

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)**

**LÍLIAM CRISTINA MARINS PRIETO**

**MULTILETRAMENTOS E (RE)INCLUSÃO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE  
O CÂNONE SHAKESPEARIANO E A TELENOVELA NA FORMAÇÃO CRÍTICA  
DO LEITOR DA TERCEIRA IDADE VIA TRADUÇÃO**

**MARINGÁ – PR  
2013**

**LÍLIAM CRISTINA MARINS PRIETO**

**MULTILETRAMENTOS E (RE)INCLUSÃO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE  
O CÂNONE SHAKESPEARIANO E A TELENOVELA NA FORMAÇÃO CRÍTICA  
DO LEITOR DA TERCEIRA IDADE VIA TRADUÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicki.

**MARINGÁ  
2013**

À minha família, que sempre me apoiou.

## AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos com meus queridos avós Waldomiro e Neuraci. Ao meu avô, devo tudo o que aprendi na vida, não somente em termos de conhecimento, mas, principalmente, pelos valores ensinados, os quais, em muitas ocasiões, são muito mais importantes que o conhecimento escolar. A ideia de trabalhar com a terceira idade na minha tese foi uma homenagem a ele. Queria retribuir, de alguma forma, tudo o que ele fez por mim, ensinando-me, a partir de seus longos anos de experiência como professor, a respeitar as pessoas, a respeitar o conhecimento alheio e a não ser egoísta ou orgulhosa com o que sei. Durante as leituras, me dei conta de que isso era agência, de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas construí-lo. O Doutorado marcou, na minha vida, uma nova fase, na qual eu teria que “virar gente grande” sem meu avô, que sempre me acompanhou de perto, com o meu primeiro e único trabalho como docente na Universidade Estadual de Maringá e com uma vida matrimonial. Não foi fácil administrar isso tudo de uma vez, mas minha fé em Deus, também herdada do meu avô, sempre me deu forças nas vezes que tive medo da vida. Da minha querida avó Neuraci, herdei a “neura” (risos), a fé e como amar que, segundo ela, eu só compreenderei verdadeiramente quando eu for mãe e, de forma mais intensa, quando for avó.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial, aos meus pais Ozana e Onivaldo e à minha irmã Laura, que sempre estiveram ao meu lado para me dar apoio e, mesmo sem entenderem muito bem o que fazia que me custava tanto tempo, compreendiam todas as vezes em que eu não podia estar presente em alguma reunião familiar aos fins de semana ou nas férias que nunca chegavam. Estendo este agradecimento à minha outra família, que não é de sangue, mas é fortalecida por laços muito mais significativos, que eu recuso chamar de contraparentes. Dentre eles, cito um nome muito especial, minha sogra Maria Bernadete, que leu meus textos e acompanhou todo o processo de escrita da tese.

Ao amor da minha vida Vinícius, pela paciência, pela demonstração de admiração e, claro, por assumir o papel de “dono de casa”, o qual nunca exerci. Agradeço pelas suas complicações, esquisitices, loucuras (que, para ele, é uma questão de perspectiva) e por me fazer ver que sempre existe um lado bom e que tudo depende de como você se posiciona diante de um acontecimento. Com ele, aprendi duas das coisas mais práticas que alguém já pôde me ensinar (mesmo eu nunca conseguindo colocá-las em prática de fato): “A preguiça sempre compensa” e “se você tem um problema, não faça nada, ele se resolve sozinho”.

Este ano, eu e a Vera completamos quase oito anos de parceria, seja na academia, na vida pessoal ou no trabalho. Acredito que podemos juridicamente considerar essa convivência uma união estável, não é mesmo, Vera? Em mais esta etapa da minha vida, a Vera me orienta com seus ensinamentos sempre oportunos e valorosos. Agradeço muito por seus conselhos e por seu exemplo de professora, mãe, esposa e orientadora.

Um agradecimento muito especial à Rosa Olher, que me ensinou muito da vida, do trabalho, da pesquisa e da tradução. Muito obrigada por compartilhar tantas coisas boas comigo e por me inspirar! Nas muitas vezes que li minha tese, identifiquei muito de seu discurso nela, um discurso que eu reconstruí com base no que você me ensinou. É muito bom ver, na nossa constituição enquanto sujeitos, um pouco daqueles que admiramos.

Agradeço imensamente ao professor Márcio Prado pela parceria nos artigos, por vibrar comigo durante a coleta de dados e por curtir tanto a terceira idade quanto eu.

À minha querida amiga Helliane, pelos bons momentos, pela amizade, pela revisão do meu *abstract* e por ter me ensinado o *British English*.

À minha funcionária e amiga Janaína, que é meu braço direito em casa.

A todos os meus amigos, inclusive àqueles que não estiveram tão presentes, Cidalli, Rosiane, Patrícia e Daiane, que, mesmo com a separação do tempo, levo sempre no coração.

A todos os meus amigos, com quem, por coincidência da vida, tenho/tive o prazer de dividir o trabalho, pelo apoio de sempre: Cássia, Célia Santos, Célia Aleixo, Luciana, Elerson, Geniane, Sandra, Josimayre, Carmen, Wiliam, Alba e Aline.

Ao secretário do PLE, Adelino, pela sua prestatividade e eficiência de sempre.

À Marlene Curty, pelo seu carinho comigo e pela revisão das normas do trabalho.

À professora Jacqueline Botassini, pela revisão da língua portuguesa e por ser um exemplo de professora e de ser humano para mim.

Aos alunos que participaram da pesquisa, os quais permitiram a gravação das aulas e responderam aos questionários com tamanha dedicação. Aprendi muito com eles, acredito que mais do que eles aprenderam comigo! Não tenho palavras para expressar tanta admiração pela história de vida de cada um.

Às alunas-monitoras da disciplina na Unati Gabriela Grecca, Aline Uchida, Taynara Silva e Luciene Angeli, pelo apoio, pela confiança, pela amizade e pelo respeito. Sem vocês, essa experiência não teria sido tão especial!

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Roberto e Prof. Dr. Johannes, pelo desvelo com que aceitaram o convite, pelo apoio e pelas contribuições essenciais para o enriquecimento do trabalho.

“Superfluity comes sooner by white hairs,  
but competency lives longer”.

(William Shakespeare)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal verificar a possibilidade de formação crítica de leitores na terceira idade por meio da aplicabilidade da tríade multiletramentos/agência/(re)inclusão social via tradução, como proposta de ensino de literatura em língua inglesa na Universidade da Terceira Idade (Unati). Para tanto, propôs-se uma disciplina intitulada *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, a fim de discutir e de questionar a circulação de um texto literário canônico (a peça *A megera domada*, de William Shakespeare, na tradução de Alex Marins para a língua portuguesa) na indústria de massa (a telenovela *O Cravo e a Rosa*, da Rede Globo). De forma específica, o estudo teve como foco verificar como se deu a recepção dessa circulação pelos alunos da terceira idade. Como um desdobramento da pesquisa, um *blog* criado na disciplina funcionou como um mediador da agência discente e da participação em sala de aula, pois foi um meio no qual os alunos divulgaram suas experiências pessoais com o texto literário shakespeariano e com a disciplina. As hipóteses levantadas na pesquisa se confirmaram: 1) é possível formar leitores críticos na terceira idade; 2) os alunos da terceira idade têm uma posição favorável à tradução intersemiótica da literatura para a telenovela; 3) os alunos da terceira idade podem tornar-se agentes. Os resultados mostram que os alunos passaram a ser agentes nas aulas de literatura, a partir das discussões proporcionadas pelo contato com modos diferentes de circulação do texto literário. Além disso, essa experiência revelou que os multiletramentos são um veículo valioso para o grupo social da terceira idade ao permitir o exercício de sua agência tanto na comunidade virtual quanto na sociedade de modo geral. Nesse sentido, a formação crítica pela tradução e a (re)inclusão digital no contexto de convergência entre meios também desempenham um papel importante para o acesso desse público às artes e à cultura.

**Palavras-chave:** Tradução. Multiletramentos. Agência. Terceira idade.

## ABSTRACT

The aim of this research is to examine the likelihood of critical formation among third age readers based on the triad multiliteracies/agency/(re)inclusion through translation. The discipline *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* (Literature in English language and multimodalities: Shakespeare and the soap opera), was, then, proposed at *Universidade da Terceira Idade* (University of the Third Age) in order to discuss and question the circulation of the play *The Taming of the Shrew*, by William Shakespeare and translated into Portuguese by Alex Marins, in the soap opera *O Cravo e a Rosa*, produced by Rede Globo. The research also aimed to verify how the reception of this circulation by the third age students was. During the classes, this group of students started a blog which mediated their agency and participation in the classroom, once they posted their personal experiences with the Shakespearean text and the discipline. The hypotheses confirmed that: 1) it is possible to form critical readers in the third age; 2) third age students hold a positive opinion in relation to intersemiotic translation from literature to soap opera; 3) third age students can become agents. The results show that agency in the third age may be developed in literature classes by means of discussions about the different forms of literature circulation. In addition to that, this experience revealed that multiliteracies are a valuable vehicle for this social group as it allowed them to develop their agency in the virtual community and in society as a whole. With regard to convergence culture, critical formation through translation and digital (re)inclusion in the third age also plays an important role in their access to arts and culture.

**Keywords:** Translation. Multiliteracies. Agency. Third age.

## LISTA DE QUADROS

|          |                                      |    |
|----------|--------------------------------------|----|
| Quadro 1 | O “o quê” dos multiletramentos ..... | 40 |
| Quadro 2 | O “como” dos multiletramentos .....  | 41 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|          |                                 |    |
|----------|---------------------------------|----|
| Figura 1 | Metodologia ou tecnologia ..... | 43 |
|----------|---------------------------------|----|

## LISTA DE ABREVIATURAS

|       |   |
|-------|---|
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| IES   | Instituição de Ensino Superior                        |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                 |
| LLI   | Literatura em Língua Inglesa                          |
| PUC   | Pontifícia Universidade Católica                      |
| Unati | Universidade Aberta à Terceira Idade                  |

## SUMÁRIO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13  |
|       | PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS .....   | 15  |
|       | OBJETIVOS E HIPÓTESES .....  | 19  |
|       | METODOLOGIA .....  | 21  |
|       | ROTEIRO DA TESE .....  | 24  |
| 1     | <b>LETRAMENTO MULTIMODAL, AGÊNCIA E ENSINO DE LITERATURA NA TERCEIRA IDADE</b> .....   | 27  |
| 1.1   | UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA.....   | 31  |
| 1.1.1 | <b>Os sujeitos de pesquisa: informações socioeconômico-culturais</b> .....   | 35  |
| 1.2   | (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....  | 38  |
| 1.3   | ENSINO, AGÊNCIA E (RE)INCLUSÃO SOCIAL NA TERCEIRA IDADE .....  | 45  |
| 1.4   | ENSINO DE LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA NA TERCEIRA IDADE: MOTIVAÇÃO E DESAFIOS .....   | 49  |
| 2     | <b>TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE TEXTOS LITERÁRIOS: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E TELENOVELA E SUA RECEPÇÃO PELA TERCEIRA IDADE</b> ..... | 59  |
| 2.1   | TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM <i>A MEGERA DOMADA</i> E <i>O CRAVO E A ROSA</i> E A RECEPÇÃO PELA TERCEIRA IDADE .....                   | 64  |
| 2.2   | SHAKESPEARE NA TELENOVELA: RELAÇÕES DE GÊNERO, MERCADO E A FORMAÇÃO CRÍTICA NA TERCEIRA IDADE .....                                  | 81  |
| 2.3   | TRADUÇÃO DE SHAKESPEARE NA TERCEIRA IDADE: EMANCIPAÇÃO .....   | 99  |
| 2.4   | TELENOVELA: UM FOLHETIM AUDIOVISUAL .....  | 108 |
| 2.5   | LITERATURA E TELENOVELA: UM <i>ROMANCE</i> ANTIGO, MAS ACEITO? ....  | 113 |
| 2.5.1 | <b>Algumas revelações do protocolo de leitura</b> .....  | 119 |
| 3     | <b>AGÊNCIA E CONVERGÊNCIA NO CIBERESPAÇO: O AMBIENTE VIRTUAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA DA TERCEIRA IDADE</b> .....                         | 122 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 3.1   | AGÊNCIA E CIBERAGÊNCIA .....   | 125 |
| 3.2   | OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TERCEIRA IDADE .....                             | 128 |
| 3.3   | CIBERESPAÇO E O ENSINO DE LITERATURA NA TERCEIRA IDADE: A FORMAÇÃO DE UM CIBERAGENTE ..... | 131 |
| 3.3.1 | <b>A literatura na televisão e no ciberespaço: convergências e reprodutibilidade</b> ..... | 132 |
| 3.3.2 | <b>Blog como ferramenta de (re)inclusão</b> .....  | 138 |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 142 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 148 |
|       | <b>APÊNDICES</b> .....   | 155 |
|       | <b>ANEXOS</b> .....  | 166 |

## INTRODUÇÃO

Esta tese é o resultado da minha pesquisa de Doutorado, orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, cujo objetivo principal foi analisar a formação crítica via tradução na terceira idade a partir da circulação da literatura canônica na telenovela. Esta pesquisa está, por sua vez, vinculada ao projeto de pesquisa “Multimodalidades e letramento literário: produção, circulação e recepção de textos literários na contemporaneidade”, também orientado pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki<sup>1</sup>. Os encontros com o grupo de pesquisa foram importantes à medida que tinham como ponto de partida a investigação da produção, da circulação e da recepção de textos literários em contextos multimodais por meio de práticas de letramento crítico.

Para Cope e Kalantzis (2000), letrar denota reconstruir significados na educação e isso inclui um processo de transformação na aprendizagem, principalmente com os novos modos<sup>2</sup> de comunicação (visual, oral, gestual), os atuais meios de circulação do conhecimento e a crescente utilização de novos suportes. Assim, letrar não é, nesse contexto, ensinar a ler e a escrever, mas ir além das amarras tradicionais da palavra escrita. Isso expressa que o letramento envolve o conceito de inclusão, tornando-se uma linha tênue que permite assimilar o fazer parte de um grupo, ou seja, incluir as pessoas em ambientes dos quais elas não fazem parte. Ao considerar que o letramento crítico visa a essa inclusão e que a sociedade contemporânea é globalizada, o indivíduo precisa ter acesso às diferentes modalidades da linguagem por fazer parte da era da tecnologia e da informação.

Em função da agilidade nas inovações tecnológicas e à facilitação, em termos gerais, do acesso às multimodalidades, a formação baseada no letramento crítico e multimodal se faz necessária em todos os segmentos sociais, inclusive na terceira idade, pois os idosos necessitam, como qualquer outro cidadão, dessa formação para se inserirem no mundo globalizado. Segundo o Estatuto do Idoso, no capítulo V, artigo 21, parágrafo 1.º, “os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna”. Isso mostra a necessidade

---

<sup>1</sup> Além do grupo de pesquisa “Multimodalidades e letramento literário: produção, circulação e recepção de textos literários na contemporaneidade”, também participei, durante o Doutorado, dos encontros com o grupo “Tradução & multidisciplinaridade: da Torre de Babel à sociedade tecnológica”, coordenado pela professora Doutora Rosa Maria Olher. A participação nesse grupo também foi muito importante por contribuir para as discussões e as problematizações de diferentes correntes teóricas nos Estudos da Tradução.

<sup>2</sup> Sempre que os termos “modo”, “meio/mídia” e “suporte” aparecerem, eles estarão relacionados a “formas de comunicação a partir dos sentidos humanos”, à “forma de circulação” e ao “veículo de circulação”, respectivamente.

de esse público ter o contato e desenvolver as habilidades que permitam sua inserção tecnológica. Por isso, o letramento está incondicionalmente vinculado à prática social.

Em meio ao novo panorama que está se estabelecendo com o discurso multimodal, novas identidades leitoras estão em curso de formação. Hall (2005) discute como o processo de globalização tem provocado mudanças na identidade cultural e, de forma específica, na identidade leitora (que entrou em contato com novas formas de ler em suportes diferentes), considerando que as mudanças rápidas e contínuas da sociedade moderna “são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos antecedentes” (GIDDENS, 1991, p. 14). Giddens fez essa observação considerando o contexto do início da década de 1990, não obstante, mais de 20 anos depois, com o *boom* da *World Wide Web*, esse cenário é ainda mais evidente com o acesso às informações em tempo real e com a mudança da própria postura do usuário frente à tecnologia. O usuário não é mais passivo no sentido de somente receber as informações transmitidas pelos recursos tecnológicos, ele se tornou um produtor de informação.

É nesse sentido que os diversos modos de construção do conhecimento são desdobramentos da nova configuração convergencial, cuja preocupação é o diálogo e a interconectabilidade entre comunidades, organizações e meios. Como a convergência não se dá apenas entre meios e suportes, mas depende de seus usuários para se concretizar, as multimodalidades possibilitam a integração entre membros de diferentes comunidades interpretativas, como cunhou Fish (1980), e estabelecem novas comunidades discursivas. Conforme Iedema (2003, p. 33, tradução nossa),

[...] nosso panorama semiótico vem se tornando cada vez mais repleto de práticas discursivas culturais e sociais complexas. Aqui, a influência da comunicação eletrônica, a globalização do comércio e das relações internacionais e a crescente miscigenação político-cultural dos países nos quais vivemos indicam aspectos importantes neste cenário em processo de mudança<sup>3</sup>.

Essas práticas discursivas culturais e sociais podem ser claramente observadas nas comunidades de relacionamento, na reprodução de obras culturais no ciberespaço, que desafiam constantemente as leis de direitos autorais, e na crescente produção e consumo dos

---

<sup>3</sup> Our semiotic landscape is becoming more and more populated with complex social and cultural discourse practices. Here, the influence of electronic communication, the globalization of trade and commerce, and the increasingly political-cultural mix of the countries in which we live mark important facets of this changing landscape.

produtos da indústria de massa<sup>4</sup>. Isso faz desse panorama um *turning point* nos conceitos e nas configurações tradicionais do ensino, da sociedade e do conhecimento.

Como o objetivo principal da tese estava voltado à formação crítica na terceira idade, o projeto de pesquisa foi desenvolvido na Universidade da Terceira Idade (Unati), uma instituição ligada à Universidade Estadual de Maringá. Participei desse projeto como docente durante o período de um ano; essa participação, entretanto, foi suspensa no ano de 2013, para a escrita da tese, e será retomada no de 2014, já que o projeto mostrou ser muito mais que uma experiência laboratorial para a coleta de dados. A Unati é um projeto de vida extremamente significativo para uma parcela da população ainda ativa social e intelectualmente (embora seja ignorada em outros setores e instituições sociais) e também para minha formação enquanto docente no ensino superior. Isso porque minha concepção de agência foi vivenciada de uma maneira que eu ainda não havia experienciado, como será discutido na seção 1.

A motivação para o trabalho com a terceira idade pode ser justificada por minha afinidade com as teorias de recepção (meus projetos na academia sempre envolveram essa linha de pesquisa), mas, principalmente, pelo fato de o público da terceira idade ser um segmento social menosprezado nas pesquisas acadêmicas na área de Letras. Atualmente, no entanto, com a implantação da Unati em instituições de ensino superior e seu constante crescimento com a adesão e a participação de docentes das instituições cujas Unatis estão vinculadas, esse quadro vem se transformando e novos horizontes vêm se abrindo para esse grupo social nos âmbitos sociocultural e acadêmico.

## PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

O desenvolvimento deste estudo se justifica pela originalidade da pesquisa, uma vez que tem como objetivo a inserção dos indivíduos como agentes na sociedade por meio da discussão da aplicabilidade da tríade multiletramento/agência/(re)inclusão social via tradução

---

<sup>4</sup> Como, durante o texto, o termo “massa” vai aparecer com frequência, é importante esclarecer que lanço mão do conceito com base nos estudos de Morin (2002, p. 14), de acordo com o qual a expressão “cultura de massa” (e, acrescento, as expressões derivadas “produto de massa” e “indústria de massa”) se refere à produção “segundo as normas maciças de fabricação industrial [...] destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade”. Não carrega, assim, um significado necessariamente negativo.

como uma proposta para o ensino de literatura em língua inglesa (LLI) na Universidade da Terceira Idade e para a melhoria da qualidade de vida desse segmento social.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseado no Censo 2010, atualmente, no Brasil, 21,7 milhões de pessoas, mais de 10 % da população, têm 60 anos ou mais. Em uma década, houve um aumento de 6,9 % da população idosa. Esse crescimento se deve, em especial, ao aumento da expectativa de vida, que passou de 68,6 anos, em 2000, para 73,2 anos, em 2010. O crescente aumento desse segmento social no total da população é um acontecimento novo e importante para o país em virtude da grande participação dos idosos na economia, visto que um número representativo de pessoas com 60 anos ou mais, apesar de já aposentados, ainda cumpre o papel de chefe familiar. Entretanto o país ainda não está preparado para amparar esse público, já que a terceira idade enfrenta muitos problemas socioculturais que não se resumem unicamente às questões de saúde, mas também de socialização e de acessibilidade a programas de desenvolvimento humano, intelectual e socioeducativo que envolvam o contato com o saber institucionalizado e com o conhecimento popular.

A fim de contextualizar esta pesquisa, destaca-se que, atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, a literatura circula em vários meios semióticos e deixou de ser monomodal (circulando apenas no meio escrito/impresso e no suporte livro) para ser multimodal (circulando em vários meios e suportes). Os estudos específicos sobre multimodalidades surgiram no final do século XX e estão relacionados, basicamente, aos vários modos semioticamente possíveis para produções textuais que ultrapassam os limites do modo escrito para valorizar outras formas de comunicação. O termo multimodalidade, segundo Iedema (2003), foi cunhado para evidenciar a importância de se considerarem os diferentes modos de representação não limitados apenas à palavra escrita. Essa mudança de perspectiva valorizou a imagem e, conseqüentemente, os meios que a veiculam. Todavia ainda há uma resistência com relação à aplicação desse conceito, especialmente na educação.

Levar esses diferentes meios para a sala de aula de literatura em língua inglesa significa mostrar os vários modos semioticamente possíveis para produções que eram anteriormente apenas veiculadas por intermédio da escrita e acessadas apenas no espaço físico das bibliotecas e criar uma postura mais crítica e reflexiva frente a essas novas modalidades. Além disso, as multimodalidades do texto literário permitem, aplicando a ideia benjaminiana de tradução, a sobrevivência da literatura, ao deixar de ser restrita a um único meio (o impresso) e passar a atingir um público mais amplo, com letramentos diferentes, não somente

aqueles que sabem ler e escrever alfabeticamente. Isso não indica que o letramento alfabético deva ser substituído, mas que ele precisa ser complementado com as multimodalidades.

À luz dessas considerações, a proposta de trabalho com Shakespeare e a telenovela pode ser fundamentada nos pressupostos de Vellas (2009, p. 155), segundo a qual

É preciso que os ‘terceira idade’ possam ter acesso às obras artísticas que desejam conhecer, aquelas que podem enriquecer seus sentimentos, sua sensibilidade, seu sentido particular de beleza. Não é isso, também, esse encontro surpreendente que é preciso favorecer com a cultura na terceira idade, com a arte, com a estética, das obras mais simples às mais elaboradas?

Pela ótica multimodal, a definição de texto como algo estável é desconstruída, já que esse conceito é resultante de uma era em que havia a predominância do modo escrito e do suporte livro. Há, assim, um interesse no modo como a produção de sentidos é influenciada pela convergência entre os meios, no caso desta pesquisa, o televisivo e o virtual, e como essa produção é adaptada para o recurso utilizado em um determinado domínio social (neste contexto, na Unati). Quando se trata de textos canônicos, como Shakespeare no “original”<sup>5</sup> (enquanto texto verbal e/ou em língua inglesa, levando em conta inclusive a época em que a peça foi escrita), o afastamento entre o leitor e o livro é expressivo, visto que esse suporte é tradicionalmente pertencente às bibliotecas. A circulação televisiva e no meio virtual permite, portanto, a aproximação entre leitor e texto literário quando facilita sua acessibilidade (a diferentes públicos) e ressignificação devido ao seu caráter colaborativo e interativo (por meio da troca e da disponibilização de arquivos entre os internautas).

Esse afastamento mencionado com relação à figura de Shakespeare por alguns leitores afetou, de forma direta, a pesquisa. Inicialmente, na implantação e na divulgação da disciplina, os alunos ficaram receosos de se matricularem por considerarem Shakespeare muito além de suas possibilidades, pela sua representatividade na literatura universal e também pela língua na qual suas peças foram escritas: a língua inglesa. Nesse momento, é interessante discutir o caráter hegemônico da língua inglesa, que, aliado a essa representatividade de Shakespeare, foi decisivo no afastamento desses alunos. Por isso, a questão da hegemonia da língua inglesa foi abordada em sala de aula, discussão que

---

<sup>5</sup> Sempre que o termo “original” aparecer, ele se referirá ao conceito tradicional e recorrente no senso comum “texto de partida”. Acredito, com base nas leituras de Benjamin (1985) e de Derrida (2005), que a carga semântica de “original” esteja relacionada à ideia de fonte e de primariedade do texto de partida sobre o texto traduzido, tradicionalmente visto como derivado e secundário. Por isso, quando recorro a esse termo, a fim de diferenciar o meu posicionamento da visão do senso comum, posso empregar aspas ou um modalizador.

Pennycook (1994) reconhece já estar acontecendo no cenário do ensino de língua inglesa há algum tempo.

Com muito empenho da coordenadora da Unati, professora Doutora Regina Taam, na divulgação do curso, a disciplina teve início com quinze alunos (um número considerável para disciplinas recentes e mais específicas). Shakespeare ainda se mostrava ameaçador para o curso, uma vez que sua imagem passou de distante para a de sagrado na turma, a qual se mostrou bastante resistente à proposta de estudo pelo viés da tradução (que será discutida com mais profundidade na seção 2). Isso porque os alunos já partiram, desde o início da disciplina, do princípio da infidelidade na tradução e minha preocupação enquanto pesquisadora era não deixar que a discussão se limitasse a essa questão. Berman (2000) apresenta essa problemática na tradução literária, que está, por sua vez, vinculada ao conceito de literatura e à convencionalizada existência de características intrínsecas ao texto literário. Conforme o teórico, a experiência do contato com a tradução será sempre influenciada (o que não é negativo) por questões culturais do leitor de chegada, o que torna o contato com a tradução uma experiência única, diferente do contato com o texto de partida.

O trabalho com Shakespeare permitiu a problematização do conceito de cânone literário, haja vista que, para Giroux (1997, p. 184), os bens culturais são representações da “essência da cultura” e são “tidos como ‘o melhor’ da cultura ocidental”. Uma pedagogia crítica baseada em estudos culturais seria importante no sentido de desconstruir essa ideia simbólica do cânone, cujos defensores mais eufóricos recorrem à justificativa de que a familiaridade com uma lista autêntica de livros altamente valorizados pela cultura permite o acesso aos valores entesourados que ali estão presentes. A noção de cultura não pode ser vista como algo fechado e completo em si mesmo, mas como algo dinâmico e em constante processo de transformação, influenciada pelas práxis sociais dos indivíduos e voltada para as necessidades humanas.

Após a barreira inicial com Shakespeare ter sido transposta, outra questão problemática surgiu: a idade da professora da disciplina de Shakespeare. Os alunos esperavam que a professora de uma disciplina sobre Shakespeare teria, no máximo, dez anos a menos da idade do aluno mais jovem da turma (60 anos). Não foi nada fácil conquistar esse posto aos 27 anos, idade que resultou até mesmo em uma situação desagradável com um dos alunos, o qual disse acreditar que eu era apenas uma menina “brincando” de ser professora e, não bastasse isso, com Shakespeare, que deveria ser lido unicamente dentro de uma biblioteca e em um livro de capa dura. A não aceitação da minha idade pode ser justificada, além do respeito a Shakespeare, pelo perfil padrão dos professores participantes das Unatis que são,

conforme Taam (2008), em geral, de meia-idade (muitos estão próximos à aposentadoria), e buscam, nesse contato, uma nova visão sobre a velhice.

Todas essas questões provocaram a desistência de 6 alunos nas primeiras semanas da disciplina e pareciam ameaçar o andamento do projeto; no entanto, passei a observá-las como características do grupo e do ambiente pesquisados e elas se transformaram em dados influentes para a pesquisa (que serão discutidos nas próximas seções).

Este trabalho se justifica, assim, não unicamente no âmbito educacional, mas principalmente por sua relevância social, pois o desenvolvimento de projetos voltados para a terceira idade é escasso, bem como é escasso o número de teses sobre o assunto. Apenas dois trabalhos (todos de Mestrado) envolvendo educação para idosos foram encontrados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mas nenhum deles tratava do ensino de literatura: o de Lima (2007) é um estudo etnográfico cujo objetivo foi investigar as crenças e a motivação de um grupo de alunos da terceira idade que fizeram o curso de língua francesa na Unati de uma instituição no interior paulista; e o de Paiva (2009) analisou até que ponto as ações de mediação da informação e de leitura podem influenciar a aceitação de novos suportes por parte dos idosos. É possível encontrar um número mais expressivo de trabalhos com a terceira idade no campo da saúde, mas não no da educação, letras e linguística.

## OBJETIVOS E HIPÓTESES

Por um viés crítico-social, o objetivo principal desta tese é verificar a possibilidade de formação crítica de leitores na terceira idade por intermédio da aplicabilidade da tríade multiletramentos/agência/(re)inclusão social via tradução, como proposta de ensino de literatura em língua inglesa na disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*. De forma específica, o estudo pretende verificar como se dá a recepção da circulação de *A Megera Domada*<sup>6</sup>, de William Shakespeare e tradução de Alex Marins, na telenovela *O Cravo e a Rosa*, da Rede Globo, por alunos da terceira idade. Em vista disso, a formação crítica e a inclusão social e digital na terceira idade no contexto de

---

<sup>6</sup> Vale destacar que, todas as vezes que eu me referir ao texto literário *The Taming of the Shrew* no contexto de recepção pela terceira idade, lançarei mão do termo *A Megera Domada* (enquanto tradução de Alex Marins). Isso porque trabalhei com apenas alguns excertos do texto em inglês, mas foi por meio da tradução interlingual que o trabalho se desenvolveu.

convergência entre meios também são importantes para o acesso desse público às artes e à cultura.

A telenovela é um meio semiótico popular de circulação da literatura e é transmitida por um suporte igualmente popular (a televisão), sobretudo por meio das telenovelas de época, que são, geralmente, traduções intersemióticas de textos literários cujo público-alvo é constituído, basicamente, por pessoas idosas, principalmente pelo horário típico de sua exibição (18 horas) e por seu caráter romântico/cômico. E é por conta desse público-alvo que se fez a opção por alunos da Unati como sujeitos da pesquisa. Como garante o Estatuto do Idoso, no capítulo V, artigo 24, “os meios de comunicação voltados aos idosos têm finalidade informativa, educativa, artística e cultural”, como é o caso da telenovela das 18 horas e, em específico, *O Cravo e a Rosa*.

O conceito de novos letramentos que norteou esta pesquisa está relacionado ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem maneiras diversificadas de lidar com um determinado sistema semiótico na era da informação e da tecnologia. Além disso, propõe uma discussão, baseada na divergência encontrada na sala de aula, da configuração tradicional do ensino e da transmissão de conhecimento. Todas essas questões são problematizadas, já que o letramento vê o conhecimento como uma co-construção dos significados compartilhados entre professor e aluno. Isso posto, há uma horizontalização das relações entre docentes e discentes, de forma que a voz, a experiência e a vivência dos alunos sejam valorizadas. Assim, o trabalho com a circulação da literatura em língua inglesa em um meio semiótico e em um suporte diversificados com alunos da terceira idade se torna valoroso quando estimula a capacidade de criação, de recriação e de negociação de sentidos, bem como desenvolve novas práticas de leitura.

Nessa perspectiva, a formulação do problema de pesquisa envolve o seguinte questionamento: é possível formar leitores críticos na terceira idade por meio da relação entre a cultura de massa (representada pela telenovela *O Cravo e a Rosa*) e a cultura elitizada (representada pelo texto literário *A Megera Domada*)? Com base nesse questionamento, que é o objetivo principal do estudo, outros questionamentos surgem como desdobramentos: Como é a recepção da literatura na telenovela por alunos da terceira idade? Os alunos da terceira idade podem se tornar (ciber)agentes?

Diante desses questionamentos, as hipóteses são as seguintes: 1) que é possível formar leitores críticos na terceira idade a partir de um trabalho reflexivo, crítico e recreativo com a tradução intersemiótica; 2) que os alunos da terceira idade têm uma posição favorável à literatura na telenovela, devido ao tipo de letramento exigido pelo meio e ao seu contexto

socioeconômico-cultural; 3) os alunos na terceira idade podem tornar-se (ciber)agentes à medida que passam de participantes passivos na sociedade para participantes que questionam as relações de poder, promovendo a reflexão, a transformação e a ação. Quanto ao segundo questionamento e sua respectiva hipótese, é oportuno ressaltar que a ideia que se tem de telenovela é de algo alienante, como qualquer produto de massa de uma forma geral. No entanto, um trabalho de formação crítica pode ser desenvolvido dependendo da abordagem que se dá a esse produto, e não das características do produto em si.

Como o projeto tem um caráter social, vinculado ao objetivo central, está o objetivo humanizador e socializador, uma vez que se trata do desenvolvimento de um trabalho com a terceira idade, que necessita de um conhecimento socialmente relevante e acessível, além de prazeroso e dialógico, o qual possa permitir a troca de experiências e um trabalho colaborativo entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

Para a consecução do objetivo geral, outros foram buscados: analisar o processo de transposição da peça do meio literário para o meio televisivo, considerando seu enredo principal; apresentar a fundamentação teórica a respeito de traduções e, de forma específica, de traduções intersemióticas; discutir as concepções de multimodalidade pautadas em uma análise da literatura na telenovela; analisar as concepções de multiletramentos e (ciber)agência, bem como a proposta de formar alunos (ciber)agentes nas aulas de literatura em língua inglesa; verificar a recepção do material literário veiculado no meio televisivo pelos alunos-sujeitos por meio da pesquisa etnográfica, considerando informações socioeconômico-culturais.

## METODOLOGIA

O projeto que guiou esta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (ANEXO A) e tem a autorização da Rede Globo, via Globo Universidade, para a utilização do material audiovisual (os capítulos da telenovela) com a terceira idade (ANEXO B). O processo para a obtenção dessa autorização foi longo e com muitas negociações, algo também significativo para esta pesquisa (ver seção 3).

A proposta de pesquisa que fundamentou esta tese envolve a descrição e a interpretação do comportamento de um grupo de pessoas (alunos da terceira idade) em um ambiente específico (sala de aula), por isso, pode ser caracterizada como uma pesquisa

etnográfica. Além disso, a pesquisa etnográfica tem como princípio o estudo e a observação de um acontecimento em sua relação com o meio do qual faz parte, o que pode garantir um tratamento mais natural dos dados coletados durante a pesquisa. Como na investigação de cunho etnográfico não se revelam os nomes dos sujeitos, esses serão identificados a partir das letras do alfabeto.

Como uma abordagem possível nas pesquisas de cunho etnográfico, a pesquisa qualitativa de natureza histórico-estrutural foi predominante na análise dos dados. A relação entre a etnografia e a abordagem qualitativa existe, segundo Triviños (1987), em virtude da interpretação mais abrangente e menos objetiva das informações coletadas de um determinado grupo de sujeitos, contemplando uma interpretação de pesquisa baseada na opinião dos próprios participantes. Nesse tipo de abordagem, as principais características são as seguintes: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; a descrição; a preocupação com o processo e não somente com os resultados; a análise de dados por meio da indução; o significado como preocupação essencial.

Na interpretação dos dados, a descrição foi um instrumento essencial na percepção da situação de pesquisa, que é produto de uma visão subjetiva, no que se refere à observação dos dados socioeconômico-culturais dos sujeitos, da gravação das aulas e das respostas fornecidas por eles nos protocolos de leitura<sup>7</sup>, os quais foram analisados simultaneamente e em uma relação de complementaridade, com exceção dos protocolos de leitura. É importante esclarecer que não se recorreu à utilização da transcrição integral das falas de todas as aulas gravadas como técnica para a análise dos dados, pois acredito que, para os propósitos deste trabalho, seria inviável (pela quantidade de material audiovisual, o que exigiria também uma tradução das imagens) e desnecessário.

Para melhor organizar a análise, serão utilizados recortes discursivos (doravante RDs) enumerados. Com relação à aplicação histórico-estrutural na análise e na interpretação dos dados, ela colaborou na observação do contexto social do fenômeno pesquisado, visto que há uma interconexão entre as informações socioeconômico-culturais dos sujeitos e as informações coletadas *in loco* durante as gravações das aulas. Como destacado por Triviños

---

<sup>7</sup> Os dados coletados no protocolo de leitura, pelo fato de não serem tão espontâneos quanto aqueles das discussões em sala de aula, não foram analisados como principais fontes. Em razão das dificuldades que alguns alunos apresentaram com relação à escrita, ou em virtude de um problema físico (mal de Parkinson) ou da própria alfabetização (o grupo não era homogêneo – enquanto alguns alunos haviam completado o ensino superior, outros não haviam concluído o ensino fundamental), precisei ajudá-los em alguns momentos, uma atitude que pode ter influenciado as respostas. Nesse sentido, há uma subseção com a análise dessas respostas separadamente.

(1987), esse prisma enfoca historicamente o conhecimento e tem a prática social como critério da verdade.

Além da descrição, a técnica da triangulação, a qual tem por objetivo principal abarcar a máxima amplitude na descrição e na compreensão dos fatos (um fenômeno social está interligado a outras realidades sociais, históricas e culturais), foi utilizada na análise dos dados. Na primeira ponta do triângulo, estão os processos e os produtos: no caso deste estudo, a preparação/aplicação das aulas pela pesquisadora, que servirão de base para a análise das percepções dos alunos-sujeitos. Na segunda ponta do triângulo, estão os elementos produzidos pelo meio, os quais são constituídos, nesta tese, pelas gravações das aulas (e pelo protocolo de leitura complementar). Na terceira e última ponta, encontram-se os processos e os produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural na qual o sujeito está inserido, informações fornecidas pelo questionário socioeconômico-cultural.

Todas as aulas foram gravadas pela pesquisadora com anuência dos alunos-sujeitos e do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Como esses alunos não são cerceados pelas regras acadêmicas (não há testes nem listas de presença que possam reprová-los na disciplina) e considerando que o ensino é não formal (os alunos podem escolher as disciplinas que vão cursar), os dados coletados podem ser considerados mais naturais (no sentido de uma participação mais espontânea) e não contaminados de forma significativa pela presença do professor ou de uma câmera em sala de aula.

A metodologia do trabalho traçou os seguintes passos: preparação, aplicação e gravação das aulas da turma de 2012 da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, com carga horária de 68 h/a (equivalente a 34 dias de aula), na Universidade da Terceira Idade. Na Unati, é permitido aos professores terem monitores que podem auxiliá-los na preparação das aulas. Conteí, então, com a participação de quatro alunas do curso de Letras (uma do segundo ano da habilitação dupla Português/Inglês, outra do terceiro ano da habilitação única Inglês e duas do quarto ano também da habilitação única Inglês). Para a preparação das aulas, havia um encontro semanal com as monitoras, caracterizando um trabalho colaborativo entre nós<sup>8</sup>.

Para a coleta de dados, os materiais utilizados foram a câmera de um celular para o registro das aulas, um data-show, um notebook com os capítulos da telenovela (cinco

---

<sup>8</sup> Devido ao fato de o objetivo do trabalho ser pautado nas teorias de recepção do texto, a fala da pesquisadora não aparecerá diretamente no texto, apesar de surgir na interpretação e na descrição dos dados. Essa opção foi feita em virtude da extensão do estudo e do foco de análise, que se concentra na recepção dos alunos/leitores. Outro ponto relevante a esclarecer é que, em função da minha participação direta na coleta dos dados, apesar de ser uma estratégia evitada na escrita acadêmica, haverá, no texto, tanto marcas da primeira pessoa (em relatos, por exemplo) quanto da terceira pessoa com índice de indeterminação do sujeito (na interpretação de teorias, por exemplo).

capítulos com anuência jurídica da Rede Globo de Televisão), a peça em língua inglesa e uma tradução em língua portuguesa. No total, trinta e seis aulas foram ministradas e todas foram gravadas em vídeo pela pesquisadora, entre os dias 06 de fevereiro e 12 de dezembro de 2012. Fizeram parte do *corpus* de análise apenas onze aulas, as quais foram selecionadas de acordo com o grau de importância das discussões para os objetivos da pesquisa.

Além da gravação, dois questionários foram aplicados aos alunos-sujeitos: um socioeconômico-cultural e um protocolo de leitura com relação à interface literatura/telenovela, cujas respostas foram dadas em português. O primeiro questionário (APÊNDICE A) é composto por vinte e duas perguntas de múltipla escolha ou discursivas e o segundo (APÊNDICE B), relativamente extenso, é composto por oito perguntas abertas. O primeiro questionário foi aplicado no início da disciplina e o segundo foi aplicado no último dia de aula. No total, 9 alunos responderam ao questionário, sendo 7 mulheres e 2 homens.

Ao considerar que o trabalho com viés recepcional aborda não somente a leitura em si, mas também as informações socioeconômico-culturais dos sujeitos envolvidos, vale destacar que o grupo estudado é bastante heterogêneo: constitui-se de pessoas com idade entre 50 e 84 anos, que possuem formação escolar e letramentos distintos, que vêm de contextos socioeconômico-culturais diversos e que têm condições físicas e experiências de vida diferentes. Todas essas informações foram relevantes para a preparação das aulas e para a análise e o tratamento dos dados.

## ROTEIRO DA TESE

Esta tese se dividirá em três seções principais, além da Introdução, das Considerações Finais, das Referências, dos Apêndices e dos Anexos. Como o foco de toda a pesquisa foi a terceira idade, ela será central para todas as seções e as subseções, que serão constituídas por diálogos entre teoria e análise das vozes dos sujeitos pesquisados.

Na Introdução, abordam-se o tema da tese, as adversidades enfrentadas durante o desenvolvimento da pesquisa, a problematização, as justificativas, os objetivos, as hipóteses e a metodologia.

Na primeira seção, intitulada “Letramento multimodal, agência e ensino de literatura na terceira idade”, discute-se, inicialmente, a Universidade Aberta à Terceira Idade sob uma ótica histórico-teórica para, em seguida, analisar o contexto socioeconômico-cultural dos

alunos da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*. Posteriormente, apresenta-se e discute-se a fundamentação teórica sobre a relação letramento/multimodalidades para, depois, analisar a interface letramento/(re)inclusão social, na qual se examina o termo (re)inclusão sob uma orientação crítica, o ensino e a agência na terceira idade, levando em conta o desenvolvimento de seu senso crítico e a construção de sentidos nas aulas da disciplina. A última seção se refere ao ensino de literatura na terceira idade, considerando seus desafios e suas particularidades com base nas teorias e nas discussões anteriormente citadas.

Na segunda seção, “Tradução intersemiótica de textos literários: diálogos entre literatura e telenovela e sua recepção pela terceira idade”, apresenta-se uma análise comparativa entre os dois meios semióticos (impresso e televisivo) pelo viés da literatura canônica e da indústria de massa, bem como sua recepção pelo leitor da terceira idade. De forma específica, aborda-se a tradução de Shakespeare pelos alunos da terceira idade para determinados públicos-alvo e como essa atividade os emancipou enquanto leitores. O gênero telenovela e a relação entre a literatura e a telenovela são temas igualmente discutidos.

Como o foco desta tese não é a vida e a obra de Shakespeare por um viés histórico-biográfico-documental, não haverá um capítulo específico sobre o autor. Qualquer tentativa de elaborar um capítulo sobre o dramaturgo neste trabalho seria frustrante não somente devido à sua superficialidade, já que este não é o foco da pesquisa, mas também pelo fato de existirem trabalhos bastante extensivos e completos (se realmente existe essa possibilidade, uma vez que a vida de Shakespeare ainda é bastante enigmática para a academia, assim como a “originalidade” de suas obras – assunto que será abordado pelo enfoque dos estudos da tradução) sobre o tema. Logo, não haverá uma discussão mais aprofundada da fortuna crítica atual de *The Taming of the Shrew* ou do conjunto de sua obra.

Já na terceira seção, “Agência e convergência no ciberespaço: o ambiente virtual na formação crítica da terceira idade”, apresenta-se uma discussão sobre a convergência de meios na atualidade, focalizando a formação de um ciberagente na terceira idade por meio do ensino de literatura via tradução e da criação de um *blog*. Outro aspecto abordado é a relação entre tradução, ciberespaço e agência e a recepção pela terceira idade da convergência entre o ciberespaço e o meio de comunicação televisivo.

Finalmente, as considerações finais retomam as ideias discutidas durante o estudo, apresentam um posicionamento crítico a respeito do tema abordado a partir dos resultados obtidos na análise dos dados e na fundamentação teórica, além de retomar os objetivos da pesquisa e suas hipóteses para, então, propor a tese do estudo desenvolvido.

Nos apêndices, estão os questionários socioeconômico-cultural e o protocolo de leitura da peça e da telenovela, a ementa da disciplina ofertada na Unati e o termo de consentimento fornecido pela Rede Globo para a transmissão do material audiovisual aos alunos durante a disciplina (APÊNDICES A, B, C e D).

