

# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

4  
2022

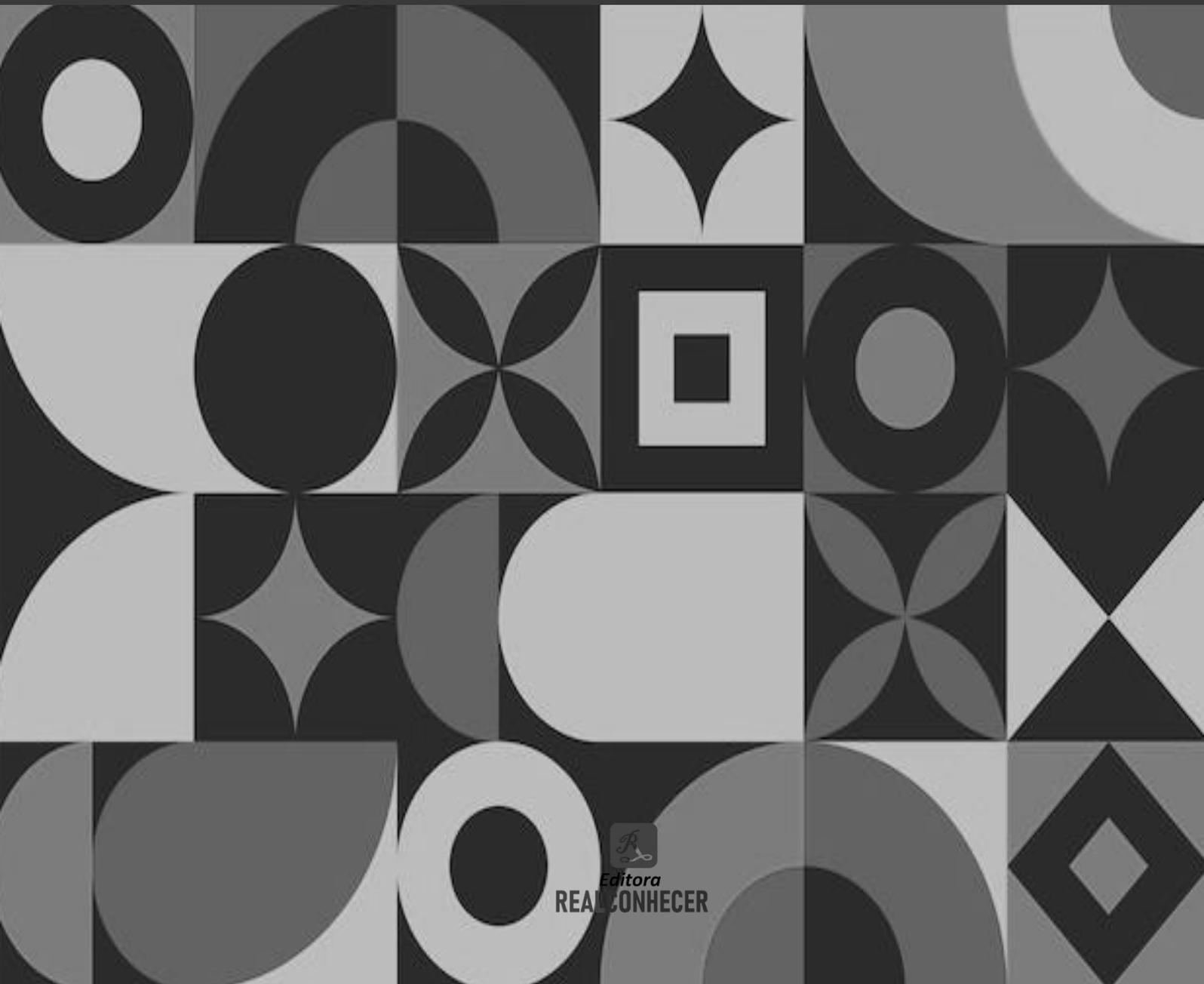
Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



# LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

4  
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



© 2022 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

### **Organizadores**

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587I	Silveira, Resiane Paula da Letras, Linguística e Literatura: Discursos - Volume 4 / Resiane Paula da Silveira; Jader Luís da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 153 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84525-34-4 DOI: 10.5281/zenodo.7264277
	1. Letras. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Discursos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.
	CDD: 410 CDU: 80

Os conteúdos dos artigos científicos incluídos nesta publicação são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

**2022**

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Editora Real Conhecer é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Editora Real Conhecer**  
Formiga – Minas Gerais – Brasil  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/10/letras-4.html>



**AUTORES**

**AMANDA LETÍCIA DIAS BRASIL  
ANA PAULA NUNES DE SOUSA  
ANDRÉA SILVA AZEVEDO  
CARLOS DIAS JUNIOR  
CELINA RIBEIRO NETA  
EDILaura APARECIDA POSSANI  
ÉRICA NERI CAMARGO  
EVILÁSIO PAULO NOVAIS JUNIOR  
FLÁVIO LUIS FREIRE RODRIGUES  
JOÃO VÍTOR SAMPAIO DE MOURA  
JOSÉ CLÁUDIO ROCHA  
KEILA MARA FRAGA RAMOS DE OLIVEIRA  
WAGNER BELINATO**

## APRESENTAÇÃO

A obra nos remete a linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados às Letras, a Linguística e a Literatura, com excelentes contribuições de autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

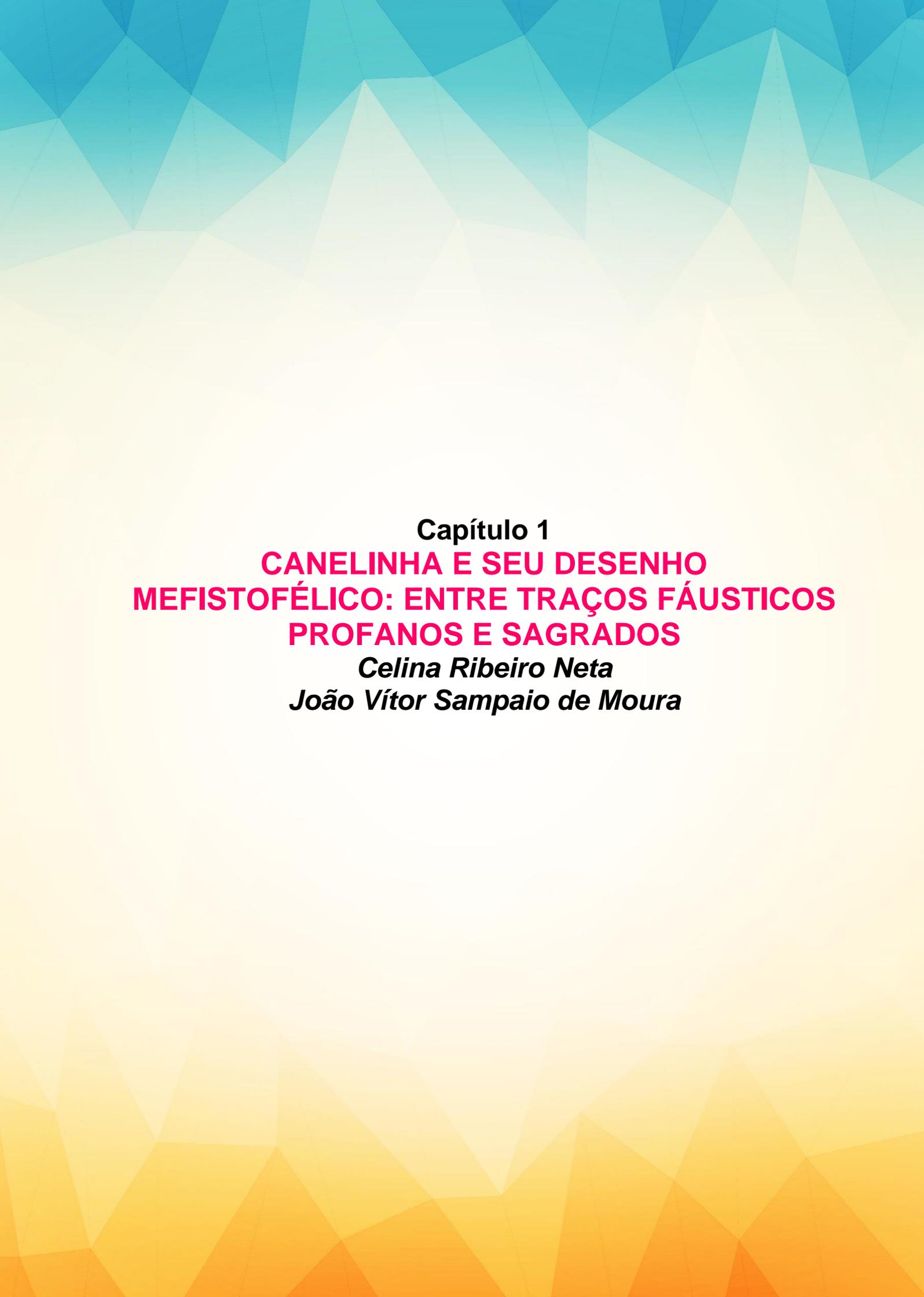
É de extrema importância lembrar que as Letras, a Linguística e a Literatura possuem papéis fundamentais na vida do ser humano, estando vinculada à sociedade em que se origina; um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra apresenta linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Letras, Linguística, Literatura e seus discursos com a cultura, a sociedade e a história, dentro da Educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>CANELINHA E SEU DESENHO MEFISTOFÉLICO: ENTRE TRAÇOS FÁUSTICOS PROFANOS E SAGRADOS</b> <i>Celina Ribeiro Neta; João Vítor Sampaio de Moura</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>DA LEITURA ATENTA AO TEXTO CUIDADOSO: ESTRATÉGIA DE ESCRITORES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO</b> <i>Flávio Luis Freire Rodrigues</i>	<b>28</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>A PROSA DO GRANDE SERTÃO ENVEREDADA POR IMAGENS – UM ESTUDO NAS LEITURAS VERBAL E VISUAL</b> <i>Amanda Letícia Dias Brasil; Carlos Dias Junior</i>	<b>46</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>A DINÂMICA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA COLABORATIVA DE ESCRITA</b> <i>Érica Neri Camargo</i>	<b>64</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>OLAVO BILAC SOB ANÁLISE DE JACQUES DERRIDA: UMA INVESTIGAÇÃO DO CONTO O VELHO TRABALHADOR</b> <i>Evilásio Paulo Novais Junior</i>	<b>85</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>A ATUALIDADE DO POEMA O BICHO DE MANUEL BANDEIRA</b> <i>Keila Mara Fraga Ramos de Oliveira</i>	<b>99</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DA LEITURA DE “DE OLHO NAS PENAS” DE ANA MARIA MACHADO</b> <i>Wagner Belinato; Edilaura Aparecida Possani</i>	<b>112</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>TEÓFILO DIAS E A RECEPÇÃO CRÍTICA DE SUA OBRA NA IMPRENSA BRASILEIRA DURANTE OS ANOS 70 E 80 DO SÉCULO XIX</b> <i>Ana Paula Nunes de Sousa</i>	<b>126</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>O INSTITUTO CONFÚCIO(IC) E O ENSINO DO MANDARIM COMO SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL</b> <i>Andréa Silva Azevedo; José Cláudio Rocha</i>	<b>142</b>
<b>AUTORES</b>	<b>150</b>



**Capítulo 1**  
**CANELINHA E SEU DESENHO**  
**MEFISTOFÉLICO: ENTRE TRAÇOS FÁUSTICOS**  
**PROFANOS E SAGRADOS**  
*Celina Ribeiro Neta*  
*João Vítor Sampaio de Moura*

## CANELINHA E SEU DESENHO MEFISTOFÉLICO: ENTRE TRAÇOS FÁUSTICOS PROFANOS E SAGRADOS

**Celina Ribeiro Neta**

*Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).  
Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
Mestre em Estudos Literários pela mesma universidade. Graduada em Letras  
Português-Inglês pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). E-mail:  
celina.neta@ufu.br*

**João Vítor Sampaio de Moura**

*Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
(CAPES). Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de  
Uberlândia (UFU). Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade  
Estadual de Goiás (UEG). E-mail: contatomourajvs@gmail.com*

**Resumo:** Este estudo irá estabelecer um diálogo entre o desenho *Garatuja*s enigmáticas, do desenhista e também poeta popular Canelinha, com a obra literária *Fausto*, de Goethe. Embora o artista tenha publicado poesias sagradas e religiosas, expressou de forma intensa o profano nessa gravura inédita, repleta de significados míticos. Assim, diante de poucas pesquisas sobre ele, este artigo propõe uma análise enfocando, principalmente, os elementos mefistofélicos presentes no desenho de Canelinha com ecos na obra clássica de Goethe. Pretende-se explorar os elementos imagéticos, as formas simbólicas de seres híbridos, fontes inesgotáveis de significados, carregadas de infinitas possibilidades de interpretação, apresentadas pela sensibilidade genuína desse artista popular nordestino. Revelar seu talento para as artes plásticas é também impulsionar estudos críticos dessa faceta enigmática e artística do autor.

