré-estabelecido exigem que façamos escolhas, e a nossa foi proporcionar uma visão panorâmica das dificuldades em levar a literatura para dentro da escola ao mesmo tempo em que apontamos uma possibilidade.

Voltamos a citação de Barthes que deu início ao nosso trabalho: “Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 1992, p. 90).

Ora, Barthes ficaria frustrado ao saber que a disciplina de literatura fora expulsa das escolas brasileiras.

Recuperamos o que disseram os documentos oficiais desde 1996 e percebemos que eles nunca foram claros quanto ao encaminhamento da literatura na escola. Embora sempre reconhecida como importante para a formação intelectual e humana, na prática ela sempre foi desprestigiada. As ONC’s são o documento que mais se aproxima da nossa visão de literatura e trazem um ponto de relevância e que converge com nossa linha política filosófica — aqui o conhecimento da arte literária é tratado como um distintivo social e compreende-se que levá-lo de forma adequada ao maior número de estudantes tem a potencialidade de colaborar para a diminuição do abismo entre as diferentes classes sociais.

Começamos o trabalho de maneira otimista, acreditando que o que propúnhamos estava em consonância com a orientação oficial vigente, e mesmo assim percebíamos que era necessário defender a ideia de uma disciplina de literatura no curriculum, dentro da área de Linguagens, mas separada da língua portuguesa. E entre outros argumentos que não explicitaremos aqui, apresentamos dois com a finalidade de gerar reflexão: 1) o tempo destinado a literatura dentro das aulas de língua portuguesa — impossibilidade de leitura integral das obras, utilização de textos literários como pretexto para ensinar gramática ou comunicação, falta de análise literária; 2) obstáculo na escolha das obras — uma vez que falamos em língua portuguesa a escolha das obras deveriam tratar apenas de literatura

brasileira? Ou quando muito literaturas de língua portuguesa? Seria possível trazer para essas aulas clássicos da literatura mundial?

Tínhamos até dezembro de 2018 a intenção de partir das discussões supracitadas, defendendo que haja uma disciplina de literatura e dentro dela sejam contempladas as novas literaturas, como a audiovisual. Mas no dia 20 de dezembro de 2018 aconteceu a homologação da BNCC para o ensino fundamental e médio, e nela notamos um retrocesso, reflexo do atual momento político em que, por diversas vezes, somos assombrados com a desvalorização da ciência como um todo, mas principalmente das matérias ligadas às ciências humanas. A literatura, como uma dessas disciplinas fundamentais, precisa cada vez mais justificar a validade de sua presença no ambiente escolar, e o projeto que se instalou no Brasil está muito distante de querer uma população alinhada com as possibilidades de visão de mundo que o ensino de literatura é capaz de fornecer, vide as falas dos atuais líderes que dia após dia confirmam querer jovens afastados de política, consciência social, enfim, pensamento crítico.

Se antes pensávamos em concluir nosso trabalho a partir da premissa de que atualmente o ensino de literatura dá-se em função da aprovação nos vestibulares, ficando amarrado à decoreba de determinadas características relacionadas às escolas literárias, e proporíamos um ensino voltado para análise, para que se cumprisse a expectativa de aprendizado inscrita nos documentos oficiais, hoje fazemos de nosso trabalho um ato de resistência pela sobrevivência da literatura dentro da escola, como amplificadora do livre pensamento e expressão, como arte capaz de diminuir a desigualdade e fazer verter o que há de mais humano no sujeito que entra em contato com ela.

Otimistas que somos e acreditando no poder da educação, pensamos que os documentos oficiais que servem como base não são conclusivos e abrem espaço para que as escolas individualmente façam seus projetos político-pedagógicos valorizando a literatura. Como já apontado, cremos que o ideal seria uma disciplina distinta, exclusiva para a literatura, porém sabemos que não ocorrerá na grande maioria das escolas públicas. Mesmo nessa perspectiva julgamos que nossa pesquisa acende uma luz sob a necessidade de aproximar a literatura já consumida pelos alunos daquela exigida na escola. Aqui surge a literatura audiovisual como possibilidade. Acreditamos ter elementos suficientes para defender a ideia de uma literatura audiovisual, e enquadrar as séries como uma narrativa seriada e sequenciada pertencente a esse gênero. Portanto poderiam elas ser utilizadas como objeto de estudo nas escolas.