Nos anexos, encontram-se a aprovação emitida pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, a autorização pela Rede Globo para a exibição dos cinco capítulos da telenovela que foram transmitidos aos alunos e as traduções de Shakespeare realizadas pelos alunos.

É importante salientar que, com exceção da subseção 1.2, cujas ideias permeiam todo o texto e que por isso exigiu uma reflexão predominantemente teórica, todas as outras seções da tese apresentam a confluência de teoria e de análise; portanto não há uma seção exclusivamente teórica. Essa foi uma tentativa de escrita para deixar o texto mais fluido e as aplicações teóricas mais contextualizadas à análise dos dados.

## 1 LETRAMENTO MULTIMODAL, AGÊNCIA E ENSINO DE LITERATURA NA TERCEIRA IDADE

Nos estudos literários, as multimodalidades estão relacionadas à circulação de textos literários em meios diferentes do impresso, como o cinematográfico, o musical, o televisivo, entre outros. No entanto, em razão de uma visão mais tradicional do conceito de literatura, a circulação multimodal de textos literários (em especial, dos canônicos) é, muitas vezes, alvo de críticas principalmente por leitores-fãs e pela academia em função da crítica de fidelidade à palavra escrita.

Quando se trata de textos canônicos, como Shakespeare no “original” (enquanto texto verbal e em língua inglesa), o afastamento entre o leitor e o livro é significativo por este suporte ser tradicionalmente pertencente às bibliotecas. Nessa perspectiva, a circulação multimodal permite a aproximação entre leitor e texto literário ao facilitar sua acessibilidade (a diferentes públicos com letramentos diferentes) e ressignificação das informações em virtude do seu caráter colaborativo e interativo. Esses adjetivos são mais evidentes nas multimodalidades do que nos meios tradicionais pelo fato de a dinâmica entre os modos e seus receptores ser potencializada, permitindo que sua constituição seja caleidoscópica, já que apresentam combinações diversificadas a partir de pontos de vista diferentes e de como seu usuário os manipula (usando a metáfora do objeto caleidoscópico, o que, nas multimodalidades, seria a forma como o usuário interage com esses modos).

No contexto ocidental, brasileiro e em língua portuguesa, a leitura linear e da esquerda para a direita cedeu lugar a uma leitura mais dinâmica e imagética. Consoante Canclini (2008), falar em uma leitura imagética não aponta que as imagens estão hegemonicamente sobrepostas à palavra, à leitura tradicional, mas que a maneira de ler mudou não somente pelas transformações tecnológicas, como também pela postura dos usuários frente aos recursos tecnológicos e àquilo que esses recursos transmitem. Essa mudança na forma de ler é corroborada por Chartier (1999), que exemplifica como as práticas de leitura são múltiplas por meio da interatividade propiciada pelas novas formas de leitura: com o livro impresso, era possível ter alguma interação, mas, no texto eletrônico, essa interatividade é potencializada pelos recursos tecnológicos disponíveis. No campo literário, por exemplo, o internauta pode se tornar um dos autores de um texto do qual é fã em um processo de escrita coletivo nas *fanfictions*.

Como, nesta seção, será abordado o ensino de literatura, é interessante apresentar os pressupostos de Gumbrecht (1998), que problematiza a questão de a literatura ser estritamente ligada ao meio impresso com base no argumento de que nem todos os textos que são chamados de literatura foram originalmente disponibilizados em forma de um livro impresso (poderiam primeiramente circular na oralidade) e de que nem todos os livros impressos são denominados literatura (esse conceito não abrange alguns gêneros discursivos, como o manual de instalação, que não tem uma linguagem ficcional).

Juntamente com essa questão, o teórico também discute os conceitos de literatura na pós-modernidade, conceitos que ele acredita serem vagos e abstratos (assim como a classificação do que pode ser considerado literário ou não) e que, além de estarem relacionados tradicionalmente à escrita, estão ainda mais vinculados ao suporte livro.

Neste estudo, com base nos pressupostos de Barthes (1979), o termo “obra literária” foi substituído pela expressão “texto literário”, por se entender que o primeiro termo está mais vinculado à literatura como uma instituição superior e excludente, enquanto o segundo tem um significado menos hegemônico e retrata a literatura mais como um texto ficcional. Para discutir esses conceitos, o autor apresenta algumas proposições: 1) é preciso evitar a concepção de que a obra é clássica e o texto é moderno; 2) o texto, diferentemente da obra, não se limita à chamada (boa) literatura, pois ele é insubordinado com relação às velhas classificações; 3) a obra se fecha em uma única leitura; 4) já o texto é plurissignificativo; 5) o texto não se subscree ao seu autor, a obra, sim; 6) a obra é geralmente o objeto do consumo, em contraposição ao texto; 7) isso leva o texto a ser abordado mais como um objeto de prazer.

A relação de dependência da literatura com relação ao meio impresso e ao suporte livro limita a acessibilidade ao texto literário e caminha no sentido oposto à atual cultura da convergência entre meios (ver seção 3) e às novas práticas de leitura proporcionadas pelo contato com outros meios e suportes nos quais a literatura circula (a menos que se pense, com as devidas ressalvas, em produtos editoriais específicos, que ultrapassam os limites do texto impresso).

Por vivermos em uma era de revolução da informação, ou, como já antecipava Negroponte (1995), da pós-informação, as novas tecnologias se renderam ao processo, chamado por Cope e Kalantzis (2000), de visualização, no qual há um estímulo sociocultural para que as informações circuladas na forma escrita sejam traduzidas para a forma visual. Isso pode ser encarado por alguns como uma consequência negativa do processo de globalização e da vida pós-moderna, que exige mais tempo disponível das pessoas para o trabalho, diminuindo o tempo disponível para a leitura do texto escrito. Essa visão apocalíptica não é

unânime, uma vez que as pessoas continuam lendo, mas de uma maneira mais dinâmica, com as imagens. Não acredito que isso seja algo negativo, já que facilita o contato com a cultura; trata-se, antes, de uma maior valorização de formas de leitura que não se restringem à palavra escrita. De certa maneira, essas novas formas de ler permitem, ao contrário do que os mais tradicionais possam afirmar, uma democratização do saber e do capital cultural (BOURDIEU, 1996). Os fatores econômicos, políticos e sociais influenciam o acesso ao capital e aos bens culturais, mas são os fatores econômicos e educacionais aqueles que mais interferem; afinal, é a elite prestigiada econômica e intelectualmente que tem acesso a esse nicho.

Dessa forma, a circulação da literatura em meios visuais colabora para sua divulgação em diferentes segmentos sociais, que possuem um letramento diferente daquele exigido pelo meio impresso, mas que não representa um letramento de menor valor. A terceira idade, por exemplo, considerando o contexto brasileiro, tem na imagem televisiva, um contato mais naturalizado; prova disso é o próprio direcionamento de determinados produtos da indústria televisiva para o público mencionado (como as telenovelas de época transmitidas no horário das 18 horas – ver seção 2). Ao trazer esses produtos, considerados de massa, para a discussão com a terceira idade, não é o consumo que se objetiva nem mesmo uma apologia à emissora de televisão ou aos produtos veiculados por ela, mas a formação crítica baseada nesses diferentes letramentos (na escrita e na imagem). Isso significa olhar para o que seria considerado alienante, como os produtos da indústria de massa são vistos pela academia, como herança da escola de Frankfurt, de forma crítica. Mesmo que as características negativas da indústria de massa possam ser apresentadas na discussão, neste estudo, a proposta não é desvalorizar as produções dessa indústria. Pelo contrário, há uma tentativa de apresentá-las como providas de valor cultural, social e educativo.

Quando o objetivo traçado no ensino é a formação crítica, a agência tanto do professor quanto do aluno é uma questão fundamental, uma vez que é o elemento ativo do agir humano (ARONOWITZ; GIROUX, 1997). Agenciar no contexto educacional é agir reflexivamente, visando sempre a uma transformação dos envolvidos nesse processo ao levar em consideração as experiências dos docentes e discentes. Como desdobramento, há a formação colaborativa do conhecimento e a valorização do desenvolvimento de uma postura mais crítica frente o saber, que deixa de ser transferido para ser construído. Na perspectiva dos novos letramentos e da educação pós-moderna, a relação entre professor e aluno não é mais unilateral (o professor como transmissor de conhecimento), mas uma construção de significados de via dupla. A formação crítica e o agenciamento só podem existir neste último tipo de relação quando professor e alunos contribuem para a construção do sentido. Assim, legitimar o

conhecimento do aluno é reconhecer uma dupla agência em sala de aula: a do educador e a do educando. Tanto o professor reconhece a constituição daquele aluno em sua subjetividade quanto o aluno colabora na construção do conhecimento proposto pelo professor com sua voz.

No caso específico da turma da terceira idade que participou da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, há três aspectos importantes que devem ser considerados sobre letramento: primeiro, trabalhar com Shakespeare em língua inglesa escrita seria inacessível por eles não terem proficiência; segundo, trabalhar apenas com a tradução interlingual não incluiria todos os alunos nas discussões em virtude da dificuldade de muitos com a leitura do livro impresso (devido a problemas de visão e de velocidade de leitura); terceiro, trabalhar com a imagem por meio de uma tradução intersemiótica facilitou a leitura ao complementá-la e exigiu concentração e visualização diferenciadas do texto impresso.

Em relação ao terceiro aspecto, o Estatuto do Idoso, em seu capítulo V, artigo 25, incentiva a aquisição “de livros e periódicos que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual”. Ainda que o Estatuto não cite outros materiais, a imagem pode ser considerada um recurso que facilita a leitura. Isso revela que essa característica biológica do envelhecimento, ou seja, a redução da visão, deve ser levada em consideração no processo de ensino, e encontrar maneiras que amenizem essas dificuldades e que permitam que esses indivíduos tenham acesso ao capital cultural é papel do educador.

Como enfatiza Kress (2003), os novos meios de disseminação de informações e de comunicação apresentam facilidades que são diferentes daquelas apresentadas pelo livro e pela página e essas facilidades tecnológicas ocorrem concomitantemente aos novos parâmetros econômicos, culturais e sociais, os quais exercem influência sobre tais mudanças. Há, nesse processo, uma relação dialógica e convergente entre tecnologia e usuário que não pode ser ignorada porque faz parte de um processo de mudança inevitável em termos econômicos e sociais. O teórico propõe, portanto, que se repense a língua enquanto um fenômeno multimodal, mesmo que esse pensamento possa parecer desmedido, já que tradicionalmente a língua é ensinada como um sistema homogêneo de representação monomodal, assim como a linguagem escrita. O significado de multimodal não se forma apenas pela junção de modos linguísticos, visuais ou gestuais, mas envolve também integração entre receptores e modos, bem como mudança de foco no ensino e na maneira de o educador olhar para os novos fenômenos que ultrapassam os limites da palavra escrita e impressa.

Quanto ao texto literário, vale ressaltar que não há, neste estudo, nenhuma tentativa de discussão das hierarquizações entre texto literário/produções multimodais/tradução<sup>9</sup> ou mesmo intenção de desvalorizar a literatura, mas de propor reflexões sobre como os textos literários estão presentes em outros meios e suportes e como estão sendo acessados diariamente. Se as teorias contemporâneas sobre o fenômeno literário sugerem a relativização de conceitos e a consideração das mudanças nas práticas de leitura na contemporaneidade, esses novos meios de acessibilidade ao literário devem ser discutidos e sua relação com a Literatura institucionalizada e grafada com letra maiúscula não pode ser ignorada, apesar de não estar, neste momento, em primeiro plano. Essa discussão não pode se restringir à teoria, mas precisa ser estendida ao ensino de literatura, pois, como anteriormente citado, o contato com as multimodalidades e com suportes tecnológicos é uma realidade e pode contribuir para novos rumos na área do ensino.

## 1.1 UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA

As primeiras atividades acadêmicas (conferências, palestras e pesquisas) voltadas para a terceira idade surgiram na década de 1960, na França. Para Lima (1999), a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (Unatis) foi um processo concomitante ao desenvolvimento dessas atividades e tinha o objetivo de proporcionar o desenvolvimento intelectual e de promover a socialização com atividades lúdicas e recreativas. Em contrapartida, de acordo com Veras e Caldas (2004), essa primeira geração das Unatis francesas não tinha uma preocupação maior com uma educação permanente e juridicamente assistida, ou seja, com base legal. Somente com o aparecimento da segunda geração das Unatis, em 1973, é que a ênfase foi dada ao ensino e à pesquisa. É na terceira geração, constituída por volta de 1980, período no qual o ensino de forma geral sofreu modificações, que o foco foi direcionado a um “programa educacional mais amplo, voltado à oferta de

---

<sup>9</sup> Quando uso o termo “multimodalidade”, não o uso como sinônimo de tradução intersemiótica. O termo multimodalidade abrange os sentidos humanos envolvidos no contato com alguma produção, a forma como se lê e os aspectos que envolvem sua circulação. Já a expressão “tradução intersemiótica”, apesar de estar relacionada ao primeiro termo, está mais voltada ao processo de transformação de um texto de um meio (aqui, o impresso) para outro (neste caso, o televisivo), considerando as características de cada meio.

alternativas diversificadas a uma renovada população de aposentados, cada vez mais escolarizada” (VERAS; CALDAS, 2004, p. 429).

Nas últimas décadas, em especial a partir de 1980, devido ao crescimento da população de idosos no país, leis foram sancionadas para defender e para garantir seus direitos, e diversos programas sociais foram criados para atender às suas necessidades e aos seus anseios. Um desses programas, mais voltado para a pesquisa, é justamente a Universidade Aberta à Terceira Idade, cujo surgimento possibilitou não simplesmente o preenchimento do tempo ocioso dos idosos, como promoveu a socialização e o acesso à cultura, à pesquisa e às atividades recreativas. No questionário socioeconômico-cultural aplicado aos alunos da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* como um dos instrumentos de coleta de dados (ver introdução e subseção 1.1.1), uma das perguntas estava relacionada à opinião deles sobre a Unati, e um dos alunos fala justamente sobre a necessidade de ocupação que se torna problemática com a aposentadoria:

**(RD1):** A Unati é muito boa para a terceira idade. É uma maneira muito boa para preencher nosso vazio [...] Eu estava sozinha e achei alguma coisa para fazer. Um dia eu estava triste e minha neta me apresentou a Unati (Aluno F)<sup>10</sup>.

Na fala desse aluno, é possível perceber que a tristeza é um agravante no processo de envelhecimento, que, segundo Herédia, Cortelletti e Casara (2005), é, muitas vezes, causada pelo abandono ou por perdas na família, por deficiências funcionais e mesmo por fragilidade nas relações sociais. Todas essas razões podem ser responsáveis pelo isolamento social do indivíduo, um aspecto que a proposta da Unati busca combater com seu caráter integrador.

As ações iniciais para a criação das Unatis no Brasil vieram da Universidade Federal de Santa Catarina (1983) e da PUC-Campinas (1990), com o Núcleo de Estudos da Terceira Idade. Em 1994, a Lei n.º 8.842, de 4 de fevereiro, que trata da Política Nacional do Idoso, passou a garantir o incentivo à criação de Universidades Abertas à Terceira Idade nas instituições de ensino superior (IES). Em Maringá, Paraná, a Unati foi criada em 2009 e alcançou o surpreendente número de 526 inscritos para a primeira turma, o que mostra a demanda desse tipo de serviço, prestado pela academia, para o público em questão.

---

<sup>10</sup> Daqui em diante, os recursos discursivos serão identificados pela sigla RD e as letras do alfabeto serão utilizadas para se referirem aos alunos, substituindo seus nomes, a fim de resguardar suas respectivas identidades, haja vista que esse é um princípio da pesquisa etnográfica. É importante salientar que não foi realizada uma revisão ortográfica e gramatical nos trechos transcritos.

São ofertados cinquenta e quatro cursos nas áreas de educação para a saúde física e mental, processos e procedimentos comunicativos, arte e cultura, conhecimentos sobre a terceira idade, meio físico e social, informática, oficinas de teatro, direito e cidadania, língua estrangeira e literaturas, além de atividades físicas, como musculação, dança e hidroginástica. Esses cursos são ofertados nos períodos matutino e vespertino, com carga horária definida pelo docente, conforme a necessidade da disciplina. Os alunos podem optar por quatro disciplinas a cursar no semestre e o número de vagas é definido pelo docente. Como o programa é pautado pelo Estatuto do Idoso, não há custo financeiro para o aluno, todo o material necessário é disponibilizado gratuitamente a docentes e a discentes.

Administrativamente, a Unati é um órgão suplementar da Reitoria e conta com professores dos diversos departamentos das universidades, que podem computar as horas disponibilizadas ao programa em sua carga horária. Apesar disso, a formação docente para o trabalho com a terceira idade ainda é vista como vocação, assim como aconteceu com a educação infantil, uma herança do tempo em que a velhice era ignorada em termos educacionais. Este século é, para Taam (2008), o século do idoso, comparando esse a outros momentos históricos que tiveram como público segmentos sociais diversificados, como o século XX teve a criança e o adolescente. Isso se deve principalmente ao aumento da expectativa de vida, mesmo considerando as regiões que apresentam maior subdesenvolvimento.

Sua configuração institucional permite que a Unati, como uma Universidade Aberta do Brasil (UAB), tenha uma articulação político e pedagógica mais estruturada, ligando-a ao ensino e à pesquisa. Todavia a educação para idosos ainda está marginalizada quanto às leis educacionais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e precisa ser considerada nesse âmbito para que seja proposta com mais qualidade, afinal, todos têm direito ao acesso à educação, ao conhecimento e à cultura (TAAM, 2008). O Estatuto do Idoso considera pertencente à terceira idade a pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos e, consoante suas disposições gerais, garante a esse segmento social “todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social” (art. 2, capítulo I).

Os resultados apontados por diversas pesquisas sobre a participação do idoso na Unati sinalizam que há uma melhora na autoestima, na autoimagem, na autonomia, na saúde, nas relações familiares e no nível cultural desse segmento social. Como exemplo, cito a fala de um dos alunos da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, o qual reforça a colaboração da Unati para sua relação com a família:

**(RD2):** [A Unati] é um ótimo local para completar os conhecimentos que faltam e é um local onde aumenta as amizades e desestressa [...] As minhas filhas dizem que fiquei mais alegre e compreensiva (Aluno E).

Diferentemente dos centros de convivência, a relação da Unati com uma instituição acadêmica possibilita que o programa seja reconhecido pela comunidade como portador de um papel social e político, o que pode ser observado na fala do aluno E (que se sente mais feliz). O programa é orientado pelo objetivo de atuar como agente de mudança nas condições de vida de uma classe de trabalhadores que envelheceu e que se encontra em condições de abandono social. Essa concepção é reiterada pelos fundadores da Unati/UEM, professor Doutor Cláudio Stieltjes e professora Doutora Regina Taam (STIELTJED; TAAM, 2011, p. 143), quando apresentam sua dimensão política:

A Unati é uma instituição que tem o compromisso de atender diferentes estratos de população, e dessa forma constitui-se em espaço realmente democrático; um lugar de construção de uma consciência crítica capaz de desenvolver uma práxis que conduz à mobilização social e à participação, pautada pela crítica, na elaboração e execução das políticas públicas, não só da terceira idade, como também de toda a classe trabalhadora. É adepta de uma Educação que visa ampliar a consciência para atuar com mais eficiência sobre os problemas sociais. A Unati deve, assim, cumprir um papel importante na consolidação da sociedade civil e na formação de uma cidadania que não seja retórica da lei.

A terceira idade está, dessa forma, relacionada não apenas a uma condição individual e biológica, mas social e política. De acordo com sua proposta, as Unatis não devem servir a uma ideologia dominante, mesmo estando vinculadas a uma instituição acadêmica; devemos, antes, oferecer ao idoso, independentemente de sua formação pré-existente, condições e oportunidades para uma construção complementar e contínua do conhecimento. Esse objetivo só pode ser alcançado se houver uma mudança nas estruturas sociais e políticas, que tratam o idoso como um fardo que não apresenta mais contribuição alguma à comunidade, de forma a respeitá-lo como agente em todos os âmbitos sociais. Na fala seguinte, pode-se observar a importância do programa para eles:

**(RD3):** [A Unati] é uma oportunidade de continuarmos a aprender e a atualizarmos nossos conhecimentos anteriores. É um grande acontecimento para Maringá. Veio de encontro a esse desejo antes contido, reprimido de estar em contato com a vida acadêmica (Aluno A).

O fato de estar em contato com a vida acadêmica é o que diferencia o programa da Unati de outros programas sociais e isso é algo que os alunos desejavam e não encontravam em outras propostas. Nas Unatis, o ensino é não formal, ou seja, é um sistema de ensino aberto às necessidades e aos anseios do aluno quanto à escolha das atividades realizadas e das disciplinas cursadas. Quando a educação é compreendida na relação de complementaridade e continuidade, como é a proposta da educação não formal, há a necessidade de permitir o acesso às diversas áreas do conhecimento de forma integrada à práxis social, à medida que elas são apresentadas à comunidade como um todo.

As disciplinas cursadas e o tipo de ensino ofertado na Unati comprovam como seu projeto pedagógico difere do modelo de educação formal e behaviorista de muitas escolas regulares, que, muitas vezes, não estão voltadas para a formação de cidadãos produtivos e críticos, mas de futuros profissionais para o mercado de trabalho. A educação não formal para o idoso está relacionada ao desenvolvimento da autonomia, assim como proposto pela pedagogia freiriana: ensinar não é transferir conhecimento, mas respeitar a autonomia do educando, promovendo um diálogo entre teoria e prática.

### 1.1.1 Os sujeitos de pesquisa: informações socioeconômico-culturais

Como citado anteriormente, um dos questionários aplicados durante a coleta de dados tinha caráter socioeconômico-cultural (APÊNDICE A), era composto por dezesseis perguntas ou de assinalar ou de responder direta e objetivamente e abrangeu aspectos como faixa etária, dados econômicos, dados sociais (com quem mora, se tem filhos, netos), dados culturais (hábitos de leitura), dados sobre as disciplinas oferecidas pela Unati (quantidade e tipos de cursos frequentados) e dados sobre a disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* (produções assistidas traduzidas de textos literários, frequência com que assistem a telenovelas e tipo de telenovela favorito). Esse questionário foi aplicado no início da disciplina.

Mury (1974) evidencia que traçar uma sociologia do público receptor de uma determinada produção cultural, que, neste caso, não é unicamente literário como previsto pelo teórico, é relevante por permitir resultados significativos para o cruzamento das informações de idade, de sexo, de profissão, dentre outras. Permite também delinear as características de variados públicos, a fim de verificar suas diferenças culturais e sociais.

Quanto à identificação dos alunos-sujeitos, um total de 11 alunos participou da pesquisa, sendo que 9 responderam ao questionário. Desses 11 alunos, apenas 2 são do sexo masculino, têm entre 58 e 82 anos e residem em Maringá. Os dados econômicos revelam que, antes da aposentadoria, eles exerciam diferentes profissões, como comerciante, bancário, consultor de vendas, administrador escolar, telefonista, advogado, professor e apenas uma aluna classificou sua profissão como “do lar”. A renda mensal do grupo varia de R\$2.000,00 a R\$4.000,00 reais, os quais provêm, basicamente, da aposentadoria e alguns são complementados por outras fontes. Sobre o tempo que estão aposentados, o mínimo é de 2 e o máximo é de 23 anos.

Os dados sociais apontam que a maioria deles mora ou com filhos/netos e/ou com cônjuges. Todos eles têm, em média, 3 filhos, mais de 2 netos (alguns têm bisnetos) e grande parte deles costuma/costumava ler para eles. As experiências com a leitura sinalizam que, em geral, eles têm os netos como referência, e os romances e os livros religiosos são os principais objetos de leitura. Quanto aos hábitos de leitura, todos afirmam ler para aprender coisas úteis, um dado que mostra a valorização da leitura tradicional do modo escrito por eles.

Com relação à Unati, os alunos afirmam ter frequentado outros cursos na instituição como “literatura”, “religião”, “desenho”, “meio ambiente”, “saúde”, “horta”, “psicanálise”, “matemática”, “geografia”, “sexualidade”, “mundo mágico dos cogumelos”, “Idade Média”, “cinema”, “procurando tesouro no subsolo paranaense”, “francês”, “nutrição”, “computação”, “artesanato”, “direito e cidadania”, “coral”, “equilíbrio corpo e mente”, “filosofia”, “italiano”, “história de vida”, “cerâmica”, “prevenção de doenças”, “hidroginástica”, “história dos medicamentos” e “como educar os netos”. Os depoimentos mostram como as disciplinas têm focos diferenciados e se caracterizam de forma diferente quando comparadas aos cursos regulares em instituições de ensino formais e todos eles são pensados para atender ao público da terceira idade.

Por meio da análise dos dados, desconstrói-se o preconceito de que os alunos da terceira idade não precisam de acesso à educação ou não têm capacidade para aprender nessa fase da vida. Além disso, pode-se afirmar que os alunos são heterogêneos em termos sociais, culturais e econômicos e que essa subjetividade deve ser respeitada, principalmente nesse grupo que adquiriu seus conhecimentos e experiências durante toda uma vida. Esses alunos da Unati não têm a intenção de sair da instituição para o mercado de trabalho, por isso, os cursos mencionados por eles são opções que fazem algum significado no momento em que estão vivendo, o que pode ser comprovado pela quantidade de cursos oferecidos nas mais diversas áreas do conhecimento e pela motivação dos alunos para a leitura como uma atividade mais

voltada ao aprendizado do que como uma forma de distração. Não são apenas os cursos teóricos que eles buscam, mas também os práticos ou físicos, os quais são importantes para sua saúde, que é mais fragilizada nessa fase da vida.

Quanto aos dados sobre a disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, os alunos mencionaram que já assistiram a várias produções traduzidas de textos literários, como *Gabriela, Dona Flor e Seus Dois Maridos*, *Código Da Vinci*, *Crepúsculo*, *Marley e Eu* e *O Menino do Pijama Listrado*. Pode-se notar que são tanto produções televisivas quanto cinematográficas, mas o enfoque maior é a cinematográfica, que apresenta com mais frequência as informações de autoria do que as produções televisivas (a indústria cinematográfica tem mais atenção do público e da crítica para esse tipo de informação).

Sobre a frequência com que assistem à televisão e o tipo de telenovela preferido por eles, a maioria afirma assistir à telenovela todos os dias e o tipo preferido de todos é a telenovela de época, por causa dos figurinos, pela identificação com a época vivida por eles na juventude, pelo conhecimento de costumes pertencentes à outra época, pela comicidade, pelo romantismo e pela referência cultural. Possivelmente por isso, a Rede Globo privilegia a produção desse gênero de telenovela, que tem como público-alvo a terceira idade e, em específico, as mulheres (o que será melhor discutido na subseção 1.3).

Ao serem questionados sobre sua preferência em ler livros ou assistir à sua “adaptação”<sup>11</sup> no cinema ou na televisão, a maior parte respondeu que prefere ler o livro primeiro, pelos seguintes motivos: por ser mais rico e promover expectativas; porque nem sempre as produções são fiéis aos livros; pelo fato de o livro ser mais consistente e mais rico. A minoria afirmou preferir assistir à telenovela primeiramente ou simultaneamente à leitura, pela seguinte justificativa: porque ela pode completar a leitura do livro depois. É perceptível, no grupo, maior valorização do livro como bem cultural e como representante da intelectualidade, além de ser considerado a fonte do conhecimento e o detentor da verdadeira intenção do autor (o que será melhor discutido na seção 2).

Como os dados revelam, ou eles moram sozinhos ou moram com filhos e/ou netos e as relações estabelecidas nos cursos da Unati podem potencializar a convivência familiar, não somente pelo preenchimento do tempo, mas por eles levarem os conhecimentos adquiridos e construídos nos cursos para o ambiente familiar. Isso é pertinente à medida que melhora a

---

<sup>11</sup> Como o termo “adaptação” é mais recorrente no senso comum e considerando o fato de que o objetivo nas aulas não era uma discussão de nomenclaturas, ele foi utilizado nos questionários. Já no texto, a expressão “tradução intersemiótica” prevaleceu por uma escolha justificada na nota de rodapé número 9.

autoestima do idoso e confere a ele um espaço de agência na própria convivência familiar, quando lê para os netos ou compartilha as experiências vividas no ambiente institucional.

## 1.2 (MULTI)LETRAMENTO E MULTIMODALIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS<sup>12</sup>

O termo letramento está relacionado à ideia de reconstrução e de representação de significados na educação. Além disso, apresenta uma relação com a assimilação do fazer parte de um grupo, possibilitando às pessoas o acesso ao conhecimento. Esse acesso pode ser observado na inclusão, quando as vozes dos indivíduos aparecem no momento em que suas histórias são ouvidas e compartilhadas. Mais que ensinar, letrar expressa transformar o conhecimento adquirido na instituição de ensino em aprendizagens para a vida real. Os letramentos variam conforme o contexto cultural e social, os interesses pessoais e as experiências de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o ponto central nas teorias de letramento é aprender a negociar as diferenças na produção dos significados com base na vivência trazida pelos alunos na sala de aula.

Um dos desafios da educação pós-moderna é, de acordo com Giroux (1997), conferir um espaço às diversas vozes de grupos considerados marginalizados pela sociedade ao incluí-los em situações comunicativas que possam ampliar os conceitos de comunidade humana e solidária. É preciso analisar como grupos subordinados são formados em um contexto de opressão, como eles precisam participar desses contextos para constituírem-se sujeitos e como eles podem engajar-se em uma luta coletiva em busca de condições que permitam melhor compreensão da formação de suas identidades dentro das relações de poder. Dessa forma, eles podem compreender o que os leva a lutar por sua agência e transformação social.

Como o letramento está relacionado à ideia de inclusão, não se pode deixar de considerar os tipos de diversidades que existem em sala de aula. De forma geral, há dois tipos de diversidades: o primeiro se subdivide em três outros aspectos, ou seja, material (classe social, local, família), corporal (idade, raça, sexo e sexualidade, habilidades físicas e mentais) e simbólico (linguagem, etnia e gênero). Esses três aspectos interagem e inter cruzam-se e o professor é o mediador entre todos eles; já o segundo se subdivide em narrativas (que são as

---

<sup>12</sup> Diferentemente das outras subseções, que congrega teoria e análise, esta será apenas teórica, pois os pressupostos teóricos aqui abordados permeiam todo o texto.

histórias de vida das pessoas, suas experiências), identidade, afinidade com o grupo e orientação (que é a maneira como as pessoas se conectam aos contextos novos e não familiares). Para que o letramento seja considerado em sala de aula, faz-se necessário refletir sobre como direcionar a diversidade dos alunos, ou seja, negociar suas particularidades de aprendizagem. Para tanto, a diversidade precisa vir à tona na sala de aula por meio de narrativas de vida (experiências), de negociação de personalidades (interesses, valores) e de estilos diferentes (discursivos, de aprendizagem).

De forma específica, o letramento surgiu dos pressupostos da teoria crítica social, que vê o texto como um local onde habitam forças ideológicas, políticas e sociais, e também da pedagogia crítica de Freire, que leva em consideração o caráter histórico e político da educação. Para Wielewicki (2002), a pós-modernidade passou a fortalecer a inclusão e a agência e, por esse motivo, os sistemas discursivos tornam-se produtos do cruzamento dos sujeitos com o contexto social e político em que estão inseridos, produzindo significados. Entendo como sistemas discursivos o uso autêntico da linguagem, da cognição e da interação com o outro, cuja formação é constituída por ideologias que se deixam transparecer no momento da produção de significados.

Com base na nova configuração social, que, por sua vez, é um resultado das transformações tecnológicas, Jordão (2002) afirma que o letramento tem como foco mudar a sociedade por intermédio da inclusão de grupos considerados marginalizados. A partir desse pressuposto, é importante destacar que a inclusão desses grupos se refere aos ambientes de que eles ainda não fazem parte ou de que já fizeram parte antes da aposentadoria, mas de que não fazem mais, como acontece com o segmento social da terceira idade.

Para se estabelecer a relação entre letramento e sociedade, de forma específica no ensino, que é o foco das teorias de letramento neste estudo, é preciso identificar os porquês de se considerarem as teorias de letramento e a discussão da mudança na perspectiva do trabalho docente frente a essas novas teorias (quais são as dimensões da mudança em sala de aula e quais são suas implicações pedagógicamente).

Como um dos princípios-base das teorias de letramento é o reconhecimento das diversidades, conforme discutido anteriormente, em decorrência da globalização, o vocábulo multiletramentos surgiu como proposta de abarcar, em um termo mais amplo, essas diversidades tanto dos sujeitos como da produção de significados e do diálogo entre os meios. O acréscimo do prefixo “multi” se justifica em função da urgência em analisar as novas configurações sociais na atualidade e possui dois sentidos: o primeiro se refere à variação da linguagem de acordo com o contexto de uso, uma vez que ela reflete a existência de

identidades diferentes e divergentes. Já o segundo sentido do prefixo está relacionado à multimodalidade, ou seja, à interação entre o texto escrito e outros modos de significados (visual, espacial, gestual, verbal, entre outros). Essa modificação no termo foi uma resposta às regras estabelecidas no letramento tradicional, que reconheciam apenas uma maneira de significar, enquanto os multiletramentos passaram a abranger uma variedade maior de significados. O quadro abaixo resume o que seriam esses outros modos de comunicação:

|          |   |
|----------|---|
| Escrita  | Escrita e leitura – escrita à mão, página impressa, tela.   |
| Oral     | Discurso ao vivo ou gravado.  |
| Visual   | Imagem capturada ou em movimento, cena.   |
| Auditiva | Música, sons ambiente, barulhos.  |
| Tátil    | Toque, cheiro e gosto.  |
| Gestual  | Movimentos das mãos e dos braços, expressões do rosto, movimentos dos olhos, vestimenta, estilo de cabelo, dança, cerimônia e ritual. |
| Espacial | Proximidade, espaço, distância interpessoal, arquitetura, paisagem.   |

Quadro 1 – O “o quê” dos multiletramentos.

Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179).

Pode-se observar, com esse quadro, a abrangência de possibilidades de se construírem significados a partir da consideração dos sentidos humanos e do próprio espaço no qual os sujeitos produzem significados. Apesar de o modo de comunicação escrito aparecer em primeiro lugar no quadro, isso não representa que esteja em uma ordem vertical de valoração, trata-se apenas de a escrita ser mais facilmente associada ao letramento (a própria morfologia da palavra remete à letra).

Se o modo escrito é o primeiro que pode vir à mente quando se fala em letramento, o modo visual é um dos mais recorrentes na sociedade, ainda que seja raramente relacionado ao termo letramento, por ser vinculado de forma mais popular à cultura de massa (em oposição à escrita, geralmente relacionada à cultura elitizada). Giroux (1997) reconhece que tanto a cultura escrita quanto a visual deveriam ser complementares, mas que, na verdade, não são. Segundo o teórico, o meio visual, principalmente o televisivo, é uma forma de comunicação explorada por ser mais controladora e manipuladora, pois, diferentemente da escrita, reduz a participação de quem o utiliza a um simples espectador. Entretanto a educação atual deve levar isso em consideração na sua pedagogia, já que a utilização do modo visual tende a aumentar e não se podem fechar os olhos para essa realidade.

A língua está se integrando a outros modos de comunicação pelas multimodalidades e esse fato não deve ser ignorado nas teorias de aprendizagem. É preciso, assim, criar as

condições necessárias para o ensino na perspectiva dos multiletramentos. Essas condições incluem alguns elementos importantes, os quais funcionam como um andaime, uma ferramenta de apoio para a prática profissional, como criação e compartilhamento do conteúdo da aprendizagem entre professores e alunos, desenvolvimento da voz ativa docente e discente, criação de uma ferramenta de planejamento para a aprendizagem e interconexão entre o conhecimento pessoal e o conhecimento comum (aquele trazido pelo aluno nas experiências de vida).

O processo de construção do conhecimento nessa orientação é influenciado pela experiência (que é um processo pertencente ao campo do novo, do desconhecido), pela prática situada (que é a situação de aprendizagem em si, considerada uma prática transformadora), pela conceitualização (que é a instrução explícita) e pela análise (que é o enquadramento crítico do ensino). Em relação à experiência, ela envolve o momento em que os alunos trazem para o aprendizado novas ideias, formas de comunicação e informação que são familiares para eles, refletindo sobre suas próprias vivências e interesses, o que pode ser observado no quadro abaixo, sobre como acontecem os multiletramentos:

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Prática situada       | Imersão na experiência e utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles das experiências de vida dos alunos (experienciar).         |
| Instrução explícita   | Compreensão consciente, analítica e sistemática. A utilização de uma linguagem explícita para a construção do significado (conceitualizar). |
| Enquadramento crítico | Interpretação do contexto cultural e social no qual o significado é construído (analisar).  |
| Prática transformada  | Transferência da prática da produção de significado para o trabalho em outros contextos e locais culturais (aplicar).                       |

Quadro 2 – O “como” dos multiletramentos.

Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2009, p. 184).

Problematizar as ambivalências dos novos letramentos em contraposição ao sistema tradicional de ensino é refletir sobre qual postura adotar frente à emergência dos meios e como eles influenciam a aprendizagem. Diferentemente do que possam dizer os mais tradicionais, não há uma tentativa de substituir o modo escrito ou o letramento alfabético, mas é preciso construir sentidos nas condições contemporâneas, as quais contemplam outros letramentos e outras modalidades. Com atenção especial à cultura ocidental, que é tradicionalmente orientada pelo letramento alfabético, a imagem está presente em muitos casos mais enfaticamente que a escrita.

Como discutem Cope e Kalantzis (2012), os ambientes comunicativos de hoje são crescentemente multimodais e a escrita está cada vez mais ligada aos modos visual, tátil, oral e gestual. É complexo tentar separar a escrita e a leitura desses outros modos pelo fato de eles estarem relacionados diretamente aos meios e aos suportes atuais. Por conseguinte, ao entrar nos espaços sociais da atualidade, é preciso mais que aplicar um conjunto de regras para a produção de significado, tem-se que observar a negociação de diferentes letramentos de acordo com o contexto educacional.

Nesse novo contexto dos multiletramentos, o professor deve ser um *designer*, uma vez que necessita ajustar sua prática, conhecer seu grupo e estar sempre alerta às mudanças, ou seja, ele desenvolve o papel de um arquiteto do conhecimento, convergindo teoria e prática reflexiva. Por prática reflexiva, entendo a atividade na qual uma experiência vivida em sala de aula é reconsiderada e avaliada pelo docente em um contexto mais macro. Além disso, é uma resposta a uma experiência passada que envolve uma reflexão consciente, analítica e objetiva como fundamentação para um plano de ação. Isso porque a prática reflexiva envolve, assim como as teorias de multiletramentos, a consideração de determinados aspectos, como o contexto social, o ambiente de ensino e as características dos discentes. Segundo Cope e Kalantzis (2012), essa nova linha de pesquisa procura direcionar a educação de forma mais objetiva, buscando desafiar ideias simplistas de ensino, enquanto redefine a área da educação, o que também se dá por meio da reflexão.

Quanto ao segundo sentido do prefixo “multi”, em “multiletramentos”, a expressão “multimodalidade” é relativamente nova, apesar de há muito tempo existir um discurso preocupado com a interação entre os diversos modos, sobretudo após as teorias freirianas da pedagogia crítica. Cope e Kalantzis (2000) justificam a necessidade do surgimento dessa nova concepção à revolução que se estabeleceu na área da comunicação, uma revolução que levou a uma reflexão sobre o panorama das sociedades consideradas desenvolvidas. Essa revolução resultou no deslocamento da fixação na palavra escrita para a exploração do visual.

Na cultura ocidental, a monomodalidade sempre teve espaço privilegiado, porém esse cenário tem começado a mudar, não somente nos meios de massa, mas também nos materiais vinculados na academia. A língua, durante muito tempo, foi vista como central na comunicação e somente os recursos disponíveis nessa modalidade poderiam representar o processo comunicativo. Esse conceito trouxe à tona a problematização de que, dependendo do domínio sociocultural, um mesmo significado poderia ser expresso em diferentes modos, com atenção especial à imagem. Conforme os pressupostos de Giroux (1997), refletir sobre o uso e o potencial de determinada forma de comunicação, como é a televisão, precede a discussão

sobre o processo de mudança da cultura da escrita e da imagem. A despeito de alguns julgamentos apocalípticos alegarem que a indústria de massa, especialmente a visual, estaria diminuindo a capacidade de as pessoas pensarem criticamente, como uma espécie de novo analfabetismo, há um leque de possibilidades para ensinar os alunos a desenvolverem outros letramentos nessa nova configuração de acesso à informação que, com efeito, faz parte do dia a dia das pessoas.

Como afirmam Cope e Kalantzis (2012), a nova configuração comunicacional continua diariamente e tende a se intensificar com o desenvolvimento das tecnologias de informação e com as mudanças econômicas, as quais influenciam, em primeira instância, a língua. Assim, dominar as multimodalidades se torna um aspecto indispensável para o estabelecimento do diálogo intercultural e da comunicação social para a formação de novas comunidades discursivas na era digital e tecnológica a partir de um posicionamento crítico e reflexivo.

As tecnologias de informação exigem uma participação maior dos seus usuários quando comparadas aos meios tradicionais, e o sistema de ensino precisa sofrer transformações para reconhecer as novas exigências e mudanças que os recursos tecnológicos exigem. Entretanto, se as tecnologias são utilizadas apenas para medir, transmitir, ou seja, quando não há convergência na tríade professor/aluno/conhecimento, não se alcança uma prática reflexiva e transformadora. Essa prática pode, por exemplo, levar o docente a refletir se o uso que ele faz dos recursos disponíveis é apenas nova metodologia de ensino ou se esse uso é um canal para chegar aos multiletramentos e multimodalidades. A figura a seguir pode, de forma bem simples e didática, ilustrar o uso da tecnologia como metodologia, pois o professor continua ensinando da mesma forma, mas usando um recurso diferente do quadro negro, o data-show. A sala da figura está toda amparada por equipamentos tecnológicos, mas a metodologia continua a mesma, com a projeção da tabuada, seguida da sua repetição pelos alunos e de sua memorização, como pode ser observado.

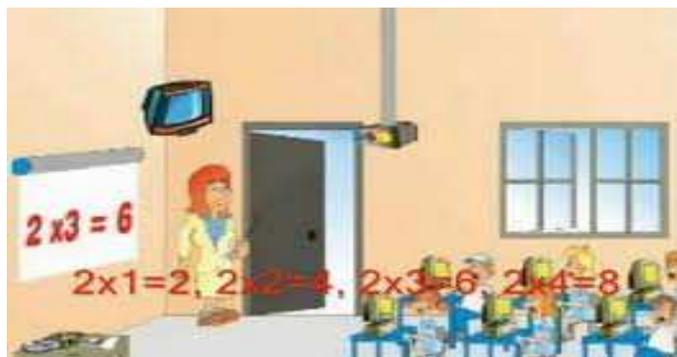


Figura 1 – Metodologia ou tecnologia?

Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>.

Apesar de dispor da tecnologia, é possível verificar, na figura, que não se faz uma tentativa de contextualizar a tabuada via recurso, há somente uma mudança de suporte. A produção de significados no meio tecnológico envolve, assim, habilidades e sensibilidades que são bastante diferentes daquelas que exigem o letramento tradicional. A partir de uma leitura convergente ao texto de Benjamin (1985), *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, que será discutido na seção 3 e que aborda a questão da influência da reprodução mecânica sobre o conceito de arte, Cope e Kalantzis (2011) escreveram um texto parafrástico intitulado *The work of writing in the age of its digital reproducibility (O trabalho de escrever na era da sua reprodutibilidade digital – tradução nossa)*, que trata dessa reprodução e de suas implicações sobre a produção de significado, afinal, leitura e escrita não têm as mesmas características que possuíam no surgimento da imprensa. Um exemplo claro disso é o fato de que, ao mesmo tempo em que se lê, também se pode escrever, até mesmo utilizando uma identificação fictícia, como nos *blogs* (ver seção 3), e isso torna o aprendiz não um depósito de conhecimento, mas um agente, que não reproduz, mas constrói e reconstrói conhecimento.

Lévy (1999) reitera que as tecnologias virtuais permitem maneiras diferentes de acessar informações, bem como novas formas de raciocinar e de conhecer. A *World Wide Web* se propagou e se transformou em um dos mais representativos índices do crescimento da cibercultura. Sua característica principal é a dinamicidade e a transformação contínua, disseminando uma grande quantidade de informações todos os dias, como um dilúvio. Essa disseminação de informações pode ser analisada sob duas perspectivas: a de que o conhecimento pode ter se transformado em algo mais superficial, já que se sabe pouco de muito; e, por outro lado, a de que o conhecimento pode ser acessado por mais pessoas e sob diferentes pontos de vista (como o ambiente virtual é mais democrático, você tem acesso às opiniões de vários internautas). Acredito que a segunda perspectiva seja a mais válida para o contexto atual, já que as páginas da web enunciam ideias, desejos, conhecimentos e uma vasta lista de outros aspectos, o que tornou o saber mais próximo e visível a todos (empiricamente falando) e menos abstrato e trancafiado nas bibliotecas.