**Palavras-chave:** Canelinha; *Garatuja*s enigmáticas; desenho; *Fausto*; Goethe.

**Abstract:** This study will establish a dialogue between the drawing *Garatuja*s enigmáticas, by the designer and also popular poet Canelinha, with the literary work *Fausto*, by Goethe. Although the artist has published sacred and religious poetry, he intensely expressed the profane in this unprecedented engraving, full of mythical meanings. Thus, given little research on him, this article proposes an analysis focusing mainly on the mephistophelian elements present in Canelinha's drawing with echoes in Goethe's classic work. It is intended to explore the imagery elements, the symbolic forms of hybrid beings, inexhaustible sources of meaning, loaded with infinite possibilities of interpretation, presented by the genuine sensibility of this popular

northeastern artist. To reveal his talent for the plastic arts is also to promote critical studies of this enigmatic and artistic facet of the author.

**Keywords:** Canelinha; *Garatujas enigmáticas*; drawing; *Fausto*; Goethe.

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: O DESENHO LOGOGRÁFICO

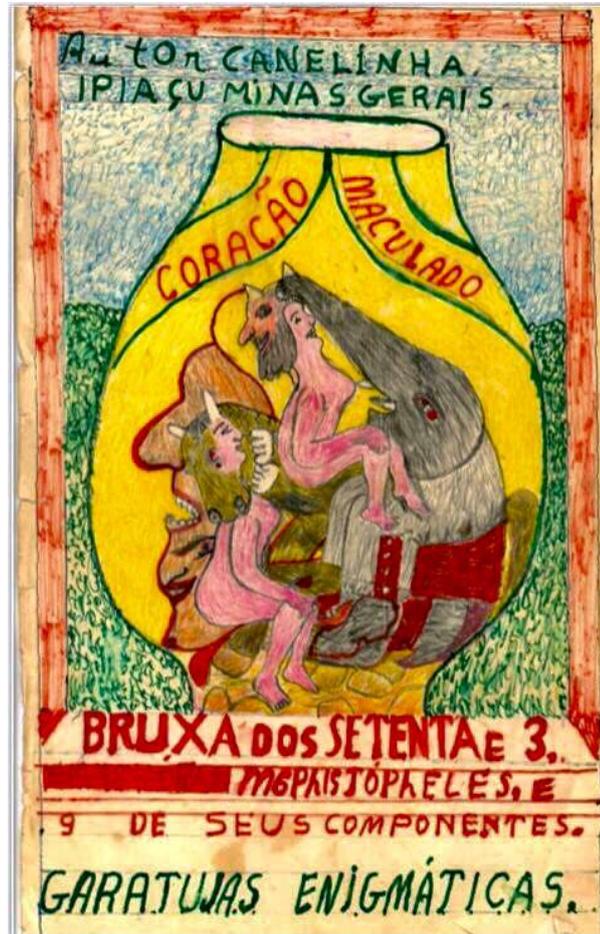
Um dos mais misteriosos e intrigantes desenhos do artista logográfico, Manoel Pereira de Oliveira, mais conhecido como Canelinha, talvez seja o intitulado *Garatujas enigmáticas*. Esse desenho mefistofélico do artista paraibano, que viveu grande parte de sua vida no interior do Triângulo mineiro, foi escolhido como objeto de estudo para a escrita deste texto, com o objetivo de analisar a conexão mítica das imagens híbridas do desenho de Canelinha e as ressonâncias mefistofélicas de *Fausto: uma tragédia*, de Goethe.

As conexões com o profano e as representações do signo do mal não são comuns nas manifestações criativas do artista, salvo nesse desenho, já que na poesia de Canelinha, marcada pela sacralidade da religiosidade cristã, a figura do diabo é quase nula e renegada, por vezes excluída de seus versos poéticos, devido a sua fé católica e suas crenças na tradição judaico-cristã, como se pode observar nos poemas intitulados “Uma homenagem a Jesus Cristo”, “Vejo a grandeza de Deus nas coisas mais pequeninas”, “Juízo final”, “Sombra da cruz”, “Súplica ao divino”, “Admiro o que Deus faz porque nenhum homem faz”, “Cruz é punhal que perfura o coração de Jesus”, dentre inúmeros outros poemas dedicados ao sagrado.

Porém, contrariando o usual, o profano foi manifestado em seu desenho mefistofélico. Assim, como por um “acaso”, a ilustração foi encontrada, um verdadeiro achado, perdida entre tantas outras gravuras inéditas do artista, no acervo da família. Nesse contexto misterioso, é válido lembrar da sabedoria popular de que “nada acontece por acaso”, e eis que essa descoberta e encontro enigmático e mágico com o desenho aconteceu. Canelinha mostrava muito pouco essa imagem para os familiares, talvez profana demais para a sua fidelidade aos preceitos da Igreja e sua relação com o Deus religioso cristão. No entanto, o artista se transfigura e revela nessa figura uma fascinante faceta da sua imaginação artística, tão rica de interpretações e carregada de simbologias.

Ao apresentar esse universo imagético em seus traços mefistofélicos, ele rememora a construção histórica do mal, representada pela figura do diabo,

reminiscências da ancestralidade cultural do homem primordial. Abaixo, segue o desenho mefistofélico de Canelinha, fonte inesgotável de imaginação criativa.



Fonte: Originais do poeta e desenhista (década de 1990)

Sabe-se que os mitos se ampliam e se multiplicam na literatura, no cinema, nas artes plásticas, em variadas manifestações artísticas e em diferentes culturas ao longo do tempo. Nesse sentido, encontra-se, no presente desenho, uma conexão com o mito fáustico, sobretudo na figura de Mefisto, o eterno diabo, representante do mal. Assim, se estabelece um diálogo com a icônica obra, *Fausto: uma tragédia*, de Goethe. A alegoria do diabo mefistofélico, esse personagem ficcional da Idade Média, oriundo da literatura popular, faz parte do imaginário ocidental de uma forma intensa e circular, e vai se metamorfoseando no decorrer da história, como o próprio Mefisto.

Entende-se que Canelinha, um artista popular, representante de toda carga cultural nordestina de seu povo e sua terra, assim como vários cordelistas que representam em seus folhetos de cordel a figura do diabo, recria também a iconografia

do seu Mefisto. Portanto, o desenho do artista registra a presença da ressonância e a persistência do mito fáustico nas explosões de imagens e seres híbridos ávidos a serem desvendados.

## REVELANDO O ARTISTA

Canelinha, além de artista plástico, foi também um grande poeta e teve seu livro *Sonho de um repentista: versos do poeta logográfico Canelinha* publicado em 2010 pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU. Esta obra, composta pela seleção de 75 poemas feita pelas professoras do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aborda o mágico e o lúdico na literatura popular brasileira (RIBEIRO NETA, 2014).

Ribeiro Neta (2014) conta que o autor, que nasceu no sertão paraibano e carregava as influências nordestinas em suas obras, foi alfabetizado aos 10 anos de idade, no entanto continuou os estudos sozinho, tornando-se autodidata. Era um devorador de livros dos mais variados gêneros e um leitor voraz de clássicos da literatura. Um de seus *hobbies* era ler dicionário, afinal tinha que conhecer os vocábulos para garantir a vitória nos desafios do repente nordestino. Depois de ganhar sua primeira viola aos 14 anos e da morte da mãe, foi ser repentista no Rio Grande do Norte, aos 18 anos. Além de repentista e poeta, Canelinha foi também violinista, desenhista, pintor, cantor, escultor e um grande contador de história.

Segundo Ribeiro Neta (2014), o artista veio para Minas Gerais em 1951 para fugir da seca nordestina, mas, por causa da grande diferença cultural, não pode exercer seu ofício de contador. Trabalhou nas lavouras do Triângulo Mineiro para sustentar a si mesmo e à família, porém nunca largou sua viola e continuou escrevendo e contando suas histórias. Foi por meio de um e-mail enviado ao quadro *Prosa mineira* do jornal MGtv de Uberlândia que Canelinha foi descoberto pelo público mineiro. Assim, aos 87 anos, o autor conseguiu realizar o que ele definiu como seu maior sonho, publicou seu livro. “Canelinha se auto define como o poeta logográfico. O termo “logográfico” vem de logogrifo, o qual é explicado pelo poeta ‘algo difícil, complexo, não dá para se entender facilmente’” (RIBEIRO NETA, 2014, p. 14). O autor faleceu aos 89 anos em 2011.

Os estudos da obra de Canelinha são escassos, daí a necessidade de investigar esse autor ainda pouco conhecido no universo acadêmico, bem como

buscar o reconhecimento do seu valor diante do gênero da literatura popular. Além de toda essa genialidade artística como escritor, cantor, repentista e tocador de viola, Canelinha era um legítimo artista plástico. Ele expressava sua arte também através de esculturas de cimento armado construídas em sua casa, em Ipiaçu-MG, pinturas em paredes e inúmeros desenhos feitos em folhas avulsas de papel sulfite, guardadas e conservadas em um pequeno acervo familiar, prenhe de um estudo que os revele em toda sua grandiosidade artística.

Canelinha, por muitos anos, teve um pequeno ateliê em sua casa, onde criava e vendia esculturas de argila. Ele se inspirava na natureza e, por causa disso, vários animais foram esculpido pelo artista, seja em tamanhos maiores ou em miniatura. Logo, ao final de sua vida, já com seus 85 anos, pintou toda a fachada de sua casa e escreveu “Minimuseu – Ancião Canelinha”. Com suas mãos, já trêmulas para a escrita, resolveu dedicar-se um pouco mais à pintura e criou, como referendado acima, inúmeras esculturas de cimento armado, em volta de sua casa, todas em tamanhos grandes: a girafa e seu filhote, o macaco que causava espanto pela sua feiura, a onça logo na entrada da casa e, até mesmo, dois bonecos representando-o e a esposa – estes ilustrados na contracapa de seu livro, lembrando os bonecos gigantes de Olinda.

