

Brenda Carlos de Andrade

Charles Borges Casemiro

Renata Barbosa Vicente

Mônica Maria Soares Santos

(Organizadores)

Linguagem e literatura

**interfaces, reflexões
e releituras**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Joana dos Santos Silva

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay Lage

COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO GERAL UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO

CORPO EDITORIAL – IV SINTEL

LINGUAGEM E LITERATURA

Anna Karolina Miranda Oliveira (PG-USP)
Brenda Carlos de Andrade (PROGEL/UFRPE)
Iran Ferreira de Melo (PROGEL/UFRPE)
Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)
Ivanda Maria Martins Silva (PROGEL/UFRPE)
José Temístocles Ferreira Júnior (PROGEL/UFRPE)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
Natanael Duarte de Azevedo (PROGEL/UFRPE)
Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE)
Paulino Soma Adriano (ISCED)
Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)
Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Vicentina Maria Ramires Borba (PROGEL/UFRPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

S612l	<p>Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL (4 : 2023 : Recife, PE). Linguagem e literatura: interfaces, reflexões e releituras: anais [do] 4. Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL), 19 a 20 de outubro de 2023, Recife, PE / [organização]: Brenda Carlos de Andrade... [et]. . – Recife : EDUFRPE, 2025. 116. : il.</p> <p>Inclui referências. ISBN DIGITAL: 978-65-86466-36-2</p> <p>1. Linguagem 2. Literatura 3. Linguística I. Andrade, Brenda Carlos, org. II. Título</p> <p>CDD 400</p>
-------	---

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Brenda Carlos de Andrade
Charles Borges Casemiro
Renata Barbosa Vicente
Mônica Maria Soares Santos
(Organizadores)

ANAIS DO IV SINTEL

LINGUAGEM E LITERATURA:
interfaces, reflexões e releituras

1ª edição
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife,
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

<i>Renata Barbosa Vicente</i>	
<i>Mônica Maria Soares Santos</i>	6

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: como ampliar o senso crítico sem a vivência na leitura?

<i>Cícera Alves Agostinho de Sá</i>	9
---	---

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS DA 8ª CLASSE NA ESCOLA ADVENTISTA DE CHIMOIO

<i>Mônica Maria Soares Santos</i>	
<i>Valéria Maria Lima Campos</i>	
<i>Leonardo Mascarenhas Manuel</i>	
<i>Valissóvia Felizardo Alexandre Paiva</i>	21

CAPÍTULO 3

LITERATURA É PRA BRINCAR: leitura dramática como método de letramento literário

<i>Adilson Guimarães Jardim</i>	35
---------------------------------------	----

CAPÍTULO 4

LITERATURA E CINEMA: diferentes linguagens, diferentes mensagens? Uma análise do livro a voz humana e do filme homônimo

<i>Túlio Souza de Vasconcelos</i>	48
---	----

CAPÍTULO 5

AMORES DE ROSITA: uma história da literatura no jornal pornográfico O Rio Nu

<i>Maria Cristina de Miranda Cruz Araújo</i>	60
--	----

CAPÍTULO 6

**A ASCENSÃO DO ROMANCE: o Werther
e Um Amor de Perdição**

Jade Sansara de Carolis Vicente Ferreira
Charles Borges Casemiro 75

CAPÍTULO 7

**UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-BIOLÓGICA
SOBRE O DESLIZAMENTO METÁFORO-
METONÍMICO DO SIGNIFICANTE “MENINA”
EM XOTE DAS MENINAS, DE LUIZ GONZAGA
E ZÉ DANTAS: a passagem da infância para adolescência**

Robson Anselmo Tavares de Melo
Evaldo Dantas da Silva Junior 85

CAPÍTULO 8

**TRADUÇÃO COMENTADA DA POESIA “ANJO
CAÍDO” EM LIBRAS DE FERNANDA MACHADO**

Neiva de Aquino Albres
Fernanda Machado
Marilyn Mafra Klamt
Rachel Louise Sutton-Spence 95

CAPÍTULO 9

**BARROCOLOGIA E INTERARTES EM
GREGÓRIO DE MATOS E CARAVAGGIO**

Vinicius Amauri Basso
Sandro Adriano Silva 106

APRESENTAÇÃO

O volume intitulado *Linguagem e Literatura: Interfaces, Reflexões e Releituras* reúne **9 artigos** que abordam a interação entre linguagem e literatura em suas múltiplas facetas, explorando desde a formação de leitores críticos até diálogos interartísticos que ampliam os horizontes do estudo literário.

O artigo **Formação do Leitor Literário: Como Ampliar o Senso Crítico Sem a Vivência na Leitura?** analisa os desafios enfrentados por graduandos em Letras na tarefa de formar leitores literários no Ensino Médio. O estudo aponta que, embora os graduandos reconheçam a importância da leitura literária para o desenvolvimento do senso crítico, a prática pedagógica frequentemente prioriza aspectos históricos e biográficos, relegando a análise aprofundada do texto literário. Complementando a discussão sobre leitura, **Educação Literária como Estratégia para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa dos Alunos da 8ª Classe na Escola Adventista de Chimoio** investiga como a educação literária pode contribuir para melhorar a escrita e a comunicação dos estudantes, destacando desafios como o desinteresse pela leitura e sugerindo estratégias para superá-los. Ainda no campo do letramento literário, o artigo **Literatura É pra Brincar: Leitura Dramática como Método de Letramento Literário** propõe a leitura dramática como uma abordagem didática capaz de aprofundar a experiência leitora, ao integrar elementos teatrais e textuais. Essa perspectiva interdisciplinar visa a formar leitores proficientes e criativos. A relação entre literatura e outras formas de expressão é explorada em **Literatura e Cinema: Diferentes Linguagens, Diferentes Mensagens? Uma Análise do Livro A Voz Humana e do Filme Homônimo**, que compara a obra de Jean Cocteau e sua adaptação cinematográfica por

Pedro Almodóvar. Este estudo demonstra como linguagens distintas podem transmitir mensagens semelhantes, abordando questões de identidade de gênero e representação feminina. A interseção entre história e literatura ganha destaque em **Amores de Rosita: Uma História da Literatura no Jornal Pornográfico O Rio Nu**, que resgata uma obra folhetinesca do início do século XX, explorando sua relevância no contexto da literatura pornográfica e do gênero folhetinesco. A temática do romance é aprofundada em **A Ascensão do Romance: O Werther e Um Amor de Perdição**, que analisa o amor trágico em obras de Goethe e Camilo Castelo Branco. O artigo destaca como o romance reflete os conflitos entre o desejo individual e as restrições sociais, transformando o amor em uma experiência estética e simbólica. Por sua vez, **Uma Análise Linguístico-Biológica Sobre o Deslizamento Metáforo-Metonímico do Significante “Menina” em Xote das Meninas explora a transição da infância para a adolescência na canção de Luiz Gonzaga e Zé Dantas**, conectando aspectos linguísticos e biológicos para compreender as implicações simbólicas dessa passagem. A questão da tradução é abordada em **Tradução Comentada da Poesia Anjo Caído em Libras**, que analisa os desafios intermodais ao transpor uma obra da Língua Brasileira de Sinais para o português falado. O estudo discute como reconstruir metáforas e preservar os elementos estéticos e prosódicos durante o processo de tradução. Encerrando a coletânea, **Barroco e Interartes em Gregório de Matos e Caravaggio** investiga a interseção entre literatura e pintura, ao conectar um poema de Gregório de Matos e a tela Morte da Virgem de Caravaggio, evidenciando como ambas as obras dialogam por meio dos recursos expressivos do Barroco para abordar temas metafísicos e as contradições da fé cristã.

Esses artigos, ao combinarem análises literárias, práticas pedagógicas e diálogos interdisciplinares, oferecem uma ampla

perspectiva sobre as interfaces da linguagem e da literatura, contribuindo significativamente para os estudos contemporâneos na área.

Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente
(Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE)

Profa. Dra. Mônica Maria Soares Santos
(Universidade de Santiago - US)

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:

como ampliar o senso crítico sem a vivência na leitura?

SÁ, Cícera Alves Agostinho de¹

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – PCNLPEM - (1998), o trabalho com a literatura nacional em escolas brasileiras adota como foco o trabalho com a história da literatura, explorando aspectos relativos ao contexto histórico, biografia dos cânones de cada estética literária e listagem das obras produzidas por esses autores, reconhecidas pela crítica literária.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado por professores de Língua Portuguesa no campo da literatura aproxima-se dessa configuração descrita nos PCNLPEM (1998), visto que esses elementos são constantemente abordados em aulas direcionadas a esse aspecto do componente curricular, de modo que muitos estudantes até questionam informalmente se as aulas com essa configuração seriam de História ou de Língua Portuguesa.

A análise que nos propomos a realizar se pauta na abordagem das especificidades do ensino e leitura de literatura, que podem contribuir com o letramento literário do estudante leitor do Ensino Médio, foco das seções teóricas deste artigo.

Este estudo também comporta uma breve descrição de seus aspectos metodológicos, uma seção de análise dos questionamentos

1 Universidade Estadual do Ceará (UECE). cicera.agostinho@uece.br

respondidos pelos colaboradores e considerações finais ao estudo, na perspectiva de ampliar pesquisas que promovem reflexões acerca dos aspectos necessários à formação do leitor literário.

1 ENSINO DE LITERATURA E LEITURA DE LITERATURA: o que priorizar?

Estudos sobre as contribuições que o investimento no ensino e leitura de textos e obras literárias podem apresentar à formação crítica do leitor literário é pauta da produção de Beach e Marshall (1991), ampliada por Martins (2006).

Nessa perspectiva, Cosson (2006) discorre acerca da necessidade de que ao ensino de literatura seja acrescida a leitura da literatura. É oportuno darmos ciência que não se trata de uma dicotomia literária, posto que remetem a processos que são importantes e pertinentes ao trabalho com a literatura.

Assim sendo não existe a necessidade de substituir um processo por outro, pois conforme Beach e Marshall (1991), a leitura da literatura volta-se à compreensão do texto literário, com foco na experiência vivenciada pelo leitor ao ler a obra, enquanto o ensino da literatura explora a configuração estética da obra literária.

Deste modo, compreendemos que as duas atividades categorizadas com base em Beach e Marshall (1991) são pertinentes e oportunas ao trabalho com a literatura, sem que a adesão a uma das possibilidades de abordagem da literatura invalide a outra, visto que leitura e ensino de literatura se complementam.

Conforme Martins (2006, p. 85), em aulas de literatura, é recorrente a realização de atividades em que “[...] o texto literário é tratado de modo isolado, como uma espécie de expressão artística, que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor”, o que de fato não é coerente, visto que a compreensão e

interpretação da obra literária depende, carece e necessita do estudo do contexto de produção da obra ou texto literário.

É nessa perspectiva que pesquisadores tratam da necessidade de a escola associar atividades relativas ao ensino e leitura de literatura, contribuindo com a ampliação do letramento literário do estudante leitor, o qual abordaremos a seguir.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: o que é? Como se faz?

O termo literacy traduzido como letramento foi introduzido no contexto de investigação nacional por Soares (2006), estando o uso desse termo vinculado ao processo de alfabetização, na perspectiva de mobilizar professores alfabetizadores para investir no processo de alfabetizar (domínio do código escrito) e de letrar (domínio do uso do código escrito em práticas sociais), concomitantemente.

Considerando a abrangência do processo representado pelo termo, Rojo (2012) defende a criação de projetos do futuro pela escola, na perspectiva de implementar a pedagogia dos multiletramentos, proposição inaugurada pelo Grupo de Nova Londres.

Essa proposta consiste na proposição para que as escolas possam abordar os conflitos culturais que permeiam a realidade dos jovens em sala de aula, podendo contribuir com a redução da violência e na ampliação de perspectivas para o futuro da juventude, cujas práticas externas à sala de aula são marcadas pelo uso das novas ferramentas inovadoras de interação (ROJO, 2012).

O letramento literário integra a expansão do uso do termo letramento, definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse letramento assume perspectivas conceituais que podem implicar na provocação para uma mudança de atitude, pois incide na inserção do trabalho com o texto literário na rotina do estudante de

qualquer nível e modalidade educacional, possibilitando ao leitor o contato com universos múltiplos, representados em textos e obras literárias.

Pressley (2002) lista um conjunto de sete estratégias que podem ser exploradas no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. A ordem dessas atividades não é fixa, embora algumas sejam mais oportunas para o início e fechamento do ciclo de estudo do texto ou obra literária, a exemplo do levantamento do conhecimento prévio e elaboração de síntese, que são mais apropriadas para iniciar e concluir o estudo, sequencialmente. Na sequência dispomos para análise o resultado da pesquisa realizada com os graduandos para análise.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este trabalho se configura como um estudo interpretativo, posto que nele analisamos as respostas de dez licenciandos em Letras Português, curso ofertado pela FECLl, vinculada à UECE, cursistas das disciplinas Oficina em Língua Portuguesa II, IV e VI, promovendo conexões entre a teoria e a prática.

O questionário com cinco questões, sendo quatro objetivas, com três alternativas cada e uma questão discursiva, foi elaborado na ferramenta Google Formulários e enviado aos graduandos das referidas disciplinas, por meio de e-mail institucional, de doze graduandos, obtendo dez retornos, considerada uma adesão satisfatória.

A análise contempla a discussão das respostas às quatro questões objetivas e à única questão discursiva, com base no referencial teórico elaborado para este estudo. O critério para seleção das cinco respostas apresentadas no item discursivo é a não repetição das estratégias para o trabalho com a literatura no Ensino Médio.

Na sequência, dispomos os resultados e procedemos à análise das respostas.

4 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: possibilidades e desafios

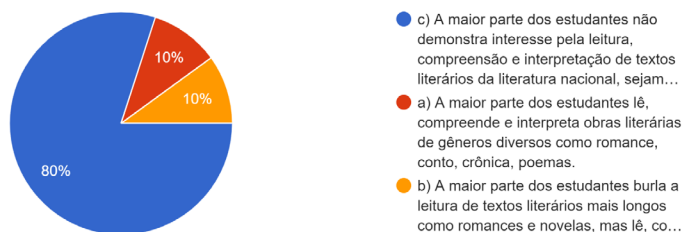
A escolarização da literatura é pauta recorrente em investigações conduzidas por Soares (2010), para quem esse processo é inevitável, de modo que as investigações precisam discorrer sobre o que seria adequado e oportuno nesse processo, evitando práticas que comprometam a função social e cultural da literatura.

Ao questionar os graduandos em Letras Português acerca do perfil de leitores mais recorrente na Educação Básica, obtivemos as respostas dispostas no Gráfico 1:

Gráfico 1: Perfil de estudante do Ensino Médio em aulas de literatura

1. O investimento na leitura de textos literários é considerada como uma atividade essencial ao letramento literário, conforme afirma Todorov (200...dência Pedagógica, seja em atividades de estágio.

10 respostas



Para 80% dos colaboradores, o público em pauta não demonstra qualquer interesse pela leitura de obras e textos da literatura nacional, independentemente da extensão, enquanto 10% afirma que o estudante do Ensino Médio somente se envolve em leituras de textos de pequena extensão, enquanto 10% confirma a adesão do público estudantil em

voga à leitura de textos e obras literárias, independentemente da extensão.

As respostas evidenciam que os graduandos vivenciam diferentes experiências no acompanhamento e mediação do trabalho com a literatura, seja em atividades da Residência Pedagógica ou mesmo no estágio, no entanto o percentual de destaque aponta a inexistência de atividades voltadas à superação de leituras fragmentadas, que comprometam a construção de uma visão crítica global sobre o texto ou obra literária.

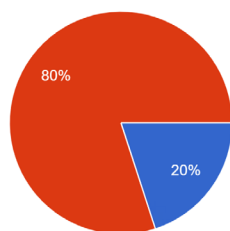
Essa abordagem fragmentada da literatura é uma prática recorrente no Ensino Médio, de modo que um dos principais fatores que contribui com essa prática é o fato de o principal material de trabalho do professor ainda ser o livro didático, e esse enfatizar a história da literatura, que acaba sendo repassada pelo professor.

Dispomos a seguir o Gráfico 2 para análise, que trata das implicações do perfil do professor na formação do leitor literário.

Gráfico 2: Reflexos do perfil do professor na formação do leitor

2. Como você analisa o possível impacto de um professor que investe na leitura de obras da literatura nacional para a formação de leitores proficientes?

10 respostas



- b) A relação entre o perfil de leitor do professor e a formação literária do estudante é parcial, pois o professor domina estratégias que possibilitam fazer um bom trabalho dominando apenas os textos literários que seleciona...
- c) O professor precisa apresentar um domínio amplo das obras literárias, para assim explorar seu rico repertório literário em aulas de Língua Portuguesa, contribuindo com a formação de leitor...

Ao questionar os graduandos sobre o perfil do docente que pode mediar com maior habilidade o processo de formação do leitor proficiente, 80% dos colaboradores afirmam que esse profissional

precisa apresentar um rico repertório literário, fator que contribuiria com a formação de leitores, enquanto 20% afirma que o domínio de estratégias é suficiente ao professor que ensina literatura.

É oportuno salientar que a alternativa que nega a relação entre o perfil do professor e a formação do leitor não foi selecionada por nenhum colaborador, embora estivesse disponível como possível resposta.

Neste caso, os graduandos reconhecem o professor como o principal articulista do processo de formação do leitor literário, de modo que esse profissional apresente condições de promover um diálogo produtivo entre o estudante leitor e o texto literário (COSSON, 2016).

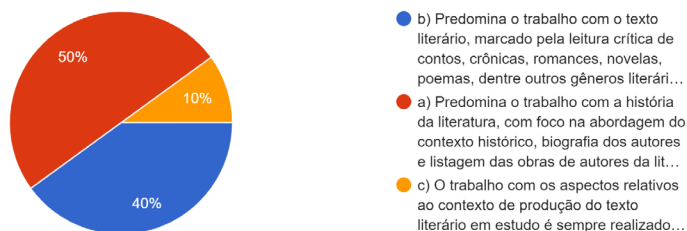
Além disso, conforme Todorov (2009), é função do professor desmistificar o texto e a obra literária, conscientizando o leitor a respeito dos múltiplos significados que podem ser produzidos a partir da leitura literária.

O Gráfico 3 contempla as possíveis estratégias para o trabalho com a literatura.

Gráfico 3: Estratégias utilizadas no trabalho com a literatura no Ensino Médio

3. Aponte a alternativa que melhor descreve o trabalho com a literatura realizado no Ensino Médio, da Educação Básica.

10 respostas



Ao questionar os colaboradores sobre as técnicas utilizadas pelos docentes no trabalho com a literatura metade respondeu que o foco

da abordagem centra-se em aspectos relativos à história da literatura, enquanto 40% respondeu que o trabalho com a abordagem crítica da obra e/ou do texto literário ocupa a maior parte do tempo, enquanto para apenas 10% dos graduandos a abordagem dos aspectos relativos à história da literatura se dá com base na obra ou texto literário.

A dissociação entre leitura de literatura e ensino de literatura se apresenta como um fator que compromete o processo de formação do leitor literário, uma vez que essa separação desfavorece a associação entre o texto literário e seu contexto de produção, já que para Todorov (2009), a literatura auxilia o leitor na concepção e organização do universo.

Na sequência, dispomos parte das estratégias sugeridas pelos colaboradores para o trabalho com a literatura, respostas à questão discursiva do formulário.

COL 1: Acredito que levar mais literatura para o dia a dia dos alunos

COL. 2: Círculos de Leitura.

COL. 3: Estimular visitas e atividades na biblioteca.

COL. 4: Começar a trabalhar com contos e crônicas que são histórias mais curtas e trabalhar com poesia.

COL. 5: Trazer diferentes gêneros literários para as aulas e implementar a leitura de uma maneira criativa.

Consideramos importante ressaltar que as sugestões elencadas se repetem nas demais cinco respostas não transcritas, que em virtude do espaço reduzido não foram representadas. Em geral, os resultados mostram que os colaboradores esperam que as aulas de literatura sejam mais criativas, que o trabalho comece com textos menos densos, que o espaço da biblioteca seja utilizado em atividades de leitura literária e que os Círculos de Leitura façam parte da rotina das escolas, que precisa ser movimentada pelo investimento diário na leitura de obras e de textos literários.

São sugestões viáveis e exequíveis, que podem contribuir com a formação do leitor literário, corroborando com a realização de uma leitura crítica da realidade, já que conforme Freire (1989) declara, a leitura de mundo se processa antes da leitura literária.

A última questão procura identificar o perfil do licenciando em Letras Português, da FECLI, conforme representado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Perfil de leitor literário do Graduando em Letras Português

5. Na condição de graduando em Letras, que se encontra em processo de formação para colaborar com a formação de leitores, aponte a alternativa que melhor descreve seu perfil como leitor literário.

10 respostas



As respostas apresentadas pelos colaboradores se distanciam do discurso corrente em aulas das disciplinas Oficina II, IV e VI, que contemplam a conexão entre a teoria e a prática no ensino de literatura, visto que 80% fez uma autodescrição do seu perfil como um leitor que realiza as leituras obrigatórias do curso, investindo ainda na leitura por deleite, vivência que não se confirma nas aulas, visto que a maior parte dos graduandos demonstra, nas interações, conhecer poucas obras e textos literários, confirmando o que aponta Todorov (2009), que alunos, mesmo os de Letras, não lêem.

