

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

EDNAN GOMES DE SOUZA

**A ADAPTAÇÃO DE DOM CASMURRO NA SÉRIE
“TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA**

**Jaguarão
2025**

EDNAN GOMES DE SOUZA

**A ADAPTAÇÃO DE DOM CASMURRO NA SÉRIE
“TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER”:
UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Português.

Orientadora: Dra. Fabiane Lazzaris

**Jaguarão
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S729a SOUZA, Ednan Gomes de Souza

A Adaptação de Dom Casmurro na série "Tudo o que
é Sólido Pode Derreter" / Ednan Gomes de Souza
SOUZA.

57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)--
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS,
2025.

"Orientação: Fabiane Lazzaris LAZZARIS".

1. Dom Casmurro. 2. adaptação literária. 3.
ensino de literatura . 4. audiovisual. 5. tudo o que
é sólido pode derreter. I. Título.

EDNAN GOMES DE SOUZA

**A ADAPTAÇÃO DE DOM CASMURRO NA SÉRIE “TUDO O QUE É SÓLIDO PODE
DERRETER”: UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português da Universidade Federal
do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de
Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso, defendido e aprovado em: 10 de julho de 2025.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr.^a Fabiane Lazzaris

Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Ânderson Martins Pereira

Membro da Banca
(IFFAR)

Prof^ª. Ma. Flávia Azambuja Alves

Membro da banca
(E. M. E. F. Dr. João Severiano da Fonseca)



Assinado eletronicamente por **FABIANE LAZZARIS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/07/2025, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Ânderson Martins Pereira, Usuário Externo**, em 14/07/2025, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Flavia A Alves, Usuário Externo**, em 15/07/2025, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1776584** e o código CRC **766EADD0**.

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho é, para mim, mais do que encerrar uma jornada acadêmica. É testemunhar as voltas que a vida dá, os caminhos que se entrelaçam e os sonhos que renascem quando menos se espera. Lá em 2017, quando concluí minha graduação em Jornalismo pela Universidade do Sagrado Coração, por meio do PROUNI, eu achava que estava realizando o grande sonho da minha vida. E de fato estava. Ser jornalista sempre foi, para mim, uma escolha de alma. Sempre me considerei um jornalista-professor e hoje vejo que, ao longo do tempo, fui me transformando também em um professor-jornalista.

Como na carta da Roda da Fortuna, o mundo girou. E a Educação, que sempre flertou comigo nos bastidores, finalmente encontrou em mim uma escuta. Mesmo antes de me reconhecer docente, já trabalhava dentro das escolas, participando de sessões científicas, atuando como corretor de redações, mergulhando no cotidiano do ensino. A vocação estava ali, latente, mas eu ainda não via. Até que a vida, com sua força delicada, me levou à sala de aula. Primeiro pela formação pedagógica em Letras – Português. Depois, pelo desejo de ir além. Foi quando encontrei a UNIPAMPA.

Chegar à UNIPAMPA foi um ato de coragem num momento de dor, um passo em meio ao luto e às incertezas. Mas foi também a chance de reencontrar em mim o sonho da juventude: o de estudar em uma universidade pública. Aqui, fui acolhido por professores, colegas e funcionários que mostraram que o ensino a distância só carrega essa palavra no nome – não nas relações. Através deles, vivi vínculos de afeto, partilha e aprendizado que levarei para toda a vida.

Este trabalho nasce como um gesto de gratidão à série *Tudo o que é sólido pode derreter*, uma das minhas obras favoritas. Assisti a ela em 2009, no primeiro ano do ensino médio, assim como a protagonista Thereza. Foi essa série que abriu, para mim, as portas da literatura brasileira. Eu já era leitor, mas ela me apresentou a grandeza do nosso patrimônio literário. E mais: me fez perceber que a televisão também educa, também emociona, também transforma. Essa percepção me acompanha até hoje, como educador e como pesquisador, e é o que me move a valorizar a comunicação de massa no espaço acadêmico, tantas vezes subestimada.

Agradeço com o coração aos meus pais, Hilda Secunda de Souza e Edimar Gomes de Souza (este, já como uma estrelinha no céu), que sempre me incentivaram a estudar, mesmo sem terem concluído os próprios estudos. Com tão pouco acesso à educação formal, eles me deram tudo: o exemplo, o apoio, o amor e a certeza de que a educação é um caminho possível para transformar destinos.

Sou grato a todos os meus professores – da Educação Básica ao Ensino Superior – porque sei que o professor que sou hoje é a soma dos muitos mestres que admirei, com uma pitada do meu próprio tempero, aquele que dá sentido ao que levo para a sala de aula. Agradeço também a todos os meus alunos, inclusive os do sistema prisional, com quem aprendi mais do que ensinei, e por quem desenvolvi uma empatia profunda pelo outro e pelo mundo.

Agradeço especialmente à Professora Fabiane Lazzaris, que acolheu este trabalho com sensibilidade e rigor, e que acreditou na legitimidade de estudar uma série de 2009 como ponte entre literatura e televisão, entre arte e educação. Sua orientação reafirmou meu propósito de levar a cultura de massa para dentro da escola, com seriedade e afeto.

Aos meus amigos Thiago Mendonça, Ana Maria Maggi Trotti Fabrício, Jane Elisabeth Baraviera, Maria Lúcia dos Santos e Flávia Stopa, meu carinho eterno. Mesmo distantes fisicamente, estamos sempre perto um do outro – nos salvando em trabalhos, em entrevistas, na vida.

Por fim, este trabalho é, acima de tudo, uma declaração de amor ao estudo. A quem sonha em estudar, a quem começa tarde, a quem recomeça. Estudar vale a pena. Sempre. Porque quando um sonho se realiza, outros podem nascer. E hoje, este jornalista que virou professor se despede desse ciclo com o coração cheio e os olhos voltados para novos voos.

“Não sou propriamente um autor; sou um homem que quis reconstituir a si mesmo.”

Machado de Assis em Dom Casmurro

RESUMO

Este trabalho investiga algumas possibilidades pedagógicas do uso articulado entre literatura e mídias audiovisuais no ensino médio, a partir da análise comparativa entre o romance *Dom Casmurro* (1899) de Machado de Assis, e sua adaptação televisiva na série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter* (2009). Com base em referenciais teóricos como Linda Hutcheon (1989 e 2013), Robert Stam (2006 e 2022) e Rildo Cosson (2006 e 2022), a pesquisa compreende a adaptação como uma prática intertextual e intermedial que amplia o letramento literário e favorece a recepção crítica da obra original. A abordagem metodológica é qualitativa, sustentada por um estudo de caso, e contempla a análise de elementos narrativos, estéticos e temáticos presentes tanto no romance quanto na adaptação audiovisual. Diante disso, apresenta-se estratégias didáticas que valorizam os multiletramentos e as linguagens contemporâneas como ferramentas de mediação no processo de ensino-aprendizagem da literatura.

Palavras-chave: Dom Casmurro; adaptação literária; letramento literário; ensino de literatura; multiletramentos; audiovisual.

ABSTRACT

This study investigates pedagogical possibilities for articulating literature and audiovisual media in high school education through a comparative analysis of the novel *Dom Casmurro* (1899) by Machado de Assis and its television adaptation in the series *Tudo o que é Sólido Pode Derreter* (2009). Grounded in theoretical frameworks such as Linda Hutcheon (1989, 2013), Robert Stam (2006, 2022), and Rildo Cosson (2006, 2022), the research understands adaptation as an intertextual and intermedial practice that expands literary literacy and fosters a critical reception of the original work. The methodological approach is qualitative, based on a case study, and involves an analysis of narrative, aesthetic, and thematic elements in both the novel and the audiovisual adaptation. Accordingly, the study proposes didactic strategies that value multiliteracies and contemporary forms of language as mediating tools in the teaching and learning of literature.

Keywords: Dom Casmurro; literary adaptation; literary literacy; literature teaching; multiliteracies; audiovisual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PERCURSOS TEÓRICOS ENTRE LINGUAGEM, LEITURA E ADAPTAÇÃO LITERÁRIA	13
2.1 LETRAMENTO DIGITAL	18
2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	20
2.5 ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	29
2.6 A OBRA <i>DOM CASMURRO</i> E SUAS AMBIVALÊNCIAS NARRATIVAS	33
3. METODOLOGIA	37
4. ENTRE A LITERATURA E O AUDIOVISUAL: A SÉRIE "<i>TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER</i>"	39
4.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE E SUA ADAPTAÇÃO NA SÉRIE	40
4.2 PROPOSTAS/SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA ENTRE O ROMANCE E O EPISÓDIO DA SÉRIE	42
4.2.1 LEITURA COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE E O EPISÓDIO DA SÉRIE	43
4.2.2 ANÁLISE DO NARRADOR NÃO CONFIÁVEL E REESCRITA DE PERSPECTIVAS	44
4.2.3 DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE CAPITU E OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	45
4.2.4 LEITURA E ANÁLISE DOS ELEMENTOS AUDIOVISUAIS DA ADAPTAÇÃO DO ROMANCE	46
4.2.5 PRODUÇÃO DE RELEITURAS CRIATIVAS A PARTIR DA OBRA	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Brasil enfrenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à aproximação dos estudantes com obras clássicas, muitas vezes consideradas distantes da realidade contemporânea. No contexto atual, em que prevalecem as linguagens audiovisuais e as mídias digitais, torna-se necessário repensar estratégias didáticas que favoreçam o interesse e a participação ativa dos alunos. A literatura, enquanto prática estética e formativa, deve dialogar com os repertórios culturais dos jovens, sem perder de vista sua complexidade textual, histórica e simbólica. Nesse sentido, pesquisas recentes têm destacado a importância de metodologias que articulem o cânone literário à cultura midiática contemporânea, promovendo maior engajamento e formação crítica dos estudantes (SILVA, 2022).

Entre as obras canônicas da literatura brasileira, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ocupa lugar de destaque, sendo frequentemente abordada no Ensino Médio. Publicado em 1899, o romance é marcado pela ambiguidade narrativa, pela subjetividade do narrador e pela constante oscilação entre memória e ficção. O enredo, centrado na figura de Bento Santiago e na dúvida em torno da suposta traição de Capitu, suscita múltiplas interpretações e continua gerando debates críticos mais de um século após sua publicação. No entanto, os desafios impostos pela linguagem machadiana e pela estrutura fragmentada da obra exigem mediações cuidadosas por parte dos educadores, a fim de tornar sua leitura mais acessível aos alunos.

Nesse sentido, as adaptações audiovisuais surgem como recursos pedagógicos potentes, capazes de promover o letramento literário por meio da intermedialidade e da intertextualidade. A série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, veiculada pela TV Cultura, apresenta uma proposta inovadora ao adaptar obras literárias para o contexto escolar contemporâneo, utilizando recursos visuais, sonoros e simbólicos para reatualizar os sentidos dos textos. No episódio inspirado em *Dom Casmurro*, a narrativa é transposta para o universo juvenil, explorando os conflitos emocionais e a ambiguidade por meio de linguagens próximas ao cotidiano dos estudantes. Trata-se de uma abordagem que amplia as possibilidades de compreensão da obra literária, sem desconsiderar sua complexidade.

Este trabalho propõe-se a analisar a adaptação de *Dom Casmurro* na série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, investigando suas potencialidades como recurso didático para o ensino de literatura. A análise parte do entendimento de que a adaptação não é uma mera transposição do texto para outra linguagem, mas uma prática criativa de ressignificação, como defendem autores como Linda Hutcheon (1989), Robert Stam (2006) e Julie Sanders (2016). A adaptação,

nesse contexto, constitui-se como um novo texto, dotado de autonomia estética e discursiva, que estabelece diálogo com a obra original e com o público contemporâneo.

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa, com base em um estudo de caso. O foco recai sobre a análise comparativa entre o romance de Machado de Assis e sua adaptação audiovisual, tendo como objetivo identificar continuidades, rupturas e novas possibilidades interpretativas. A investigação concentra-se em aspectos narrativos, temáticos e estéticos, como a representação do narrador não confiável, a subjetividade dos personagens, o uso de recursos audiovisuais para expressar dilemas psicológicos e a construção de intertextualidades. A análise é fundamentada nos estudos de adaptação e nas teorias sobre linguagem visual e letramento literário. Embora não se realize uma intervenção prática em sala de aula, o trabalho propõe estratégias pedagógicas aplicáveis ao ensino de literatura, com vistas a estimular o interesse dos alunos e favorecer uma leitura crítica da obra.

A estrutura deste trabalho organiza-se em cinco capítulos, que articulam os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos, a análise comparativa e as proposições pedagógicas da pesquisa. O primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são delineados o tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia e a delimitação do corpus. O segundo capítulo desenvolve a fundamentação teórica, discutindo os conceitos de adaptação, intertextualidade, leitura literária e o ensino de literatura em diálogo com as mídias contemporâneas. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, explicitando os critérios de seleção das obras, os procedimentos analíticos e o recorte específico da pesquisa. O quarto capítulo reúne a análise comparativa entre o romance *Dom Casmurro* e sua adaptação no episódio da série *Tudo o que é sólido pode derreter*, seguida de propostas pedagógicas que buscam articular leitura e escrita em diferentes linguagens. Por fim, as considerações finais, sintetizando os principais resultados obtidos e indicando possibilidades para estudos futuros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PERCURSOS TEÓRICOS ENTRE LINGUAGEM, LEITURA E ADAPTAÇÃO LITERÁRIA

De acordo com Soares (2004) e Kleiman (1995) o termo letramento surge no Brasil e em outros países como França, Portugal e Estados Unidos, guardada as nomenclaturas individuais de cada país, para designar práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas que são muito mais complexas do que as que eram ensinadas na escola. As práticas de leitura e escrita envolvidas pelo termo letramento abrangem aspectos sociais e culturais das sociedades. Segundo Soares (2004, p. 5):

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Essa peculiaridade também foi percebida no Brasil, notou-se que indivíduos mesmo conhecedores do código linguístico não conseguiam realizar algumas atividades mais complexas envolvendo a escrita, entendidas aqui, como aquelas que envolvem planejamento textual, adequação ao contexto comunicativo, organização coerente de ideias e consciência dos efeitos de sentido. Dizemos mais complexas no sentido dos processos cognitivos que envolvem a utilização e compreensão dos sentidos que estão envolvidos no processo de interação verbal, esses indivíduos não conseguiam produzir um bilhete em um ambiente doméstico por exemplo. Tanto que podemos observar a utilização de certos termos como Analfabeto Funcional para definir essa parte da população, tanto na mídia como na crítica especializada (Tasca; Guedes-Pinto, 2013).