Compreende-se, assim, que Canelinha era um verdadeiro artista, sempre ávido para expressar sua arte. Tinha fome de arte, e fora alimentado por ela até seus últimos dias. Sentia a necessidade de mostrar seu dom, seja pela escrita, pela música ou pelos seus desenhos. Era um artista completo, respirava arte e viveu como um verdadeiro artista até o fim dos seus dias, fazendo arte.

## AS GARATUJAS ENIGMÁTICAS

Canelinha, através de sua imaginação criativa de artista genuíno e por meio do desenho em estudo, consegue, dentro do contexto híbrido, fundir imagens de seres que se confluem, sendo capaz de criar um significado próprio, repleto de simbolismo. O título do desenho, *Garatuja enigmática*, já nos remete a algo misterioso e milenar. Ao se analisar o significado de “garatuja” nos dicionários, encontram-se, dentre outros, a referência de ser um desenho rudimentar, normalmente sem forma e ilegível; trejeitos feitos no rosto, também chamados de caretas. Nas etapas do desenvolvimento infantil, Nicolau (2008) caracteriza as garatuja como sendo a

primeira etapa dos desenhos e da capacidade criadora das crianças, uma fase que atinge dos primeiros anos de vida até os 4 anos.

Assim, percebe-se que as *Garatujas enigmáticas* de Canelinha são representações da imaginação criadora, imagens inconscientes que impulsionam sua arte desde a infância, quando o artista já demonstrava grande talento pelos desenhos, o qual continuou criando suas figuras ao longo de toda a vida. Canelinha, assim como uma criança que se encanta com seus primeiros rabiscos, as garatujas, também nos fascina com suas ilustrações e sensibilidade artística, sendo capaz de extrair arte de formas simples, imagens inesgotáveis do inconsciente, expressas em formas simbólicas de seres híbridos.

Para Bachelard (2006), o teórico das imagens, não se deve perder de vista o cerne profundo do psiquismo, no qual se originam as imagens. Ele se baseia nas noções de arquétipo e inconsciente coletivo de Jung, a fim de nortear suas concepções de psiquismo e origem da imaginação criativa. A imagem é o inédito e não deriva de outra instância, e a criação da obra de arte provém do inconsciente coletivo. As imagens, representadas pelas figuras híbridas desenhadas por Canelinha, são manifestações da fantasia. A imaginação criativa dos desenhos do artista são características que exprimem a noção de Jung (1991) em relação à imaginação, uma vez que, para ele, psique é imagem. “A psique cria a realidade todos os dias. A única expressão que me ocorre para designar esta atividade é a fantasia. [...] Às vezes aparece em sua forma primordial, às vezes é o produto último e mais audacioso da síntese de todas as capacidades” (JUNG, 1991, p. 73).

Dessa forma, para Jung, a imaginação é “criadora”, sendo “elemento vivo de ligação e a corrente de criação contínua” (PERRONE, s.d., p. 4). A capacidade de criação, ou seja, a criatividade dos desenhos de Canelinha está enraizada na camada mais profunda do “inconsciente impessoal, coletivo, de onde emerge o novo. O artista é levado a imergir no manancial dessas forças criativas que é patrimônio da humanidade e, delas, configurar sua obra. Por isso no artista são desencadeadas forças poderosas” (PERRONE, s.d., p. 5), “[e]ste é o segredo da ação da arte. O processo criativo consiste (até onde nos é dado segui-lo) numa ativação inconsciente do arquétipo e numa elaboração e formalização na obra acabada” (JUNG, 2011, p. 83). A imaginação de Canelinha é criadora e as imagens impulsionam sua arte. A grande genialidade dessas imagens é também a diversidade de possibilidades de

interpretação; a partir dessas composições, o artista cria uma identidade própria que marca e caracteriza seu trabalho artístico.

Ao se analisar o desenho de Canelinha, logo abaixo da ilustração das figuras entrelaçadas, há uma importante escrita: *Bruxa dos setenta e 3. Mephistópheles. e 9 de seus componentes*. Nota-se, assim, referências diretas à figura mítica da bruxa, a Mefistófeles (o diabo) e os seus nove representantes, revelados pelas figuras híbridas do desenho. Esses elementos mefistofélicos são representados por diferentes figuras e seres que se interconectam hibridamente. O primeiro e o segundo elementos são ilustrados pelo perfil do rosto de duas bruxas. O terceiro componente é a cabeça de um homem de chifres, a iconografia de Mefisto, o próprio diabo. O quarto e o quinto elementos são duas mulheres apresentadas com os corpos rosados e nus. O sexto é o cavalo de chifres, entrelaçado no pescoço de uma das mulheres. O sétimo, representado pelo focinho de um cão com a língua vermelha de fora. O oitavo componente é a cobra esverdeada em movimento e, por último, o grande elefante, que envolve grande parte do desenho. Todos esses nove componentes estão acondicionados em um grande frasco alquímico amarelo, com a escrita *coração maculado* no seu interior.

Esses elementos compõem a imagem mefistofélica do artista Canelinha e apresentam uma conexão com os traços fáusticos e suas infinitas representações simbólicas. A começar pela figura de Mefistófeles, o diabo de Canelinha (Mephistópheles) assim como em Goethe reverbera esse personagem ficcional da Idade Média oriundo das lendas populares. A representação do diabo medieval e popular de chifres apresentado pela tradição judaico-cristã e pela religião católica como o maior adversário de Deus, símbolo do mal, é encontrado no desenho do artista e em diversas obras que permeiam o imaginário e a literatura popular, como, por exemplo, nos folhetos de cordel nordestinos.

Essa narrativa histórica do medo do diabo é um tema recorrente na literatura e nos sentimentos ao longo de todos os tempos. A relação homem, Satã e Deus é contada e recontada desde os primórdios da humanidade. Na obra de Delumeau, *História do medo no Ocidente 1330-1800* (2009), o historiador francês toma como objeto de estudo e análise a ascensão do satanismo acompanhada pelo medo do diabo na Europa ocidental. O autor revela de forma descritiva as representações de Satã e seus elementos apresentados nas manifestações artísticas no decorrer de alguns séculos. Utilizando-se de uma expressão vinda de Le Goff, Delumeau (2009,

p. 354) afirma que “[o]s séculos XI e XII veem produzir-se, ao menos no Ocidente, a primeira grande ‘explosão diabólica’”. O desenho de Canelinha, produzido na década de 1990 (século XX), é uma representação artística desse medo associado ao diabo que povoa a história da humanidade.

Nota-se que o desenhista Canelinha, com o seu olhar imaginativo, cria imagens surpreendentes e de grande complexidade simbólica inseridas dentro do contexto mefistofélico, que ecoa os traços fáusticos, refletidos inclusive na arte popular, da qual o artista se origina. A pesquisadora Ferreira, em sua obra *Fausto no horizonte* (1995), explica o *tecido fáustico*, termo denominado pela própria autora como sendo “um contínuo vai e vem, da transmissão oral ao universo do livro. Discuto a permanência em circulação de razões míticas muito poderosas, que fazem com que emergja sempre um Fausto, que atende ao gosto dos mais variados públicos” (FERREIRA, 1995, p. 18).

Nessa perspectiva, percebe-se que a autora, através de observações históricas dos textos populares, sobretudo dos folhetos de cordel, nos quais a poesia popular de Canelinha está inserida, vai conhecendo os vários Faustos e revelando a iconografia dos desenhos mostrados nos folhetos. Esses textos culturais assim como o desenho mefistofélico de Canelinha dialogam com variados registros fáusticos presentes no imaginário popular. Esse arquétipo do diabo e a persistência do mito destacam a sua força e ressoam a mensagem de que *o diabo continua solto*, e que cada povo com sua diferente cultura representa e recria, através da arte, o seu próprio diabo, o eterno símbolo do mal.

A escrita profana no interior do desenho, *Coração maculado*, fazendo uma contraposição ao coração imaculado de Maria, mãe de Jesus, tão cantado nos versos do poeta é uma das questões que mais chama a atenção. Essa escrita reveladora ilumina o estudo do desenho no sentido de que, pela visão do artista, as *Garatujas enigmáticas* estão inseridas dentro do contexto do pecado religioso. A mácula tem como significado a impureza, a desonra, o pecado. Nota-se que os elementos mefistofélicos representados no desenho são considerados signos do mal, manchados pelo pecado da maldade, da imoralidade sexual, portanto, são todos impuros: diabo, bruxas, mulheres e seres. Essa visão pecaminosa é entendida como possível, uma vez que o homem Canelinha era um ser religioso, fiel aos dogmas da Igreja católica, temente a Deus e, dessa forma, condenava os signos do mal com os

seus corações maculados pela maldade e as imoralidades sexuais apresentadas nas figuras do desenho.

A experiência religiosa marcada pelo catolicismo popular e sua fé cristã são temas centrais em toda arte poética do autor. Vários poemas são dedicados a essa relação com o divino, como em: “Admiro o que Deus fez porque nenhum homem faz”, “Súplica à virgem Maria”, “Uma homenagem a Jesus Cristo”, “Súplica ao divino”, “Juízo final”, dentre tantos outros. Nesse sentido, o artista nutre a sua crença em um Deus todo poderoso que garante a ordem, o equilíbrio e a harmonia do universo. Para o artista, esses seres híbridos do desenho estão inseridos dentro de um contexto maléfico e maculado, em oposição às suas crenças no Cristo Salvador, filho da virgem Maria, pura, a Imaculada.

A respeito do sagrado – característica do religioso – tema importante na obra de Canelinha, Eliade (2002), historiador das religiões, oferece grandes esclarecimentos.

Considerado um dos fundadores do moderno estudo da história das religiões e grande estudioso dos mitos, elaborou uma visão comparada das religiões, encontrando relações de proximidade entre diferentes culturas e momentos históricos. No centro da experiência religiosa do Homem, Eliade situa a noção do Sagrado. (CALLIGARIS, 2016, p. 96)

Dessa maneira, é notório esse diálogo com a poesia de Canelinha, permeada de religiosidade, a qual mantém uma estreita ligação com o sagrado. Sendo assim, a questão mais intrigante neste estudo é apresentar a visão profana do desenho como um contraponto da sacralidade religiosa do autor.

### **A BRUXA DOS SETENTA E 3. MEPHISTÓPHELES. E 9 DE SEUS COMPONENTES**

Uma figura notável no desenho é a bruxa. São representadas duas bruxas com traços que revelam o perfil dos seus rostos, seguindo o estereótipo da bruxa medieval, com nariz e dentes pontiagudos e olhar malvado. Ambos os perfis são imagens híbridas que se confluem com outros seres que aparecem no desenho. As bruxas do desenho de Canelinha repetem o arquétipo universal da bruxa, classificadas como mulheres feiticeiras, adoradoras de demônios. No livro *O Martelo das Feiticeiras* (1991), de Kramer e Sprenger, um dos tratados mais importantes já escritos sobre a

caça às bruxas, essa figura lendária é apresentada ao longo dos tempos como sendo agente do Satã. As bruxas eram consideradas hereges e feiticeiras, praticantes de bruxaria, e sua perseguição é notada fortemente no período da Inquisição, em que houve uma forte caça às bruxas e muitas mulheres foram perseguidas, violentadas e mortas nas fogueiras acusadas de bruxaria e heresia, por não se renderem aos dogmas da Igreja católica de sua época.