É possível que a representação do perfil de leitor literário selecionada por 20% dos colaboradores seja mais representativa do perfil deles, uma vez que nas atividades realizadas durante as aulas, eles demonstram maior conhecimento de textos de menor extensão, que

circulam em materiais didáticos como crônicas e poemas, em detrimento de obras ou textos literários mais alongados.

Talvez essa incoerência possa se configurar como resultado do uso recorrente do material didático disponível para a etapa, que foca no trabalho com textos de extensão reduzida, de modo que o trabalho com romances se processa de modo fragmentado, já que trechos bem reduzidos estão disponíveis em livros didáticos para leitura e análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas apresentadas pelos dez colaboradores da pesquisa apontam que os graduandos em Letras Português reconhecem a necessidade e importância do letramento literário, embora eles próprios reconheçam em aulas de disciplinas que conectam a teoria e a prática que falta tempo ou não é do seu interesse investir na leitura de obras do cânone literário para ampliar seu repertório.

Assim sendo, é possível que esses licenciandos, uma vez formados e atuando no contexto escolar do Ensino Médio, priorizem em sua prática, o ensino da literatura, quando deveriam trabalhar concomitantemente a leitura e o ensino da literatura.

Oportuno é que o trabalho com o texto ou obra literária não se resume à abordagem de fatos que marcaram o contexto de produção da obra ou texto literário, conforme expresso nos PCNLPED (1998), para que assim o letramento literário se efetive, contribuindo com a formação crítica dos leitores, que agirão para transformar seu contexto social.

REFERÊNCIAS

- BEACH, Richard; JAMES, Marshall. Teaching literature in the Secondary School. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.** Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS DA 8ª CLASSE NA ESCOLA ADVENTISTA DE CHIMOIO

SOARES SANTOS, Mônica Maria²

CAMPOS, Valéria Maria Lima³

MANUEL, Leonardo Mascarenhas⁴

PAIVA, Valissóvia Felizardo Alexandre⁵

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel vital na formação dos indivíduos, tanto dentro como fora da sala de aula. E, esta pesquisa visa aprofundar nosso entendimento sobre relevância da educação literária e examiná-la como uma ferramenta crucial para promover o gosto pela leitura nos alunos e, por extensão, para aprimorar as habilidades de comunicação.

A opção por esta análise suscitou-se no momento que se compreendeu que há muitos moçambicanos com dificuldades na leitura. Outro factor está voltado para a educação e formação social do aluno por meio de leitura de diferentes géneros, principalmente, o literário (BAKHTIN, 2003). Este tema surge para trazer dados inerentes a educação

2 Universidade de Santiago - US. moniclingua@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Alagoas - Uneal. lerialac@gmail.com

4 Universidade de Santiago - US. leonardomascarenhasmanuel@gmail.com

5 Universidade Santiago - US. Pvalissoviafelizardoalexandre@gmail.com

literária como uma estratégia favorável para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos. Portanto, como objectivos o trabalho prescreve os seguintes: i. Analisar a relação da educação literária como estratégia para o desenvolvimento da competência comunicativa, visando a contribuir para diversos campos de actuação que sustentam a vida na sociedade moçambicana. ii. Identificar as razões subjacentes à falta de interesse pela leitura entre os alunos da 8ª classe, factor que condiciona o desenvolvimento da competência comunicativa também ao nível da escrita. iii. Descrever o nível de familiaridade dos alunos com a prática da leitura, além de observar os métodos existentes e empregados para estimular a leitura. iv. Propor a educação literária como uma estratégia eficaz para fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos da 8ª classe da EAC⁶.

1 O DESAFIO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

Moçambique, localizado na região da África Austral, vivenciou transformações consideráveis em suas esferas políticas e socioeconômicas subsequentes à sua independência em 1975. Essas mudanças são evidentes também no domínio educacional, um fator que se bifurca em dois períodos distintos que demarcam a história da educação no país, como exposto por Mazula (1995). No período antecedente à independência, o sistema educativo moçambicano estava impregnado de práticas discriminatórias, oferecendo um modelo de ensino rudimentar e segregado para os nativos, então referidos pejorativamente como “indígenas”. Esta educação era supervisionada predominantemente pela administração colonial e pela Igreja Católica, em especial através das missões, visando à disseminação dos valores culturais portugueses. Em contraste, um ensino oficial e mais estruturado

6 Escola Adventista de Chimoio

reservava-se aos filhos dos indivíduos “assimilados”, e apenas uma minoria privilegiada tinha acesso a um percurso educativo formal.

Após a independência, a educação foi nacionalizada e confiada ao Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (Guebert e Rodrigues, 2021), estabelecendo-se como um direito universal para todos os cidadãos, conforme consagrado na Constituição da República de Moçambique.

O contexto do ensino da língua portuguesa em Moçambique apresenta desafios consideráveis, dadas as múltiplas línguas e culturas presentes no país (Wilson, 2021). Nesse cenário, torna-se imperativo abordar a questão do escasso interesse dos alunos pela leitura, uma vez que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas. Portanto, é essencial que as instituições educacionais em Moçambique implementem estratégias destinadas a promover a leitura entre os alunos. Isso não apenas enriqueceria seu intelecto e bagagem cultural, mas também poderia contribuir significativamente para o avanço económico do país (Buendía, 2010).

1.1 O Sistema de Ensino em Moçambique

A avaliação do Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES) com base na Lei nº 18/2018, do Sistema Nacional de Educação (SNE), revela uma estrutura educacional composta por seis classes, divididas em dois ciclos distintos. O primeiro ciclo abrange as classes do 7º ao 9º ano, representando uma parte integral do Ensino Básico e sendo obrigatório para todos os estudantes. O segundo ciclo compreende as classes do 10º ao 12º ano e é ministrado em duas modalidades, presencial e à distância, conforme estipulado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) e pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em 2022 (p. 3).

O PCES, particularmente no que diz respeito ao 8ª Classe, enfatiza o desenvolvimento das competências comunicativas, com foco na

escrita. Entretanto, é importante observar que a dimensão oral não é adequadamente contemplada no plano, o que poderia ser abordado por meio da promoção da leitura como parte integrante do currículo. Nesse contexto, é necessário considerar a importância de incorporar a leitura nas estratégias educacionais, incluindo a criação de redes de bibliotecas no sistema de ensino.

Na Escola Adventista de Chimoio, embora haja uma biblioteca, é relevante destacar que esta apresenta uma coleção limitada de obras em língua portuguesa, o que pode prejudicar o estímulo à leitura entre os estudantes moçambicanos.

O programa de Língua Portuguesa em Moçambique estabelece que, ao concluir a 8ª Classe, os alunos devem ser capazes de ler textos de diversos géneros, compreender mensagens tanto orais quanto escritas em diferentes contextos socioculturais, económicos e políticos, e demonstrar criatividade na produção de textos variados (INDE/MINEDH, 2022, p. 15). Portanto, é fundamental valorizar a literatura como um tipo de texto complexo, capaz de promover a leitura crítica e a apreciação estética.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção do artigo apresentamos os conceitos de educação literária, competência comunicativa e, finalmente analisa-se o programa de ensino da Língua Portuguesa (documento em vigor) e metas do Currículo actual de Português da 8ª Classe da classe, particularmente na questão do domínio da educação literária.

Segundo Zilberman (1988, p. 14)

A Educação literária é aquela capaz de transformar pessoas em leitores competentes, pois leitor que não apenas entende as palavras de um texto isoladamente,

mas compreende seu contexto e utiliza suas referências para apreendê-lo. (ZILBERMAN, 1988, p.14)

Em outras palavras, a educação literária surge da necessidade de proporcionar ao aluno a vivência de uma experiência estética por meio da literatura. Nesse sentido, Costa (2015, p. 24) define a educação literária como um “conjunto de experiências de participação no processo de recepção e de atualização interpretativa do discurso literário.” Dentro desse contexto, a educação literária estabelece uma conexão entre o texto e o leitor, como observam Soares e Santana (2010):

O texto literário precisa, pois ser abordado. O estudante precisa descobrir o fascínio que a literatura pode exercer sobre ele. E o professor pode ajudá-lo, lançando mão de recursos diferenciados, que possibilitem ao jovem desfrutar, em sua completude, do mundo da leitura e, pode auxiliá-lo, também, afastando as práticas tediosas que tratam a literatura exclusivamente pelo viés da diacronia. (SOARES e SANTANA, 2010, p.6)

A competência comunicativa está ligada ao processo de leitura, pois é o conjunto de saberes que permitem ao falante utilizar a língua e interagir de acordo com o contexto comunicativo (TRAVAGLIA, 2009). Esse conhecimento abarca o ângulo linguístico, textual e discursivo para desenvolver a competência comunicativa nos alunos como os usuários da língua.

A leitura pela sua abrangência e complexidade é descrita por Silva (2011, p. 23) como “um processo de compreensão de mundo que envolve a capacidade simbólica e de interação do homem marcada no contexto social”. Neste caso, a leitura, é a competência do modo escrito que encerra duas faces: a decifração e a compreensão que, posteriormente desencadeia a competência comunicativa.

Aos professores de língua torna-se muito importante levar os alunos ao contacto profundo com o livro, estimula-los a olhar para a leitura, pois no processo da leitura só há benéficos, isto é, os alunos passam a: a) entender o potencial da mensagem registada através da escrita (SILVA, 2011); b) ser mais curiosos, criativos e eloquente (COSSON, 2012); c) ter sentimento de compreensão para que haja uma sociedade mais justa e mais humana. Deste modo, é necessário que haja uma relação texto-leitor, para que a compreensão do que se lê seja efectiva, afirma (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012 *apud* BALÇA e COSTA, 2017, p. 207).

Nesse contexto, o estudo de Soares e Santana (2010) oferece uma exemplificação prática das ideias discutidas anteriormente. Eles conduziram uma pesquisa com alunos do 6º ano, buscando promover um diálogo com poemas de Cecília Meireles com o objetivo de estimular a criação de textos originais por parte dos estudantes. Essa abordagem foi implementada em uma escola da rede municipal de Aracaju, Sergipe, Brasil, preparando os alunos do Ensino Fundamental para lidar com textos literários no Ensino Médio. Os poemas selecionados faziam parte da obra “Ou isto ou aquilo” (1964) de Cecília Meireles, que ressalta a pureza da linguagem por meio de metáforas e estabelece uma relação simbólica entre palavras e conceitos. Dessa forma, os alunos do 6º ano da EMEF “Presidente Vargas” foram convidados a ler três poemas dessa obra como ponto de partida para a criação de seus próprios textos. A escola brasileira desempenhou um papel fundamental na criação das condições necessárias para uma educação literária eficaz, reconhecendo que sua função é fornecer o conhecimento apropriado para a formação dos indivíduos. Portanto, pode-se incentivar a leitura levando os alunos a desenvolverem as suas competências comunicativas, por meio da (i) literatura; (ii) literatura de cordel; (iii) Exploração de géneros textuais do quotidiano; e (iv) tecnologia (COSSON, 2012) (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 52).

2 METODOLOGIA

No presente estudo, adotamos uma abordagem metodológica ampla para investigar o impacto da educação literária na competência comunicativa dos alunos da 8ª Classe da Escola Adventista de Chimoio. Inicialmente, conduzimos uma revisão bibliográfica, baseada em fontes secundárias, conforme orientado por Lakatos e Marconi (2003), a fim de fundamentar nossa pesquisa em teorias pertinentes. Esta revisão abrangeu tanto a literatura relacionada à educação literária quanto as teorias associadas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Posteriormente, empregamos uma abordagem qualitativa que se concentrou na interpretação das opiniões dos participantes envolvidos na pesquisa, conforme preconizado por Canasta et al. (2015). Essa abordagem incluiu tanto a observação participante quanto a realização de entrevistas, permitindo-nos aprofundar nossa compreensão das experiências dos alunos.

Durante o processo de observação das aulas e as entrevistas conduzidas, buscamos obter percepções diretas sobre como a educação literária afeta o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

Nosso estudo concentra-se especificamente na 8ª Classe, com o objetivo de identificar as causas subjacentes à falta de interesse dos alunos pela leitura, um fator que representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento da competência comunicativa. A professora que participou da entrevista possui formação acadêmica com graduação em Ensino de Língua Portuguesa e habilitações em Ensino de Francês. Ela ministra aulas em sua área de especialização para pelo menos três turmas, abrangendo os níveis correspondentes à 8ª, 9ª e 10ª Classe.

3 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.1 Observações em Sala de Aula

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, conduzimos a observação de quinze sessões de ensino, distribuídas de maneira equitativa ao longo de três trimestres letivos. Estas aulas foram estruturadas em torno das seguintes unidades temáticas (MUHATE, 2009) : i. **Unidade 05:** Exploração de Textos Literários, com foco no conto e na fábula; ii. **Unidade 10:** Abordagem de Textos Literários, com ênfase no poema lírico; iii. **Unidade 12:** Análise de Textos Literários, com particular destaque para o texto dramático e o texto narrativo.

É relevante ressaltar que o foco principal das nossas observações estava direcionado para o estudo do «texto poético.» Este enfoque específico decorreu do facto de que o ensino deste género textual é restrito ao segundo trimestre, conforme indicado no plano de ensino e no manual do aluno. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo potencial que o «texto poético» possui em despertar um profundo interesse e prazer pela leitura analítica nos alunos. Como resultado desse estímulo, os discentes foram encorajados a registrar as suas ideias, previamente adormecidas pela falta de motivação para a leitura, em suportes físicos.

3.2 Aplicação de Entrevista

No contexto da investigação, realizamos uma entrevista com a professora, que merece destaque devido às quatro questões formuladas, conforme apresentado na tabela abaixo:

PERGUNTA	RESPOSTA
1 Como os alunos percebem o interesse pela leitura?	Segundo a educadora, muitos estudantes não demonstram interesse pela leitura devido a diversos fatores preexistentes, tais como a falta de incentivo por parte dos pais, a inacessibilidade a livros devido a restrições financeiras, a falta de material atualizado e apropriado em língua portuguesa na biblioteca, e o uso excessivo e prejudicial de dispositivos eletrônicos.
2 Quais estratégias têm sido implementadas para envolver os alunos na prática da leitura?	A docente explicou que orienta a reprodução de cópias de textos do manual do aluno que utiliza. Adicionalmente, em situações em que os alunos enfrentam dificuldades financeiras, ela recorre ao envio de partes relevantes do livro através de mensagens de imagem pelo WhatsApp, com o objetivo de fornecer informações essenciais para o estudo. Ela também destacou sua posição singular na sala de aula, como a única detentora do livro.
3 Quais são os outros fatores que afetam o tempo dedicado pelos alunos à leitura?	A professora também mencionou um comportamento dos alunos que merece destaque. A segunda resposta ressalta a falta de acesso dos alunos a livros devido a restrições financeiras, indicando que a ausência de estímulo à leitura durante a infância pode contribuir para a percepção dos estudantes sobre a falta de importância da posse de um livro.
4 O manual do aluno é suficiente para promover a prática da leitura entre os estudantes?	A professora enfatizou que o manual do aluno não se apresenta como uma ferramenta adequada para estimular o interesse pela leitura, uma vez que, em sua maioria, contém informações técnicas. Em contrapartida, ela sugeriu que outras obras literárias têm o potencial de envolver os alunos, permitindo-lhes estabelecer conexões significativas entre o que é lido e compreendido.

No que concerne às duas primeiras questões, é importante ressaltar que o estímulo ao hábito de leitura vai além do ambiente escolar, tendo suas raízes no contexto familiar e sociocultural do indivíduo. A exposição precoce à leitura de livros e à audição de histórias na infância aumenta a probabilidade de desenvolver um autêntico interesse e prazer pela leitura, como observado por Zilberman (1988). Portanto, é crucial que os pais incentivem seus filhos desde tenra idade, cultivando o gosto

pela leitura e pela escrita, para promover o desenvolvimento futuro das habilidades de leitura. Em algumas situações, a falta de interesse pela leitura pode ser atribuída ao próprio indivíduo.

Em relação à terceira pergunta, é fundamental que os professores desempenhem um papel ativo na promoção da leitura regular entre os alunos. Além disso, é imperativo expandir as bibliotecas escolares para oferecer uma ampla variedade de livros, incentivando atividades como leitura e adaptação literária, conforme destacado por Rampelotto e Gizéria (2017, p. 59). A observação de que os estudantes muitas vezes procrastinam a leitura, dedicando-se à preparação de testes de última hora, sugere uma falta de comprometimento com a leitura diária. Essa constatação ressalta a necessidade de intervenções que promovam a leitura diária e enfatiza a importância de oferecer alternativas que concorram eficazmente pelo tempo dos alunos, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento de leitores entusiastas e críticos.

Além disso, em relação à quarta pergunta, a professora destacou a limitação das bibliotecas escolares na promoção da leitura. Ela mencionou que a biblioteca da escola possui principalmente livros em inglês, o que representa um obstáculo significativo para o uso desse espaço pelos alunos. Essa questão não se limita apenas à Escola Adventista de Chimoio (EAC) e é um desafio generalizado em Moçambique. O país enfrenta problemas relacionados à escassez de bibliotecas e à falta de disponibilidade de livros, sendo que na província de Manica, em particular, existe apenas uma biblioteca provincial que, infelizmente, também carece de recursos literários. Esse cenário de escassez de livros contribui para o menor interesse dos alunos em aproveitar esses recursos

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sensibilização dos alunos acerca dos benefícios da leitura constituiu um elemento fundamental desta pesquisa. Os dados obtidos revelaram que os estudantes da 8ª classe na Escola Adventista de Chimoio (EAC) desenvolveram uma compreensão aprofundada acerca das vantagens associadas à prática da leitura, particularmente no que se refere à melhoria das suas competências linguísticas e comunicativas. De forma notória, os resultados evidenciaram um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos na atividade de leitura, sugerindo que a abordagem metodológica empregada se revelou eficaz na promoção da leitura como um hábito incorporado nas suas rotinas diárias.

Nesse sentido, a educação literária emerge como uma ferramenta de grande valor no contexto educacional, contribuindo para a formação de leitores críticos e competentes, capazes de se expressarem de maneira eficaz em diversos contextos comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne às duas primeiras questões, é importante ressaltar que o estímulo ao hábito de leitura vai além do ambiente escolar, tendo suas raízes no contexto familiar e sociocultural do indivíduo. A exposição precoce à leitura de livros e à audição de histórias na infância aumenta a probabilidade de desenvolver um autêntico interesse e prazer pela leitura, como observado por Zilberman (1988). Portanto, é crucial que os pais incentivem seus filhos desde tenra idade, cultivando o gosto pela leitura e pela escrita, para promover o desenvolvimento futuro das habilidades de leitura. Em algumas situações, a falta de interesse pela leitura pode ser atribuída ao próprio indivíduo.

Em relação à terceira pergunta, é fundamental que os professores desempenhem um papel ativo na promoção da leitura regular entre

os alunos. Além disso, é imperativo expandir as bibliotecas escolares para oferecer uma ampla variedade de livros, incentivando atividades como leitura e adaptação literária, conforme destacado por Rampelotto e Gizéria (2017, p. 59). A observação de que os estudantes muitas vezes procrastinam a leitura, dedicando-se à preparação de testes de última hora, sugere uma falta de comprometimento com a leitura diária.

Essa constatação ressalta a necessidade de intervenções que promovam a leitura diária e enfatiza a importância de oferecer alternativas que concorram eficazmente pelo tempo dos alunos, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento de leitores entusiastas e críticos.

Além disso, em relação à quarta pergunta, a professora destacou a limitação das bibliotecas escolares na promoção da leitura. Ela mencionou que a biblioteca da escola possui principalmente livros em inglês, o que representa um obstáculo significativo para o uso desse espaço pelos alunos. Essa questão não se limita apenas à Escola Adventista de Chimoio (EAC) e é um desafio generalizado em Moçambique. O país enfrenta problemas relacionados à escassez de bibliotecas e à falta de disponibilidade de livros, sendo que na província de Manica, em particular, existe apenas uma biblioteca provincial que, infelizmente, também carece de recursos literários. Esse cenário de escassez de livros contribui para o menor interesse dos alunos em aproveitar esses recursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes. 4ª. ed. São Paulo. 2003.

BALÇA, Ângela; COSTA, Paulo. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 24, n.1, 2017, pp. 201-220.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho, et al.. Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique, Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica, UCM, Beira, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. Contexto. 2ª. ed. São Paulo, 2012.

COSTA, P. L. **Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as Metas Curriculares e a educação literária. Nuances: estudos sobre Educação**, n. 3, 2015.

FIRMINO, Gregório. O caso do português e das línguas indígenas de Moçambique. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 1995, pp. 33-43.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez. 23ª. ed. São Paulo, 1985.

GUEBERT, Mirian Célia CASTELLAIN. **Rodrigues, Mariano Araújo. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão**. Bauru, v. 9, n. 1, 2021, pp. 255 – 274.

INDE/MINEDH. **Plano Curricular do Ensino Secundário**. Moçambique, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. Editora Atlas S.A. 5ª. ed. São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3ª. ed. Cortez, São Paulo, 2006.

MARTINS, G. O. Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. In: **Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português**, Lisboa. Actas. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. pp. 13-18.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa: Edições Afrontamento, 1995.

MUHATE, Simão Alberto. **Saber Comunicar em Português**. Longman Moçambique. 2 ed. Maputo, 2009.