A utilização desse termo destaca um posicionamento que foi tomado no Brasil que diferenciou a forma como o letramento foi tratado aqui em comparação com os demais países em que o termo surgiu simultaneamente. Segundo Soares (2004, p.8) aqui no nosso país o termo manteve uma relação muito próxima com o termo alfabetização já que “[...] o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem.”

Essa confusão com os termos, talvez tenha causado problemas estruturais quando imaginamos os dois processos, é preciso que a diferença entre os termos seja clara para o professor, uma vez que a alfabetização entendida como a apropriação do sujeito do código linguístico é fundamental para uma interação por meio da escrita pelos sujeitos, mas difere muito do entendimento de letramento. Diante da discussão apresentada ao longo deste

trabalho, entende-se o letramento como a capacidade de participar criticamente de práticas sociais mediadas pela leitura e escrita, enquanto a alfabetização diz respeito à decodificação do sistema alfabético da língua.

Tanto que a definição para letramento ainda é motivo de debate e discussões, não se chegou a uma definição para esse termo que seja unânime entre os estudiosos, o certo é que encontramos algumas posições que se assemelham em torno de dois campos semânticos, como diz Terra (2013, p. 31):

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica (Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff, 1979/1991; Green, 2001; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; Rojo, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 2021/2002, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Sabedores dessa diferença, situamos o leitor que o nosso posicionamento quanto ao letramento é entendê-lo com uma prática social e ideológica, uma vez que entendemos a língua como reflexo das suas sociedades. Mas, quanto ao termo esclarecemos que o “[...] letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão” (Marcuschi, 2010, p. 24).

Consideramos importante tratar desse tema aqui porque imaginamos a nossa pesquisa como ferramenta de apoio aos professores de língua portuguesa do Ensino Médio para o desenvolvimento de um letramento em seus alunos, e infelizmente concordamos com Soares (2004) quando ela diz que no Brasil as discussões acerca do letramento sempre surgem enraizadas ao conceito de alfabetização, e é necessário que essa ideia seja desfeita e as discussões sobre o letramento possam seguir em outras direções.

É importante desfazer essa confusão de conceitos para que o professor de língua portuguesa possa situar a sua prática em sala de aula em aspectos que estejam ligados à vida dos alunos, tornando as aulas de língua portuguesa algo mais que a apreciação de um código linguístico que serve apenas para meios de comunicação (Luiz, 2025).

A linguagem é compreendida como um instrumento fundamental para que o indivíduo atue nas diversas dimensões da vida em sociedade (Vergna, 2022). Embora exista uma vasta produção teórica sobre o conceito de letramento, considera-se pertinente reservar um espaço para aprofundar algumas das principais abordagens sobre o tema, especialmente aquelas formuladas por Magda Soares (2004) que define o letramento como mais do que a simples

aquisição da leitura e da escrita; para ela, trata-se do desenvolvimento pleno dessas práticas, permitindo que o sujeito participe criticamente das atividades sociais.

De acordo com Soares (2018), o letramento representa a condição de quem não apenas domina a leitura e a escrita, mas também vivencia práticas sociais mediadas por essas competências. Ainda segundo a autora, o letramento diz respeito ao que os sujeitos fazem com essas habilidades, em contextos específicos, e à forma como tais práticas se articulam com os valores, as necessidades e os usos sociais da linguagem.

Em muitas práticas escolares, observa-se uma descontextualização dos textos utilizados nas aulas de língua portuguesa. Frequentemente, os textos são extraídos de seus contextos de produção e empregados apenas como ferramentas para o ensino de regras gramaticais, como se a língua fosse um objeto distante do cotidiano dos alunos. Kleiman (1995) aponta que, diante do fracasso escolar de grande parte dos estudantes oriundos de famílias com pouca vivência letrada, torna-se urgente incorporar, nas análises escolares, as práticas sociais de outras instituições que também produzem e utilizam a linguagem de maneira significativa.

Para ilustrar essa crítica, Kleiman (1995, p. 27) apresenta um exemplo emblemático: é comum que, numa tarde qualquer, uma criança do semiárido nordestino e outra de uma favela do Rio de Janeiro estejam, ambas, copiando a palavra “gato” do quadro-negro em uma sala de aula da primeira série. A autora evidencia, com isso, a padronização e a homogeneização das práticas escolares, que ignoram os contextos socioculturais distintos nos quais os alunos estão inseridos. Embora o exemplo citado tenha sido publicado há três décadas, ele ainda se mostra bastante pertinente atualmente. A realidade escolar continua marcada pela ausência de contextualização nas aulas de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à inserção do texto e do estudante em contextos autênticos de produção. Reconhece-se que possibilitar ao aluno o entendimento do propósito da escrita e das circunstâncias em que ela ocorre configura-se como uma função essencial do professor dessa disciplina (Street; Bagno, 2020).

Se a proposta da escola é desenvolver os letramentos, torna-se necessário compreender que tal conceito ultrapassa as habilidades técnicas de leitura e escrita, envolvendo também as práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. Em estudos mais recentes, uma tendência crescente em considerar o letramento como prática social, assumindo uma perspectiva transcultural. Dessa forma, compreende-se que o termo se relaciona com uma diversidade de práticas e com o desenvolvimento de múltiplas competências (Street; Bagno, 2020).

Entendido unicamente como uma prática restrita a uma única área do conhecimento, o conceito de letramento torna-se anacrônico, uma vez que a literatura especializada já reconhece sua presença em diferentes esferas, nas quais a linguagem cumpre papel fundamental na

construção e apropriação de saberes. Nesse sentido, Terra (2013) apresenta uma síntese de autores que evidenciam as variadas formas de aplicação do termo. Como observa: é indispensável reconhecer que não existe apenas um tipo de letramento, mas sim “letramentos” (Street; Bagno, 2020).

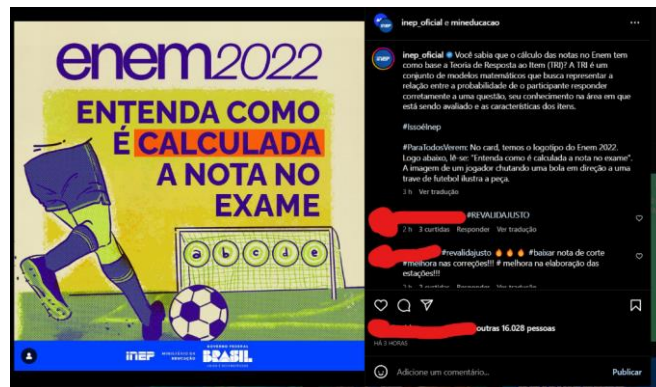
Atualmente, compreende-se o letramento como um conjunto de práticas sociais, o que implica ir além da simples distinção entre ser letrado ou iletrado. É possível identificar, na literatura, diversas expressões que exemplificam essa ampliação conceitual, como “letramento literário”, “letramento visual”, “letramento digital”, “letramento político”, entre outros. Essa nova perspectiva aponta para um ensino de língua materna mais próximo das práticas cotidianas e atento às transformações nos modos de produção de sentido (Vergna, 2022).

Kleiman (1995) já assinalava que os textos predominantes nos meios de comunicação apresentavam natureza multissemiótica ou multimodal, incorporando linguagens verbais, imagens, fotografias e elementos gráficos — uma constatação feita antes mesmo do advento das redes sociais como fenômeno massivo.

À luz dos acontecimentos recentes, tal constatação revela-se ainda mais precisa. A popularização dos dispositivos digitais ampliou significativamente as formas de comunicação e interação social. As redes sociais passaram a concentrar um vasto repertório de ferramentas visuais, simbólicas e expressivas, por meio das quais os usuários transmitem emoções, opiniões e posicionamentos. Observa-se que instituições, inclusive órgãos governamentais, vêm ocupando esses espaços digitais de forma crescente, utilizando os recursos oferecidos por tais plataformas para se aproximar do público de maneira mais direta e eficaz.

Um exemplo ilustrativo dessa tendência pode ser observado em publicações realizadas pela página oficial do Ministério da Educação (MEC) na rede social Instagram. Essas postagens integram texto, imagem e elementos interativos, como ícones de aprovação e comentários, compondo uma linguagem híbrida e altamente engajadora. Tal fenômeno reforça a importância de incorporar essas novas formas de linguagem nas práticas pedagógicas, reconhecendo-as como legítimas e relevantes para o processo educativo contemporâneo.

Figura 1: Print de uma publicação na página do MEC no Instagram



Fonte: Página oficial do Ministério da Educação na plataforma digital Instagram

Observa-se, nas publicações digitais, uma combinação expressiva de linguagens, em que textos e imagens dialogam de forma integrada para a construção do sentido. Também se identifica a presença de elementos interativos, como a possibilidade de o leitor comentar utilizando tanto linguagem verbal quanto visual e expressar reações por meio de ícones, como o símbolo de um coração, que representa aprovação. Esse exemplo, extraído de uma postagem do Ministério da Educação (MEC) na rede social *Instagram*, ilustra de maneira clara a complexidade semiótica presente nas mídias digitais e nas redes sociais. Tal cenário reforça os argumentos já discutidos anteriormente quanto à relevância de se trabalhar, no ambiente escolar, com diferentes formas de linguagem, especialmente aquelas que estão mais próximas da vivência cotidiana dos estudantes (Tasca; Guedes-Pinto, 2013).

A publicação mencionada, por se tratar de uma comunicação oficial de um órgão governamental, evidencia que o uso de linguagens multimodais não está restrito ao universo informal ou popular. Diante disso, questiona-se por que a escola ainda tende a considerar essas formas comunicativas como inferiores ou secundárias, mesmo quando instituições públicas as adotam amplamente (Vergna, 2022).

Ainda que o ensino formal continue priorizando a linguagem verbal como eixo principal do letramento, torna-se cada vez menos justificável ignorar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre textos multimodais. Como observa Kleiman (1995, p. 50), é fundamental ensinar os alunos a interpretar criticamente a linguagem visual, sobretudo em uma época em que muitas imagens são utilizadas para manipular, banalizar ou reproduzir valores sociais questionáveis.

Essa constatação evidencia mais um desafio a ser enfrentado no contexto escolar: a necessidade de capacitar os estudantes para a leitura crítica de conteúdos produzidos com essas novas linguagens, cada vez mais acessíveis e compartilháveis. Muitos desses conteúdos

exercem influência significativa na formação de opiniões e comportamentos, o que exige um preparo pedagógico adequado por parte dos educadores (Birck, 2013).

Diante das transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea e da diversidade de práticas de letramento, compreende-se como urgente, no contexto da educação brasileira, refletir sobre dois conceitos centrais: o letramento digital e os multiletramentos. O primeiro refere-se às formas de interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como às habilidades necessárias para compreender e utilizar criticamente os meios digitais. Já o segundo diz respeito à multiplicidade de linguagens presentes nos discursos das mídias, buscando compreender de que maneira os sentidos são construídos a partir da combinação de diferentes códigos — verbais, visuais, sonoros, gestuais, entre outros (Filatro; Cavalcanti, 2022).

2.1 LETRAMENTO DIGITAL

Considerando as transformações sociais em curso e a necessidade de reformular as abordagens pedagógicas em sala de aula, torna-se imprescindível promover um diálogo mais efetivo entre a escola e as dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse contexto, o letramento digital assume papel de destaque nas discussões educacionais, uma vez que a realidade escolar precisa refletir as novas formas de interação, comunicação e produção de sentido que permeiam a vida dos estudantes (Conceição; Ghisleni, 2019).

Dudney, Hockly e Pegrum (2021) alertam para o fato de que as instituições de ensino estão preparando alunos para um futuro incerto, cujas demandas profissionais e sociais ainda não se delinearam completamente. Segundo os autores, embora não se possa prever quais profissões existirão nem os problemas políticos e sociais que emergirão, já se compreende que os indivíduos precisarão de um conjunto de competências específicas para atuar em economias e sociedades fortemente conectadas pelo universo digital.

Essa constatação leva ao entendimento de que as formas tradicionais de ensino já não são suficientes para atender às exigências de uma sociedade tecnologicamente mediada. Os alunos de hoje vivenciam uma realidade na qual se torna possível, por exemplo, realizar operações bancárias por meio de dispositivos móveis, manter vínculos interpessoais através de chamadas de vídeo e participar de processos seletivos ou mercados de trabalho completamente digitais. Diante dessa nova configuração, compreende-se que o letramento digital precisa ser incorporado de maneira sistemática às práticas pedagógicas, de modo que o estudante

desenvolva habilidades para compreender, utilizar e produzir conteúdo em ambientes digitais com criticidade e responsabilidade (Lima; Araújo, 2021).