Lévy (1999) faz uma retrospectiva da sociedade com relação aos meios de circulação do conhecimento e aos detentores do saber, iniciando pelas comunidades anteriores à escrita, cujo conhecimento pertencia à comunidade, aos anciões, e era transmitido oralmente. Posteriormente ao surgimento da escrita, o guardião do conhecimento passou a ser o sábio e o meio de circulação, o livro e a biblioteca. O livro, enquanto sagrado, era distribuído inicialmente pelo governo e também controlado por ele, uma ideia que foi inicialmente ainda

mais reforçada pela escola e pela academia. Com as tecnologias de informação, a biblioteca perdeu parte de seu *status* para o ciberespaço, o mundo virtual, que se tornou um dos maiores responsáveis pela disseminação do conhecimento.

Nessa perspectiva, os novos modos e meios semioticamente possíveis para a materialização do ato da comunicação e do acesso à informação se transformaram em formas de expressão. Como consequência, é preciso desenvolver uma compreensão crítica da dialética entre os recentes fenômenos sociais, culturais e linguísticos e as transformações sociais observadas nas últimas décadas, bem como suas influências no ensino. Por isso, a agência, enquanto uma oportunidade de co-construir o conhecimento e de deixar fluir as vozes dos alunos através de suas vivências, precisa ser colocada em prática, pois é ela que permite o respeito às diversidades. Os novos meios proporcionam canais abertos à expressão de estilos e identidades múltiplas e, diferentemente de uma era em que a cartilha a ser seguida tinha como objetivo a homogeneização de grupos, a sociedade de hoje abre muito espaço para a diversidade via multiletramentos.

Se não há transformação, não há aprendizagem e essa transformação inclui duas palavras-chave “diversidade” e “multiletramento”, o que, por sua vez, está relacionado à pedagogia crítica, às multimodalidades, à agência e à aprendizagem inclusiva e transformadora. Levar para a sala de aula os conceitos de multiletramentos com todos seus desdobramentos se torna, portanto, um aspecto indispensável para o estabelecimento do diálogo intercultural e da comunicação social para a formação de novas comunidades discursivas na era digital e tecnológica a partir de um posicionamento crítico e reflexivo. Ao direcionar o que é relevante nos novos meios, a pedagogia dos multiletramentos pode ser repensada, de forma a ir ao encontro das necessidades práticas dos alunos de forma potencializada, bem como desenvolver habilidades que possam permitir e valorizar (e não mais reprimir) a emergência de suas identidades e de sua voz em sala de aula.

### 1.3 ENSINO, AGÊNCIA E (RE)INCLUSÃO SOCIAL NA TERCEIRA IDADE

Inicialmente, é preciso esclarecer em que sentido a palavra (re)inclusão está sendo utilizada. Antes de refletir sobre a utilização do prefixo “re”, é importante ressaltar que a expressão “inclusão social” é, muitas vezes, utilizada para “justificar práticas educativas que pretendem dar conta da imensa dívida social contraída com [...] a população que tem, ou teve,

menos oportunidade de acesso ao sistema educacional” (TAAM, 2008, p. 42). Essa justificativa não se aplica ao presente estudo nem à Unati. O prefixo “re” é utilizado com o sentido de “novamente”, ou seja, incluir de novo na sociedade. Entretanto, se o idoso está sendo “re-incluído”, significa que ele foi excluído de algum lugar. Quando está ativo no mercado de trabalho, o idoso está incluído socialmente, mesmo que não educacionalmente, mas exerce um papel social. No momento em que não exerce mais função no mercado de trabalho (o que pode acontecer após a aposentadoria), ele deixa de exercer esse papel e, na maioria das vezes, é excluído da vida social como um cidadão participativo. Na sociedade capitalista atual, o ser humano é valorizado enquanto apresenta uma força de trabalho e, depois, é esquecido ou ignorado, “afinal, vivemos numa sociedade profundamente excludente, em que poucos conseguem envelhecer com dignidade, e em que muitos são ‘humilhados e ofendidos’” (TAAM, 2008, p. 41).

Como aponta Taam (2008, p. 48), a educação permanente de hoje não exclui a pessoa considerada improdutivo economicamente, mas é uma “educação ao longo da vida” (declaração de um membro da Unesco). No entanto, não se podem transformar as Unatis em depósitos de ex-trabalhadores, os quais, por não oferecerem mais mão de obra, têm seus horários preenchidos durante a jornada de trabalho dos membros de suas famílias. Em vista disso, uma das propostas da Unati é possibilitar às pessoas a chance de desenvolverem habilidades que não puderam realizar no curso da vida.

De um modo geral, as instituições de ensino são experienciadas de forma diferenciada de um grupo e educando para outro e devem ser questionadas enquanto “locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX, 1997, p. 124). Dessa forma, a Unati significa para os alunos da terceira idade mais que uma ocupação de tempo, é a continuação do desempenho de um papel social, como pode ser observado:

**(RD4):** A melhor coisa que aconteceu na minha vida (Aluno I).

É nesse sentido que o idoso, ao retornar para os estudos, é (re)incluído na sociedade por fazer parte de uma comunidade, no caso, universitária. A proposta desse tipo de educação vai além da formação de bons alunos, envolve a preparação de cidadãos críticos. Um dos alunos reitera essa questão no questionário socioeconômico-cultural, quando menciona que a Unati

**(RD5):** É muito gratificante e interessante, renova as pessoas, muita alegria, exatamente o que nós procurávamos e não sabíamos como encontrar [...] o fato de fazer parte da UEM é um sonho realizado (Aluno H).

Nesse recorte, o aluno menciona que era algo que “estávamos procurando e não sabíamos onde encontrar”, refere-se justamente ao sentimento de “não pertencimento” a um grupo, ou seja, o acadêmico. Nesse caso, é uma inclusão nessa esfera, em uma comunidade de que o aluno desejava fazer parte, e o fato de a UEM ser uma instituição de ensino superior resgata um desejo que, em muitos casos, foi de uma vida toda e só pôde ser realizado nessa fase da vida.

Na população idosa, alguns questionamentos precisam ser levantados para que seja possível aprender como atuar, de forma a respeitar sua história, pois muitos, depois de alguns meses de aposentadoria, sentem com pesar esse “tipo de lâmina que desceu sobre eles num determinado momento e que os coloca fora da vida ativa, às vezes da vida social. Bruscamente, por serem aposentados, não são mais úteis” (VELLAS, 2009, p. 93). No questionário socioeconômico-cultural, dois dos alunos ressaltam que a Unati significa para eles

**(RD6):** Conhecimento, amizade, sentido de vida [...] me deixa mais feliz e com objetivo na vida (Aluno C).

**(RD7):** Vida nova, gratificante [...] bastante coisa nova, conhecimento, amizade e alegria (Aluno D).

**(RD8):** Era algo que eu almejava. Agora que frequento, sinto-me ótima [...] Amizades novas, conhecimentos novos e/ou relembrados (Aluno G).

É o sentimento de inutilidade que acompanha o idoso e que a Unati procura desmistificar ao respeitar seu conhecimento e propor uma troca de experiências entre docentes e discentes. Não se pode ignorar a constituição desse sujeito e sua vivência como tipos diferenciados de conhecimento, algumas vezes, distintos do acadêmico, mas nunca de menor importância.

Conforme Giroux (1997) aponta, a educação pós-moderna não valoriza a substituição da cultura considerada popular pela cultura elitizada, e, sim, o estabelecimento de critérios com vistas à inclusão, de forma a fazer que o professor convença seus alunos de que o conhecimento popular contribui para que eles aprendam. Em todo caso, o conhecimento considerado canônico passa a ser ensinado não mais como verdade absoluta, mas como outra

forma de conhecimento. Para isso, os próprios educadores são levados a repensar a natureza do conhecimento legitimado, especificamente o conhecimento acadêmico.

É importante notar o quanto o conhecimento novo ou “relembrado”, como ressalta o aluno G, e as amizades construídas nessa comunidade são essenciais para os educandos que estão na terceira idade. O ensino é representativo quando o conhecimento é agregado à práxis social e à humanização daquilo que é ensinado. Principalmente para esse público, discutir uma forma de desenvolver uma pedagogia que leve em consideração, reportando Giroux (1997), experiências nas quais tanto educadores quanto educandos construam uma agência crítica é basilar. A agência vai à frente da prática reflexiva do docente, envolve também ação e transformação.

Além disso, o docente precisa ouvir as vozes dos seus alunos em sala de aula, uma voz que, em muitos momentos, é silenciada pela autoridade do professor, pela academia ou pela própria perspectiva de ensino. As instituições de ensino precisam, assim, de práticas que se baseiem na co-construção da agência entre docentes e discentes, um processo que envolve o diálogo, a troca de experiência e a construção de significados entre os envolvidos na educação. Na Unati, esse enfoque valoriza o idoso, que carrega muitas experiências de vida e de conhecimento, mas que nem sempre é ouvido.

Diferentemente do ensino formal, que, muitas vezes, silencia no aluno as possibilidades de desenvolvimento da agência crítica, na Unati, o foco é na potencialização de aprendizagens mais críticas, investigativas e coletivas. De certa forma, na Unati, além da agência, a pedagogia do pluralismo normativo precisa ser considerada, uma vez que a experiência do educando não é vista em sua individualidade, mas como parte de uma comunidade cultural específica, de um ensino não formal e de uma orientação pós-moderna de educação. Por comunidade cultural, compreende-se a maneira de conferir sentido à vida, ao sentimento e à sociedade em uma amplitude maior que a vida pessoal dos idosos, algo que contempla a comunidade e as relações estabelecidas nas atividades desenvolvidas na instituição de ensino.

Ainda pela natureza da educação pós-moderna tratada por Giroux (1997), a ideia de sujeito deveria ser repensada na sua constituição enquanto produto do meio e não geneticamente determinado, como é tradicionalmente visto. O sujeito é o produto de uma série de práticas sociais e é considerado como múltiplo; logo, levar em consideração os conhecimentos desse grupo, torna-se algo primordial na educação para a terceira idade. A questão da subjetividade precisa ser considerada na interface da noção de agência humana, permitindo a compreensão de que as características particulares de raça, de gênero e de classe

são aspectos fundamentais na construção tanto da subjetividade quanto da agência discente. Os alunos são vistos pelo professor não como um grupo homogêneo, mas com histórias de vida e de valores que fazem parte de sua idiossincrasia e de sua constituição subjetiva.

Além da ideia de sujeito, uma educação libertadora, como a necessária na terceira idade, deve conceber o professor como um intelectual transformador, não no sentido mais amplamente utilizado de ser aquele indivíduo detentor do saber, mas aquele que é crítico e criativo. Esse tipo de educador se preocupa com os problemas diários dos alunos e de que maneira eles se relacionam com as experiências pedagógicas na sala de aula. Uma educação crítica, baseada no conceito freiriano de educação dialógica, só é possível se os educadores compartilharem os objetivos dos educandos que são, no caso da Unati, desenvolver suas competências em um ensino menos regido por regras acadêmicas e mais comprometido com o bem social e com o desenvolvimento humano.

Assim, o professor precisa reconhecer a experiência do aluno e estar aberto à aprendizagem a partir do conhecimento do educando, o que seria, de fato, uma pedagogia crítica (ARONOWITZ; GIROUX, 1993). Mais que transmitir conhecimento, ensinar pelo viés da pedagogia crítica na terceira idade é reconstruir sentidos e trocar experiências que sejam menos academicistas e mais personalizadas, mas não menos valorizadas pela sociedade.

A agência humana é construída por meio das experiências dos grupos oprimidos, como é o da terceira idade, e a agência discente se dá no momento em que o professor desenvolve, nos seus educandos, as habilidades necessárias para transformar a sociedade de acordo com sua própria visão de mundo. Portanto o conhecimento realmente útil é aquele que surge da educação popular e que desafia a ideologia dominante, pressuposto fundamental para o ensino na terceira idade.

#### 1.4 ENSINO DE LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA NA TERCEIRA IDADE: MOTIVAÇÃO E DESAFIOS

A disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* teve como objetivo principal discutir os conceitos de literatura na atual cultura da convergência, a articulação da literatura circulante em outros meios e as possibilidades de leituras críticas, em específico, a circulação da peça *A Megera Domada*, de Shakespeare, na telenovela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco e Mário Teixeira (ver ementa no anexo 4).

A escolha de uma peça de Shakespeare não foi aleatória, já que o dramaturgo é considerado, principalmente pela academia, o maior ícone do cânone ocidental e, ao tratar de circulação de literatura em um meio popular como a televisão, pode-se verificar como um produto cultural valorizado dialoga e converge com a indústria de massa.

Ao levar essa convergência para a sala de aula com alunos da terceira idade, o foco não é o consumo, mas a articulação social do indivíduo por meio da crítica, de forma a torná-lo um agente e não apenas um consumidor passivo. Por isso, ensinar, para qualquer grupo, especialmente para a terceira idade, não se resume em preparação para o trabalho ou em preencher uma *tabula rasa* com conhecimento, mas formar para a vida, considerando suas próprias experiências. Taam (2008) afirma que os docentes que participam das Unatis, ao estabelecer o contato com esse grupo, mudam suas crenças e sua motivação quanto ao trabalho na ocasião em que se veem diante da necessidade de resgatar sua sensibilidade em sala de aula. Para a pedagogia crítica, o professor é um transformador e considera as diferenças sociais como centrais para sua prática em sala de aula.

A disciplina se estruturou da seguinte maneira: nas primeiras aulas, os alunos discutiram conceitos pós-estruturalistas sobre tradução, interpretação e leitura e, após as discussões, produziram cada um uma tradução de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, considerando um público específico e seus contextos de vida. Surgiram traduções para o público infanto-juvenil, haja vista que a maioria deles já tem netos, como pode ser observado nas informações socioeconômico-culturais fornecidas por eles no questionário (ver subseção 1.1.1), como uma tradução da tragédia shakespeariana que dialoga com o desenho animado *Tom e Jerry* (*Tomeu e Jerrieta*), e para o contexto do cordel, *Romeu e Julieta – uma aventura nordestina brasileira* (ver subseção 2.3), entre outras.

Esse trabalho inicial foi responsável por instigá-los a ver o texto como portador de múltiplos significados e não de uma única interpretação e para que eles pudessem se sentir agentes. Wielewicki (2002, p. 203) entende por agência uma ação reflexiva e transformadora, envolvendo uma autorreflexão sobre a experiência e as histórias pessoais e sociais dos alunos, bem como pensamento crítico e a ação: “a atuação do professor, a maneira como ele ouve as histórias pessoais dos alunos e consegue lidar com elas e a produção de significado em sala de aula é muito importante para que o aluno consiga exercer sua agência”. Nesse sentido, na disciplina da Unati, a agência dos alunos foi colocada em prática quando eles foram capazes de construir significados no contato com o texto traduzido em sala de aula e, em especial, na junção entre as histórias de vida e as discussões. Dessa forma, sempre que o termo “agência” e sua derivação “ciberagência” (seção 3) aparecerem, eles estarão relacionados ao “refletir” e,

sobretudo, ao “agir” com o objetivo de se chegar a uma educação crítica. Para alcançar uma educação crítica mais prática do que idealizada, questionar as relações de poder e as concepções do que é tomado como verdade é o caminho para propor continuamente novas possibilidades e novos pontos de vista.

Em um segundo momento, a disciplina se concentrou na apresentação do gênero comédia por uma linha histórico-teórica e, depois dessa etapa introdutória, iniciou-se a leitura de *The Taming of the Shrew* pela tradução de Alex Marins. As leituras eram realizadas extraclasse e discutidas em sala de aula, ato por ato, mas, como foi reforçado na seção 2.1.1, os alunos têm experiências e hábitos de leitura diferentes e isso não poderia ser um fator excludente para o grupo. Então, à medida que alguns realizavam a leitura, outros contribuía para as discussões em sala como espectadores da telenovela. Assim que a discussão do ato era finalizada, o capítulo da telenovela referente ao ato era transmitido em sala e discutido na aula seguinte. No total, foram utilizados cinco capítulos da telenovela: capítulos um, dois, três, quatro, e duzentos e vinte e um.

Ao considerar que a disciplina ofertada na Unati era pautada não apenas pelas teorias de letramento, bem como pelas teorias de ensino de literatura pelo viés da tradução, os pressupostos de Venuti (2002) foram levados em consideração, visto que ele parte de uma reflexão sobre uma pedagogia da literatura traduzida ao analisar a situação, adjetivada pelo teórico como uma situação desconfortável, da tradução em língua inglesa frente à economia cultural global. O objetivo dessa pedagogia da literatura traduzida é examinar as diferenças entre o texto de partida e o texto de chegada e as diferenças dentro da própria tradução, o que foi realizado durante as aulas na leitura comparada entre texto escrito e telenovela e na própria telenovela (ver seção 3.1).

Para tanto, é preciso pôr em foco o que Venuti (2002) chama de “resíduo”, ou seja, evidenciar aquilo que dá o tom do estrangeiro na tradução, aquilo que contamina o texto-alvo. Esse resíduo foi apontado pelos alunos no momento da discussão das características abrigadas da telenovela, como o fato de Petruchio viver em um sítio e ser produtor de leite. De acordo com o documento *Princípios e valores da TV Globo no vídeo*, disponibilizado no site da emissora, no item D do título 3 (*Princípios gerais de programação*), a programação deverá “promover a cultura e a identidade nacionais, retratando e valorizando as peculiaridades das diversas regiões do país” (p. 10). Esse princípio justifica a presença de características tipicamente nacionais, como o ambiente rural. Ao se voltar para a questão do resíduo na tradução, destacam-se as possíveis formas que podem tirar a estabilidade do texto traduzido, turvando sua transparência. Além disso, a observação dos

resíduos na atividade tradutória permite analisar o papel desempenhado por ela na formação de identidades culturais, no caso da telenovela, de uma identidade brasileira.

Bhabha (1998) também discute a questão do resíduo na constituição do sujeito produto da diferença cultural, refletindo a respeito do terceiro espaço, um espaço cultural aberto às negociações das diferenças na pós-modernidade. A criação de uma agência, o direito de significar das comunidades e das diferentes etnias devem ser fruto das formas de identidade social, fazendo desse direito um ato de tradução cultural. Ainda assim, inicialmente, os resíduos se apresentaram como um obstáculo na consideração da telenovela como uma tradução intersemiótica de Shakespeare, ou seja, um desafio.

Como uma das propostas das Unatis é, conforme destacado por Vellas (2009), ter contato com as obras de arte consideradas canônicas, Shakespeare foi, sem dúvida, o maior ponto de divergências e convergências na disciplina (as convergências serão apresentadas e sinalizadas ao longo desta subseção). As divergências podem ser justificadas a partir dos pressupostos de Kermode (2000), segundo o qual os textos canônicos conseguem atingir um *status* contínuo de atenção e de interpretação e são determinados por pressupostos como universalidade, hierarquia e durabilidade, conceitos que podem interferir na recepção da circulação desses textos em outros meios. Em Shakespeare, esses conceitos são ainda mais evidentes e sua sacralização é reiterada pelo crítico literário estadunidense Harold Bloom (1995), que sustenta uma postura apocalíptica ao declarar que o cânone ocidental pode se resumir na Bíblia e em Shakespeare. Shakespeare é, nesse sentido, legitimamente canônico na sociedade ocidental, o que colabora para a visão de sua obra como intangível, especialmente na tradução interlingual ou intersemiótica de seus textos.

Por outro lado, mesmo confirmando o reconhecimento legítimo e irrefutável à figura de Shakespeare no livro *The Anxiety of Influence* (claramente verificada no prefácio “Eu excluí Shakespeare [...] porque eu não estava preparado para intervir na questão de Shakespeare e de originalidade. Não há como pensar em influência sem considerar o mais influente de todos os escritores dos últimos 4 séculos” – tradução nossa)<sup>13</sup>, Bloom (1997) aborda a influência que as leituras sofrem. Os textos são “deslidos” (não no sentido de negar, mas no de ler de outra forma) para atender aos próprios interesses daquele que lê, uma concepção que poderia ser aplicada à tradução.

---

<sup>13</sup> “I excluded Shakespeare [...] because I was not ready to mediate upon Shakespeare and originality. One cannot think through the question of influence without considering the most influential of all authors during the last four centuries” (BLOOM, 1997, p. xi).

A recepção da tradução de um texto literário shakespeariano, ainda que para um mesmo meio semiótico, é, em muitas situações, desvalorizada. As críticas negativas são mais latentes na tradução de Shakespeare para outros meios semióticos, como o cinema hollywoodiano e a televisão, considerados artes de menor valor cultural e vinculados à indústria de massa. No entanto, para M. L. Rodrigues (2000, p. 1), os pilares da Unati são pautados pela transdisciplinaridade, que consagra “o diálogo entre diferentes campos do saber sem impor o domínio de uns sobre os outros”. Não houve, durante a disciplina, tentativa alguma de valorizar uma produção sobre a outra, mas de discutir suas diferentes finalidades e características.

Nas aulas seguintes, na busca de certa dessacralização da imagem de Shakespeare, uma vez que a continuidade da disciplina dependia disso, a proposta foi discutir a posição canônica do dramaturgo e sua possível universalidade. Ao considerar os princípios da educação pós-moderna, a universalidade é um dos aspectos colocados na berlinda (GIROUX, 1997). É importante mencionar que o chamariz da disciplina (o que se constituía em um dos elementos de convergência) para a escolha dos alunos foi *Shakespeare* e eles estavam ansiosos para o início da leitura da peça e da apresentação acadêmica do dramaturgo. Um dos comentários foi peculiar e comprovou como a figura bloomiana de Shakespeare era predominante:

**(RD9):** Professora, estou muito feliz de poder ler Shakespeare antes de morrer (Aluno F).

Essa fala reforça a ideia de Shakespeare enquanto expressão máxima do cânone, ideia também presente na própria fala do diretor da telenovela, Walcyr Carrasco, segundo o qual houve a manutenção de alguns núcleos da peça, visto que “há quem diga que o mundo se divide entre antes e depois de Shakespeare”<sup>14</sup>. Antes de apresentar formalmente Shakespeare e as características de suas peças (estrutural e tradicionalmente falando), os alunos foram questionados a respeito de sua universalidade. Todos disseram que o dramaturgo era universal para todos os povos e culturas. Nesse momento, foi realizada a leitura do texto da antropóloga Laura Bohannan (1966), que levara o texto de Shakespeare para uma tribo africana e percebeu que a leitura de *Hamlet* pela tribo era culturalmente marcada e que se diferenciava da leitura ocidental.

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida ao site <http://www.teledramaturgia.com.br/tele/cravob.asp>.

Nesse aspecto, os conceitos tradicionais de que o texto é portador de uma única verdade foram abordados e causaram uma reação negativa na turma. Essa reação pode ser considerada fruto da abordagem de leitura de uma geração em que a crítica biográfica, o formalismo russo e, em especial, a fixação na palavra escrita (considerando, nesse momento, leitura como restrita à palavra e como portadora de *status* privilegiado) predominavam na formação escolar. Como discute Taam (2008), os alunos que frequentam a Unati hoje foram alunos da escola nas décadas de 1940 e 1960, com focos de aprendizagem bem diferentes das abordagens de ensino atuais.

As pesquisas sobre agência discente em sala de aula não existiam e os alunos seguiam uma cartilha de comportamento, de civilidade e de obediência. A figura do professor como mestre ainda prevalecia e o aluno não tinha direito à voz ou a interpretações divergentes daquelas do professor. Como a noção de agência aqui adotada engloba as possibilidades do discurso, as perspectivas que defendem a existência de verdades absolutas, como a de leituras que sustentam um único significado, são evitadas. Segundo Wielewicki (2002), o texto escrito é visto como um elemento indispensável na comunicação estabelecida nas aulas de literaturas em língua inglesa. Ele é o ponto central para o estabelecimento da situação social e comunicativa, ou seja, sua leitura tem um lugar privilegiado, como pode ser observado em uma das falas:

**(RD10):** É que eu acho assim, pelo menos eu passava essas ideias para meus filhos, ler bastante te ajuda também a escrever a ler e a entender, entendeu? Não sei se consegue o mesmo efeito vendo o filme por melhores que sejam. Acho que o exercício da escrita e da leitura é insubstituível (Aluno A).

A sacralização de Shakespeare aparece nos discursos de vários alunos e sinaliza que o contato deles com a figura canônica (um conhecimento que se difere daquele adquirido pela memória coletiva), com sua obra e, principalmente, com discussões acadêmicas é algo relevante, porque provoca sensações que os diferenciam de outros indivíduos. O texto, neste caso, o literário canônico, possui, conforme Wielewicki (2002), alto valor simbólico nas aulas de literatura e está relacionado ao capital cultural vinculado às elites. O texto é o canal por meio do qual o conhecimento é produzido e é o mediador das relações de poder entre academia, docentes e discentes. Isso pode ser um dos aspectos que justifica a razão de o texto literário ser visto mais como obra do que como texto (como justificado na seção 1).

Por isso, o professor é quem se torna responsável por promover discussões criativas e críticas que estão isentas de ideias preconcebidas quanto à indústria de massa (responsável

pela produção de telenovelas, por exemplo) e que não apresentam um respeito extremo à literatura canônica ao ponto de sufocar a formação crítica do aluno. Giroux (1997) afirma que a crítica pós-moderna ressalta as mudanças na crescente influência da mídia de massa e a informação tecnológica, além da transgressão de barreiras entre a cultura elitizada e a cultura popular. Refere-se, ainda, à mudança radical na maneira como a cultura é produzida, lida e consumida. No discurso a seguir, pode-se identificar a importância de mediar e de motivar no aluno percepções que o levem ao desenvolvimento de uma postura crítica:

**(RD11):** A disciplina tem melhorado muito a abertura da mente da gente! [...] de repente, você começa a ligar as coisas [que a telenovela é também uma circulação de Shakespeare] (Aluno B).

Os alunos têm o contato com o cânone acadêmico e, ao mesmo tempo, com seu próprio capital cultural e é nesse entremeio da cultura elitizada e da cultura popular que os sentidos dos alunos são recriados e ressignificados. Embora atrelado à academia, não houve na disciplina um terrorismo teórico, como discute Giroux (1997), que sufoca os valores e a agência. Pelo contrário, foram privilegiadas formas de análise que possibilitavam tornar as mediações e as interrelações visíveis nos meios. Há, dessa forma, uma colaboração mútua na produção de sentidos, tanto da parte do professor, que representa a academia, quanto do aluno, que representa a vivência, como pode ser verificado no excerto a seguir:

**(RD12):** Já ler Shakespeare é para uma elite', não é o povão, não é povão. O nordestino da Paraíba não vai dizer "já li Shakespeare", ele não sabe nem que palavra é essa [...] É interessante trazer a novela... eu não sabia que era Shakespeare. E agora que estou associando (Aluno B).

De acordo com o exposto na fala do aluno B, conhecer Shakespeare o fez sentir-se menos excluído do capital cultural elitizado, que somente poderia ser acessado por estudiosos da academia, ou seja, por uma pequena parcela da população (outro elemento de convergência). Ao desconhecer as relações entre Shakespeare e a indústria de massa, com que, por sinal, o aluno tem mais contato, desconsideram-se, por conseguinte, o acesso aos diferentes letramentos. Como o próprio aluno conclui, "o nordestino da Paraíba não vai dizer 'já li Shakespeare'". Outro pressuposto importante da educação pós-moderna, como discute Giroux (1997), é o desenvolvimento da ideia de que a cultura popular é um objeto estético e de crítica cultural. Formas populares mediadas eletronicamente podem ser consideradas como um ponto inicial para a formação intelectual e cultural dos alunos ao oferecerem novas

alternativas de abordagem que as formas culturais elitizadas não oferecem. A distinção entre a cultura popular e a cultura elitizada pode ser reconhecida como uma questão de público e não uma particularidade inerente a determinada obra de arte. Quando o aluno B faz essa referência, não há um preconceito, já que o próprio aluno é nordestino, mas uma forma de reconhecer que o conhecimento pode ser acessado por pessoas que têm letramentos diferenciados e as multimodalidades proporcionam isso.

Na amostra seguinte, pode-se observar o sentimento de insegurança e, ao mesmo tempo, de motivação do aluno em cursar a disciplina. O aluno A não nega que a disciplina o “assustou” inicialmente, mas, no momento em que diz que “se apresentaria a Shakespeare”, ele já indica discursivamente que há uma tentativa de inclusão no universo literário e de agência (há um estreitamento nas relações entre leitor e autor e aqui há mais um ponto de convergência):

**(RD13):** Sabe por que muita gente não fez este curso? Porque se assustou! [...] Eu também, mas aí eu pensei: Ah, deixa eu me apresentar para o Shakespeare! (Aluno C).

Como já mencionado anteriormente, há uma dupla valorização desse aluno que “se assustou” – ele fez o curso de Shakespeare e, além disso, ainda faz parte da Universidade, que, para eles, é um sinônimo de inclusão no meio acadêmico que muitos não tiveram a oportunidade de concretizar. No entanto, a proposta da Unati não é legitimar o conhecimento veiculado comumente nas instituições de ensino superior, apesar de parecer isso para os alunos no início da disciplina, por ela estar relacionada a Shakespeare. Esse peso valorativo pode ser comprovado na fala que segue:

**(RD14):** E é um privilégio nós estarmos aqui, porque cada vez que a gente fala: Estou na Unati, estou na Unati, é da UEM, e as pessoas perguntam: o que você está fazendo lá? O que você faz lá? Eu estou fazendo [um curso] sobre Shakespeare. Ah, bom, ninguém fala mais nada! (Aluno D).

De acordo com os pressupostos de Giroux (1997), a educação pós-moderna questiona a prioridade concedida ao cânone de diversas formas, uma delas é a estética universal que direciona a forma como as artes são julgadas e pressupõe uma hierarquia social que se baseia na exclusão de umas para a inclusão de outras. Ou seja, para que Shakespeare seja canônico, outros escritores e obras foram excluídos dessa lista. Entretanto, mesmo que esse caráter sagrado concedido a Shakespeare pelos alunos, principalmente quando iniciaram o curso,

tenha sido questionado durante toda a disciplina, para o idoso, o contato com obras canônicas é importante para valorizar o conhecimento adquirido nesse momento da vida e nessa comunidade. Isso pode ser observado pelo uso do termo “privilégio”, que Ferreira (1999, p. 1640) traz como “uma vantagem que se concede a alguém com exclusão de outrem”, isto é, para a participação desse idoso no programa da Unati, muitos outros foram excluídos, ou por não terem conhecimento da existência da instituição, ou por não terem sido selecionados.

Segundo os pressupostos de Fish (1980), esse aluno faz parte de uma comunidade que compartilha conhecimentos, valores e desejos que deveriam ser respeitados. É preciso estimular a crítica, assim como é necessário cuidar para que essa idealização da instituição de ensino e do conhecimento não seja motivo de desistência por não atender às suas expectativas ou por provocar neles uma sensação de inabilidade ou de incapacidade. Quando, no recorte citado anteriormente, o aluno diz que “as pessoas perguntam: o que você está fazendo lá?”, isso revela um incômodo nesse indivíduo ao provocar uma dúvida no seu interlocutor quanto à capacidade de um sujeito da terceira idade estar inserido em uma comunidade acadêmica. É um trabalho que, mais do que transmitir o conhecimento, exige uma reflexão e uma práxis que conduza a uma transformação, levando em consideração todas as características do grupo dentro dessa determinada comunidade.

É perceptível que há uma necessidade de autoafirmação dos alunos da terceira idade no ambiente social, a qual surge devido à sensação de inutilidade que os ameaça após certo tempo de aposentadoria ou mesmo de faixa etária. Essa necessidade de autoafirmação pode ser confirmada pelo recorte discursivo acima “O que você faz lá? Eu estou fazendo [um curso] sobre Shakespeare. Ah, bom, ninguém fala mais nada!”, o que expressa que a participação no curso confere um papel social, o de estudante, a esse indivíduo. Após descansar certo tempo depois da aposentadoria, a população da terceira idade sente necessidade de exercer um papel social que vai além do papel de avós, pais ou mães de família. Por isso, eles fazem questão de vestir, literalmente, a camisa da Unati e das disciplinas que cursam e de participar de todos os eventos promovidos pela instituição, inclusive de conferências e simpósios em que eles apresentam trabalhos e discutem os problemas enfrentados pelo grupo em diversos setores da vida (desde o aumento de suicídio entre essa população até a necessidade de maior incentivo a programas culturais, como teatro e cinema).

Todos os aspectos abordados nesta sessão tiveram como objetivo principal apontar os desafios e apresentar as motivações de se ensinar literatura canônica por meio da tradução massificada (já que é uma produção relacionada basicamente ao consumo e é direcionada para

atingir um número grande de espectadores) para a terceira idade. Destarte, essa discussão se torna fundamental quando a proposta é trabalhar com um segmento social que está em busca da construção de um conhecimento que contemple os plurissignificados proporcionados pelo contato com o literário e com o popular.

## 2 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE TEXTOS LITERÁRIOS: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E TELENOVELA E SUA RECEPÇÃO PELA TERCEIRA IDADE

Os Estudos da Tradução têm-se estabelecido nos últimos trinta anos como um campo interdisciplinar na academia, algo que foi tanto positivo quanto negativo para a área: positivo porque a tradução se interligou a outras áreas e não somente aos estudos linguísticos, e negativo porque a disciplina ficou *homeless* (desabrigada – tradução nossa), segundo Pym (1999). No período que abrange a década de mil novecentos e cinquenta e a década de mil novecentos e sessenta, as linguísticas geral e aplicada eram consideradas a única fonte dos estudos da tradução. Nos anos mil novecentos e setenta, todavia, os teóricos começaram a lançar mão de métodos característicos de outras áreas e disciplinas, como a teoria literária e os estudos culturais, o que tornou os estudos da tradução um campo interdisciplinar. A década de mil novecentos e oitenta, denominada *cultural turn*, foi reconhecida como o período em que a abordagem cientificista de tradução, a qual se baseava no conceito de equivalência linguística, foi abandonada e a abordagem textual e cultural passou a ser foco das discussões. Isso significou uma rejeição ao conceito, ainda influente, de tradução enquanto uma versão fiel do texto de partida e uma reconsideração do conceito de língua enquanto um sistema dinâmico, problematizando ideias como fidelidade linguística, interpretação unívoca do texto e originalidade.

Nos Estudos da Tradução, podemos apontar três vertentes teóricas: a prescritivista (preocupação com a equivalência entre as línguas); a descritivista (preocupação com o funcionalismo da língua) e a vertente crítica da tradução, como a desconstrutivista (que tem Derrida como seu principal representante). C. C. Rodrigues (2000) faz uma revisão histórica dessas linhas de pensamento nos Estudos da Tradução até às teorias contemporâneas, uma linha do tempo importante para compreender o desenvolvimento de conceitos pertencentes à área. Como exemplo de teóricos prescritivistas, C. C. Rodrigues (2000) cita Catford e Nida, os quais partem do pressuposto de que existe uma relação unidirecional de equivalência entre o texto de partida e a tradução. Para esses teóricos, o significado do texto de partida se faz presente na tradução, ou seja, as intenções do autor do texto são apreendidas e transportadas para o texto traduzido. Não se consideram, por conseguinte, as relações do texto com aspectos histórico-culturais, condições de produção e recepção e o papel do tradutor enquanto agente. Lefevere e Toury (apud RODRIGUES, 2000), teóricos da vertente descritivista, abordam o

conceito de equivalência de forma mais abrangente quando comparada a Catford e Nida, pois reconhecem a influência do contexto, bem como as condições de recepção e de circulação da tradução. Já para Derrida e Fish, teóricos da vertente crítica, os sentidos são construídos no ato da interpretação, de maneira que os textos e as leituras são instituídos de acordo com as circunstâncias (RODRIGUES, C. C., 2000). Para Derrida (2005), o significado está sujeito ao jogo infinito de diferenças entre os significantes. Isso sinaliza que o autor do texto de partida não representa a fonte de toda a significação do seu texto; ele não é o detentor do significado e, sim, uma variável no processo de produção de sentido.

Na abordagem crítica, ou pós-moderna, a visão de que o original é hierarquicamente superior e a de que é possível a restituição completa do sentido do texto é desconstruída. A crítica filosófica pós-moderna procura explicar que a dualidade entre significado e significante não existe, trazendo à tona a questão da rede de diferenças e de pluralidade de sentidos. Logo, o processo de tradução pode ser descrito como uma maneira de utilizar a rede de diferenças na língua de partida para produzir algo que possa ser interpretado em outra rede de diferenças na língua de chegada.

A partir de 1980, com a *cultural turn*, as discussões acadêmicas passaram a se concentrar na tensão existente entre a autoridade legitimada do dito “original” e a autonomia da tradução, de forma a desafiar a hierarquia estabelecida entre eles. Arrojo (1986), partindo desse ponto e da teoria desconstrutivista de Derrida (2005), mostra a incoerência das teorias tradicionais de tradução no que diz respeito à fidelidade ao “original”, afirmando que um texto (seja “original” ou traduzido) é o resultado da interpretação de um leitor e, nesse sentido, na tradução, não há como se preservar o “sentido original” do autor. Novos sentidos são e serão sempre produzidos. Nessa visão pós-moderna, passou-se a questionar a noção de originalidade e de equivalência linguística, a ver a tradução como uma transformação, e o tradutor como um participante ativo desse processo.

Consoante os parâmetros da tradição, assim como a tradução foi considerada durante muito tempo uma versão que deveria seguir os padrões de fidelidade e de equivalência em relação ao texto de partida, a literatura canônica também foi (e ainda é, principalmente na academia) reconhecida tradicionalmente como algo sagrado e intocável. Por isso, a tradução literária era concebida como uma completa dessacralização do chamado original. Somente na década de 1970 é que os estudos literários e os estudos da tradução passaram a uma visão menos tradicional da literatura, cujo foco na palavra escrita foi redirecionado para o foco no texto enquanto comunicador de experiências e passível de múltiplas interpretações. A Estética

da Recepção se estabeleceu, nesse período, com vigor, questionando a tradição ocidental e sua fixação na palavra escrita e focalizando mais o leitor, recuperado como agente de leitura.

Como contribuição a esse novo conceito de tradução que se instaurava, Derrida (2005) publica, no início do século XX, *Torres de Babel*, reafirmando e ampliando o pensamento benjaminiano da concepção de tradução enquanto sobrevida do texto, além de consolidar uma perspectiva pós-estruturalista. Já que o texto só continua vivo se é lido, a tradução possibilita essa continuação por transpor barreiras linguísticas e geográficas. Apesar de *A tarefa do Tradutor*, de Benjamin (2008), ser um texto de teor prescritivista, não deixa de ser um texto filosófico importante para os estudos contemporâneos de tradução, texto que serviu de base para a teoria desconstrutivista de Derrida com relação à tradução.

Alguns conceitos presentes no texto de Benjamin (2008) suscitam reflexões relevantes para esses estudos, como a questão da dívida do tradutor em relação ao texto original, dívida que é, posteriormente, desconstruída por Derrida (2005), que parte do pressuposto de que essa dívida é do texto de partida em relação ao texto-alvo e não do tradutor em relação ao texto de partida. Outro conceito que provoca reflexão é a questão da hierarquia entre original e tradução. Benjamin lança mão de duas metáforas para discutir essa questão: a primeira, do rei e do manto e a segunda, da casca e do caroço. Na primeira, o teórico problematiza que, no original, conteúdo e língua formam uma unidade; já na tradução, a relação do conteúdo (representada pelo rei) com a língua (representada pelo manto) é diferente, visto que a língua encobriria a suposta essência do original. Na segunda metáfora, o original (que é representado pelo caroço) apresenta certa disposição para ser traduzido e retraduzido, mas, na tradução, isso não é viável pelo fato de que a tradução seria a casca, aquilo que encobre. Isso significa que, para Benjamin, o original é considerado superior, já nos estudos mais críticos, ele é visto como dependente da tradução: assim como o rei fica nu sem o manto real, o original sem a tradução fica desprovido de um constituinte indispensável de sua vestimenta, sendo a tradução mais que um simples acessório, mas uma peça essencial para sua vida Real. É com base nessa visão de tradução como um agente de sobrevida do texto que este estudo se fundamenta.

Na tradução intersemiótica<sup>15</sup>, os estudos de Jakobson (1969) são basilares, pois, ainda que ofereçam uma visão mais tipológica e descritivista do processo tradutório, podem ser considerados inovadores para a época por trazerem reflexões sobre a tradução no âmbito da relação entre duas línguas e no meio escrito. O teórico propõe uma visão tripartida de

---

<sup>15</sup> A opção por “tradução intersemiótica” em detrimento de “adaptação” é justificada pela posição defendida no estudo a respeito do conceito de tradução. Acredito que o termo “tradução intersemiótica” esteja menos relacionado à ideia de fidelidade quando comparado ao termo “adaptação”, que pode suscitar a ideia de liberdade em oposição à literariedade vinculada à tradução.

tradução: a tradução interlingual (ou tradução propriamente dita), a intralingual (ou reformulação) e a intersemiótica (ou transmutação). Por tradução interlingual, entende-se uma tradução entre línguas distintas, a ideia mais comum do termo; por tradução intralingual, concebe-se o processo de tradução que pode acontecer dentro de uma mesma língua (na atualização de um texto para outra época); já a tradução intersemiótica é compreendida como um processo pelo qual uma mensagem, caracteristicamente pertencente a um determinado meio semiótico (como o literário), passa para outro tipo de meio (o televisivo, por exemplo). No mercado televisivo, principalmente na produção de minisséries e de telenovelas, as traduções intersemióticas de textos literários canônicos vêm conquistando um espaço privilegiado, já que são garantia de sucesso por terem certa ligação com o bem cultural e com a memória coletiva.

Hermans (1996), baseado na crítica de Derrida (2005) sobre essa divisão (crítica que se fundamenta na ideia de que apenas a interlingual seria a tradução propriamente dita e que as outras duas, não), aprecia o fato de isso fazer parte da autodescrição e da autorreflexão da tradução ao questionar os limites da área e o que é ou não tradução. É essa autorreflexão, essa crítica que constituem o “outro” da tradução, ou seja, seu hibridismo enquanto representação discursiva.

Por esse viés crítico, pretende-se analisar como *A Megera Domada*, de William Shakespeare, circula na telenovela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco e Mário Teixeira, levando em consideração a construção de personagem e a (re)caracterização da história em meios distintos. Além da circulação, pretende-se analisar também sua recepção pelos alunos da terceira idade, considerando que o lugar da comunicação visual em uma determinada sociedade é, consoante Kress e Leeuwen (2006), somente compreendido no contexto da disponibilidade de formas e modos de comunicação pública naquela sociedade. Em meio à sociedade globalizada atual e à grande gama de meios que se utilizam da imagem, a comunicação visual tem um lugar inquestionavelmente privilegiado. Outro aspecto analisado será a presença da literatura canônica na indústria de massa com foco nas questões de relações mercadológicas e de gênero.

Como se trata de um meio semiótico diferente do impresso, a telenovela é formada por um conjunto de elementos de práticas discursivas determinado, em sua produção, por outras práticas discursivas e pelo contexto histórico. Mittmann (2003) reforça que o tradutor toma para si os significados e precisa fazer suas escolhas baseadas naquilo que é aceito pela comunidade de recepção do seu trabalho. O significado de um texto só é traçado com um ato de interpretação que não é estático, mas sempre provisório, engloba a ideologia, os padrões

estéticos e as circunstâncias históricas, fato que, segundo a autora, esclarece a questão da fidelidade, uma fidelidade às interpretações e não às palavras.

Em função disso, a tradução intersemiótica deve ser estudada buscando encontrar e explicar as relações entre as práticas discursivas e seus contextos, descobrir quais as práticas de transferência que têm funcionado e explicar o *porquê* e *como* isso ocorreu. Outrossim, a tradução intersemiótica terá como público-alvo a terceira idade, um grupo constituído por práticas discursivas distintas daquelas apresentadas pelo texto literário e pela telenovela. Por práticas discursivas, termo que tomo emprestado da Análise do Discurso via Orlandi (1996), entendo as influências sociais e ideológicas no processo de significação do texto de partida, do texto de chegada e da recepção dessa relação pelos alunos da terceira idade. Na estética da recepção, por exemplo, os leitores não são mais considerados receptores passivos do significado do texto, mas, pelo contrário, contribuintes ativos do processo e criadores de significados.

Um dos aspectos mais importantes da tradução intersemiótica é vê-la enquanto transcrição (termo criado por Haroldo de Campos), criar ao transformar. É perceptível que, quando estudado sob a luz da Semiótica, o objeto dos estudos de tradução se centra na relação entre a tradução e o outro texto ao qual ela alude ou representa. Em um enfoque pós-estruturalista, além de transcrição, a tradução é vista como intercultural, entendendo cultura como um processo cumulativo que resulta de toda a experiência histórica das gerações anteriores e que exerce influência sobre a ação criativa do homem, por meio da qual é possível observar a difícil tarefa de promover a comunicação entre povos de épocas e de contextos culturais diferentes.

Bhabha (1998, p. 313, 322), no texto *O local da cultura*, vê o processo tradutório como a “natureza performativa da comunicação cultural”. Isso significa que a tradução é, para ele, o diálogo cultural colocado em ação e não simplesmente uma expressão simbólica. As traduções intersemióticas são, simultaneamente, próprias e outras, e não objetivam sugar o texto de partida e deixá-lo sem vida, tampouco são menos reluzentes do que o texto de partida. Enfim, são como as histórias, sofrem mutações para se encaixarem em novas épocas e em diferentes lugares.