RAMPELOTTO, Helena de Paula; GIZÉRIA, Kátia. **As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 02, Vol. 01., 2017. pp 51-66.

REIS, Carlos. Apresentação de conferência. In: **Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**, Actas. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. pp. 7-11.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. Cortez. 11ª. ed. São Paulo. 2011.

SOARES, M.M.; SANTANA, J. F. **Leitura e Intertextualidade: Uma Experiência com alunos do 6º ano**. In: II SENALIC - Seminário Nacional Literatura e Cultura, 2010, SÃO CRISTÓVÃO. EDUFS: 21754128. SÃO CRISTÓVÃO: EDUFS, 2010. v. 2.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interacção: uma proposta para o ensino de gramática**. Cortez. São Paulo, 2009.

WILSON, Francelino. Pedagogia do léxico: variedades não-europeias como recurso para o ensino e aprendizagem de português/L2 em Moçambique. In: **Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, V.4, N.8, Cidade da Praia, Cabo Verde, Editor da Platô – Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2021, pp. 10 28.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Contexto. São Paulo, 1988.

CAPÍTULO 3

LITERATURA É PRA BRINCAR:

leitura dramática como método de letramento literário

JARDIM, Adilson Guimarães⁷

INTRODUÇÃO

As diversas experiências práticas conduzidas pelos professores na sala de aula com os textos têm nas propostas pedagógicas dinâmicas um fator, a nosso ver, limitante. Tais práticas não costumam estar associadas ao currículo, definindo-se por atividades sazonais ligadas apenas ao engajamento com os conteúdos didáticos, como leitura e compreensão de texto. Defende-se neste estudo o exercício das atividades práticas como uma proposta com um fim em si mesmo, experiência totalizante no contato com os textos, e compreendidas como algo dotado de um conhecimento possibilitado pela vivência dos alunos, ao invés de sua aplicação como um meio para se chegar a outros fins.

A proposta aqui presente é o desenvolvimento de um projeto permanente de práticas que promovam a leitura em voz alta e performática de textos dos mais diversos gêneros e estilos como o método de compreensão das técnicas e dos significados dos textos. A voz e o corpo em todas as suas potencialidades, como hipótese de inserção nas categorias textuais, tem na performance do aluno em plena simulação de apropriação autoral dos textos uma postura comprometida com a materialização de cada texto e os sentidos a eles vinculados. Se

7 Doutorando em Letras UFPE, bolsista CAPES/DS. adilsonguimaraesjardim@gmail.com

os enunciados estão ligados aos comprometimentos da língua (regras formais, estrutura, categoria), a enunciação (ou seja, a leitura) se dirige às linguagens (sociais, regionais, políticas etc.) presentes em pleno ato de resgate ou criação de atos autorais, seja daquela que cria o texto, reproduzido na leitura, seja do leitor, que lhe dá vida no ato da leitura em voz alta.

A primeira parte deste artigo é dedicada a um breve perfil dos leitores no Brasil a partir dos estudos Retratos da Leitura, realizados pela plataforma Pró-Livro, para ilustrar em números a realidade da leitura no País nos últimos anos. A segunda apresenta as potencialidades da enunciação, na relação íntima do leitor com a palavra, na emulação da experiência de prazer, como sugerida por Roland Barthes com os textos, insubmissa na sua ressignificação, tanto quanto intimista na sua experiência de gosto. Em seguida, serão apresentados alguns estudos que conceituam a leitura dramática e suas possibilidades de uso na sala de aula. O estudo será finalizado com uma breve retrospectiva de uma experiência prática realizada com alunos de um curso de Letras envolvendo a leitura em voz alta em sala de aula e em outros espaços, bem como alguns de seus resultados e promessas. Espere-se com este estudo, finalmente, um fim e não apenas um meio de se chegar ao letramento instrumental de categorias de textos ficcionais e não ficcionais, como estímulo ao prazer da leitura em todas as suas dimensões, incluindo o estímulo à criatividade e imaginação.

1 ALGUNS NÚMEROS SOBRE A LEITURA E OS LEITORES NO BRASIL

No interesse da pesquisa, os dados seguintes reportam à atualização das práticas leitoras no espaço das escolas e das universidades no Brasil, desde a Educação Fundamental ao Ensino Superior, na sua influência direta ou indireta do público estudantil.

Os dados foram coletados do programa “Retratos da leitura no Brasil”, através da *Plataforma Pró-livro*, na sua edição mais recente, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em comparação com os dados do último levantamento em 2015. Embora a pesquisa tenha adicionado informações que contemplam o perfil social, etário, étnico e econômico, entre outros, este estudo coletou os números gerais das séries, a fim de apresentar um recorte mais amplo das atividades leitoras dos anos contemplados pela Plataforma.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” investigou o perfil do leitor de literatura em 208 municípios em todas as regiões do Brasil, incluindo todas as capitais, e teve como público-alvo a população brasileira residente em cada localidade em um período igual ou superior a cinco anos, alfabetizada ou não. O presente estudo resumirá as informações coletadas do público alfabetizado e matriculado, em nível de escolaridade entre o Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano), Médio (1º ao 3º) e Superior.

Enquanto a pesquisa do “Retratos da leitura” apontou, entre 2015 e 2019, um aumento do público leitor dos alunos do Fundamental I, de 82% para 86%, entre os alunos do Fundamental II houve uma redução de 84% para 75%, enquanto o Ensino Médio apresentou uma ampliação tímida, de 78% para 79%. No Ensino Superior houve uma queda de 93% para 86%. A pesquisa apontou ainda um perfil de leitores no País segundo a “penetração de livros nos últimos três meses”. Assim, houve uma redução de 56% em 2015, para 52% em 2019, enquanto houve uma queda no interesse da leitura parcial de livros, de 48% para 45%. Finalmente, as leituras indicadas pela Escola reduziu-se de 16% em 2015, para 13% em 2019, enquanto as leituras produzidas por vontade própria reduziu-se de 50% para 47%.

Embora os dados da pesquisa acima indiquem em geral apenas uma redução no número de livros e de leituras, sem indicar as razões desse quadro, eles ilustram uma hipótese de abordagem deficitária dos textos pela Escola e mesmo no Ensino Superior, este

último menos comprometido ainda com o maior grau de envolvimento pessoal com textos de diferentes gêneros e funções. Com a expressão “envolvimento pessoal”, deseja-se expressar uma intimidade maior do leitor na condição de aluno, que se compromete com a forma, os recursos retóricos, gramaticais e estilísticos dos textos como uma postura diante dos sentidos que cada texto vincula. Embora esse envolvimento esteja previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura nos anos fundamentais, como estímulo ao gosto pela leitura e a mediação dos textos com a compreensão do mundo, tais performances leitoras têm sido limitadas pela Escola à Educação infantil, através da teatralização e outros jogos performáticos dos textos ficcionais e das produções orais. Nos demais anos, os textos em geral e outras produções artísticas são reduzidos a conteúdos programáticos de aquisição de vocabulário, gramática, produção escrita e interpretação, sem que o prazer e o envolvimento do aluno sejam levados em consideração. No Ensino superior, a ênfase nos textos se reduz quase exclusivamente às informações mediadas pelas produções, sem o envolvimento do estudante com a natureza da linguagem da obra.

2 O PRAZER COMO MEDIADOR DA LEITURA

De acordo com Roland Barthes, o contato com os textos deve sempre iniciar-se com uma celebração: a das palavras, que “faz do saber uma festa”, e resgata o enunciador antes ausente do próprio enunciado. Na aula inaugural no College de France, o autor dirá:

O enunciado, objeto habitual da linguística, é dado como o produto de uma ausência de enunciador. A enunciação, por sua vez, expondo o lugar e a energia do sujeito, quicá sua falta (que não é sua ausência), visa o próprio real da linguagem; ela reconhece que a língua é um imenso halo

de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; [...] as palavras não são mais [...] simples instrumentos, [mas] como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. (BARTHES, 2010, p. 20-21)

Nem linguística, nem gramática. Há muito extinta qualquer “imanência dos sentidos do texto”, o sujeito que escreve, reconfigurado pelo sujeito que lê, ambos emancipados na produção e recepção, fazem da palavra essa festa dos sentidos, que se torna um saber experienciado como um sabor. É necessária uma Escola que faça da sala de aula um espaço além da mera instrução, dos textos objetos de instrumentalização, e torne todo contato e toda experiência com eles um acontecimento de fruição e do contato com as palavras, experiência de prazer e descoberta, de uma compreensão motivada pelo exercício do engajamento não apenas dos conteúdos, mas também das formas, do estilo da linguagem e do encontro com a voz autoral, tanto do escritor quanto da própria do leitor e consumidor de textos.

As novas formas de acesso ao conhecimento devem começar pela redescoberta da palavra nas suas múltiplas sensorialidades, desde suas unidades mínimas sonoras, à surpresa de um mundo descortinado, descoberto e recriado pela expressão da leitura que também se torna conhecimento. Diante de uma página de Severo Sarduy, Barthes constrói uma imagem de leitor envolvido sempre com a palavra como acontecimento original:

[...] a outra margem é a outra felicidade: *mais, mais, mais ainda!*, ainda mais outra palavra, mais outra festa. [...] todos os significantes estão lá e cada um deles acerta na mosca; o autor (o leitor) parece dizer-lhes: *amo a vocês todos* (palavras, giros, frases, adjetivos, rupturas: de cambulhada [...]). (BARTHES, 2004, p. 13-14)

Uma vez destronado o império dos sentidos imanentes, estando o texto aberto a novas e outras mais projeções, a processo de cocriação só é possível no contato do leitor com a palavra, que a ilumina com sua própria performance, corpo e voz, em um envolvimento total, que principia desde os estratos primários da criação verbal: antes do discurso, a frase, antes ainda, a palavra-ação, as sonoridades, os efeitos performáticos das frases, os sentidos que pertencem primeiramente ao leitor, desfazendo-se e refazendo-se na comunidade de leitores que compartilham do mesmo sentimento.

3 A PERFORMANCE LEITORA NOS MÉTODOS DA LEITURA DRAMÁTICA

Não é do interesse nem caberia na extensão do presente estudo uma retrospectiva histórica do método da leitura dramática no meio teatral nem como se deu sua transposição para a Escola ao longo do tempo, como método de ensino e aprendizagem dos textos literários e incentivo à leitura. Embora a proposta prática praticada no ensino superior, como será demonstrada no final deste estudo perpassasse objetivos semelhantes aos métodos de natureza didática, tais práticas constituíram um fim em si, tratando-se de um método tanto para estímulo da leitura, quanto de um aprendizado amplo dos textos variados e da compreensão dos diversos estilos de linguagem, dos objetivos comunicacionais e das exigências de comprometimentos diversos do leitor de acordo com cada leitura. Interessa aqui a definição desses exercícios criados nos bastidores e como laboratório no teatro, logo tornados um método de encenação, com o texto materializado e exposto aos olhos da plateia, além de suas potencialidades no uso da expressão vocal no espaço da sala de aula e no ambiente acadêmico.

Grazioli (2020, p. 3) explica a leitura dramática ou dramatizada como aquela produzida “em voz alta de textos escritos para o teatro”,

descrevendo-a como uma trajetória iniciada na leitura (também chamada de “vocalização”) e transformada na encenação futura pelos atores, que será somada aos demais recursos cênicos, como gestos, figurinos, cenários etc. Segundo o autor, ainda, com a inserção da leitura dramática lida diretamente para a plateia, esse recurso passou a ser denominado de “espacialização” (GRAZIOLI, 2020, op. cit.), tornando o texto um objeto visível em sua materialidade impressa no espaço de atuação. É essa segunda abordagem que nos interessa em nossa proposta. Para Lobo, o texto a ser trabalhado em sala de aula e fora dela torna imprescindível a boa leitura, em termos do aprendizado da “capacidade técnica de articulação das palavras” (LOBO, 2011, p. 45). Esse contato torna menos importante decorar o texto, como defende a autora, do que compreender seu significado a partir da trajetória de vida de cada leitor, o que implica uma apropriação do texto a ser lido e sua compreensão de acordo com a abordagem a ser feita em cena com cada texto.

Entre todas as análises dos textos selecionados pelos estudiosos do teatro para a realização da leitura dramática, há um aspecto comum que diverge da proposta do presente estudo. Para eles, o texto se torna igualmente um “objeto cênico”, juntamente aos demais recursos teatrais, destinado a canalizar as forças produtivas da performance teatral. Defende-se aqui uma possibilidade alternativa do texto, nas suas forças produtivas, na criação, seleção e distribuição de seus signos textuais, e nos sentidos atualizados pelo autor de acordo com cada comunidade de leitores a quem ele dirige sua produção. Dessa forma, qualquer texto, ficcional ou não, cumpre uma direção, uma função, uma forma e se realiza por meio de um estilo de expressão que só pode ser atualizada por um público a quem cada texto se dirige. De objeto cênico, o texto se torna uma extensão da voz autoral que lhe deu uma existência material, e exige do leitor de volta o comprometimento com certas regras internas de forma e estilo.

O estímulo da leitura nos anos iniciais escolares torna imprescindível uma mediação do professor no exercício da enunciação da palavra e da interpretação coletiva com os alunos na sala de aula, que deverá vincular a experiência dos futuros leitores aos elementos de mimese e emulação do texto a uma experiência geral de mundo:

[...] é a voz do adulto que não só informa a criança quando poderá haver inquietude, mas a auxilia também por suas entonações a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a aprender o humor de um texto em vez de tomá-lo “ao pé da letra”, que prepara enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura “entrelinhas”, que é a verdadeira leitura. (HELD, In MAIA, 2007, p. 86)

Da mesma forma, como se defende aqui, o contato pleno com os textos dos mais diversos gêneros, em todos os graus de intimidade com a palavra, como se demonstrou até aqui, pode e deve ser ampliado nos anos seguintes do Ensino básico e até no superior. Aos longos dos últimos anos as instituições de ensino superior, a título de justificativa da abordagem aqui proposta, tem ampliado sua grade curricular com o acréscimo de disciplinas de português instrumental nos primeiros anos de diversos cursos, numa evidente constatação da defasagem da proficiência leitora múltipla entre estudantes de cursos de diversas áreas. Veja-se também o aumento do número e matrículas em oficinas de escrita criativa entre estudantes egressos, como forma de aperfeiçoar sua produção textual. Assim, mais do que dinâmicas pedagógicas aplicadas em momentos isolados, como foi dito, as práticas de leitura dramática como um método contínuo nos espaços de aula em todos os níveis possui o mérito de tornar contínua a aprendizagem dos conteúdos e dos métodos textuais de múltiplos gêneros, não apenas o texto para teatro, como também textos ficcionais e não ficcionais.

As diversas técnicas teatrais, ricas em possibilidades, e adaptadas ao espaço escolar, potencializa por meio da performance simples e do uso amplo da voz como autêntico elemento cênico, o estudo e a compreensão dos mais variados gêneros, do poema à crônica, do artigo de opinião à biografia, dos ensaios filosóficos às memórias e outras produções além das que envolvem a escrita, audiovisuais e ainda as formas híbridas. Pequenos gêneros minimalistas que tornam os adereços teatrais elementos prescindíveis e focam na interpretação dos textos e na relação interpessoal entre professores e alunos, entre alunos e plateia, concentram no espaço e no encontro as energias vitais que unem forma e conteúdo, numa relação de intimidade com o texto e de compromisso com a forma e o estilo. Das técnicas de representação que preparam o corpo para a representação, prescindindo da voz, como a pantomima, reduzida à mímica e às expressões faciais como repertório de mensagens à audiência, a diversos formatos dramáticos, como o “Teatro pobre” (ênfase no corpo e na voz do ator), o “Teatro de estúdio” (resumido a uns poucos adereços) o “Teatro do leitor” (leitura interpretativa de textos literários em ambientes educacionais) e o “Drama de armário” (leituras em voz alta para um público privado), as produções escritas, audiovisuais e de outras mídias se abrem à interação de todos os participantes, tendo o envolvimento com a palavra que faz do saber uma festa, como dito por Barthes.

4 A LEITURA DRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS: relato de experiência

O ALiPo (Atelier de Arte e Literatura Potencial) foi um grupo de pesquisas e de criação literária idealizado e coordenado durante os anos de 2010-2012, nas dependências da Faculdade da Escada (FAESC), localizada no município de Escada, cidade da Mata Sul de Pernambuco. Envolvia alunos de Licenciatura do curso de Letras. Os encontros eram

quinzenais, em salas de aula diversas, ou no auditório da IES, onde eram lidas e discutidas as leituras de textos literários (ficção e não-ficção). A partir da interpretação das obras, o grupo decidia formas de se relacionar com sua exposição através de atividades sensoriais de escrita e leitura. Refletindo as possibilidades amplas do estímulo ao contato mais amplo e íntimo com os textos, o ALiPo:

foi inicialmente inspirado no grupo francês OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle* – Atelier/Oficina de Literatura Potencial), que existe naquele país há [mais de] 50 anos, e que tem pesquisado e publicado técnicas literárias de outrem e suas próprias [...]. Não apenas no OuLiPo, o ALiPo procura se inspirar em tudo que possa encontrar e subverter entre as boas ideias disponíveis. Em nossos encontros, resolvemos chamar essas atividades potenciais aplicadas entre nós ou com os alunos nas escolas, de “farras alipianas”. (JARDIM, 2011, p. 3)

A escolha do termo “farras” se relaciona diretamente ao aspecto lúdico da criação literária, tanto na leitura quanto na escrita, privilegiando o jogo e a apropriação da obra nas dimensões criativas que envolve autoria em sua dimensão ampla. Um modo de tornar os exercícios irreverentes, sem o rigor do absolutismo formal no ensino superior, enquanto se resgatava o estímulo da mediação do professor presente nos jogos infantis, mas sem o didatismo instrumental na atividade coletiva. Após uma primeira fase do ALiPo, dedicada à pesquisa e criação de técnicas literárias próprias, a exemplo dos métodos do OuLiPo, e que resultou na publicação de uma cartilha com essas técnicas, dirigida a professores e alunos do Ensino Fundamental, o grupo se lançou às atividades de leitura dramática, como pesquisa dos modos de funcionamento de textos de gêneros diversos. Os objetivos eram

estimular a expressão leitora de modo a dominar os textos em sua forma e conteúdo.

Como afirma Novelly, “[...] aquilo que comunica não é *o que se diz*, mas *como se diz*” (NOVELLY, 1994, p. 74). Para a aplicação prática da leitura dramática, todos no ALiPo, o pesquisador e os alunos optaram pela performance que envolveria não apenas a voz, mas a consciência corporal como forma de desinibição e de maior envolvimento com o texto, da consciência da materialidade da palavra aos seus aspectos semânticos e pragmáticos mais amplos. Assim, através da leitura de Novelly, foram desenvolvidos estudos sobre as características necessárias do que a autora denomina “uma boa voz de palco”, que envolvia voz e performance corporal — velocidade, projeção, clareza, expressão, entoação, postura, o contato visual e o equilíbrio das emoções na leitura — além de aquecimentos vocais com exploração de certos grupos vocálicos, atividades com trava-línguas, empréstimos de emoções diversas em palavras gramaticais e aplicação de pantomimas.

Após as primeiras etapas, entre seleção e recolha dos textos, leitura e interpretação das técnicas de escrita das obras lidas e de seus possíveis sentidos percebidos em grupo, o ALiPo programou as primeiras apresentações públicas de seus trabalhos. Em 2011, o professor e o grupo apresentaram a leitura dramática de trecho do roteiro de *Caramuru, a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado na Bienal do Livro de Pernambuco. Naquele mesmo ano, o ALiPo se apresentou na Festa Literária de Porto de Galinhas (Fliporto), na sua versão em Olinda. Nos dois anos seguintes, foram realizadas leituras dramáticas na praça de eventos da FAESC, para a comunidade acadêmica, com trecho de *Uma Incelença*, de Luíz Marinho, e de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam diversas propostas e publicações estimulando ou executando a leitura dramática no ambiente escolar, as atividades se restringem aos primeiros anos do ensino fundamental, envolvendo a mediação do professor como contador de histórias, sendo eliminado o contato lúdico para a compreensão da estrutura e dos sentidos veiculados pelos textos das séries seguintes. O potencial da leitura em voz alta, dentro de um esquema de seleção, leitura e compreensão feita coletivamente, e sua retomada que tem na expressão corporal e vocal um saber festivo na relação íntima com a palavra possibilita uma nova e intensa relação com os textos.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, Leyla Perrone-Moisés (trad.), 2010.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, J. Guinsburg (trad.), 2004.
- CASH, Justin. **Encyclopedia of theatre styles and genres:** 300+ fascinating entries. Pesquisado em <https://theatrelinks.com/encyclopedia-of-theatre-styles-and-genres/>, acesso em 28/10/2023.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Leitura dramática e jogo teatral a partir da dramaturgia para crianças e jovens: possibilidades de fruição na escola. In Revista **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, p. 2-13, jan./abr. 2020.
- HELD, Jacqueline. O imaginário e o poder: as crianças e a literatura fantástica. MAIA, Joseane. In **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

JARDIM, Adilson Guimarães (Org.). **ALiPo**: Ateliê de Arte e Literatura Potencial. Escada, PE: FAESC, 2011.