Coscarelli; Ribeiro (2020) reforçam essa perspectiva ao afirmar que o cidadão contemporâneo necessita estar preparado para lidar com os espaços digitais, seja no âmbito do lazer, seja no contexto profissional, tanto em instâncias públicas quanto privadas. Ao incluir o letramento digital como uma competência a ser trabalhada nas escolas, estas contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e socialmente participativos. Assim, o papel da escola passa a ser não apenas o de ensinar o uso das ferramentas tecnológicas, mas o de orientar a sua apropriação crítica, criativa e ética.

Embora alguns argumentem que parte dos estudantes não disponha de dispositivos digitais ou acesso regular à internet, é importante destacar que a questão central não se refere à posse de tecnologias, mas à maneira como a sociedade, de forma generalizada, já opera majoritariamente por meio de sistemas digitais (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

O mundo atual está cada vez mais informatizado, e boa parte das interações sociais, institucionais e profissionais ocorre por meio de tecnologias da informação e comunicação. Dudeney, Hockly e Pegrum (2021) observam que, para os estudantes participarem plenamente das redes sociais, acessarem oportunidades no mercado de trabalho e atuarem como cidadãos em contextos culturalmente diversos, torna-se necessário que desenvolvam uma gama completa de letramentos digitais.

No processo de compreensão desse cenário, os mesmos autores definem letramento digital como o conjunto de habilidades individuais e sociais que permitem interpretar, administrar, compartilhar e construir significados eficazmente nos diversos canais digitais de comunicação. Isso implica que tais competências precisam ocupar um lugar de centralidade nas práticas escolares, o que infelizmente ainda não se verifica de forma sistemática em muitas instituições.

No atual contexto de cibercultura, os sujeitos necessitam dominar conhecimentos específicos para interagir com diferentes meios, suportes e linguagens, operando entre diversos gêneros e contextos comunicativos. A escola, nesse sentido, deve preparar o aluno para transitar com fluência entre essas múltiplas esferas e compreendê-las criticamente (Farias; Passoni, 2025).

Mesmo diante da evidência de que as redes sociais e as tecnologias de informação moldam significativamente os modos de vida, a escola ainda resiste a reconhecer essas formas de linguagem como legítimas. A velocidade com que uma informação circula, a forma como ela afeta grupos sociais e a maneira como interfere nas decisões pessoais e coletivas exigem um

posicionamento pedagógico que vá além da simples reprodução de conteúdo. A questão das *fake news*, por exemplo, evidencia a capacidade das mídias digitais de manipular opiniões e de influenciar processos democráticos, como eleições, por meio da disseminação de informações falsas (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

Nesse ambiente digital, os estudantes produzem e consomem gêneros textuais que, muitas vezes, não são valorizados pela escola. Essas produções costumam apresentar linguagens não escolarizadas e formas de escrita não convencionais, como o uso de recursos audiovisuais ou multimidiáticos. Embora esses textos não sigam os padrões tradicionais da escrita formal, eles não deixam de constituir discursos válidos e significativos para os alunos, influenciando diretamente suas formas de pensar, sentir e agir no mundo (Lima; Araújo, 2021).

Reconhece-se, portanto, a urgência de integrar essas produções ao espaço escolar. A escola precisa superar a visão normativa da linguagem e incluir nas atividades pedagógicas textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos. Essa mudança implica repensar os modos de ensino e incorporar novas semioses e linguagens, que vão além do oral e do escrito, abrangendo recursos visuais, sonoros, digitais e interativos. O que realmente importa é compreender os efeitos de sentido provocados por cada linguagem e utilizá-los de forma pedagógica (Filatro; Cavalcanti, 2022).

Bakhtin (2021) já havia apontado que toda interação humana é mediada pela linguagem, o que reforça a necessidade de expor os estudantes a uma diversidade de gêneros discursivos. Isso inclui tanto os gêneros consagrados academicamente quanto aqueles que emergem do cotidiano digital dos alunos. A escola deve reconhecer a relevância desses gêneros populares e proporcionar condições para que os estudantes compreendam as dinâmicas discursivas que os constituem.

O ambiente digital, com suas possibilidades interativas e multimodais, oferece uma nova configuração para a construção de significados. Essa configuração exige do professor um novo olhar, capaz de reconhecer, analisar e explorar criticamente os textos que circulam nas mídias digitais. Para aprofundar essa abordagem, faz-se necessário recorrer ao conceito de multiletramentos, discutido por Almeida; Rojo (2021), que será explorado na próxima seção como uma proposta teórica e metodológica capaz de responder aos desafios impostos pela multiplicidade de linguagens e pela diversidade cultural na contemporaneidade.

2.2. A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Antes de iniciarmos as discussões sobre os multiletramentos é preciso esclarecer o conceito, já que anteriormente falamos sobre os muitos letramentos e as suas relações com as práticas sociais, ao falarmos em multiletramentos talvez o leitor acabe por confundir alguns conceitos. A diferença mais importante que é necessária para o entendimento das discussões e propostas nesta área (Almeida; Rojo, 2021).

A concepção de multiletramentos propõe um olhar ampliado sobre os modos de comunicação e produção de sentido que se manifestam em uma sociedade marcada por múltiplas culturas, idiomas e formas de expressão. Almeida; Rojo (2021) argumenta que vivemos em tempos de “hibridismos”, nos quais os sujeitos participam de diversas comunidades discursivas e transitam entre distintos códigos culturais. Essa realidade desafia os modelos educacionais tradicionais, ainda voltados à valorização de determinadas práticas linguísticas em detrimento de outras.

Historicamente, a escola privilegiou as formas de comunicação consideradas "cultas" ou "eruditas", marginalizando práticas linguísticas oriundas de grupos populares e excluindo expressões culturais que não se enquadravam nos modelos hegemônicos. Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), essas fronteiras culturais e linguísticas se tornaram ainda mais permeáveis, exigindo da escola uma abertura para reconhecer e valorizar a diversidade de práticas comunicativas que circulam socialmente (Filatro; Cavalcanti, 2022).

O espaço escolar, no entanto, ainda permanece restrito a certos gêneros e linguagens, como o texto dissertativo-argumentativo, amplamente valorizado em avaliações externas como o ENEM. Isso revela uma visão limitada das competências linguísticas que os estudantes precisam desenvolver para atuar plenamente na sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de mídias, linguagens e interações. Como lembra Almeida; Rojo (2021), os textos atuais são compostos por múltiplos modos de significação – verbais, visuais, sonoros, gráficos –, o que exige dos leitores e produtores de texto a capacidade de transitar entre essas diversas semioses.

Dessa forma, torna-se indispensável que os estudantes aprendam a compreender e produzir textos que vão além do verbal, reconhecendo o valor dos discursos multimodais que fazem parte do cotidiano. Isso inclui, por exemplo, o domínio das linguagens presentes em redes sociais, vídeos, infográficos, memes, jogos e outras formas de expressão digital. Essa competência, chamada de multiletramento, permite aos sujeitos compreenderem as mensagens em suas múltiplas dimensões e responderem a elas de forma crítica, criativa e contextualizada.

Almeida; Rojo (2021) sintetiza algumas das principais características dos discursos que exigem multiletramentos: são interativos e colaborativos; desafiam estruturas tradicionais de poder e propriedade; e são híbridos, combinando linguagens, mídias e culturas diversas. Tais discursos, amplamente difundidos nas redes digitais, transformaram radicalmente a forma como as pessoas se comunicam, aprendem e constroem conhecimento.

Um exemplo marcante da importância dessa perspectiva surgiu em 1994, com a criação do *New London Group* (GNL), formado por estudiosos de diversos países, que se reuniram com o propósito de refletir sobre os impactos das mudanças sociais, culturais e tecnológicas na educação. Dessa iniciativa nasceu o conceito de pedagogia dos multiletramentos, apresentado no manifesto “A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais” (1996), que propõe uma nova abordagem educacional baseada em quatro componentes: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Essa pedagogia atribui aos estudantes um papel central e ativo no processo de aprendizagem, compreendendo-os como sujeitos capazes de produzir significados relevantes e socialmente situados. A noção de *design* torna-se central nessa proposta, pois considera os alunos como autores que reconfiguram e criam sentidos a partir de elementos disponíveis em seu repertório cultural e comunicacional. Com isso, o currículo escolar precisa ser constantemente atualizado para responder às transformações do mundo contemporâneo.

A proposta dos multiletramentos rapidamente encontrou eco em diversos países, como África do Sul, Malásia e Grécia, por dialogar com desafios educacionais comuns a contextos multiculturais e globalizados. No Brasil, os primeiros documentos curriculares que buscaram responder a essas transformações foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), instituídos em 1999, que orientavam a formação a partir de três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Embora os multiletramentos ainda não estivessem explicitamente presentes nesses documentos, a preocupação com a diversidade e com o desenvolvimento de competências para o mundo contemporâneo já se fazia notar.

Com o tempo, as orientações curriculares foram sendo revisadas e ampliadas. Em 2006, surgiram as OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), que introduziram pela primeira vez o termo "multiletramentos" no contexto da educação brasileira. Posteriormente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou essa abordagem ao destacar a importância dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo que o ensino da linguagem deve estar conectado às práticas sociais contemporâneas.

Atualmente, os cursos de formação docente incluem disciplinas que abordam os multiletramentos, o que reflete o reconhecimento crescente de sua importância para uma educação voltada ao desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e atuantes nas múltiplas esferas da vida social. Essa orientação também se manifesta na atuação de órgãos oficiais como o Ministério da Educação, cujas políticas públicas têm buscado incorporar a diversidade cultural e linguística ao currículo escolar.

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos representa uma resposta teórico-metodológica potente para o cenário educacional atual, ao articular a valorização da diversidade cultural com a necessidade de preparar os estudantes para os desafios das sociedades digitais e multiculturais. A inclusão dessas perspectivas no cotidiano escolar é uma estratégia fundamental para garantir uma formação cidadã plena e socialmente engajada.

2.3 CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE

O conceito de adaptação, sobretudo no campo da literatura e das artes visuais, vem sendo amplamente discutido por teóricos como Linda Hutcheon (1989), Robert Stam (2006) e Julie Sanders (2016). Esses autores compreendem a adaptação não como uma cópia ou reprodução fiel da obra original, mas como um processo criativo e interpretativo que, ao ressignificar o texto-fonte, produz uma nova obra com autonomia estética e discursiva. A adaptação, nesse sentido, é uma prática que envolve escolhas, interpretações e estratégias narrativas que dialogam com o texto de origem, mas também com o novo contexto cultural, histórico e social no qual ela é produzida e consumida.

No campo da teoria literária, esse processo está diretamente relacionado à intertextualidade, entendida como a presença de um ou mais textos em outro texto, conforme proposto por Kristeva (1980), com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2021). A intertextualidade rompe com a ideia de texto como uma unidade autônoma e original, e enfatiza a natureza relacional e dialógica de toda produção textual. Ao adaptar uma obra como *Dom Casmurro* para a linguagem audiovisual, a série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter* estabelece uma rede de relações intertextuais que envolvem não apenas o romance de Machado de Assis, mas também referências culturais contemporâneas, práticas juvenis de linguagem e os códigos próprios do audiovisual.

De acordo com Genette (1997), a intertextualidade é apenas uma das manifestações do que ele chama de transtextualidade, conceito mais abrangente que inclui também a paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade. Nesse sentido, pode-

se dizer que a adaptação seria, então, um tipo de hipertextualidade, em que um texto deriva de outro por meio de transformação ou imitação. Nessa perspectiva, é possível perceber que a adaptação de uma obra literária clássica para o formato de série televisiva não visa apenas repetir a história original, mas reorganizá-la segundo os códigos e possibilidades do novo meio, utilizando-se de recursos imagéticos, sonoros e visuais que não estão presentes na forma escrita, mas que contribuem significativamente para a construção de sentido.

Essa multiplicidade de linguagens utilizadas na adaptação caracteriza o fenômeno da intermedialidade, ou seja, o trânsito entre diferentes mídias e formas de expressão. A série mencionada recorre a elementos como trilha sonora, planos de câmera, cortes de montagem e atuação dramática para explorar a ambiguidade e subjetividade presentes em *Dom Casmurro*. Esses elementos intersemióticos ampliam o acesso dos estudantes ao universo da obra machadiana e favorecem a construção de uma leitura crítica, aproximando-os do conteúdo literário por meio de linguagens mais próximas de seu cotidiano cultural.

É importante destacar que, ao incorporar múltiplas linguagens, a adaptação se insere na perspectiva dos multiletramentos, conforme definido por autores como Almeida; Rojo (2021) os multiletramentos consideram as diversas formas de representação e comunicação na contemporaneidade, valorizando a pluralidade cultural e semiótica dos textos. Assim, ao trabalhar uma obra como *Dom Casmurro* por meio de sua adaptação audiovisual, o professor pode promover práticas de letramento literário que ultrapassam a decodificação do texto escrito, estimulando a análise crítica de discursos, imagens, sons e símbolos.

Além disso, a adaptação favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos ao confrontar diferentes versões de um mesmo enredo. O episódio da série reinterpreta os personagens e os conflitos da obra original sob uma nova perspectiva, promovendo o deslocamento da narrativa para contextos escolares e juvenis, o que permite aos estudantes identificarem continuidades e rupturas em relação ao texto literário. Esse exercício intertextual é especialmente frutífero para o ensino de literatura, pois estimula o aluno a compreender que o sentido de uma obra não é fixo, mas construído a partir de múltiplos olhares e leituras.

Portanto, a adaptação literária, compreendida como uma forma de intertextualidade expandida e intermedial, constitui um recurso pedagógico relevante para o ensino de literatura na contemporaneidade. Ao valorizar a multiplicidade de linguagens, a dialogia entre os textos e a mediação crítica, a adaptação pode possibilitar a construção de uma experiência leitora mais rica, engajada e contextualizada com as práticas culturais dos estudantes. Nesse sentido, trabalhar a adaptação de *Dom Casmurro* em sala de aula, por meio de sua releitura na série

Tudo o que é Sólido Pode Derreter, representa uma estratégia eficaz para promover o letramento literário e a formação de leitores críticos no Ensino Médio.