Esse percurso histórico foi determinante para justificar as linhas teóricas que serão utilizadas neste estudo. Nas próximas subseções, a tradução intersemiótica será analisada não somente sob a perspectiva das teorias pós-modernas de tradução, mas também sob o olhar crítico dos alunos da terceira idade.

## 2.1 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA EM *A MEGERA DOMADA* E *O CRAVO E A ROSA* E A RECEPÇÃO PELA TERCEIRA IDADE <sup>16</sup>

O objetivo desta subseção será discutir as relações entre o texto impresso e sua tradução para a telenovela em termos de enredo, personagens secundários, ambientação, recursos audiovisuais e gênero da comédia, a partir da recepção dos alunos da terceira idade.

Como a expressão “tradução intersemiótica” é composta pela palavra “tradução”, é interessante destacar que a ideia que se tem atualmente desse termo vem sofrendo constantes modificações. Uma das mais importantes é a relativização da noção de fidelidade enquanto busca de equivalência, pois, como observa Diniz (2003), o termo só é bem aplicado quando trata das inter-relações que justifiquem o reconhecimento dos textos como signos recíprocos. Esses novos parâmetros de estudo e de conceitualização são relevantes à medida que possibilitam a aproximação de uma definição menos complexa de tradução – como transposições intersemióticas de um sistema de signos para outro – e podem ser aplicados a qualquer transformação de um texto a outro, sejam eles verbais ou não verbais. As inter-relações estabelecidas entre literatura e outros meios semióticos, por exemplo, podem ser consideradas como um tipo de tradução, inclusive aquela entre literatura e telenovela.

Ao considerar que o meio semiótico analisado é o televisivo, é importante ressaltar que os estudos sobre televisão, de acordo com Fiske e Hartley (2003), foram derivados de outras áreas, como a ciência social, a psicologia e a crítica cultural. Esses estudos não tinham como objetivo principal compreender o meio televisivo, mas discipliná-lo por meio de uma taxonomia de conhecimento, ou seja, uma classificação daquilo que a televisão divulgava, e de um controle retórico cujo objetivo era uma fiscalização dos discursos que não apresentavam conteúdo realmente significativo.

Embora as produções televisivas possam ter qualidade similar aos teatros elisabetanos, não há parâmetros legitimados para apreciá-las. Isso não sinaliza que há uma pretensão em usar os mesmos parâmetros de leituras de textos para a televisão. Além dos meios semióticos serem diferentes (a televisão é mais parecida com a linguagem falada do que com a escrita, por exemplo), a televisão é produto da sociedade industrial moderna, já o conceito de literaturas canônicas está relacionado a estruturas socioculturais diversificadas. Então, não há

---

<sup>16</sup> Apesar de o objetivo desta subseção não ser o de discutir as questões sociais e/ou de relações de gênero (que serão foco da subseção seguinte), em função das falas dos alunos e do objetivo de mostrar as diferenças entre os meios e a recepção pelos leitores, essas questões surgirão em alguns momentos. Portanto os capítulos 3.1 e 3.2 são complementares.

a possibilidade de ler televisão como se lê um texto escrito, mas pode-se ler televisão como televisão, respeitando suas características.

Para Elsaesser, Simons e Bronk (1994), quando se analisam produções televisivas, é preciso fazer um questionamento: o que está sendo transferido para a tela – a história, a memória nacional de um livro famoso ou a herança cultural de um determinado escritor? Esse questionamento é relevante para o contato com as produções, porque vai direcionar tanto o espectador quanto o estudioso de televisão ou da relação televisão/literatura, que é o caso deste estudo. O autor reforça igualmente que não faz sentido opor um “original” a uma cópia, os meios funcionam dentro de diferentes parâmetros e exercem funções também diferenciadas. Esse ponto de vista é reiterado por teóricos pós-modernos de tradução, como Arrojo (1986), segundo a qual a tradução considerada como uma leitura não preserva os significados de um original produzidos por determinado autor, ela é uma produtora de seus próprios significados. O processo tradutório redefinido dessa forma desconstrói a possível existência de uma relação vertical e hierárquica de um original sobre uma cópia, uma vez que se trata de produções diferentes.

Uma das telenovelas traduzidas de textos literários de sucesso expressivo na televisão é, conforme aponta Alencar (2002), *O Cravo e a Rosa*, que foi ao ar em 2000, como “novela das seis”, baseada na peça *The Taming of the Shrew*, de William Shakespeare, e que faz referência à telenovela *A Indomável*, de Ivani Ribeiro (1965), e à produção *O Machão*, de Sérgio Jockyman (1974). A telenovela foi exibida pela Rede Globo de 26 de junho de 2000 a 10 de março de 2001 e teve uma média geral de 30,6 pontos no Ibope (cada ponto é equivalente a 60 mil domicílios). Devido à sua representatividade de audiência (informação disponibilizada no *site* da própria emissora), a telenovela foi ao ar novamente no *Vale a Pena Ver de Novo*, de 13 de janeiro a 1.º de agosto de 2003, com média de 22 pontos no Ibope, e está sendo mais uma vez reprisada nesse mesmo quadro em 2013 com média de 12,3 pontos no Ibope.

Na disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*, partiu-se dos princípios dos multiletramentos, porque havia alunos que possuíam letramento de escrita e de leitura mais desenvolvido (o que os ajudou na leitura da peça), enquanto outros conseguiam acompanhar as discussões quase que unicamente por meio da telenovela (por explorar mais as imagens). Acredito que esse é o objetivo da tradução: tornar acessível a comunidades culturais, sociais e interpretativas as produções de outras comunidades, seja por meio da tradução entre línguas, que focam a palavra, ou de traduções entre meios semióticos, que podem trabalhar com outros signos e sentidos humanos. A ideia

inicial era desenvolver um trabalho com o texto de partida *The Taming of the Shrew* e a telenovela *O Cravo e a Rosa*, visto que o requisito para a disciplina era ter conhecimento intermediário de língua inglesa (eles têm disciplinas de Inglês ofertadas pela Unati). No entanto, esse requisito não foi preenchido, o que fez que fosse necessário recorrer a uma tradução interlingual, de Alex Marins (SHAKESPEARE, 2005), e o foco da disciplina ficou, então, mais voltado para as diferenças entre o texto traduzido e a telenovela e a recepção delas por parte dos alunos.

A tradução de Alex Marins é veiculada pela Editora Martin Claret, que é popularmente conhecida pelo baixo custo dos livros. A opção por essa tradução baseou-se nesse critério e na sugestão de um aluno que já havia adquirido o exemplar. De modo geral, esta tradução se caracteriza como um texto de opções mais estrangeirizadas do que domesticadas (os termos serão discutidos no parágrafo seguinte) e isso justifica sua popularidade entre os alunos, que buscam, sobretudo em Shakespeare, uma fidelidade linguística, mesmo que isso prejudique a fluidez do texto na língua de chegada. Dessa forma, foi possível abordar os dois extremos dos conceitos de domesticação e de estrangeirização: a tradução interlingual repleta de resíduos do texto estrangeiro e a tradução intersemiótica predominantemente abasileirada, algo que contribui consideravelmente para a formação crítica dos alunos pelos caminhos da tradução.

Inicialmente, foram debatidas, nas aulas, as diferenças de enredo em função do novo meio semiótico da tradução: *A Megera Domada*, de Alex Marins, é dividida em cinco atos; a telenovela é dividida em duzentos e vinte e um capítulos. Além disso, muitos subenredos foram incluídos e o período no qual a história se passa foi adaptado para a década de 1920 no contexto brasileiro.

A década de 1920 foi marcada por movimentos culturais importantes, em especial, a Semana de Arte Moderna e o Manifesto Antropofágico representado principalmente por Oswald de Andrade (um personagem que apareceu em um dos capítulos da telenovela). O termo “antropofagia” descreve o ritual de comer carne humana por outros seres humanos e tem como fim assimilar as qualidades do inimigo. O manifesto antropofágico pregava que a cultura brasileira deveria incorporar culturas estrangeiras, digerindo-as e transformando-as em algo novo com a cor local brasileira. Ou seja, é uma forma de traduzir a cultura estrangeira de maneira a transformá-la de acordo com a cultura de chegada.

Venuti, em *Escândalos da Tradução* (1998), propõe que a tradução pode ser estrangeira ou doméstica. No entanto, não há como uma tradução ser somente estrangeirizada, ou seja, não há como traduzir sem contaminar o texto de chegada com as características da

cultura-alvo. Língua e cultura são indissociáveis. Essa condição antropofágica da tradução não é algo negativo, pelo contrário, influencia no processo de acessibilidade do texto “original”. Essa ideia será muito conveniente para a discussão proposta nesta subseção, em virtude de a telenovela ter muito da cultura brasileira em sua tradução de Shakespeare.

Ao considerar o novo meio, a inclusão de enredos extracentrais é necessária para manter as histórias interligadas e o espectador interessado durante todos os meses nos quais a telenovela é exibida, diferentemente da peça, que, por ser um texto dramático, promove uma leitura mais dinâmica e, mesmo se for encenado, leva, em média, duas horas de apresentação. A comparação entre a extensão da peça e da telenovela foi enfatizada pelos alunos no início das discussões em sala, como pode ser observado:

**(RD15):** Na peça, não precisa ter tantas histórias paralelas pra completar, o que interessa está ali (Aluno A).

**(RD16):** Na novela, são núcleos, né? Como você vai saber da vida do outro? O meio é outro (Aluno G).

No momento em que o aluno G menciona que “o meio é outro”, ele reconhece que o processo de tradução, como já discutido anteriormente na crítica filosófica pós-moderna, é uma forma de utilizar a rede de diferenças na língua (e no meio) de partida para produzir outros sentidos em outra rede de diferenças na língua (e meio) de chegada. Esse “outro” presente no RD16 traz à tona o conceito de *otherness* que Hermans (1996) teorizou e que se refere, entre muitos significados, à ideia de (re)invenção do texto de partida pela tradução a partir da metáfora da imagem refletida no espelho, uma imagem que é sempre distorcida e, por isso, é uma nova imagem. Para o teórico, esse “outro” não é o tradutor, mas o autor do texto que, no momento da tradução, ausenta-se para dar lugar à voz e às escolhas do tradutor. Como apontado pelo aluno G, o meio é outro e isso interfere na metamorfose do texto de partida, um conceito que afeta, conseqüentemente, a ideia de tradução como secundária e de menor valor por ser derivada. Não há como se comparar equivalentemente a extensão de uma peça escrita com uma telenovela: páginas e imagens têm configuração e práticas de leitura diferenciadas. Ainda sobre a extensão da telenovela comparada à peça, após algumas discussões em sala de aula e o levantamento de perguntas que questionavam a fidelidade na tradução, os alunos verificam o que segue:

**(RD17):** Se fosse só os cinco atos, acabava logo (Aluno G).

**(RD18):** Isso aí é pra ficar mais interessante (Aluno C).

**(RD19):** Aumenta o tempo, aumenta o número de personagens (Aluno A).

**(RD20):** Ajuda a deixar o núcleo principal mais interessante (Aluno C).

**(RD21):** Realça o principal [da história] (Aluno E).

**(RD22):** O núcleo de lá faz referência ao principal (Aluno A).

Quando o aluno G afirma que “se fosse só os cinco atos, acabava logo”, há um reconhecimento de que o meio semiótico exige uma caracterização diferenciada do texto impresso; assim, exigir uma fidelidade do texto de partida é algo impossível, não somente pelo fato de que o meio é composto por elementos distintos, as línguas são diferentes e carregam traços culturais próprios, a época e a cultura para as quais o texto foi traduzido são outras. Já o aluno C revela que há uma predileção pela telenovela e a justificativa pode estar na constituição semiótica e também no objetivo das produções do meio televisivo, que favorecem aspectos que não são possíveis no meio impresso (como as imagens) e reforçam a identificação do telespectador com os personagens.

Corseuil (2003) discute a questão da fidelidade na recepção da relação entre o texto de partida literário e sua tradução cinematográfica, o que pode ser aplicado a este contexto. Como os filmes, a recepção da telenovela enquanto tradução de um texto literário canônico é bastante restritiva. Embora possa ser criativa até certo ponto, o foco dos telespectadores se limita, com frequência, à verificação de dependência da produção ao seu texto de partida. Isso não significa, porém, que essa interdependência não exista, mas não é o único aspecto a ser levado em conta na análise dessa interface.

Ao considerar que a ideia de fidelidade foi um dos primeiros pontos levantados para a discussão, contemplando a formação escolar mais tradicional desses sujeitos (ver subseção 2.4), além do enredo, os alunos questionaram a inserção de personagens na telenovela. A exibição da cena em que Catarina chega ao sítio de Petruchio após o casamento e é acolhida por Neca, a funcionária de Petruchio (que eles perceberam não existir na peça), desperta nos alunos a dúvida da (in)existência de uma personagem feminina na casa de Petruchio no texto. Apesar de os alunos saberem que o texto trabalhado era o traduzido, muitas vezes, em seu discurso, a tradução é tomada como o suposto texto original, sinalizando para uma invisibilidade da tradução e também do tradutor na sociedade. Nesse momento é que a percepção da existência de núcleos secundários de personagens na telenovela acontece.

Depois do que deveria ser considerada a noite de núpcias do casal, Neca vai aos aposentos de Catarina (um quarto simples com a cama quebrada e uma galinha de companhia) e pede discretamente suas roupas íntimas para higienização. Na peça traduzida por Marins, não há indicação alguma de mulher cumprindo esse papel, mas, como a telenovela foi adaptada para o contexto brasileiro de um sítio familiar, Neca, Calixto (funcionário do sítio) e Lindinha (sobrinha de Calixto) compõem um núcleo importante para a trama. Em comparação com a peça, os alunos observam que

**(RD23):** Lá na peça, não tinha mulher [os serventes] (Aluno G).

**(RD24):** Era tudo homem. É porque aqui no Brasil, quando fala em limpeza e cozinha é a mulher [sobre a presença de Neca e de Lindinha na telenovela] (Aluno D).

A crítica dos alunos pode ser percebida no questionamento dos papéis do homem e da mulher na sociedade de bases patriarcais como a brasileira, o que pode ser comprovado pela expressão “quando fala em limpeza e cozinha, é mulher”. Vale ressaltar que a aluna D, que emitiu esse comentário, respondeu, no questionário socioeconômico-cultural, que é dona de casa, uma possível influência no seu discurso mais crítico ao papel da mulher. Além disso, essa aluna começa a perceber que a tradução de um texto, independentemente do meio, é permeado pela cultura do contexto de chegada. Como muitos conceitos tradicionais de tradução têm sido relativizados, pode-se falar, nesse novo panorama, de tradução intercultural, entendendo cultura como um processo cumulativo que resulta de toda a experiência histórica das gerações anteriores e que exerce influência sobre a ação criativa do homem. Por meio dela, é possível observar a difícil tarefa de promover a comunicação entre povos de épocas e de contextos culturais diferentes (DINIZ, 2003). Nessa nova abordagem, o objeto de estudo da tradução passa a ser centrado mais nos aspectos culturais do que na relação entre o texto de partida e o de chegada.

Quando Neca (que nunca se casou) aborda Catarina para pedir suas roupas íntimas, está, na verdade, procurando indícios de que a noite de núpcias tinha, de fato, acontecido (já que ela conhecia a fama de fera de Catarina). Essa atitude da personagem na telenovela levantou duas interpretações diferentes pelos alunos: a de que Neca queria ajudar Catarina após ver que Petruccio estava maltratando a esposa (impedindo-a de se alimentar, por exemplo) e a de que Neca queria saber detalhes sobre a intimidade dos dois:

**(RD25):** No ato não tem isso [de sexualidade], mas na novela tem um pouco [quando a Neca pergunta para Catarina sobre sua noite de núpcias]. É que ela [a Neca] sentiu a menina tão desnorreada, tão mal recebida [pelo Petruccio] que ela tava tentando ajudar. Ela vai ficar com vergonha, não vai saber o que fazer. Então, eu vou lá e vou ajudar. Tanto que ela já falou que ela podia ir lá na despensa que ela ia deixar uma comidinha guardada. Ela ficou morrendo de dó de ver a maneira como ela estava sendo tratada por ele. Ela sempre quis ajudar a Catarina. Ah, tem outra interpretação, de que ela tenha sido um pouco curiosa também (Aluno G).

Ao apontar que “tem outra interpretação”, o aluno G está considerando a circunstância de não existir uma única leitura e que o leitor tem a liberdade de preencher os lugares vazios de forma individualizada, como Iser (1996) sugere com relação ao texto escrito. O lugar vazio, um conceito da Teoria do Efeito, é uma estrutura que permite ao leitor estabelecer ligações no texto e pode ser aplicado à leitura das imagens na telenovela. Há como dialogar com as teorias de tradução, uma vez que, para Mittmann (2003), o tradutor toma para si os significados e precisa fazer suas escolhas baseadas naquilo que é aceito pela comunidade de recepção do seu trabalho. O significado de um texto é traçado como um ato de interpretação que não é estático, mas sempre provisório, pois leva em consideração a ideologia, os padrões estéticos e as circunstâncias históricas, fato que esclarece a questão da fidelidade, uma fidelidade às interpretações e não às palavras.

Quando o tradutor leva em consideração seu público-alvo, seus objetivos para aquela produção, o contexto de produção (do texto traduzido e do texto de partida, já que, muitas vezes, a imagem que o tradutor tem de autoria pode influenciar suas escolhas) e de circulação de seu trabalho, ele segue parâmetros de fidelidade, mas não de fidelidade linguística, de fidelidade àquilo que ele se propôs a fazer no processo tradutório.

Outra característica apontada pelos alunos na leitura comparativa entre a tradução de Alex Marins e a telenovela se refere à caracterização de personagens secundários (a de Catarina e de Petruccio serão discutidas na seção seguinte), como Batista, o pai de Catarina: na telenovela, ele exerce menos poder sobre a filha e recorre a chantagens emocionais para conseguir casá-la. O apelo emocional fica claro no jargão do personagem: “*ai, minha gastrite*”. Por outro lado, a relação de Batista e de Petruccio é mais amigável na telenovela que na peça. Os dois se unem para que Petruccio conquiste Catarina, e Batista, ao invés de forçar os encontros entre os dois como costumava fazer, determina que sejam interrompidos. Ao proibi-los, Catarina, que sempre toma atitudes contra a vontade do pai, decide encontrá-lo para contrariar Batista, como observado pelos alunos:

**(RD26):** Na novela, o Batista ajuda o Petruchio a conquistar a Catarina porque o Batista fala pro Petruchio, olha, faz assim, faz tudo [o que eu falo] que você vai conseguir... conseguir convencer a Catarina de casar. Na novela, o pai fala que está de acordo com ela, no entanto, não está. E a Catarina quer contrariar o pai (Aluno E).

**(RD27):** E daí o Petruchio aproveitou a estratégia. Ela quer fazer oposição ao pai. Não dá pra ver na peça isso tão forte dessa forma. Na novela, é bem forte (Aluno D).

**(RD28):** Na novela, a Catarina afronta o pai (Aluno E).

**(RD29):** Você vê que são tempos diferentes e isso daí também mostra a perda de poder do pai dentro da família e depois até a ascensão da mãe (Aluno A).

**(RD30):** Na novela, ele [o Batista] mudou mais. Ele tem mais poder sobre as filhas no livro (Aluno D).

Como remete o aluno E, na telenovela, “Catarina afronta o pai”, uma atitude que é mais evidente nesse meio em razão da recorrência aos recursos audiovisuais, o que poderia existir na dramatização do texto, por exemplo. Esse ponto de vista é reiterado pelo aluno D. Conforme o aluno A, isso mostra a diminuição do poder patriarcal na família. Assim como a mulher nessa década buscava se libertar da opressão da força masculina, a tradução buscou e ainda busca a libertação em relação ao seu “original”, que, em uma analogia, é representado pelo homem, por essa força masculina que buscava oprimir a voz da mulher, que representa a tradução. O texto *Gender and the Metaphors of Translation*, de Lori Chamberlain (1988), discute a oposição binária “tradução” *versus* “original”, relacionando-a à oposição, igualmente polêmica, “homem” *versus* “mulher”. Da mesma forma como o homem é tradicionalmente associado à onipotência/origem e a mulher à condição de subjugada/dependente do primeiro, o texto de partida é tradicionalmente ligado à ideia de primariedade/originalidade, e a tradução à secundariedade/derivação. Com essa analogia, a autora busca desconstruir a concepção de tradução como representação do feminino e do texto “original” como representação do masculino, além de conceitos igualmente conservadores como fidelidade e inferioridade.

Em relação à personagem Bianca, irmã mais nova de Catarina, embora representada como pura e religiosa, encontra-se às escusas com seu único pretendente, Heitor, mas casa-se, no final, com o professor de literatura, que é o mocinho da trama. Os alunos discutiram a nova caracterização de Bianca na peça, a qual se distancia da Bianca Global, imaculada e ingênua:

**(RD31):** No ato, no começo, a Bianca parecia ser meiga, calma, tonta. A Catarina era austera, brava, nervosa, mandona. A Catarina se irritava porque a Bianca aceitava tudo. No final [da peça], ela falou que não ia [quando os maridos chamaram as esposas]. Era de estranhar que a Bianca não fosse. Eu acho que a Bianca não era tão anja (Aluno G).

**(RD32):** Ela casou e mostrou as garrinhas. A Catarina mostrava as garras antes (Aluno A).

**(RD33):** A Catarina achava que, se ela batesse de frente, ela conseguia as coisas. A Bianca, sendo boazinha, conseguia também. No final, revirou a história todinha. Cada uma conseguiu o que queria de uma maneira. Cada um luta com as armas que tem (Aluno G).

**(RD34):** Elas continuaram no domínio da situação. Essa Bianca tinha uma inveja da Catarina. Ela pensava: um dia, eu vou fazer igual. Vou arranjar um tongo que eu possa fazer isso....e ela fez (Aluno G).

A Bianca da peça é, para os alunos, caracterizada como manipuladora e estrategista, uma imagem reforçada pelas expressões “Bianca não era tão anja” e “ela [Bianca] pensava: [...] vou arranjar um tongo (um termo pejorativo na linguagem cotidiana para “tolo”) que eu possa fazer isso”. Essa atitude rompeu com a expectativa dos leitores de que ela prontamente atenderia a convocação do marido, o que não aconteceu. Há, então, uma inversão de comportamento: enquanto Catarina se revolta explicitamente antes do casamento, Bianca se rebela depois. Bianca, sendo colocada no mesmo patamar que Catarina (que era “austera”, “brava”, “mandona”) pelos alunos, quebra o estereótipo de filha obediente e moça casadoira do início da peça.

Além do enredo, da inserção de personagens novos e da recharacterização de outros na peça, a ambientação da telenovela chamou a atenção dos alunos. *O Cravo e a Rosa* foi ambientada na sociedade paulista da década de vinte do século XX e tinha como público-alvo as mulheres da última década do mesmo século, uma mulher, de certa forma, moderna e que já assume uma identidade própria. A década de 1920 é caracterizada pela revisão e pela reestruturação dos papéis sociais e culturais desempenhados pelo homem e pela mulher até o momento, principalmente devido às mudanças ocorridas no período (mudanças políticas e culturais).

A fim de problematizar essa questão da nova leitura da telenovela, é interessante trazer o exemplo citado por Arrojo (1986), em *Oficina de tradução*, o qual trata de um suposto concurso de fantasias em São Paulo durante uma festa na década de 1920, com o objetivo de escolher, por meio de uma votação, a melhor caracterização de Cleópatra. Segundo a teórica, essa caracterização não poderia ser fiel à Cleópatra, que viveu no Egito por volta dos anos 70

a.C., porque seria influenciada não somente pela leitura de cada participante, como pela banca de jurados, que, por sua vez, têm conhecimentos e leituras diferenciadas. Aspectos relacionados aos costumes e aos valores da década para a qual a personagem foi traduzida poderiam ser visualizados nas caracterizações, aspectos referentes à moda, à maquiagem, aos tecidos e às técnicas de corte e costura típicos da década de 1920 e não da sociedade egípcia antes de Cristo.

Como mencionado anteriormente, o espaço da telenovela é um sítio e, pelo fato de alguns alunos já terem morado nesse tipo de local em algum momento de suas vidas (informação obtida em conversa em sala de aula), houve uma identificação maior com a telenovela, o que era visível a partir da reação deles com a imagem de Catarina tomando banho em um chuveiro improvisado e ordenhando uma vaca:

**(RD35):** O ambiente na novela é outro: o sítio [do Petruccio] em decadência. Pelo amor de Deus, tava muito feio aquele sitiozinho. Já a casa dela [da Catarina] é um palacete. Já no ato não tem nada que a casa dele tá tão caída, tão suja. Na novela, é mais seguido [o sofrimento da Catarina na casa de Petruccio]... são sequências de dias, enquanto que aqui [na peça], tudo precisa ser mais rápido. Acho que, na novela, você vai se identificando mais. Por mais que mude o núcleo, daqui a pouco volta lá pro sítio e mostra ela lá fazendo de tudo pra poder ter uma comida (Aluno G).

O termo “outro”, na oração “o ambiente na novela é outro”, também sinaliza, assim como no RD16, para a questão que abrange a noção de hibridez e de pluralidade de sentidos da tradução, em contraposição à ideia de reprodução (e não coprodução) de um original, e à ideia de tradução como uma força cultural (e não secundária) (HERMANS, 1996). Essa pluralidade de sentidos e força cultural da tradução é reconhecida pelo aluno G e é, de certa forma, valorizada por ele, provocando uma identificação maior com a telenovela justamente pela diferença cultural. A cultura brasileira materializada enfaticamente pelo sítio aproxima esse público da telenovela e o distancia do texto de partida, que não gera a mesma identificação cultural.

O diretor da telenovela lançou mão de estratégias de domesticação, assim como propõe Venuti (2002) para a tradução de textos, para dar uma cor local à produção. Quando há a domesticação, a tradução fica mais palatável à cultura de chegada da tradução, no caso, a brasileira, por deixar resíduos que marcam o tom do estrangeiro e contaminam a produção de chegada (como discutido anteriormente). Por isso, a construção do espaço da história no sítio é um elemento importante na telenovela para o público a que ela se destina e isso também garante sua boa aceitação entre os alunos. Conforme o documento *Princípios e valores da TV*

*Globo no vídeo*, “os programas serão criados, produzidos e exibidos tendo-se em mente sua adequação ao público ou público-alvo a que se destinam” (REDE GLOBO, 2009, p. 12). Esse item justifica a presença do humor, além do espaço rural e da caracterização da telenovela com um tom mais romantizado.

McFarlane (1996), ao discutir sobre o processo de circulação da literatura no cinema, que pode ser aplicado ao contexto da telenovela, observa que, embora esses meios tenham em comum a capacidade de narrar, é preciso considerar que alguns aspectos podem ser transferidos entre meios; já outros, simplesmente, não são possíveis e necessitam, portanto, de adaptações (como a inserção e a recharacterização de personagens e a adaptação temporal e espacial).

Quanto ao gênero da peça e da telenovela, uma classificação das comédias de Shakespeare de acordo com tipologias seria decepcionante, por não haver exatamente uma lista de características que possa definir seu estilo. Entretanto, teoricamente, Shakespeare pode ser classificado segundo uma ordem cronológica que abarca três fases (inicial, intermediária e final) e *The Taming of the Shrew* está inserida na primeira fase, tendo, como uma das leituras legitimadas pela academia, um tom mais crítico e satírico. Já em *O Cravo e a Rosa*, fica clara a caracterização da telenovela como uma comédia romântica de final feliz, gênero que provoca diferentes reações nos alunos da terceira idade, como pode ser observado nas discussões a seguir:

**(RD36):** Porque o povo gosta disso [de final feliz]. Eles querem pão e circo, dá pão e circo. O povo gosta de estar tudo bem...foram felizes para sempre (Aluno A).

**(RD37):** Às vezes, a gente se decepciona com os finais (Aluno H).

**(RD38):** Tem filmes que você sai, acaba de assistir, você tem que deduzir o final, é horrível. É bom quando é novela que vem pronto. Agora, no livro, na peça, não (Aluno G).

**(RD39):** A gente sempre espera que o bem vença o mal (Aluno A).

**(RD40):** Eu não gosto [quando ninguém casa, ninguém tem filhos no final da novela], porque não tem graça. Fica tudo sem terminar (Aluno I).

**(RD41):** Mas, fica tudo muito artificial. Acho que a novela satisfaz o desejo de felicidade, de beleza (Aluno A).

Um aspecto relevante é que espectadores reagem de formas distintas a meios diferentes, em função das diferenças sociais. A revisitação de um tema com variações quebra

a situação de conforto na qual o espectador se encontra ao reinventar o familiar e torná-lo novo. Enquanto o aluno A diz que “tudo fica artificial” nas telenovelas, o “bem sempre vence o mal”, o aluno I diz que, se for diferente, “não tem graça”. Nessa troca de opiniões, o aluno A chega à conclusão de que “a novela satisfaz o desejo de felicidade, de beleza”. Ou seja, o modelo de histórias de amor com final feliz faz parte da ideologia popular, que opta por entrar em contato com temas menos complexos e de menor teor crítico, pelo fato de isso amenizar a vida complexa da pós-modernidade e de proporcionar um momento de prazer, uma sensação de otimismo perante a vida. No entanto, como Brady (1994) reforça, quando há uma produção que parte de um texto, não é autor que está contando a história. O espectador está assistindo a uma tradução de ações em imagens.

Quando o aluno G diz que, na novela o final “vem pronto”, fica visível que ele acredita que sua atividade de leitura é diminuída ao assistir a uma telenovela, pois as representações já estão concluídas. Esse posicionamento pode ser verificado na fala de outros alunos:

**(RD42):** [...] a novela é mais fácil, todo mundo assiste porque você tá vendo e você não precisa pensar...já tá acontecendo. No livro, você tem que imaginar a cena. No ato, você tem que ler nas entrelinhas. Na peça, você tem que imaginar, analisar (Aluno G).

**(RD43):** Na novela, você não precisa ler...já está representado (Aluno H).

É por isso que Iser (1999, p. 61-62) considera “a precisão visual da imagem percebida como limitação, ao contrário da imagem representada, que, com sua inexatidão, nos enriquece”. As imagens representadas visualmente são limitadoras porque se transformam; Iser continua: “em representação daquilo que o texto não formula, mas significa”, o que permite à imaginação uma participação mais ativa. A imagem mental criada durante a leitura é distinta da imagem física produzida pela televisão, uma vez que a indeterminação da imagem mental é preenchida pela imagem visualizada. Como o tradutor, nesse caso representado pelo diretor e pelo produtor na telenovela, também é um leitor, as imagens visualizadas são produtos da sua leitura. Arrojo (1986) propõe, nessa perspectiva, a ideia de que a tradução começa no instante da leitura que o tradutor faz do texto. A tradução só se concretiza, assim, por meio da interpretação.

Com relação ao fato de uma das leituras da comédia de Shakespeare ser de tom crítico e satírico, que é pautada, principalmente, no discurso final de Katherine<sup>17</sup> (que será melhor discutido na subseção seguinte), os alunos da terceira idade reforçaram essa leitura, que é, segundo eles, uma estratégia da personagem para mostrar ao marido, pela inversão, seu comportamento sexista (e não que ela tinha sido domada):

**(RD44):** Aí, tem a parte que ela dá um sermão, botando o marido lá no céu e elas [as mulheres] ali como servas (Aluno G).

**(RD45):** Eu acho que ela lia muito [risos], vamos por assim. Daí ela sabia de tudo isso [que disse para Petruchio no seu discurso final], mas, na verdade, ela não tinha provado nada disso. Quando ela foi pra casa dele, ela passou fome, passou frio, ficou sem dormir. E de uma hora pra outra ela resolveu fazer esse sermão maravilhoso? (Aluno G).

**(RD46):** Ela está dizendo tudo que ele fez com ela, mas revertendo, dizendo como deveria ser. Só que o que ela estava falando era mais pra ele, porque ele não fez nada disso [...] eu acho que ela jogou tudo na cara dele, como deveria ser um marido (Aluno G).

Nesses excertos de fala, é possível perceber que os alunos não aceitaram a leitura tradicional de que Catarina tenha sido domada por Petruchio, mas interpretaram seu discurso final (ver seção 2.2) como irônico. Houve, inicialmente, uma surpresa por parte dos alunos com as palavras de Katherine na peça. De imediato, eles acharam suas palavras muito sarcásticas, levando em consideração todos os outros acontecimentos da história. É curiosa a fala do aluno G, segundo o qual Katherine devia “ler muito”, já que, para ele, o discurso irônico está relacionado às pessoas mais instruídas pela leitura. Isso significa que a leitura tem um valor importante para o conhecimento adquirido e para a formação crítica. É por isso que, quando a tradução passa de interlingual para intersemiótica, a recepção é ainda conflituosa quando comparada à tradução de um texto para outro texto, pois a palavra tem mais valor do que a imagem, embora não se considere que a atividade de leitura se estenda às imagens também. Arrojo (1986), a partir de uma abordagem desconstrutivista, questiona o logocentrismo da cultura ocidental que privilegia a palavra escrita e que sempre foi a base das teorias tradicionais de tradução.

Já na telenovela, Petruchio e Catarina têm, no desfecho, filhos gêmeos (um casal), estereótipo de uma família feliz. Catarina se descobre uma mãe exemplar e eles são felizes

---

<sup>17</sup> Para diferenciar a personagem de Shakespeare e a da telenovela, quando mencionar o nome Katherine, estarei me referindo à personagem da peça; já quando utilizar o nome Catarina, estarei me referindo à personagem da telenovela.

para sempre. Para completar esse ar romântico, depois do beijo dos dois na cena final, um casal de beija-flores sobrevoa a fazenda carregando um camafeu dourado e o abrem, revelando as fotos de Petruchio e Catarina unidos. Em justificativa à forma como traduziu a história shakespeariana, o diretor Carrasco afirma: “Eu atualizei o cerne da novela, colocando uma Catarina mais simpática em seus ideais, com os quais muitas telespectadoras vão se identificar”<sup>18</sup>.

Ao levar em consideração as concepções pós-modernas de leitura e tradução, essa produção é uma leitura do autor, para o qual “*A Megera* [de Shakespeare] é uma comédia que vai fundo no humor, mostrando a contradição entre homem e mulher, a relação de um casal em meio à paixão e ao amor”<sup>19</sup>, uma típica comédia romântica. Isso posto, na telenovela,

**(RD47):** Ficou bem claro, os dois se gostaram, tiveram filhos, viveram felizes pelo resto da vida (Aluno G).

**(RD48):** No ato não ficou muito claro, assim. Há controvérsias (Aluno G).

**(RD49):** No ato, tem que pensar (Aluno E).

**(RD50):** Na novela, é uma água com açúcar (Aluno G).

Para os alunos, o gênero da comédia foi modificado na telenovela, o que se tornou uma “água com açúcar” (aluno G), ou seja, não há a crítica presente na peça, na qual você “tem que pensar” (aluno E). Embora a leitura seja valorizada por eles por exigir mais participação intelectual, pode-se identificar aqui uma postura menos passiva desses telespectadores diante da tradução de um produto valorizado pela cultura elitizada para a telenovela, a qual carrega as características do seu meio e se ajusta ao seu público-alvo. Quando compararam os dois desfechos, os alunos assim observaram:

**(RD51):** Não tem relação os dois desfechos. Ela foi vencida pelo amor e ele também cedeu [na telenovela]. Me convenceu que ela ficou um pouco mais maneirinha, fácil de lidar e ele também ficou]. Agora, lá [na peça], não. Ele não cedeu. Ela fingiu que cedeu. Lá na peça, ela fala com mordacidade, eu achei isso (Aluno A).

**(RD52):** Na novela, foi mais carinhoso, mais amoroso (Aluno H).

**(RD53):** Na peça, ela [Catarina] falou sozinha, enquanto que, na novela, foi um diálogo entre os dois chegando num acordo. Um é discurso e o outro é diálogo. Eles chegaram num acordo (Aluno G).

<sup>18</sup> Entrevista concedida ao site <http://www.teledramaturgia.com.br/tele/cravob.asp>.

<sup>19</sup> Entrevista concedida ao site <http://www.teledramaturgia.com.br/tele/cravob.asp>.

**(RD54):** Na peça, o final é o que você resolve – ela foi sincera ou ela só jogou tudo que ela sentiu na pele? Enquanto que ali na novela, não. Eles resolveram. Ela não mostrou isso pra ninguém, nem pra viúva, nem pra Bianca (Aluno G).

**(RD55):** Antes a mulher ficava em casa cuidando dos filhos e o homem é que saía pra trabalhar. Foi uma revolução, a mulher também tem sentimento. Não pode ficar só assim [verticalmente], tem que ficar assim [horizontalmente]. Ela aprendeu a se igualar pra ter a família dela [na novela]. Senão, ela ia ficar solteirona, abandonada, não é? (Aluno E).

É interessante ressaltar o ponto de vista do aluno G, segundo o qual, na peça, Catarina fez um discurso direcionado para um público e de tom moralizante. Já na telenovela, teve um diálogo entre os dois, uma troca de ideias e foi isso que colaborou para uma relação de gênero mais equilibrada, apesar de romantizada. Quando o aluno faz esse apontamento, o objetivo da disciplina se torna mais materializado: olhar para a tradução de um produto vinculado à cultura elitizada em um produto da cultura de massa com um olhar crítico.

Além disso, os alunos verificaram a presença mais latente do humor na telenovela, em detrimento da peça, e teceram comentários sobre a questão, na seguinte discussão:

**(RD56):** O riso fica mais visível na novela (Aluno A).

**(RD57):** Mas, se eu tivesse sentada aqui no dia em que Shakespeare fez a estreia da peça, assistindo, pode ser que eu teria dado risada... na troca de nome, no casamento (Aluno G).

**(RD58):** Mas, o que era engraçado naquela época, não é mais hoje (Aluno C).

**(RD59):** Na peça, tem coisas engraçadas, mas... (Aluno A).

**(RD60):** Depende muito também dos atores dentro dessa peça. Interpretar isso que ele quis dizer, a história, é difícil... complexo isso. Não é tão fácil assim como “arroz e feijão (Aluno G).

**(RD61):** E como o teatro ainda não é muito popular aqui no Brasil, o único jeito de chegar lá foi através da novela das seis (Aluno G).

**(RD62):** E ainda a novela foi adaptada de outra época, que tinha outros interesses, como o feminismo (Aluno C).

É notável a forma como eles têm a consciência de que não se pode comparar o efeito de uma telenovela hoje com a peça na época de Shakespeare. A função da comédia era diferente, assim como o efeito do humor também, por exemplo, na troca de identidades, que é bem característico da comédia de Shakespeare. O aluno G procura justificar a ideia ao utilizar

o verbo modal que se refere à sua provável recepção em relação à peça encenada na época de Shakespeare. Durante as discussões em sala de aula, eles mencionaram que o recurso da troca de identidade ainda é usado com frequência nas telenovelas (principalmente com irmãos gêmeos) e é um recurso humorístico. Enquanto o escritor dispõe da linguagem verbal para transmitir seus pensamentos, o produtor de telenovelas dispõe de muitos outros mecanismos, como a imagem e a sonoplastia. Mesmo possuindo esses recursos, “nuances de tom, humor, e a expressão de sentimentos, permanecem, às vezes, apenas implícitos, cabendo ao espectador interpretá-los” (DINIZ, 2005, p. 22).

A telenovela é um produto da indústria de massa com vistas à comercialização e isso contribui para a recorrência ao humor. O documento *Princípios e valores da TV Globo no vídeo* alega que “a alma brasileira reflete traços [...] como bom humor; eles inspiram a criatividade de conteúdos do gênero humorístico” (REDE GLOBO, 2009, p. 12). Ou seja, é para o público brasileiro, estereotipado como bem-humorado, que a telenovela foi direcionada.

Como pode ser observado, meios semióticos e conjunturas sócio-históricas distintas estão relacionados a diferentes linguagens. *The Taming of the Shrew*, originalmente teatral e pertencente, atualmente, à chamada alta literatura, passou a circular na telenovela, um meio semiótico popular, o que causa implicações na construção do sentido e na caracterização dos personagens e da telenovela.

Ao considerar que é o leitor que dá vida ao texto por meio das atualizações, isto é, das suas experiências levadas no momento da leitura, pode-se dizer que os alunos da terceira idade desempenharam um papel histórico e individual no processo da leitura comparativa entre texto de partida e tradução. Vem à tona, portanto, o papel do leitor implícito de Iser (1996), aquele que todo texto tenta criar: o leitor implícito da peça é um leitor cujo papel é guiar as estruturas de efeito crítico do texto; já o espectador implícito da telenovela aparenta ser outro completamente diferente, já que seu papel é de um espectador consumidor de histórias de amor.

Para Hall (1980), textos midiáticos em geral não possuem um sentido único e, por isso, podem ser lidos de maneiras e por pessoas diferentes, o que depende de certos condicionantes (origem, inserção social, ideologias e desejos). Esse pressuposto é corroborado por Sobral (2008), para o qual a tradução é um processo de negociação de significados, no qual autor e leitor se interconectam e se transformam em co-autores de um texto não acabado. Cada leitura é uma releitura e isso permite que a tradução seja sempre permeada por novos sentidos.

A análise da tradução intersemiótica do texto literário *A Megera Domada* para a telenovela *O Cravo e a Rosa* revelou que, ao mudar de meio semiótico, um novo olhar sobre o texto de partida pode se estabelecer, conforme as características da nova linguagem e do novo meio. Essas características envolvem a adaptação do número de cenas (a peça encenada levaria, aproximadamente, duas horas) para capítulos, de imagens representadas imaginariamente para imagens construídas fisicamente, de inserção de novos personagens, de mudanças no enredo para se adaptar à época, entre outras. Ao transcender os limites do verbal para atingir novos meios, modificações são necessárias para que essa transposição seja viável, pois cada meio conta com um conjunto específico de características que o identifica enquanto tal. No caso da telenovela, leva-se em consideração a imagem (física), o som, o tempo, o espaço e um novo público.

Madsen (1994, p. 52, tradução nossa), considerada um ícone das telenovelas holandesas, afirma que sua definição para o gênero telenovela é “uma história contada de uma forma inocente, na qual é possível, por meio do realismo dos personagens, tornar histórias improváveis em prováveis”<sup>20</sup>. Segundo a dramaturga, se as pessoas aceitarem essa definição, o gênero será compreendido, caso contrário, sempre será cobrado e comparado às outras artes. Essa é a mesma perspectiva da tradução pelo viés pós-moderno, um produto que não pode ser comparado ao seu original, mas que deve ser considerado pelas suas próprias características, como uma nova leitura, uma coprodução que envolve texto de partida, tradutor e leitor.

A telenovela é um meio de grande alcance popular e cultural e permite que a literatura (independente de ser canônica ou não) circule com maior abrangência e praticamente sem as restrições culturais e sociais como os que existem no meio impresso. Ao mudar de meio semiótico, novas interpretações podem surgir de acordo com as características da nova linguagem e com os objetivos de produção, sem que isso interfira, necessariamente, no mérito qualitativo da nova criação. Observar a tradução de um texto literário para outro meio semiótico não é apenas observá-la como ilustração, mas, principalmente, como uma nova leitura influenciada por condicionantes culturais, ideológicas e mercadológicas. Com essa observação, dessacralizam-se formas privilegiadas de leituras, como a do texto “original” e da palavra impressa, e valorizam-se outras, como as traduções e a leitura imagética.

No caso dos alunos da Unati que participaram desta pesquisa, a tradução de Alex Marins, bem como a telenovela proporcionaram não somente o contato com o texto de

---

<sup>20</sup> A soap is a story told in a naïve way, in which it is possible, through the realism of the characters, to make unlike stories likely (MADSEN, 1994, p. 52).

Shakespeare, mas também o desenvolvimento de um senso crítico relacionado ao texto escrito e ao televisivo.

## 2.2 SHAKESPEARE NA TELENVELA: RELAÇÕES DE GÊNERO, MERCADO E A FORMAÇÃO CRÍTICA NA TERCEIRA IDADE

O objetivo desta subseção é analisar a relação entre a peça *A Megera Domada* e a telenovela *O Cravo e a Rosa* com base em questões mercadológicas e de relações de gênero. Pretende-se também observar como essas questões dialogam com a formação crítica na terceira idade.

A circulação de textos literários na televisão, desde seu surgimento, é expressiva em número de produções e em popularidade; assim, ao tratar de circulação de literatura canônica em um meio popular como a televisão, pode-se verificar como um produto cultural valorizado dialoga e converge com a indústria de massa e isso se dá por meio da tradução. Quando se analisa a convergência e o diálogo entre meios, não é o consumo que é almejado, mas, sim, de que maneira isso pode colaborar para a formação do leitor com letramentos diferentes, o que é possibilitado, em muitas situações, pela tradução, que torna o texto mais acessível em termos de língua e de meios semióticos e que colabora para a sobrevivência dos textos.

A televisão explora muito a imagem. Giroux (1997) aponta, como o aspecto negativo da cultura visual, a forma de o público encará-la: apenas como uma atividade de lazer. Assim, o teórico propõe que, caso a cultura visual esteja atuando de forma a ser uma ameaça ao desenvolvimento crítico na sociedade, seria necessário confiar quase que totalmente na cultura escrita, algo utópico, porque a cultura visual está crescendo cada vez mais.