Canelinha, ancorado na sua crença no catolicismo, recria a imagem da bruxa aliada ao pensamento cristão; é uma figura representante e símbolo do mal, e está em dois dos nove elementos de Mefistófeles. Há também conexão das bruxas do desenho com “A cozinha da bruxa”, capítulo da obra *Fausto*, de Goethe. Nessa parte do livro, o pretendente a jovem, após assinar o pacto, é levado por Mefisto a conhecer os poderes mágicos e a poção que acarreta o rejuvenescimento tão esperado, “trinta anos da carcaça rota” (GOETHE, 2020, p. 241). Essa metamorfose, por meio da feitiçaria, conduz Fausto ao mundo dos prazeres, da sexualidade – o mundo dionisíaco, mostrado posteriormente no capítulo “Noite de Valpúrgis”. Nesse sentido, as bruxas do desenho, assim como em *Fausto*, tornam-se uma figura atuante desse universo pecaminoso que envolve o desenho em análise.

Dentro do contexto da sexualidade, o desenho apresenta a figura de duas mulheres erotizadas, desnudadas, mostrando a sensualidade da nudez dos corpos femininos. Elas estão pintadas de cor rosa, imitando a cor rosada da pele em ardência, quente, reverberando o fogo, o prazer da carne. Essas mulheres são iconografias do corpo feminino sexualizado e erótico, que envolve a figura feminina desde o mito do pecado original. Na tradição da *Bíblia*, em *Gênesis* (Gn), Eva é expulsa do paraíso, pois come a maçã, o fruto proibido, e convence Adão a fazer o mesmo. Nesse contexto, começa a negação do feminino e o rebaixamento da mulher. “Quando a mulher viu que a árvore parecia agradável ao paladar, era atraente aos olhos e, além disso, desejável para dela se obter discernimento, tomou do seu fruto, comeu-o e o deu a seu marido, que comeu também” (Gn 3,1-6, p. 23). Assim, para a tradição judaico-cristã, a mulher é impura desde o pecado original.

As mulheres da figura de Canelinha também fazem alusão à Lilith, a mulher fatal. Na Idade Média, é apresentada como a primeira mulher de Adão, criada ao mesmo tempo e da mesma forma que ele. Aquela que abandona o Éden e não aceita a submissão. É considerada como a deusa do demônio feminino, adorada na Mesopotâmia e na Babilônia, associada com ventos e tempestades, que se

imaginavam ser portadores de enfermidades e morte. Nesse viés, percebe-se, nas imagens do desenho de Canelinha, que o pecado da carne está estereotipado na figura do corpo feminino sexualizado, erotizado. No livro bíblico *Apocalipse de João* (Ap), capítulo 9, a imoralidade sexual das mulheres é tida como um dos mais terríveis pecados, recebendo os mais cruéis castigos, sendo queimadas no fogo. “E não se arrependeram dos seus homicídios, nem das suas feitiçarias, nem da sua fornicação [...]” (Ap 9,21, p. 1721).

A figura do cão metamorfoseado é também presente no desenho e está representado abaixo da segunda bruxa. O seu queixo é, na verdade, o focinho do cachorro, com a língua comprida e vermelha do lado de fora da boca. O cão de Canelinha é um dos signos do Demônio. Em *Fausto*, de Goethe, no capítulo “Diante da porta da cidade”, Mefistófeles (o diabo), aparece sob o disfarce de um cão, “Vês o cão negro errar pelo restolho e seara?” (GOETHE, 2020, p. 121). Em vários relatos, o “cão negro” aparece como a forma assumida do mal, a “forma predileta” de Mefistófeles. A figura do cão demoníaco é alegórica e recorrente no que se refere aos seres que servem aos demônios, como o Cérbero, o cão de três cabeças que, segundo a mitologia grega, guardava os portões do Reino Subterrâneo e permitia que as almas entrassem, mas nunca que saíssem, além de despedaçar qualquer mortal que ousasse se aventurar no mundo inferior. O eterno guardião dos mortos.

A língua vermelha e grande do cachorro é bem destacada no desenho, esse elemento constitui uma realidade híbrida, mas que, ao mesmo tempo, atribui um significado muito simbólico na visão do artista. Em conversas sobre o desenho com alguns familiares, foi relatado por um deles que o próprio Canelinha havia revelado que a língua do cachorro também representava o sangue da menstruação feminina, escorrendo pelas partes baixas de uma das mulheres pintadas por ele no desenho. Que descoberta genial, pois dificilmente isso seria desvendado pela ilustração!

Antigamente, a menstruação era vista como algo sujo, o castigo de Eva por ter comido a maçã, o fim da inocência. Era um tema tabu até pouco tempo na sociedade moderna. Na tradição bíblica, no livro de *Levítico* (Lv), o sangue menstrual feminino é considerado impuro: “Quando uma mulher tiver fluxo de sangue que sai do corpo, a impureza da sua menstruação durará sete dias, e quem nela tocar ficará impuro até a tarde” (Lv 19,15, p. 154). A menstruação simboliza um rito de passagem, a metamorfose feminina da menina para a mulher. De acordo com Franco (s.d.) “é uma marca física que se torna um rito cultural de passagem da infância para a adolescência

e a conseqüente descoberta da sexualidade, da sedução e dos artifícios e poderes femininos, (...) que lançam a mulher no campo do desejo” (FRANCO, s.d.) e despertam os olhares masculinos. É a perda da inocência. Dessa maneira, ao relacionar a metamorfose dentro do contexto híbrido da língua vermelha com o sangue menstrual, Canelinha explora a simbologia do pecado ligado à sexualidade feminina e atribuindo um significado comum às duas formas.

Outro elemento do desenho que se conecta com o universo mefistofélico é o cavalo ilustrado e entrelaçado na cabeça de uma das mulheres representadas na figura. As duas imagens se fundem e se comutam, o olho do cavalo é também a orelha da mulher e o seu chifre é parte integrante da cabeça feminina. Estão fundidos dentro de um mesmo contexto híbrido. O cavalo com chifres, portanto um ser cornífero, foi um bicho muito perseguido na Idade Média pela Inquisição, pois era tido como um ser demoníaco usado em rituais de magia negra por bruxas em práticas de feitiçaria. No entanto, esses seres corníferos, como os bodes por exemplo, eram deuses protetores da natureza e representavam a fertilidade, por isso eram adorados pelas mulheres acusadas de bruxaria que cultuavam esses deuses pagãos.

Desse modo, como forma de manter o domínio religioso, a Igreja perseguia e condenava essas práticas pagãs e classificava esses seres com chifres em seres diabólicos. A Igreja demonizava e condenava todas as práticas que não obedeciam aos dogmas do cristianismo. Todas as outras divindades tinham *status* de demônios. Assim, o cavalo com chifres de Canelinha é um elemento representante e símbolo do mal. Portanto, um dos elementos de Mefistófeles, já que, na sociedade medieval de culto monoteísta e exclusivista, a crença da existência de um único Deus, patriarcal, tinha que prevalecer.

O cavalo, dentro da crítica do imaginário estudada por Durand, estudioso dos símbolos e mitos, é um ser representante dos símbolos teriomórficos (relativos à animalidade): aqueles ligados à animalidade angustiante sob várias formas. “O folclore e as tradições populares germânicas e anglo-saxônicas conservaram este significado negativo e macabro do cavalo: sonhar com um cavalo é sinal de morte próxima” (DURAND, 1997, p. 73). O tropel do animal, relacionado ao trovão, já é mau agouro (os cineastas bem o sabem). Sob esse prisma, “não se deve esquecer que é o simbolismo que liga o homem à sociedade e é o saber que constitui a imagem, saber que pressupõe não a procura de uma verdade precisa, mas o clareamento de uma

‘realidade velada’” (PITTA, 2017, p.7). Então, o cavalo diabólico com chifres de Canelinha está também inserido dentro desse contexto de medo que ele representa.

Há ainda, no desenho mefistofélico de Canelinha, o imaginário malévol, mítico-simbólico da serpente, representado na figura de uma cobra esverdeada em movimento que envolve todos os seres da imagem. A serpente está fundida com o corpo do cavalo e tem uma boca vermelha pronta para dar o bote. É válido mencionar que a figura da serpente tem sido muito explorada desde os primórdios das intervenções artísticas que utilizam da oposição do bem e do mal em suas composições. Nesse sentido, a partir do livro de *Gênesis*, a serpente é concebida como o ser que seduz Eva e a induz a comer o fruto da *Árvore da Ciência do Bem e do Mal*, insinuando que ela não morrerá por causa deste ato. Assim, percebe-se que a serpente bíblica é um ser oralizado e racional, além de ser dotada de sabedoria, como representado em “A serpente é a mais astuta de todos os animais que o Senhor Deus tinha criado” (Gn 3,1, p. 23). Todavia, é um animal traiçoeiro, que utiliza de seus atributos para propagar mentiras, tratando como bom aquilo que Deus proíbe.

É no *Novo Testamento* que a serpente ganha a representação de Satanás, que ganha uma nova definição pela *Bíblia Hebraica*, “o Adversário, um membro da Corte dos Céus atuando em nome de lavé para testar a fé de Jó”), de tal forma que Satanás/Serpente se torna parte de um plano divino para afastar da Criação o Cristo e o Segundo Advento” (BÍBLIA CURIOSA, s.d., n.p).

Assim, nota-se que a cobra de Canelinha assume características mefistofélicas, tornando-se símbolo do pecado e do mal representado no desenho. Entende-se também que essas características só se desenvolvem por causa do arquétipo permeado de medo, de mistério e de encantamento que foi construído no imaginário popular ao longo das eras e que ainda é explorado nas imagens e enredos literários.

Outro componente mostrado no desenho de Canelinha é o elefante, bem destacado em sua lateral, colorido de cinza e vermelho, ocupando grande parte da figura pelo seu gigantesco corpo. Segundo o Dicionário de Símbolos,

Na África, o elefante simboliza a força, a prosperidade, a longevidade e a sabedoria. As trombas ameaçadoras de um elefante em sonhos, podem ter um caráter sexual, pela razão de ter um aspecto fálico exprimindo, dessa forma, um conflito erótico. Além disso, frequentemente, os elefantes são considerados como sendo símbolo da castidade. (DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS, s.d., n.p.)

Esse ser registrado pelo artista rememora também a criatura bíblica *Behemoth*, que, segundo o *blog Adalia Helena* “o Behemoth é descrito como a mais poderosa de todas as criaturas de Deus, um monarca do Reino Animal. Alguns estudiosos tentaram identificar Behemoth como um elefante ou hipopótamo” (2016, n.p.). Enquanto que na *Bíblia Hebraica* essa criatura aparece quando Deus indaga Jó acerca de detalhes que circundam a Criação. Assim, em *Jó* 40, 15-19, Deus fala para Jó sobre Behemoth, que é descrito como um animal poderoso e completamente distinto de todos os outros animais terrestres.

Já na tradição judaica ortodoxa, esta criatura se opõe ao Leviathan, já que este é um monstro marinho (semelhante a uma baleia em algumas doutrinas), e ao Ziz, o monstro do mar, enquanto o Behemoth é um monstro terrestre. Desse modo, “diz uma lenda judaica que Behemoth e Leviathan se enfrentarão no final dos tempos, matando-se um ao outro; então, sua carne será servida em banquete aos humanos que sobreviverem” (BLOG ADALIA HELENA, 2016, n.p.). Essa imagem foi desenhada em uma gravura de William Blake, *Behemoth e Leviatã* (1826). Dessa forma, percebe-se que o elefante desenhado por Canelinha se relaciona com a concepção do Behemoth no sentido de representar o monstro gigante da cultura hebraica, sofrendo as modificações arquetípicas da cultura popular nordestina, as raízes de Canelinha.