2.4 O POTENCIAL PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS AUDIOVISUAIS

A integração da tecnologia na educação tem sido uma jornada contínua de evolução e adaptação, marcada tanto por desafios quanto por oportunidades significativas para o ensino e a aprendizagem (Santos *et al.*, 2024a). O panorama histórico dessa inclusão revela uma progressão desde o uso de ferramentas simples, como slides e retroprojetores, até a adoção de tecnologias digitais avançadas, como tablets, smartphones e plataformas de aprendizagem online. Essa transição reflete não apenas os avanços tecnológicos, mas também uma mudança na percepção sobre o papel da tecnologia na educação (Narciso *et al.*, 2024a).

O rápido avanço tecnológico e a crescente digitalização da sociedade trazem novos desafios e oportunidades para o sistema educacional. Nesse cenário, a incorporação eficaz de tecnologias ao currículo escolar torna-se essencial para responder às exigências de um mundo cada vez mais interconectado e dependente de habilidades digitais. Essa abordagem vai além da simples inclusão de ferramentas tecnológicas no ensino, abrangendo a reformulação de estratégias pedagógicas e currículos para capacitar indivíduos a navegar e prosperar na era digital (Santos *et al.*, 2024b).

As tecnologias emergentes, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), se tornaram um elemento essencial no cenário educacional atual. Além disso, a interatividade e as metodologias inovadoras desempenham um papel vital na educação contemporânea. A interatividade possibilita uma comunicação rica e significativa entre os alunos e os ambientes digitais, enquanto as abordagens pedagógicas inovadoras colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração (Lino *et al.*, 2024).

As primeiras tecnologias aplicadas ao contexto educacional facilitaram as interações humanas, eliminando barreiras geográficas e aprimorando os processos de aprendizado. A Internet fortalece a ideia de preparação contínua dos profissionais da educação para utilizar diversas tecnologias, não apenas pela rapidez na disseminação de informações, mas também por promover novos modelos de interação (Siqueira *et al.*, 2021). E, o conceito de Educação 4.0 apoia um processo de ensino contínuo, diferindo das metodologias tradicionais que, são aplicadas atualmente com foco apenas na identificação de erros e acertos dos alunos, sem

considerar o aprendizado adquirido durante o processo (Maria; Muñoz; Nicacio, 2024). O professor 4.0 deve ser perceptivo e flexível, criando condições adequadas às exigências desse novo modelo de ensino (Narciso *et al.*, 2024a).

As novas formas de gestão do conhecimento, a valorização de conteúdos digitais e a transformação digital associada à Indústria 4.0 demandarão novas competências dos docentes. Será necessário superar os modelos didáticos pedagógicos tradicionais, permitindo uma maior fluidez e desconstrução do paradigma educacional convencional. Todos os envolvidos precisarão se adaptar rapidamente a essa nova gestão do conhecimento (Lino *et al.*, 2024; Lopes; Castro; Oliveira, 2024; Sharma, 2019).

Essas tecnologias se aplicam a todos os períodos da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, proporcionando ferramentas inovadoras que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento acadêmico. Na sociedade contemporânea, mesmo antes de aprenderem a ler e escrever de maneira tradicional, muitas crianças já usam e conseguem explorar tablets e smartphones (Lopes; Castro; Oliveira, 2024).

No âmbito educacional, a IA está se tornando cada vez mais presente, proporcionando experiências de aprendizagem adaptativas e personalizadas, o que melhora significativamente o engajamento e a eficiência dos alunos. Sistemas de tutoria inteligente exemplificam essa aplicação prática, oferecendo feedback e suporte personalizados aos alunos, ajustando os materiais de ensino de acordo com as dificuldades identificadas. Além disso, assistentes virtuais facilitam a comunicação e a organização de tarefas, enriquecidos pelo PLN, permitindo interações mais naturais e eficientes (Santos *et al.*, 2024a).

As Tecnologias Emergentes (TE) estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos desde cedo. Diante deste cenário, é evidente que as instituições de ensino não podem ignorar uma cultura que tem uma incidência cada vez maior nas relações sociais. Nas discussões voltadas para a educação, é fundamental reconhecer que a formação docente merece atenção especial (Almeida, 2024).

Na contemporaneidade da sala de aula, é essencial que os educadores assumam o papel de guias orientadores, em vez de serem apenas transmissores de conteúdo. Na contemporaneidade da sala de aula, é essencial que os educadores assumam o papel de guias orientadores, em vez de serem apenas transmissores de conteúdo. Essa mudança de perspectiva está diretamente alinhada aos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, que valoriza a atuação docente como mediadora de práticas sociais diversas e contextos culturais múltiplos. Nesse cenário, cabe ao professor criar condições para que os estudantes desenvolvam

competências críticas e criativas, capazes de transitar entre diferentes linguagens, como a verbal, a visual e a digital, refletindo sobre os sentidos construídos em cada uma delas.

As aulas devem ser voltadas para a pesquisa e experimentação, enquanto as instituições de ensino precisam promover redes de aprendizagem interconectadas entre professores e alunos, possibilitando a aquisição de conhecimento tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Lino *et al.*, 2024).

Diante disso, percebe-se que a contemporaneidade trouxe consigo um desafio significativo no campo educacional, onde a evolução tecnológica tem sido fundamental na redefinição do currículo e das práticas pedagógicas. A história do currículo, desde seus primórdios nos Estados Unidos até sua influência no Brasil, reflete uma busca contínua por métodos mais eficazes de educação, com foco no desenvolvimento do aluno como um sujeito ativo e crítico (Moretto, 2011). Alguns estudos, como o de Lopes, Castro e Oliveira (2024) e Almeida (2024) consideram ainda insuficiente o reconhecimento da necessidade formativa dos professores para o uso pedagógico das tecnologias na educação, apesar de muitas pesquisas estarem sendo desenvolvidas sobre este tema no Brasil.

Sobre as teorias pedagógicas que sustentam o uso das TE na educação, Oliveira (2020) destaca a importância do construtivismo e da aprendizagem significativa, argumentando que a integração das tecnologias digitais no ensino deve ser vista como uma oportunidade para promover uma aprendizagem ativa, na qual o aluno é o protagonista de seu processo educativo. Essa perspectiva ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas que não apenas utilizem tecnologias digitais como ferramentas de ensino, mas que também fomentem uma mudança paradigmática na relação entre aluno, conhecimento e professor.

Além disso, Silva *et al.* (2022) discutem como as metodologias ativas, apoiadas por tecnologias digitais, podem ser aplicadas para aumentar o engajamento dos alunos e promover um aprendizado mais efetivo e significativo. Essa visão corrobora a ideia de que a integração de tecnologias digitais na educação, junto com uma abordagem pedagógica inovadora, é essencial para atender às demandas de um cenário educacional em constante evolução. A abordagem tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na memorização, contrasta com a inovadora, que prioriza a participação ativa do aluno, o uso de múltiplas linguagens e a construção colaborativa do conhecimento.

Portanto, ao serem incorporadas como ferramentas de ensino-aprendizagem, as tecnologias digitais oferecem uma série de benefícios, incluindo maior acessibilidade ao conteúdo, personalização da aprendizagem e a possibilidade de interações dinâmicas entre alunos e professores (Narciso *et al.* 2024a, 2024b; Santos *et al.*, 2024a, 2024b).

No entanto, a incorporação dessas tecnologias deve ser feita de maneira planejada e cuidadosa. A simples presença de tecnologia não assegura uma educação de qualidade; é crucial que a integração tecnológica seja acompanhada de uma sólida estratégia pedagógica. Para que essa transformação seja bem-sucedida, é essencial que os educadores estejam bem-preparados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz. A formação contínua dos professores no uso de novas tecnologias é fundamental para garantir que o currículo atenda às necessidades dos alunos na era digital. Embora a tecnologia tenha o potencial de transformar o currículo, a eficácia dessa transformação depende de um planejamento cuidadoso e da capacitação adequada dos educadores (Lino *et al.*, 2024).

As mídias audiovisuais têm se consolidado como ferramentas significativas para o ensino, sobretudo em contextos marcados por transformações tecnológicas e culturais. A escola, enquanto espaço de formação crítica, não pode permanecer alheia aos modos contemporâneos de produção e circulação de sentido. O uso pedagógico de filmes, séries, vídeos, documentários, curtas-metragens, entre outros produtos audiovisuais, tem o potencial de aproximar os conteúdos escolares do universo cultural dos estudantes, despertando o interesse, favorecendo a mediação cognitiva e ampliando as possibilidades de interpretação e expressão. As linguagens multimodais utilizadas nesses materiais oferecem suporte não apenas à compreensão de temas complexos, mas também ao desenvolvimento da leitura crítica e da autoria estudantil.

Diversos estudos (Balsan; Franz; Souza, 2019; Barreto, 2021; Blikstein; Valente; Moura, 2020; Lino *et al.*, 2024; Lopes; Castro; Oliveira, 2024; Maria; Muñoz; Nicacio, 2024; Mokhtar; Alshboul; Shahin, 2019; Santos *et al.*, 2024b; Sharma, 2019; Silva *et al.*, 2022; Siqueira *et al.*, 2021) apontam que as mídias audiovisuais podem atuar como mediadoras potentes do conhecimento quando são inseridas de forma planejada e crítica. Segundo Xavier (2012), a presença da imagem em movimento nas práticas pedagógicas favorece o envolvimento dos alunos e contribui para o fortalecimento da aprendizagem significativa, desde que o professor assume o papel de mediador e promotor de debates que extrapolem a superfície narrativa. A presença do cinema e da televisão na sala de aula, por exemplo, não deve ser reduzida ao entretenimento ou ao reforço de conteúdos, mas pensada como um espaço de leitura e produção de sentidos, permitindo que o estudante compreenda os discursos que circulam socialmente e reconheça as estratégias retóricas e ideológicas presentes nas representações audiovisuais.

A experiência estética propiciada pelas mídias audiovisuais, além de ampliar a sensibilidade do estudante, contribui para a formação ética e política, pois possibilita o contato

com diferentes culturas, realidades e modos de ser. A escola, ao inserir essas linguagens em suas práticas, reconhece a legitimidade das expressões simbólicas do presente e promove uma articulação mais efetiva entre currículo e cultura. Conforme observa Gomes (2019), o uso pedagógico de vídeos e filmes é eficaz na promoção de debates, na problematização de temas sociais e na construção coletiva do conhecimento. Contudo, para que esse uso seja de fato transformador, é preciso romper com a lógica da reprodução e investir em metodologias participativas, em que os estudantes também possam produzir conteúdo, exercitando sua autoria e autonomia.

Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto das mídias audiovisuais no ensino de literatura. Ao adaptar obras literárias para o cinema ou para a televisão, cria-se um espaço de mediação, em que os elementos visuais, sonoros e simbólicos podem dialogar com o texto escrito, favorecendo diferentes formas de leitura e interpretação. A intermedialidade, nesse caso, não empobrece a experiência literária, como argumentam os discursos mais conservadores, mas a amplia, oferecendo novas possibilidades de fruição e compreensão. A série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, por exemplo, ao adaptar *Dom Casmurro*, ressignifica os elementos narrativos machadianos por meio de uma linguagem acessível ao público jovem, sem eliminar a complexidade da obra original. Essa estratégia contribui para uma aproximação efetiva dos alunos com os clássicos da literatura, muitas vezes vistos como distantes e difíceis.

Além disso, a integração das mídias audiovisuais ao ensino deve ser pensada à luz das práticas sociais letradas da contemporaneidade, em que predomina a cultura da imagem, da velocidade e da interatividade. Os estudantes do século XXI estão imersos em um ecossistema comunicacional marcado por vídeos curtos, memes, plataformas de streaming e redes sociais. Ignorar essas formas de linguagem é perder a oportunidade de estabelecer vínculos pedagógicos com seus repertórios culturais. Como defendem Coscarelli e Lopes (2011), o trabalho com multiletramentos exige que a escola considere as novas textualidades como parte do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a legitimidade dos textos audiovisuais como objetos de leitura, análise e produção crítica.

A potencialidade educativa das mídias audiovisuais não está apenas na sua capacidade de atrair a atenção dos estudantes, mas sobretudo na possibilidade de problematizar representações, desconstruir estereótipos, promover debates ético-políticos e desenvolver habilidades de análise discursiva e crítica. Trabalhar com essas linguagens requer do professor um conhecimento técnico e teórico, mas, principalmente, uma postura investigativa e criativa, capaz de articular os recursos audiovisuais com os objetivos pedagógicos, com as necessidades dos estudantes e com o contexto sociocultural em que estão inseridos.

2.5 ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

A sociedade é reflexo das suas necessidades no que diz respeito à produção cultural. Todas as manifestações são anseios direcionados à elaboração do pensamento. Bem como, o pensamento é produto dos desejos dessa mesma sociedade. Este processo realiza-se de forma solidária com todos os membros da comunidade. Não se restringe só aos pensamentos de alguns que venham a ser impingidos no meio social como também não se efetua no simples ato da decodificação de palavras. Há sim, o desenvolvimento da compreensão de maneira reflexiva das ideias daqueles que produzem. O indivíduo introjeta as ideias de outros e, a partir de então, chega às suas inferências.

É inquestionável que a trajetória de ascensão da sociedade se faça através da leitura. Centra-se na nossa sociedade cultural aquilo que é escrito. Logo a leitura só tem a oferecer benefícios no enriquecimento cultural. Desde que o processo ocorra com interação de quem produz e de quem lê, haverá ampliação do conhecimento e condições sociais. Não devemos, porém, deixar de considerar as condições sociais de acesso à leitura. Já é do nosso conhecimento a ideia de que a leitura é de valor irrefutável e que traz benefícios à sociedade.