Um dos aspectos mais importantes a ser levado em consideração nesta subseção é o fato de que a peça e a telenovela não são produtos igualmente populares, pois a peça de Shakespeare em língua inglesa, hoje, não é acessível a todas as esferas de público: a linguagem é arcaica e complexa para os padrões contemporâneos; e Shakespeare no “original”, enquanto expressão máxima do cânone ocidental, praticamente só pode ser encontrado em bibliotecas acadêmicas. Um aluno levanta essa questão de acessibilidade aos diferentes produtos, no recorte a seguir:

**(RD63):** A novela é mais simples de você entender. Uma peça de teatro, não (Aluno C).

Nesse momento, o aluno não mencionou Shakespeare, mas mencionou o gênero literário como algo que dificulta o contato por ser mais complexo de ler ou de compreender, contrapondo à telenovela que “é mais simples” (o que gera maior identificação por parte do espectador). Esse comparativo de inferioridade estabelece a relação assimétrica entre peça de teatro e telenovela. Apesar de o teatro ter sido mais popular na época de Shakespeare, não é na cultura brasileira um dos gêneros mais prestigiados pela população atualmente. Pelo contrário, é considerado mais elitizado.

A identificação dos alunos com a telenovela acontece em vários momentos e com vários aspectos, como o tema popularmente reconhecido como central da peça, a oposição “homem x mulher” constatada logo no título da telenovela (cravo masculino e rosa feminino). O título da telenovela revela que há uma referência à cantiga de roda de mesmo nome, cuja história é de um desentendimento entre as respectivas flores e que termina com a rosa chorando pelo cravo, ou seja, um final feliz, exatamente como acontece na telenovela. Quando foram questionados sobre o título da telenovela ser *O Cravo e a Rosa*, os alunos mencionaram que era:

**(RD64):** Por causa daquela musiquinha: o cravo brigou com a rosa...na minha infância. Na música, é o cravo que brigou com a rosa. Aí [na telenovela] é o contrário: a rosa brigou com o cravo (Aluno A).

**(RD65):** O cravo é mais suave. A rosa tem espinho... cravo significa macho (Aluno G).

**(RD66):** Ele tem que tirar o espinho dela [Catarina] para chegar até a Rosa. Na história [da cantiga de roda] teve um final feliz (Aluno E).

**(RD67):** O Petruccio é a rosa e a Catarina é o cravo (Aluno B).

Além de haver o reconhecimento da música, que lembra a infância do aluno A, eles observaram a inversão dos papéis: “a rosa brigou com o cravo”, ou seja, é a Catarina, na telenovela, que ataca Petruccio. Catarina é representada de forma tão rebelde que o aluno B diz que o Petruccio é quem é a rosa e a Catarina, o cravo, já que ela tem atitudes vinculadas ao masculino, como a agressividade, o que pode ser comprovado pelo uso do termo “macho”. Já o aluno G faz uma reflexão interessante sobre o título da telenovela, a de que o cravo (referindo-se à Petruccio) tem que tirar o espinho da rosa (referindo-se à Catarina) para se

aproximar dela. Outra reflexão importante abordada por eles é a de que a cantiga tem um final feliz, como o da telenovela.

As questões que envolvem as relações de gênero surgiram como um dos pontos de discussão nas aulas da disciplina. Na telenovela, a primeira cena do primeiro capítulo é a de um movimento feminista, uma característica da adequação espacial da peça ao contexto brasileiro da década de 1920, mais precisamente, de 1927, do qual a personagem Catarina, que é filha de um banqueiro, e não de um mercador, como em Shakespeare, faz parte. A profissão de mercador, na década de 1920, não era mais uma profissão de prestígio, como a de um banqueiro. A partir dessa cena, é perceptível que há uma ênfase maior no papel feminista de Catarina, o qual estava adequadamente contextualizado na época de ambientação da telenovela.

Quanto à caracterização dos personagens principais, em especial, Catarina e Petruchio, Walcyr Carrasco, juntamente com o diretor Walter Avancini, optaram por ambientá-los conforme a época e a sociedade da década de 1920, de forma a reproduzir o comportamento e os acontecimentos históricos da época, como a transformação da arte, a luta pelo voto feminino e a mudança no papel da mulher. O foco feminista é marcado, além do título, na primeira cena do primeiro capítulo da telenovela, quando um grupo de mulheres do qual Catarina faz parte clama: “*Abaixo à supremacia dos homens, pelo voto, pela igualdade dos sexos, igualdade, igualdade, igualdade*”. É possível observar, nessa tradução histórica de Walcyr Carrasco e Mário Teixeira, a autoridade que a comunidade interpretativa (FISH, 1980) exerce sobre o autor/tradutor/escritor, uma vez que a interpretação do texto de Shakespeare é determinada pela comunidade de que os escritores da telenovela participam (partindo de uma comunidade geral, a brasileira, que tem a indústria de massa como subgrupo e, mais especificamente, telenovelas direcionadas para o público da terceira idade), de forma a compartilhar a produção de significados entre seus membros. Além de Fish (1980), Venuti (2002) trata, em particular, da constituição de novas comunidades interpretativas pela tradução, reforçando o fato de que outras identidades naturalmente emergem nas novas comunidades. No caso específico da telenovela, a comunidade interpretativa e a identidade formada influenciaram na questão de gênero, ou seja, no foco feminista adotado.

Essa recharacterização dos personagens principais e a nova apresentação da história shakespeariana podem ser fundamentadas nos pressupostos de Hutcheon (2006), segundo os quais, no processo de adaptação, o fluxo do texto pode ser transformado, o tempo reduzido ou expandido e o ponto de vista da história sofrer modificações. No caso da telenovela em estudo, a reconstituição da década de 1920, um período proeminente para a imagem da

mulher, colaborou para a caracterização inicial de Catarina quanto à sua aversão ao casamento. O vínculo do feminismo com “revolta” foi e ainda é uma imagem intrínseca ao movimento, e Catarina reforçou esse estereótipo de revoltada, com sua performance interpretativa, ao destruir objetos, fingir-se de louca e maltratar as pessoas, conforme apontado:

**(RD68):** Na novela, ela [a Catarina] é mais revoltada (Aluno A).

**(RD69):** Não é mais revoltada, é feminista, porque, pra ser feminista, você tem que ser revoltada (Aluno D).

**(RD70):** Revoltada com a cultura vigente, né? (Aluno A).

**(RD71):** Na época [tanto do livro quanto da novela], a mulher não tinha direito a nada (Aluno D).

O aluno D reitera que, em nenhuma das épocas (nem na de Shakespeare, nem na da telenovela), “a mulher tinha direito”, mas, na década de 1920, ela já estava lutando pelos seus ideais. Esse sujeito que enuncia o discurso é uma mulher da terceira idade que reavalia sua condição feminina na sociedade. A tradução televisiva levou a aluna<sup>21</sup> a refletir sobre sua posição, suas atitudes e suas ações, conduzindo-a para uma re-construção de sua identidade como mulher, ao problematizar os momentos históricos de *A Megera Domada* e de *O Cravo e a Rosa*. A imagem de mulher independente é, assim, mais reforçada na telenovela comparada à peça, porque a telenovela é ambientada na década de 1920. Catarina aparece, no capítulo III, liderando um movimento feminista a favor das mulheres no mercado de trabalho. Ela protesta em praça pública com o bordão: “*Homens no fogão. Mulheres na profissão*”.

Na década em que a telenovela foi ambientada, surgiram os primeiros movimentos feministas no Brasil em busca de melhor reconhecimento das mulheres no mercado de trabalho e o trocadilho entre “fogão” e “profissão” mais uma vez indica uma tentativa de inversão de papéis sociais, pois o fogão sempre foi relacionado à dona de casa, principalmente no Brasil, e a profissão ao homem, cujo papel social sempre foi o de provedor. A forma por muitos considerada agressiva em que as mulheres exigiam um papel mais ativo na sociedade por meio da inversão de papéis foi necessária para uma posterior tentativa de horizontalização das relações de gênero, como observado a seguir:

**(RD72):** Primeiro, tem que ter uma inversão de papéis pra sentir na pele.

<sup>21</sup> Procurei, no texto, não identificar o gênero dos informantes; mas, nesse caso e em alguns outros, é importante marcá-lo.

Depois, o equilíbrio. Nunca vai chegar num equilíbrio naturalmente (Aluno A).

Essa ideia de “inversão”, à qual o aluno A remete, como princípio necessário para se alcançar o equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino, também pode ser observada na tradução. Dentre as novas vertentes que se estabeleceram com as teorias pós-modernas de tradução, está a interface Estudos Feministas/Estudos da Tradução. Chamberlain (1988) é um ícone dessa vertente e, como mencionado anteriormente, discute, por meio de uma analogia social, a hierarquia tradicional institucionalizada entre texto “original” (masculino) e texto traduzido (feminino) com o objetivo de mostrar que há uma relação de poder tanto nas relações de gênero sociais quanto na relação entre texto de partida e de chegada. A dominação que o masculino e que o original exercem sobre o feminino e a tradução coíbe o estabelecimento de novos papéis dos subjugados por esse controle e reforça ideias culturalmente determinadas, as quais apontam para uma verticalização do poder, em que o masculino e o original estão sempre em uma posição superior. Nesse sentido, a teórica propõe, partindo de uma posição feminista, uma inversão dessa hierarquia, na qual a mulher e a tradução ficariam na posição privilegiada da pirâmide, enquanto o homem e o original passariam à posição de dominados.

Percebe-se que há uma tentativa de inverter esses papéis e não de horizontalizá-los, conservando sempre um em uma posição inferior ao outro. Essa é uma perspectiva logocêntrica, na qual se usam as polaridades para estabelecer relações de poder, principalmente em Shakespeare, o qual faz parte de um grupo seletivo de escritos que já foram institucionalizados. O dramaturgo e seus textos literários são canônicos por serem considerados como a obra primeira, posicionando a tradução como obra secundária. Devido a essas relações de poder, com base nos pressupostos de Foucault (2000), Olher (2010) atesta que, conforme o poder se estabelece, surgem concomitantemente a esse processo os discursos legitimados, como o de que o texto de partida, no caso, Shakespeare, tem mais valor que sua tradução, neste caso, a telenovela. O mesmo se observa na relação do masculino com o feminino na peça e na sociedade.

Enquanto a Katherine de Shakespeare pode ser considerada uma personagem com um desenvolvimento psicológico mais complexo (uma vez que, apesar de aceitar o casamento no final da peça, Katherine não deixa de defender suas ideias e pode ter lançado mão de um discurso irônico para continuar a ter voz ativa), a personagem Global é construída, desde o início da telenovela, para caracterizar um *happy-ending* acrítico sobre o papel da mulher na

sociedade. Em função disso, é extremamente estereotipada, para caracterizar sua metamorfose no final da trama (transformação de Catarina “fera” em “favo de mel”). A Catarina Global e a Katherine de Shakespeare são retratadas como megeras indomáveis, excluídas pela sociedade, o que pode ser comprovado nas cenas iniciais da telenovela e no enunciado direcionado aos seus pretendentes na peça:

Na verdade, senhor, nada tendes a temer. Não estais no meio do caminho do meu coração. De outro modo, não duvideis de que meu único cuidado seria pentear vossa cabeça com uma tripeça, borrar-vos a cara e tratar-vos como um idiota!<sup>22</sup> (Ato I, cena I) (SHAKESPEARE, 2005, p. 42).

De acordo com Zolin (2003), as críticas feministas mostraram que os textos literários canônicos tendem a representar a mulher a partir de estereótipos culturais, por exemplo, o estereótipo da mulher sedutora, perigosa, megera, indefesa e da mulher-anjo. Katherine, a mulher-megera, impossibilita qualquer tipo de aproximação e é extremamente indelicada com seus cortejadores, salientando seu gênio cruel. Um dos pretendentes, então, diz: "De demônios semelhantes, livrai-nos, ó bom Deus!"<sup>23</sup> (Ato I, cena I) (SHAKESPEARE, 2005, p. 43).

O substantivo “demônio” (*devil*, em inglês), caracteristicamente relacionado às forças malignas, é contraposto à invocação do nome de Deus, o que pode levar à ideia de que Katherine, por ser uma mulher com voz ativa, é imediatamente relacionada ao mal, já que a mulher deveria ser subserviente ao homem e, na ausência desse comportamento, ela era vista como nociva. É essa imagem de “demônio” que Katherine sustenta.

Na telenovela, Petruchio, após ser humilhado várias vezes, diz a Catarina: “*Seu coração é um pedregulho duro onde não nasce nada*” (Cap. VII), de forma distinta da peça, que tem um tom mais agressivo na recorrência do substantivo “demônio”. A metáfora utilizada por Petruchio para dizer que Catarina não tem sentimentos (o que não significa, necessariamente, que ela seja uma pessoa maligna) se refere mais especificamente ao amor e ao afeto.

A Catarina global tem, não obstante, um perfil mais agressivo ao ser contrariada (que é acompanhado pelos efeitos de sonoplastia, como o rugido de uma onça), uma característica que é reforçada pelo recurso audiovisual possibilitado pelo meio semiótico televisivo,

---

<sup>22</sup> I' faith, sir, you shall never need to fear:/I wis it is not halfway to her heart,/But if it were, doubt not her care should be/To comb your noodle with a three-legged stool/And paint your face and use you like a fool (SHAKESPEARE, 1966, p. 17).

<sup>23</sup> From all such devils, good Lord deliver us! (SHAKESPEARE, 1966, p. 17).

diferentemente do impresso (que é desprovido desse tipo de recurso, mesmo contando com outros). Segundo o aluno L, isso se deve ao fato de:

**(RD73):** Naquele tempo [no tempo de *A Megera Domada*], a mulher nem se revoltava muito. Agora, em 19 e vinte e pouco [quando a novela foi ambientada], a mulher tava começando a pipocar. Em mil novecentos e tanto, ela já tava assim uma dinamite (Aluno A).

Esse mesmo aluno somente se deu conta da transição na condição da mulher na época de 1920 durante a comparação entre a peça e a telenovela. As mudanças observadas reportavam-se ao comportamento de Catarina, às roupas utilizadas por ela (que transgrediam as regras de etiqueta da época, como o uso de gravata), às condutas tipicamente vinculadas ao masculino (como aparecer em um bote durante uma regata) e à sua recusa em cumprir o papel de esposa (em uma das cenas, Catarina escreve um artigo para uma revista sobre os direitos da mulher e esse artigo é recusado pelo editor). Assim como outras mulheres na década de 1920, Catarina desejava se tornar uma escritora, mas seu talento foi sufocado pelas regras sociais. Para reforçar a mudança lenta, mas existente, do papel da mulher, em um dos capítulos, a pintora Tarsila do Amaral aparece e Catarina mostra sua admiração por ela.

As cenas em que Catarina mostra um perfil mais agressivo, no sentido de ser uma atitude fora dos padrões sociais, são bem comuns na telenovela *O Cravo e a Rosa*, como a cena em que Catarina joga uma melancia em Petrushio, e na festa de casamento deles, que acabou em “torta na cara”. Além dessa caracterização, a telenovela passa a imagem de Catarina como louca: quando ela é forçada a encontrar um pretendente novamente, ela se veste de demente para assustá-lo (os cabelos despenteados, usando uma camisa de força, com roupas maltrapilhas e atitudes descontroladas e insanas). Zolin (2003) assegura que a imagem da mulher como louca é um dos estereótipos da mulher comumente presentes na literatura de tom misógino. Entretanto a loucura da Catarina Global é diferente da loucura de algumas personagens da literatura (como Bertha, de *Jane Eyre*, escrito por Charlotte Brontë (Londres, 1847); Antoinette, de *Wide Sargasso Sea*, escrito por Jean Rhys (Londres, 1966); e a personagem-protagonista de *The Yellow Wallpaper*, escrito por Charlotte Perkins Gilman (Boston, 1892)) por estar relacionada ao humor e não ao desequilíbrio emocional e mental provocado por parâmetros socioculturais.

Como mencionado anteriormente, a sonoplastia foi um recurso bastante explorado na telenovela, um recurso que, para os alunos, pode ser encarado por dois pontos de vista: um positivo, porque colabora com a cena, e um negativo, porque tem um objetivo comercial (a

venda de discos), além de manipular, em alguns momentos, o telespectador, como pode ser observado em uma discussão em sala de aula:

**(RD74):** Se foi feita [a música da novela] pra gente, pra quem tiver dez anos a mais que eu, então, era uma música que chamava a atenção da terceira idade que assistiam (Aluno G).

**(RD75):** E também já puxava o assunto, né? De amor, de relacionamento. A música também é animada, como a novela (Aluno A).

**(RD76):** Ela tem um ritmo rápido (Aluno A).

**(RD77):** Não, só faltava colocar uma música clássica pra ver ela lá tacando [objetos no Petruccio], xingando, ia ser ótimo, né? (Aluno G).

**(RD78):** Quando apareciam os namorados, aí, já era uma música mais romântica. A gente tem que ter um fundo, né?” (Aluno G).

**(RD79):** É pra marcar cada personagem? (Aluno E).

**(RD80):** Depois isso aí entra como sucesso na venda de discos. Tudo é comércio! (Aluno G).

**(RD81):** Oh, também tem uma coisa, a música ela induz ao sentimento, facilita. Às vezes, até eu não gosto. A música também não pode ser usada como uma força de conduzir. Não gosto muito disso. Ela manipula muito seu sentimento, a música (Aluno A).

**(RD82):** É por isso que existe, no Oscar, o prêmio de melhor música, trilha sonora. Aquilo lá faz parte. A música tem que ser certinha. Se você escolher a música certa, pro lugar certo, pro filme certo, é muito importante (Aluno G).

**(RD83):** A música acrescenta às vezes mais do que deveria... força às vezes, entendeu? Às vezes, você nem tá tão assim, e vem a musiquinha e te puxa lá pro fundo (Aluno A).

**(RD84):** A música marca a relação, a época (Aluno E).

O aluno G destaca que a questão mercantilista é muito visada na telenovela, pois “entra como sucesso na venda de discos” e essa informação pode ser relacionada com a atual cultura da convergência. Jenkins (2009) observa que, na cultura baseada no que ele chama de economia afetiva, os espectadores mais envolvidos emocionalmente com as produções são aqueles que mais garantem os lucros provenientes da publicidade vinculada às produções das mídias. Para exemplificar, Jenkins cita a clássica marca *Coca-Cola*, que tem uma expressiva comercialização de seus produtos ao vinculá-los às diversas produções de entretenimento. Além da questão do mercado, o aluno A também fez uma observação importante: a de que a

música manipula o sentimento do telespectador alvo (para o aluno G, é a terceira idade), no sentido de dominar a favor da conduta de uma interpretação ou mesmo do comércio de produtos vinculados a determinados personagens.

O objetivo mercadológico, que foi reconhecido pelos alunos como presente na sonoplastia e na comercialização de produtos derivados da produção, aparece em outros aspectos, segundo os alunos, como o aumento de núcleos secundários:

**(RD85):** O aumento de núcleo complementa a história principal. Amplia o círculo e também tem uma, aumenta o consumo, né? Aí, a pessoa de lá aparece com uma bolsa, ah, eu quero aquela bolsa (Aluno G).

A utilização de palavras como “consumo” e o exposto na oração “ah, eu quero aquela bolsa” materializam essa discussão, ou seja, a partir do momento em que os personagens usam determinados produtos (que são disponibilizados no *site* da emissora, como discutido na próxima seção), eles provocam no telespectador, que é um consumidor em potencial, o desejo de adquirir aqueles produtos para parecer-se com o personagem com o qual se identificou, ou simplesmente pelo desejo de se inserir nos parâmetros de moda estabelecidos pelo mercado. Como afirma Vermeer (1986), cada tradução tem uma finalidade e é fiel a esse objetivo, ao seu público-alvo. O público-alvo da telenovela é o espectador-consumidor e a caracterização da história no novo meio colabora para atingir esse nicho de consumidores, realçando a história principal.

Ainda sobre a questão do consumo, para atender aos pedidos dos telespectadores, o portal *Globo.com* conta com o *site Globomarcas.com*, que comercializa artigos que fazem alusão às produções da empresa. Esses produtos midiáticos são um aspecto fundamental para a consolidação de todas as suas produções e já somam cerca de 1.700 produtos comercializados. Nesse *site*, o telespectador pode adquirir telenovelas e minisséries em DVD, como *Tieta* (1989/1990), *Escrava Isaura* (1976/1977), *O Astro* (1977/1978), *Irmãos Coragem* (1970) e *Roque Santeiro* (1985/1986). Vale destacar que *Tieta* e *Escrava Isaura* são traduzidas de textos literários e *Roque Santeiro* tem como texto de partida a peça *O Berço do Herói*, de Dias Gomes.

Essa estratégia de comercialização faz parte, com base nos pressupostos de Jenkins (2009, p. 97), da economia afetiva, que “considera os públicos ativos potencialmente valiosos, se puderem ser atraídos e conquistados por anunciantes”. Como os consumidores de telenovelas se tornam fãs das produções, as *lovemarks*, que são produtos direcionados para o público-fã de uma determinada produção e que sobrevive ao conquistar seus consumidores

por meio da relação com sua admiração, exercem influência nos telespectadores por conquistarem seu amor e respeito. Esses fãs estão entre os consumidores fiéis, os quais assistem a menos horas de televisão, mas são mais seletivos em suas escolhas e doam-se por completo aos programas que assistem, inclusive procurando por mais informações em outros meios, como na internet. Com relação a essa influência sobre os telespectadores, os alunos levantaram pontos interessantes, como pode ser observado a seguir:

**(RD86):** Passa muito comercial durante [a novela] (Aluno D).

**(RD87):** Eu tenho uma raiva quando a pessoa na novela fala assim: ai, querida, demorei porque eu tava comprando um perfume. Parece que pensa que você é retardada (Aluno A).

**(RD88):** Mas, não é isso gente, é isso aí que faz com que você possa assistir à novela. Porque se não tem patrocínio, não tem novela (Aluno G).

**(RD89):** Eu prefiro que seja assim – Eu sou patrocinador da novela tal, tá bom? (Aluno A).

**(RD90):** Mas a propaganda é a alma do negócio... o povo esquece. Quando você ta assistindo a novela, você ta envolvido, já faz parte. Dizem que o tanto que eles recebem de e-mail e telefonema perguntando de onde que é aquela roupa que aquela atriz tá usando naquela cena... o esmalte, o brinco, o colar. Então, eles sabem que isso aí é uma vitrine viva, gente! Então, se você colocar a propaganda dele, é venda na certa (Aluno G).

Os comerciais que patrocinam a telenovela para vender mais produtos e a própria telenovela com os *lovemarks* faturam uma quantia alta. Ao refletir sobre isso, o aluno A se revolta, pois se sente ludibriado pelas estratégias de mercado na televisão, já que é algo mais subliminar do que explícito. Para Thompson (2003), mesmo não parecendo óbvio o reconhecimento por parte do público da diferença entre o programa e os comerciais, um estudo comprovou que, por volta dos sete anos de idade, uma criança já é capaz de identificar seu caráter persuasivo. No entanto, alguns telespectadores ainda veem os anúncios unicamente como interrupções dos programas e não como uma estratégia de mercado.

Como reitera Giroux (1997, p. 118), a mídia visual tem a característica de influenciar as pessoas, “industrializando a mente ao colonizar o campo do lazer”. Ele reconhece que cada público e cultura interagem de modo diferente com a mídia visual, mas, devido ao seu crescimento considerável, é muito centralizada e pode “reduzir a cognição e a experiência

humana a uma mera sombra [...] da cultura de consumo”. Por isso é que essa discussão foi pertinente para o agenciamento dos alunos da terceira idade.

Além da manipulação do telespectador quanto à indústria das *lovemarks*, os efeitos de sonoplastia que auxiliam na caracterização da Catarina como fera são recebidos com restrição por alguns alunos:

**(RD91):** Quer saber, a hora que aparece ela lá e os rugidos, eu acho muito forçado. Não faz minha cabeça, não. Pra dizer que é fera, o que é aquilo? Ela já tá mostrando na interpretação dela, você entendeu? É excesso. Não precisava aquela fera rugindo lá. Aquilo lá as crianças devem gostar, ou os velhos que já tão meio... (Aluno A).

**(RD92):** É pra mostrar a brabeza dela (Aluno G).

**(RD93):** A novela é mais popular. Quanto mais fácil, melhor. Mas não precisa ser pastelão pra causar o riso (Aluno A).

**(RD94):** Mas o horário indica isso, gente! Não existe isso numa novela das nove (Aluno G).

**(RD95):** É pra quem chega depois de 8 horas de trabalho, tomar banho e relaxar, não pensar. Como diz o povo, não quero pensar, só quero rir. É pra isso mesmo (Aluno A).

O aluno A acha “exagero” ter a sonoplastia com a onça rugindo se a própria personagem já está interpretando de forma bem sucedida uma fera. A recorrência de termos referentes ao campo semântico da ferocidade citados pelos alunos, como “fera”, “rugido”, “brabeza”, demonstra que o objetivo de reforçar a personalidade de megera foi reconhecido pelos alunos e que isso pode ter relação com o público-alvo dessa produção, além da própria característica do gênero comédia romântica. Apesar de o aluno A constatar que a telenovela é um produto popular e que deve causar um riso mais automático, com cenas típicas de comédia pastelão (nas quais a movimentação dos atores é intensa, com brincadeiras e pancadarias), para ele, tais cenas deixaram a telenovela com um tom superficial, o que já não parece ter sido recebido como algo negativo pelo aluno G, que procura justificar isso com a afirmação “é pra mostrar a brabeza dela!”.

Como reforça o aluno A, esse tipo de telenovela é para “relaxar”, para aquele que chega depois de um dia intenso de trabalho, ou para divertir as crianças e a terceira idade (que são colocadas no mesmo patamar). Segundo Brady (1994), quando os telespectadores assistem a um programa televisivo, o principal objetivo é o entretenimento a partir das experiências de outras pessoas. Ao mesmo tempo, procuram uma identificação com essas

experiências e com os problemas vividos pelos personagens. Isso significa que as produções funcionam em dois níveis: o cognitivo, que é relacionado ao pensamento, e o inconsciente, que é ligado ao sentimento. Quanto mais intensamente o espectador se envolve, melhor é a produção.

Retomando a caracterização de Catarina na telenovela, seu perfil de fera nas cenas dos primeiros capítulos é desconstruído no capítulo 216. Após descobrir uma suposta traição de Petruccio (que foi apenas uma armação), Catarina declara seu amor, reafirmando o tom romântico e acrítico às relações de gênero da telenovela. Esse discurso é acompanhado de uma música romântica de fundo e com lágrimas da personagem (que descarta qualquer possibilidade de ela estar sendo irônica, como na peça):

Catarina: Por que que eu deixei meu coração se abrir pra você? Por quê? Eu não queria, eu juro que eu não queria. Eu nunca quis! Eu não queria sentir o calor dos seus beijos. Eu não queria sentir a alegria do seu corpo tocando no meu. Eu não queria.

[...]

Catarina: Eu me apaixonei por você! Por você eu **mudei!** Por você eu me **tornei** outra mulher. Por você eu **passei a** gostar de coisas que antes eu detestava, Petruccio! Aprendi a fazer bolo, a passar roupa, fazer arroz com feijão, a esperar meu marido todas as noites. Eu esperava com calor no coração! E quando eu soube que ia ter um filho? Um filho que eu nunca pensei ter em minha vida, Petruccio. Eu fiquei inundada de tanta alegria!

Petruccio: E eu também mudei muito perto de você! Eu comecei a descobrir que uma mulher também pode tocar a fazenda sozinha. Eu comecei a dar conta também que o homem pode ter carinho pela mulher e que o homem pode também fazer um gesto delicado sem deixar de ser homem. E eu aprendi também que o homem pode até chorar! (Cap. 216, grifo nosso).

Os verbos “tornar”, “mudar” e “passar a” enunciados por Catarina comprovam que ela se metamorfoseou sócio e culturalmente por ele. Por outro lado, Petruccio também sofreu esse processo de mudança quando diz ter descoberto que uma mulher pode igualmente desenvolver atividades tradicionalmente designadas ao masculino e que a fragilidade não é uma característica inerente à mulher, mas, sim, ao ser humano. Nesse discurso, pode-se perceber que há uma discussão com relação aos papéis sociais convencional e culturalmente atribuídos ao masculino e ao feminino. Como o público da telenovela é do final do século XX, essa discussão era necessária para a maior aceitação do público (principalmente, constituído por mulheres da terceira idade, que, em uma média geral, são esposas). Entretanto essa tentativa de promover a horizontalidade das relações de gênero não foi suficiente para a construção da crítica ao papel social da mulher como ela é apresentada na peça de Shakespeare, mas foi uma forma de romantizar a história.

Quanto ao personagem Julião Petruchio, que é, na telenovela, um produtor e vendedor de queijos, seu nome no aumentativo, assim como sua profissão, colaboram para sua caracterização como um machão nas condições brasileiras, o que exigia um estilo mais rude (na telenovela, Petruchio está sempre em farrapos e sórdido), como os alunos observam:

**(RD96):** Ele foi meio abrasileirado, ele ficou um grosso brasileiro. A maneira dele falar, a parte rural. É bem real. E esse Petruchio é mais trabalhador e esse da peça parece ser mais interesseiro. Ela [a Catarina] cheia das mordomias... não bate o mundo [dos dois]. Ele já acha que o básico tá bom. Agora, o outro lá parece mais mau (Aluno A).

**(RD97):** Na novela, o Petruchio é mais machão e também mais sentimental. Ele também é ignorante... ingênuo (Aluno D).

**(RD98):** No livro, ele não parece tão mendigo assim... mal vestido assim. Ele é grosseiro (Aluno A).

**(RD99):** Ele é caipira (Aluno F).

**(RD100):** É muito engraçado (Aluno E).

**(RD101):** É o que o pessoal gosta de assistir. Ali pegou tudo o que eu queria ver. Pra escapar da televisão, era bravo (Aluno D).

É perceptível que há um distanciamento da telenovela com relação ao texto de partida quando se trata da caracterização de personagens e isso provoca maior identificação do espectador com o personagem da telenovela (“o outro lá”). Os adjetivos negativos vinculados a Petruchio são permeados de adjetivos positivos, que já indicam sua nova roupagem na telenovela, como “sentimental”, “grosso”, “engraçado”. Essa mescla de atributos é que foi responsável pela boa aceitação do personagem. Seu estilo grosseirão é mais reforçado no início da telenovela, principalmente na cena em que se depara com um movimento feminista (segunda cena do primeiro capítulo):

Petruchio: A senhora é daquelas que acha que mulher é igual a homem, né?  
 Manifestante: Exatamente, a mulher é igual ao homem e merece os mesmos direitos.  
 Petruchio: Moça, moça, eu podia mostrar pra senhora o que que o homem tem de diferente da mulher.

Nesse momento, fica claro que Petruchio apresenta uma dicotomia: a de gênero enquanto sexo e a de feminismo enquanto feminino. O primeiro aspecto pode ser reconhecido na frase “eu podia mostrar pra senhora o que que o homem tem de diferente da mulher” e foi uma concepção desconstruída pela crítica feminista com base na justificativa de que o sexo

relaciona-se à natureza (às características biológicas do homem e da mulher) e o gênero àquilo que foi culturalmente construído. Com relação ao segundo, há uma falta de clareza na diferença entre ser feminista, lutar pelos direitos da mulher, e ser feminina, sinônimo de delicadeza, fragilidade, como apontado pelo aluno G:

**(RD102):** Para ele [Petruccio], as mulheres não são nada feministas no modo de agir [sobre o movimento no início da novela]. E ele gosta que feminista seja aquilo, a mulher sedutora (Aluno G).

A ideia de mulher sedutora como representante da feminilidade, e não do feminismo, é uma construção cultural que é instituída por normas culturais e sociais. De acordo com Beauvoir (1980), a feminilidade é um ideal do homem com relação à natureza feminina, uma visão complementada por Bonnici (2007), para quem a feminilidade indica a dominação do homem sobre a mulher e remete à ideia de que essa seja sua essência, uma vez que se opõe às características de produção e de trabalho geralmente vinculadas ao homem.

Apesar da caracterização rude no início da telenovela, o personagem Petruccio está sempre relacionado ao cômico (mesmo nos momentos em que representa sua misoginia), acima de tudo em sua relação com Catarina, como apontado pelos alunos:

**(RD103):** A novela é quase pastelão, né? (Aluno A).

**(RD104):** Ele [o Petruccio] elogia cinicamente a Catarina (Aluno G).

**(RD105):** Podia ser a melhor comida que fosse, ele dizia que aquilo não era para ela [na novela] (Aluno F).

**(RD106):** Só para ela não comer. Ele usa isso [a fala dela de que ela só se casaria com ele se fosse para comer do bom e do melhor] como subterfúgio [para domá-la]... Ele chega ao extremo com isso (Aluno G).

O cômico citado pelo aluno A como “pastelão” se refere ao tipo de comédia que provoca o riso fácil, cujo motivo pode ser, inclusive, a violência. Nesse tipo de comédia, há muitas cenas de travessuras dos artistas e, de fato, na telenovela, em diversas sequências já citadas, há um apelo à comédia pastelão, como o casamento de Petruccio e Catarina.

Os alunos mencionaram que, apesar de a Catarina da telenovela ter de adentrar o mundo de Petruccio à revelia, já que apreciava o conforto que tinha na casa do pai, ela havia conseguido, de certa forma, os mesmos direitos pelos quais lutava: passou a cumprir um papel no sítio de Petruccio, com os trabalhos diários. Pelas suas expressões, assim como pela trilha

sonora, é possível observar que ele se compadece ao vê-la sofrendo para realizar as funções, mas sabe que é necessário domá-la por esse meio:

**(RD107):** Ela [a Catarina] teve que entrar no ambiente dele na novela (Aluno F).

**(RD108):** Mas isso já é ser machista. E ela não queria ter os mesmos direitos que ele? No começo [da novela], não tinha nenhum sentimentalismo, não... quando ele se prontificou a casar por causa do dinheiro. Depois ele passou a mostrar uma certa pena, dá a impressão assim de que ele age, fazendo aquilo, mas sabendo que não era legal, entendeu? Ele tinha que bancar o machão, o grosso para poder domá-la (Aluno G).

Ao reconhecerem que Petruccio “tinha que bancar o machão, o grosso para poder domá-la”, os alunos entenderam que, na verdade, Petruccio gostava de Catarina e só estava lançando mão de uma estratégia para mostrar a ela que ser feminista não era apenas escrever um artigo para o jornal, envolvia também exercer funções masculinas. Por ser uma comédia romântica, o objetivo da telenovela era o estranhamento entre o casal como preparação para a reconciliação e o final feliz, o que é criticado pelo aluno A:

**(RD109):** Agora tem um perigo aí na interpretação, eu acho. Se ela aceitar socialmente o papel, embora internamente não aceite, ela casa e prostitui a cabeça. Tipo assim, não concorda, mas finge que concorda. O que é ser domada? Se ela aceitar o papel, que importância vai ter o que ela pensa? Estou falando isso, porque eu já senti na pele... passei um tempo tentando aceitar o jeito, embora eu não aceitasse (Aluno A).

A escolha do termo “prostituir” quando se refere à possibilidade de Catarina ter realmente se apaixonado por Petruccio indica uma violência psicológica da mulher que se rende às condições estabelecidas pelo homem e pela sociedade patriarcal de forma geral. A confissão de já ter passado por uma situação similar e sua tentativa de aceitar as condições do outro mostra que, para a aluna, a possibilidade de Catarina ter desistido dos seus ideais para se submeter às normas sociais é uma situação desmoralizante e que pode determinar a vida da mulher para sempre. Além da agência discente, discutida na seção 1, pode-se encontrar, na análise desse discurso, uma mulher que já tentou se enquadrar nos moldes sociais e que sofreu para se libertar dessa condição.

Em contraposição à telenovela, nos atos finais da peça, durante o casamento de Bianca, Petruccio deseja mostrar publicamente que sua esposa Katherine aceitou a posição de superioridade do marido em uma relação conjugal. Ainda assim, ela não deixa de expressar

sua opinião por meio da ironia, dizendo o contrário daquilo que pensa para que Petruchio acredite que conseguiu domá-la. Assim, ela continua no controle da situação. Essa ironia pode ser comprovada, por exemplo, quando ela diz que o marido “[...] de noite, vela no meio da tempestade; de dia, no meio do frio, enquanto tu dormes calidamente em casa, segura e salva”<sup>24</sup> (Cap. V, cena II) (SHAKESPEARE, 2005, p. 125).

Esse trecho remete ao episódio após o casamento, no qual Petruchio a fez caminhar na volta para casa, à noite e sob a geada, atitudes exatamente opostas às defendidas em sua fala. O discurso final de Katherine às esposas demonstra como as relações de força interferem na imagem social e culturalmente construída do sujeito homem como dominador e do objeto mulher como sexo frágil naquela sociedade patriarcal. Ao optar pelos adjetivos “rebelde” e “vil” e pelo substantivo “traição”, revela, em seu discurso, como era vista uma mulher que não seguia as regras ditadas pela sociedade:

Katherine: [...] Desarma essa fronte ameaçadora e feroz e não lancem teus olhos esses olhares desdenhosos, como se quisesses atravessar teu senhor, teu rei e teu governante.

[...]

Teu marido é teu senhor, tua vida, teu guardião, tua cabeça, teu soberano.

[...]

As mulheres têm as mesmas obrigações em relação ao marido do que um súdito em relação ao príncipe. E mostrando-se indomável, mal-humorada, intratável, desaforada e desobediente às suas legítimas ordens, não passa de uma **rebelde**, uma **vil** litigante, culpada do delito da **traição** para com seu senhor bem-amado.

[...]

Por que os nossos corpos são tão delicados, frágeis e tenros, impróprios para as fadigas e agitações do mundo<sup>25</sup> (Cap. V, cena II) (SHAKESPEARE, 2005, p. 125).

Como abordado na subseção anterior, a recaracterização da telenovela difere da leitura de *A Megera Domada* realizada pelos alunos da terceira idade: a de que esta comédia não é

<sup>24</sup> To watch the night in storms, the day in cold,/Whilst thou li'st warm at home, secure and safe (SHAKESPEARE, 1966, p. 108).

<sup>25</sup> Kate: [...] unknit that threatening unkind brow/And dart not scornful glances from those eyes/To wound thy lord, thy king, thy governor.

[...]

Thy husband is thy lord, thy life, thy keeper,/Thy head, thy sovereign.

[...]

Such duty as the subject owes the prince,/Even such a woman oweth to her husband,/And when she is forward, peevish, sullen, sour,/And not obedient to his honest will,/What is she but a foul contending rebel/And graceless traitor to her loving lord?

[...]

Why are our bodies soft and weak and smooth,/Unapt to toil and trouble in the world (SHAKESPEARE, 1966, p. 108).

uma comédia romântica por apresentar uma crítica subliminar às relações entre homem e mulher na sociedade patriarcal do século XVI. A presença da crítica na peça foi identificada pelos alunos como algo mais implícito, “depende da pessoa que vai ler também”. Para Iser (1999), durante a leitura, diante do choque entre o repertório do leitor e o do autor, criam-se lacunas no texto que serão preenchidas pelo leitor por meio das relações estabelecidas entre as estruturas do próprio texto. É importante ressaltar que esses lugares vazios são criados pelo leitor ao negociar seu léxico cultural com o texto e pelo autor ao criar o texto. No entanto, isso não significa que o leitor vá completar o texto, mas realizar combinações entre suas estruturas, o que é fundamental para a interação texto/leitor. Essa participação do leitor pode ser identificada na discussão promovida em sala de aula que será reproduzida a seguir:

**(RD110):** O papel da peça era de crítica. Eu acho assim, ela não é oh, isso aqui é uma crítica, mas a pessoa vendo e comparando [com a novela]. Depende da pessoa que vai ler também (Aluno A).

**(RD111):** Eu acho que sim [que tem uma crítica na peça]. Eu acho que tudo era feito com um objetivo. Ele [Shakespeare] deve ter observado muito bem como era a sociedade naquela época... como era o casamento. Eu acho que é bem crítico da época (Aluno G).

**(RD112):** Acho que não existe nada só pra divertir, porque enquanto você dá risada, você se diverte, tem uma outra coisa (Aluno A).

**(RD113):** Eu acho que a comédia era mais romântica... a relação do casal (Aluno E).

**(RD114):** [dirigindo-se ao aluno E]: Acho que você está pensando na novela. A novela foi [romântica] (Aluno G).

**(RD115):** A novela é mais caricata... mais exagerada (Aluno A).

**(RD116):** Na novela, é só comédia (Aluno G).

**(RD117):** Acho que até hoje, nas novelas, eles tem um núcleo cômico, pra divertir um pouco o povo (Aluno F).

A comparação da peça com a novela, que, segundo eles, é mais “caricata” e “exagerada”, revela que a indústria de massa pode ser vista pelo viés crítico e que a função da comédia não era só “divertir um pouco o povo”, como é hoje na telenovela. A comédia *A Megera Domada* pode ser lida como uma crítica às relações de gênero da época, principalmente quando é lida concomitantemente com um produto de massa atual, como é a telenovela. Como afirma o aluno G, “tudo era feito com um objetivo” e a telenovela tem uma finalidade que não pode ser comparada aos parâmetros e às condições de produção da peça.

Para atingir esse objetivo, as personagens são mais estereotipadas (mulher megera/rebelde e homem machão) na telenovela que na peça. Essa caracterização é necessária por a telenovela ser ambientada na década de 1920 (período em que o movimento feminista estava se fortalecendo) e para apresentar o seu final feliz (característico do gênero enquanto produto da indústria de massa). Isso explica a metamorfose sofrida pelos personagens (ela passa de “fera” a “favo de mel” e ele de “Julião machão” a marido apaixonado), com vistas sempre ao humor, que é reforçada, em grande parte, pelas imagens representadas, visualizadas:

**(RD118):** [falando sobre a expressão de Catarina]: Então, o cômico das cenas, nós não temos tanto no livro, porque, na novela, nós enxergamos (Aluno E).

Esse aluno remete à questão da diferença entre o cômico do texto e o cômico dramatizado, apontando para o fato de que, no texto de partida, mesmo sendo um drama que é inicialmente escrito para ser representado, o contato foi com a leitura, e o cômico fica por conta da imaginação e da recepção de cada leitor. Já na telenovela, os atores representam e a visualização da representação é acrescida de expressões, de sons e de imagens, de uma forma geral, o que pode dar a impressão de exagero no grau de comicidade.

Parte-se, nesse sentido, da hipótese de que a telenovela tenha sido bem aceita pelo público (dado confirmado pela audiência) por ser baseada em uma história pertencente a uma memória universalmente coletiva e por abordar as relações de gênero de forma cômica e romântica. A preocupação com a audiência está presente no documento *Princípios e valores da TV Globo no vídeo*, que reforça “a preocupação em bem servir ao telespectador [...] com estudos e pesquisas sobre perfil, hábitos, tendências e preferências do público” (REDE GLOBO, 2009, p. 17). Todavia o próprio documento reconhece a “impossibilidade de atender às expectativas de cada telespectador”, por esse motivo, respeita a média de audiência (REDE GLOBO, 2009, p. 17). Como *O Cravo e a Rosa* teve uma pontuação considerável no Ibope, o resultado é sua segunda reprise na programação da emissora. Esse cuidado em atender às expectativas do público provoca um questionamento no aluno A:

**(RD119):** Agora, eu quero perguntar, você acha válido adaptar as coisas ao gosto do freguês? (Aluno A).

Tal questionamento é válido para as discussões sobre tradução: no recorte “adaptar ao gosto do freguês”, o sujeito está se referindo à omissão, na telenovela, da crítica da peça de

Shakespeare. Mais uma vez, o foco se volta para a indústria de massa, que tem como objetivo principal a comercialização. Esse tema é tratado no documento *Princípios e valores da TV Globo no vídeo*, o qual afirma, no título 16, que tem o direito de anunciar e “defende a liberdade de expressão comercial de produtos e serviços” (REDE GLOBO, 2009, p. 22), os quais são mais facilmente vinculados às histórias que conquistam a simpatia do público, como as comédias românticas.

Ao abordar as relações de gênero, de construção dos personagens principais, da utilização de recursos audiovisuais e semióticos, é possível observar que a literatura canônica que circula na indústria de massa é determinada por questões mercadológicas que podem ser consideradas negativas, caso se adote uma postura alienante e acrítica, o que não foi o caso no trabalho com a terceira idade. O contato com esses produtos de massa é constante e diário, portanto o importante é ter uma formação crítica para que esse contato não seja simplesmente o consumo, mas o desenvolvimento da agência do telespectador.

Por meio das discussões sobre as relações de gênero na peça e na telenovela, foi possível repensar igualmente a posição do texto de partida e da tradução. Com base nos pressupostos de Chamberlain (1988), propor novos conceitos de tradução (como o de recriação e não de cópia) exige uma desconstrução da hierarquia culturalmente estabelecida do texto original sobre a tradução. Assim como masculino e feminino, original e tradução precisam ser determinados por relações e não por oposições.

### 2.3 TRADUÇÃO DE SHAKESPEARE NA TERCEIRA IDADE: EMANCIPAÇÃO

O papel e a representação da literatura atualmente sofrem influência da nova configuração tanto do suporte de leitura (que não se restringe apenas ao livro), quanto do meio em que ela circula (que não se limita ao impresso). Como já antecipou Chartier (1996), novas práticas de leituras surgem constantemente, mas o fato de a leitura não ter predominantemente a configuração ocidental da ordem esquerda para a direita e linha após linha não é a única questão que envolve o papel da literatura em sociedade. Há que se considerarem os novos gêneros literários (se é que se pode denominá-los dessa forma) que estão emergindo no ambiente cibercultural e convergencial (ver seção 3).