## FORMAS SIMBÓLICAS E IMAGENS ARTÍSTICAS

As figuras mefistofélicas de Canelinha aparecem no desenho inseridas dentro de uma espécie de vaso ou frasco, que lembra os vidros alquímicos muito utilizados na arte medieval. A alquimia, uma prática considerada como ciência oculta, existente em diferentes culturas e épocas, incorporava inúmeras sabedorias que buscavam compreender as relações cósmicas do homem com a matéria, através da transmutação dos elementos. Assim, os vidros eram utilizados como instrumentos para realizar e guardar as preparações mágicas, como poções secretas e o elixir da vida. Desse modo, entende-se que Canelinha, assim como os alquimistas que guardavam seus experimentos secretos nos vidros alquímicos, utilizou um vaso como elemento simbólico para guardar as suas criaturas diabólicas.

A simbologia do vidro também remonta à lenda do Saci-pererê, entidade mística que gosta de aprontar com as pessoas e que, segundo os mitos folclóricos brasileiros, mora nas florestas. Ainda segundo os mitos, só é possível captura-lo se

lhe confiscar o gorro e o prender em uma garrafa. Nesse sentido, compreende-se que tanto a garrafa do saci como o frasco alquímico do desenho do artista são elementos que representam locais mítico-sagrados utilizados para prender ou guardar criaturas do imaginário diabólico, ora o saci, ora as garatujas enigmáticas de Canelinha.

Um outro aspecto importante do desenho é a simbologia das cores nas imagens. Há presença do amarelo, azul, verde e vermelho, este último de forma marcante e acentuada, tanto nas imagens como na escrita. A cor vermelha imprime vários significados: é uma cor dual, pode representar o amor, a paixão, a energia, a excitação; é quente; é a cor do coração humano e maculado do desenho de Canelinha, representando ao mesmo tempo o fogo da paixão e o desejo sexual das mulheres rosadas e nuas da imagem; é a coloração do prazer da carne. Por outro lado, o vermelho também está associado à guerra, ao perigo, à violência; é a cor do elemento fogo, do sangue, do pecado, das tentações humanas, das chamas do inferno e do diabo. Nota-se, então, que o vermelho do desenho de Canelinha imprime diferentes significados e, dentro de um contexto geral, tem como objetivo reforçar os elementos pecaminosos e diabólicos retratados no desenho mefistofélico.

Os traços das figuras de Canelinha se relacionam com a Pintura Naif ou primitiva, também chamada de folclórica ou ingênua (arte popular), identificada como uma pintura simples, com pureza das cores e expressão instintiva, espontânea e original. É impossível não se impressionar com as imagens simples e criativas do artista. Os formatos, os traços, a composição das figuras e toda a estética dessas imagens híbridas, que se fundem e se misturam em uma incrível composição, causam a princípio um *estranhamento*, termo cunhado por Chklovski (1976), formalista russo. Para ele, isso acontece devido a uma dimensão nova que se cria visível pelo olhar estético, que foge do convencional comum. E é isso que o desenho de Canelinha apresenta, as imagens híbridas todas misturadas e desordenadas compõem e criam um novo significado artístico, causam um impacto que leva o/a espectador/a a buscar entender esses novos elementos criados pelo artista. Isso conduz à interação entre o/a espectador/a e obra de arte, pois o novo gera uma curiosidade e desperta o interesse em descobrir o significado.

As imagens de Canelinha levam-nos a um tempo mítico, ancestral e, talvez com isso, o artista quisesse religar-se às concepções míticas dos seus antepassados como homem primitivo, mantendo seu vínculo religioso com o mundo. “A função dos mitos consiste em fornecer significação ao mundo e à existência humana. O mundo pode

ser discernido como Cosmo, perfeitamente articulado, inteligível e significativo” (ELIADE, 2002, p. 128). Canelinha, ao criar o seu desenho que porta os dizeres a *Bruxa dos setenta e 3. Mephistópheles. e 9 de seus componentes*, talvez quisesse se aproximar do divino, ao apresentar, por meio desses elementos enigmáticos carregados de seres malignos, a contraposição da eterna luta entre o bem e o mal, o sagrado e o profano. Uma visão maniqueísta da vida, em que todos os seres representados no desenho são símbolos e componentes do maligno, pecadores e impuros.

Essas imagens arquetípicas, presentes nos desenhos de Canelinha, oferecem representações míticas. É como se o artista, por meio delas, estivesse rememorando os mitos, na tentativa de encontrar alguma explicação sobre a vida. Ao desenhar essas imagens, busca compreender esse mundo, a si mesmo, a sociedade e comprova que tudo está revestido de sacralidade. A imaginação criativa do poeta é, indiscutivelmente, uma de suas grandes qualidades como artista. As figuras surpreendentes criadas por Canelinha muito se relacionam com o imaginário individual e coletivo de dar sentido ao mundo. Assim, pode-se dizer que o imaginário desse poeta, repleto dessas reminiscências arquetípicas, revelou-se de forma artística nas imagens visualizadas por ele, são reflexos de suas impressões históricas, culturais e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de Canelinha representa uma estética brasileira, popular, de uma beleza nordestina, a “nordestinidade”, mas que rompe as fronteiras e se conecta com o mítico universal. O seu desenho tem ecos no movimento *armorial* de Suassuna (SANTOS, 2009), surgido na década de 1970 no Brasil, uma vertente artístico-cultural de valorização das artes populares nordestinas. Nesse ponto de vista, Suassuna defende um traço comum na arte *armorial*, a ligação com o espírito mágico popular. E o desenho de Canelinha dialoga com essa arte, pois apresenta elementos técnicos significativos, como: a utilização das cores; um jogo de perspectivas, de profundidade e relevo; a figuração de bichos estranhos, animais em metamorfose, monstros e demônios, o *espírito mágico* defendido por Suassuna, caracterizado pela presença dos zoomorfismo e antropomorfismo mágicos e mitológicos. Nota-se todo um bestiário

mítico e fantasmagórico popular. É uma obra original, singular, baseada nas raízes populares e representativas da arte armorial.

Canelinha, um genuíno artista popular nordestino, expressou intensamente sua arte em vários formatos e mostra, através desse desenho, sua impressão sobre o mundo e as coisas. A função da arte e seu valor é baseada na representação simbólica do mundo humano, e o artista plástico Canelinha tem esse valor, pois, por meio da sua arte enigmática e dos seres logográficos que ele cria, consegue revelar um manancial de significados dentro do universo artístico. Esse desenho analisado traz consigo uma forte carga mística, devido ao seu mistério, pois essa confluência de seres remete a algo além do racional e do material, atingindo o imaginário, o místico, o espiritual e, portanto, o simbólico.

Logo, entende-se que o desenho *Garatujas enigmáticas* de Canelinha é um convite a explorar o universo artístico tão precioso do artista. Estudá-lo torna-se fascinante e valioso, ainda mais por se tratar de um desenho inédito, repleto de interpretações e simbologia. Pode-se acrescentar ainda que, com suas referências a Mefisto e ao imaginário do bem e do mal, amplia, por meio da ilustração poética, aquilo que Ferreira (1955, p. 15) classificou de “tecido fáustico”, ou seja, “lastros de histórias fáusticas transmitidas pelo texto popular”. As imagens misteriosas do autor são verdadeiras obras-primas que revelam toda a genialidade artística deste homem logográfico com alma e vida de artista. Ele não se limitou ao regional e nacional, pois, através deste desenho mefistofélico, conseguiu dialogar com elementos míticos multiculturais. É neste caminhar de investigação antropológica que este artigo propôs refletir sobre essa arte tão rica e enigmática desse homem-artista que reflete tão bem em suas criações a alma humana.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

**BÍBLIA sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BLOG Adalia Helena. **A bíblia e os dinossauros - Parte 2**. 2016. Disponível em: <https://adaliahelena.blogspot.com/2016/08/a-biblia-e-os-dinossauros-parte-2.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

CALLIGARIS, J. P. **A dimensão multissemiótica do jogo teatral**: a experiência de elaboração de uma peça radiofônica no Programa de Expressão Teatral do Centro de Convivência de Afásicos (CCA - IEL/UNICAMP). Orientadora: Profa. Dra. Edwiges Maria Morato. 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. DOI <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.965178>. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/965178>. Acesso em: 5 set. 2022.

CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. In: EIKHENBAUM, Boris (Org.). *Teoria da Literatura: Formalistas Russos*. Tradução Ana Mariza Ribeiro Filipouski. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976. p. 39-56.

DELUMEAU, J. Satã. In: \_\_\_\_\_. **História do medo no ocidente 1300-1800**: uma cidade sitiada. Tradução de Maria Lucia Machado; tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 354-385.

**DICIO** - Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/garatuja/>, acesso em 10 jun. 2021.

**ELEFANTE**. Dicionário de símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/elefante/>. Acesso em: 07 set. 2022.

DURAND, G. **As estruturas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução de Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA, J. P. **Fausto no Horizonte** (Razões míticas, texto oral, edições populares). São Paulo: Educ/Hucitec, 1995.

FRANCO, C. **A mulher e os ritos de passagem**. Personare, s.d. Disponível em: <https://www.personare.com.br/conteudo/a-mulher-e-os-ritos-de-passagem-m1295>. Acesso em: 07 set. 2022.

GOETHE, J. W. von. **Fausto**: uma tragédia – Primeira parte. Tradução de Jenny Klabin Segall; apresentação, comentário e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2020.

JUNG, C. G. **A Dinâmica do Inconsciente**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. (Obras Completas, v. III).

JUNG, C. G. **A natureza da psique** - vol. 8/2. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O Martelo das Feiticeiras**: Malleus Maleficarum. Tradução de Paulo Fróes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

NICOLAU, M. L. M. **A educação artística da criança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERRONE, M. P. M. S. B. **A imaginação criadora**: Jung e Bachelard. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21084746-A-imaginacao-criadora-jung-e-bachelard.html> Acesso em: 05 de set. de 2022.