Como a leitura tem finalidade de formar leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, a prática de leitura implica na visão e interpretação de mundo. Neste processo de aprendizagem, novos modelos idealizadores contribuem na matéria-prima de futuros modelos. O ato de ler contribui na intertextualidade de um espaço histórico já concebido e a possibilidade de a história vir a ser transformado.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muita menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo a transformá-las eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim.

Essa ideia de dominação é incorporada pela escola como objetivo, uma vez que esta introduz a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo, protege-a contra as agressões do mundo exterior, separando-a de seu coletivo (família, sociedade) e a fazendo esquecer o que já sabe.

O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha suas portas para o mundo exterior (...). As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade (...) é por omitir o social que a escola pode se converter num dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa; pois a partir desta ocorrência, tornou-se possível a

manifestação dos ideais que regem a conduta da camada do poder, evitando o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica (Zilberman, 2021, p.19).

De acordo com Zilberman (2021), abordar as relações entre a literatura e ensino legitimando a função da leitura, sugerindo livros, assim como atividades didáticas, a fim de alcançar o uso da obra literária em sala de aula e nas suas casas com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos; considerar o confronto entre a criação e o livro didático, tornando o último passível de uma visão crítica e o primeiro ponto de partida para a consideração dos interesses do leitor e da importância da leitura como desencadeadora de uma postura reflexiva perante a realidade.

Para Zilberman (2021), hoje se percebe que as crianças criam suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, por isso é preciso que haja proximidade entre o leitor e o texto. Além disso, o texto literário abre várias possibilidades de leitura, proporcionando ao leitor condições de perceber o real à medida que ele interage com a leitura.

Assim, o professor como mediador deve saber como introduzir um texto aos seus alunos e perceber as formas de conhecimento. A sua vivência social ou até mesmo escolar poderá influenciar muito na sua interpretação do texto e isso deve ser evitado.

A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver a formação em liberdade, orientando no sentido de alcance de total plenitude em sua realização”. Isto é possível se o professor utilizar livros em sala de forma transformadora, aceitando suas várias interpretações. (Zilberman, 2021, p.27).

Por isso, é muito importante que o professor consiga perceber e compreender as múltiplas visões da literatura, para descobrir como a história, a princípio ingênua, pode ser portadora de contradições da realidade da criança. Segundo Zilberman (2021, p. 29). “[...] para se alcançar o estímulo à leitura, é preciso que esta disciplina estabeleça quais metas didáticas são válidas para a utilização do livro infantil na escola”

O educador deve saber o quanto é importante sua prática e ação em sala de aula, sua mediação motivará ou não a criança à prática da leitura e escrita. Segundo Zilberman, “[...] para se alcançar o estímulo à leitura, é preciso que esta disciplina estabeleça quais metas didáticas são válidas para a utilização do livro infantil na escola” (2021, p. 29).

A criança no ambiente de educação infantil deve ter contato com uma diversidade de leitura e escrita, que possa proporcionar habilidades e competências necessárias à alfabetização. Esta se inicia com o processo de compreensão da forma como a escrita alfabética representa a

linguagem. Em outras palavras, pretende-se que a criança e o jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento.

A universidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está implicitamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmite, de preferência, por intermédio de um alfabeto. Como estes estímulos passam a ocorrer, com grande intensidade, a partir do século XVIII a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão. A consolidação deste modelo relacionou-se a um elenco de fatores de ordem econômica, social, cultural e ideológica.

Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, o jovem não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada da literatura.

A escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento que são apresentadas ao estudante. O peculiar, neste caso, é que, durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. O enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e introduz-se num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder.

A literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética pela superação dos fatores que intervieram na sua geração. Por isso, o valor literário tão-somente emergirá; da renúncia ao normativo, o que implica o abandono do ponto de vista adulto, a ampliação do horizonte temático de representação e a incorporação de uma linguagem renovadora, atenta ao discurso da vanguarda, às modalidades da paródia, enfim, acompanhando a evolução da arte literária, que se dá sempre como ruptura e não como obediência (Birck, 2013).

O ensino de literatura, no contexto contemporâneo, demanda uma abordagem que vá além da simples transmissão de conteúdo ou da leitura instrumental de textos. A literatura deve ser compreendida como prática discursiva, estética e cultural, capaz de promover a formação crítica, sensível e ética dos sujeitos. Nesse sentido, o letramento literário surge como um conceito fundamental para repensar o lugar da literatura na escola, especialmente no Ensino Médio, em que os desafios de leitura e compreensão se intensificam diante de textos mais complexos e de repertórios juvenis cada vez mais diversos. O letramento literário, conforme definido por Rildo Cosson (2022), não se limita à decodificação das palavras, mas se refere à capacidade de compreender, interpretar, fruir e dialogar criticamente com os textos literários em suas múltiplas dimensões simbólicas, históricas e linguísticas.

A escola, historicamente, tratou a literatura de forma normativa, enfatizando a memorização de autores, datas e características de escolas literárias, o que distanciou os alunos da experiência estética e afetiva com os textos. Essa abordagem reducionista compromete a formação do leitor literário e alimenta a ideia de que a literatura é algo alheio à vida cotidiana. A proposta do letramento literário, ao contrário, reconhece o potencial transformador da literatura e busca desenvolver nos estudantes competências interpretativas e sensibilidade estética por meio da leitura orientada e significativa de obras literárias. Para isso, é necessário que o ensino de literatura promova o encontro entre o texto e o leitor, considerando sua experiência de mundo, sua cultura e sua subjetividade.

Estudos apontam que práticas escolares mais abertas, dialógicas e mediadas por diferentes linguagens, como a audiovisual e a digital, favorecem o letramento literário, sobretudo quando o professor atua como mediador e não como transmissor de interpretações fechadas. A mediação docente é essencial para contextualizar as obras, propor problematizações, incentivar múltiplas leituras e permitir que o aluno se reconheça como sujeito leitor. A leitura literária, nesses moldes, torna-se uma prática social e formativa, que mobiliza emoções, reflexões e posicionamentos críticos diante da realidade. Conforme destaca Zilberman (2021), o letramento literário se concretiza quando a literatura deixa de ser um objeto apenas de análise e passa a ser um território de vivência, de autoria e de resistência simbólica.

Outro aspecto relevante para o ensino de literatura é a valorização dos multiletramentos e das práticas intertextuais que atravessam o cotidiano dos estudantes. A leitura literária, em diálogo com as mídias digitais, as redes sociais e os produtos culturais contemporâneos, pode ampliar significativamente a participação dos alunos e sua capacidade de leitura crítica. Nesse cenário, a adaptação de obras canônicas para suportes audiovisuais, como no caso da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, permite aproximar os estudantes de textos desafiadores como *Dom Casmurro*, ao mesmo tempo em que desenvolve o letramento literário por meio de uma perspectiva multimodal. Essa prática pedagógica, quando orientada por objetivos claros e critérios estéticos e discursivos, não apenas motiva o engajamento, mas amplia as possibilidades de apropriação da linguagem literária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da área de Linguagens, enfatiza a importância de formar leitores competentes e críticos, aptos a transitar por diferentes gêneros discursivos e modos de enunciação. O documento reforça que a literatura deve ser trabalhada com regularidade ao longo da educação básica, em práticas que valorizem a leitura autônoma, a formação do repertório cultural e o desenvolvimento de competências interpretativas. Nesse contexto, o letramento literário é um dos pilares para que o estudante não apenas compreenda

textos literários, mas também atribua sentido a eles e se aproprie da linguagem como forma de expressão e intervenção social.

Portanto, o ensino de literatura na atualidade deve ser repensado à luz das concepções de letramento literário e das práticas pedagógicas que consideram a diversidade cultural, a multiplicidade de linguagens e a centralidade do leitor como sujeito ativo na construção de sentidos. Promover o letramento literário é permitir que o estudante se torne um leitor crítico, sensível e criativo, capaz de reconhecer a literatura como parte constitutiva de sua identidade e de seu pertencimento sociocultural. É nesse horizonte que se insere a análise da adaptação de *Dom Casmurro* e sua utilização como recurso didático, não como uma substituição do texto original, mas como uma mediação potente que amplia os modos de ler, sentir e pensar a literatura.

2.6 A OBRA *DOM CASMURRO* E SUAS AMBIVALÊNCIAS NARRATIVAS

O romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, publicado em 1899, constitui uma das obras mais instigantes da literatura brasileira, tanto pela complexidade de sua construção narrativa quanto pela ambiguidade que permeia seus personagens e sua trama. Considerado um marco do realismo brasileiro, o livro ultrapassa os limites das convenções do gênero ao explorar profundamente a subjetividade do narrador, Bento Santiago, também conhecido como Bentinho, cuja perspectiva única e enviesada conduz o leitor por uma narrativa repleta de silêncios, lacunas e contradições. Essa estrutura ambígua e fragmentada torna *Dom Casmurro* um campo fértil para múltiplas interpretações e problematizações críticas, sendo uma obra que permanece atual e desafiadora no contexto escolar contemporâneo.

A filiação de *Dom Casmurro* ao Realismo brasileiro não pode ser reduzida a um gesto de enquadramento cronológico ou formal. Conforme observa Bosi (2015), o Realismo não se constitui apenas como uma reação ao Romantismo, mas como um momento de expansão da consciência crítica na literatura, que desloca o foco da idealização para o exame meticoloso dos conflitos humanos e sociais. Nesse sentido, a prosa machadiana, em sua fase realista, não apenas registra os sintomas de uma época, mas problematiza os próprios mecanismos de percepção e representação. A subjetividade, longe de ser abolida, torna-se o território privilegiado para a desmontagem dos discursos e das máscaras sociais, como se vê na construção de um narrador que, ao tentar restaurar a juventude por meio da memória, revela sobretudo os traços de sua própria desconstrução.

Machado de Assis leva às últimas consequências aquilo que Bosi (2015, p. 232) denomina de “psicologismo desmascarador”, ou seja, uma escrita que não busca tanto narrar os fatos externos, mas revelar as camadas de racionalização, desejo e autoengano que compõem o sujeito moderno. Em *Dom Casmurro*, essa estratégia se materializa na figura de Bento Santiago, cuja tentativa de narrar o passado se converte em performance de justificação pessoal. A interiorização radical promovida por Machado é uma forma de crítica às ilusões do eu e da memória, desafiando o leitor a lidar com uma verdade sempre mediada pelo olhar de quem a relata. Nesse movimento, a crítica social não desaparece, mas se enraíza nas formas mais sutis do comportamento burguês, nos silêncios convenientes, na fragilidade dos vínculos afetivos e no controle simbólico das relações de gênero.

A principal tensão narrativa do romance gira em torno da suposta traição de Capitu, esposa de Bentinho, com seu melhor amigo Escobar. No entanto, Machado de Assis não oferece provas concretas que sustentem a acusação, deixando em aberto a veracidade dos fatos e provocando o leitor a ocupar uma posição ativa diante da narrativa. A dúvida sobre a fidelidade de Capitu não é apenas um elemento da trama, mas o motor que impulsiona toda a narrativa, construindo-se a partir de indícios subjetivos, memórias inconsistentes e juízos pessoais do narrador. A obra, assim, se estrutura como um grande jogo psicológico, em que o discurso de Bentinho revela mais sobre sua insegurança, ciúmes e obsessões do que sobre os supostos atos da esposa.

Machado de Assis utiliza recursos inovadores para a época, como o narrador não confiável, o tempo não linear, a intertextualidade, a metalinguagem e a ironia, o que demonstra seu domínio da forma romanesca e sua capacidade de tensionar o pacto ficcional com o leitor. A escolha por um narrador em primeira pessoa, que tenta reconstruir os fatos de sua juventude por meio de suas próprias lembranças, é uma estratégia que convida o leitor a questionar a veracidade e a coerência dos eventos apresentados. Como observam estudiosos da obra machadiana (Cardoso, 2019; Schilling, 2016) o texto constrói uma espécie de armadilha interpretativa, em que o leitor é simultaneamente guiado e enganado pelo narrador, obrigando-o a refletir sobre os limites entre verdade e ficção, entre aparência e essência, entre narrativa e memória.

A ambivalência do romance não se limita apenas ao campo da narrativa, mas também atravessa a caracterização dos personagens. Capitu, frequentemente descrita de forma enigmática e simbólica, é uma personagem que desafia os estereótipos femininos da época. Sua imagem é marcada pelos célebres "olhos de cigana oblíqua e dissimulada", expressão que se tornou um dos elementos mais debatidos da literatura brasileira. A forma como Bentinho

descreve Capitu oscila entre admiração e suspeita, revelando o olhar machista e controlador do narrador sobre a figura feminina. Essa tensão narrativa entre o que se diz e o que se omite, entre o que se vê e o que se imagina, contribui para o caráter ambíguo da obra, permitindo abordagens críticas que envolvem gênero, identidade, linguagem e poder.

No contexto escolar, trabalhar *Dom Casmurro* requer um esforço de mediação que considere essas ambiguidades como ponto de partida para o desenvolvimento da leitura crítica. de sentidos provocados postas definitivas sobre a inocência ou culpa de Capitu, o professor pode explorar as estratégias narrativas que produzem a dúvida, discutindo com os alunos os efeitos de sentido provocados pelo discurso do narrador. Essa abordagem permite não apenas compreender a complexidade estética da obra, mas também refletir sobre temas como ciúmes, masculinidade, manipulação da linguagem, memória seletiva e construção da verdade. Além disso, ao ser adaptada para outras mídias, como no episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, a obra ganha novos contornos e atualizações, permitindo novas leituras e interpretações a partir de códigos visuais, sonoros e simbólicos.