Um dos gêneros que merece atenção são as *fanfictions*, produções realizadas por fãs que podem ser relacionadas ao princípio de tradução, pois os *fanwriters* reconstruem o texto

dos quais são admiradores a partir de sua própria interpretação. Quine (2000) usa a metáfora da *double-exposed photograph* para explicar o conceito de tradução como uma criação. Essa técnica de fotografia nada mais é do que a convergência de duas imagens que gera uma terceira. A tradução e a *fanfiction* são justamente o resultado desse processo de junção do texto de partida com a interpretação do tradutor/leitor.

Na tradução e nas novas práticas literárias, questões sobre autoria e originalidade são recorrentes e cada vez mais exigem uma reflexão (pensando no prefixo “re” como “novamente”), um refletir que é constante tanto na área literária como na área dos estudos da tradução. A opção pelo termo tradução e não adaptação, neste trabalho, tem igualmente uma justificativa reflexiva.

O termo adaptação pode remeter à ideia de liberdade, de co-autoria; e tradução, ao contrário, pode remeter ao conceito de ser fiel à essência do texto, o que causa um distanciamento à ideia de autoria (uma justificativa já apresentada na nota de rodapé número 15). Isso pode ser comprovado por Amorim (2005), em seu texto *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, e *Kim*, de Rudyard Kipling, que afirma ter as diferentes nomenclaturas justificativas comerciais e legais. Encontrar o termo “adaptação” na capa de um livro significa que o tradutor tem direitos autorais, já o termo “tradução”, não. Parte-se do pressuposto de que o tradutor seja mais fiel à palavra e à alma do texto (que acredito não existir nem mesmo para o próprio autor) e que não tenha participação criativa alguma; já na adaptação, haveria uma contribuição e uma liberdade maior por parte daquele que traduz. Se existisse uma interpretação única do texto, a leitura da tribo, como citado na seção 1, subseção 1.4, não teria sido diferente da leitura tradicional e legitimada pela academia de *Hamlet*, como discutido por Bohannon (1966). Não acredito existir um limite de construção de sentidos mais liberta ou mais encarcerada na tradução e, sim, diferentes perspectivas.

Vermeer (1986, p. 8) propõe que não há uma fidelidade à palavra na tradução, mas uma fidelidade ao objetivo que se tem de traduzir algo, levando em consideração as estratégias de tradução, o público-alvo e o próprio tradutor, que é, acima de tudo, um leitor constituído de valores e de ideologias que fazem parte de sua idiossincrasia: “não é o texto de partida o fator determinante, não o é a fidelidade a este, mas a ‘fidelidade’ ao objetivo, à intenção, ao destino que se dá ao texto de chegada”.

Tanto na produção fanficcional quanto na tradução, não há uma tentativa de sugar o texto de partida, mas de convergir leitura e escrita, como discute Lévy com relação à virtualização do texto:

[...] a tendência contemporânea à hipertextualização dos documentos pode ser definida como uma tendência à indistinção, à mistura das funções de leitura e escrita. Tocamos aqui o problema da virtualização propriamente dita, que tem por efeito, como ocorre com frequência, colocar em loop a exterioridade e a interioridade, no caso a intimidade do autor e a estranheza do leitor em relação ao texto. Essa passagem contínua de dentro para fora, como num anel de Moebius, caracteriza já a leitura clássica, pois, para compreender, o leitor deve 'recriar' o texto mentalmente e portanto entrar dentro dele. Ela diz respeito também à redação, uma vez que a dificuldade de escrever consiste em reler-se para corrigir-se, portanto em um esforço para tornar-se estranho ao próprio texto. Ora, a hipertextualização objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor (LÉVY, 2001, p. 45).

Essa convergência sempre existiu na tradução e em outras produções vinculadas ao meio impresso, mas é no mundo contemporâneo das novas teorias de leitura e de tradução, da reafirmação do mundo virtual como uma prática naturalizada e cotidiana e do questionamento de leis sobre autoria que a relação escrita/leitura se torna mais evidente e latente. A Unati, por exemplo, possui um jornal que é veiculado pelo programa e direcionado à expressão dos alunos. Nesse jornal, foi publicada apenas uma das traduções de *Romeu e Julieta* (*Romeu and Julieta – a Brazilian northeastern adventure*) escrita pelos alunos da disciplina ofertada pela pesquisadora, descartando as produções dos demais alunos em virtude do espaço desse meio ser mais limitado e dispendioso.

Como um *blog*, o jornal é uma importante ferramenta para o registro das experiências dos alunos e mostra que o meio impresso e o suporte jornalístico não são apenas meios de circulação elitizados e pertencentes à ideologia dominante. Entretanto não se pode negar as limitações que esse suporte ainda oferece, como o espaço, que, por uma questão financeira e até mesmo física, não consegue comportar as expressões de todos os alunos; sua veiculação é mais restrita, devido ao número de exemplares disponibilizados, e sua durabilidade é curta, por causa do material do qual é produzido. Já um *blog*, por ser um meio virtual, permite que todos os alunos participem, visto que seu espaço é infinito, assim como sua veiculação é maior por não haver limitações de acesso para o conteúdo. Quanto à sua durabilidade, ele fica disponível até que seu usuário decida encerrá-lo e não depende, desse modo, do material de sua confecção. Ao considerar todas essas questões é que foi criado um *blog* para a disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela*.

A escrita ou uma tentativa de escrita fanficcional pode ser encontrada na proposta de ensino da Unati no *blog* da disciplina (ver 3, subseção 3.2), um exercício de produção textual que antecipou as discussões sobre as ideias de interpretação unívoca do texto literário com

base na leitura de Bohannan (1966). Essa proposta teve como texto de partida *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, que seria traduzido pelos alunos (em língua portuguesa), levando em consideração um público em específico (que eles poderiam determinar). Como afirma Giroux (1997), ao tratar da educação pós-moderna, as teorias utilizadas em sala de aula devem servir à expressão e à articulação das diferenças dentro de uma determinada prática cultural e social. A verdade se torna, por conseguinte, uma representação que precisa ser questionada ao invés de aceita como absoluta.

Essas produções dos alunos revelaram uma emancipação do leitor que, inicialmente, não existia. Enquanto os bens culturais forem considerados como constituintes de uma cultura engessada, eles servirão como depósitos de um conhecimento que pouco se relaciona com a cultura popular transformativa: apenas uma prática social não formal, proposta por professores resistentes à formação disciplinar dos alunos, poderá desenvolver ações emancipatórias. Essa prática está atrelada não somente a uma pedagogia crítica, mas também ao discurso das culturas vividas, que seria a maneira como docentes e discentes conferem significado às suas experiências por meio de formas culturais e históricas das quais são produtores. Ou seja, esse discurso precisa “questionar como as pessoas criam histórias, memórias e narrativas que postulam um senso de determinação e agência” (GIROUX, 1997, p. 141). As atividades desenvolvidas em sala de aula proporcionam, assim, uma visão de quem são os alunos e de como eles leem o mundo que os cerca.

De acordo com Vellas (2009), os “terceira idade”, como a autora denomina, precisam, além de ter contato com as obras de arte consideradas canônicas, ser produtores dela, participando de sua criação. Quando a proposta de atividade foi feita, houve uma rejeição pelos alunos por entrar em conflito com a leitura legitimada de Shakespeare e com o peso valorativo de sua obra. Isso demonstra que pedir que eles traduzissem *Romeu e Julieta* para a terceira idade, por exemplo, seria afrontar uma leitura já reconhecida academicamente e ter uma atitude presunçosa de tomar posse de uma produção tão valorizada quanto a de Shakespeare. Isso porque, a partir do momento em que a crítica literária se instaurou nas instituições acadêmicas, ela perdeu sua relação com a vida e com seu papel transformativo cultural, reduzindo-se à análise estrutural do texto, como aponta Giroux (1997).

Dentro das propostas da pedagogia crítica, está o uso crítico e multiforme da linguagem, o que pode ser observado nas produções apresentadas a seguir.

Vale retomar aqui a agência, já discutida na seção 1, mas pela perspectiva de Murray, que aborda a questão na interface jogos de computador/ narrativa: “Agência é a capacidade

gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p. 127). Para exemplificar o sentido desse agir, uma postagem no *blog* da disciplina, datada de oito de outubro de 2012, será evidenciada; nela, há uma proposta de renúncia do enredo de *Romeu e Julieta* para um público infantil:

#### TOMEU E JERRIETA – Romeu e Julieta para crianças

Esta é uma história acontecida há muito tempo entre duas famílias. A família do senhor Jerry era muito grande: tinha o pai, a mãe, muitos filhinhos e uma só filhinha, linda, que se chamava Jerrieta. A outra família era a do Senhor Tom. Ele era o manda-chuva do lugar. Seu único filho era o adolescente e já famoso Tomeu, que só gostava de festas e tinha vários amigos. As duas famílias eram inimigas e brigavam como gato e rato.

Tomeu e seus amigos, vagando pelos arredores, viu certa noite uma linda mocinha dançando em uma festa e ficou encantado. Quando ela também o viu, apaixonou-se. Os dois se encontraram logo depois e resolveram ficar juntos. Ah, mas e as famílias? Eram inimigas e nunca iriam consentir com o casamento!

Foram, então, pedir a opinião do Senhor Corujão, ‘O sábio’. Ele ouviu, pensou, pensou e disse:

– Se vocês se esconderem, suas famílias ficarão preocupadas e daí eu explico o que está acontecendo. Vamos ver o que eles resolvem. E assim foi.

As famílias ficaram realmente apavoradas com o sumiço dos dois, se reuniram e chegaram a um acordo: iriam aceitar o casal! Viram que o terreno baldio aonde eles moravam era grande. Eles bem poderiam viver em paz.

Assim aconteceu o casamento de ‘Jerrieta e Tomeu’, unindo as famílias Tom e Jerry para sempre!

The end!

Ilda Portelo<sup>26</sup>

Como o público-alvo foi o infantil, a autora da versão para crianças mantém a base do enredo, mas modifica o desfecho e recharacteriza os personagens para alcançar o público ao qual a tradução se direciona: uma vez que se trata de uma versão para crianças, são utilizados personagens familiares a esse universo (no caso, Tom e Jerry, diretamente dos desenhos animados). Assim como a relação de Romeu e Julieta era uma relação complexa em Shakespeare, a relação de Tom e Jerry também se caracteriza dessa forma no desenho e, por isso, há uma associação automaticamente identificável. Além disso, há uma relação explícita entre a televisão e o meio virtual, pois, enquanto o desenho animado é transmitido pelo meio televisivo, sua *fanfiction Tomeu e Jerrieta* foi divulgada em um *blog*, ilustrando, mais uma

<sup>26</sup> Disponível em <<http://unatishakespeare.blogspot.com.br/2012/10/tomeu-e-jerrieta-romeu-e-julieta-para.html>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

vez, como a convergência entre meios fica mais naturalizada com as novas práticas de leitura e escrita na era tecnológica.

Outro público-alvo escolhido por um dos alunos foi o da terceira idade, mostrando uma tentativa de identificação e de afirmação desse sujeito como parte integrante de um grupo:

DES....ENCONTRO  
com Shakespeare na terceira-idade

MARIETA amava TADEU  
que a amava muito também.

A diferença de idade  
(vinte anos ou mais)  
era motivo pros filhos  
desaprovarem a união.

Por trás, motivos escusos:  
preconceito, ciúmes, pensão...

Tanto fizeram os filhos,  
que Tadeu injuriado  
afastou-se de Marieta  
em profunda depressão.

Perdeu o emprego, a casa  
Perdeu amigos, parentes  
Bebeu, cheirou de montão.

Quando morreu de "overdose"  
Só "Marieta"... "Marieta"... balbuciou.

Sabendo disso os filhos  
– mal disfarçavam o alívio –  
disse nada Marieta.

Naquela noite em seu quarto  
enfeitou-se com esmero  
Perfumou-se com essências  
rosas,... lírios, ... violetas.

De manhã quando a encontraram  
lívida, hirta no leito  
jaziam também ao lado  
intocados, inda nos vidros  
seus remédios de coração.

Depois da noite velada  
pelos filhos conduzida  
em cerimônia solene

à nova morada escolhida  
constatou-se com surpresa:

Por ironia da vida  
– nem sempre bem explicada –  
lado a lado eram os jazigos  
dos amantes separados.

laís m.m.penha<sup>27</sup>

Diferentemente de *Tomeu e Jerrieta*, apresentado como prosa, há, nessa produção, a opção pelo gênero lírico, o que não o descaracteriza enquanto tradução, visto que há a manutenção do enredo básico de *Romeu e Julieta*, mas o descaracteriza enquanto *fanfiction*, que é, basicamente, um gênero narrativo. Um elemento trabalhado de maneira mais sutil pode ser encontrado na caracterização dos personagens. Ao optar por “Marieta” e “Tadeu”, a autora não utiliza personagens já conhecidos pelo senso comum, como no caso precedente, mas cria derivações a partir de rimas com os nomes dos personagens do texto de partida.

A criatividade e a liberdade de leitura podem ser identificadas nos dois exemplos, mas, no segundo caso, pela escolha da terceira idade como público-alvo, a necessidade de afirmação da identidade desse grupo fica latente. Essa afirmação se dá por meio da recorrência de termos que remetem às dificuldades enfrentadas pela terceira idade diariamente, como “preconceito”, “pensão”, “depressão”, “coração”, “jazigos”. Ao recorrer à história de Shakespeare, a autora não deixa de fazer crítica às condições precárias pelas quais o idoso passa, que não se restringem apenas à saúde (“remédios de coração”), mas às relações familiares (“a diferença de idade era motivos pros filhos desaprovarem a união”) e também às psicológicas (“Tadeu se afastou de Marieta em profunda depressão”).

Essas formas particulares de produção mostram as diferentes leituras e respostas que esses alunos conferem à leitura do texto. A partir dessas “formas subjetivas [é] que os educadores críticos poderão desenvolver uma pedagogia que legitime formas particulares de vida” (GIROUX, 1997, p. 141). O discurso das culturas vividas pode clarificar como o capital cultural canonizado pode ser traduzido para uma pedagogia crítica popular, e esse é o papel do educador enquanto transformador.

Além do público-alvo infantil e do público da terceira idade, há outro exemplo bastante representativo: a tradução para o público nordestino, que, nesse caso, trata-se de uma tentativa de reconhecimento, haja vista que o autor pertence a duas comunidades

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://unatishakespeare.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-09-28T08:43:00-07:00&max-results=7>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

concomitantemente (geralmente, as duas são marginalizadas) – a nordestina e a da terceira idade. Emerge, então, a questão identitária do sujeito sócio-histórico na tradução, um sujeito que recorre às palavras como um ato socialmente marcado e que representam os conflitos, as identidades e o hibridismo da constituição desse sujeito e de sua subjetividade:

*ROMEU AND JULIETA – A BRAZILIAN NORTHEASTERN ADVENTURE*

João Britto

Final do século XIX e começo do século XX (início da república) surgiram no nordeste brasileiro grupos de homens armados conhecidos como cangaceiros. Existiram diversos bandos de cangaceiros; porém, o mais conhecido e temível da época foi o comandado por Lampião (Virgulino Ferreira da Silva). Essa história teve como cenário a Cidade de Cabrobó, no interior do Estado de Pernambuco, a 200 quilômetros da capital Recife.

Em uma de suas investidas às Cidades, o bando de Lampião esteve na cidade de Sossego, no interior do Estado da Paraíba. Lampião apaixonou-se pela jovem e ferosa Maria Bonita (Maria Gomes de Oliveira), começando assim uma grande rivalidade nas duas famílias.

A família Oliveira, muito católica, encaminhou Maria Bonita para um convento na capital, João Pessoa, cujo pároco daquele convento era respeitado e querido por todos os nordestinos – Padre Cícero. Portanto, Padre Cícero, conhecendo o lindo amor que unia esses dois jovens e conhecendo os seus familiares, concordou em casá-los em segredo de seus pais. A família de Maria Bonita descobriu esse segredo, e como não tinha alternativas, resolveu casar a sua filha com um fazendeiro amigo da família. Maria Bonita desesperada pede ajuda ao padre Cícero e ele aconselha a aceitar o combinado pelos seus pais, porém, faz um acordo para despistar seus familiares: uma garrafada de raízes, que ela tomaria e morreria por 48 horas, mas mandaria uma carta para Lampião comunicando o ocorrido.

No entanto, Lampião não recebe essa carta e os seus familiares, tomando conhecimento da morte de Maria Bonita, avisam a Lampião e ele, possuído de uma grande tristeza, vai ao cemitério visitar o túmulo de sua amada e com o propósito de cometer suicídio. Padre Cícero, vendo o ocorrido, vai avisar a Maria Bonita e ela imediatamente vai ao encontro de Lampião e o avista bebendo veneno e o beija para morrer junto dele. Como a quantidade de veneno não foi suficiente para morrer, Maria Bonita pega uma de suas peixeiras e ultrapassa o seu coração e morre abraçada ao seu grande amor. Seus familiares, por respeito aos seus filhos, celebram a paz naquela região do nordeste brasileiro.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://unatishakespeare.blogspot.com.br/2012/09/adaptacao-esta-postagem-e-o-resultado.html>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

Nessa produção, o desfecho é típico de uma tragédia. Além dos protagonistas morrerem, há um entendimento do evento trágico e o mundo se transforma em algo melhor. O grau de agência é expressivo nesse caso e já identificado no título, que remete à origem do aluno autor da tradução, o Nordeste brasileiro, ou seja, um elemento identitário marcante.

Segundo Chartier (1996, p.12), as práticas de leitura, de uma forma geral, já envolvem a questão das “apropriações” que são realizadas pelo leitor no momento da leitura de um texto e isso se reflete nas traduções, uma vez que o tradutor é um leitor, uma perspectiva defendida em todo este estudo. Tanto o grupo da terceira idade quanto os nordestinos que migraram de sua terra natal são grupos que buscam uma agência fora desses limites sociais que os cercam. Isso aponta que o trabalho coletivo, e diria até colaborativo, dessas traduções foi motivado por interesses semelhantes.

As produções dos alunos mostraram como a problemática do ensino de literatura articula-se com as problematizações teóricas e críticas dos novos conceitos de leitor/leitura, das novas práticas de leitura/escrita e da presença das traduções em sala de aula. Além disso, essas práticas de leitura e de escrita literárias expressam a capacidade da literatura de adaptação às novas propostas, conceitos e modos de circulação, mantendo seu objetivo principal que é o de comunicação e, pode soar retrógrado, mas também o de humanização de pessoas que, mesmo pertencendo a uma geração diferente dos nativos digitais, ainda têm o que ouvir e o que contar, o que ler e o que escrever. Ao ouvir e entender a voz do aluno, verifica-se o desejo e a necessidade de se conferirem significados à sua vida, confirmando sua existência no mundo. Quando o educador silencia sua voz em sala de aula, o aluno se sente e se torna impotente enquanto sujeito (GIROUX, 1997).

Tal situação demonstra uma democratização do direito à palavra, que leva, por sua vez, a uma democratização do direito à literatura, culminado no direito à agência. Não se pode deixar de mencionar que essa democratização também é possibilitada pela tradução, cujo papel nessas produções foi fundamental na relação entre os leitores-tradutores (no contexto das histórias escritas) e o texto shakespeariano. Essa democratização da literatura não está relacionada à valoração que afasta o leitor do texto literário, mas à emancipação do leitor que faz Shakespeare passear pelos desenhos animados e pelo nordeste brasileiro e que também faz os alunos da terceira idade viajarem até o teatro elisabetano pelos caminhos da tradução.

## 2.4 TELENÓVELA: UM FOLHETIM AUDIOVISUAL

A telenovela teve como antecessora a radionovela, que chegou ao Brasil em 1941 e que abordava uma temática típica de folhetim (melodramática) e cujo público-alvo era composto principalmente por donas de casa. Determinar o público-alvo é algo fundamental e a TV Globo analisa a programação, os temas abordados nas produções e dedica uma “atenção especial [...] à visão do telespectador sobre a programação” (REDE GLOBO, 2009, p. 1) por intermédio de pesquisas de qualidade. Essas pesquisas são feitas, inclusive, nos *sites* da emissora, que têm um canal para o contato do público com a empresa.

Como salienta Campedelli (1985), a era da telenovela se consolida na década de 1960, com *O Direito de Nascer*, uma novela de rádio adaptada para a televisão. A década de 1960 revela um número muito simbólico de produção de telenovelas (o que prova seu fortalecimento), mas também se caracteriza como uma fase de experimentação com o gênero. Em depoimento pessoal, o diretor Marcos Rey fala sobre a origem do termo “novela” a Campedelli e esclarece que o vocábulo foi equivocadamente emprestado do espanhol pelas novelas de rádio e, posteriormente, pela televisão – o termo denota “romance”, na língua espanhola, e não se refere, portanto, a um gênero.

A telenovela é, na verdade, um folhetim eletrônico, expressão que já causou muitas polêmicas pelo fato de ser considerada por alguns críticos literários como um subproduto da literatura. Entretanto não se pode negar a relação entre o romance-folhetim e a telenovela, relação que foi reconhecida por vários estudos e que retrata a persistência de uma estrutura literária do século XIX, ainda que se leve em consideração as especificidades do suporte jornal como forma de circulação na época. Quanto a essa identificação entre os gêneros, pode-se citar o posicionamento do aluno D, o qual reconhece a característica da telenovela de deixar o leitor aguçado, algo típico do folhetim, que era composto por fragmentos de textos literários publicados dia a dia:

**(RD120):** Na novela, fica enrolando a gente. Colocam um capítulo que deixam a gente toda aguçada em saber (Aluno D).

Thompson (2003) afirma que a maioria dos programas televisivos faz suas pausas em partes sugestivas e lógicas do programa, de forma a ajudar o espectador a lembrar os eventos que ocorreram no último capítulo e a prepará-lo para o próximo episódio.

Além dos capítulos que funcionam como a seção do folhetim, há, ainda, outra característica que pode relacionar os dois gêneros: os produtores da teledramaturgia, por estarem envolvidos pela ideia do entretenimento, têm como objetivo principal de seu trabalho a atração de amplas faixas de consumidores, como os folhetins no século XIX. As telenovelas são apontadas como o produto mais lucrativo da história da televisão no mundo (o investimento na produção da telenovela é sempre muito alto, cerca de 2 milhões de dólares, assim como seu faturamento com o *merchandising*). Entretanto uma das críticas a esses produtos de massa é que a padronização cultural (representada pela telenovela) segue lado a lado com a padronização das consciências humanas, o que é confirmado também pelos frankfurtianos, os quais acreditam que a indústria cultural arrisca pouco na criatividade e tende a repetir fórmulas de sucesso. Em contraposição, para Fernandes (1987, p. 21),

Isso não leva a definir o gênero como subarte [...] Telenovela é capaz de, num curto espaço de tempo, arrebatar toda uma população que, na sua grande maioria, a mantém distante da ribalta artística. E é dessa distância que surge a telenovela brasileira com sua pujança, preenchendo um vácuo, repondo ficção, descontraindo com humor e exibindo a emoção através da imagem televisiva, a muito atual arte cênica.

O *status* da telenovela como uma subarte pelo senso comum pode ficar ainda mais evidente se equiparada a um cânone, como Shakespeare. Para os alunos da terceira idade, essa visão da telenovela não foi diferente na apresentação da proposta da disciplina, apesar de essa postura da escola frankfurtiana nunca ter sido adotada na pesquisa:

**(RD121):** Quando você assiste, você não tem que pensar, quando você lê, sim (Aluno G).

**(RD122):** Resumindo, o telespectador de novela é mais burro que o leitor do livro (Aluno A).

**(RD123):** Me veio a impressão assim, sabe aqueles aparelhos para emagrecer? Exatamente, como você emagrece ou você emagrece fazendo esforço, andando, treinando, ou você sobe no aparelho com a promessa de que você fica quieta e ele chacoalha, faz tudo por você. A novela é isso aí. Você não precisa nem pensar, já vem mastigado, digerido e às vezes até vomitado (Aluno A).

**(RD124):** Sem preconceito, mas a novela é facilitadora (Aluno A)

Na visão do aluno G, ao assistir à telenovela, não é preciso pensar; somente na leitura da palavra. O reconhecimento da leitura do texto escrito como algo de prestígio faz parte da cultura escolar e acadêmica tradicional e, ao mesmo tempo, sinaliza para a leitura do texto escrito e impresso como algo mais complicado, mais difícil e mais intelectualizado (o que pode ser comprovado pelo enunciado “você não tem que pensar”). Isso leva ao preconceito de que “o telespectador da novela é mais burro” comparado ao leitor do livro. O adjetivo “burro” mostra claramente o porquê a telenovela é considerada pelo senso comum e pela academia como uma subarte. A concepção de que, ao assistir a uma telenovela, não há um esforço mental, automaticamente destitui os multiletramentos de seu papel principal, que é abranger modos diferentes de comunicação e de produção de significados.

Em contraposição ao RD122, no RD a seguir, o aluno G desconstrói a ideia de que o telespectador de telenovela seja necessariamente desprovido de inteligência, mas que isso depende de como se posicionar (passiva ou criticamente) diante de um produto ou uma obra de arte:

**(RD125):** É a mesma história de dizer que a comédia é uma arte menor. Eu acho que tudo é válido, desde que você saiba assistir e saiba ser crítica. Eu acho que tudo é válido (Aluno G).

Para tanto, o aluno G compara a visão marginalizada da telenovela com a comédia, que também era vista como uma arte menor (comparada à tragédia) por Aristóteles (1993) e que hoje é prestigiada pelo cânone. Além disso, reconhece a importância de olhar para os produtos de massa de forma crítica na frase “eu acho que tudo é válido, desde que saiba assistir e saiba ser crítica”. Isso significa que os produtos ou as obras de arte não são immanentemente providos de valor, mas que o valor é uma atribuição cultural.

Ao retomar o percurso histórico da consolidação da telenovela no Brasil, em 1970, a Rede Globo (que teve um papel importante nessa consolidação, sem apologias) define, de maneira fixa, os horários de exibição de suas telenovelas, padronizando sua duração e seus capítulos. Consoante Alencar (2002), a telenovela passou a ser tratada de acordo com seu público-alvo, determinado por faixa etária, por horários e por temas abordados. Com relação ao horário das 18 horas, por exemplo, passaram-se a exibir, Alencar continua, produções televisivas baseadas em textos literários desde 1975, o que se tornaria, alguns anos depois, um tipo de produção muito prestigiada para a televisão brasileira.

As primeiras telenovelas que foram produzidas a partir de textos literários na televisão foram *Helena* (1975), *Senhora* (1975), *A moreninha* (1976), *Escrava Isaura* (1977), *Olhai os lírios do campo* (1980) e *Ciranda de pedra* (1981), telenovelas que garantiram grande audiência para o horário e colaboraram para a transmissão de um *status* intelectual superior ao gênero e ao seu horário de exibição. Como a televisão brasileira foi basicamente produzida por profissionais do rádio, diferentemente das televisões americana e francesa, que eram dirigidas pelos profissionais do teatro, havia certo preconceito com relação à sua qualidade como produto cultural. Por isso, as telenovelas que faziam referência a textos literários passaram a ser produzidas com maior frequência, pois imprimiam à televisão um valor mais intelectual e davam maior credibilidade às produções.

Cabral (2008), ao analisar as telenovelas das 18 horas, que costumam ter como textos de partida os literários, também afirma que o sucesso dessas produções se deve à sua aura cultural, resultando na venda de milhares de exemplares dos livros aos quais as telenovelas se referem. Nessa perspectiva, a Globo estava contribuindo, segundo o teórico, com a orientação do Ministério da Educação, que teria apoiado a ideia de a emissora produzir telenovelas que popularizassem textos literários canônicos antes restritos aos meios acadêmicos.

De certa forma, esse princípio pode ser encontrado no documento *Princípios e valores da TV Globo no vídeo*, no título 3, letra F, o qual diz que a programação deverá “oferecer conteúdos atraentes e inovadores que emocionem, divirtam e tenham finalidade educativa. A programação deverá ser relevante e interessante” (REDE GLOBO, 2009, p. 11). Isso significa que a ideia de entretenimento não deve estar desvinculada da ideia de instrução e as telenovelas traduzidas de textos literários se constituem como uma forma de disseminar a cultura elitizada. Esse aspecto é, mais uma vez, reforçado na letra H do documento, a qual menciona que a programação deve “incentivar hábitos saudáveis, como a leitura” (REDE GLOBO, 2009, p. 12).

A ideia de telenovela como um produto cultural é defendida, igualmente, pelo estudioso de telenovelas Vink (1988), para o qual “a telenovela é produzida por uma indústria que opera dentro do campo da produção, distribuição e consumo de bens culturais”<sup>29</sup> [tradução nossa].

Com relação às temáticas das telenovelas, até hoje, são influenciadas pelo público feminino, informação corroborada em uma pesquisa realizada por Mary Cassata, nos Estados Unidos, durante 1932-1939, a qual revelou que os títulos das telenovelas americanas

---

<sup>29</sup> The telenovela is also a cultural good, produced by an industry operating inside the field of the production, distribution and consumption of cultural goods (VINK, 1988, p. 43).

apresentavam alguma relação com temas femininos (o que, no Brasil, ainda é bastante comum). Ivani Ribeiro (diretor consagrado da teledramaturgia brasileira) justifica a importância da temática das telenovelas com o argumento de que o importante é que haja uma correspondência entre a vida real e a trama, visto que o telespectador busca uma identificação com os personagens (ALENCAR, 2002). Essa identificação pode ser observada nas seguintes falas, quando os alunos foram questionados, antes de uma das aulas começar formalmente, sobre a preferência pela peça ou pela telenovela:

**(RD126):** Estou gostando mais da novela, porque você se distrai muito com ela, né? (Aluno D).

**(RD127):** Só na novela você tem que ficar todo dia ali (Aluno H).

**(RD128):** A novela é muito sedutora. Eu não gosto muito de novela, mas a novela de época é algo que puxa, assim. Essa novela é encantadora, primeiro porque os atores... eles são caricatos, então, não tem como não gostar (Aluno A).

**(RD129):** Eu gostei da novela porque ela foi bem leve, suave, por causa do horário (Aluno G).

**(RD130):** A novela é uma sobremesa (Aluno A).

Vale notar que o mesmo aluno que afirmou que o espectador da telenovela é mais “burro” que o leitor do livro diz, nesse recorte, que a telenovela é “sedutora”, comparando-a a uma sobremesa, algo prazeroso. Ele reitera sua antipatia pelas telenovelas, mas não deixa de reconhecer que atrai o espectador, principalmente a telenovela de época, como *O Cravo e a Rosa*. Além disso, na visão do aluno G, o tema é de fácil compreensão e tênue, sem violência e obscenidades. O aluno D não hesita em dizer que está “gostando mais da novela” do que da peça, já que os alunos também participam das disciplinas da Unati com o objetivo de desenvolverem atividades lúdicas, e assistir à telenovela, apesar de ter sido um instrumento para a formação crítica, não deixa de ser uma dessas atividades.

Outro aspecto que contribui para a popularidade da telenovela é o fato de que, durante o século XX (e mesmo no século XXI), diante das dificuldades características da vida moderna, enfrentadas em vários setores da vida, inclusive nas relações sentimentais, as pessoas ainda buscavam (e buscam) na arte e, em particular, na indústria de massa, experiências agradáveis que confirmem uma visão positiva da realidade. A popularidade da teledramaturgia foi fortalecida gradualmente em virtude da sua impressão de realidade e do estabelecimento de uma relação com a vida real. As pessoas se deleitavam com sua

capacidade de reproduzir uma imagem parecida com a percepção natural do olho humano. Como afirma Giroux (1997, p. 118), a televisão é formada a partir de estímulos táteis, que combinam som e imagem, “acalentando o público com sua exibição de objetividade”.

A própria televisão, segundo Fiske e Hartley (2003), utiliza códigos que são similares aos utilizados pelos indivíduos na assimilação da realidade. Destarte, a teledramaturgia ainda exerce uma função importante na vida social, na cultura brasileira e para o público da terceira idade, como pode ser observado a seguir, no posicionamento no aluno D, que aponta a incorporação da vida real na telenovela:

**(RD131):** Na novela das seis [de época] você se reconhece...é a sua vida que está ali [representada] (Aluno D).

A fim de complementar a semelhança com a vida real, o modelo de histórias de amor com final feliz, característico das telenovelas, tem o propósito de amenizar a vida complexa dos indivíduos e de propiciar-lhes um momento de prazer, transmitindo uma sensação de otimismo perante a vida. Quanto à discussão de o gênero ser ou não uma subarte, entender que o prefixo “sub” seja utilizado sempre para indicar a inferioridade da telenovela, de forma a compará-la à leitura tradicional da palavra, é uma atitude antirreflexiva e acrítica. Já quanto à qualidade desse tipo de produto, que é, sim, de massa, depende do objetivo e do olhar que o espectador decide direcionar para ele. Como um produto de massa é rigorosamente definido por seu caráter industrial e de consumo, ele não é reconhecido como uma obra, ou seja, não tem independência estética que possa lhe conferir o valor artístico que caracteriza o cânone (como a telenovela, que é estruturada por padrões comerciais de produção e de consumo). No entanto, como afirma Morin (2002, p. 29), “tudo que é inovador sempre se opõe às normas dominantes da cultura” (as peças de Shakespeare poderiam ter sido consideradas de massa na época em que foram escritas, quando eram encomendadas pelos nobres, embora hoje tenham se tornado canônicas). Isso significa que aquilo que é considerado um produto distante das normas cultas pode se tornar uma vanguarda.

## 2.5 LITERATURA E TELENOVELA: UM *ROMANCE* ANTIGO, MAS ACEITO?

A relação entre texto literário e televisão no Brasil existe desde seu surgimento na década de 1950 (cinco anos depois de sua inauguração mundial) e abrange produções

diversificadas, como séries completas, minisséries, telenovelas e desenhos animados que têm como texto de partida os literários de autores nacionais e estrangeiros. A televisão se tornou um veículo popular de circulação da literatura, acessibilizando o contato com textos literários considerados canônicos e com publicações mais recentes.

A proposta pedagógica de trabalhar com a telenovela justificou-se pela necessidade de suscitar, nos alunos da terceira idade, o questionamento de ideias mais tradicionais de tradução, leitura e indústria de massa. Por isso, as leituras e as discussões na disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* não se iniciaram com Shakespeare no meio impresso, mas com uma versão cinematográfica da peça (*The Taming of the Shrew*, 1967, dirigido por Franco Zeffirelli). Isso causou certo desconforto na turma, primeiramente por quebrar a ordem tradicionalmente estabelecida (ler e depois assistir) e, em segundo lugar, por ter proporcionado representações prontas dos personagens. Conforme as considerações de McFarlane (1996), o público cria constantemente suas próprias imagens mentais do mundo e das personagens de um texto literário e assistir a alguma tradução intersemiótica do texto com imagens já representadas pode gerar uma surpresa desagradável, porque pode haver um conflito entre as imagens representadas e as imaginadas. Quando questionados sobre os personagens da telenovela, um dos alunos afirma:

**(RD132):** Isso é uma outra obra. Shakespeare é Shakespeare [...] é tão diferente o olhar, a caracterização, sabe, é tão diferente, tão diferente, que eu mesma penso: é esse o mesmo Shakespeare? (Aluno A).

No momento em que o aluno menciona a nova leitura de Shakespeare na telenovela, ele se refere aos personagens, à imagem percebida em oposição à imagem representada, fazendo-o duvidar da relação com a obra “original” (problematização que também surgiu em outras falas nas subseções 3.1 e 3.2). Não obstante, é importante esclarecer que, na leitura da palavra escrita, não se tem o personagem por completo, há facetas que, ao se combinarem, formam sua imagem. Além disso, o objetivo das representações na leitura não é tornar os personagens fisicamente visíveis, mas procurar focalizar o que essa descrição pode significar.

Nesse recorte, o aluno se esquece de que o texto escrito e impresso utilizado em sala de aula já é uma tradução de Shakespeare. Muitas vezes, a tradução interlingual é tomada como o próprio texto de partida, sobretudo quando o texto literário e seu suposto autor já fazem parte da memória coletiva e se essa tradução é lida concomitantemente com uma tradução intersemiótica, já que as diferenças de meio e de suporte dão maior visibilidade para a intersemiótica como aquela que se distanciou do texto de partida.

O contato com a telenovela – ambientada na década de 1920, no espaço físico de um sítio (ver subseção 2.1), logo após a exibição da versão do filme *The Taming of the Shrew* (1967), com Elizabeth Taylor e Richard Burton, que os alunos acharam uma versão fiel à peça – causou estranhamento. Isso se deve não somente à leitura, mas à maior valorização do filme em detrimento da telenovela, ponto de vista de que Thompson (2003) discorda, uma vez que a televisão não é, para ele, “um primo pobre” do filme e precisa ser levada à sério como uma forma de arte. Esse estranhamento levou o aluno A a se preocupar com o que Shakespeare pensaria se assistisse à telenovela, como pode ser observado:

**(RD133):** Olha, eu não sei, mas eu ainda penso assim – será que o Shakespeare não fica se mexendo na sepultura de ver fazerem isso com a obra dele, adaptando aos tempos modernos? Porque, senão, daqui a pouco, alguém vai fazer, ai, vamos ser francos, os tempos estão mudando, agora já é casal homossexual, nada contra, mas daqui a pouco coloca o Petruchio com o Catarino, tudo bem? (Aluno A).

**(RD134):** A obra vai sobreviver, mas vai sobreviver bem ou vai sobreviver mal? Sobreviver, sobrevive (Aluno A).

**(RD135):** O autor não é mais autor, ele passa a ser um manifestador da vontade do público. Não é mais o autor. Mas, isso é bom? Tem muita coisa que tem que conservar do jeito que é. Vamos tirar o barroco e vamos por vidro, porque é moderno? Eu acho que tem coisa que tem que conservar. Mas é difícil saber o que tem que conservar e o que tem que mudar. Se mudar muito, não é mais aquilo, você entendeu? (Aluno A).

**(RD136):** É bom pra saber a história, mas reduz. É igual pegar um livro e fazer um resumo. Ah, eu conheço, conhece, tá. Mas, você não conheceu a escrita, o vocabulário. Mas é que tá sendo falado que é a mesma coisa em mídias diferentes em nível de hierarquia. Aí, você vai dizer assim, a senhora é do tempo antigo, talvez seja isso mesmo. Eu tenho uma postura mais conservadora. Assumo! Talvez eu ainda seja da velha escola, que acha que o livro, você lê o resumo do livro, é melhor do que nada, mas não é a mesma coisa (Aluno A).

Aqui, pode-se citar a discussão proposta inicialmente por Benjamin (2008 [1991]) e retomada por Derrida (2005) sobre a sobrevivência do texto pela tradução. Um texto só sobrevive se for traduzido, independentemente do meio, e a chamada essência da literatura é uma ilusão, assim como sua constante busca, uma vez que as interpretações não são inerentes ao texto literário, mas estão situadas na relação entre leitor e texto. Quando o aluno questiona se “a obra vai sobreviver bem ou vai sobreviver mal?”, pode-se fazer uma referência à dicotomia fidelidade x liberdade. Aos olhos do aluno A, que, de acordo com suas informações socioeconômico-culturais, é professor de português aposentado, quanto mais fiel ao

“original”, melhor a obra sobrevive e, quanto mais livre, pior a obra sobrevive, por conseguinte, se sobreviver mal é melhor não sobreviver.

Na tradução para outra mídia, isso se torna uma tarefa ainda mais impossível na perspectiva do aluno e a hierarquia sempre terá como topo o “original” e como base a tradução. No entanto, em seu discurso, pode-se verificar que ele mesmo acha um dilema saber “o que tem que conservar e o que tem que mudar”, o que se caracteriza no *double-bind* do tradutor: a necessidade e a impossibilidade da realização da tradução, tendo em vista as diferenças linguísticas e histórico-culturais entre os contextos de partida e de chegada (DERRIDA, 2005).

Thompson (2003), que faz uso do termo “adaptação” ao invés de “tradução intersemiótica”, um uso típico dos estudiosos da área de televisão, reitera que há uma noção compartilhada por alguns intelectuais e pelo senso comum de que a adaptação de uma peça consagrada [como é *A Megera Domada*] não é uma forma pura de literatura e, portanto, suga o “original”. Isso mesmo considerando os argumentos que defendem o caráter de sobrevivência do texto literário, que se torna acessível a indivíduos que não teriam acesso ao texto de partida. Em contrapartida, Elsaesser (1994) afirma que a literatura na televisão não pode ser vista simplesmente como uma forma de acessibilizar os clássicos e os *best-sellers* em termos literários a um público mais amplo ou mesmo ser uma forma de divulgação desses textos, mas ser uma produção que seja valorizada pela sua própria linguagem.

O contexto de criação e de recepção de traduções constitui-se, consoante Hutcheon (2006), por aspectos econômicos, culturais, pessoais e estéticos, o que pode explicar o porquê, mesmo no mundo globalizado de hoje, grandes trocas de contexto podem mudar radicalmente o modo como a história transformada é interpretada e recebida, tanto ideológica quanto literariamente. O próprio aluno comprova o pressuposto de Hutcheon quando enuncia que ele “talvez seja da velha guarda”. Sua constituição enquanto sujeito posicionado socialmente contribui para sua recepção, seja ela positiva ou negativa. É importante destacar que, em nenhum momento, buscou-se, na disciplina (ou neste estudo), julgar as opiniões dos alunos, pelo contrário, ao contribuir com seus posicionamentos, desconstruindo e não destruindo alguns conceitos pré-concebidos, foi possível discutir criticamente os temas abordados na peça e na telenovela e refletir sobre seus efeitos nos leitores/telespectadores.

A “velha escola” que o aluno cita está provavelmente relacionada à abordagem mais tradicional de leitura e de interpretação de textos, como o estruturalismo e a crítica biográfica, que predominaram durante muito tempo no ensino de literatura. É essencial analisar também as informações sócio-históricas desse aluno, que exerceu, durante anos, a função de professor

no ensino básico. Taam (2008), já citada anteriormente, chama a atenção para o fato de que o idoso de hoje frequentou a instituição escolar durante as décadas de 1940 e 1960, quando a principal diretriz era a formação moral e o desenvolvimento técnico (e não necessariamente a formação crítica), preparando os alunos para suprirem as exigências de mão-de-obra qualificada, devido à expansão populacional na década de 1930.

Nessa formação escolar, o leitor, como destaca Compagnon (2001), foi, durante muito tempo, desprezado pelos estudos literários, e seu reconhecimento se deu a partir da profecia da morte do autor, declarada por Roland Barthes. Passou, então, a ser levado em consideração como um agente livre e independente, cujo objetivo é mais compreender a si mesmo por meio da leitura do que descobrir a intenção do autor. Na estética da recepção, assim como nos estudos pós-modernos de tradução, os leitores não são mais considerados receptores passivos do significado do texto, pelo contrário, são contribuintes ativos do processo e produtores de significados. Como, nas abordagens tradicionais, o foco era no autor, e não no leitor do texto, é perceptível que essa recorrência ao autor como proprietário da interpretação verdadeira do texto surge em várias situações de discussão em sala de aula, como no exemplo a seguir:

**(RD137):** Primeiro de tudo é o autor que sabe. Depois aquele que vai interpretar o teatro, o cinema ou a novela vai ter que saber muito bem o que significa isso aqui!... ela poderia estar falando isso aqui cinicamente ou então de coração aberto. O autor devia ter deixado isso escrito pra nós. Oh, aqui ela estava sendo cínica ou ela estava pedindo perdão perante ele [Petruccio]? (Aluno G).

O RD 137 estava contextualizado na discussão sobre o discurso final de Katherine em *A Megera Domada*, se era um discurso irônico sobre ela ter sido domada ou se ela realmente havia se rendido à dominação de Petruccio (ver subseção 2.2). Há uma necessidade por parte do aluno de ter acesso a uma “suposta” interpretação verdadeira, desconsiderando a participação do leitor no momento da leitura (que, primeiramente, é a leitura do diretor e, depois, do telespectador).

É nesse sentido que as discussões sobre a interface literatura/telenovela provocou certa “angústia” nos alunos, em especial, no aluno A, principalmente por apresentarem a eles uma nova proposta – a de que a telenovela é um meio de circulação da literatura e tem seu valor:

**(RD138):** Está me dando muita angústia também. Ou eu não estou entendendo muita coisa... eu sei que eu sou tradicional [...] pra mim faz a diferença! [ler Shakespeare no original em língua inglesa e assistir à telenovela] (Aluno A).

Essa angústia pode existir devido ao contato dos alunos com o novo, já que, como o próprio aluno A se define, é “tradicional”. O peso do “original” e do autor é tão simbólico que ele defende a leitura do texto em língua inglesa, mesmo sem ter domínio da língua, para não haver distorções no sentido. Mais uma vez, é possível remeter esse discurso angustiante do aluno A ao conceito de *double bind* do tradutor em termos derridianos, ou seja, a situação complexa em que o tradutor se encontra por estar em uma posição entre-línguas/entre-culturas e que exige dele uma tomada de decisão, um posicionamento. Isso gera, no tradutor, conseqüentemente, uma sensação de ansiedade e de aflição por ter de tomar essa decisão em um terreno conflituoso, que é a necessidade e a impossibilidade de traduzir nesse entremeio de uma língua e cultura de partida para outra língua e cultura de chegada.