LOBO, Andréa Maria Favilla. A leitura dramática na formação do artista docente (Artigo). In Revista **Moringa**, vol. 2, nº 2, p. 41-52, julho-dezembro de 2011.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais**: exercícios para grupos e sala de aula. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, Fabiano Antonio de Oliveira (trad.), 2010.

Retratos da leitura no Brasil. In **Plataforma Pró-livro**. Pesquisado em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>, acesso em 24/10/2023.

CAPÍTULO 4

LITERATURA E CINEMA: diferentes linguagens, diferentes mensagens? Uma análise do livro *a voz humana* e do filme homônimo

VASCONCELOS, Túlio Souza⁸

ANDRADE, Brenda Carlos⁹

INTRODUÇÃO

A relação entre Cinema e Literatura aproxima-se pelo ato de contar, pelo potencial narrativo, pela capacidade de criar o espaço lúdico e transformador. Por outro lado, num mundo de tantas histórias, destacam-se as narrativas que inovam, que utilizam diversos recursos, ora causando estranhamentos, ora seduzindo e enredando o receptor na trama textual. Para tanto, foram escolhidos como objetos de análise deste trabalho o texto da peça *A Voz Humana* e o filme homônimo.

Escrita em 1928 por Jean Cocteau, a peça *A Voz Humana* fez a sua estreia no Comédie-Française em 1930 e ficou bastante conhecida em ambientes teatrais no mundo. Monodrama ambientado em Paris, uma mulher está em cena ao telefone com o homem que foi seu amante por anos. O amado vai se casar com outra mulher, deixando a protagonista bastante triste. O monólogo da peça mostra o paralisante, depressivo e profundamente atormentado estado mental e emocional da personagem. Em nenhum momento ouve-se a voz do homem do

8 Universidade Federal Rural de Pernambuco. tuliosv1989@gmail.com

9 Universidade Federal Rural de Pernambuco / Universidade Federal de Pernambuco. brenda.carlosdeandrade@gmail.com

outro lado da linha. No livro, as falas são eclipsadas por reticências. Já no texto da peça, essas falas são escondidas pelo silêncio.

Assim, a obra de Cocteau atravessou o tempo, sendo fonte de inspiração para outros artistas como Almodóvar. O cineasta espanhol assinou a sua *A Voz Humana*, um curta-metragem de 30 minutos, lançado em 2020. Num abandono feminino realizado de forma sensível e intrigante, a tristeza da mulher sem nome é um sofrimento que ela precisa exprimir de forma controlada e racional para que a pessoa do outro lado da linha não desligue. Seu amor não mais correspondido é o motivo de sua grande mágoa, e as coisas que ela faz para tentar controlar ou mesmo superar esse sentimento não dão certo. Interpretada pela atriz Tilda Swinton, no lugar do telefone, a personagem aparece de *air pods*.

O apartamento da protagonista fica localizado em uma espécie de estúdio, deixado por ela apenas em um momento, quando vai até uma loja para comprar um machado, com o qual destrói o paletó do amado. A casa, o cachorro e a promessa de um retorno do amante para buscar as malas, que acaba não acontecendo, são lembranças constantes de um momento feliz que já acabou.

Sua tentativa violenta de se expressar, e a violência real contra si mesma, mais uma violência simbólica contra o homem que ama, também não surtiu efeito. Após insistir um pouco mais no motivo de sua desgraça, a mulher percebe que não há outra forma de se livrar daquela dor: ela precisa aprender a desligar na cara de quem está do outro lado da linha. É um despertar que vem purificado pelo fogo: a queima de uma casinha de brinquedos que abrigava uma existência sem sentido. E munida dessa percepção é que a mulher incendeia a sua prisão familiar e se joga na novidade que será a sua existência dali para frente.

PROBLEMATIZAÇÃO

Levando em consideração o problema exposto, levantamos algumas questões de pesquisa, tais como a identificação dos temas recorrentes na obra do cineasta espanhol e de que forma eles são representados no Cinema, ou, ainda, a observação e a análise de quais seriam as técnicas literárias e as cinematográficas utilizadas por esse artista. Além disso, é essencial para este estudo perceber como algumas das temáticas recorrentes na obra de Almodóvar são apresentadas na sua narrativa cinematográfica.

Embora seja um elemento externo à obra cinematográfica, percebe-se a importância do papel feminino na educação de Almodóvar, enquanto cidadão, e é o papel feminino que se eleva na composição de suas personagens de seus filmes e *A Voz Humana* não é diferente, em contraposição ao espaço do silêncio deixado pelo homem no filme.

A personagem da mulher ocupa quase que totalmente o espaço na narrativa. A protagonista, embora afetada, muitas vezes, pela ação do homem do outro da linha, apresenta uma composição, revelando-se vigorosa, em contraste com a figura masculina, dado a força que ela expressa, em seu meio, ou pela intensidade das vivências frente a uma triste realidade.

Compreende-se, assim, que as formulações discursivas de um filme não são unívocas, mas encobrem várias camadas de significado muitas vezes dissonantes, evidenciando a complexidade de uma obra.

Assim, a pesquisa busca integrar as concepções de gênero e a relação existente entre os lugares sociais e os processos discursivos, com o intuito de elucidar o papel da personagem feminina, no texto literário e sua representação para o cinema, permitindo levantar aspectos de sua construção identitária.

A pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e hermenêutico, busca a articulação de conhecimentos da literatura e da cinematografia

com o propósito de contribuir com os estudos de gênero e representação feminina, que se tornam visíveis pela linguagem.

Com isso, procura-se verificar questões relativas à identidade feminina, tendo o texto de Cocteau, bem como o cotejo comparativo com a versão para o cinema. Tendo presente que, pelo cruzamento de vozes de diferentes sujeitos, os quais ocupam papéis e funções distintos na sociedade, o estudo busca investigar as relações de gênero e representação. Parte-se do pressuposto de que a linguagem da personagem constitui-se em aporte, na explicitação do sujeito feminino e sua construção.

Tal como atesta Annie Leclerc (1977), escrever, ter o domínio da palavra, é um ato de poder, um privilégio. O cineasta, como criador, ocupa a posição privilegiada de (re)significar ao falar sobre, ainda que não assuma nenhum compromisso político. O teor político, porém, é inerente a toda produção cultural, uma vez que produzir discursos e expressá-los por uma estética específica é reformular as experiências a partir da elaboração de novas formas de sentir e de conceber o mundo, engendrando novas subjetividades políticas.

O fazer cinematográfico é um ato estético e também político, na medida em que permite ao realizador dispor de lugares privilegiados de fala, controlando, em parte, o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto (Rancière, 2005).

Desse modo, o reconhecimento de Almodóvar como “diretor de mulheres”, em que falar sobre muitas vezes se confunde com o falar por, suscita algumas reflexões, como se existiria, assim, uma estética ou um olhar feminino particular, ou o que converteria um texto em um discurso feminino. Só o fato de falar sobre mulheres ou retratá-las dando maior protagonismo e visibilidade já implica em falar como mulher.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O filme, entendido como um texto social que aprofunda o domínio do simbólico, mas também o constitui ao se conectar com outros textos, é dotado de camadas de significados que transcendem os discursos intencionados, por mais diretos e explícitos que pareçam aos olhos do espectador. São conotações implícitas que compõem a poética dessas imagens, cujo estatuto é desvelado quando se decompõem os princípios gerais de sua construção. Sendo a narrativa uma história que se conta, mas também a maneira com que é contada, a imagem cinematográfica é uma espécie de linguagem cifrada, em que a ordenação dos signos presentes no visível, mas também no que se encontra latente, naquilo que não se diz, porém é ressonante, engendra os sentidos, os discursos e até mesmo os contradiscursos (Rancière, 2005).

Literatura e Cinema são formas de arte e, como tal, expressam, através de suas técnicas próprias, as particularidades de um indivíduo em seu universo subjetivo. Moura (2007: 18) cita Roman Jakobson (1970: 155) ao afirmar que o ponto de vista do teórico que nega o cinema como arte é idêntico ao do leitor de poesia para o qual as palavras não têm sentido. Moura comenta ainda que “o respeito às peculiaridades da literatura e do cinema é essencial em qualquer projeto de cunho analítico. Visando concretizar esse propósito deve-se adotar, de fato, a posição de analista, isto é, exercer tanto a interpretação semântica quanto a interpretação crítica”. Afirma ainda que, “mesmo sabendo que todo texto (literário e fílmico, inclusive) pode se abrir a várias interpretações, devemos procurar não romper a fronteira que há entre a proposta do autor, colocada em seu texto, e as projeções individuais daquele que analisa” (2007: 18).

A maior parte dos teóricos lamenta que o cinema, no afã de narrar uma história, apele à literatura, por acreditarem que a película perde aquilo que chamam de “específico fílmico”. Entretanto, como “o que interessa ao homem é seu próprio drama que, de certa maneira,

já se encontra pronto na literatura, o cinema volta-se para essa arte em busca de fundamento às histórias que ele quer contar” (CAMPOS, 2003, p. 43). Ou, então, apropria-se da literatura, porque ela é um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias.

Para Johnson (2003), as relações entre o cinema e a literatura são complexas e se caracterizam, sobretudo, pela intertextualidade e, citando Avellar, diz que “o que leva o cinema à literatura é uma quase certeza de que é impossível apanhar aquilo que está no livro e colocá-lo, de forma literária, no filme” (AVELLAR apud JOHNSON, 2003, p. 41). Segundo Johnson, (2003, p. 42) a “insistência à fidelidade é um falso problema, porque ignora a dinâmica do campo de produção em que os meios estão inseridos”.

A literatura e o cinema constituem dois campos de produção sónica distintos cuja relação pode se tornar possível em razão da visualidade presente em determinados textos literários, permitindo sua transformação em filmes. Isso implica afirmar que a literatura serve de motivo à criação de outros signos e coloca em jogo, não só a linguagem dos meios, mas também os valores subjetivos, culturais, políticos do produtor da película.

Bazin observa que “há cineastas que se esforçam por uma equivalência integral do texto literário e tentam não se inspirar no livro, mas adaptá-lo ou traduzi-lo para a tela” (BAZIN, 1999, p. 93). Como é o caso de Almodóvar ao redimensionar o texto de Cocteau. O texto literário possui relação com o leitor de forma isolada e tem como matéria-prima a linguagem e não a imagem, ao contrário do filme que é feito para projeções em salas escuras, onde atinge um público determinado, porque o cinema “não pode existir sem o mínimo de audiência imediata” (BAZIN, 1999, p. 100).

Em relação aos aportes teóricos da pesquisa, destaca-se ainda o pensamento de Lauretis (1992, p. 24): – o gênero, como representação e como auto-representação é produto de diferentes tecnologias sociais,

como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana.

As relações sociais e afetivas que se estabelecem ao longo da história, ao lado da discriminação e violência, muitas vezes enfrentadas pela mulher, em decorrência do comportamento machista do homem, constituem elementos a serem abordados dentro da pesquisa proposta, com o intuito de verificar a representação feminina, na obras aqui em discussão. Da mesma forma, busca-se, pelo filtro da cinematografia (*A Voz Humana* de Almodóvar), verificar como se apresentam essas personagens, por meio de uma linguagem diferente da literária, mas que retrata a obra literária.

A distinção entre papéis de gênero e papéis sexuais, com o intuito de analisar condutas de homens e mulheres inseridos no contexto sociocultural, são significativos para a crítica feminista. Nessa direção, gênero refere-se à definição de diferenças sociais e culturais baseadas na tradição, enquanto sexo diz respeito às características biológicas, como os cromossomos e fatores hormonais. No entendimento de Lauretis (1992, p. 25), gênero é [uma] representação [...] e a [...] representação de gênero é a sua construção [...], que [...] também se faz através de sua desconstrução [...].

De um modo geral, a história é vista pelo olhar masculino, e Smith (2003, p. 17) destaca que elas ocupam um degrau inferior na escada do ser cognitivo, más profissionais, na verdade, como eram com frequência consideradas as muitas historiadoras amadoras, inclusive por elas mesmas. Lembrando que, na verdade, a sua atuação foi assinalada por um verdadeiro assujeitamento ao macho e uma opacidade histórica. [...] Somente a partir dos anos de 1960, começa a ocorrer uma mudança no rumo da historiografia, verificando-se uma maior inserção da mulher no mundo produtivo. [...] (TAVARES, 2007, p. 27-29).

A contribuição do filme de Almodóvar configura-se, assim, pela produção de uma subjetividade feminina que, se por um lado, reivindica a liberdade individual sobre o seu destino, seus corpos e sua sexualidade,

por outro mantém a figura das mulheres confinada em um espaço simbólico ainda sustentado pelo pensamento da diferença sexual, pela repaginação de alguns mitos reproduzidos historicamente, relevância esta que justifica a importância de realizar estudos mais aprofundados sobre sua obra.

INTERSEMIOSE

No que se refere à literatura comparada, trata-se de uma tentativa de diálogo com o maior número de áreas de objetos artísticos e de conhecimentos possíveis. Segundo Helena Carvalhão Buescu (2001), há hoje três tendências centrais para as perspectivas de comparação: uma tendência multidisciplinar, uma interdiscursiva e uma intersemiótica. A relação entre a literatura e as outras manifestações artísticas está mais próxima da tendência intersemiótica.

A Literatura Comparada confirma ser um espaço de reflexão dos componentes históricos, teóricos e culturais do fenômeno literário: pode considerar “fenômenos transtemporais e supranacionais” (BUESCU, 2001, p. 14) ou pode acentuar “uma dimensão especificamente cultural” (BUESCU, 2001, p. 14). Para Buescu, daqui decorrem três tendências centrais para o entendimento das perspectivas atuais do comparatismo:

uma tendência multidisciplinar (e mesmo eventualmente interdisciplinar); uma tendência interdiscursiva, visível no desenvolvimento das relações com áreas como a história, a filosofia, a sociologia e a antropologia; finalmente, uma tendência intersemiótica, que tenta colocar o fenômeno literário no quadro mais lato das manifestações artísticas humanas. De todas elas ressalta um aspecto comum: o de que a literatura comparada se situa na área particularmente sensível da fronteira entre nações, línguas, discursos, práticas artísticas, problemas e conformações culturais (BUESCU, 2001, p. 14).

Deste modo, mesmo que o campo dos estudos literários consiga uma abrangência significativa de estudos, não se pode negligenciar especificidades e metodologias capazes de consolidar, via comparatismo, modos de pensar, questionar o literário, lançar luzes na área dos estudos literários que de outro modo não seria possível. A comparação é um ato generalizado em várias áreas do conhecimento, mas quando usada como recurso analítico e interpretativo que é, e tomada como procedimento metodológico nuclear (a “metodologia comparativa”), pode revelar aspectos que outra modalidade de estudos não desvendaria.

Assim, serão buscadas as particularidades artísticas em ambas as narrativas, a partir das convergências apontadas pela análise comparativa, e em relação às divergências, serão levados em conta como tais particularidades são mostradas por meio de uma e de outra técnica narrativa.

Partimos, em termos metodológicos, da análise fílmica. Segundo Jacques Aumont e Michel Marie, se se considera um filme como uma obra artística autônoma, então logo é suscetível de engendrar um texto e permite uma análise textual, que fundamente as suas significações sobre estruturas e sobre bases visuais e sonoras, produzindo assim um efeito no espectador. “A Análise do Filme” apresenta um princípio de que “não existe método universal para analisar filmes” (AUMONT; MARIE, 2009).

Isto significa que cada filme demanda um tipo de análise particular no qual o pesquisador “precisará mais ou menos de construir o seu próprio modelo” (AUMONT; MARIE, 2009). Assim, serão observados como se dão a incidência da luz/penumbra/foco, planos de apresentação das personagens; som/melodia e imagem, como forma de evidenciar ou não a construção da figura feminina.

Para o propósito da pesquisa, a figura feminina do texto e do filme, através de seu discurso, pelas próprias condições de vida em que se encontra, pelas relações coercitivas, nas quais o espaço da fala/

verbalização é trazida à baila, revelam-se apropriadas à verificação das configurações de gênero, no cotejo com o espaço masculino.

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que não é possível uma sistematização satisfatória de todos os signos usados num fenômeno complexo como a tradução intersemiótica porque os sistemas, ainda que distintos, se misturam e se sobrepõem, portanto foram abordados aqui alguns aspectos pertinentes a migração semiótica sem pretensão de alcançar o fenômeno por inteiro.

Assim, na adaptação fílmica a observação das características elementares do sistema semiótico em que se processa a migração narrativa é considerada essencial de modo que a adaptação funcione como peça artística dentro do gênero tradutor e de suas possibilidades enunciativas, enquanto as intervenções no conteúdo do discurso são trabalhadas livremente de acordo com a sensibilidade do artista que opera a tradução, sem o acordo de reproduzir a narrativa traduzida de maneira homeomorfa, ainda que a perspectiva narratológica e da literatura comparada se debrucem sobretudo sobre similaridades narrativas.

Dessa perspectiva se compreenda porque a questão da fidelidade, tão associada às adaptações a despeito dos esforços de teorias e reflexões que a desqualificam como um elemento de análise apropriado, não constitui um critério de análise pertinente, sobretudo quando já está reconhecido um afastamento em termos de desenvolvimento narrativo entre as obras adaptadas e as obras literárias, em referências como livre adaptação ou apontamento de um ou mais fragmentos da obra literária como base.

Por fim, a leitura comparativa entre o livro e o filme talvez possa esclarecer algumas passagens das obras, assim como contribuir com os estudos comparados entre literatura e cinema.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J; MARIE, M. **A Análise do Filme**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- BAZIN, Andre. **Por um cinema impuro**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense. 1999.
- BUESCU, Helena Carvalhão. **Grande angular. Comparatismo e práticas de comparação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2001.
- CAMPOS, Fernando Coni. **Cinema: sonho e lucidez**. Rio de Janeiro: Azougue, 2003.
- COCTEAU, Jean. **A Voz Humana**. Lisboa: Assirio & Alvim, 1989.
- JOHNSON, Randal. **Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas**. In: PELLEGRINI, Tânia et all. Literatura, cinema e televisão. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. In: A mulher na Literatura. Florianópolis: UFSC. 1992.
- LECLERC, Annie. **Palabra de mujer**. Buenos Aires, Editorial La Aurora, 1977.
- MOURA, Alexssandro Ribeiro. **Lavoura Arcaica: tradução intersemiótica**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, UFG, Goiânia-GO. 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo, EXO experimental (org.); Ed. 34, 2005.
- SMITH, Bonnie G. **Gênero e história: homens, mulheres e prática histórica**. Tradução de Flávia Beatriz Rossler. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

TAVARES, Carla Rosane da Silva. **A perspectiva da mulher como resistência às configurações ideológicas do ditador latino-americano: o romance de Julia Alvarez e de Mario Vargas Llosa.** (Tese de Doutorado), Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VOZ humana. Direção de Pedro Almodóvar. Espanha: El Deseo, 2020. (30 min.).

CAPÍTULO 5

“AMORES DE ROSITA”: uma história da literatura no jornal pornográfico O Rio Nu

*ARAÚJO, Maria Cristina de Miranda Cruz*¹⁰

*AZEVEDO, Natanael Duarte de*¹¹

INTRODUÇÃO

O estudo está voltado para a pesquisa em jornais pornográficos, com vistas a compreender a história da literatura e a história cultural e o gênero romance-folhetim pornográfico que circulava nos periódicos, mais precisamente no *Rio Nu*, nos séculos XIX e XX. O *Rio Nu* teve uma duração consideravelmente extensa de veiculação no mercado, permanecendo por um período de 18 anos ativo com publicações bissemanais, mantendo uma dupla dependência do jornal em torno do pornográfico e do jornalístico.

Hunt (1999), em seu livro “A Invenção da Pornografia” _ressalta que a pornografia emergiu primeiramente com a criação dos museus. Isto é, Hunt argumenta que a pornografia emergiu em conjunto com a criação dos museus e a elaboração de textos que retratam a vida das prostitutas. Ela ressalta que esses textos e representações artísticas não apenas documentaram a vida das prostitutas, mas também exploraram temas como encontros amorosos, traições e amores impossíveis, o que

10 Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cris35.araujo15@gmail.com

11 Professor Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE, natanael.azevedo@ufrpe.br

contribuiu para a emergência de narrativas consideradas pornográficas, ou seja, a elaboração de textos retratando a “vida fácil”, vil das prostitutas. Dos encontros amorosos entre os amantes, das traições, que aconteciam revelando os amores impossíveis, surgindo dessa maneira as narrativas “sobre as prostitutas”, onde Hunt aponta o porquê do termo descrito como pornográfico.

A descrição de Hunt sobre por que o termo “prostitutas” é considerado pornográfico sugere que essas narrativas exploram temas tabus e sexualmente explícitos, como encontros sexuais, traições e relações proibidas, o que pode ser considerado obsceno ou ofensivo por algumas pessoas. Assim, o termo “prostitutas” se torna associado à pornografia devido à sua representação em narrativas que exploram esses temas de forma erótica ou provocativa. A relação indireta entre o surgimento de museus e a pornografia está em como ambas refletem as atitudes e valores de uma sociedade em relação à arte, cultura e sexualidade. Os museus frequentemente exibem arte que pode incluir representações eróticas ou sexualizadas, enquanto a pornografia, por sua vez, comumente reflete e influencia as normas sociais e as percepções da sexualidade ao longo do tempo. Portanto, embora os museus e a pornografia não tenham uma relação direta de causa e efeito, ambos estão conectados de alguma forma através de sua relação com a expressão cultural e social da humanidade ao longo da história.