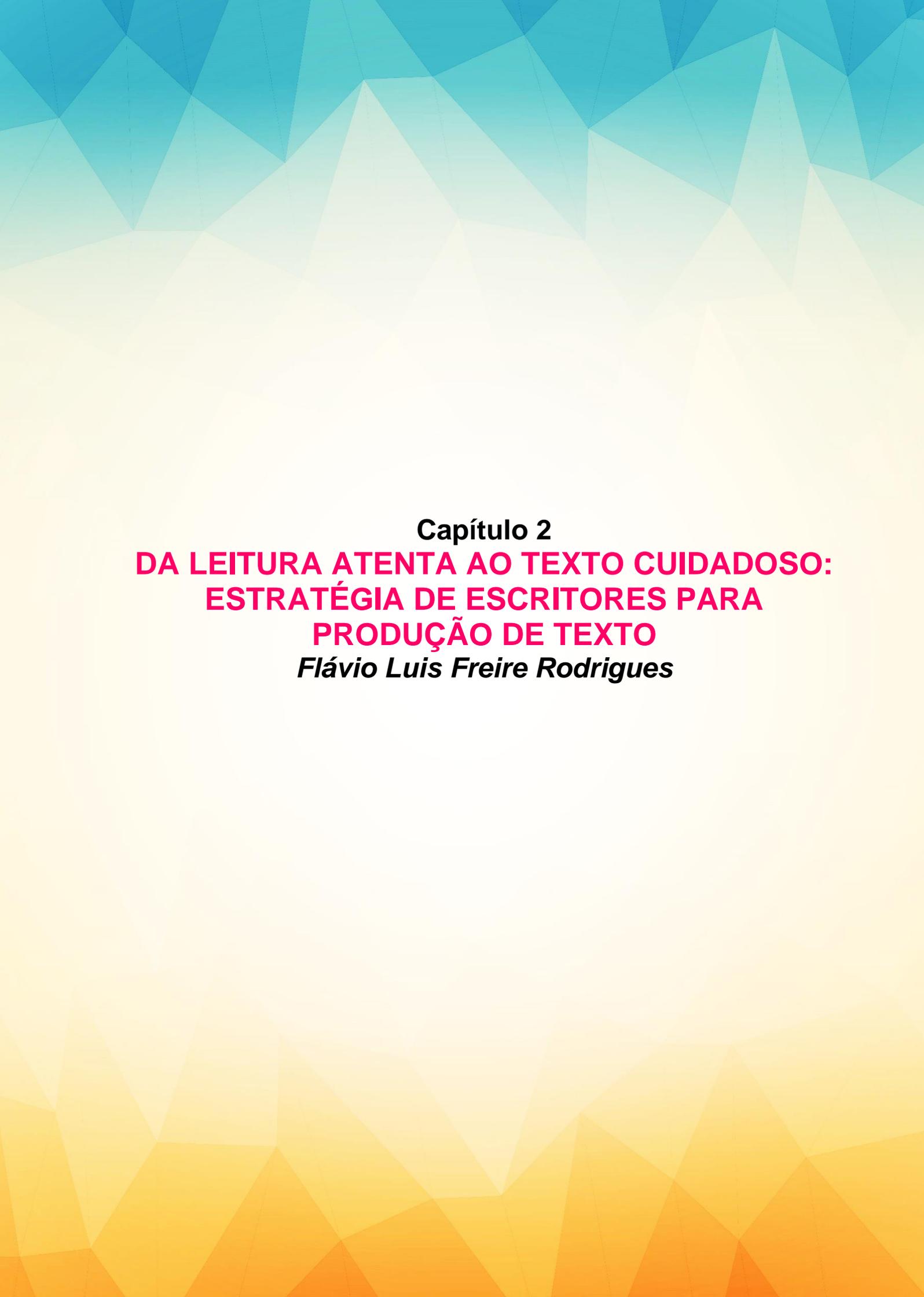
PITTA, D. P. R. **Imaginário serial**: compartilhamento de arquétipos. RuMoRes, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 27-40, 2017. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2017.134370. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/134370>. Acesso em: 7 set. 2022.

RIBEIRO, E. F. N.; SOUZA, E. N. F. **Sonho de um repentista**: versos do poeta logográfico Canelinha. Uberlândia: EDUFU, 2010.

RIBEIRO NETA, C. **Canelinha - o poeta popular logográfico**: seus versos, cantos e encantos. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.434>.

SANTOS, I. M. F. **Em demanda da poética popular**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

**SERPENTE que fala? Como?**. Bíblia Curiosa, s.d. Disponível em: <https://bibliacuriosa.blogspot.com/2014/08/serpente-que-fala-como.html>. Acesso em: 07 set. 2022.



**Capítulo 2**  
**DA LEITURA ATENTA AO TEXTO CUIDADOSO:  
ESTRATÉGIA DE ESCRITORES PARA  
PRODUÇÃO DE TEXTO**  
*Flávio Luis Freire Rodrigues*

## DA LEITURA ATENTA AO TEXTO CUIDADOSO: ESTRATÉGIA DE ESCRITORES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO

**Flávio Luis Freire Rodrigues**

*Doutor em Estudos da Linguagem, professor de Produção de Textos da Universidade Estadual de Londrina<sup>1</sup>*

### **Resumo**

Uma das dificuldades do professor de produção de textos é saber como e em que intervir no texto do aluno. Assim, a análise e discussão de textos literários profissionais pode auxiliá-los nessa tarefa e, ao mesmo tempo, desmistificar a ideia de que só alguns podem e tem o dom de escrever. A partir do direito à escrita e do dever da escola de oferecer ferramentas aos alunos a fim de torná-los alunos autores, conceito emprestado de Tauveron (2014), de quem também emprestamos a ideia de ensinar os alunos a reproduzirem comportamento de escritores, esta reflexão pretende tomar o texto de autores profissionais e investigar algumas ferramentas utilizadas na escrita de suas obras. O passo seguinte é verificar que recursos são interessantes ou não aos alunos, quando produzem seus textos, a partir da leitura crítica de excertos dessas obras. A perspectiva de trabalho é a da Escrita Criativa e, dentro dela, a da leitura atenta (ou *close reading*) que aplicamos à análise e produção de texto. Destacamos que o exercício de leitura atenta não tem a finalidade apenas da escrita, mas contribui com a leitura crítica de textos.

**Palavras chave:** produção de texto; aluno autor; Leitura Atenta.

### **Abstract**

One of the difficulties of the teacher of text production is to know how and in which to intervene in the student's text. Thus, the analysis and discussion of professional literary texts can help them in this task and, at the same time, demystify the idea that only a few can and have the gift of writing. From the right to writing and the school's duty to offer tools to students in order to make them authors students, a concept borrowed from Tauveron (2014), from whom we also lend the idea of teaching students to reproduce writers' behavior, this reflection intends to take the text of professional authors and investigate some tools used in the writing of their works. The next step is to verify which resources are interesting or not to students, when they produce their texts, from the critical reading of excerpts from these works. The perspective of work is that of Creative Writing and, within it, that of or close reading that we apply to the analysis and production of text. We highlight that the exercise of close reading does not have the purpose only of writing, but contributes to the critical reading of texts.

**Keywords:** text production; student author; close reading.

---

<sup>1</sup> Email: flaviofreire@uel.br

A Escrita Criativa (EC) constituiu, há mais de cem anos, e ainda constitui uma metodologia que se propõe a auxiliar escritores amadores a se profissionalizarem. Recentemente, outras propostas surgiram dela, como a Escrita Criativa para textos não literários, Escrita Criativa para jornalismo e escrita científica, e ainda a Escrita Não Criativa. A respeito do uso da EC em sala de aula, é consenso que não se espera formar escritores, mas alunos que consigam ler o texto, não pela recepção, mas pela criação, ou seja, entender mecanismos usados na escrita e aplicá-los à produção escrita.

Nuno Leitão avança, relacionando a EC com a vida:

O conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo. (LEITÃO, 2008, p.31)

A leitura é a porta pela qual se entra em qualquer texto. A proposta de leitura da EC é de uma leitura atenta que, para Francine Prose (2008), não é tão categórica quanto para o *New Criticism* e enfatiza a necessidade de uma leitura atenciosa, não de fruição, mas de interesse em desvelar a arquitetura do texto. Em *Para ler como um escritor*, a autora desmembra textos e os analisa parte por parte: vocabulário, frases, parágrafos, diálogos, personagens etc. Essa observação é corroborada por Eagleton,

As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de “forma”. (2019, p. 12)

Ainda nesse viés, Eagleton (2019) lembra que a linguagem não se resume a mero veículo, mas que é constitutiva da realidade e que o que concebemos como obra literária requer que tomemos o conteúdo nos termos da forma, da qual é inseparável.

Nancy Boyles reforça que, para a leitura atenta, não importa apenas o conteúdo, mas também encontrar estruturas e ideias recorrentes, de modo a conseguir perceber suas funções no texto, perceber como os personagens, narrador, cenários foram montados, ou ainda o desenvolvimento do texto, como contar no início que o personagem morreu, ou começar do final da história etc.

Boyles diz ainda que o processo de leitura não deve se ater a apenas a um determinado texto, mas deve ser aplicável a todos os outros e que não precisa ser, como se pensa, ter início somente no ensino médio. Ao contrário, a autora argumenta que desde o ensino fundamental pode-se trabalhar a leitura atenta com crianças. Uma sugestão da autora para facilitar o trabalho com texto é usar vários gêneros e textos de curta extensão. A proposta de ler e reler várias vezes o texto pode cansar, caso seja muito longo. Por isso, textos curtos se prestam mais à atividade proposta.

A leitura atenta busca atingir os sentidos do texto: “Essencialmente, leitura atenta significa ler para descobrir camadas de significado que levam a uma compreensão profunda” (BOYLES), mas também se preocupa com a estrutura.

Calkins (1989) assevera que muitos dos nossos estudantes percebem que seus textos estão longe daquilo que eles e os professores colocam como modelo, porém, não conhecem o caminho que os poderia levar a um nível melhor de texto. Muitos desses alunos, segundo Calkins, “não se dão conta de que somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem fazer” (1989, p. 29). E essa é a função do professor de texto que é quem pode alçar o aluno a outro nível de texto.

Numa obra pouco falada de Bakhtin, *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), de viés pedagógico, ele argumenta sobre o modo de chamar a atenção do aluno para os efeitos estilísticos da língua. E exemplifica com duas conjunções subordinativas:

Antes de tudo, detemo-nos na análise das conjunções subordinativas ‘porque’ e ‘uma vez que’. Chamamos a atenção dos alunos para o *volume excessivo* e a sonoridade desagradável dessas conjunções. Exemplificamos como o discurso é afetado quando há um excesso dessas palavras volumosas, e como seu caráter torna-se livresco, seco e sonoramente desagradável quando ocorre um uso frequente dessas conjunções. [...] elas nunca terão um significado metafórico no nosso discurso [...] É claro que essas conjunções puramente lógicas são indispensáveis no nosso discurso, mas são palavras frias e sem alma. (2013, p. 31-32; grifos do autor).

Interessante observar o cuidado de Bakhtin quando trata de elementos que poderiam passar despercebidos numa leitura rápida, mas que, no final das contas, imprimem estilo e agradabilidade, para não dizer beleza, ao texto. Semelhante a esse ponto de vista sobre o uso de determinados grupos de palavras que interferem no

resultado final da leitura, Gabriel Garcia Marques, em entrevista, pondera sobre os advérbios:

a prática terminou por me convencer de que os advérbios de modo terminados em *mente* são um vício empobrecedor. Por isso comecei a castigá-los quando me apareciam pela frente, e cada vez mais me convencia de que aquela obsessão me obrigava a encontrar formas mais ricas e expressivas. Faz muito tempo que em meus livros não há nenhum, a não ser em alguma citação textual (apud BRITO, 2007, p. 258).

A lista de instruções sobre elementos que podem desestabilizar a coerência textual e, portanto, devem ser usados com cuidado, aparece nos autores que se aventuram a falar sobre o seu processo de escrita. Só para citar mais um, George Orwell, em *Politics and the English Language*, cita seis recomendações: evitar palavras longas, se houver um substituto curto; eliminar as palavras desnecessárias dentro do texto sem piedade; não usar voz passiva e nem metáfora comum; evitar estrangeirismos se houver equivalente na língua nacional; e, por último, ignorar essas regras se levarem a escrever algo que pareça estúpido. São estratégias que dizem respeito tanto à escrita, mas também implicam leitura atenta.

A partir do contato dos alunos com a perspectiva de escritores, eles podem desenvolver outro olhar para com a leitura e produção de textos, percebendo o quanto cada palavra conta na trama textual. Corroborando com o que já foi dito, Condemarin e Chadwick postulam que

os estudantes tem as ideias, experiências e sentimentos, mas precisam que lhes sejam proporcionadas oportunidades e materiais para dar-lhes forma. O aprofundamento na boa literatura, à mediada que eles a escutam, a leem, a veem, e a dramatizam, constitui o melhor modelo e motivação para escrever ficção (1987, p. 218).