Em contraposição aos discursos mais tradicionais sobre tradução, outros posicionamentos transpareceram durante as aulas, mostrando a importância das traduções para o diálogo entre o texto, a imagem e a interpretação do leitor, que, ao comparar o que está aprendendo (a leitura de *A Megera Domada*) com suas experiências pessoais (a telenovela *O Cravo e a Rosa* que assistiram em seus lares), consegue ver relações entre os estudos de literatura e seu mundo real, o que permite a reflexão e o exercício de sua agência.

Esse processo de “se” traduzir, que acontece no momento em que os alunos agregam seu conhecimento àquilo que estão aprendendo, é influenciado pelo entre-lugar no qual o sujeito se encontra: especialmente no caso dos alunos da Unati, esse “entre” se refere ao espaço que se forma na relação do ambiente acadêmico e do ambiente extraclasse. Quando o professor parte da experiência do aluno, reconhecendo o que ele já sabe, o aprendizado se concretiza mais naturalmente. Ao considerar os pressupostos de Freire (2003), a subjetividade dos educandos é fundamental na construção não somente do conhecimento, mas também de sua criticidade. O aluno B ficou surpreso ao ser apresentado à telenovela e ao filme como traduções de Shakespeare, provocando nele uma identificação e uma valorização daquilo que ele já conhecia:

**(RD139):** É tirado da história de Shakespeare [...] Eu já conhecia Shakespeare no filme, na telenovela (Aluno B).

Para esse aluno, o filme e a telenovela foram veículos para que ele conhecesse Shakespeare, mesmo não estando consciente disso no primeiro contato com as produções em outro momento fora da sala de aula. Como o grupo de alunos da disciplina é heterogêneo em termos socioculturais (alguns têm formação superior, outros apenas o ensino básico), a telenovela cumpriu um papel importante, visto que a peça e a produção televisiva não são

produtos que possuem a mesma popularidade. Diferentemente do aluno B, que mostrou uma recepção positiva para essa circulação, a popularidade da telenovela é vista pelo aluno A como algo inferior, por ser “mais fácil para as pessoas entenderem”, como pode ser observado:

(RD140): Eu vejo assim: novela é bom, é bom, mas é tão bom quanto [o livro]? Não é! (aluno A).

Ainda que, como sugere esse aluno, haja uma diferença entre o livro e a telenovela com relação à sua qualidade, de modo geral, a recepção foi positiva quanto às discussões sobre a circulação da literatura em produtos de massa no final da disciplina, considerando a heterogeneidade e os multiletramentos do grupo. Como discutem Elsaesser, Simons e Bronk (1994), tratar da interface literatura/televisão significa, de modo geral, “tocar nos nervos das sensibilidades culturais”. Geralmente, o foco está em como mediar a lacuna que existe entre cultura e entretenimento, que é comumente percebida como perda de valor artístico, de complexidade, de densidade textual, entre outros. A proposta dos teóricos é olhar para essa relação como ganho de circulação, de público e, até mesmo, de prêmios.

A televisão, como qualquer outro meio, é produto moldado por escolhas humanas, culturais e sociais, algo não evidenciado na produção e na circulação do texto literário, devido à sua sacralização. Há, sim, uma supervalorização do livro impresso pelos alunos, mas isso se justifica pelo fato de pertencerem a uma geração que teve o primeiro contato com a literatura por meio desse suporte (ver seção 3).

### 2.5.1 Algumas revelações do protocolo de leitura

O protocolo de leitura da peça e da telenovela (APÊNDICE B) foi aplicado no final da disciplina e, diferentemente das informações extraídas das gravações das aulas que são mais espontâneas, é escrito e pode revelar outras informações úteis para o estudo. Suas perguntas são relacionadas à opinião dos alunos sobre a tradução de *A Megera Domada* para *O Cravo e a Rosa*, os pontos positivos e negativos das produções televisivas de textos literários, a relação entre homem e mulher em ambos os meios, o gênero da comédia no texto literário e na telenovela, a caracterização dos personagens e do espaço em ambos os meios e a adaptação histórica no texto literário e na telenovela.

Com relação à opinião dos alunos sobre a qualidade de uma tradução televisiva, eles apontaram que essa qualidade é obtida nas seguintes situações: quando há a essência do autor, mas de forma modernizada; quando a veia principal do texto é preservada; quando é adaptada aos tempos modernos; quando o núcleo principal é bem adaptado; quando desperta a curiosidade sobre o livro; quando é uma complementação do livro. Apesar de mencionarem a modernização do texto, a questão da essência da obra não deixa de ser citada como parâmetro para a qualidade.

Quanto aos pontos positivos e negativos da tradução de textos literários para a televisão, metade dos alunos disse que não há aspectos negativos; já a outra metade afirma que os aspectos negativos são a perda do estilo do texto, a reprodução parcial do texto e a fuga do texto original. Os pontos positivos levantados foram a compreensão facilitada, o conhecimento do enredo do texto literário, a democratização da obra e a modernização da linguagem e da época. Isso significa que, mesmo apontando a perda de uma possível essência, os alunos reconhecem que há uma popularização do texto literário, mesmo que o fim seja o contato com o texto de partida.

Questionados sobre as relações de gênero na peça e na telenovela, os alunos apontaram que há, na telenovela, uma ênfase maior ao final feliz; na peça, Katherine fingiu ter sido domada, mas, na verdade, não foi; já na telenovela, Catarina se metamorfoseou em uma esposa dedicada. Já quanto ao gênero da telenovela e da peça, eles afirmaram ser a peça mais crítica e a telenovela mais romântica, com o final feliz dos protagonistas, assim como pode ser percebido nas discussões em sala de aula apresentadas na seção anterior.

A caracterização dos personagens e do espaço em ambos os meios foi diferente segundo os alunos, uma vez que a telenovela foi adaptada para o contexto brasileiro, mais rural e simples, o que influenciou, para eles, a inserção de histórias paralelas, de personagens, a mudança de relação entre o pai e as filhas e também a forma como a linguagem é apresentada (mais rudimentar).

Ao comparar a participação dos alunos com o protocolo escrito, é perceptível que, ao verbalizarem suas opiniões por escrito, os posicionamentos mais tradicionais (especificamente sobre o texto original e sua valorização em detrimento da tradução para a telenovela) ficam mais transparentes quando comparados à negociação e à reconstrução de sentidos nas discussões orais em sala de aula. Apesar de terem consciência da gravação das aulas, é o modo escrito que frequentemente suscita o reconhecimento do seu caráter duradouro, já a oralidade é normalmente considerada como algo efêmero. Além disso, durante o processo de

escrita, o indivíduo tem mais tempo para pensar antes de escrever, enquanto a fala é mais espontânea.

Como o objetivo da disciplina não foi convencer os alunos a aceitarem a perspectiva teórica abordada ou mesmo a leitura da pesquisadora, mas formá-los cidadãos críticos e reflexivos quanto aos produtos veiculados pela indústria de massa e quanto à sacralização do texto literário, o objetivo da disciplina foi alcançado.

### 3 AGÊNCIA E CONVERGÊNCIA NO CIBERESPAÇO: O AMBIENTE VIRTUAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA DA TERCEIRA IDADE <sup>30</sup>

O termo “ciberespaço” foi cunhado em 1980 e está relacionado, como assume Lemos e Lévy (2010), a um espaço de comunicação público, no qual o conhecimento pode ser construído e divulgado amplamente, beneficiando a participação ativa do usuário (sua agência) por meio da produção de significados compartilhados com outros usuários. Nesse espaço, o sujeito virtual tem sua identidade frequentemente transformada no contato com o outro: seu outro “eu” (o de pessoa física) e os outros usuários da rede que têm a liberdade de interagir com suas publicações sem praticamente nenhuma restrição moral ou legal. Assim como na tradução o tradutor está situado em um “entre-lugar”, no ciberespaço, o usuário igualmente se encontra em um “entre-espaço”, considerando que ele está entre sua vida real (no sentido de pertencer a uma sociedade enquanto cidadão) e sua vida virtual (no sentido de gerenciar contas e criar perfis *online*).

O fortalecimento da cultura popular de massa foi acentuado pela consolidação do ambiente virtual nas configurações atuais ao expandir a comercialização dos produtos dessa indústria a um número maior de consumidores em potencial nas redes. Para Morin (2002, p. 35), “todo sistema industrial tende ao crescimento, e toda produção de massa destinada ao consumo tem sua própria lógica, que é de máximo consumo”. Essa lógica se aplica também à indústria cultural e o consumo pode ser vigorosamente reforçado pelo espaço virtual com seu alcance global e sua democratização de acesso. Para esse novo perfil no qual a cultura de massa é intensificada pela relação virtualidade-realidade, a convergência entre televisão, que é um produto de massa, e ciberespaço, que é uma representação da virtualização, resultou na adesão de novos telespectadores-navegadores e, conseqüentemente, no crescimento de consumidores das produções e dos produtos lançados pelas emissoras.

A discussão sobre agência na convergência (convergência no sentido discutido por Jenkins (2009)) não era, inicialmente, o foco da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* nem o projeto inicial de tese. No entanto, essa vertente se mostrou necessária no decorrer da disciplina, pois foi por meio de um *blog* que os alunos da terceira idade exerceram um papel ativo na divulgação das produções realizadas em

---

<sup>30</sup> Esta seção foi resultado de um artigo desenvolvido na disciplina “Práticas literárias no ciberespaço”, sob orientação do professor Márcio Prado. Acredito ser esta seção pertinente devido ao fato de que a convergência não está somente nos meios e nos usuários, mas também nas teorias abordadas no estudo (ciberespaço, tradução e agência).

sala de aula e na postagem de comentários. O ambiente virtual foi, assim, um meio de concretização da agência observada em sala de aula.

Até o momento de publicação do *blog*, a agência do grupo havia sido mais reconhecida pela pesquisadora do que pelos próprios alunos (a gravação das aulas me permitiu esse reconhecimento, mas os alunos não tiveram acesso a ela); já no *blog*, os alunos têm o registro, a divulgação e o reconhecimento das suas atividades por outras pessoas e entre o próprio grupo. É possível observar, conforme Lévy (1999), de que maneira memórias podem ser compartilhadas entre usuários da internet, otimizando a inteligência de todo um grupo. Entretanto não se pode deixar de ressaltar que essa otimização leva à ideia de *pharmakon*: é remédio apenas quando há uma possibilidade de participação ativa nesse espaço virtual e isso não é a realidade de todos os grupos sociais (como a terceira idade), transformando-se, portanto, em veneno.

Além da agência, esta seção se justifica em função das questões que envolvem a reprodutibilidade de bens culturais no ciberespaço, as quais apareceram de forma natural já no início da pesquisa<sup>31</sup>. O contato com a Rede Globo de Televisão, por intermédio do Globo Universidade, para requerer a permissão da utilização do material audiovisual durante a pesquisa foi uma prova real de que as noções de autoria já não são regidas pelas mesmas regras nesse novo cenário convergencial. Questionamentos que envolvem a noção polêmica de autoria também já foram levantados na área da tradução, inclusive no que tange ao aparecimento do termo “tradução” ou “adaptação” na capa de um livro (ver seção 2.3).

Venuti (2002) afirma que a tradução pode hoje ser reconhecida como uma forma de autoria, embora seja uma autoria derivada e não autêntica. Legalmente, o autor possui, de acordo com a Convenção de Berna (1886), direitos como o “de ser identificado como autor, o direito de controlar a primeira publicação, e o direito de objetar quanto a um tratamento distorcido do trabalho que pode prejudicar sua reputação” (VENUTI, 2002, p. 102). Não obstante, esse controle exigido quanto à identificação de autoria, de publicação e de tratamento da obra é bastante relativo, tanto no tratamento da tradução, pois vai contra todos os pressupostos pós-estruturalistas, quanto nos meios de circulação de informação que não se limitam mais ao impresso. O ambiente virtual, por exemplo, é caracterizado por perfis virtuais, contas fictícias, disseminação de grande quantidade de informações, entre outros<sup>32</sup>, dificultando a fiscalização e o gerenciamento dessas questões de autoria.

---

<sup>31</sup> Peço licença, neste momento, para utilizar recursos narrativos em primeira pessoa (que poderá aparecer em outros momentos do texto sempre que necessário), a fim de exemplificar e de justificar a discussão a respeito da reprodutibilidade de bens culturais no ciberespaço.

<sup>32</sup> Ver subseção 2.4.1.

Como exemplo da impossibilidade desse controle, apresento o seguinte relato: o primeiro contato estabelecido com a Rede Globo para obtenção do material audiovisual completo de *O Cravo e a Rosa* durante o desenvolver da disciplina foi, de imediato, mal sucedido. Além de a negociação ter sido um processo moroso, obtive inicialmente apenas a permissão de realizar uma pesquisa *in loco*, ou seja, realizar a pesquisa nos arquivos da emissora, um agravante para a concretização dos objetivos da pesquisa, os quais envolviam a transmissão do material audiovisual. A justificativa para essa negociação se baseava no fato de que a telenovela ainda não havia sido comercializada pela *Globomarcas*, portanto tinha seus direitos salvaguardados e sua circulação restrita.

Então, em uma tentativa de solucionar provisoriamente o problema, já que a telenovela não estava mais no ar, busquei o material em *sites* na internet e o encontrei para baixar com facilidade. No entanto, fiz o *download* de apenas alguns capítulos para começar a preparar a disciplina ofertada e, quando voltei a procurar pelo *site* do qual baixei os primeiros capítulos, ele não estava mais disponível. Por alguns dias, acreditei que a pesquisa havia sido inviabilizada, mas, em uma das minhas navegações, encontrei uma comunidade de compra e venda *online* que divulgava um *box*, de gravação doméstica e com preço acessível, com todos os capítulos da telenovela.

Os responsáveis pelas gravações do *box* eram fãs da telenovela que registraram todos os capítulos durante sua transmissão em canal aberto. Decidi adquirir o material, mesmo sabendo que ainda não poderia utilizá-lo em sala de aula. Como o início da disciplina estava se aproximando, mais uma vez, entrei em contato com a emissora e solicitei os capítulos “originais” da telenovela. Como feria os direitos autorais, fui informada de que era improvável que o departamento jurídico deferisse a minha solicitação. Em função do curto prazo que tinha para iniciar a disciplina, mudei a estratégia e solicitei não os capítulos, mas uma autorização para transmitir o material, que eu já possuía, em sala de aula. Então a assessora que me atendia perguntou como eu havia conseguido ter acesso aos capítulos e respondi que havia adquirido a coleção em um *site* de compra *online*. Surpresa com a revelação, ela disse que verificaria essa possibilidade, mas que acreditava ser ainda mais improvável. Dentro de alguns dias, recebi uma ligação do departamento jurídico, permitindo a utilização e a transmissão da telenovela com a ressalva de que seria sem fins lucrativos e com objetivo educacional. Esse episódio foi algo inédito, visto que outras pesquisas já haviam tentado esse tipo de autorização, sem sucesso.

Essa breve narrativa mostra como as novas configurações legitimadas pelo ambiente virtual podem redefinir os moldes culturais na tríade mercado/usuário/meio e as noções de

original e de autoria. Especificamente no caso do ciberespaço, há uma mistura, de acordo com Lévy (2001), de noções de identidade do usuário (que está mais híbrida nesse contexto) e de localização (que não é mais um aspecto limitador). O autor mostra como o panorama que antes dava maior primazia ao autor (como detentor dos direitos autorais) em relação à sua obra tem sido repensado, o que pode refletir inclusive nas leis de direitos autorais. Com relação à tradução, os direitos autorais também deverão ser repensados, partindo do conceito pós-moderno de tradução como reconstrução de sentidos, com o objetivo de conferir maior visibilidade ao tradutor e ao seu trabalho.

Com base nessas discussões é que as próximas subseções serão pautadas, principalmente levando em consideração como um novo olhar sobre essa nova configuração dos meios pode formar um sujeito mais crítico e menos passivo.

### 3.1 AGÊNCIA E CIBERAGÊNCIA

Em função da criação, da publicação e da participação dos alunos da Unati em um *blog*, esta subseção se faz necessária para discutir a agência no ambiente virtual em uma comparação implícita com sua presença em outros espaços.

No ciberespaço, o usuário tem uma sensação de imersão contínua, algo diretamente ligado aos efeitos e às ferramentas típicos da realidade virtual, proporcionando uma atividade de agência mais acentuada, quando comparada a outros espaços/comunidades (como a sala de aula). Em um contexto cibercultural, a agência poderia ser denominado “ciberagência”, uma vez que o usuário pode realizar ações transformadoras e ver os resultados das decisões tomadas quase em tempo real (isso pode ser observado na interação quase que simultânea de usuários em *sites* de relacionamento, por exemplo). Essa noção de agência ultrapassa a ideia simplista de participação, ela envolve o prazer estético e a experiência, pois pode permitir a contemplação de um texto literário (ao ler Shakespeare em um *e-book*, por exemplo) e, ao mesmo tempo, a experimentação de co-autoria (como publicar uma *fanfiction* de *Romeu e Julieta*). Na realidade virtual, o usuário aventura-se em um espaço dinâmico e dialógico e, por conta disso, esse ambiente permite maior interação e transformação individual e social (no sentido de que esse sujeito faz parte de uma comunidade diferente de todas as outras de que participa na vida real).

Ao retomar a ideia de agência discutida na seção 1, subseção 1.2, destaca-se a importância do ensino como um meio para construir conhecimento e não para impor verdades pré-estabelecidas e legitimadas sócio, cultural ou institucionalmente. A noção de verdade, pela vertente da pedagogia crítica e em termos foucaultianos, “não existe fora do poder, nem é produto e recompensa daqueles intelectuais que se libertaram da ignorância” (GIROUX, 1997, p. 256). Em vista disso, a agência deve estar aliada à formação de sujeitos críticos e inseridos em uma realidade na qual o discurso é construído a partir da voz coletiva em um contexto democrático.

Lemos e Lévy (2010, p. 55) consideram o ciberespaço como um local de liberdade tanto de expressão como de comunicação, o que eles chamam de ciberdemocracia (que leva, por sua vez, à ciberagência). Como o ciberespaço possibilita essa liberdade de expressão e acesso a uma quantidade expressiva de informações, o exercício da democracia é potencializado, já que se trata de uma mídia mais ilimitada em termos configuracionais (comparado a outras, como a televisão ou o rádio). Assim, ainda citando Lemos e Lévy (2010, p. 55), “podemos dizer que entramos em uma época onde a democracia e o ciberespaço vão se engendrar mutuamente em um círculo autocrítico e global”.

No ciberespaço, a concepção de democracia, de construção de um discurso coletivo, pode até ser interpretada como falaciosa, visto que, muitas vezes, os posicionamentos assumidos no mundo virtual são *fake* (termo usado para designar perfis da internet que não revelam a identidade verdadeira do seu usuário). Entretanto há que se considerar o fato de que alguns grupos e pessoas apenas assumem algum posicionamento quando estão atrás das telas e de perfis que não expõem sua identidade real, juridicamente falando. Independentemente dessas questões, a voz no ciberespaço está, sim, relacionada à práxis social por representar a reflexão e a ação do indivíduo no mundo com vistas à sua transformação (as campanhas nas redes sociais são prova disso). Por isso, como o domínio das tecnologias de comunicação é cada vez mais presente na vida das pessoas, a não participação no ambiente virtual provoca uma sensação de exclusão social, impedindo, por consequência, o desenvolvimento da ciberagência.

A agência se aplica ao ciberespaço principalmente devido ao fato de que o eu virtual, como não é limitado pelas mesmas regras sociais quando comparado à presença física, encontra, no ambiente virtual, um espaço aberto às significações, à pluralidade (de pensamento, de atitudes, por exemplo) e às diferenças (culturais, sociais, econômicas, sexuais, entre outras). É nesse sentido que o sujeito descentralizado e multifacetado pode ser claramente observado nesse contexto, seja por meio dos *blogs*, das produções de *fanfictions*

ou mesmo de *sites* de relacionamento. Segundo Deacon e Parker (apud SILVA, 1999), enquanto em um ambiente formal de ensino, educar pode se transformar em um uma técnica hierárquica de vigilância e de avaliação (além das reações dos alunos serem dependentes das relações de poder a que professores e alunos estão sujeitos), no ciberespaço, enquanto ferramenta de ensino, essas mesmas relações de poder podem se converter em relações sociais na busca pela formação de um aluno reflexivo, participativo e transformador.

Para o conceito de voz, levar em consideração a identidade e a comunidade de que o sujeito faz parte é um aspecto importante. Na Unati, que é uma comunidade específica, como a maioria dos alunos já não exerce mais uma profissão e está naquela comunidade por escolha própria, a voz é o ponto convergencial entre experiência, conhecimentos já adquiridos e conhecimentos novos. Em relação à troca de experiências e de conhecimentos, no caso específico da minha participação na Unati, houve, em vários momentos, um encontro de gerações, e o momento de criação do *blog* da disciplina representou a quebra de barreiras entre essas gerações. Os alunos da Unati, em especial, trazem uma carga de experiências muito simbólica e de toda uma vida, as quais são delineadas por crenças e por valores que não podem ser ignorados.

A ciberagência, neste contexto, está relacionada à concepção de inteligência coletiva desenvolvida por Lévy (1999). Para o teórico, no ciberespaço, constroem-se mais facilmente conhecimentos alimentados por conhecimentos de vários outros usuários, em uma espécie de colaboração na formação de um banco de informações dinâmico (como se cada usuário pudesse colocar uma peça em um quebra-cabeça que nunca terá um fim, o que pode ser verificado nas postagens do *blog* da disciplina da Unati). Há comunidades formadas por várias ciberidentidades ou perfis virtuais, os quais diferem de todos os perfis desempenhados por esses mesmos usuários em outras situações do seu dia a dia. Com algumas restrições de aplicação, essas comunidades virtuais podem ser comparadas à “comunidade interpretativa”, de Fish (1980), que vê a interpretação de um texto como algo determinado pela comunidade da qual o leitor faz parte e permite o compartilhamento de estratégias de leitura e de produção de significados entre seus membros. Em cada suporte e em cada meio, os usuários adotam uma postura diferente e, no caso do ciberespaço, uma pessoa tem a possibilidade de adotar várias identidades e de exercer o agenciamento em situações e em comunidades diversificadas.

Ao considerar o conceito de comunidade apresentado, pode-se afirmar que o ciberespaço criou um tipo de agente que não é o mesmo do mundo real (real no sentido oposto a virtual), um agente que expressa sua identidade ao negociar sentidos com outros usuários

que não estão fisicamente presentes, mas que, independentemente da posição social ou ideológica, participam da construção conjunta da inteligência coletiva dentro dessa comunidade.

### 3.2 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TERCEIRA IDADE

A fim de contextualizar esta subseção, é relevante citar que, durante a criação do *blog*, os alunos da terceira idade chamaram minha atenção para o fato de que a disciplina começou pelo meio impresso, com a utilização da tradução interlingual; em seguida, passou para o meio televisivo, em função da transmissão da telenovela; por fim, chegou ao meio virtual, com a criação do *blog*. Acredito ser esta discussão pertinente por considerar que o posicionamento dos alunos quanto aos meios de comunicação também é uma representação de sua criticidade. Além disso, o trabalho com a tradução só foi possível em virtude dessa nova configuração comunicativa e, por esse motivo, apresento uma breve discussão dos meios de comunicação citados, com ênfase para o televisivo e sua recepção pela terceira idade.

As transformações provocadas pelo estabelecimento de novos meios podem ser ilustradas pelas memórias que os alunos da terceira idade guardam de uma época em que o contato com o tecnológico influenciava, em menor grau, suas vidas. Essas memórias são bastante presentes em seus discursos e, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de se inserirem no novo contexto plenamente tecnológico, deixam claro que muito do contato humano se perdeu.

O surgimento da televisão no século XX marcou a era eletrônica e representou um período no qual audição e visão foram envolvidos em um mesmo meio, transformando a vida do homem em sociedade. Como consequência, a imagem ganhou destaque ainda mais incisivo como linguagem que se pretende universal, devido à sua inovação e por exigir um tipo de letramento diferente. Essa transformação trouxe consigo implicações para a constituição dos meios e para as relações que o ser humano estabelece com eles. Seria ilustrativa, então, a lembrança de Marshall McLuhan (1978) e de suas definições de “meio quente” e “meio frio”.

O teórico define a televisão como um meio frio, um meio que obriga o telespectador a lançar mão de mais de um sentido (visão e audição, pelo menos), com menor exatidão de transmissão informacional, exigindo dele maior participação. No entanto, com a televisão em

três dimensões e a tela interativa, pode-se aprofundar essa afirmação, propondo-se que, somente no contexto atual a televisão tenha alcançado, com efeito, esse *status*. A nova TV é mais interativa em termos de trocas informacionais, o que a deixaria mais fria em termos McLuhanianos.

Os meios são, para McLuhan, tradutores de formas de conhecimento, assim como são as palavras, que traduzem nosso pensamento. Isso significa que eles traduzem experiências em novas experiências e se tornam, por conseguinte, extensões do homem, dos seus sentidos: o radiofônico, por exemplo, modificou a maneira como as histórias eram noticiadas no meio oral, ao potencializar a audição; o televisivo, por sua vez, transformou a configuração do radiofônico, ao explorar o visual, atribuindo som e imagem às radionovelas. A diferença entre os sentidos explorados pelo rádio e pela televisão e a forma de o usuário se relacionar com os meios que recorrem a esses sentidos podem ser notadas no discurso do aluno B:

**(RD142):** Você é de uma geração que viu tudo ao vivo. A gente é de uma geração que ouvia o que acontecia uma semana depois pelo rádio (Aluno B).

Os próprios verbos utilizados por eles (“ver” e “ouvir”) são representativos das transformações trazidas por novos meios e suportes: enquanto o rádio exigia a utilização de apenas um sentido, a audição, e era um veículo relativamente vagaroso na transmissão das informações, a televisão incrementou a audição com a visão e proporcionou maior agilidade nas informações. Quando questionado sobre os pontos positivos e negativos dessa nova geração tecnológica, o aluno B respondeu que “havia coisas boas e ruins”. Como ele ressalta,

**(RD143):** Você também não pode deixar isso tomar conta de você, senão você vai ficar 24 horas *online* e sem a tua vida aqui, no chão (Aluno B).

Nesse sentido, sobretudo ao considerar o público da terceira idade, a tecnologia pode ser vista também como uma “amputação” McLuhaniana, que se refere à substituição de determinados comportamentos mais físicos e naturais para outros intermediados pela tecnologia (por exemplo, quando duas pessoas estão presentes em um mesmo cômodo e se comunicam via sms – forma abreviada do inglês *short messaging system* – recurso que permite ao usuário enviar ou receber mensagens curtas).

Ainda com relação aos pontos negativos dessa revolução tecnológica, o aluno A mencionou a superficialidade do conhecimento que pode ser encontrado no meio virtual e na

era da pós-informação (termo já usado por Negroponte em 1995), visto que, por ser um meio democrático, não há um controle do material que é disponibilizado:

**(RD144):** A internet democratizou, mas, ao mesmo tempo, deixou superficial (Aluno A).

Como salienta Giroux (1997), todas as pessoas estão ligadas em um sistema de comunicação por meio da rede eletrônica, e uma das problematizações propostas pela perspectiva de educação pós-moderna é justamente relativa às mudanças do conhecimento inserido na era da cultura mediada eletronicamente.

Em uma retrospectiva da sociedade, de acordo com Lévy (1999), com relação aos meios de circulação do conhecimento e aos detentores do saber, iniciando pelas comunidades anteriores à escrita, o conhecimento pertencia à comunidade, aos anciões, e era transmitido oralmente, o que foi confirmado pelos alunos:

**(RD145):** Antes, as pessoas levavam em conta a experiência dos mais velhos (Aluno E).

Posteriormente ao surgimento da escrita, o guardião do conhecimento passou a ser o sábio, e o meio de circulação, o livro e a biblioteca. Com as tecnologias de informação, a biblioteca perdeu parte de seu *status* para o ciberespaço, para o mundo virtual, que se tornou um dos maiores responsáveis pela disseminação do conhecimento, porque, segundo um dos alunos, com a internet, o acesso às informações, principalmente pela facilidade de não ter que se deslocar, tornou-se mais prático:

**(RD146):** Biblioteca, você precisa sair do local [onde você está] para chegar lá. Se não tiver lá [o livro que você está procurando], você tem que se deslocar de novo e ir para outra biblioteca (Aluno E).

Nesse recorte, pode-se perceber que a vida digital tem exigido, como afirma Negroponte (1995), menos uma presença física, no sentido de local e hora determinados, e mais uma presença virtualizada (pode-se estar em vários lugares, física e virtualmente falando, ao mesmo tempo). Tal situação é vista pelos alunos como um aspecto positivo por estimular as trocas interculturais, uma vez que, quando se trata do meio virtual, os limites entre o local e o global se tornam mais tênues, já que a distância física e geográfica parece não mais existir.

No caso da televisão, esse diálogo não acontece de maneira similar à vida digital, porque esse meio exige do telespectador um posicionamento que, embora leve em conta sua participação, não atinge, em muitos casos, o grau de interatividade que o ciberespaço promove. Não por acaso, em um texto pioneiro para a reflexão sobre o mundo digital e o ciberespaço, Negroponte (1995) previu que, no ano 2000, as pessoas estariam mais conectadas à Internet do que assistindo à televisão (sua fala estava inserida no contexto de base inicial da TV como suporte e meio, embora seja inegável a mudança na sua condição nos dias atuais).

Essa visão apocalíptica para a televisão não se confirma em sua plenitude, pois os televisores ainda estão presentes em quase 100 % das residências e as próprias pesquisas de audiência mostram que o suporte não se tornou obsoleto com a consagração do ciberespaço nos contextos domiciliares (mesmo que isso não se aplique aos contextos escolar e acadêmico, por exemplo).

Os meios de comunicação do século XX podem ser compreendidos, assim, a partir da metáfora do caleidoscópio, por serem mais mosaicos do que lineares. Vistos como extensão do homem por McLuhan (1978), provocam transformações diversas tanto social quanto culturalmente. A relação entre o homem e os meios torna-se recíproca, na medida em que o homem é transformado pela tecnologia e busca continuamente maneiras para transformá-la.

### 3.3 CIBERESPAÇO E O ENSINO DE LITERATURA NA TERCEIRA IDADE: A FORMAÇÃO DE UM CIBERAGENTE

Quando se trata de um grupo da terceira idade, a (re)inclusão social por meio da participação em uma disciplina que promove a discussão sobre meios semióticos, anteriormente vistos como desprovidos de valores culturais (como o televisivo) e a acessibilidade ao ciberespaço (um mundo que, para a maioria, é completamente desconhecido) acontecem mais como uma atividade emancipatória do que naturalizada, pois a tecnologia é utilizada por eles, de fato, como uma “prótese”, uma extensão dos sentidos, em termos McLuhanianos (1978). Para as gerações que nasceram com o acesso facilitado ao mundo virtual, o contato com o ciberespaço é automatizado e menos representativo, se comparado ao contato iniciado após os sessenta anos. Apesar de, em alguns momentos, assustá-los, devido à nova configuração de

leitura e à quantidade de informações que pode ser acessada, o mundo virtual é sinônimo de liberdade de expressão e de inclusão para os sujeitos pesquisados.

As discussões sobre a influência do ciberespaço nessa nova configuração da cultura, que é convergencial, são canais para a formação crítica do segmento da terceira idade. Ao se tornarem mais críticos e informados, os alunos da terceira idade passam a se sentir mais seguros para exercerem sua agência, transformando, como afirma Wielewicki (2002, p. 171) ao analisar um grupo específico de alunos, “conhecimentos em vivência”.

Durante as aulas, as discussões sobre a circulação de Shakespeare na televisão levantaram alguns questionamentos na turma referentes ao estabelecimento de novos meios de comunicação ao longo dos tempos, aos limites que separavam um meio do outro e, principalmente, à questão que envolvia a “originalidade” tanto na relação texto literário/tradução quanto no meio virtual. Esses questionamentos são um exemplo concreto de agência discente, a qual foi exercida no momento em que os alunos construíram significados mediante o contato com o ciberespaço, e poderiam ter sido ignorados em sala de aula, já que esse não era o objetivo inicial da disciplina. Porém, quando se tem um grupo da terceira idade, que viveu em uma época na qual o ciberespaço era algo inimaginável e a televisão representava o auge da tecnologia, essas questões se mostram muito sintomáticas. Como afirma Giroux (1997), a educação pós-moderna privilegia o cotidiano como uma fonte de agência e, por isso, dialogar com pessoas que viveram e presenciaram o desenvolver dos meios de comunicação primários de forma tão concreta constituiu uma fonte importante de dados que, em alguns anos, pode desaparecer.

É na importância de registrar a posição desses sujeitos no entre-lugar tecnológico, uma vez que eles não podem ser considerados nativos digitais e tampouco migraram completamente para o espaço tecnológico, que esta seção e suas subseções se justificam.

### **3.3.1 A literatura na televisão e no ciberespaço: convergências e reprodutibilidade<sup>33</sup>**

Nesta subseção, pretende-se discutir a circulação multimodal de textos literários em produções televisivas, destacando suas implicações no âmbito da conceituação e do assentamento valorativo da arte – sobretudo da literatura – e sua recepção pela terceira idade.

---

<sup>33</sup> Os recortes discursivos analisados na subseção 3.3.1 foram coletados durante a aula em que o *blog* da disciplina foi criado.

Cumprir lembrar que a televisão e o ciberespaço são meios convergentes e, em alguns casos, efetivamente interdependentes.

A ideia de convergência, para os objetivos deste estudo, relaciona-se à grande quantidade de informações que é disseminada em meios (como o televisivo) e suportes (como o aparelho televisão) diferentes, à colaboração mútua entre meios com objetivos mercadológicos distintos e ao propósito que cada público busca no acesso a esse meio. Na convergência de meios, o cenário que se apresenta é aquele em que mudanças tecnológicas e socioculturais redefinem o atual contexto comunicativo. Essa redefinição não é ditada nem determinada unicamente pela tecnologia, mas pelo comportamento cultural estabelecido diante do novo cenário.

Devido ao *boom* tecnológico em vários setores sociais e às práticas de leitura resultantes dessa era de revolução da informação, é relevante voltar o olhar para as novas formas e meios intersemióticos de circulação da literatura, que deixou de ser monomodal (circulando apenas no modo escrito e no meio livro) para ser multimodal. Assim, por intermédio da discussão de casos específicos, como a tradução intersemiótica de *The Taming of the Shrew* em *O Cravo e a Rosa*, e do diálogo com estudiosos do mundo digital, da cibercultura e da convergência, como Negroponte, Lévy e Jenkins, virá à tona um cenário no qual não somente os meios afluem, mas também aqueles que os utilizam, o que colabora para a dinamização do texto literário e para o surgimento de novas práticas de leitura.

O fenômeno virtual é tão expressivo na atualidade que todas as redes de televisão têm portais *online*, mas nem sempre disponibilizam suas produções aos navegadores. Todavia qualquer telespectador tem a facilidade de, por exemplo, gravar o capítulo de uma telenovela e postar esse material na rede sem uma autorização legal. Realizar um controle diário do material veiculado sem autorização se tornaria impraticável por parte das empresas. Sobre esse comportamento, um dos alunos ponderou:

**(RD147):** Professora, daqui a pouco vai ter que reformular todos os conceitos... por exemplo, direitos autorais [...] isto está se perdendo. Eu não sei se isto é certo ou se é errado [...] porque, assim, nós estamos em um momento de crise [...] assim, não foram definidas leis na internet [...] mais tarde, se hoje a pessoa diz assim, 'imagina, isso é normal' [fazer *download* de arquivos] vai ter gente dizendo que isso tem pena, sim (Aluno A).

Pode-se perceber que há, por parte do aluno, certa restrição à circulação de obras culturais na cultura da convergência. Com relação à fiscalização e à aplicação de penas por crimes virtuais, uma característica desse meio é a abrangência de sua extensão, do número de

usuários, de arquivos disponibilizados e a possibilidade de criação de “eus” virtuais, o que dificulta o cumprimento das leis de Direitos Autorais. No entanto, é importante ver esse processo positivamente pelo viés da cultura da convergência, que possibilitou o diálogo, a interconectividade e o acesso a muitos universos antes restritos física e geograficamente.

Para Benjamin (1985), a obra de arte sempre foi reproduzível, já que as ações dos homens sempre foram copiadas por outros, embora a reprodução técnica da obra de arte seja um processo gradativo e que, a cada dia, se adapta aos novos meios, principalmente com a internet e com o computador. Como na obra cinematográfica, nas produções televisivas, especificamente na telenovela, a reprodutibilidade técnica é uma condição imprescindível para sua divulgação, haja vista que, diferentemente de obras como a pintura ou mesmo a literatura, sua produção é muito dispendiosa e necessita ser, portanto, maciça. A criação de uma telenovela envolve uma montagem de imagens que é manipulada por um indivíduo e esse é um princípio indispensável para sua posterior reprodutibilidade, por facilitar sua cópia em série. Isso a torna mais popular até mesmo que a obra cinematográfica, por ser exibida, na maioria das vezes, em canal aberto, como é o caso de *O cravo e a Rosa*.

Em outro momento da aula, um aluno mencionou que ouviu, por acaso, na televisão, cenas do episódio seguinte de uma telenovela da Rede Globo no qual os atores interpretariam *A Megera Domada*. Como o aluno não se lembrava qual era a telenovela, questionou sobre a possibilidade de pesquisar essa informação na internet. Acessamos, nesse momento, o *site* da Rede Globo que faz parte das Organizações Globo e abrange os *sites* de todos seus produtos, subdivididos em notícias, esportes, entretenimento e vídeos. Em entretenimentos, é possível acessar o subitem “novelas”, no qual os internautas-telespectadores podem interagir com o conteúdo das produções transmitidas no momento.

Conforme Ortiz, Borelli e Ramos (1991), com o advento da Revolução Industrial, inovações tecnológicas tornaram-se influentes na produção cultural. Entre essas inovações tecnológicas, a comunicação digital viria a ser a mais representativa. Fiske e Hartley (2003) reforçam que, na virada do século XXI, começou a emergência da televisão caracterizada e organizada como uma indústria de larga escala, marcada pela interatividade, pela customização e pelas plataformas múltiplas. Isso, conseqüentemente, passou a dar ao meio um caráter público e, para grande parte da população, é uma experiência popular e sem distinção de segmentos sociais.

A configuração atual do sistema de televisão é característica da cultura da convergência, que, para Jenkins (2009), relaciona-se à divulgação de conteúdos por meio de variados suportes, bem como à circulação do público em diferentes meios de comunicação.

Além disso, não há mais a ideia de um usuário/telespectador passivo, mas a de um agente, e a previsão de que a revolução tecnológica causaria a substituição de todos os meios antigos por meios novos se mostrou falaciosa: o novo contexto é de uma interação entre eles.

No cenário contemporâneo, a proposta da Rede Globo com relação aos seus programas é baseada em recursos midiáticos, cujo objetivo principal, segundo Médola e Redondo (2010), é o consumo da narrativa, independentemente do meio de acesso, como forma de popularizar seu conteúdo. Para atingir tal objetivo, o portal *Globo.com* conta com o *Memória Globo*, que contém todos os programas já transmitidos pela emissora, inclusive *O Cravo e a Rosa*. Cada telenovela tem um *site* e um *layout* específicos e os *sites* são subdivididos em “depoimentos”, “ficha técnica” (neste espaço, há a informação de que a telenovela *O Cravo e a Rosa* foi baseada em Shakespeare) e “galeria de fotos”. No *site*, embora os capítulos da telenovela não estejam disponibilizados, pode-se ter acesso ao resumo da trama e às informações sobre os personagens principais. Um ponto interessante levantado pelos alunos é que, na telenovela, não há, em momento algum, a informação de que foi baseada em Shakespeare, mas essa informação pode ser acessada no *site* da emissora, o que mostra que um meio dialoga com o outro:

**(RD148):** Eu nunca imaginava que realmente foi inspirado em Shakespeare [antes da disciplina]. Eu não imaginava! [...] Pra mim, Shakespeare era a Broadway, não associava isso à novela, que era muito engraçada [...] Mesmo não participando da disciplina, a pessoa pode achar isso no *site* (Aluno B)

Uma das condições de popularidade da televisão e de suas produções é, conforme Elsaesser, Simons e Bronk (1994), que o telespectador não percebe, de início, sua autoria, algo que a diferencia da literatura no meio impresso, cujo peso sobre o autor é mais visível. A aura cultural que pode se instaurar sobre as produções televisivas é arriscada, visto que tem o poder de consagrar ou de arruinar sua popularidade: ela tanto pode ser vista como um portal de acesso à participação em uma comunidade mais intelectualizada que “conhece a história” como pode significar algo muito sério e sem ligação com o lazer que a televisão sugere.

Ao visualizar uma página do portal da emissora de televisão na internet, o aluno A reconhece como a afilência entre meios é, de fato, presente na atualidade:

**(RD149):** Eu acho engraçado, porque aqui você tem a antecipação do que você vai ver à noite. Gente, é uma loucura, porque você vê aqui (na internet) para ver depois lá (na televisão). Eu não sabia, professora, que tinha isso! (Aluno A).

Fica claro como há, para os alunos de outra geração, uma resistência em aceitar essa complementação de um meio com relação ao outro e, ao mesmo tempo, a curiosidade em descobrir mais sobre esse novo mundo de relações. O ciberespaço se torna, nesse sentido, um meio importante para a aplicação da agência, pelo fato de eles terem não somente a sala de aula, mas também outros contextos para exercê-la.

Ao levar em consideração que, na cultura da convergência, os meios afluem e não se sobrepõem um ao outro, um dos alunos ponderou que a televisão até poderia ter desaparecido com o surgimento e a consolidação do ciberespaço, uma vez que se pode encontrar o que é transmitido pela televisão na internet, mas, no seu ponto de vista, isso não aconteceu porque não se “paga” pela televisão, diferentemente da internet (uma questão que apresentará desdobramentos a seguir). Não ter que pagar para ter acesso aos programas televisivos é algo positivo, mas traz consequências, porque, como mencionou o aluno A,

**(RD150):** Na internet, você controla [o tipo de informação acessada]. Agora, a TV, você senta lá e ela despeja na tua casa [várias informações] (Aluno A).

Para o aluno, o ato de pagar pela internet garante o controle de acesso às informações e estabelece uma relação com o que se chama “liberdade” virtual, tendo em vista que, como a televisão aberta é gratuita, o telespectador não pode ter a mesma liberdade de expressão que a internet, serviço contratado, possibilita. No momento em que esse aluno fez tal afirmação, questionei o fato de ele poder selecionar o que quer assistir. A resposta foi que, mesmo com a possibilidade de mudar de programação, o número de canais na televisão aberta é ainda muito restrito e moldado nos padrões de horário, de público e de mercado.

A percepção da convergencialidade como uma realidade nova para eles, considerando que são fruto de uma geração na qual os meios eram mais tradicionalmente definidos em suas características e os conceitos mais engessados, provoca a reflexão e a tentativa de buscar conceitos mais cartesianos e positivistas:

**(RD151):** Quando você está vendo uma coisa da TV na internet, você está vendo TV ou internet? (Aluno A).

Há, nessa fala, uma necessidade de refletir sobre essas novas práticas, que, mesmo já tão naturalizadas para a maioria das pessoas, ainda é incomum para outras. Nesse momento, pensei em dizer para o aluno que ele estava vendo a programação do meio televisivo em outro

suporte. Mas achei arriscado, por não acreditar que a cultura da convergência possa ser simplificada dessa maneira.

Com relação à participação do usuário no meio televisivo e no virtual, os alunos da disciplina da Unati reiteraram a ideia de a televisão, enquanto suporte, ser mais interativa, fisicamente falando, quando comparada ao computador, à internet (o computador geralmente fica no quarto, ao contrário da televisão, que está geralmente na sala de estar). Esse *design* já não é algo comum atualmente, pois o computador é mais móvel que antes. Já virtualmente falando, a internet é, para eles, mais socializadora, por permitir que um número grande de usuários esteja interligado ao mesmo tempo, como pode ser observado:

**(RD152):** Acho que vou precisar de um computador na minha sala. Eu não gosto de ter excesso que eu não vou usar. Agora, estou vendo que eu vou precisar [...] Eu não tinha pensado nisso... que eu posso baixar um filme e assistir com minha família (Aluno A).

Há, aqui, uma transferência de expectativas familiares de um suporte para outro, que é, por sinal, muito individualizado (fisicamente falando). O computador é muito mais pessoal (o que pode ser reiterado pelo próprio termo PC, *personal computer*) que a televisão, por exemplo, que costumava ficar na sala para reunir a família. No entanto, não se pode desconsiderar que esse aluno está experienciando a cultura da convergência de forma mais concreta e, talvez, pela primeira vez.

Fica perceptível que a experiência desses sujeitos tem um valor eminente na maneira como recebem a nova configuração de acesso à informação e ao conhecimento que está estritamente relacionada ao desenvolvimento tecnológico em vários setores sociais, os quais também geraram novas práticas de leitura resultantes da era de revolução da informação.