Ao reunir esses traços, a prosa machadiana realiza, segundo Bosi (2015), uma operação intelectual de alto grau de complexidade formal e crítica. A ironia, a fragmentação narrativa, a ambivalência e a constante autorreflexão do narrador colocam *Dom Casmurro* entre as obras que não apenas participam do projeto realista, mas o tensionam desde dentro. Para Bosi, esse nível de elaboração indica que Machado “não adota um realismo de reprodução”, mas sim de questionamento. Essa postura o aproxima das grandes obras da literatura moderna, ao mesmo tempo em que desafia modelos escolares de leitura linear ou explicativa. Reconhecer essas camadas é essencial para abordar a obra em sala de aula de maneira que respeite sua densidade e pluralidade interpretativa.

Portanto, *Dom Casmurro* permanece como uma obra aberta, cuja riqueza literária reside justamente em suas ambivalências narrativas, nas vozes silenciadas e nos discursos insinuados. A construção da dúvida como elemento central do enredo faz do romance uma ferramenta privilegiada para o ensino de literatura, pois estimula a autonomia interpretativa e a capacidade de análise dos estudantes. Ao explorar essas ambiguidades, o educador pode promover o letramento literário de forma crítica, instigando os alunos a refletirem não apenas sobre o texto literário, mas também sobre a linguagem, os discursos sociais e as relações de poder que se manifestam na literatura e na vida.

3. METODOLOGIA

Este trabalho adota a metodologia do estudo de caso com abordagem qualitativa, centrando-se na análise da adaptação do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, no episódio correspondente da série televisiva *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*. A escolha por esse recorte metodológico justifica-se pela singularidade do objeto analisado e pela possibilidade de compreender as estratégias narrativas, estéticas e temáticas utilizadas na transposição da obra literária para o formato audiovisual. Não se pretende realizar uma intervenção didática ou aplicação prática em sala de aula, mas sim uma investigação teórico-analítica que permita compreender o potencial pedagógico da adaptação como recurso para o ensino de literatura.

Parte-se da hipótese de que a adaptação audiovisual do romance, ao transpor os principais elementos narrativos e temáticos de *Dom Casmurro* para uma linguagem mais próxima da cultura juvenil contemporânea, contribui para ampliar a compreensão da obra original por parte dos estudantes. Supõe-se que a recriação audiovisual, ao utilizar recursos expressivos como imagem, som, ritmo e performance, favorece o engajamento estético e crítico dos alunos, permitindo-lhes acessar aspectos subjetivos e ambíguos da narrativa de forma mais direta e significativa. Essa hipótese orienta a análise ao considerar que a adaptação não apenas reconta a história de Bento Santiago, mas ressignifica a obra machadiana, tornando-a mais acessível e instigante no contexto escolar.

A metodologia está fundamentada nos pressupostos teóricos de Linda Hutcheon, especialmente na obra de 1989, que concebe a adaptação como um processo criativo e interpretativo, e não como mera reprodução da obra original. Para a autora, a adaptação deve ser compreendida como uma prática de reinterpretação cultural, na qual ocorrem deslocamentos de tempo, espaço, linguagem e público, promovendo novos sentidos à narrativa de origem. Com base nessa perspectiva, o estudo tem como foco as escolhas narrativas e estilísticas realizadas na adaptação de *Dom Casmurro*, com o intuito de verificar de que maneira tais escolhas contribuem para o processo de ressignificação da obra no contexto audiovisual e, por consequência, para a formação do leitor literário no espaço escolar.

A análise será desenvolvida em duas frentes principais: comparativa e interpretativa. A primeira delas consiste em uma análise comparativa entre a estrutura e a narrativa do romance machadiano e o episódio da série. Serão examinados aspectos como a construção do narrador, o encadeamento dos acontecimentos, os pontos de vista adotados, o tratamento das personagens e os temas centrais — com destaque para a ambiguidade da suposta traição de Capitu e a

subjetividade do narrador Bento Santiago. Essa etapa busca identificar continuidades e rupturas entre o texto literário e a obra audiovisual, considerando tanto os elementos que foram preservados quanto aqueles que foram transformados para atender às especificidades da linguagem televisiva.

Na sequência, será realizada a análise interpretativa das soluções adotadas pela adaptação em relação à estética audiovisual. Serão considerados elementos como trilha sonora, fotografia, enquadramentos, ritmo de montagem, atuação dos personagens, ambientação e uso de recursos visuais simbólicos. O objetivo é compreender como tais elementos contribuem para expressar os dilemas psicológicos, os conflitos subjetivos e a instabilidade narrativa presentes em *Dom Casmurro*, criando novas possibilidades de leitura para o público contemporâneo. Essa etapa permitirá observar como a adaptação não apenas traduz a narrativa original, mas também recria seus significados a partir de uma nova gramática expressiva.

Além disso, a análise levará em conta a intertextualidade entre a obra original e sua adaptação, compreendendo a série não como uma reprodução literal, mas como um novo texto que dialoga com o romance machadiano e com os repertórios culturais dos jovens espectadores. A adaptação será compreendida como um produto cultural autônomo, que se apropria de elementos da narrativa original para construir novos sentidos, inserindo-se nas práticas contemporâneas de leitura mediada por imagens. Conforme afirma Hutcheon (1989), as adaptações nos convidam a revisitar a obra original sob novas perspectivas, potencializando o diálogo entre passado e presente, tradição e inovação.

Para orientar essa leitura crítica, será utilizada uma matriz analítica baseada nos seguintes eixos: estrutura narrativa, tratamento temático, escolhas estéticas e dispositivos intertextuais. A análise será sustentada por uma leitura do romance *Dom Casmurro* e por uma observação atenta e sistemática do episódio da série. Embora a pesquisa não se proponha a investigar diretamente a recepção por parte dos estudantes, seus resultados poderão subsidiar propostas pedagógicas voltadas à formação do leitor literário no ensino médio, a partir da utilização de adaptações audiovisuais como ferramentas de mediação e reflexão crítica.

4. ENTRE A LITERATURA E O AUDIOVISUAL: A SÉRIE “*TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER*”

Lançada em 2009 pela TV Cultura, a série *Tudo o que é sólido pode derreter*, dirigida por Rafael Gomes e Esmir Filho, integra um projeto de renovação da ficção infanto-juvenil brasileira, ao estabelecer uma ponte entre o repertório da literatura clássica e os dilemas contemporâneos da adolescência. Segundo Batista e Agabiti (2013), a série, derivada de um premiado curta-metragem homônimo, propõe uma abordagem inovadora da adaptação literária, não como transposição linear de conteúdos, mas como processo de recriação, em que o trânsito entre mídias e linguagens é tematizado na própria

Com treze episódios de aproximadamente 22 minutos, o enredo acompanha Thereza, uma jovem leitora que, ao mergulhar nos clássicos exigidos pelo currículo escolar, passa a relacionar suas experiências cotidianas com os conflitos e personagens das obras estudadas. A série, conforme destaca Gomide (2012), articula uma estética da recepção em que o ato de leitura se converte em prática audiovisual, promovendo uma interação dinâmica entre o texto literário, o universo emocional da protagonista e o olhar do espectador

Lima et al. (2014) observam que a qualidade da série reside precisamente na sua capacidade de integrar múltiplas linguagens e de estimular o letramento literário sem recorrer a simplificações. Os autores apontam que a construção dos episódios favorece a ampliação do horizonte cultural dos jovens, ao promover uma familiarização com o cânone literário de forma lúdica e envolvente

Como lembra Jenkins (2008), em tempos de convergência midiática, o público jovem busca narrativas que dialoguem com seus repertórios culturais e tecnológicos. Nesse sentido, a proposta de *Tudo o que é sólido pode derreter* responde a uma demanda por produtos culturais que cruzem os limites entre literatura, televisão e novas mídias. Além da exibição televisiva, o projeto contemplou um site interativo, que disponibilizava os episódios, materiais de apoio e um blog assinado pela protagonista, criando um espaço de diálogo com os espectadores

Segundo Batista e Agabiti (2013), o percurso criativo de Rafael Gomes demonstra uma compreensão sofisticada das especificidades de cada mídia. O diretor optou por não configurar a série como parte de uma franquia transmidiática nos moldes comerciais, mas como um projeto autoral que explora as possibilidades narrativas do audiovisual para provocar novas leituras das obras literárias

Além da dimensão estética, a série foi concebida com um claro objetivo pedagógico. Borges (2014) argumenta que a qualidade na programação televisiva infantojuvenil está relacionada não apenas aos aspectos formais, mas à sua capacidade de engajar o público em

processos de reflexão e construção de sentido. Nesse aspecto, *Tudo o que é sólido pode derreter* oferece um exemplo de como a televisão pública pode contribuir para a formação cultural e crítica dos jovens

O episódio 7, dedicado à leitura de *Dom Casmurro*, exemplifica de maneira expressiva a proposta da série. Após a indicação da obra machadiana pelo professor de Literatura, Thereza, em meio aos conflitos do ambiente escolar, identifica paralelos entre o triângulo amoroso do romance e a situação vivida por seus colegas Dalila e João Felipe. O casal, antes o mais popular do colégio, passa por uma ruptura pública, alimentando rumores e especulações entre os alunos. Movida por sentimentos ambíguos, inclusive um interesse romântico por João Felipe, Thereza projeta na amiga Dalila a figura enigmática de Capitu. O episódio explora essas camadas de leitura através de recursos audiovisuais como montagem paralela, cenas de imaginação e inserções metatextuais, que, como observa Gomide (2012), reforçam a ambiguidade narrativa da obra original e mantêm em aberto a multiplicidade de interpretações

Figura 2: Cena do episódio 7 da série “Tudo o que é Sólido Pode Derreter”



Fonte: Frame extraído do DVD da série, volume 2. Acervo pessoal do pesquisador.

Além disso, o olhar da protagonista sobre Dalila constrói uma personagem que vai além do papel de antagonista. Embora alvo de julgamento pelos colegas, Dalila mantém uma postura autônoma e uma presença marcante, contrariando a visão reducionista sugerida por Thereza e pelo olhar social ao seu redor. Como destacam Lima et al. (2014), a série promove uma leitura crítica não apenas das obras literárias, mas também das relações interpessoais e dos discursos de gênero presentes no ambiente juvenil. A resignificação de Dalila como figura complexa e carismática contribui para que o episódio dialogue com questões contemporâneas, estimulando o espectador a refletir sobre a formação de estereótipos e o papel da literatura na construção de novas sensibilidades

A trajetória de *Tudo o que é sólido pode derreter* confirma, portanto, a relevância de se repensar o papel da adaptação no ensino de literatura. Em vez de um mero suporte didático, a série atua como dispositivo de mediação cultural, oferecendo aos jovens leitores novos modos de se apropriar dos clássicos, como defendem Batista e Agabiti (2013) e Gomide (2012). Esta reflexão será aprofundada na análise que se segue, centrada na comparação entre o romance machadiano e sua releitura na linguagem audiovisual.

4.1 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE E SUA ADAPTAÇÃO NA SÉRIE E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O SEU USO EM SALA DE AULA

A análise comparativa entre o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e o sétimo episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, veiculada pela TV Cultura em 2009, oferece um campo fértil para discutir os processos de transposição narrativa e os desafios pedagógicos relacionados ao ensino da literatura no contexto escolar contemporâneo. Conforme aponta Hutcheon (2011), a adaptação deve ser compreendida como um processo cultural de recriação e reinterpretação, que desloca o texto original para novos contextos de recepção e linguagem, abrindo novas possibilidades de sentido. Nesse mesmo horizonte, Stam (2006) reforça que a adaptação não deve ser reduzida a um exercício de fidelidade, mas vista como prática intertextual que dialoga com diferentes discursos e formas culturais.

Ao inserir a figura da jovem Thereza como personagem-leitora, a série articula um jogo metaleitoral que aproxima o universo machadiano da experiência juvenil contemporânea. Essa escolha narrativa, como já destaca Vícola (2017), permite que a leitura literária se torne também um espaço de identificação e ressignificação, transformando a personagem em um modelo de “leitor-protagonista”. A estratégia rompe com a lógica de passividade que muitas vezes permeia o ensino de clássicos literários, propondo uma leitura mais ativa e dialógica.

Conforme Cartmell e Whelehan (2014), o uso de adaptações em sala de aula deve ultrapassar a abordagem tradicional do “compare and contrast” e estimular o olhar crítico sobre os processos de tradução intersemiótica. A adaptação de *Dom Casmurro* para a série televisiva opera nesse sentido, criando uma narrativa que não apenas atualiza os temas do romance, mas dialoga com o repertório cultural dos estudantes. Um exemplo significativo é o jogo entre a trama do romance e a situação do casal popular do colégio, João Felipe e Dalila, cujas relações amorosas e rumores de traição ecoam o triângulo amoroso entre Bentinho, Capitu e Escobar. Ao incluir sequências em que colegas de escola comentam essas suspeitas, a série estabelece

um paralelo entre passado e presente, evidenciando a permanência dos conflitos humanos em diferentes contextos.

Um aspecto crucial é o tratamento do narrador não confiável. No romance, a dúvida sobre a culpa ou inocência de Capitu é mediada pela memória seletiva e pelo discurso ambíguo de Bento Santiago. A série, ao explorar recursos como montagem paralela, flashbacks e cenas imaginadas por Thereza, recria esse efeito de ambiguidade. Como argumenta Stam (2006), o audiovisual possui meios próprios para lidar com a fragmentação narrativa e a subjetividade, o que permite uma nova leitura da instabilidade do discurso. A escolha da adaptação por não resolver a dúvida e manter o olhar crítico do espectador reflete uma compreensão sofisticada do texto original.