A análise das obras é um dos focos de nossa sugestão. Por meio da análise de algumas obras são fornecidos instrumentos suficientes para que as leituras de outras obras, fora do ambiente escolar, sejam feitas pelos alunos de forma mais crítica e consciente.

As três análises das séries exibidas na Netflix que apresentamos no decorrer do trabalho exemplificam a nossa proposta. Embasamo-nos em estudos tanto da literatura quanto do cinema para um diálogo que ajuda na compreensão das narrativas ficcionais audiovisuais. Acreditamos, com esse gesto de leitura, que a literatura audiovisual é um conceito aplicável e, como se propõe em toda ciência, passível de experimentação, aprimoramento e revisão. E também replicável.

Reiteramos a necessidade de fazer prevalecer um olhar criativo, curioso e questionador sobre o objeto literário, que reconheça o canônico, mas que se abra às manifestações atuais, admitindo que a literatura não é apenas transformadora, mas sofre também transformações, influenciadas pela tecnologia do tempo em que é produzida.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ABREU, Silvia Gabriela Paula Santos Vital. *O extracampo no cinema: um olhar além do que se vê em Um Condenado À Morte Escapou, de Robert Bresson*. Rio de Janeiro, 2015. 66p. Monografia (Comunicação Social — Radialismo), Centro de Filosofia e Ciências Humanas — Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: Acesso em: 09 mai. 2018.

AGAMBEN, Giorgio. Identidade sem pessoa. In: *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

APPLE, Michael Whitman Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.& SILVA, T. T.(orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2003.

LIMA BARRETO, Afonso Henrique. *Correspondência ativa e passiva*. 1956.

LIMA BARRETO, Afonso Henrique. *Diário Íntimo*, 1961.

LIMA BARRETO, Afonso Henrique. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Domínio Público.

BARTHES, Roland. “Da ciência à literatura”. In: *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. “Efeito de real”. In: *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BENTES, Ivana. Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome. *Alceu — Revista do Departamento de Comunicação Social da PUC — Rio* [Online], v.8 — n. 15 — p. 242 a 245 — jul./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 09 mai. 2018.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. Campinas, Unicamp, 2013.

BORGES, Jose Luis. *Sobre os sonhos e outros diálogos*. Tradução de John Lionel O’Kuinghttons Rodríguez. Prólogo de Osvaldo Ferrari. — São Paulo: Hedra, 2009.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. Editora Cultrix; 1994. ISBN 97885-316-0189-7. p. 319.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. BNCC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

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

BRETT, Martin. *Homens difíceis — Os bastidores do processo criativo de Breaking Bad, Família Soprano, Mad Men e outras séries revolucionárias*. 1a edição. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

BROCA, B. *A vida literária no Brasil — 1900*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. Brasília: Editora Brasiliense, 1989.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

COMOLLI, Jean Louis. *A cidade filmada. Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 4, A Cidade em Imagens, 1997.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In C. H. Escobar (Org.), Michel Foucault (1926-1984). *O Dossier: últimas entrevistas* (pp. 74-85). Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora. (Original publicado em 1984).

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORG.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências*

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GLOTFELTY, Cheryll and Harold Fromm (Eds). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens and London: University of Georgia, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere*. 2 ed. Torino: Giulio Einaudi editore, 1977. V. 2.

GRILLO, S. V. de C. *Literatura Brasileira modos de usar*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

HARMUCH, Rosana. A Literatura no Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Ponta Grossa. In: ANAIS DO IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2017, . Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciel-2017/papers/a-literatura-no-processo-seletivo-seriado-da-universidade-estadual-de-ponta-grossa>> Acesso em: 28 abr. 2019.