A convergência do meio televisivo com o meio virtual mostra que a reprodutibilidade de produções, antes restritas a um único meio e a um público limitado pelo horário de exibição, torna-se mais expressiva nesse novo cenário. Dessa forma, pode ser acessada independentemente da localização geográfica ou temporal, um panorama que reflete novos paradigmas para o conceito de obra de arte e de cultura. Essa era convergencial está colocando na berlinda regras, definições e relações antes pré-estabelecidas, mas que já não se aplicam em uma sociedade na qual as limitações geográficas não são um obstáculo para a intercomunicação sociocultural e na qual os meios não são mais unilaterais tanto em relação aos outros meios, como em relação aos seus usuários.

### 3.3.2 *Blog* como ferramenta de (re)inclusão

Para que os alunos pudessem postar a atividade da tradução de Shakespeare (ver seção 2) que fizeram no início da disciplina e os comentários sobre os temas discutidos em sala de aula (<http://unatishakespeare.blogspot.com.br/>), surgiu a ideia de criação de um *blog* da disciplina. Quando traduziram as histórias de Shakespeare (ver subseção 2.3), os alunos desconstruíram a imagem sagrada do escritor inicialmente representada, o que se transformou em uma autonomia autoral, colaborando para a emancipação desses leitores.

Durante as discussões em sala de aula sobre os recursos disponíveis na internet e as relações entre literatura e ciberespaço, os alunos mencionaram que o usuário colabora mais para a construção do conhecimento no meio virtual pelo fato de o ambiente ser mais democrático. Para exemplificar, eles citaram o *blog* como um canal aberto à construção de críticas que pode ser mantido e acessado por qualquer usuário. A busca por uma agência, ou utilizando um termo mais apropriado para este contexto, “ciberagência”, é latente nesse grupo:

**(RD154):** Quando eu tiver tempo, eu quero fazer um *blog*... porque eu tenho uma amiga, uma amiga não, uma amiga da minha filha que tem um *blog*. Eu falei 'gente', você vai lá e escreve o que você quer e não paga nada, não custa nada. Eu achei maravilhoso (Aluno A).

**(RD155):** Professora, você se disporia a fazer isso [criar um *blog*] com a gente? Falar sobre Shakespeare no *blog* (Aluno B).

Fica clara a tentativa do aluno A de inserção no ambiente cibercultural de “domínio” da filha que pertence a uma geração na qual o mundo digital já é naturalizado. No questionário sócio-econômico cultural, no entanto, todos os alunos, com exceção de um, têm computador em casa e a maioria cursa ou já cursou a disciplina de Informática, mas ainda não se sente confortável em utilizar esse suporte. Esse sentimento de não pertencimento pode ser, mais uma vez, comprovado na fala do aluno B, que gostaria de ter acesso a um *blog* para “falar sobre Shakespeare”. Isso me surpreendeu muito, porque, diferentemente do início da disciplina, em que Shakespeare parecia assustá-los e distanciá-los das discussões e da proposta de trabalho, o dramaturgo se tornou, nessa fase quase final do curso, um assunto comum e coletivo em um ambiente democrático (onde “você pode escrever o que você quer”). A concepção de que Shakespeare só poderia ser lido na biblioteca e em um livro de capa dura,

como foi inicialmente colocado por eles (ver Introdução), transformou-se em um tópico de um *blog* na internet. Observa-se, então, a passagem de um meio de acesso tradicional da literatura, a biblioteca, e de um suporte também tradicional, o livro, para um meio popular, o virtual, em um suporte diferenciado, o computador.

Apesar da dificuldade em gerenciar e em acessar o *blog* (algumas postagens foram apagadas, por exemplo), os alunos mostraram grande interesse em aprender a lidar com o recurso. Muitas vezes, eles me telefonavam para pedir instruções (ou mesmo pediam ajuda aos filhos ou netos) de como fazer as postagens de assuntos interessantes que haviam lido fora da sala de aula ou de alguma atividade realizada na disciplina. Percebi que, a partir do momento em que diziam “agora, temos um *blog*”, isso já gerava uma sensação de pertencimento do grupo ao mundo digital.

Ao retomar a noção de agência discutida na seção 1, a qual é relacionada à transformação do conhecimento adquirido em uma comunidade de ensino em vivência, em experiência diária, gostaria de citar uma situação em específico: um dos alunos do curso sofreu um acidente doméstico e fraturou a perna (como são idosos, era bastante comum a ausência por períodos consideráveis por lesões sofridas ou por tratamentos médicos), ficando impossibilitado de ir às aulas por aproximadamente um mês. O *blog* foi, nesse período, a forma de ele estar em contato com as atividades desenvolvidas pelo grupo e de dar notícias. Ele serviu como um veículo que lhe permitiu colaborar à distância. Em uma das postagens, ele escreve a seguinte mensagem:

Algumas quedas servem para que nos levantemos mais felizes (William Shakespeare).

Essa frase é para mim ... pois é.. se eu soubesse que iria ganhar tanto carinho de todos vocês teria caído antes... (brincadeira), beijos e um muito obrigada a todos (Aluno C).

Nessa mensagem, a aluna trouxe uma frase comumente vinculada à autoria de Shakespeare (mesmo sem referência comprovada) para justificar (não no sentido de dar explicações institucionais, mas de se sentir ainda parte daquele grupo mesmo em uma situação adversa) sua ausência. Em outro momento, esse mesmo aluno fez uma postagem de um vídeo com o título “Shakespeare trazendo reflexões para o nosso dia a dia”. Nesse vídeo, há um poema traduzido de Verônica Shoffstall (*After a While*, 1971), que é, de forma equivocada, divulgado na internet como de autoria de Shakespeare. O poema se inicia com o verso “Depois de algum tempo você aprende a diferença”, ou seja, é uma tentativa de valorização do conhecimento adquirido com o passar dos anos, com a idade, algo que é,

muitas vezes, desvalorizado na sociedade atual. Novamente, é possível perceber a agência desses alunos ao trazerem o conhecimento de Shakespeare como experiência coletiva, o que pode ser percebido pelo uso do possessivo “nosso” (referindo-se à terceira idade, grupo com que eles se identificam, ou à sala de aula), e como matéria prima para a produção de significados.

As postagens também se referiam a fatos do dia a dia que tinham alguma relação com a disciplina. Entre elas, está a postagem de um comentário sobre uma telenovela que estava no ar no ano de 2012 e que possuía um núcleo de atores de teatro que mantinham uma companhia no Rio de Janeiro, no início do século XX. Como havíamos iniciado as discussões sobre *A Megera Domada*, um aluno postou a informação que segue:

olá, na nova novela das 6 um personagem falou em fazer a peça de Shakespeare ‘Megera Domada’, vamos ver qual tradução ela usará (Aluno C).

Pode-se perceber como aspectos que até então eram ignorados ou até mesmo vistos com certo preconceito passaram a ser observados por eles: a convergência entre meios (a literatura lida no papel, no livro estava presente em outro suporte e em outro meio) e a tradução (eles perceberam que os clássicos conhecidos por eles nem sempre são lidos – nem sequer por aqueles que consideram leitores cultos – na língua de partida, mas que esses textos literários são, na maioria das vezes, acessados por intermédio da tradução). É importante chamar a atenção para a visibilidade da proposta da disciplina, que era trabalhar com literatura e telenovela. Apesar de inicialmente rejeitada, por se tratar de uma tentativa de aproximar “sagrado” (literatura) e “profano” (telenovela), essa interface passou a ser reconsiderada, notada e comentada pelos alunos.

Como discutido na seção 1, a participação na Unati melhora as relações familiares, porque os alunos passam a levar para a casa os conhecimentos trocados nas disciplinas e isso faz que eles se sintam valorizados por fazerem parte de uma comunidade acadêmica e por poderem compartilhar esses conhecimentos em seus lares. Em muitas situações, recupera-se um lugar que eles não possuíam ou um lugar que perderam devido à aposentadoria. A inserção no ambiente virtual com os *blogs* cumpre essa função por também aproximar a relação com os netos, que já são nativos digitais.

Depois do início das discussões com *A Megera Domada*, o aluno A postou uma notícia permeada dos significados produzidos em sala de aula e complementados com sua própria visão de mundo:

### Notícia - bilionário chinês

Ouvi hoje cedo uma notícia inusitada: Um bilionário chinês anunciou ontem que pagará 132 milhões (não sei se em dólares ou Yens) a quem seduzir sua filha. É o nosso Batista com a nossa Catarina revividos em 2012, no outro lado do planeta, cujos personagens tem características atualizadas visual, roupagens, em versão aldeia-globalizada... Até a motivação é pós-moderna... Parece que a rica herdeira é lésbica e o inconformado pai lançou esse desafio com o intuito de modificar as preferências sexuais da bela donzela... Algum candidato a Petruccio?

A peça, que conta a história de Catarina, pressionada pelo pai e pela irmã mais nova a se casar para que, então, sua irmã se case também, é analisada pelo aluno a partir de uma notícia publicada nos veículos de comunicação e que retrata o mesmo drama vivido pela personagem de Shakespeare, mas com um dilema que, como diz o aluno, é “pós-moderno”. Essa percepção, ou seja, a teia de relações que ele consegue tecer entre a literatura e o mundo e entre a sala de aula e o seu dia a dia só acontece quando o ensino é entremeado pela voz do aluno. Retomando, mais uma vez, a agência, com base no contato com o texto literário, esse aluno pode rever suas posições e negociar sentidos com o próprio texto e com suas experiências.

O *blog*, nesse contexto de ensino e com o público da terceira idade, funcionou como uma ferramenta que deu vazão às experiências pessoais dos alunos com o texto literário, com Shakespeare e com a disciplina. Isso revela que o letramento digital não é útil apenas para os nativos digitais, mas é um veículo influente para o grupo social da terceira idade que precisa ser reincluído em comunidades das quais eles ainda não fazem parte. A reinclusão permite a essas pessoas exercerem a sua agência nas suas comunidades e na sociedade de modo geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita acadêmica, em especial, a tese, exige de seu autor não somente um conhecimento aprofundado sobre um determinado assunto, mas igualmente uma “originalidade” que, como discutido em vários momentos do trabalho, não é um conceito simplificado. Como trabalhei com a vertente mais pós-moderna de tradução, a exigência no Doutorado dessa “originalidade” sempre me incomodou um pouco. Ao adaptar o discurso de Diniz (2005), mesmo as obras consideradas mais “originais” são adaptações de outras fontes. Assim, vejo, no meu texto caleidocópico, discursos dos meus alunos, dos meus professores, da minha orientadora e dos teóricos estudados, o que significa para mim a construção de conhecimento colocada em prática.

Sobre o processo de escrita em si, embora tenha feito uma tentativa inicial de dividir o trabalho em duas partes, uma teórica e outra de análise, meu texto não fluía e decidi, com o aval da minha orientadora, em cada seção, fazer uma revisão teórica aplicada às análises. Essa organização, apesar de exigir uma reestruturação, deixou-me mais confortável para escrever. Quando se trabalha com a coleta e a análise de dados pelo próprio pesquisador que conviveu um ano com os sujeitos da pesquisa, há alguns agravantes que podem se tornar obstáculos no tratamento dos dados e na “conclusão” do trabalho. Utilizo o termo “conclusão” entre aspas porque acredito que nunca podemos esgotar todas as possibilidades de análise do material, principalmente se a pesquisa é de caráter etnográfico.

Há, ainda, que saber lidar com as leituras dos membros da banca, os quais são constituídos por valores diferentes, defendem vertentes teóricas igualmente distintas e interpretam o texto pela perspectiva da constituição de cada um enquanto sujeito. Não consigo deixar de fazer relação com a tradução, que envolve esse diálogo com os leitores e que, assim como um tradutor, aquele que escreve uma tese tem que lidar com os *double-binds* derridianos, ou seja, os dilemas em que temos que incluir um termo ou uma vertente e excluir tantas outras.

Com relação aos sujeitos de pesquisa, como mencionado na Introdução do estudo, a ideia de trabalhar com a terceira idade surgiu devido à continuação das minhas pesquisas na linha de formação do leitor e de tradução, bem como por certa dívida social com esse grupo, que se justifica por motivos profissionais e pessoais (explicitados nos meus agradecimentos). O grupo era bastante heterogêneo em termos sociais, culturais e econômicos e essa subjetividade procurou ser respeitada durante toda a disciplina, particularmente, pelo fato de

que os conhecimentos e as experiências adquiridos durante toda uma vida se configuravam em um aspecto fundamental para a pedagogia nesse contexto. Por isso, buscou-se fundamentação nas teorias de multiletramentos, a fim de melhor suprir as necessidades práticas desses alunos, desenvolvendo habilidades que pudessem valorizar a emergência de suas identidades e de sua voz em sala de aula.

Antes de iniciar as considerações finais do trabalho, vale ressaltar que os objetivos da disciplina *Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela* não foram ensinar Shakespeare, instigar o gosto pela leitura tradicional do texto escrito nem gerar roteiristas de telenovela, mas formar indivíduos críticos via tradução e considerando os multiletramentos.

Os multiletramentos e a agência crítica me auxiliaram enormemente na realização do objetivo da pesquisa. Como docente, sempre me preoquei com as questões que envolvem o ensino, especialmente, questões que implicam o “como” permitir ao aluno ter voz nas aulas de forma a não deixar que nossa autoridade se torne um bloqueio a sua formação crítica. Quando comecei a lecionar na Unati, percebi o quanto as leituras sobre agência fariam a diferença nas minhas aulas, porque os alunos da terceira idade estão à procura da voz que, por razões pessoais ou sociais, muitos não tiveram a oportunidade de exercer em outros momentos de sua vida. Além disso, a característica do ensino não formal nessa instituição me permitiu maior liberdade na prática pedagógica.

Todavia é importante salientar que essa proposta de trabalho, apesar de ser urgente e necessária no contexto atual, nem sempre pode ser aplicada em contextos normais de sala de aula, por colocar na berlinda valores e crenças que são basilares na cultura tradicional de ensino e, mais especificamente, de ensino de literatura. O conceito desse termo ainda está sujeito às leituras legitimadas institucionalmente pela academia e à valoração cultural, que, muitas vezes, não é adotada por todo o corpo docente e pode gerar conflitos pedagógicos na relação entre os próprios docentes e na relação entre professor e aluno (que percebe as diferentes posturas), já que o ambiente acadêmico é bastante limitado por normas.

Ao considerar que o conceito de novos letramentos está relacionado ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem maneiras diversificadas de lidar com um determinado sistema semiótico, principalmente na era da informação e da tecnologia, o trabalho com a circulação da literatura em língua inglesa em um meio semiótico diversificado (como a telenovela) e em meios convergentes (televisão e ciberespaço) com alunos da terceira idade foi expressivo. Primeiro, por ter inserido esse público sócio e culturalmente; segundo,

por ter estimulado a capacidade de criação, de recriação e de negociação de sentidos; terceiro, por ter desenvolvido novas práticas de leitura, colaborando para a formação crítica.

A pergunta de pesquisa que norteou este estudo se referia à possibilidade de formação de um leitor crítico na terceira idade via tradução por meio da relação entre a cultura popular (representada pela telenovela *O Cravo e a Rosa*) e a cultura elitizada (representada pelo texto literário traduzido *A Megera Domada*). Com base nessa pergunta de pesquisa, a hipótese proposta foi afirmativa, ou seja, é possível desenvolver um posicionamento crítico (por meio de teorias críticas, como a de agência e a de tradução como produção) nos alunos da terceira idade, a partir do contato que eles já tinham cotidianamente com a telenovela.

Com base nesse questionamento e nessa hipótese, a fundamentação teórica do trabalho não teve apenas a vertente teórica dos multiletramentos, mas abrangeu basicamente três vertentes (multiletramento, tradução e (ciber)agência), tendo como centro de convergência a terceira idade. Assim, esse ponto convergencial dialogou com as teorias de tradução pós-modernas, com as teorias da pedagogia crítica e com as teorias relacionadas à formação de um (ciber)agente.

Especificamente, o estudo teve como foco verificar como se dá a recepção da circulação de *A Megera Domada*, de William Shakespeare, na telenovela *O Cravo e a Rosa*, da Rede Globo, pelos alunos da terceira idade. Como consequência das aulas, a formação crítica e digital na terceira idade, no contexto de convergência entre meios, mostrou desempenhar um papel primordial para o acesso desse público às artes e à cultura.

Como a agência humana é constituída pelas experiências de grupos minoritários, como o da terceira idade, a atitude do professor é decisiva no desenvolvimento das habilidades necessárias nos alunos para transformar a sociedade, respeitando sua visão de mundo. O *blog* desenvolvido na disciplina, nesse contexto de ensino, funcionou como um mediador da agência discente, um meio no qual os alunos divulgaram suas experiências pessoais com o texto literário, com Shakespeare e com a disciplina. Essa experiência revelou que o letramento digital é um veículo valioso para o grupo social da terceira idade, permitindo se expressarem nas comunidades virtuais e na sociedade de modo geral, considerando o alcance global do mundo virtual.

Vários foram os desafios e as motivações de se ensinar literatura canônica via tradução massificada a partir dos significados que o contato com o literário e com o popular possibilita. Os alunos da terceira idade puderam observar, ao analisarem as relações de gênero, de construção de personagens, da utilização de recursos audiovisuais e semióticos, que a literatura canônica que circula na indústria de massa é delineada de forma muito latente por

questões mercadológicas. Não obstante, puderam perceber que o contato com esse produto de massa só é negativo quando se adota uma postura alienante diante da ideologia de consumo dessa indústria.

Outro ponto que pode ser levantado na análise da recepção dos alunos foi que eles, sobretudo no início da disciplina, valorizavam muito o livro impresso enquanto suporte, algo que pode ser explicado pela geração em que viveram, cujo contato com o conhecimento acontecia com maior frequência por intermédio da palavra escrita e impressa. Esse caráter de sagrado do texto literário impresso foi discutido na disciplina e, apesar de ser um discurso que emergiu nas discussões até o término do curso, possibilitou aos alunos entrarem em contato com a proposta de uma ideia menos limitadora, pelo contato com o texto traduzido e com o ciberespaço.

As teorias de tradução foram importantes não somente para a realização do trabalho (tanto pelo uso de uma tradução interlingual – a de Alex Marins –, quanto pela tradução intersemiótica – a telenovela) como também por ser um campo que permite maior abertura para a formação crítica. Isso porque a área da tradução é multidisciplinar, algo que conforta o pesquisador que, como eu, aborda vários enfoques teórico-analíticos e campos do saber. Como afirma Pym (1999), a tradução é *homeless*, ou seja, não é engessada em nenhum campo ou área do saber, o que permitiu que eu trouxesse para as discussões questões mercadológicas, sociais, semióticas, entre outras. Acredito que isso seja enriquecedor para o trabalho e também para a formação crítica dos alunos, que podem desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre as teorias e olhar tanto para o texto de partida quanto para a tradução como leituras influenciadas por várias condicionantes culturais, sociais, mercadológicas e pelo público ao qual essa produção foi destinada. A discussão de todas essas questões só foi possível pelo acolhimento de tantos pontos de vista pela tradução.

Quanto às teorias sobre ciberespaço e ciberagência (uma vertente que surgiu como uma consequência do objetivo inicial), foi possível estabelecer um diálogo entre essas teorias e as teorias sobre letramento e agência. Essa perspectiva da ciberagência, ainda que não tenha sido inicialmente cogitada no trabalho com a terceira idade, mostrou-se latente no grupo, em função da importância atual da participação nas tecnologias virtuais. Eu, enquanto pesquisadora, não poderia descartar essa necessidade, por estar trabalhando com a (re)inclusão. A formação crítica passa por esse campo, que é característico da nossa época, em que os nativos digitais estão em maior número que os migrantes digitais. Poder estabelecer uma relação entre esse desejo dos alunos e a literatura foi representativo para o grupo e permitiu o encontro entre o mundo anterior ao ciberespaço e o atual.

O cenário de cultura da convergência que pode ser observado na atualidade exige uma urgência na reflexão da educação, do cânone literário e das práticas de leitura e escrita que não mais se restringem ao papel. A função do pesquisador, nesse contexto, passa, assim, a ser o de reforçar as possibilidades que estão abertas à reflexão no contexto convergencial, o qual, apesar de muitas vezes causar a sensação de “se andar sobre ovos”, configura-se como motivador de uma postura autêntica que faz parte da própria identidade e da natureza do sujeito e de seu pensamento.

Essa retomada das discussões presentes no trabalho foi conveniente para a confirmação da hipótese da pesquisa e da formulação da tese deste estudo: a formação crítica no grupo da terceira idade estudado pode acontecer na cultura de massa pela tradução. Os desdobramentos dessa tese são a manifestação crítica no ambiente virtual, o que indica que a formação crítica passa pelo letramento multimodal, e o apontamento para o ambiente virtual como um dos caminhos para a (ciber)agência. Isso mostra que a cultura de massa pode ser vista de forma diferenciada do senso comum, que a considera como algo alienante, e que a terceira idade, representada pelos alunos participantes da pesquisa, não repete necessariamente os padrões sociais. A tese mostra que a postura frente ao produto cultural ou de massa é mais expressivo que sua tradicional essência.

Os resultados da pesquisa apontam que os alunos da terceira idade passaram a ser agentes nas aulas de literatura (considerando agência como uma ação reflexiva e transformadora), a partir das discussões proporcionadas pelo contato com modos diferentes de circulação das obras de arte e, mais especificamente, da literatura, e com a maneira como essa circulação é influenciada pela convergência de meios na sociedade atual. Como o ensino na Unati é não formal e, por conta disso, não é regido pelas mesmas regras acadêmicas de um curso de graduação, por exemplo, a agência discente não é limitada pelas normas institucionais nem pelas relações de poder entre professor e aluno.

A postura crítica e o desenvolvimento da agência dos alunos nas aulas da disciplina proposta podem ser representados por diversos aspectos, como: 1) as discussões promovidas na comparação entre o texto de partida e o traduzido, ou seja, o texto traduzido de Shakespeare e a telenovela; 2) as produções das suas próprias traduções de Shakespeare e sua publicação no ciberespaço; 3) os comentários postados no *blog* sobre a disciplina e sobre os assuntos abordados em sala de aula; 4) o estabelecimento de relações entre a experiência adquirida e a experiência que eles trazem; 5) a reconstrução de sentidos no contato com a tradução; 6) a identificação dos aspectos positivos e negativos da cultura de massa. Todos esses apontamentos comprovam que esse grupo não é passivo nem inativo por não estarem

mais exercendo uma profissão, por não terem cursado ensino superior na juventude e tampouco por não serem naturais da era ciberespacial. Ao produzirem as traduções de Shakespeare, por exemplo, os alunos se traduziram, uma vez que a constituição da sua subjetividade foi transformada na relação com o outro (a professora-pesquisadora, a tradução e os colegas de classe). Não existe mais um sujeito “original”, mas um sujeito re-inventado e re-criado.

Compartilho do ponto de vista de Giroux (1997), quando o teórico afirma que, apesar da experiência educacional ser vivida de forma diferenciada por cada aluno, as instituições de ensino devem ser locais que desempenham uma função social na troca de experiências e na produção de significados. Na Universidade da Terceira Idade, a preocupação com o desempenho social é basilar e norteia as propostas pedagógicas aplicadas nas disciplinas ministradas na instituição, de forma a dessacralizar campos do saber que antes eram interditos aos idosos.

Finalizo estas considerações com a ideia de que o grupo social da terceira idade, ainda marginalizado pela sociedade, a qual não se mostra preparada para dar o suporte socioeconômico-cultural necessário para uma boa qualidade de vida, necessita de programas inclusivos que tenham por objetivo não somente ocupar o tempo ocioso desses indivíduos, mas também desenvolver o posicionamento crítico e inseri-los nas novas configurações sociais que têm como características a tecnologia, a informação e a convergência entre meios. Este estudo mostra que não é necessário um investimento grandioso para o desenvolvimento desse tipo de programa (como prova a própria Unati), apenas que haja mais diálogo e colaboração entre academia e comunidade, assim como mais incentivo às pesquisas que envolvem esse segmento social.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Mauro. *A Hollywood brasileira: panorama da telenovela no Brasil*. Rio de Janeiro: Senac, 2002.
- AMORIM, Lauro. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Eudoro de Souza. 2. ed. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1993.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Education Still Under Siege*. 2nd ed. Westport: Bergin & Garvey, 1993.
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry A. *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota, 1997.
- ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- BARTHES, Roland. From work to text. In: HARARI, Josué V. *Textual Strategies*. Ithaca: Cornell Univeristy, 1979. p. 155-164.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.
- BENJAMIN, Walter. *A tarefa: renúncia do tradutor*. Trad. Susana Lages. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- BERMAN, Antoine. Translation and the trials of the foreign. Trad. Lawrence Venuti. In: \_\_\_\_\_. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 2000. p. 284-297.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BLOOM, Harold. *The Anxiety of Influence: a theory of poetry*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1997.
- BOHANNAN, L. Shakespeare in the bush. *Natural History*, Raleigh, ago./set. 1966. Disponível em: <<http://www.naturalhistorymag.com/picks-from-the-past/12476/shakespeare-in-the-bush>>. Acesso em: 23 jul. 2013.
- BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: EdUEM, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRADY, B. *Principles of adaptation for film and television*. Austin: Texas Press, 1994.

BRASIL. Lei 10.741, de 04 de fevereiro de 1994. Política Nacional do Idoso. 1994. *Diário de S. Paulo*, São Paulo, 29 jun. 2004.

BRASIL. Lei n. 8.842, de 01 de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jan. 1994.

CABRAL, Paulo. *A história da telenovela: por que o mundo adora os folhetins?* São Paulo: Albatroz, 2008.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *A tele-novela*. São Paulo: Ática, 1985.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRASCO, Walcyr; TEIXEIRA, Mário. *O cravo e a rosa*. Rio de Janeiro: Globo Produções, 2000. 221 Capítulos, son. color.

CHAMBERLAIN, L. Gender and the Metaphorics of Translation. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 13, n. 3, p. 454-472, 1988.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. Abingdon: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New learning: a charter for change in education. *Critical Studies in Education*, Barcelona, v. 53, no.1, p. 1-12, 2012.

CORSEUIL, Anelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 295-304.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação com sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1999. p. 97-110.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2005.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural*. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ELSAESSER, T.; SIMONS, J.; BRONK, L (Org.). *Writing for the medium: television in transition*. Amsterdam: Amsterdam University, 1994.

FERNANDES, Ismael. *Telenovela brasileira: memória*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University, 1980.

FISKE, J.; HARTLEY, J. *Reading television*. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, P. *A pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GIROUX, H. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUMBRECHT, H. U. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HALL, Stuart. Introduction to Media Studies at the Centre. In: \_\_\_\_\_. *Culture, Media, language*. London: Hutchinson, 1980. p. 117-121.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERMANS, Theo. *Translation's other*. London: University College, 1996.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merolotti; CORTELLETTI, Ivonne Assunta; CASARA, Miriam Bonho. Abandono na velhice. *Textos sobre envelhecimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2005. Não paginado.

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2006.

IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, London, v. 2, no. 1, p. 29-57, 2003.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschner. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschner. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo, 1969.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM, José Luís. *Literatura e informática*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2005.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século xx, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/clarisse5.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The work of writing in the age of its digital reproducibility. In: ABRAMS, S. S.; ROWSELL, S. S. (Ed.). *Rethinking Identity and Literacy Education in the 21st Century*. New York: Teachers College, 2011. v. 110, p. 40-88.

KERMODE, Frank. *A linguagem de Shakespeare*. Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. England: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34: 1999.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LÉVY, Pierre; LEMOS, André. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Angélica Hernandes. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (Francês) de alunos da terceira idade*. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

LIMA, Marcelo Alves. A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a Unati/UERJ. *Textos Envelhecimento*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1999. Disponível em: <[http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-59281999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59281999000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 jan. 2011.

MADSEN, O. On the quality of soap. In: ELSAESSER, T.; SIMONS, J.; BRONK, L. *Writing for the medium: television for transition*. Amsterdam: Amsterdam University, 1994. p. 49-53.

McFARLANE, Brian. *Novel to Film: an introduction to the theory of adaptation*. New York: Oxford University, 1996.

McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pigmatari. São Paulo: Cultrix, 1978.

MÉDOLA, Ana Silvia; REDONDO, Léo Vitor. A ficção televisiva no mercado digital. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. *História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010.

MITTMANN, Solange. *Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo-neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

MURY, Gilbert. Sociologia del publico literário. In: ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974. p. 203-218.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. Trad. Sérgio Tellaroli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLHER, Rosa Maria. *Tradução e representação no ensino de literatura estrangeira: um lugar "entre-línguas"*. 2010. 191 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

ORTIZ, Renato; BORELLI, Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. *Telenovela: história e produção*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAIVA, Simone Borges. *Mediando informações: diferentes suportes para as leituras das Unati-Marília*. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres. New York: Longman, 1994.

PYM, Anthony. *Why Translation Studies Should Learn to Be Homeless*. Tradução e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 1999. p. 35-51.

QUINE, Willard. V. O. Meaning and translation. In: \_\_\_\_\_. *The Translation Studies Reader*. London; New York: Routledge, 2000. p. 94-112.

- REDE GLOBO. *Princípios e valores da TV Globo no vídeo*. Rio de Janeiro, 2009.
- RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- RODRIGUES, Maria Lucia. Caminhos da transdisciplinaridade: fugindo a injunções lineares. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 64, ano XXI, 2000. Disponível em: <[www.pucsp.br/nemess/links/artigos](http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos)>. Acesso em: 2 ago. 2013.
- SHAKESPEARE, William. *A Megera Domada*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- SHAKESPEARE, William. *The Taming of the Shrew*. Inglaterra: Penguin Books, 1966.
- SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: RJ, 1994.
- SOBRAL, Adail. *Dizer o 'Mesmo' a Outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Book Services, 2008.
- SONY PICTURES, Franco Zeffirelli. *The Taming of the Shrew/A Megera Domada*. São Paulo: Sony Pictures, 2007. 1 DVD (122 min.), son. color.
- STIELTJES, Cláudio; TAAM, Regina. A UNATI DA UEM: educação e política. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva. *As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. p. 142-159.
- TAAM, R. A educação do idoso: uma questão contemporânea. In: ALTOÉ, A. *Temas da educação contemporânea*. Cascavel: Ed. da Unioeste, 2008. p. 45-56.
- THOMPSON, Kristin. *Storytelling in film and television*. Cambridge: Harvard, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo e agenda para o future. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. *Anais...* Hamburgo: [s.n.], 1997. p. 1-66.
- VELLAS, P. *As oportunidades da terceira idade*. Maringá: EdUEM: SESC, 2009.
- VENUTI, L. *Escândalos da Tradução*. Trad. L. Pelegriani, L. M. Villela, M. D. Esqueda, V. Biondo. Bauru: Ed. da EDUSC, 2002.
- VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 423-432, abr./jun. 2004.
- VERMEER, Hans. *Esboço de uma teoria da tradução*. Lisboa: ASA, 1986.
- VINK, Nico. *The telenovela and emancipation: a study of TV and social change in Brazil*. Amsterdam: Royal Tropical Institute, 1988.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos*. 2001. 244 f. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZOLIN, Lúcia Osana. *Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A República dos Sonhos*, de Nélide Piñon. Maringá: EdUEM, 2003.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Caro/a aluno/a da Unati/UEM:

Este questionário tem por objetivo verificar a recepção da interface literatura canônica (Shakespeare)/indústria de massa (telenovela) nas aulas de literatura em língua inglesa pelos estudantes da Unati e é parte do Projeto de Tese “O cânone e o popular: a circulação multimodal de Shakespeare na telenovela brasileira e as teorias de letramento crítico na recepção de *O cravo e a Rosa* por alunos da terceira idade”, orientado pela professora Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Líliam Cristina Marins Prieto. Obrigada por respondê-lo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

### 1 – Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo F ( ) M ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

### 2 – Dados Econômicos:

Você é aposentado(a)? ( ) Sim ( ) Não

Caso afirmativo, há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Que atividade desenvolvia antes da aposentadoria? \_\_\_\_\_

Renda familiar líquida:

( ) até R\$ 200,00 ( ) de R\$ 201,00 a R\$400,00 ( ) de R\$ 401,00 a R\$ 600,00

( ) de R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00 ( ) de R\$ 1001,00 a 2.000,00

( ) de R\$ 2001,00 a 3.000,00 ( ) de R\$ 3001,00 a 4.000,00

( ) mais de R\$ 4001,00

### 2.1 – Em sua casa há :

( ) Rádio

( ) TV

- Aparelho de som
- Computador
- Outros: \_\_\_\_\_

3 – Dados sociais:

3.1 – Com quem você mora?

- sozinho
- com filhos e/ou netos
- com cônjuge
- outro

3.2 – Você tem filhos e/ou netos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

3.3 – Você costumava ler para eles? \_\_\_\_\_ Com que frequência? \_\_\_\_\_

4 – Dados culturais:

4.1 – Você tem lembrança de alguém que lê em sua família?

- apenas o pai. O que lê? \_\_\_\_\_
- apenas a mãe. O que lê? \_\_\_\_\_
- irmão ou irmã. O que lê? \_\_\_\_\_
- ninguém
- outro \_\_\_\_\_

4.2 – Há em sua casa objetos de leitura?

- bíblia
- revistas religiosas
- livros de poesia
- romances
- revistas de atualidades
- jornais
- revistas em quadrinho
- almanaques

outros \_\_\_\_\_

4.3 – Você já foi presenteado com livros? Quantos? \_\_\_\_\_

4.4 – Você costuma ler (Numere em ordem de importância):

quando sou requisitado pelas disciplinas da Unati

para me distrair

para aprender coisas úteis

4.5 – Você frequenta a biblioteca da UEM:

sempre

de vez em quando

nunca

4.6 – Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

ficção

detetive/policial

poesia

religiosa

acadêmica

auto-ajuda

Outra \_\_\_\_\_

4.7 – Qual o último livro lido por você? Do que tratava a obra?

---

---

---

5 – Dados Unati:

5.1 – Você já frequentou outros cursos na Unati? \_\_\_\_\_ Caso afirmativo, quais?

---

---

5.2 – Você frequenta outros cursos no momento? \_\_\_\_\_ Caso afirmativo, quais? \_\_\_\_\_

5.2 – O que você pensa sobre a Unati?

---

---

---

5.3 – A Unati faz diferença na sua vida? \_\_\_\_\_ Caso afirmativo, por que? \_\_\_\_\_

---

5.4 – Vocês participam de outros programas para a terceira idade? \_\_\_\_\_ Caso afirmativo, qual é sua opinião sobre eles? \_\_\_\_\_

---

6 – Dados sobre a disciplina:

6.1 – O que você prefere: ler livros (literatura, ficção) ou ver adaptações televisivas/cinematográficas? Uma ação motiva a outra?

---

---

---

6.2 – Cite obras que você tenha lido e assistido ao filme/telenovela/minissérie depois. De qual leitura (livro ou filme/telenovela/minissérie) você mais gostou? Por quê?

---

---

---

6.3 – Você assiste a telenovelas? Com que frequência?

---

---

---

6.4 – Qual é o tipo de telenovela favorito? Por que?

---

---

---

## APÊNDICE B

Caro/a aluno/a da Unati/UEM:

Este questionário tem por objetivo verificar a recepção da interface literatura canônica (Shakespeare)/indústria de massa (telenovela) nas aulas de literatura em língua inglesa pelos estudantes da Unati e é parte do Projeto de Tese “O cânone e o popular: a circulação multimodal de Shakespeare na telenovela brasileira e as teorias de letramento crítico na recepção de *O cravo e a Rosa* por alunos da terceira idade”, orientado pela professora Vera Helena Gomes Wielewicki, e desenvolvido por Líliam Cristina Marins Prieto. Obrigada por respondê-lo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

- Você considera *O Cravo e a Rosa* como uma “boa adaptação”? Por quê?
- Quais são os pontos positivos e negativos de uma adaptação televisiva da literatura?
- Em que sentido a adaptação fílmica *O Cravo e a Rosa* auxiliou na sua leitura da peça *The Taming of the Shrew/A Megera Domada*?
- Como você vê a relação entre homem/mulher aparece na peça e na telenovela?
- Você considera *A Megera Domada* uma comédia com tom mais crítico ou romântico? E *O Cravo e a Rosa*? Por quê?
- Qual sua opinião sobre a caracterização dos personagens (figurino) e do espaço (cenário) em *O Cravo e a Rosa*?
- Você percebeu se houve alguma adaptação da história em *O Cravo e a Rosa*? Caso afirmativo, você considera isso positivo ou negativo?
- Você gostaria de fazer algum comentário sobre o trabalho desenvolvido com a leitura da peça e as adaptações que não foi perguntado nesse questionário?

## APÊNDICE C

|   |
|---|
| <b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b><br><b>UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE</b><br><b>- PLANO DE CURSO -</b> |
|---|

|             |      |
|-------------|------|
| Processo nº | Fls. |
| Rubrica:    |      |

|   |
|---|
| <b>CONTEÚDOS DOS COMPONENTES CURRICULARES</b> |
|---|

**CURSO:** Literatura em língua inglesa e multimodalidades: Shakespeare e a telenovela

**PROFESSOR:** Liliam Cristina Marins Prieto

**DEPARTAMENTO:** Letras

| <b>CARGA HORÁRIA</b> |                |              |
|----------------------|----------------|--------------|
| <b>Teórica</b>       | <b>Prática</b> | <b>TOTAL</b> |
|                      |                | 68           |

| <b>PERIODICIDADE</b> |                  |              |
|----------------------|------------------|--------------|
| <b>Anual</b>         | <b>Semestral</b> | <b>Outro</b> |
| x                    |                  |              |

**EMENTA:** Discussão de conceitos de literatura, literatura estrangeira e sua circulação/relação com outras modalidades na atual cultura da convergência, em especial Shakespeare em suas adaptações para a televisão.

**OBJETIVO(S):**

- Discutir os conceitos de literatura;
- Discutir a articulação da literatura circulante em outros meios e possibilidades de leituras críticas;
- Discutir a circulação da literatura em meios convergentes (televisão e ciberespço).

**PROGRAMA:**

1. Discutir conceitos de tradução, leitura e literatura;

2. Contextualizar Shakespeare na História e na história da literatura;
3. Ler a peça *The Taming of the Shrew* e assistir à uma adaptação cinematográfica e à telenovela *O Cravo e a Rosa* a partir de um posicionamento crítico e reflexivo;
4. Realizar aulas no laboratório de informática para promover a discussão sobre a circulação da literatura no ciberespaço.

## BIBLIOGRAFIA

1. SHAKESPEARE, W. *The Taming of the Shrew*. Signet Classic. Harmondsworth: Penguin, 1986.
2. BLOOM, H. *Shakespeare: The Invention of the Human*. New York: Riverhear, 1998.
3. BOHANNAN, L. Shakespeare in the bush. *Natural History*, ago./set. 1966. Disponível em: <<http://nhmag.com/search.html?keys=bohannan&sitenbr=157877211&bgcolor=%23C7E0B0>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
4. CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, Espectadores e Internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
5. CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

## Bibliografia Complementar

1. BARNET, S.; BURTO, W.; CAIN, W. E. *An Introduction to Literature*. 13rd ed. New York: Longman, 2004.
2. EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 4th ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
3. DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2005.

|                                   |                                |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <p>_____/_____/_____<br/>Data</p> | <p>Assinatura do Professor</p> |
|-----------------------------------|--------------------------------|

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *O CÂNONE E O POPULAR: A CIRCULAÇÃO MULTIMODAL DE SHAKESPEARE NA TELENOVELA BRASILEIRA E AS TEORIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NA RECEPÇÃO DE O CRAVO E A ROSA POR ALUNOS DA TERCEIRA IDADE*, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), desenvolvida pela pesquisadora Liliam Cristina Marins Prieto e orientada pela professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a interface literatura/telenovela na peça *The Taming of the Shrew* (aproximadamente 1523), de William Shakespeare, em sua versão para a telenovela *O Cravo e a Rosa* (2000), de Walcyr Carrasco e Mário Teixeira, bem como sua recepção por alunos de língua inglesa da Universidade Aberta à Terceira Idade, em Maringá, Paraná, com o intuito de verificar relações existentes entre literatura, multimodalidade e formação de leitores na terceira idade. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: além da filmagem das aulas, dois questionários serão aplicados aos sujeitos de pesquisa, um socioeconômico-cultural e um protocolo de leitura, cujas respostas serão dadas em português. O primeiro questionário será composto por perguntas ou de assinalar ou de responder direta e objetivamente; o segundo será composto por perguntas abertas ou semiabertas. Informamos que a presença de uma câmera filmadora em sala de aula poderá causar desconforto e alterar o desenrolar das aulas. Para contornar este problema, a pesquisadora/ministrante buscará meios para tornar o ambiente de sala de aula o mais natural possível, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos materiais coletados. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade (o material resultante da gravação das aulas ficará sob guarda da pesquisadora). Os benefícios diretos esperados são aperfeiçoar as aulas de língua inglesa na Unati através da interface literatura/língua e formar leitores críticos na terceira idade. O retorno destes benefícios será dado por meio de disciplinas ofertadas na grade da Unati (uma delas, inclusive, será ofertada pela pesquisadora). Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, contate-nos nos endereços abaixo ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta

neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Liliam Cristina Marins Prieto..

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador no endereço abaixo:

Nome: Liliam Cristina Marins Prieto.

Endereço: Rua Marques de Abrantes, 344, apto. 902.

Telefone: 44 99842366

E-mail: liliamchris@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

**ANEXOS**



## ANEXO B

34929

Rio de Janeiro, 28 de março de 2012.

À  
**Lilium Cristina Marins Prieto**  
Rua Marques de Abrantes, 344, apto. 902, Zona 07. Cep: 87020-170. Maringá/PR.

Ref.: Autorização Para Exibição de Obras audiovisuais de Titularidade da Globo.

Prezada Senhora,

Vimos, pela presente, em atenção à sua solicitação, autorizar a Sra. **Lilium Cristina Marins Prieto** (“Autorizada”) a utilizar trechos dos capítulos 1, 3, 4, 216 e 221, da obra audiovisual “O Cravo e a Rosa”, produzida, exibida e de titularidade da Globo Comunicação e Participações S.A. (“Globo”), conforme o Anexo I da presente Autorização, doravante simplesmente “Imagens”, única e exclusivamente para fins de complementação de pesquisa acadêmica de autoria da Autorizada e para exibição a seus alunos, da Universidade Aberta à Terceira Idade - Universidade Estadual de Maringá (“Pesquisa”).

A autorização ora realizada possui caráter gratuito e se dá a título universal, total, definitivo, irrevogável, irretroatável, não exclusiva e restrita à utilização das Imagens na Pesquisa, nas condições acima mencionadas, sendo expressamente vedada a reprodução, exibição ou utilização em qualquer meio, para fins comerciais e não, sem a obtenção de uma autorização prévia e expressa da Globo. Assim, fica proibido todo e qualquer tipo de utilização que não tenha sido expressamente autorizada pela Globo, devendo V. Sas. responsabilizarem-se por qualquer utilização diversa da ora autorizada.

A autorização ora realizada se refere tão somente aos direitos de titularidade da Globo, ficando expressamente vedada a realização de montagem, alteração, manipulação e/ou transformação das Imagens, por qualquer meio ou processo. Caso as Imagens contenham a marca d’água da Globo, esta deverá ser mantida pela Autorizada, sendo vedada a inclusão de qualquer tipo de publicidade, marca e/ou patrocinadores,



JP

34929

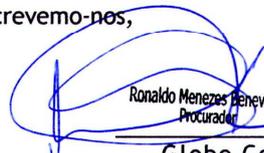
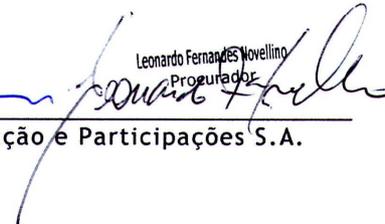
que possa ser relacionada às **Imagens**, salvo se com autorização expressa da **Globo**. A **Globo** não autoriza a dublagem de voz/atuações contidas nas **Imagens**.

Neste ato, ficam Vossas Senhorias cientes de que a autorização ora concedida restringe-se aos direitos da **Globo**, cabendo à **Autorizada** a obtenção de toda e qualquer autorização para utilização de músicas e fonogramas de terceiros porventura incluídos nas **Imagens**, arcando, ainda, com os custos relativos à obtenção das mencionadas autorizações, isentando, desde já, a **Globo** de todo e qualquer pleito ou reivindicação de terceiros, incluindo custas judiciais e honorários advocatícios, obrigando-se, ainda, a excluir imediatamente a **Globo** de eventuais lides caso a mesma seja demandada em razão de violação dos direitos de terceiros, bem como a indenizar regressivamente a **Globo**, caso essa venha a ser condenada ao pagamento de qualquer valor, seja a que título for.

Ressaltamos, ainda, que V. Sas. não poderão, em hipótese alguma, ceder ou permitir que terceiros utilizem-se das **Imagens**, seus extratos, trechos ou partes, sem a devida autorização prévia e expressa da **Globo**, sob pena de responderem pela utilização indevida.

Estando V.Sa. ciente do acima, solicitamos a aposição do seu “de acordo” no espaço indicado abaixo, bem como a devolução da segunda via da presente após sua assinatura.

Sem mais, subscrevemo-nos,



  
 Ronaldo Menezes Benevides  
 Procurador
   
 Leonardo Fernandes Novellino  
 Procurador
   
 Globo Comunicação e Participações S.A.

Ciente e de Acordo:


  
 Liliam Cristina Marins Prieto



JP