A autora ainda esclarece que os escritos sobre pornografia surgiram nos séculos XVIII e XIX, pelos libertários e hereges, como forma de propagar seus ideais e afrontar a soberania da igreja na época. Sendo assim, compreendemos que os romances que circulavam nos jornais pornográficos foram colocados como literatura baixa pelo teor presente neles, sempre repletos de traições, prostitutas, entre outros, compreendendo a pornografia no século XIX como tudo que transgredia o padrão moral da sociedade da época. Nesse caso a inserção da pornografia seria rejeitada, como afirma Maingueneau:

O julgamento de “pornografia” supõe a fronteira que separa as práticas dignas da civilização de pleno direito e as práticas que se situam aquém disso. [...] todos os tipos de regimes políticos traçam uma linha de separação entre o aceitável e o inaceitável em matéria de representação da sexualidade. (Maingueneau, 2010, p. 22)

Desse modo, observamos que os textos pornográficos existentes nos periódicos foram deixados no esquecimento por não serem considerados obras das quais a sociedade se orgulhasse. Sendo assim, buscavam silenciar tais textos por conterem linguagem libidinosa excessiva liberdade de expressão. Nesse ponto, o “texto literário é afastado da literatura pornográfica por conta das relações entre pornografia e crítica social” (Hunt, 1999).

Negada, como literatura, por conta de preconceitos, são recusadas outras maneiras de ver a pornografia, como a defendida por Azevedo (2015), que se dispõe a ver em obras pornográficas e em seus autores uma contribuição para a história da literatura.

Chartier (1988) afirma que a leitura: “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 1988, p. 26). Consoante a isso, Eagleton (2019), traz em suas afirmações que a definição da literatura vai depender da maneira pela qual alguém resolve ler e não da natureza daquilo que é lido.

Partindo desse pressuposto, a análise histórica dos periódicos trouxe uma maior compreensão do contexto histórico em que o país se encontrava. Suas publicações eram utilizadas pelos autores para lançar críticas sociais por meio da pornografia e da sátira tornando-se relevante contribuinte para geração de uma sociedade leitora do jornal no Brasil (Azevedo, 2015).

O embasamento teórico desta pesquisa está nos preceitos da História Cultural de Chartier (1991, 1997, 2004), de Certeau (1996, 2006) e

de Darton (1990); e no estudo da História da Literatura, nos pressupostos de Eagleton (1983), de Abreu (2003, 2006), de Lajolo e de Zilberman (1999); ainda nos trabalhos que envolveram a temática pornográfica de Azevedo (2013, 2015). Nesse sentido, são consideradas as práticas e os modos de leitura, sua apropriação e a representação do discurso na época em que circulavam o periódico *O Rio Nu*.

Evidenciamos que no século XIX *O Rio Nu* trouxe em seus textos uma pluralidade de produções literárias, contos, crônicas, comédias, anedotas, poemas, piadas, que possuíam o intuito de distrair o leitor e deixá-lo preso à história, incentivando-o a continuar lendo o jornal. Estas ações constituíram uma grande contribuição para a ampliação de um público leitor no Brasil.

1 METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se a partir da pesquisa documental, que possibilita o estudo de uma fonte primária no momento de sua publicação ou a posteriori (Marconi & Lakatos, 2010), isto é, voltou-se para a nossa fonte documental que é o jornal *O Rio Nu* que circulou no Brasil entre os séculos XIX e XX, para fundamentar-se na leitura e compreensão do seu contexto.

Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que corresponde à fonte secundária de nosso estudo. Lakatos e Marconi nos diz que: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem chegando a conclusões inovadoras”, daí a certeza de que o estudo alcançará os seus objetivos (Lakatos; Marconi, 2010, p. 43). A pesquisa bibliográfica é extrema relevância para análise de *corpus*, tendo em vista que oportuniza o entendimento do material a luz dos estudiosos.

O acesso ao Jornal *O Rio Nu*, fonte de nossa pesquisa documental, foi através da Hemeroteca Digital,¹² pertencente à Biblioteca Nacional Digital, sendo esse recurso fundamental para que fosse possível ter acesso ao periódico da época e catalogar as edições do romance folhetim “Amores de Rosita” do escritor Ludoro e realizar a análise do romance a luz dos estudiosos.

1 OS JORNAIS PORNOGRÁFICOS E O ROMANCE FOLHETIM “AMORES DE ROSITA”

Os jornais, suporte de veiculação de informação e comunicação, considerados pornográficos tiveram sua representatividade na formação da sociedade no final do século XIX. Sua participação ativa no meio social contribuiu para as divisões do universo social (Chartier, 2017). Analisando os periódicos dessa época foi possível constatar que a pornografia presente nele se incorpora como recurso para denunciar problemas existentes na sociedade, dos quais os políticos tratavam com negligência. Em outros momentos ativo ataque por meio de crítica social e/ou política, utilizando o sarcasmo, a pornografia, as imagens sugestivas, foi usada como forma de despertar a grande massa para reivindicar os direitos em busca de resoluções para algumas problemáticas sociais.

Roger Chartier explicou a importância de compreender que um texto pode ser interpretado de várias maneiras. Ele enfatizou que a leitura é um ato concreto, no qual a construção de significado está ligada à interação entre leitores com habilidades específicas. Esses leitores são identificados por suas posições e disposições, enquanto os textos têm seu significado influenciado pelos dispositivos discursivos e formais que eles contêm (Chartier, 1988). Partindo dessa premissa, surge a inquietação de explorar mais sobre o suporte jornal, que é uma

12 Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

fonte riquíssima de diversidade de gênero presente em seus impressos. Como afirmação trago Barbosa e Azevedo:

[...] o periódico é tomado como suporte e fonte primária, por onde circularam várias vozes e vários discursos, em um pulsar heterogêneo e variado, que pode revelar múltiplas perspectivas de uma época e maneiras desiguais de se apropriar e de se aproximar da cultura escrita. (Barbosa, 2007a, p. 40 – Apud Azevedo, 2015a, p.31).

Dessa forma, o jornal nos traz luz à historicidade e peculiaridades que são fruto do contexto em que foram constituídos os seus impressos, entendendo-os como um elemento ativo na formação social. Nesse sentido, “Tomando a materialidade, o suporte e o papel do leitor como elementos capazes de produzir o sentido do texto, entendemos que há uma pluralidade de sentidos. Isso porque, de acordo com a materialidade do texto e sua escolha tipográfica [...]” (Azevedo, 2015, p. 21). Em outras palavras, a escolha do suporte jornal pornográfico pelo público parte da subjetividade existente, na qual o leitor se identifica com o conteúdo que para ele faz sentido. Como afirma Barbosa que:

[...] o jornal é, portanto, o lugar por excelência da multiplicidade discursiva; nele, revelam-se mesmo que de forma incipiente as vozes de uma ‘opinião pública’, da qual participavam os mais variados segmentos da sociedade, entre os quais as mulheres. (Barbosa, 2007, p. 40)

Desse modo, o jornal é considerado um veículo de demonstração da sociedade, proporcionando à opinião pública, por meio de seus periódicos, uma visão da realidade conforme suas representações. Ele é visto como capaz de refletir as diversas facetas da sociedade, já que tem a capacidade de transitar do discurso aos fatos (Chartier, 2002).

O romance folhetim pornográfico, “Amores de Rosita” de Ludoro (Luís do Rosário, exemplifica essa capacidade do jornal de refletir a sociedade em diferentes aspectos. Publicado no ano 1900 no jornal *O Rio Nu*, nas edições de 159 a 210, teve 52 publicações, embora apenas 47 edições tenham sido encontradas durante a pesquisa. A primeira publicação ocorreu na edição n 159, p. 2, datada de 13/01/1900. É interessante notar que, apesar de começar no folhetim nº 4, o romance apresenta lacunas em relação às três publicações anteriores, criando uma curiosidade sobre os eventos que levaram aos acontecimentos iniciais da narrativa. A perda de algumas edições do jornal ao longo do tempo ou sua exclusão ressalta a fragilidade dos registros históricos e a importância de preservar esses documentos como reflexo da cultura e da sociedade da época. A história ficou em circulação num período de 6 meses, de 13 de janeiro de 1900 à 11 de julho de 1900.

O romance-folhetim traz como personagens principais Rosita, de quem se conta a história e esposa de Rodrigo (seu primeiro marido); fala sobre Honorina a amante de Rodrigo. A trama conta a real história amorosa do jornalista romântico Mario e algumas de suas amantes: Carolina, Honorina, Rosita e Alzira. E alguns personagens coadjuvante, Rosalina, Tetinha, amigas de Rosita, Candido e Simpliciano amantes de Rosita.

O enredo discorre sobre a vida amorosa de Mario que é jornalista e busca um escritor de romance-folhetim Ludoro para narrar sua trajetória amorosa. Além disso, “Amores de Rosita” retrata os desafios e dilemas morais vividos pelas personagens, explorando temas como infidelidade, culpa, arrependimento e os efeitos dessas questões nos relacionamentos conjugais. O romance folhetim se destaca por apresentar um enredo cheio de intrigas, emoções intensas e reviravoltas, características típicas desse gênero literário popular no século XIX.

O escrito pornográfico nos jornais do século XIX pode ser conceituado como uma forma de literatura que explorava de maneira explícita temas e conteúdos de natureza sexual. Esses escritos eram

publicados principalmente em periódicos conhecidos como “jornais pornográficos” ou “jornais licenciosos”.

Para melhor compreender esses romances de sensação trago a fala de El Far, (2004):

Para melhor compreendermos o significado de uma novela, de um “romance de sensação” ou de um texto pornográfico temos, então, de levar em conta, além do conteúdo intrínseco dessas obras, seus mecanismos de confecção, distribuição e publicidade, que se encontram imersos em um contexto mais extenso de relações de natureza diversa.” (El Far, 2004, p. 76).

Consoante a isso consideramos que o romance obteve sucesso dada a estratégia do autor na escolha das personagens e no enredo da trama. O romance “Amores de Rosita” é uma narrativa intrincada que segue a jornada emocional e tumultuada de Mario, um jornalista envolvido em uma série de relacionamentos complexos. Inicialmente, Mario é amante de Honorina, uma mulher de reputação questionável, que o trai com outros homens. Ele então se apaixona por Carolina, apesar de saber que ela tem um amante em Manaus. Contudo, sua vida amorosa sofre uma reviravolta quando Rosita entra em cena.

Rosita é retratada como uma mulher marcada por experiências traumáticas, tendo sido abandonada pelo marido e empurrada para a prostituição para sobreviver. Mario se envolve profundamente com Rosita, oferecendo-lhe amor e apoio. No entanto, a relação deles é testada quando Rosita fica doente e enfrenta dificuldades financeiras. Apesar dos esforços de Mario para cuidar dela, Rosita decide retornar ao seu antigo amante, Simpliciano, motivada pelo medo da felicidade e por uma oferta tentadora de estabilidade financeira.

Enquanto isso, Mario desenvolve um afeto fraternal por Alzira, uma prostituta doce e vulnerável. Embora relutante em se envolver romanticamente com Alzira, Mario eventualmente sucumbe aos seus

sentimentos e os dois se tornam amantes. No entanto, o passado de Mario retorna para assombrá-lo quando Rosita ressurgue, buscando reconciliação. Mario, determinado a permanecer fiel a Alzira, recusa as investidas de Rosita, desencadeando uma série de eventos trágicos.

Rosita se hospeda na casa de Honorina junto com seu atual marido, Simpliano, e seu amante, Candido. Logo depois, ela percebe uma aproximação entre Honorina e Candido e passa a vigiá-los, munida de uma faca, encontrando-os em um momento de intimidade. Consumida pelo ciúme e pela raiva, Rosita mata Honorina em um acesso de violência, o que resulta na prisão dela e de Candido, o amante de Honorina. Com a ajuda de Mario, Rosita é absolvida, mas opta por recomeçar sua vida em São Paulo. Enquanto isso, Mario encontra a redenção ao se casar com Alzira, encerrando seu ciclo de relacionamentos conturbados.

O romance aborda uma série de temas complexos, como infidelidade, traição, amor e redenção, explorando a natureza volátil dos relacionamentos humanos e as consequências devastadoras de ações impulsivas. Através de uma narrativa repleta de reviravoltas e emoções intensas, “Amores de Rosita” oferece uma reflexão profunda sobre os dilemas morais e as complexidades do amor e do perdão.

O primeiro ponto está na figura de Rosita, uma mulher bonita, atraente, cheia de sensualidade e desejo, que é trocada por sua amiga que era amante de seu marido antes e depois do casamento. Rosita havia casado sem amar Rodrigo, porém com o passar dos dias passou a venerá-lo. Logo sua amante rouba toda sua atenção, e o marido deixa de lado a esposa.

O segundo ponto que atrai o leitor são os relatos de traições presentes no romance, essa trama desperta a adrenalina, a temática da presença da volúpia, das mulheres adúlteras, devassas, contribuíam para o maior consumo dos exemplares, por romperem com os padrões esperados, de boa conduta, presentes nos romances padrões. O romance-folhetim pornográfico presenteava seu público com descrições mais explícitas das cenas da alcova, com amores mais intensos e

proibidos, transportando-o para o texto possibilitando ao leitor cenas de momentos de ininterruptos encontros secretos e ardentes deleites.

A terceira característica que motivaram o leitor a permanecer fiel ao romance era a estratégia utilizada nos cortes das edições, que sempre deixava um suspense no ar, provocando a curiosidade do leitor e aguçava sua imaginação para as cenas dos próximos capítulos, ou seja, o leitor ficava ansioso para descobrir como ia terminar o desfecho, tornando-se fiel ao periódico.

Para tanto, o romance folhetim “Amores de Rosita”, apresenta as práticas de leitura e a representação da sociedade da época, por meio das personagens da trama, e dos ideais que representavam a sociedade oitocentista no período da publicação. Isto é, a literatura pornográfica e os leitores brasileiros oitocentistas, foram estabelecido um novo tipo de relação entre o autor e o seu público, justificando assim sua aceitabilidade, propagação, duração e repercussão do gênero.

3 ANÁLISE LITERÁRIA: explorando a alegoria e sátira a luz dos Conceitos de Northrop Frye e Hansen no Romance-Folhetim “Amores de Rosita” de Ludoro¹³

Em sua obra “Anatomia da Crítica” publicada em 2014, Northrop Frye apresenta diferentes categorias para distintos tipos de obras literárias. Ele argumenta que, para a crítica literária existir de forma significativa, é essencial que ela seja conduzida com base em uma estrutura conceitual derivada de uma investigação sistemática do campo literário.

Frye também discute a relação entre o autor de uma obra e seu público. Ele observa que é raro encontrar uma obra literária que não

13 Infelizmente, não foi possível localizar o dono desse pseudônimo. “O pseudônimo adotado para atividades lícitas goza da proteção que se dá ao nome” (Brasil, 2019, p. 192).

tenha algum tipo de conexão, seja ela implícita ou explícita, entre o criador da obra e seu público. Essa relação é fundamental para entender como uma obra literária é recebida e interpretada. Voltamos nossa análise à luz das teorias de Northrop Frye e Hansen.

Esses conceitos de Frye podem ser aplicados ao estudo da trama do romance-folhetim “Amores de Rosita” de Ludoro, quando a continuidade da história muitas vezes era influenciada e moldada pelos leitores, que desempenhavam um papel ativo na definição do curso da narrativa. Visto que a alegoria e a sátira foram utilizadas como formas de expressão da sociedade da *Belle Époque*.

Hansen distingue entre alegoria greco-romana e alegoria cristã. No contexto do romance-folhetim, podemos identificar elementos de ambas as formas de alegoria. Por exemplo, as ações e relacionamentos das personagens podem ser interpretados como alegorias de temas mais amplos, como a moralidade, a traição e o poder. A trama complexa e os eventos envolvendo os personagens podem ser vistos como representações alegóricas de questões morais e sociais da época.

Frye enfatiza que a sátira é uma ferramenta poderosa na literatura. No texto, vemos como o romance-folhetim utiliza a sátira para romper com as convenções morais da sociedade da *Belle Époque*. As ações das personagens, como traições e relacionamentos complexos, são apresentadas de forma satírica, expondo as hipocrisias e as contradições da sociedade da época. Isso pode ser visto nas reviravoltas da trama e nas ações moralmente questionáveis das personagens.

Frye também menciona a importância da relação entre o autor e o público. No romance-folhetim, essa relação é evidente, uma vez que a trama muitas vezes era influenciada pelas reações e preferências dos leitores. Os autores desses folhetins tinham que manter o interesse do público, levando em consideração as expectativas e as reações dos leitores. Isso era especialmente importante para manter a continuidade da história.

Ambas as teorias destacam a importância da complexidade na literatura. A trama do romance-folhetim “Amores de Rosita” parece ser intrincada, com múltiplas personagens e reviravoltas na história. Essa complexidade pode ser vista como uma tentativa de envolver os leitores e mantê-los interessados na história. A faca nas mãos de Rosita no flagrante da traição entre Candido e Honorina, pode simbolizar a traição e a violência subjacente nas relações sociais da época. Esse evento dramático pode ser interpretado como uma alegoria das tensões sociais e da luta pelo poder, uma vez que Honorina estava envolvida com Candido e Mario, dois personagens centrais na trama.

A cena também pode ser interpretada como uma sátira social, mostrando o extremo das paixões humanas e as consequências de comportamentos moralmente questionáveis. A maneira como Rosita age, surpreendendo Honorina durante um momento íntimo, pode ser vista como uma crítica às normas sociais da época e à hipocrisia que muitas vezes cercava as relações amorosas. A reviravolta dramática, com um assassinato inesperado, certamente teria mantido os leitores envolvidos na história. O autor provavelmente estava ciente da importância de manter o interesse do público e utilizou essa reviravolta como uma ferramenta para cativar os leitores.

A complexidade da trama é novamente destacada neste trecho. As múltiplas reviravoltas, incluindo o assassinato de Honorina, demonstram como a trama do romance-folhetim se torna intrincada e cheia de surpresas. Esse intrincamento era uma característica comum nesse gênero literário e contribuía para a manutenção do interesse do público. Infere-se, portanto, que este trecho da história de “Amores de Rosita” de Ludoro exemplifica como a alegoria, a sátira, a relação entre autor e público, e a complexidade da trama eram elementos-chave na criação e na interpretação de romances-folhetins da *Belle Époque*, como discutido nas teorias de Hansen e Frye.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, através desse estudo que o jornal pornográfico *O Rio Nu* desempenhou um papel fundamental na disseminação da literatura pornográfica, emergindo da interseção entre o jornalismo e a literatura durante o período da *Belle Époque* brasileira. Isso se deve ao fato de que a “literatura pornográfica opera nos limites do espaço social” (Maingueneau, 2010, p. 23). Compreendemos o jornal como um veículo ativo na formação da sociedade do século XIX. O jornal contribuiu para as reproduções sociais, embora devamos reconhecer que os romances-folhetins nele veiculados representam apenas uma pequena parte da literatura presente nesse periódico, uma vez que o romance-folhetim era o produto mais proeminente da fusão entre literatura e imprensa no século XIX (Meyer, 1996).

Nosso estudo nos possibilitou acompanhar as linguagens significativas as quais estiveram presentes em uma sociedade que utilizou o viés pornográfico como base para criticar, satirizar, enaltecer, ou até mesmo expor acontecimentos significativos para época. Essa pesquisa lança luz sobre o discurso presente nos jornais da *Belle Époque*, representando o público leitor dos séculos XIX e XX e promovendo uma compreensão mais ampla da cultura da época e pontuando a significância da chegada do romance-folhetim no jornal modificou a maneira de ler e escrever literatura.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Natanael Duarte de. **Trajetória Pornográficas**: O Riso pronto para o ataque, uma história dos jornais eróticos brasileiros. 2015. 218 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <file:///C:/Users/crist/OneDrive/Documentos/PIBIC/eagleton-teoria-da-literatura.pdf> Acesso em 12 de jan. de 2022.

BARBOSA, Socorro de Fátima P. **Literatura e periódicos no século XIX: perspectivas históricas e teóricas**. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: Brasil – 1800 – 1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____. **História Cultural da Imprensa: Brasil, 1900-2000**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei da imprensa** (Lei 5.250, de 09 de fevereiro de 1967). Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70324/660693.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 07 jul. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história. ed 2**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p. (Col. "Memória e Sociedade", coord. p/Francisco Belhencourt e Diogo Ramada Curto, v. 1).

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 7.ed.. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/crist/OneDrive/Documentos/PIBIC/eagleton-teoria-da-literatura.pdf>. Acesso em 20 de fev. de 2022.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de Sensação**. Literatura Popular e Pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo, Companhia das Letras, 2004

FREY, Northrop. **Anatomia da crítica: quatro ensaios**. Tradução de Marcus Martini. São Paulo: É Realizações, 2014.

HANSEN, J.A. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora**. São Paulo: Hedra, 2006.