A construção da personagem Capitu/Dalila também merece destaque. Ao conferir maior autonomia, carisma e consciência de gênero à personagem, a série atualiza criticamente o papel de Capitu, superando estereótipos associados à figura feminina na tradição literária. Como observa Cosson (2006), práticas pedagógicas que estimulam o letramento literário devem também promover reflexões sobre discursos sociais e culturais, contribuindo para a formação de leitores críticos. O contraste entre a representação passiva sugerida pelo narrador de Bento Santiago e a Dalila da série permite precisamente esse tipo de problematização.

Figura 3: Dalila atravessa o corredor sob o olhar narrativo de Thereza.



Fonte: Frame extraído do DVD da série, volume 2. Acervo pessoal do pesquisador.

Outro ponto relevante é o uso da intertextualidade e da multimodalidade. A série não se limita a adaptar o enredo, mas cria um ambiente cultural em que músicas, gírias, figurinos e elementos visuais aproximam a narrativa da vivência juvenil, em consonância com o que defende Mello et al. (2013), para quem a adaptação deve dialogar com os códigos culturais da

audiência. Assim, o episódio funciona como um texto multimodal que estimula a leitura crítica e o desenvolvimento do letramento literário e visual.

A cena final do episódio, em que Thereza reflete sobre os célebres “[...] olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 2019, p. 92), enquanto Dalila atravessa os corredores da escola, sintetiza essa abordagem. Ao manter a dúvida e a ambiguidade, a adaptação reafirma o caráter aberto do texto machadiano, como já indicava Candido (1995), para quem a literatura humaniza ao confrontar o leitor com a complexidade da experiência humana. Nesse ponto, a adaptação cumpre não apenas um papel artístico, mas também pedagógico, ao estimular o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, como aponta o estudo de Duarte (2009), as adaptações audiovisuais, quando integradas ao ensino de literatura, podem atuar como ponte para a leitura da obra original, ampliando a recepção crítica e o engajamento dos estudantes. Isso se confirma no caso da série analisada, cuja linguagem acessível e estratégias narrativas favorecem a aproximação dos alunos com o texto machadiano, sem simplificá-lo. O episódio respeita a complexidade da obra, ao mesmo tempo que facilita seu diálogo com o público jovem.

Por fim, ao articular elementos do letramento literário (Cosson, 2006), da pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012) e das práticas contemporâneas de ensino de literatura e cinema (Fresquet, 2017), a adaptação de *Dom Casmurro* na série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter* se configura como um recurso potente para o trabalho em sala de aula.

4.2 PROPOSTAS/SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA ENTRE O ROMANCE E O EPISÓDIO DA SÉRIE

As propostas de leitura e escrita apresentadas a seguir têm como objetivo ampliar a experiência literária dos estudantes por meio do diálogo entre o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e sua adaptação televisiva na série *Tudo o que é sólido pode derreter*. Com base na articulação entre linguagem verbal e linguagem audiovisual, as sugestões reunidas buscam promover a leitura crítica, a interpretação estética e a produção autoral dos alunos, incentivando sua atuação como sujeitos leitores e produtores de sentido. A aproximação entre as mídias tem como foco não apenas a compreensão narrativa, mas também o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante das relações entre literatura, cultura e linguagem.

4.2.1 LEITURA COMPARATIVA ENTRE O ROMANCE E O EPISÓDIO DA SÉRIE

A leitura comparativa entre a obra literária *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e sua adaptação televisiva no episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, veiculada pela TV Cultura, constitui uma estratégia didática de alto valor formativo, por permitir o desenvolvimento simultâneo de competências de leitura literária e de análise crítica das linguagens multimodais. Tal prática está ancorada nos pressupostos do letramento literário (COSSON, 2006), segundo os quais a leitura da literatura não se restringe à decodificação do texto, mas abrange a capacidade de estabelecer relações intertextuais, interdisciplinares e intersemióticas.

Para a realização dessa proposta, o professor deve selecionar, de forma criteriosa, trechos emblemáticos do romance que correspondam a momentos estruturantes da narrativa, como a infância dos personagens, a formação do vínculo afetivo entre Bentinho e Capitu, o amadurecimento dos conflitos internos do narrador, a crescente tensão gerada pelos ciúmes, e a ambígua morte de Escobar. Após a leitura coletiva desses fragmentos, o episódio da série deve ser exibido em partes correspondentes, de maneira que se estabeleça um paralelo direto entre a estrutura do romance e sua reinterpretação audiovisual.

É fundamental que a leitura comparativa vá além da simples identificação de semelhanças e diferenças entre as duas obras. Para isso, o professor pode elaborar roteiros de análise com questões norteadoras que estimulem os estudantes a refletirem criticamente sobre o processo adaptativo. Algumas questões orientadoras podem incluir: *Quais elementos narrativos foram mantidos, transformados ou suprimidos na adaptação? Como a linguagem audiovisual representa as ambiguidades presentes na obra original? De que forma a performance dos atores, a trilha sonora, os enquadramentos e o ritmo da edição contribuem para a construção de sentido na série? A perspectiva da narradora adolescente da série altera a recepção da história contada por Bentinho?*

Outro ponto relevante a ser explorado com os estudantes é o papel do leitor/espectador no processo de interpretação. Enquanto o romance machadiano exige um leitor ativo e desconfiado diante de um narrador claramente parcial, a adaptação televisiva, por sua vez, propõe novas camadas de significação por meio de recursos audiovisuais que permitem diferentes leituras e possibilidades de identificação. Essa dinâmica abre espaço para que os estudantes compreendam que toda leitura — seja literária ou audiovisual — é situada historicamente e atravessada por subjetividades, valores e repertórios culturais.

Por meio dessa proposta, pretende-se não apenas incentivar a leitura do romance, mas também oferecer uma abordagem que respeite as especificidades dos estudantes do Ensino Médio, utilizando uma linguagem próxima de seu universo simbólico. O contato com a

adaptação televisiva torna-se, assim, um meio de aproximação com o texto literário, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico, a reflexão estética e a compreensão da literatura como manifestação cultural viva e em constante diálogo com outras formas de expressão artística.

4.2.2 ANÁLISE DO NARRADOR NÃO CONFIÁVEL E REESCRITA DE PERSPECTIVAS

Uma das características mais complexas e instigantes de *Dom Casmurro* é a presença do narrador em primeira pessoa, Bento Santiago, cuja confiabilidade é amplamente questionada pela crítica literária. Essa ambiguidade narrativa, baseada na seletividade e subjetividade de suas memórias, constitui um elemento central para a formação do leitor crítico e, portanto, deve ser abordada como eixo estruturante na leitura didática da obra.

A proposta pedagógica consiste em explorar a figura do narrador não confiável como conceito literário e mobilizá-lo como ferramenta para a análise crítica do romance e de sua adaptação audiovisual. Inicialmente, os alunos devem ler trechos nos quais Bentinho expressa, de maneira obsessiva, seus ciúmes em relação a Capitu e Escobar, observando o modo como ele estrutura seu discurso, omite informações ou manipula os fatos. Em paralelo, serão exibidas cenas correspondentes da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, com atenção à forma como a linguagem audiovisual sugere outras interpretações, por meio do uso de expressões faciais, cortes, trilha sonora e *flashbacks* que muitas vezes contradizem ou relativizam o relato de Bentinho.

Após essa análise, os estudantes serão desafiados a reescrever uma cena-chave da narrativa, escolhendo outra perspectiva narrativa: a de Capitu, de Escobar, da mãe de Bentinho, de um observador neutro ou mesmo de um narrador onisciente. Essa atividade de reescrita, embora criativa, não é meramente ficcional. Trata-se de uma estratégia de letramento literário que permite ao aluno compreender, na prática, os efeitos do ponto de vista narrativo sobre a construção de sentido. A mudança de foco narrativo revela como as escolhas linguísticas e estruturais moldam a recepção da história, e como o discurso está sempre atravessado por intenções, valores e ideologias.

A construção dessa proposta de reescrita também se inspira em uma cena significativa do episódio, em que Thereza conversa com sua mãe na cozinha sobre o romance. Durante o diálogo, a mãe observa que *Dom Casmurro* é um livro narrado por um homem, sob uma única perspectiva, e que Capitu é uma personagem muito forte. Essa fala simples, mas incisiva, evidencia a centralidade do ponto de vista na narrativa machadiana e reforça a importância de

questionar as versões apresentadas como verdades absolutas. Ao trazer essa provocação diretamente da série, a proposta ganha maior densidade crítica, pois convida os estudantes a confrontar a unilateralidade do narrador, reconhecendo que todo discurso carrega escolhas, omissões e intencionalidades. Assim, abre-se espaço para que outras vozes, silenciadas ou distorcidas no texto original, sejam escutadas, elaboradas e ressignificadas.

Do ponto de vista teórico, a atividade ancora-se na noção de que toda narração é um ato de seleção e interpretação, e que a multiplicidade de vozes é condição constitutiva do texto literário moderno (Bakhtin, 2021). O trabalho com reescritas expande a compreensão do caráter polifônico da obra machadiana, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades argumentativas, criativas e analíticas nos estudantes.

Como sugestão de aprofundamento, o professor pode propor a apresentação das reescritas em diferentes gêneros discursivos ampliando o repertório textual da turma e favorecendo o exercício da transposição linguística. O resultado desse trabalho pode ainda ser exposto em sala ou em ambiente virtual, promovendo uma discussão coletiva sobre os limites da objetividade narrativa e a construção social das verdades ficcionais.

4.2.3 DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE CAPITU E OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A figura de Capitu é, sem dúvida, um dos elementos mais emblemáticos e controversos da literatura brasileira. Sua representação ambígua em *Dom Casmurro*, marcada por expressões como “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”, tem sido objeto de inúmeras interpretações, ora celebrando sua astúcia e complexidade, ora condenando-a sob a ótica de um discurso patriarcal. Essa pluralidade de leituras torna a personagem um ponto privilegiado para uma abordagem crítica das relações de gênero, tanto na obra machadiana quanto em suas reinterpretações contemporâneas.

A presente proposta pedagógica visa promover um debate estruturado sobre as representações femininas na literatura e na mídia, com foco na personagem Capitu. A atividade parte da leitura de trechos do romance em que Capitu é descrita por Bento Santiago, destacando-se especialmente os momentos em que a ambiguidade e a desconfiança do narrador se projetam sobre ela. Em seguida, são exibidas cenas equivalentes da adaptação televisiva, nas quais a performance da atriz, os enquadramentos e os recursos técnicos possibilitam outras leituras da personagem mais autônoma, crítica e carismática.

A proposta se ancora nos estudos de gênero e crítica literária feminista, conforme autores como Simone de Beauvoir (2021) e Judith Butler (2003), que discutem a construção social das identidades femininas e a presença de estereótipos de gênero na literatura. Esses referenciais teóricos ajudam a compreender como a personagem Capitu foi, ao longo da história, aprisionada em categorias morais e dicotômicas, mulher ideal versus mulher traidora que refletem visões masculinas e normativas da feminilidade.

Em sala de aula, o professor pode organizar rodas de debate orientadas por perguntas provocativas: *Capitu é vítima ou vilã? A quem pertence a versão da história: a ela ou a Bento? Como a narrativa do romance reforça ou questiona os padrões de gênero de sua época? E a adaptação televisiva: ela atualiza esse debate? Que discursos sobre o feminino estão em jogo em cada versão?* Tais perguntas favorecem o exercício da escuta, da argumentação e da desconstrução de naturalizações históricas.

Para aprofundar a análise, os alunos podem produzir painéis comparativos com representações de Capitu em diferentes mídias, desde a telenovela *Capitu* (2008), passando por memes de internet, até perfis ficcionais em redes sociais. Esses materiais, ao serem contrastados com o romance, evidenciam como os discursos sobre as mulheres se reconfiguram ou se perpetuam conforme o meio, o contexto cultural e os valores de época. A produção desses painéis pode ser individual ou em grupos, seguida de exposições e debates avaliativos.

Ao final, a proposta proporciona não apenas o estudo literário, mas também a formação cidadã dos estudantes, estimulando-os a refletirem criticamente sobre os papéis sociais historicamente atribuídos às mulheres, sobre os mecanismos de opressão simbólica e sobre o poder da linguagem na construção de identidades. Dessa forma, o ensino de literatura se articula à educação para os direitos humanos e à promoção da equidade de gênero no ambiente escolar.

4.2.4 LEITURA E ANÁLISE DOS ELEMENTOS AUDIOVISUAIS DA ADAPTAÇÃO DO ROMANCE

Compreender o texto literário em diálogo com sua adaptação audiovisual exige um olhar atento aos códigos específicos da linguagem fílmica. Essa proposta busca desenvolver o letramento multimodal dos estudantes, capacitando-os a ler criticamente as estratégias narrativas utilizadas no episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*, a partir da obra *Dom Casmurro*. A atividade pretende demonstrar que a leitura de imagens, sons e montagens

também constitui um processo interpretativo tão complexo quanto a leitura textual, promovendo o reconhecimento da multiplicidade de sentidos que o audiovisual pode gerar.

A primeira etapa da atividade consiste na seleção, por parte do professor, de uma ou mais cenas significativas da série. Podem ser escolhidas, por exemplo, sequências que evidenciam a tensão emocional de Bentinho, a representação da personagem Capitu em momentos de ambiguidade ou situações em que o ciúme do protagonista se intensifica. Durante a exibição, os alunos são incentivados a observar elementos como os tipos de plano utilizados, o enquadramento das personagens, os efeitos de iluminação e sombras, a trilha sonora e o ritmo da montagem. A intenção é fazer com que eles percebam como esses recursos atuam na construção de sentidos, emoções e atmosferas.