Com base em uma pesquisa em sala de aula, Tauveron (2014) elenca uma série de ações para encorajar o aluno a assumir a postura de autor (aquele que escreve com intenção artística) e uma delas é perceber as estratégias que chamem a atenção estética – curiosidade, suspense, surpresa, emoção, raiva – dos leitores. Portanto, o caminho para o a escrita deve ser a leitura do aluno, que deve ser tão interessada quanto a de escritores:

uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento

de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe. (TAUVERON, 2014, p. 90)

E a autora (2014) vai além, afirmando que, dessa experiência com leitura, os alunos podem confirmar os conhecimentos literários tradicionais, como verossimilhança, envolvimento afetivo do leitor etc.

Assim sendo, assumimos a importância da leitura atenta como exercício não só de desvelamento dos sentidos, mas também como compreensão das estratégias textuais. É preciso compreender com a mente de escritor, que recursos utilizar no texto para obter resultados semelhantes. Como já dissemos, a leitura, na EC, é um passo para a escrita. Nesse sentido, gostaria também de aproximar do pensamento de Geraldi (1993), quando ele diz que a produção de texto é ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem e que isso é devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para ouvirmos dela as histórias não contadas. Assim, entendo que a leitura feita em conjunto é também uma forma de dar-lhes a voz que nem sempre a escola ouve.

Desta forma, gostaria de compartilhar situações de leitura atenta de textos e de problemas apontados a partir dela. Os textos dos quais os excertos partiram foram produzidos num grupo de escrita formado a partir de uma oficina de escrita criativa ministrada na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A oficina foi ofertada no primeiro semestre letivo de 2019, como ação do projeto de extensão Laboratório de Escrita Criativa e era aberta à comunidade externa da UEL. Terminado o curso, que contava inicialmente com 12 alunos, alguns integrantes (seis) quiseram continuar se encontrando e produzindo textos. O grupo se reúne voluntaria e periodicamente desde agosto de 2019. Curiosamente, nenhum dos integrantes do grupo é da área de Letras. Como coordenador eleito, eu proponho desafios textuais, nos moldes da EC, principalmente com base no OULIPO<sup>2</sup>. Com os textos prontos, enviamos para leitura dos colegas e depois, num encontro, todos comentam os textos uns dos outros.

O escritor norueguês Karl Ove Knausgard, em *A descoberta da escrita: minha luta 5*, relata com detalhes a experiência de participar de um curso de EC, aos 19

---

<sup>2</sup> OULIPO: grupo francês da década de 1960, que tinha como regra estabelecer “constrangimentos” (desafios) linguísticos para seus participantes, como o de escrever um romance sem determinada letra (O sumiço, de G. Perec). Participaram deste grupo, Italo Calvino, Marcel Duchamp, George Perec e outros.

anos. Ele narra o início dificultoso em que a leitura atenta ainda era superficial: “eu lia, mas não sabia o que procurar, não sabia dizer o que era bom e o que não era, ou o que podia torná-los ainda melhores” (2017, p. 69). É o trabalho em conjunto que vai mostrar-lhe como fazer. O trabalho de leitura atenta volta aqui e auxilia a perceber os pontos fortes e fracos dos textos:

Devíamos fazer comentários sobre os textos, em ordem, para que todos falassem e tivessem oportunidade de dizer alguma coisa. E não devíamos esquecer, ele disse, que nenhum dos textos discutidos estava necessariamente pronto, e que a crítica era um aprendizado muito importante. [...] Houve muitas incertezas e muitas hesitações [...] mas no meio disso foram surgindo conceitos que depois levamos conosco, e aos poucos foram assimilados por todos, como “ritmo”, um ritmo “bom” ou “pouco adequado”, e depois começamos a falar em “sonoridade”, e em “abertura” e “desfecho”, e em “cortar”. [...] Além disso, surgiam todos os recursos literários, como metáforas e aliterações, por exemplo. (p. 70-71)

Alguns desafios propostos ao grupo de escrita atual foram: escrever um conto em segunda pessoa, escrever um conto cujo personagem principal seja um herói às avessas, tomar um texto pronto e dobrá-lo de tamanho, escrever um texto em *ultima res*, escrever um texto em terceira pessoa e reescrevê-lo em: a) primeira pessoa; b) poema; c) invertê-lo (do final para o início); também analisamos alguns estilos e propomos textos nesses moldes, como texto em que haja repetições intencionais (como em Thomas Bernhard), textos breves (como de Gonçalo Tavares, em *Short Movies*); além de vários desafios de textos poéticos. Em todos eles, eu também escrevo. O compartilhamento das produções é feito anonimamente para que a crítica não seja tomada como pessoal, mas ao texto.

Antes, porém, de falar dos textos do grupo, vou começar com textos de escritores com os quais começamos as análises. A leitura atenta serve a vários propósitos, neste caso, em especial, a intenção era chamar a atenção para elementos textuais que podem passar por uma revisão. Partimos de apontamentos feitos por escritores e críticos literários – constantes em manuais de escrita –, como evitar adjetivos, advérbios terminados em –mente, excesso de artigos, repetição, eco e outros elementos que deixam o texto melhor acabado, mais próximo de um texto que tenha passado por revisão cuidadosa ou crítica profissional. O objetivo é que a prática do olhar cuidadoso se reverta, em um segundo momento, para olhar o texto do colega e depois para as próprias produções.

Sabemos que boa parte da interpretação do texto é dada pelo leitor pra quase tudo. Ninguém fala que o personagem estava vestido, que tinha dois braços e pernas, que tem casa para morar etc, a não ser que esses elementos não façam parte da constituição do personagem, que seja exceção. Tudo isso o leitor já deduz. É trabalho do leitor. Então, o que entra em cena deve ter um valor para a história, imagina o leitor. Se o autor joga luz sobre um objeto do quarto, deve ser importante, porque ele não falou dos outros elementos do mesmo ambiente. Se não fosse assim, narrar seria uma ação impossível. É o princípio da Arma de Tchekhov, que diz que se uma arma aparece no início do texto, ela deve ser disparada até seu final.

Uma leitura atenta de *O ventre da baleia*, Javier Cercas (2006a) mostra algumas lacunas. Na p. 34, o personagem Tomás sai para comprar coisas para o café da manhã: “Numa padaria, comprei pão e croissants, e um pacote de café e um litro de leite e outro de suco de laranja numa mercearia ali perto.”

Na página 39, ele narra a companheira olhando a mesa do café:

e como se quisesse afastar um pensamento incômodo, ergueu os olhos e fixou-os na mesa da cozinha, onde nos aguardavam pacientemente a cafeteira, a cesta de croissants, as rabanadas, uma embalagem com suco de laranja, vários potes de geleia e uma barra de margarina. (2006a, p.39)

Destaque para o detalhe do suco comprado na mercearia (não precisaria citar, pois, no Brasil, poderia ser comprado na padaria) e para os artigos usados na mesa: a cafeteira, a cesta de croissants (comprados), as rabanadas (não compradas, mas com artigo definido), *uma* embalagem com suco de laranja (aqui o artigo seria definido, não e não precisaria de embalagem, porque não usa as mesmas minúcias para tudo: onde estavam as rabanadas?), veja vários potes e uma barra de margarina não estão definidos.

Quase a mesma coisa vai acontecer páginas adiante. O autor narra que, durante uma recepção, dois meninos irmãos brincavam e um propôs trocar o brinquedo com que brincavam pelos óculos de um senhor velhinho que estava na sala. Na página 73, temos a criança que não gostou da troca do brinquedo pelos óculos. Diz o autor: “mas, ao examinar detidamente os óculos, percebeu o erro que cometera na troca e a sagacidade de trapaceiro do seu irmão e atirou-os no chão com a força de um adulto.”

No início da p. 74, o personagem vai pegar os óculos para entregar ao dono. Veja a narração: “tentei aproveitar a trégua para pegar do chão o que restava de seus óculos, mas, assim que me levantei da poltrona, vi Juan Luis surgir pela porta da sala”.

O que você, leitor, imagina que tenha acontecido com os óculos depois de tudo isso? Sobreviveu? No final da mesma página, ele narra: “Levantei-me e peguei do chão os óculos de Mateos, que estavam milagrosamente intactos. Devolvi-os. O velho os colocou...”

Os óculos foram salvos pelo advérbio “milagrosamente”. Mas atente que antes o personagem/narrador diz “o que restava de seus óculos”, o que leva a deduzir que sabia do desastre. Não usou um subjuntivo: “poderia ter restado”. A cena construída antes dá impressão de que ele havia se quebrado e esse truque sobre o leitor não demonstra intenção nenhuma no texto. Pode, ao contrário, confundir-lo ou frustrá-lo.

Em outro momento do texto, uma personagem fala da ligação com seu ex-marido. E como a função do diálogo é informar o leitor, com este não seria diferente. Diz a personagem:

Vou lhe dizer a verdade: chegou a me dar medo. Eu o conheço bem, nem poderia ser diferente, e então digo a mim mesma que não há por que ficar assustada, no fim das contas sempre foi um fanfarrão e um falastrão, mas não sei, às vezes tenho a sensação de que se transformou numa outra pessoa, de que é capaz de qualquer coisa. (2006a, p. 40)

Algumas pistas textuais são muito óbvias, como “mas não sei, tenho a sensação que se transformou numa outra pessoa, de que é capaz de qualquer coisa”. Isso está preparando o leitor para algo que acontecerá, mas de forma muito clichê. O diálogo é a forma mais fácil e preguiçosa de dar alguma informação o leitor. Em outras passagens, há detalhamento, mas é diferente. Veja essa descrição do porteiro:

Na entrada do edifício, recluso numa portaria envidraçada de paredes de madeira, um homem de aspecto meio molengão, vestido de cinza, de cabelo preto úmido e alisado, olhos saltados e olhar desdenhoso, cujos lábios, frouxos e disformes, não conseguiam ocultar a brancura óssea de dois de seus dentes frontais, que se destacavam sob um nariz dispneico. O homem, que era o porteiro [*ficou alguma dúvida para o leitor?*] e que pelo seu aspecto físico me fez lembrar imediatamente alguém, ergueu os olhos do jornal que folheava sem nenhuma vontade, abriu a janelinha da portaria e sem nem sequer me cumprimentar perguntou-me aonde ia. (CERCAS, 2006a, p. 34-35; grifo meu).

O romance, por ser longo, permite detalhes que num conto não apareceriam. Mas é necessário que esses detalhes sejam úteis ao texto, tenham uma função

narrativa. Neste caso, não havia necessidade porque esse personagem não aparecerá mais no texto. Pelo menos aqui a descrição é despreziosa, diferente de quando se quer chamar a atenção do leitor para dizer: guarde essa informação, ela é importante; como aconteceu logo acima.

Os inícios de um texto são tão importantes que vários autores, quando discutem a questão (em manuais, por exemplo), se alongam bastante. Os inícios dão o tom da história (terá humor, suspense, tragédia etc), o estilo do autor para o texto, o ponto de vista e mais vários elementos importantes. Thomas Foster, em *Para ler romances como um especialista* (2011), elenca “as dezoito coisas que a primeira página pode lhe dizer” (2011, p. 16). A última dessas coisas é que o início da história dá instruções de como o texto quer/deve ser lido. É ali que o escritor deixa sua expectativa para com o leitor, e vice-versa, podendo, inclusive, abandonar a leitura. Ali está a chave de leitura e por isso deve ser dada atenção especial a estas primeiras linhas ou parágrafos do texto.