HUNT, Lyn (Org.). **A invenção da pornografia**: obscenidades e as origens da modernidade, 1500 – 1800. São Paulo: Hedra, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CAPÍTULO 6

A ASCENSÃO DO ROMANCE: o Werther e Um Amor de Perdição

*FERREIRA, Jade Sansara de Carolis Vicente*¹⁴

*CASEMIRO, Charles Borges*¹⁵

INTRODUÇÃO

O estudo da relação entre literatura/ficção e realidade/sociedade não é algo atualíssimo, mas já aparece no século XIX em trabalhos dos autores Mme. Stael (1766 - 1817) e Taine (1828 - 1893), encontrando força nos trabalhos de Lukács (1885 - 1971), no século XX, a partir de seus estudos ensaísticos em *A Teoria do Romance*, escrito entre 1914 e 1915 e publicado em 1920, anterior ao período de maturidade marxista do autor húngaro. Em termos de metodologia, a originalidade deste tipo de análise está em analisar e descrever como atuam a história e as forças sociais dentro da forma da narrativa:

“A sociedade existe antes da obra, porque o escritor está condicionado por ela, reflete-a, exprime-a, procura transformá-la; existe na obra, na qual nos deparamos com seu rastro e sua descrição; existe depois da obra, porque há uma sociologia da leitura, do público, que, ele também, promove a literatura, dos estudos estatísticos à teoria da recepção.” Tadié, 1992, p. 163.

14 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. jadevicente.ferreira@gmail.com

15 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. charlescasemiro@ifsp.edu.br

É no gênero romance que essas aproximações entre a forma do mundo e forma estética aparecem com grande força, pois é justamente a forma romanesca que irá refletir o mundo construído pelo burguês, a partir da Era das Revoluções (HOBSEBAWM, 2010; LUKÁCS, 2010; WATT, 2011) e suas problemáticas; é a epopeia do desencanto, a odisseia do eu em um mundo moderno. O romance nasce junto com o período literário denominado Romantismo, que ocorre no final do século XVIII e parte do XIX, com o movimento Tempestade e Ímpeto (*Sturm und Drang*, em alemão), na Alemanha, convivendo com outras formas narrativas:

“Um movimento que apresentou em seu interior variáveis quase antitéticas, nuances tão diferenciadas que chegaria a se constituir em absurdo qualquer tentativa de pensar a existência de um único romantismo; o correto será pluralizarmos o termo: ao invés de romantismo, romantismos.” Citelli, 1986, p. 6.

Portanto, este trabalho tem como intenção a análise comparativa entre duas obras representantes do Romantismo que são *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, do alemão Johann Goethe, e *Amor de Perdição*, do português Camilo Castelo Branco. Tal análise busca compreender o caminho dos sentidos atribuídos ao amor trágico nestes textos, observando no gênero romanesco - crônica social que reflete determinado tempo e espaço - a sua forma, considerando que tais narrativas estão inseridas na realidade do mundo burguês. A concepção de amor trágico é parecida nos dois países: o impedimento do desejo amoroso do herói e da heroína na estética burguesa ocorre por conta da presença de antagonistas (Alberto em Werther, Baltasar em Amor de Perdição) e dos impedimentos sociais (família, tradição, valores religiosos etc):

“O amor romântico ou amor-paixão, no final do século XVIII e início do século XIX, reunindo vários elementos

dos tipos de amor descritos até aqui, enfatiza a tragédia do amor e acaba por não romper com o fundamento idealista, na medida em que é vivido de forma passiva e infeliz, sendo entendido predominantemente como sofrimento que recompensa a vida, uma vez que é sempre bom e justo. O amor ganha ainda mais centralidade para a existência do sujeito: não é mais uma possibilidade entre outras, mas constitui a justificação de sua existência.” Preto et al., 2009, p. 396.

Neste sentido, ao observar que a narrativa estética do romantismo está baseada no que Watt (2010) chamou de realismo formal, é possível depreender que nesta escola literária os enredos representam o universo pessoal e individual do herói burguês que, ao contrário dos heróis da epopeia, são seres comuns com seus problemas comuns, ou melhor dizendo, pessoas específicas em circunstâncias específicas, acrescentado de uma fidelidade à experiência humana que se situa em determinado contexto temporal e espacial, gerando, portanto, um relato autêntico, verossímil.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Bakhtin, uma das peculiaridades do romance é “[...] o tema da inadequação da personagem ao seu destino e à sua situação.”(cf. BAKHTIN, 2019, p. 107). O romance é a síntese do conflito do eu, paradigma do herói romântico em desarmonia com seu tempo, sua sociedade, sua história, o que transforma a narrativa do indivíduo em registro empírico de sensações.

Os autores românticos burgueses então vão descontar sua frustração construindo em suas obras heróis problemáticos, em desarmonia com seu tempo e a história, assim como eles próprios, o que revela a necessidade de uma literatura livre das amarras das formas clássicas e que representem essa burguesia, o que vai apontar para a

questão do gênio, tão valorizado no romantismo, como explica Citelli (1986, p. 42), “[...] seguir modelos é o mesmo que construir um edifício sem bases para sustentá-lo, é agir como um sósia, ou seja, alguém que perdeu sua própria identidade.”. Durante meados do século XVIII até parte do século XIX, o romance enquanto estrutura narrativa foi amplamente desenvolvido:

“Provavelmente, nenhum meio século contém uma maior concentração de romancistas imortais [...] O que determina o florescimento ou o esgotamento das artes em qualquer período ainda é muito obscuro. Entretanto, não há dúvida de que entre 1789 e 1848, a resposta deve ser buscada em primeiro lugar no impacto da revolução dupla. Se fôssemos resumir as relações entre o artista e a sociedade nesta época em uma só frase, poderíamos dizer que a Revolução Francesa inspirava-o com seu exemplo, que a Revolução Industrial com seu horror, enquanto a sociedade burguesa, que surgiu de ambas, transformava sua própria experiência e estilos de criação.” Hobsbawm, 2010, p. 256.

Em termos de estrutura, o romance possui linguagem referencial, funcionando a partir da apresentação exaustiva, escrita em prosa que relata a história de um indivíduo em determinado tempo e espaço (cf. WATT, 2010); já o seu discurso substitui a experiência do mundo pela experiência do eu, a realidade pessoal é mais verossímil que a realidade exterior e, o mundo, reduz-se apenas a matéria prima e substrato das experiências do seu eu (cf. HAUSER, 1982, p. 836).

2 OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER

A obra foi escrita em 1774 na Alemanha por Johann Wolfgang von Goethe. Backes (2014), que escreve o prefácio da tradução utilizada neste trabalho, afirma que “A literatura alemã divide-se em antes e depois de Werther.” (p. 7). Citelli comenta que a Alemanha é um dos pontos de referência do romantismo ao lado da Inglaterra:

“O primeiro romantismo alemão, também chamado de pré-romantismo ou de Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto), estava, por um lado, associado ao pensamento de Rousseau, considerado por Herder um santo e poeta e, por outro, desejoso de uma emancipação das letras nacionais.” Citelli, 1986, p. 16.

Em breve resumo, Werther é uma obra epistolar dividida em duas partes em que o personagem homônimo relata para o amigo Guilherme (ou Wilhelm a depender da tradução) sua súbita paixão por Carlota (ou Charlotte), moça do campo que é noiva de Alberto (Albert). A narrativa segue em um crescendo trágico: primeiro o rapaz muda-se para o campo, o *locus amoenus*, conhece a jovem Carlota e inicia-se uma paixão obsessiva, em seguida, vai trabalhar na cidade mas tem uma relação complexa com o trabalho e os aristocratas da região, o que seria o *locus horrendus*, e quando volta para a cidade no interior a paixão só aumenta e infla ao ponto de Werther buscar a morte por não poder possuir a moça.

Se no começo Werther é um rapaz jovial, sensível, voltado às artes, após conhecer Carlota isso se acentua mas o protagonista torna-se mais impetuoso; ele é demasiado sensível como relata: “[...] trato meu coraçãozinho como uma criança doente, satisfazendo-lhe todas as vontades.” (GOETHE, 2014, p. 20), passa a maior parte do tempo lendo Homero e fazendo amizade com as pessoas do vilarejo, além de ajudá-las financeiramente quando pode. Ele é um jovem sensível e seus

sentimentos vão de um extremo ao outro “Tu sabes que não existe no mundo nada tão instável, tão inquieto quanto o meu coração.” (GOETHE, 2014, p. 19). Em suas cartas, Werther escreve de forma impulsiva mas sempre refletindo sobre questões filosóficas como religião, natureza, classes sociais e sociedade, amor, arte, morte, enfim, questionamentos retóricos sobre a existência humana que vão aparecendo conforme ele estabelece relações com as personagens. É o Eu que coloca-se como sujeito pensante, que reflete sobre a sua condição no mundo. Werther, o sentimental, justifica a morte devido à não correspondência amorosa, ou seja, sua frustração a partir da cisão do desejo. Mas não pensemos que o rapaz morre pura e simplesmente por amor, mas também por não ter a posse de algo. Como um bom burguês individualista, Werther não tem seu desejo atendido, então prefere morrer ao entender que a sociedade não lhe dará o que quer. Não é a fuga apenas pelo amor mas a fuga do social que também se manifesta. No clímax, beija Carlota após uma leitura acalorada de Ossian e em seguida mata-se com as armas de Alberto, oferecidas pelas mãos da jovem ao criado.

O amor trágico aqui é delineado pelo desejo não correspondido, a representação idealizada projetada em Carlota e as convenções sociais. Constrói-se em um crescendo de emoções: ao entender que a sociedade não permite esse amor, Werther enlouquece e escolhe morrer, não aceitando as normas burguesas que impedem alcançar o objeto amado.

3 AMOR DE PERDIÇÃO

Em breve resumo, a obra de Camilo conta a história de um casal desafortunado: Simão Botelho, filho de Domingos Botelho, está sempre envolvido em confusões, sua impetuosidade beira a violência, sua vida passa entre Coimbra e Viseu. Certo dia ao estar na janela vê Teresa Albuquerque, filha de Tadeu, que é inimigo do pai do rapaz. A paixão é imediata e, mesmo com a inimizade familiar, eles trocam

juras de amor intensas “Da janela de seu quarto é que ele a vira pela primeira vez, para amá-la sempre.” (BRANCO, 1999, p. 34). Teresa é prometida a Baltasar Coutinho, seu primo, e as famílias esforçam-se para afastá-los - Teresa e Simão - ao descobrirem o “namoro”. A moça precisa escolher entre convento e casamento e, ao escolher ficar reclusa, Simão junta-se a João da Cruz e Mariana, que é apaixonada por Simão mas não é correspondida, para tentar resgatar a amada. Na loucura de salvá-la, Simão mata Baltasar e após ficar preso é levado para Lisboa de onde partirá para o degredo na Índia, porém, quando está no barco, vê Teresa na janela do convento que faleceu ao avistar o amor partir; Simão também morre de febre “inexplicável” e Mariana atira-se ao mar, suicidando-se.

A construção do trágico amoroso funciona da seguinte maneira aqui: há o impedimento familiar, a distância, o triângulo fatal entre os protagonistas e as convenções sociais que vão cercear a liberdade amorosa. Mariana ao ver a morte do amado escolhe também morrer pois em nenhum momento ela quis separar-se dele, aceitando a subserviência, Teresa ao ver que o amado vai embora, desfalece e morre ainda enclausurada no convento, assim como Simão, que é acometido por febres e morre aprisionado navegando para o degredo. A morte dignifica e afirma a honra dos três que permanecem fiéis mesmo após perderem a família, a pátria e o amor; nas palavras de Teresa, em carta enviada ao amado após descobrir que está condenado, morrer é esquecer.

Se no início os amantes faziam juras de amor eterno e promessas de uma vida digna e simples - o idílio wertheriano, síntese do romantismo -, próximo ao fim da vida surge uma melancólica desesperança: “Olha as nossas esperanças! Quando tu me dizias os teus sonhos de felicidade, e eu te dizia os meus!... Que mal fariam a Deus os nossos inocentes desejos?!...” (BRANCO, 1999, p. 109).

Há uma sucessão de fatos que culminam na morte o que intensifica a tragicidade em gradação da obra que mostra que os

impedimentos amorosos só trazem desgraça, o que responde o autor quando questiona “A desgraça afervora ou quebranta o amor?” (BRANCO, 1999, p. 137). O eu ideal na obra é a materialização concreta do amor sagrado, um amor tão forte que somente pode se concretizar fora do plano terreno e essa paixão extremada é cheia de promessas de sacrifícios: “Se teu pai quisesse que eu me arrastasse a seus pés para te merecer, beijar-lhos-ia. Se tu me mandasses morrer para te não privar de ser feliz com outro homem, morreria, Teresa!” (BRANCO, 1999, p. 118). A não realização do amor enfraquece as personagens, tira-as do eixo, com isso, a morte é vista como alívio para a dor da distância do objeto amado, é a própria sublimação frente ao horror de uma vida sem amor: “Não temos nada neste mundo. Caminhemos ao encontro da morte... [...] a felicidade é a morte, é o desfazerem-se em pó as fibras laceradas pela dor [...]” (BRANCO, p. 139, 1999).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apresentar e testar a hipótese de que há uma homologia formal entre os discursos e a ficção no romance romântico dos séculos XVIII e XIX representados pela temática do amor que é explorada nos romances *Os Sofrimentos do Jovem Werther* e *Amor de Perdição*. Na análise das obras, a partir da leitura e reflexão destas e de um sólido dispositivo teórico, foi possível depreender que o romance nasce como gênero inseparável dos discursos sociais e históricos e, também, de outros gêneros que são parodiados no romance, revelando uma zona de contato com a vida, com o leitor e sua realidade (BAKHTIN, 2019). Novamente, é necessário um retorno ao conceito de autenticidade do romance: é a verossimilhança que garante a homologia que vai aparecendo ao longo dos romances analisados, basta observar sua estrutura e o uso de gêneros textuais diferentes na composição das obras, o que ajuda a torná-las algo crível. Bakhtin (2015, p. 47) afirma:

“A orientação dialógica do discurso entre discursos alheios (de todos os graus e qualidades do alheio) cria possibilidades novas e essenciais do discurso literário, seu peculiar potencial de prosa literária, que encontrou sua expressão mais plena e profunda no romance.”

O amor trágico nesses romances é agente transformador e causador de desgraças, é contemplativo pois há uma distância do amado, é egóico e narcísico pois é um objeto estético que satisfaz a subjetividade individualista, é algo que está sempre no plano do ideal e absoluto, se submete e aceita o sofrimento e está sempre relacionado ao desejo de morte que dignifica o herói problemático, a morte é a libertação não alcançada em vida, é a ação possível frente a frustração provocada pela mutilação do desejo. Ao lado do amor impossível há ainda diferentes discursos que orbitam a temática da paixão: religião, convenções sociais, a questão familiar e de gênero, todas articuladas com o universo histórico dos séculos XVIII e XIX. Ou seja, se no mundo clássico a literatura de tragédia era destinada para um público coletivo em geral, aqui, a nova tragédia é direcionada ao indivíduo; trata-se de uma tragédia do mundo burguês, logo, a angústia da vida transforma-se em angústia da e na palavra.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Os Gêneros do Discurso*. [Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Notas da ed. russa: Serguei Botcharov]. 34. São Paulo: 2016.

_____. *Teoria do Romance III. O Romance como Gênero Literário*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2019.

BRANCO, Camilo Castelo. *Amor de Perdição*. Ed. 5. São Paulo.: FTD, 1999.

CITELLI, Adilson. *Romantismo*. São Paulo: Ática, 1986.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os Sofrimentos do Jovem Werther*. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L & PM, 2014.

GUINSBURG, Jacob. Romantismo, Historicismo e História. In: *O Romantismo*. Ed. 4. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HARVEY, David. *Os Limites do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. Ed. 3, Vol. II. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HOBBSAWM, Eric. *A Era do Capital*. 1848-1875. 15. ed. Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *A Era das Revoluções*. Ed. 25. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LUKÁCS, Gyorg. *A teoria do romance: um ensaio histórico- filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

PRETTO, Zuleica et al. *Um Olhar Sobre O Amor No Ocidente*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 395-403, abr./jun. 2009. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br/pdf/psic/2009/v14n2/0909010.pdf) › pdf. Acesso em: 19 Nov. 2019.

ROUGEMONT, Denis de. *O Amor e o Ocidente*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

TADIÉ, Jean-Yves. *A Crítica Literária no Século XX*. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

WATT, Ian. *A Ascensão do Romance: Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. Das Letras, 2010.

CAPÍTULO 7

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-BIOLÓGICA SOBRE O DESLIZAMENTO METÁFORO- METONÍMICO DO SIGNIFICANTE MENINA EM XOTE DAS MENINAS, DE LUIZ GONZAGA E ZÉ DANTAS: a passagem da infância para adolescência

*MELO, Robson Anselmo Tavares de¹⁶
SILVA JUNIOR, Evaldo Dantas da¹⁷*

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa discussão evocando os versos: “[...] Mas o doutor nem examina/ chamando o pai de lado/ lhe diz logo, em surdina/ o mal é da idade e que pra tal menina/ não há um só remédio em toda medicina” (Gonzaga e Dantas, 1953). Com eles, os compositores enfatizam o drama do pai, e, principalmente, da menina narrados no respectivo xote. Do pai, pelo fato de não entender ou fechar os olhos para a mudança corpóreo-psicológico-comportamental pela qual a filha está passando, ou seja, de menina a adolescente e, futuramente, mulher adulta. Da menina, uma vez que está “sofrendo” do “mal do amor”, isto é, enjoou da boneca (na música, símbolo da infância), pois o amor bateu-lhe à porta do coração. Os compositores souberam com os versos do xote e a visão do *senso comum* descrever com primazia o início da adolescência. Menina

16 Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP . e-mail: robsonportilit@gmail.com

17 Universidade Maurício de Nassau – UNINASSAU. e-mail: evaldodantas14@hotmail.com

comparada ao mandacaru o qual floresce anunciando que a chuva vem para abrandar o sol não raro inclemente sol do sertão, trazendo vida à região. A menina, não nomeada, pois representa em sua singularidade todas as meninas que deixam as brincadeiras próprias da infância para adentrarem em outra fase. Nesse ponto, é preciso enjoar da boneca para enfim vislumbrar o mundo adulto, que já começa a se desenhar em seu horizonte. Tal representação *metafórica* despertou-nos o interesse para essa pesquisa. De forma mais acurada, nosso estudo pretende discutir sobre o deslizamento metáforo-metonímico do significante *menina* no respectivo xote, destacando os pontos concernentes à passagem de menina a adolescente. Como aportes teóricos, duas áreas do saber se fazem presentes: os estudos da língua(gem) na perspectiva do russo Roman Jakobson, e, os estudos da ciência biológica mais precisamente a hebiatria, dispostos aqui através dos estudos de Guyton e Hall – Fisiologia humana. Em relação aos estudos da língua(gem) desenvolvidos por Jakobson, nos serviremos dos voltados aos polos *metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade), ancorados, respectivamente, nos eixos *associativos* (*in absentia*) e *sintagmáticos* (*in praesentia*), desenvolvidos por Ferdinand de Saussure. Tais polos desenvolvidos no artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Ainda em relação a pesquisas realizadas por Jakobson, ancoramo-nos também em seus estudos pautados no artigo *Linguística e poética* ([1960], 1988) no qual discute em defesa da não dissociabilidade dos estudos linguísticos e poéticos (literários).

1 O XOTE COMO MANIFESTAÇÃO POPULAR

O xote é um ritmo musical e uma dança, tradicionalmente, associados à cultura nordestina do Brasil. É uma das manifestações populares mais emblemáticas da região nordeste e desempenha um papel significativo na identidade cultural do local. Seguem algumas informações sobre o ritmo xote como manifestação popular. Para Rossi e Calmon (2001), o ritmo xote como forma de manifestação popular e cultural tem importantes façanhas, a saber (citaremos seis delas): 1ª Origens e História: O xote tem raízes profundas na cultura nordestina, sendo influenciado por diversas tradições musicais, incluindo a música indígena, africana e europeia. 2ª Características Musicais: O xote é caracterizado por uma batida ternária, com uma ênfase no tempo forte e uma sensação de balanço. É frequentemente executado em compasso 2/4 ou 4/4, com o uso de instrumentos como o acordeão, a zabumba (um tipo de tambor). 3ª Dança Tradicional: A dança do xote é uma parte integral desse gênero musical. Ela é caracterizada por passos suaves, que envolvem o movimento dos pés em um padrão básico de deslizar e bater palmas em sincronia com a música. 4ª Representação Cultural: O xote é uma manifestação cultural que vai além da música e da dança. Ele representa a vida no Nordeste, com suas festas, celebrações e alegria compartilhada entre as pessoas da comunidade. Festivais de música, como o Festival de Quadrilhas Juninas, são exemplos de eventos onde o xote desempenha um papel central. Artistas renomados como Luiz Gonzaga, Dominguinhos e Elba Ramalho contribuíram significativamente para a preservação e promoção desse ritmo.