Após a análise guiada pelo professor, os estudantes devem ser organizados em grupos e convidados a escolher outras cenas para realizar uma leitura crítica aprofundada. Cada grupo elabora um roteiro de análise contendo a descrição do contexto da cena, a identificação dos recursos audiovisuais empregados e a interpretação dos efeitos gerados por esses recursos. Os alunos também devem relacionar essas escolhas técnicas ao conteúdo literário correspondente, refletindo sobre o impacto das adaptações na forma como os personagens e os conflitos são apresentados. Esse momento permite que os estudantes se tornem agentes ativos no processo de leitura e análise, desenvolvendo argumentação, escuta atenta e interpretação coletiva.

Para a sistematização dos resultados, os grupos podem apresentar suas análises por meio de seminários, relatórios visuais, painéis multimodais ou pequenos vídeos comentados. A proposta valoriza tanto a capacidade de leitura estética quanto a articulação com conteúdos literários e culturais, favorecendo a formação de leitores mais críticos, autônomos e preparados para lidar com as múltiplas linguagens que circulam no cotidiano.

Além disso, ao trabalhar com o audiovisual em sala de aula, o professor promove a atualização da prática pedagógica e a aproximação entre os estudantes e os clássicos da literatura. A linguagem da série, mais próxima do repertório juvenil, permite novas identificações e experiências estéticas, tornando a leitura mais envolvente e significativa. A proposta contribui, portanto, para a valorização do ensino de literatura enquanto espaço de formação crítica e sensível, em sintonia com as transformações tecnológicas e culturais do século XXI.

4.2.5 PRODUÇÃO DE RELEITURAS CRIATIVAS A PARTIR DA OBRA

A releitura criativa é uma das estratégias mais eficazes para promover o envolvimento ativo dos estudantes com a literatura. Ao permitir que os alunos se apropriem da obra e a transformem com base em suas vivências, repertórios e linguagens contemporâneas, essa proposta favorece a construção de vínculos afetivos com os textos e estimula o desenvolvimento de competências linguísticas, expressivas e reflexivas. A atividade parte da ideia de que a leitura literária não se limita à decodificação verbal, mas se expande por meio de práticas intertextuais, multimodais e autorais.

Nesta proposta, os estudantes são convidados a criar produções inspiradas na leitura do romance *Dom Casmurro* e na visualização do episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*. O ponto de partida consiste em um momento de reflexão coletiva sobre os temas centrais da narrativa, como ciúmes, ambiguidade, relações de poder, construção de memória, papel da mulher na sociedade e o julgamento subjetivo. Após esse momento, os alunos devem selecionar uma perspectiva, um trecho ou uma temática da obra que considerem relevante para elaborar uma releitura que dialogue com a realidade contemporânea.

Entre as possibilidades de produção estão a criação de roteiros de cenas alternativas ambientadas nos dias atuais, com linguagem próxima da juventude; a gravação de vídeos curtos baseados em passagens do livro ou da série; a escrita de cartas fictícias entre os personagens, explorando emoções não reveladas no texto original; a construção de perfis de Bentinho e Capitu em redes sociais, com publicações que reflitam suas visões subjetivas dos acontecimentos; a produção de podcasts simulando entrevistas ou júris simulados sobre a suposta traição; ou ainda a elaboração de trilhas sonoras comentadas, que expressem o estado emocional dos personagens ao longo da trama.

Essas atividades devem ser precedidas por uma etapa de planejamento e pesquisa, na qual os estudantes definem o objetivo comunicativo de suas produções, o público-alvo, o formato e as referências utilizadas. O professor, nesse processo, assume o papel de mediador, orientando quanto à coerência com a obra de origem, à articulação temática e à criatividade nas escolhas discursivas. Ao final, os trabalhos podem ser apresentados em uma mostra cultural ou compartilhados em plataformas digitais, promovendo o protagonismo estudantil e a valorização da autoria.

Mais do que uma simples atividade complementar, essa proposta representa uma forma de revitalizar o contato com os clássicos literários, conferindo-lhes novos sentidos e relevância no universo dos jovens leitores. Ao reescreverem a obra por meio de linguagens diversas, os alunos compreendem a literatura como um espaço vivo, dinâmico e em constante diálogo com

a sociedade. A experiência da criação torna-se, assim, uma ferramenta de aprofundamento interpretativo, de expressão estética e de formação cidadã.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo principal analisar as possibilidades pedagógicas decorrentes do uso articulado entre literatura e audiovisual, a partir da comparação entre o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e sua adaptação televisiva no episódio da série *Tudo o que é Sólido Pode Derreter*. Ao longo do estudo, foi possível constatar que a leitura crítica do texto literário pode ser significativamente potencializada quando inserida em propostas de ensino que consideram a multiplicidade de linguagens contemporâneas e os novos modos de recepção e produção de sentido dos estudantes do Ensino Médio.

A adaptação audiovisual, longe de representar uma simplificação ou empobrecimento da obra machadiana, apresentou-se como um instrumento de mediação potente, capaz de ampliar o acesso dos alunos ao universo literário. Ao reconfigurar os elementos centrais da narrativa original em uma linguagem próxima à juventude atual, o episódio analisado possibilita a construção de pontes simbólicas entre a literatura canônica e o cotidiano dos estudantes, favorecendo a identificação, o engajamento e a interpretação crítica.

A análise demonstrou que a série respeita a essência ambígua e reflexiva da obra machadiana, ao mesmo tempo em que reinterpreta suas personagens e conflitos à luz de questões contemporâneas, como os papéis de gênero, o lugar da mulher na narrativa e os efeitos das subjetividades no ato de narrar. A personagem Capitu, por exemplo, ganha novos contornos interpretativos ao ser representada com mais autonomia, complexidade e empoderamento, o que convida à problematização de leituras tradicionais marcadas por um viés patriarcal.

As propostas pedagógicas desenvolvidas com base nessa análise apontam para uma concepção de ensino de literatura que não se limita à reprodução de conteúdos, mas que visa à formação de leitores críticos, sensíveis e ativos. A leitura comparativa entre obra e adaptação, a reescrita de perspectivas, a análise do narrador não confiável, a interpretação dos elementos audiovisuais e a produção de releituras criativas configuram-se como práticas que articulam teoria, prática e reflexão, promovendo o letramento literário e multimodal de forma integrada.

Além disso, tais propostas evidenciam o potencial da literatura como ferramenta de formação ética, estética e social, capaz de provocar questionamentos sobre a construção da memória, os limites da verdade, as representações sociais e as múltiplas vozes presentes nos discursos. Nesse sentido, o ensino de *Dom Casmurro* mediado pelo audiovisual não apenas desperta o interesse pela obra literária, como também contribui para a ampliação das habilidades interpretativas dos alunos, o fortalecimento da autonomia leitora e a formação de uma postura crítica diante dos discursos sociais.

Ressalta-se ainda que essa abordagem não elimina a necessidade da leitura integral e atenta do texto literário. Ao contrário, ela a valoriza, ao oferecer caminhos de acesso e ressignificação que dialogam com os repertórios juvenis e com as demandas da escola do século XXI. O professor, nesse processo, assume um papel de mediador cultural, capaz de promover experiências estéticas significativas e formar sujeitos que reconhecem a literatura como espaço de construção de sentidos e de exercício da cidadania.

Conclui-se, portanto, que a integração entre literatura e audiovisual, realizada de maneira crítica, planejada e intencional, representa um caminho promissor para o fortalecimento do ensino de literatura na educação básica. Trata-se de uma prática que respeita a complexidade da obra literária, mas que também reconhece a necessidade de inovar as estratégias didáticas, tornando o ato de ler mais inclusivo, prazeroso e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. F. A. de. Tecnologia emergentes na educação: reflexões sobre aprendizagem. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1–12, 2024.

ALMEIDA, E. de M.; ROJO, R. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Panda Books, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2021.

BALSAN, L. L.; FRANZ, A.; SOUZA, C. J. de. Método de avaliação utilizando Educação 4.0. **Olhares & Trilhas**, v. 21, n. 1, p. 123–131, 2019.

BARRETO, R. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

BATISTA, C. M.; AGABITI, C. de S. L. **Trajetória e concepção das diferentes narrativas de Tudo o que é sólido pode derreter**. São Paulo: Centro Universitário Belas Artes, 2013.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

BIRCK, D. M. C. Prospero's books : adaptação, reflexividade e crítica. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33341>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BLIKSTEIN, P.; VALENTE, J.; MOURA, É. M. de. Educação maker: onde está o currículo?. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 523–544, 2020.

BORGES, G. Qualidade na ficção seriada infantojuvenil brasileira: o caso de *Tudo o que é sólido pode derreter*. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 53. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 22. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOSO, M. B. Bento, Capitu e o requadro: análise da adaptação para os quadrinhos de Dom Casmurro por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf com base na teoria da adaptação de Linda

Hutcheon. 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/25859>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CARTMELL, D.; WHELEHAN, I. *Teaching adaptations*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

CONCEIÇÃO, E. de F. V. da; GHISLENI, T. S. Era digital: letramento(s) digital (is). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 12, p. 01–18, 2019.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, v. 15, n. 2, p. 101–129, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. [S. l.]: Contexto, 2022.

DUARTE, R. *Cinema e educação: modos de usar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUDENEY, G. *et al.* **Letramentos digitais**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2021.

FARIAS, D. de P.; PASSONI, T. P. Letramento digital no ensino de língua inglesa: uma revisão bibliográfica. **Texto Livre**, v. 18, p. e54765, 2025.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-Ativas**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva Uni, 2022.

FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões com professores*. São Paulo: Papyrus, 2017.

GENETTE, G. **Paratexts: Thresholds of Interpretation**. [S. l.]: Cambridge University Press, 1997.

GOMES, Luiz. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 183–204, 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.89i223.688.

GOMIDE, D. D. *Revelações do momento de transitoriedade da comunicação contemporânea: um estudo de caso na série televisiva Tudo o que é sólido pode derreter*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru.

HUTCHEON, L. **Uma Teoria da Paródia**. Lisboa: Almedina, 1989.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 1995.

LIMA, M. F. de; ARAÚJO, J. F. S. de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 22 jun. 2025.

LINO, J. L. S. *et al.* Currículo na contemporaneidade e as tecnologias emergentes. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 2815–2832, 2024.

LOPES, T. de S.; CASTRO, R. F. de; OLIVEIRA, J. Z. de. Formação de professores para o uso pedagógico de tecnologias emergentes na educação infantil: uma investigação histórico-cultural em escolas públicas de Porto Velho/RO. **Revista Exitus**, v. 14, p. e024017–e024017, 2024.

LUIZ, T. M. O estado da arte sobre a relação entre Intertextualidade e os Estudos de Adaptação. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 32, n. 1, p. 233–254, 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIA, C.; MUÑOZ, S.; NICACIO, R. Presencialidade virtual e educação humanizada: percepções dos mestrandos em tecnologias emergentes. *In*: EDUCERE, 2024. **Laboratório de Inovações Must University para o desenvolvimento da Formação Docente**. [S. l.: s. n.], 2024.

MELLO, M. C. P. et al. **Literatura e mídia: o texto em diferentes linguagens**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MOKHTAR, S.; ALSHBOUL, J. A. Q.; SHAHIN, G. O. A. Towards Data-driven Education with Learning Analytics for Educator 4.0. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1339, n. 1, p. 012079, 2019.

MORETTO, V. P. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

NARCISO, R. *et al.* Promovendo o letramento crítico através da tecnologia na educação. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 4, p. 63–79, 2024a.

NARCISO, R. *et al.* Tecnologias de ensino híbrido: integrando ferramentas digitais nas salas de aula tradicionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 149–163, 2024b.

OBSERVATÓRIO DA TV. *Tudo o que é sólido pode derreter*. Disponível em: <https://observatoriodatv.com.br/teledramaturgia/tudo-o-que-e-solido-pode-derreter>. Acesso em: 06 jun. 2025.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital - Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. [S. l.]: Autêntica, 2023.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANDERS, J. **Adaptation and Appropriation**. London, England New York, New York: Routledge, 2016.

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* Inteligência artificial na educação. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 1850–1870, 2024a.

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* On the waves of emerging technologies: a look at multimedia in classrooms. **Contribuciones a las ciencias sociales**, v. 17, n. 2, p. e4986, 2024b.

SCHILLING, P. O romance muda de lado : de Dom Casmurro a minissérie Capitu. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/handle/11624/1245>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SHARMA, P. Digital Revolution of Education 4.0. **International Journal of Engineering and Advanced Technology**, v. 9, n. 2, p. 3558–3564, 2019.

SILVA, D. S. M. da *et al.* Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Rev. bras. educ. méd.**, p. e058–e058, 2022.

SILVA, M. L. **Entre o livro e a tela: práticas de leitura literária e cultura digital no ensino médio integrado**. Marabá, PA: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2022.

SIQUEIRA, M. L. G. *et al.* Transformação digital e educação 4.0: cultura digital na educação básica. **Pensar Acadêmico**, v. 19, n. 4, p. 1263–1274, 2021.

SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5–17, 2004.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 51, p. 019–053, 2006.

STREET, B. V.; BAGNO, M. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2020.

TASCA, D. S. O.; GUEDES-PINTO, A. L. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras?. **Cadernos CEDES**, v. 33, p. 257–276, 2013.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, p. 29–58, 2013.

TV CULTURA. **Tudo o que é sólido pode derreter – Episódio 7: Dom Casmurro**. Direção de Rafael Gomes. São Paulo: TV Cultura, 2009. 1 vídeo (22 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ChYHV3m_VTw. Acesso em: 30 abr. 2025.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, p. e24366, 2022.

VÍCOLA, D. R. A protagonista leitora e o leitor protagonista na obra “Tudo que é sólido pode derreter”: resignificando a leitura literária no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2021.