JAVAREZ, Jeanine Geraldo. *O discurso indireto livre na narrativa cinematográfica: análise do filme “As meninas”*, dirigido por Carlos Moletta e Emiliano Ribeiro. Curitiba:

JOZEF, Bella. *Jorge Luis Borges*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1996.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Ensino de Literatura na Era da Cultura Digital: obras digitalizadas e digitais. In: *Literatura, arte e tecnologia* / Alckmar Luiz dos Santos, Everton Vinicius de Santa (org.) — — Tubarão : Ed. Copiart, 2013.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J-B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, A. X.; FARIA, Rosane M. R. Diferentes usos para o rótulo folhetim e a construção do público leitor do século XIX. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. IX, p. 105, 2005.

MATSUNO, Carla kaori. *Entre práticas e representações: os folhetins nos anos sessenta*. Disponível em http://os_folhetins_nos_anos_sessenta.pdf . Último acesso em 20/08/2018.

MENDES, David França. *Série não é novela*. Disponível em <https://davidfmenDES.wordpress.com/2014/05/04/serie-nao-e-novela/> Último acesso em 25/07/2019.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*.

MOISÉS, Leyla Perrone. *A eterna interrogação dos signos sociais, em todas as suas ocorrências caracteriza a obra de Barthes*. Disponível em <http://residuodigital.blogspot.com/2006/03/eterna-interrogancias-caracteriza-obra.html>. Último acesso: 20/08/2018

MOTTA, Carlos Eduardo Varella Pinheiro. *Literatura Comparada*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/literatura-comparada/>. Último acesso em: 02/09/2018

NAGAFUCHI, Thiago. *Um réquiem feito de silêncios: suicídio, gênero e sexualidade na Era Digital*. São Paulo: Universidade de São Paulo — Faculdade de Saúde Pública, 2017.

NAPOLI, Francesco. Luigi Pareyson e a estética da formatividade: um estudo de sua aplicabilidade ao ready-made. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Filosofia e artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto — 2008.

NOGEIRA, Juslaine; MORAES, Natacha Oleinik. *Entre-imagens: experiências de crianças e jovens com o cinema*

PALHANO, Herbert. *Língua e Literatura*. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1960.

PAVLOVSKI, Evanir. *1984: a distopia do indivíduo sob controle*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

PRYSTHON, Angela Freire. Cinema e Periferia: constituição de um campo. in: III *ENECULT — Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. 2007, Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA. Disponível em: Acesso em: 12 mai. 2018.

REIS, Diogo de Oliveira. Miguilim e o direito dos animais. *Miguilim — Revista Eletrônica do Netlli* | V. 2, N. 1, p. 25-40, abr. 2013.

SANTOS, Alckmar Luiz dos; SANTA, Everton Vinicius de. *Literatura, arte e tecnologia*.

SARTRE, Jean Paul. *Que é a Literatura?* São Paulo: Editora Ática, 1989.

SIQUEIRA, Ethevaldo. *Dez tecnologias que mudam nossa vida*. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 14-47.

SITI, Walter. O romance sob acusação. In: MORETTI, Franco (org.). *A cultura do romance*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

TÁVOLA, A. Literatura de jornal (O que é a Crônica). *Jornal O Dia*, Rio de Janeiro, 27 jul. 2001.

TÓFOLI, Luís Fernando. *13 alertas sobre 13 reasons why*. Disponível em <https://optclean.com.br/alertas-13-reasons-why/>. Último acesso em : 27/08/2018.

VIEIRA, André Soares. Revista Letras “Literatura, Outras Artes & Cultura das Mídias”, Programa de pós-graduação em Letras, UFSM, Vol. 34, N. 57, P. 55 — 71, 2007/JAN.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

ANEXO A — Filmografia

3 % (Temporadas 1 e 2). Direção: César Charlone, Pedro Aguilera. Produção: César Charlone, Tiago Mello. Brasil. Produtora Boutique Filmes, 2016/2018. 18 episódios, son., color.

O BOSQUE — *La Forêt*. Direção: Julius Berg. Criação: Delinda Jacobs. França. 2017. 6 episódios, son., color.

OS TREZE PORQUÊS — *13 Reasons Why* (Temporadas 1 e 2). Direção: Brian Yorkey. Produção: Joseph Incapera. Produção executiva: Selena Gomez e equipe. Editor: Leo Trombetta. EUA. July Moon Productions, Kicked to the Curb Productions, Anonymous Content, Paramount Television. 2017/2018. 26 episódios, son., color.