2 XOTE DAS MENINAS, DE LUIZ GONZAGA E ZÉ DANTAS

A música Xote das Meninas é uma das canções mais conhecidas e queridas do repertório do cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga, em parceria com o letrista pernambucano Zé Dantas. A canção foi lançada na década de 1950, mais precisamente em 1953, e, rapidamente se tornou um clássico da música nordestina, sendo regravada por diversos artistas ao longo dos anos. A letra da música narra uma cena típica do sertão nordestino, com elementos da cultura e do cotidiano da região. A letra é repleta de imagens vívidas que retratam a alegria e a vivacidade dessa dança, assim como os elementos da natureza e da vida rural que fazem parte desse cenário: mandacaru florescendo; chuva enfim o renascer da vegetação outrora ressecada sem vida aparente. A seguir, apresentaremos a letra do respectivo xote para leitura e análise na seção 6 deste estudo:

O Xote Das Meninas – Luiz Gonzaga e Zé Dantas (1953)

*Mandacaru quando fulora na seca
É o sinal que a chuva chega no sertão
Toda menina que enjoa da boneca
É sinal que o amor já chegou no coração*

*Meia comprida, não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado, não quer mais vestir timão*

*Ela só quer (só pensa em namorar)
Ela só quer (só pensa em namorar)
Ela só quer (só pensa em namorar)
Ela só quer (só pensa em namorar)*

*De manhã cedo, já tá pintada
Só vive suspirando, sonhando acordada
O pai leva ao doutor a filha adoentada
Não come, nem estuda
Não dorme, não quer nada*

*Mas o doutor nem examina
Chamando o pai de lado, lhe diz logo, em surdina*

*O mal é da idade e que pra tal menina
Não há um só remédio em toda a medicina.*

Disponível: <https://www.lettras.mus.br/elba-ramalho/253384/>

Destacamos que *Xote das Meninas* é uma daquelas músicas que transcendem o tempo e as fronteiras regionais, continuando a encantar o público ao longo das décadas.

3 OS POLOS METAFÓRICOS E METONÍMICOS, DE ROMAN JAKOBSON

Ratificamos que, de forma geral, a proposta basilar de nossa discussão é analisar o deslizamento metáforo-metonímico do significante menina na canção intitulada *Xote das meninas*, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas. Mas, para avançarmos em nossa análise, faz-se primordial entender os conceitos de *metáfora* (similaridade) e *metonímia* (contiguidade) a partir dos estudos do russo Roman Jakobson, e não da estilística retórica, ou seja, tropos de linguagem. Para entendermos com mais propriedade tais conceitos, é mister saber que foram forjados a partir dos estudos das relações *sintagmáticas* e *associativas*, do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). Pois bem, como observamos, as relações sintagmáticas e associativas copiladas no CLG deram base a Jakobson para seus estudos *metonímicos* (contiguidade) e *metafóricos* (similaridade), respectivamente. Vimos que no artigo *Linguística e poética*, 1960, reclama à linguística o direito à pesquisa poética. Entendendo que não se pode haver separação no que concerne o interesse dessas duas áreas as quais, na verdade, são realidades intrínsecas da língua(gem). Ressaltamos que esses conceitos foram lapidados por Jakobson em seu artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos da afasia*. Nesse artigo, além de discorrer sobre essas duas realidades na afasia também as detecta em todas as realidades languageiras humanas não sendo circunscritas apenas à afasia.

4 A ADOLESCÊNCIA PELA ÓTICA DA HEBIATRIA

O *site* Residência médica¹⁸ (2021) define a hebiatria como uma especialidade médica voltada para o cuidado dos adolescentes. A fase da adolescência é caracterizada pelas transformações físicas e psíquicas típicas do processo de crescimento e desenvolvimento humano. Vale ressaltar que, segundo a OMS, a adolescência engloba as faixas etárias de 10 a 20 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera a faixa etária de 12 a 18 anos. O nome hebiatria, de acordo com o *site* (2021), alude à Hebe, filha de Zeus e Hera, que era conhecida como a deusa da juventude. Esta área de atuação da medicina é uma especialização da pediatria, ou seja, é necessário que o médico seja pediatra para só depois adquirir o título de hebiatra. Essa especialidade existe desde 1974, mas só foi reconhecida pela AMB (Associação Médica Brasileira) em 1998.

Ademais, segundo o *site* (2021), Os hebiatras costumam ter maior sensibilidade para certas questões específicas dos jovens, como as mudanças que ocorrem na puberdade, mudanças físicas, como o estirão de crescimento e espessamento de pelos, surgimento de acne, relação com a escola, maturação sexual, ganho de liberdade e independência. Além disso, existem conflitos muito frequentes na relação com os pais e colegas. Esses profissionais costumam ter uma relação mais amigável e menos maternal/paternal que os pediatras, de modo que, muitas vezes, as consultas são realizadas exclusivamente com os adolescentes e os responsáveis só são solicitados quando necessário. Esse momento, afirma o *site* (2021), é importante para que o principal sujeito da consulta se sinta à vontade para compartilhar informações, receber orientações e tirar suas dúvidas, além de conversar sobre temas do seu interesse. Temas como a sexualidade devem ser abordados com

18 Informações recortadas do *site* Residência Médica. Resumo da hebiatria: definições e importâncias. <https://www.sanarmed.com/resumo-de-hebiatria-definicao-e-importancia>. Acessado em 18.10.2023.

muita naturalidade, assim como a prevenção e tratamento de Infecções Sexualmente Transmissíveis. O momento da mudança de assistência do pediatra para o hebiatra pode variar bastante.

5 ANÁLISE DO XOTE DAS MENINAS

Grosso modo, a composição narra o drama do pai que achando que a filha estaria doente, pois anda com comportamentos “estranhos” como: *não come, nem estuda/ não dorme, não quer nada* (4ª e 5ª versos da quarta estrofe). Informa o pai ao médico, em consulta: *Ela só quer, só pensa em namorar* (Refrão). O médico entendendo o comportamento da jovem, chama o pai à parte e lhe diz: *O mal é da idade e que pra tal menina/ Não há um só remédio em toda a medicina* (4ª e 5ª versos da quinta estrofe). De forma bem humorada, os compositores penetraram nos dilemas humanos da passagem da infância à adolescência, ou seja, o pai ou por não querer entender ou realmente não saber/ perceber que a filha agora não é mais a bebê de outrora, abrindo-se ela para outras realidades, outros interesses. Embora aos olhos de seu genitor, continuará sendo a criança de sempre. Gonzaga e Dantas em versos musicais conseguiram reproduzir tal passagem da vida com o ritmo do *xote*, estilo tão apreciado especialmente no nordeste brasileiro. Nisso repousa o *senso comum* representado pelo pai que encontra o saber *acadêmico* do médico. Esse profissional munido do conhecimento da hebiatria, percebe que o que está acontecendo com a menina, nada mais é do que a passagem de menina a adolescente em que as mudanças somáticas advindas da produção hormonal estão preparando o corpo da futura adulta.

Assim, apoiados em conhecimentos advindos da biologia, pudemos depreender com mais especificidade a causa motriz do drama vivido pelas personagens. Principiando com os estudos linguísticos de Jakobson (1988) no que tange aos polos metafóricos (similaridade) e

metonímicos (contiguidade), percebemos que o significante *menina* caracteriza-se como *metafórico*, deslizando em significantes *metonímicos*: mandacaru (1ª v.); *fulora* (1ªv.); chuva (2ªv.); enjoeira (2ª v.); coração (3ªv.); coração (4ª v.); meia comprida (5ªv.), sapato alto (5ª v.); vestido bem cintado (6ª v.); pintada (11ª v.); suspirando (12ª v.); sonhando acordada (12ª v.); não come (15ª v.); nem dorme (15ª v.); não dorme (15ª v.); não quer nada (15ª v.) e os versos do refrão: Ela só quer/ só pensa em namorar.

Tais significantes em consonância com os estudos de hormonais Guyton e Hall (2021), apontam que a adolescência feminina é um período de transição marcado por mudanças físicas, emocionais e sociais significativas como observado na canção “Xote das Meninas”. Durante essa fase, destacam os autores (2021), os hormônios desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e nas transformações que ocorrem no corpo dessas jovens. Os principais hormônios envolvidos na adolescência feminina são o *estrogênio* (Durante a adolescência, os níveis de estrogênio aumentam, o que desencadeia o desenvolvimento dos seios, o alargamento da pelve e o crescimento dos pelos púbicos). Ele regula o ciclo menstrual, desencadeando a ovulação e preparando o revestimento do útero para a possível gravidez, a *progesterona* (outro hormônio importante na adolescência feminina, embora seja mais prevalente durante o ciclo menstrual/Também desempenha um papel na regulação do ciclo menstrual e na manutenção da gravidez), o *hormônio luteinizante* (Relaciona-se com a ovulação) e o *hormônio folículo-estimulante* (Relaciona-se com a ovulação).

Além desses hormônios sexuais, a adolescência feminina, destacam os autores (2021), é marcada por outras mudanças hormonais e físicas, como o crescimento do corpo, o desenvolvimento de características sexuais secundárias, como pelos faciais e pubianos, bem como alterações na pele e nas glândulas sebáceas, que podem resultar em acne. As flutuações hormonais também podem afetar o humor e o comportamento, contribuindo para as oscilações emocionais comuns durante a adolescência. É importante notar que a maturação sexual e

o desenvolvimento hormonal variam de pessoa para pessoa, devido a fatores genéticos, ambientais e nutricionais. Uma boa compreensão dos hormônios envolvidos na adolescência feminina é crucial para lidar com as mudanças físicas e emocionais nesse período e para garantir uma transição saudável para a idade adulta.

Em contrapartida, o pai ou por não entender ou não querer perceber que sua *menina* agora é uma *adolescente* em vias de ser uma *futura mulher adulta*: “o pai leva ao doutor a filha adoentada” (13ª v.), porém para “decepção” do pai: “Mas o doutor nem examina” (16ª v.) / “Chamando o pai de lado lhe diz logo em surdina” (17ª v.). Pois de acordo com Guyton e Hall (2021) a filha não está “adoentada”, e sim passando por uma fase em que toda *menina* biologicamente terá que passar para chegar à fase adulta. O enjoar da boneca (símbolo da infância feminina) delimita uma nova fase. Ademais, ressaltamos que também há significantes *metonímicos* que salientam o mundo infantil o qual a futura adulta está abandonando, são eles: boneca (3ª v.) e timão (6ª v.). Enfim, percebe-se que a composição de Gonzaga e de Dantas, mesmo sendo escrita com a inocência do *senso comum*, não deixa de ser bem-humorada, pois nela há o contraponto entre vários olhares o não científico (do pai) e o científico (do médico). Ao ritmo do xote, os autores conseguiram captar a evolução biológica natural e os interesses díspares do pai e da filha.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Alexandre. **O continente Roman Jakobson**. In: Poética em ação. Seleção, prefácio e organização de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GUYTON, A.C. e Hall J.E.– **Tratado de Fisiologia Médica**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier. 13ª ed., 2021.

GIFFONI, **A. Forró**. Cover Baixo, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 51, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio Izidoro Blikstein. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

JAKOBSON, Roman. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. In: Linguística e comunicação. Prefácio Izidoro Blikstein. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e poética**. In: Linguística e comunicação. Prefácio Izidoro Blikstein. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

JAKOBSON, Roman. **Poética em ação**. Seleção, prefácio e organização de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990.

RESIDÊNCIA MÉDICA. **Resumo de hebiatria**: definição e importância. <https://www.sanarmed.com/resumo-de-hebiatria-definicao-e-importancia>. (2021). Acessado em 18.10.2023.

ROSSI, N.; CALMON, G. **Forró de Itaúnas. Intérprete**: Chama Chuva. In: Forró Chama Chuva, 2001.

CAPÍTULO 8

TRADUÇÃO COMENTADA DA POESIA “ANJO CAÍDO” EM LIBRAS DE FERNANDA MACHADO

*ALBRES, Neiva de Aquino*¹⁹

*MACHADO, Fernanda*²⁰

*KLAMT, Marilyn Mafra*²¹

*SUTTON-SPENCE, Rachel Louise*²²

INTRODUÇÃO

A produção artística e literária das comunidades surdas é bastante abrangente. A característica viso-espacial das línguas de sinais e, conseqüentemente, sua literatura em sinais atribuem a ela especificidades antes não vistas nas produções em línguas vocais-auditivas. Sutton-Spence e Machado (2018) discutem o quanto a língua de sinais criativa é multifuncional e multidimensional. Assim, muitas vezes, o que já foi estudado dos gêneros literários baseados na literatura escrita não se adequam às particularidades das obras corporificadas em línguas de sinais, o que requer grande engajamento dos pesquisadores para a descrição dessa literatura.

Embora existam muitas produções de literatura em línguas de sinais, historicamente, a dificuldade de registro dessas produções em vídeo-gravação nos fez “perder” a possibilidade de apreciar tais obras.

19 UFSC/PGET/Núcleo de pesquisa InterTrads. E-mail neivaalbres@ufsc.br

20 UFSC/ Departamento de Libras. E-mail feanda.machado@ufsc.br

21 UFSC/ Departamento de Libras. E-mail marilyn.mafra@ufsc.br

22 UFSC/PGET. E-mail rachel.suttonspence@ufsc.br

Com a popularização da tecnologia e a ampliação das redes sociais, que tem como suporte vídeo, áudio, texto e imagem, se garante a possibilidade de compartilhamento e acesso à Literatura em língua de sinais. A gravação das obras também permite o estudo e a análise para uma maior compreensão e apreciação da produção linguística e performática dos artistas.

As políticas públicas de acesso à arte e cultura também têm fomentado a criação e execução de eventos, encontros e festivais possibilitando o acesso de surdos aos bens culturais (ALBRES, 2020). A autora desenvolveu um estudo das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais – Libras voltadas para a esfera artístico-cultural para surdos no Brasil relacionando-as com políticas de tradução. Libras foi incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística INDL), constituído pelo Decreto nº 7.387/2010 (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a literatura em Libras deve ser incentivada e preservada, registrada e disponibilizada para que a humanidade conheça e usufrua de sua beleza.

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa de tradução comentada. Objetivo identificar as dificuldades na elaboração da tradução e do roteiro a ser falado (gravado) no que tange ao uso do tempo disponível e às escolhas das palavras, rimas, entonação a partir das perspectivas poética da obra de partida.

1 DESAFIOS PRÁTICOS DOS TRADUTORES: uma perspectiva teórica

A literatura em língua de sinais é reconhecida mundialmente, suas diferentes manifestações vêm sendo estudadas por sociólogos, linguistas, tradutores, filósofos e educadores entre outros. As poesias em línguas de sinais têm destaque nos estudos linguísticos e estudos surdos (WILCOX, 2000). Há formas e criações literárias que encantam,

desconstroem os padrões e desafiam os estudiosos da linguagem e tradutores a desvendar as nuances dessas performances, como os poemas criados e apresentados em Libras.

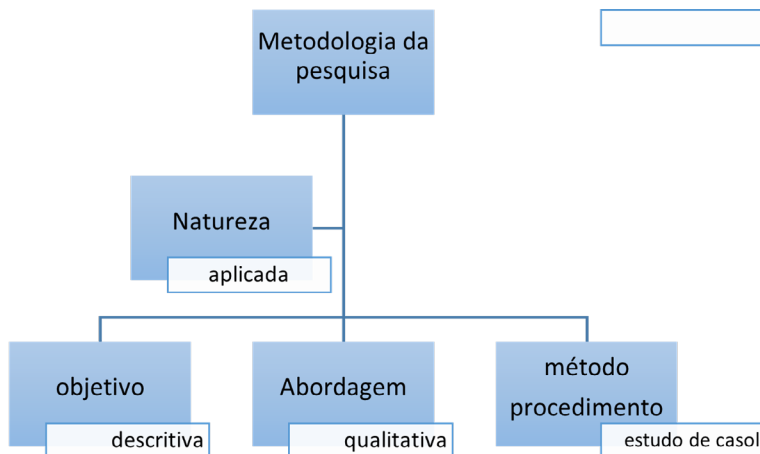
O produto final da tradução do poema em Libras “Anjo Caído” é um vídeo da sinalização original da poetisa Fernanda Machado com a sobreposição da tradução em português oral. Para definir o tipo de tradução feita neste trabalho, foi necessária uma busca terminológica na área da tradução audiovisual (Franco; Araújo, 2011, Spolidorio, 2017) que pudesse dar conta desse fenômeno interlingual e intermodal (duas línguas de modalidades diferentes), nesta direcionalidade (da Libras para a Língua Portuguesa). Nos perguntamos se será necessário cunhar um novo termo para este tipo de tradução.

Quanto aos possíveis critérios para uma boa tradução de poesia, nos aproximamos de Britto (2002), sobre tradução poética, em geral, e de Spooner et al (2018), que trata da tradução de poesia entre duas línguas de modalidades diferentes.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Seguimos uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e descritiva. Adota-se o procedimento do estudo de caso, desenvolvendo uma tradução comentada (Albres, 2020, Williams; Chesterman, 2002), e a construção do instrumento de pesquisa de diário de pesquisa/diário de tradução. Registrando, principalmente, a metareflexão das tradutoras sobre o equilíbrio entre os elementos estéticos da poesia, a reconstrução das metáforas e aspectos do tempo de recitação da poesia na língua falada vocalmente, como também a prosódia a ser adotada.

Figura 1 - Organograma de Metodologia de Pesquisa



Fonte: Produzido pelas autoras

O Corpo/discurso de partida, é uma poesia em Libras intitulada “Anjo Caído” de Fernanda Machado, poetisa surda brasileira internacionalmente conhecida. O vídeo com a poesia pode ser assistido a partir do link abaixo hospedado no site vimeo.



Fonte: <https://vimeo.com/208821583>

instrumento de pesquisa que vem sendo construído para a tradução de "Anjo caído" é o diário de tradução/ diário de pesquisa (Oliveira, 2014, Borges; Silva, 2020; Albres 2020). Nele, são feitos registros de todo o processo, como síntese das reuniões do grupo, de leituras, versões do poema discutidas em grupo, metodologia adotada e outros registros como apresentações de trabalhos em eventos etc.

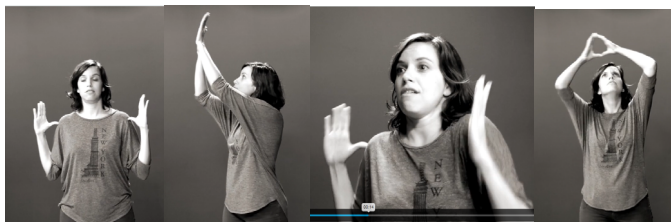
3 ANÁLISE INICIAL DO PROCESSO DE TRADUÇÃO

Pré-tradução

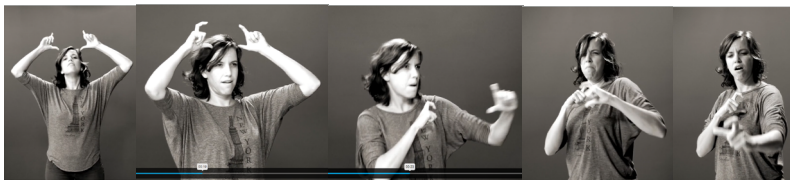
O trabalho pré-tradução envolve o contato com a obra, com a biografia da autora da poesia e as primeiras leituras em uma perspectiva de interpretação dos sentidos do corpo/discurso. Os tradutores munem-se de seu conhecimento linguístico, cultural e discursivo para a construção de sentidos sobre a poesia.



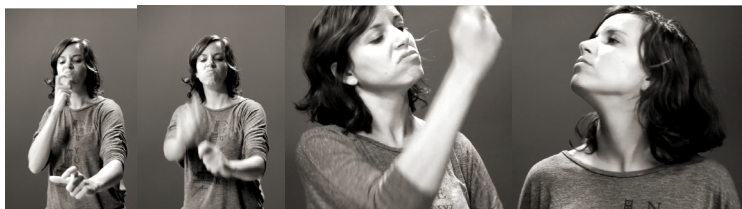
ASA TRANSFORMAR EM CHIFRE-DEMÔNIO



ANJO VESTE AS ASAS AJUSTA A ASA AURÉOLA



TRANSFORMA-SE EM CHIFRE BATE NO CORAÇÃO 3X CAI LONGE



PALAVRA JOGAR (ofender) SEXO E RASGAR 4X NÃO-PRECISAR VIRAR O ROSTO PARA O OUTRO LADO

Fonte: Diário de tradução (Neiva de Aquino Albres 23/06/2023)

Nessa etapa pré-tradução contamos com o depoimento da autora da poesia que também é autora da poesia. Ela nos conta sobre a sua perspectiva surda, criativa e metafórica dessa poesia. Confidencia que a poesia é baseada em fatos da vida cotidiana, comparando a vida de outras e dela própria. Na poesia a vida é refletida mas de forma laborada, sem deixar claro os acontecimentos e por meio de metáforas instiga o leitor. Assim, muitos fatos entre a confiança e desconfiança, o amor e o ódio, a bondade e maldade, enfim, o anjo e o demônio são explicitados de forma corporal e performática. A tradução permite diferentes leitura e nenhuma será o mesmo que a poesia em Libras, como diz Umberto Eco, quase a mesma coisa (Eco, 2007). A Língua de sinais, é singular e corporifica o que quase impede a correspondência em processo de tradução, conduzindo os tradutores a uma transcrição.

Tradução

Uma primeira versão de tradução focalizou em todo o detalhamento de sentido do texto recriando as cenas.

Uma primeira proposta de tradução

04/06/23

Anjo caído

No balé sombrio da dualidade,
O anjo e o demônio em contrariedade.
Um ser disfarça, troca de pele,
Revela-se aos outros, na ilusão que se revela.
Asas de plumas, puro encanto,
Mas por trás, um segredo quebranta.
Os chifres surgem, disfarce dissolvido,
O disfarce angelical, agora ferido.
Um coração entre os chifres aflora,
Impactando o meu, uma chama que devora.
O choque intenso, violento e cruel,
Machuca fundo, como ferida que se faz no céu.
Decido então desfazer esse véu,
Rasgar os chifres, como folha ao léu.
Outra face da vida me revelo,
Caminho em busca do novo, do singelo.
No eterno jogo de luz e sombra,
Sigo adiante, sem temor que me assombra.
O anjo caído, o demônio com asas,
Encontro-me em meio a novas fases.
Em cada encontro, uma lição aprendida,
As faces da vida em sua dança colorida.
E assim, desvendo o mistério que me inspira,
Desbravando caminhos, minha alma se retira.

Fonte: Diário de tradução 04/06/23

Apesar de extenso, todo esse texto falado não caberia no tempo do vídeo e da sinalização da poetisa. Nesse sentido, uma das tarefas foi a redução da poesia traduzida em português.

Segunda tradução 09/07/23	Terceira tradução 22/09/23
UM ANJO QUE CAI E REVELA SEUS CHIFRES	UM ANJO QUE CAI E REVELA SEUS CHIFRES
No <u>balé</u> sombrio da dualidade, O anjo e o demônio em contrariedade. Revela-se <u>aos outros, na troca de</u> personalidade	No bailado sombrio da dualidade, O anjo e o demônio em contrariedade. Revela a personalidade
Puro encanto, Os chifres surgem, disfarce dissolvido, O disfarce angelical, agora o coração ferido	Puro encanto, Os chifres surgem, disfarce dissolvido, O disfarce angelical, coração ferido
O choque <u>intenso, violento e</u> cruel, Machuca fundo, como ferida que se faz no céu.	Choque cruel, Como ferida que se faz no céu.
Decido <u>então desfazer</u> esse véu, Rasgar os chifres, como folha ao léu.	Desfaço esse véu, Rasgo os chifres, como folha ao léu.
Caminho em busca do novo, que me inspira, <u>Procurando caminhos, minha face se</u> <u>retira.</u>	Caminho em busca do novo

Fonte: Diário de tradução 04/06/23

No dia 09/07/2023 Neiva faz esse exercício e compartilha como grupo de pesquisa no dia 22/09/23 que em discussão aprimora a tradução, contribuindo com a seleção dos aspectos mais relevantes e a redução da poesia para ser falada simultaneamente ao vídeo.

As frases destacadas na poesia do 04/06/23 foram as frases extraídas para serem rearranjadas na segunda versão da poesia. O

processo de redução e conceção das palavras com a expressão corporal é uma atividade bastante complexa, que envolve muitas reflexões para não minimizar os “efeitos de sentido” da poesia e equilibrar com os elementos estéticos.

Após a tradução

Espera-se trabalhar com a editoração do vídeo e sobreposição da fala ao vídeo em Libras possa tornar a poesia em Libras acessível ao público ouvinte contribuindo com a difusão da literatura surda.

Conclusões

A Literatura em Libras vem sendo amplamente estudada e os “efeitos da modalidade visual” impactam o processo tradutório.

Constatamos como principais desafios o trabalho das tradutoras para o equilíbrio entre os elementos estéticos da poesia, a reconstrução das metáforas e aspectos do tempo de recitação da poesia na língua falada vocalmente, como também a prosódia a ser adotada.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Políticas públicas de acesso à arte e cultura em libras: políticas linguísticas e políticas de tradução. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), p. 366–385, jul-dez/2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/.../Travessias/article/view/15344/11586>. Acesso em 16 jan 2023.

ALBRES, Neiva Aquino. Traduções comentadas de poesias em e traduzidas para línguas de sinais: um método de pesquisa em consolidação. **Araticum**. v. 21 n. 01, 2020. Disponível em: <[23https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2739](https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2739)>. Acesso em 20 jun 2023.

BORGES, Flávio Adriano; SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/HyBHvWzGcgsFTfFrSLwLw8S/?lang=pt>>. Acesso em 16 jan 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRITTO, Paulo H. Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia in: Org. KRAUSE, Gustavo Bernardo. **As margens da tradução**. Rio de Janeiro, FAPERJ/Caetés/UERJ, 2002, pp. 54-67.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**: experiências de tradução. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

FRANCO E. P. C. & ARAÚJO V. L. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, v. 2, pp. 1-23, 2011. <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDFXXvmi=>>> Acesso em 19 ago 2023.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de EJA**, vol. 2, no 4, 2014.

SPOLIDORIO, Samira. Mapeando a Tradução Audiovisual Acessível no Brasil. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.2): 313-345, mai./ago. 2017. <<https://www.scielo.br/j/tla/a/B78rPN4kTVQkbgm5kBpNBLf/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 16 jan 2023.

SPOONER, Ruth Anna Spooner, Rachel Sutton-Spence, Miriam Nathan Lerner, Kenny Lerner, Invisible No More: Recasting the Role of the ASL-English Literary Translator. **Translation and Interpreting Studies** 13:1 (2018), pp 110-129

SUTTON-SPENCE, R; MACHADO, F. de A. Considerações sobre a criação de antologias de poemas em línguas de sinais. IN. QUADROS, R. M; STUMPF, M. R. (orgs.) **Estudos de Línguas de Sinais**. Florianópolis: Editora Insular, 2018.

WILCOX, P.P. **Metaphor in American Sign Language**. Program at the University of New Mexico: Albuquerque, NM, 2000.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map**: a beginner's guide to doing research in Translation Studies. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

CAPÍTULO 9

BARROCOLOGIA E INTERARTES EM GREGÓRIO DE MATOS E CARAVAGGIO

BASSO, Vinicius Amauri²³

SILVA, Sandro Adriano²⁴

INTRODUÇÃO

O texto discute o diálogo interartístico entre a tela *Morte da Virgem* e o soneto de Gregório de Matos “[Como na cova tenebrosa, e escura]”, com foco no encontro de semelhanças formais e temáticas, sobretudo no que tange a interpretação metafísica das imagens picturais e das imagens poéticas presentes nos dois objetos estéticos. Para este fim, fundamenta-se em

preocupações de orientação semiótica, explorando questões de significação e interpretação, de sistemas sígnicos e suas interações, de representação e narração, do tempo e espaço, e de assuntos tradicionalmente tratados na estética [...] (Clüver, 1997, p. 52).

A depreensão dos elementos picturais ampara-se na teoria iconográfica de Panofsky (1989) e nas camadas de significação presentes nas formas. A primeira seria o *significado primário ou natural*, apreendido

pela identificação das formas puras; isto é: certas configurações de linha e de cor, ou certas massas de bronze ou pedra portadoras de uma configuração

23 Unespar. viniciusamauribasso@gmail.com

24 Unespar. sandro.silva@ies.unespar.edu.br

particular como representações e objectos naturais, seres humanos, animais, plantas [...] pela percepção de qualidades expressionais [...] (Panofsky, 1989, p. 32).

Dessa forma, a decodificação dos elementos picturais apresenta uma carga semântica, que, ao verticalizar da leitura da obra de arte, faz emergir o *significado convencional*. Esse, por sua vez, consistente em compreender os motivos por trás de cada **ícone**, os conceitos estabelecidos por convenção social, ou seja, “o mundo de temas e conceitos específicos manifestados em imagens, histórias e alegorias” (Panofsky, 1989, p. 33), operando, de fato, a iconografia, a capacidade de produção de sentidos para além do óbvio da matéria pictural. Na sequência, surge a camada de compreensão dos elementos, o *significado intrínseco*, o *conteúdo*, quando a apreensão das formas “revelam a atitude básica de uma nação, período, classe, convicções religiosas ou filosóficas – modificados por uma personalidade e condensados em uma obra” (Panofsky, 1989, p. 33). Neste, os valores de uma época e lugar são “descondensados da obra de arte”, o *lógos* opera na leitura artística, a iconologia se estabelece. A interpretação torna-se factível.

Já em relação à análise do soneto, identificam-se seus aspectos formais, semânticos e estilísticos (Goldstein, 2006), levando-se em conta a consideração do estilo barroco, da matéria confessional do poeta baiano e dos conflitos de sua subjetividade religiosa, em diálogo com a acepção de Paz (2012) sobre a poesia como “regresso à infância [...], nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo [...] Confissão, experiência nata [...] (p. 15)”. Paz diferencia *imagem poética* do conceito de imagem presente na poesia da imagem pictural, predominante nas Artes plásticas em geral. Nestas, “o sentido da imagem [...] é a própria imagem: não se pode dizer com outras palavras. A imagem explica a si mesma” (Paz, 1982, p.133), enquanto o vocábulo, na poesia, assume “um valor psicológico: as imagens são produtos do imaginário” (Paz, 1982, p. 119). Destarte, a palavra corresponde a toda uma psicologia do sujeito, do

ledor e do autor, enquanto a imagem pictural responde sem a mediação da palavra.

O Barroco se formou em um terreno de reação às consequências da Reforma Protestante, em seus aspectos religiosos, sociais e, principalmente, políticos. Seu engendramento se dá num fusionismo entre a cultura humanista e a necessidade de preservação da experiência religiosa, aquela reabsorvida da Antiguidade Clássica pelo espírito da Renascença, nutrida de racionalismo científico, no pensamento engessado da Escolástica Medieval.

A literatura, sob esse *espírito de época*, foi marcada pelo uso de figuras e recursos estilísticos do contraste²⁵, preservando as formas clássicas do gênero²⁶. Em paralelo, a pintura expressará os opostos nas cores, no duelo de sombras e luzes. As duas artes terão estilísticas cujas formas semelhantes gerarão efeitos estéticos e de sentidos traduzíveis entre si. Um ornamento muito marcante na Idade Barroca é a presença das ondas (Hatzfeld, 1973, tradução nossa)²⁷ que na *poesia* pode aparecer em forma de um labirinto de significantes que “remetem quase sempre a conceitos comuns [...] pelo fato de estarem ocultos” (Bosi, 2022, p.31). Outrossim, a elipse, o jogo com o invisível, são outros recursos presentes tanto nas formas picturais quanto no texto poético. O jogo dos contrários reverberará efeitos de sentido num jacente espírito de tensão do homem em direção ao absoluto, recurso que justifica por que “o século barroco exprime uma Beleza, por assim dizer, além do bem e do mal” (Eco, 2015, p. 233).

25 O paradoxo, a antítese, a ironia, o oxímoro, entre outras.

26 Isto é, o soneto, a glosa, a ode, a elegia etc.

27 “La Edad Barroca parece literalmente obsesionada por un ornamento especial: el rizo [...] todo anuncia su carácter barroco por este signo de *espiral*, *voluta*, *roleo o rizo*” (p. 460, grifo do autor).

1 ANÁLISE COMPARATIVA DA TELA E DO POEMA “[COMO NA COVA TENEBROSA, E ESCURA]”

A tela retrata a morte da Virgem Maria assistida por discípulos e amigos, pintada por Caravaggio com semblante e traços naturais, bem humanos, em contraponto com a expectativa dos clérigos da época de uma resplandecente mãe de Deus, de acordo com a fé²⁸, em sua Assunção:

Imagem 1 – Tela *A morte da virgem*



Rossella (2012).

-
- 28 O dogma da Assunção foi definido em 1 de novembro 1950 pelo Papa Pio XII, por outro lado, a crença existia anteriormente, razão de sua constituição como verdade da fé. Na teologia escolástica, e.g. o piedosíssimo varão Amadeu, bispo de Lausana, afirmava que a carne da virgem Maria permaneceu incorrupta: “Amadeu de Lausana, De Beatæ Virginis obitu, Assumptione in Caelum, exaltatione ad Filii dexteram” (Vatican, 1950).

A temática sagrada no quadro refere-se a um cenário, como outros de sua produção, ao qual Caravaggio concedeu aos pobres de Nápoles, indo contra os antigos preceitos do Concílio de Trento (Manguel, 2001). É possível que “uma jovem prostituta grávida que se afogara no Tibre e cujo cadáver [...] havia estendido em seu ateliê” (Manguel, 2001, p. 308) fora modelo para a produção. A crítica e desapontamento tomaram conta dos patronos no fim de sua obra, por isso “não se enfrenta uma tradição sem sofrer as consequências, sempre espantosas” (Liacho, 1958, p. 201). Os jogos de luzes e de sombras onde há clareza sobre a carne humana e escuro no plano de fundo evidenciam como a tela foi engenhosamente a expressão de uma *hipóstase* entre o profano e o sagrado. Elemento pictural presente na tela e que aparece em outras obras de Caravaggio, o manto carmesim, apresenta cor *royal* e durante longo tempo de Cristandade simbolizou o valor sacro e o contato com o divino. Remete a uma significação tradicional e exterior ao objeto artístico, quem em função da cor, indica a autoridade masculina, eclesiástica ou régia.

No nível iconológico, simboliza o poder de Deus e sua ordenança sobre o homem. A cabeça humana, na tela, é subjugada pela sua ponta inicial²⁹, na perspectiva do observador. A ponta visível representa o início de *tudo o que é visível*, numa interpretação teológica, a Criação: ponto zero da História, quando o homem se subjugou ao pecado. Enquanto as outras pontas estendem-se ao Alto sem a impressão de seus confins, logo por pressupor existir uma vida acolá, eterna. Logo, chega-se a primeira dedução: *a vida é efêmera*: tema barroco por essência.

29 Imagina-se que o manto seja por convenção de formato retangular, tendo quatro vértices.

Seja o poema:

À Conceição Imaculada de Maria Santíssima.

Soneto

Como na cova tenebrosa, e escura,
A quem abriu o Original pecado,
Se o próprio Deus a mão vos tinha dado;
Podíeis vós cair, ó virgem pura?

Nem Deus, que o bem das almas só procura,
De todo vendo o mundo arruinado,
Permitira a desgraça haver entrado,
Donde havia sair nossa ventura.

Nasce a rosa de espinhos coroada
Mas se é pelos espinhos assistida,
Não é pelos espinhos magoada.

Bela Rosa, ó virgem esclarecida!
Se entre a culpa se vê, fostes criada,
Pela culpa não fostes ofendida

(Matos, 2013, p. 257).

Os dois primeiros versos do soneto gregoriano introduzem a temática do *miasma*. A tese do poema é justamente o problema do pecado, na tela representada pelo movimento do personagem em direção à luz com vistas à Virgem, por dentro da fronteira da ponta visível. O eu lírico compara a hipótese da culpa da Virgem tal qual a queda do homem no Pecado Original. Seu questionamento sobre Sua pureza se dá nos dois versos seguintes do quarteto. Dessa forma, isolam-

se os dois primeiros versos sáficos³⁰. Deduz-se esse aspecto estilístico de inferioridade no início do poema, a baixeza humana lançada por Adão e Eva. Por sua vez, os quatro versos seguintes são pentâmetros iâmbicos, sílabas alternadamente átonas e tônicas, formando pés, o *caminhar* do eu lírico em direção a todos os outros versos heroicos, formando uma gradação. Evidentemente, o manto refere-se ao Poder divino, mas a ponta está em intersecção com a razão humana - efêmera e suscetível de erro por natureza - e estende-se até o fundo escuro visível no horizonte, num sentido de contato do homem com Deus e evidenciando como a atuação dEle necessita da trágica condição humana. Esse tenebrismo é investido nas imagens poéticas “cova tenebrosa”, “desgraça”, “mundo arruinado”, este mais similar à imagem pictural.

A projeção da luz ilumina os homens à medida que eles se aproximam da Virgem Maria, distanciando-se das trevas, isso em virtude de - na voz do eu lírico gregoriano - a Virgem ser “esclarecida”, pois a luz divina procura os homens que se dispõem à Deus. Tal como enfatizou Hauser (1998), “a concepção artística do barroco é, numa palavra, cinemática” (p. 447). O ilusionismo típico das esculturas barrocas se reproduz no soneto. Se o leitor se atentar para o segundo quarteto e não ler os seus dois primeiros versos, *não olhar para cima*, ele percebe que Deus “permitira” o caos reinar sob sua enfadonha vida. Se ler não desviando o olhar de Deus, no primeiro verso, compreende a recuperação do advérbio de negação “Nem”, que faz toda a diferença na semântica do quarteto. Entender-se-ia os versos numa chave metafísica, Deus não teria permitido a desgraça ter entrado na Virgem, seria a mãe da “ventura”, da solução última, Jesus. Ao continuar a leitura do quarteto soluciona-se a contradição com o sagrado, se preferir, do cético pensamento *ilusório*. Contudo, a ambiguidade produzida por “elipse de leitura” não se acaba, a dúvida da fé pode permanecer ou reincidir.

30 A disposição rítmica do verso sáfico foi outrora considerada vulgar, enquanto o verso heroico associado à poesia culta e ao sermo urbanus.

Na tela, as três pontas restantes remetem ao caminho da fé cristã, uma constante aposta na percepção daquilo que não se vê. Ao optar pela imagem pictural da luz divina, o pintor aceita estar sob o manto de Deus e não dar atenção às causas primárias³¹, criando um efeito cinemático. Efeito da penumbra corresponde à questão do primeiro quarteto: “Podíeis vós cair, ó virgem pura?”. Quem questiona, ora tem dúvidas. O primeiro terceto tematiza as provações deste mundo, da Virgem que foi “pelos espinhos assistida”, mas que não recaiu sobre o pecado. Em Caravaggio, o panejar do manto aumenta ao passo que os homens são encobertos, por sua vez, mais complexas e retorcidas ondas do tecido que se repetem tal como a sequência anafórica de “espinhos” do primeiro terceto. Estar sob a ordem divina é caminhar por pedras e obstáculos. Jesus disse “Neste mundo sofrereis tribulações” (Bíblia, 2012, p. 2048) Não só a Virgem seria assistida pelos espinhos, bem como aqueles quem seguem-Na.

O segundo terceto tem um *enjambement* no segundo verso antes da vírgula. Ao ler “Se entre a culpa se vê” produz-se o sentido questionante de a Virgem se ver, ou sentir-se culpada. Após a pausa, vê-se “fostes criada”, completando a compreensão que Ela viveu entre a culpa dos homens, entre os pecadores. O soneto termina com o verso heroico em ritmo e em efeitos de sentido “Pela culpa não fostes ofendida”, esclarecendo que a Virgem, mesmo entre a impureza da humanidade, permaneceu pura.

31 Deve ignorar a condição antecedente, como se tivesse de costas para o início do manto, do miasma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se como a riqueza das imagens poéticas gregorianas e da iconografia caravagista, “abrem-se para a Beleza conceitual espaços perceptivos completamente novos, ao mesmo tempo que a Beleza sensível se aproxima cada vez mais de formas de Beleza a-significante e informe” (Eco, 2015a, p. 229). O Barroco encerra na poesia e na pintura uma racionalização de um aporia insolúvel, em que as formas se adereçam a outras similares até que em certo ponto seus limites aparentam ser longínquos e de difícil acesso pela racionalidade humana. Como afirmou Eco (2015b) “A forma barroca [...] é dinâmica, tende a uma indeterminação de efeito [...]” (p. 44), induz o observador a “deslocar-se continuamente para ver a obra sob aspectos sempre novos, como se ela estivesse em contínua mutação” (p. 44). Portanto, a ideia de *processo* do cristianismo é investida na estética das duas obras.

REFERÊNCIAS

- ARQUIVO NACIONAL. História luso-brasileira. Concílio de Trento (1545-1563). Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6052&catid=2071&Itemid=121
Acesso em: 10 set. 2023.
- BARSA. Nova enciclopédia. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 2000.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia King James Atualizada**. Tradução coordenada pela Sociedade Bíblica Ibero-Americana e Abba Press Editora. 1 ed. São Paulo: Abba Press, 2012.
- BOSI, A. Ecos do Barroco. In: _____. **História concisa da literatura brasileira**. 54 ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

CHERUBIM, S. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989. (Manuais de Estudo)

CLÜVER, C. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos.

Literatura e Sociedade, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 37-55, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/13267> Acesso em: 17 out. 2023.

ECO, U. **História da beleza**. Trad. Eliana Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015a.

ECO, U. A poética da obra aberta. In: _____ **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas** 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

HATZFELD, H. **Estudios sobre el Barroco**. 3 ed. Trad. Ángela Figuera. Madrid: Editorial Gredos, 1973.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIACHO, L. Caravaggio. In: _____ **Titãs da Pintura**. 2 ed. São Paulo: El Ateneo, 1958, 550 p. (Coleção Titãs).

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. 7. reimp. Trad. Rubens Figueredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATOS, Gregório de . “[Como na cova tenebrosa, e escura]”. In: _____. **Poemas atribuídos: Códice Asensio-Cunha**. Volume 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 257.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PANOFISKY, E. **O significado nas Artes Visuais**. 1 ed. Trad. Diogo Falcão. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 31-44. (Coleção Dim. Especial)

VATICAN. **Munificentissimus Deus**: sobre a definição do dogma da assunção de Nossa Senhora em corpo e alma ao céu. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1950. (Constituição Apostólica do Papa Pio XII). Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/apost_constitutions/documents/hf_p-xii_apc_19501101_munificentissimus-deus.html#_ftn16 Acesso em: 27 out. 2023.

ROSSELLA, V. **Caravaggio e seus seguidores**. São Paulo: Base 7 Projetos Culturais, 2012, p. 28.



Este livro foi diagramado no setor de Produção de Conteúdo e
Material Didático da UAEADTEC/UFRPE em 2025.



UFRPE