Um belo exemplo pinçado das análises de Eagleton (2019, p. 29) é de Jane Austen: “É uma verdade universalmente reconhecida que um solteiro na posse de uma boa fortuna deve estar na necessidade de uma esposa” (de *Orgulho e Preconceito*). Austen iniciará o romance no tom da crítica do olhar da sociedade da época sobre a mulher e esse tom se estenderá até o final, como em boa parte de suas obras. E está ali, em duas linhas.

Eu gosto de citar este parágrafo também bem econômico como bom exemplo: “Um homem chegou aos quarenta anos e assumiu a tristeza de não ter um filho. Chama-se Crisóstomo.” É o início de *O filho de mil homens*, de Valter Hugo Mãe (2012, p.11).

Veja que temos aqui a apresentação do personagem que encabeçará a história, em que há uma tristeza declarada por não ter filho. Não é a tristeza por estar solteiro, ou não ter família ou mulher, mas de não ter um filho. O que não é muito comum no imaginário masculino, mas normalmente associado à mulher. Ele assumiu essa tristeza, ou seja, pensou, elaborou consigo mesmo e a assumiu, tem consciência disso, o que lhe permite falar sobre ela, vivê-la. Junte-se a isso outra informação que o leitor teve antes, o título, e temos uma bela história.

Torno a trazer um autor já citado, Javier Cercas, agora com o início de outro livro, *A velocidade da luz* (2006b). Vejamos:

Agora levo uma vida falsa, uma vida apócrifa, clandestina e invisível, embora mais verdadeira do que se fosse de verdade, mas eu ainda não era eu quando conheci Rodney Falk. Foi há muito tempo e foi em Urbana, uma cidade do Meio-Oeste americano na qual passei dois anos no fim da década de 1980. A verdade é que, cada vez que me pergunto por que fui para justamente ali, digo a mim mesmo que fui parar justamente ali como poderia ter ido parar em qualquer outro lugar. Vou contar por que, em vez de ir parar em qualquer outro lugar, fui parar justamente ali. (2006b, p. 11)

Na leitura da frase de abertura, já vimos que há um agora que se opõe a outra anterior, que era, segundo o oposto dos adjetivos colocados a seguir, autêntica, oficial/legal e visível. Isso já levanta uma questão para o leitor. “Mas eu ainda não era eu”, que indica uma transformação sofrida de lá pra cá, outra pulga na orelha de quem lê. Na outra metade do parágrafo, ele cria a questão do motivo de ter tido o destino que teve.

Note que, nessa segunda metade, ele vai usar um recurso recorrente durante a obra: repetição: “fui parar justamente ali / parar em qualquer outro lugar”. Na página seguinte, repete “A verdade é que éramos apenas...” (2006b, p. 12)

Duas páginas à frente, temos uma sequência de repetições, estilo do autor nessa obra:

nós dois sabíamos o que o outro estava pensando, nós dois sabíamos que o outro sabia disso. Estávamos pensando que Cuartero acabara de formular em poucas palavras o que há muito tempo pensávamos sem formular: estávamos pensando que, além de ler todos os livros, um escritor devia viajar, ver o mundo... (2006b, p. 14).

Essa característica não é tida como problema, uma vez que foi da escolha do autor mantê-la, ou ainda melhor, criá-la. O mesmo acontece em Pedro Páramo, de Juan Rulfo. Vejamos o início do livro:

Vim a Comala porque me disseram que aqui vivia meu pai, um tal de Pedro Páramo.

Minha mãe me disse. E eu prometi que viria vê-lo assim que ela morresse. Apertei suas mãos em sinal de que faria isso; pois ela estava morrendo, e eu decidido a prometer tudo. ‘Não deixe de ir visitá-lo’, recomendou ela. ‘O nome dele é assim e assado. Tenho certeza que ele vai gostar de conhecer você.’ Então não tive outro jeito a não ser dizer a ela que faria isso, e de tanto dizer continuei dizendo mesmo depois que minhas mãos tiveram trabalho para se safarem de suas mãos mortas.

Antes ainda, ela tinha me dito:

— Não peça nada a ele. Exige o que é nosso. O que ele tinha de ter me dado e não me deu nunca... O esquecimento em que nos deixou, filho, você deve cobrar caro.

— Vou fazer isso, mãe.

Mas não pensei em cumprir minha promessa. Até que agora comecei a me encher de sonhos e a soltar as ilusões. E assim foi se formando em mim um mundo ao redor da esperança que era aquele senhor chamado Pedro Páramo, o marido da minha mãe. Por isso vim a Comala. (2017, p. 15)

Essa introdução é cíclica: começa e termina igual: “Vim a Comala porque me disseram que aqui vivia meu pai, um tal de Pedro Páramo” e “senhor chamado Pedro Páramo, o marido da minha mãe. Por isso vim a Comala”, com a diferença de que na segunda vez, ele não fala em pai, mas marido de minha mãe.

Também há no segundo e terceiro parágrafos a repetição do verbo dizer: “minha mãe me disse”, “a não ser dizer a ela”, “e de tanto dizer continuei dizendo” e “ela havia me dito”. O que essa repetição poderia indicar?

Outro detalhe interessante: o texto de Rulfo é bastante seco, árido como boa parte do México e o início segue esse tom, porém, no final desse trecho, há uma mudança:

até que agora comecei a me encher de sonhos e a soltar as ilusões. E assim foi se formando em mim um mundo em redor da esperança que era aquele senhor chamado Pedro Páramo, o marido de minha mãe (2017, p. 15).

Parece que a possibilidade de encontrar o pai acende uma esperança antes amortecida, declarada em “Mas não pensei em cumprir minha promessa”, quando entra em cena o “até que”. Nada em Rulfo é sem propósito. Segundo Nepomuceno, tradutor dessa versão: “Juan Rulfo era um obcecado pelo corte, pelo polimento final, pelo secar de um texto até reduzi-lo à mais rigorosa exatidão” (2017, p. 13; nota do tradutor).

Gostaria agora de analisar outros excertos. Vejamos o primeiro:

Desconfiando que Ana não tinha uma casa para onde voltar no fim do dia, por várias vezes, e com muito tato, o senhor Macedo sugeriu que ela transformasse o armazém de bebidas, ao fundo do botequim, cheio de grades de cerveja, refrigerantes e mais um outro tanto de inutilidades (que insistimos em acumular porque um dia poderão ser necessárias), no seu quarto. (ZAMORANO, 2017, p. 122).

Perceba que há informações entre parênteses que são desnecessárias à trama – e por isso estão entre parênteses. Mas parece que o autor não quer abrir mão daquela ideia que teve para incrementar essa passagem da história e por isso sobrecarrega o texto com irrelevância, correndo o risco de perder o leitor. Espera-se que um depósito de bebidas, no fundo de um bar, tenha tudo que não se usa mais no

bar, e poderá, quiçá, ser usado um dia. Mas isso não é relevante para o leitor, bastaria apenas armazém. Então, com a operação de supressão, teríamos:

Desconfiando *de* que Ana não tivesse casa para onde voltar no fim do dia, por várias vezes, e com muito tato, o senhor Macedo sugeriu que ela transformasse o armazém de bebidas, ao fundo do botequim, no seu quarto.

Da mesma obra e mesma página, trazemos um segundo recorte:

Deixava-se ir. Chapinhava nas poças e até tinha a sua própria chuva com um esguicho para cima enquanto lavava as paredes impregnadas com anos de excreções dos clientes bêbedos do senhor Macedo. Ana estava consciente de que a água que descia pelas paredes levava também os fragmentos recalçados da sua memória. (ZAMORANO, 2017, p. 121-122).

Algumas observações a respeito desse recorte. A primeira é que há uma repetição do “ch” em duas linhas: deixava-se, chapinhava, chuva e esguicho, o que provoca um “enfeimento” do texto. Não é o caso de aliteração, porque esta é intencional, diferente do texto em tela. Particularmente, substituiria a palavra “esguicho” por outra, porque não me soa bem. Outro problema, mas de ordem diferente, é imaginar que se possa estar consciente de que a água que escorria das paredes poderia lavar os recalques psicológicos da personagem. Isso poria abaixo toda a psicologia.

O segundo excerto é de um autor que já publicou várias obras. Segue abaixo:

Num desses dias de infância, Izabel ouvia a voz grave do avô Horácio: “Izabel, venha aqui. Temos uma novidade.” Ele, rindo, perguntou: “Você já assistiu a um filme antes?” Foi assim, que num feriado, levada pelas mãos do avô, entrou pela primeira vez num cinema. Foi, como se soube depois, o dia mais seco em 50 anos. Izabel estava com doze anos. Por aqueles lados, cinema ainda era um acontecimento especial na vida das pessoas e, principalmente, na vida das crianças. A ansiedade natural explodiu. Ela disparava de um lado para outro, gritava dezenas de vezes para suas bonecas, onde ficava, onde ela iria sentar-se, o título do filme. O título, aliás, mudava a cada vez que fazia menção. (FABIANI, 2013)

Se levarmos em consideração que a história já está sendo contada, sabe-se que a personagem é criança. Além disso, outras informações podem ser cortadas.

~~Num desses dias de infância,~~ Izabel ouvia a voz grave do avô Horácio: “Izabel, venha aqui. Temos uma novidade.” Ele, rindo, perguntou: “Você já assistiu a um filme antes?” **Foi assim, que num feriado, levada pelas mãos do avô, entrou pela primeira vez num cinema.** ~~Foi, como se soube depois, o dia mais seco em 50 anos.~~ **Izabel**

**estava com doze anos.** Por aqueles lados, cinema ainda era um acontecimento especial na vida das pessoas e, principalmente, na vida das crianças. A ansiedade ~~natural~~ explodiu. Ela disparava de um lado para outro, gritava dezenas de vezes para suas bonecas, onde *ficava*, onde ela iria sentar-se, o título do filme. O título, aliás, mudava a cada vez que *fazia menção*.

Finalmente, invertemos algumas das orações (as que estão em negrito) e criamos um final-síntese do parágrafo.

Quando Izabel tinha 12 anos, ouviu a voz grave do avô Horácio: “Izabel, venha aqui. Temos uma novidade.” Ele, rindo, perguntou: “Você já assistiu a um filme antes?” Por aqueles lados, cinema ainda era um acontecimento especial na vida das pessoas e, principalmente, na vida das crianças. A ansiedade natural explodiu. Ela disparava de um lado para outro, gritava dezenas de vezes para suas bonecas, onde ficava, onde ela iria sentar-se, o título do filme. O título, aliás, mudava a cada vez que fazia menção a ele. Foi assim que, num feriado, levada pelas mãos do avô, Izabel entrou pela primeira vez num cinema.

A partir da leitura e reescrita dos excertos acima, pudemos fazer bom uso, como exercício, das estratégias básicas de revisão, a saber, corte, substituição, acréscimo e inversão.

### A prática no grupo de escrita

A partir do exercício de leitura crítica de textos como os acima, partimos para fazermos o mesmo com os textos produzidos no grupo de escrita. Nos excertos abaixo, temos os textos originais.

- a) Um homem **qualquer**, mas muito bem trajado, anda pela rua e se lembra impressionado da notícia que viu no jornal.
- b) Duas mães **outrora** desconhecidas jazem numa sala gelada.
- c) Escutou alguém batendo na porta. Viu sua imagem refletida no espelho.

E agora com possibilidades de eliminação de informações consideradas desnecessárias a um texto curto, como o conto:

- a1) Um homem ~~qualquer~~, ~~mas~~ muito bem trajado, anda pela rua e se lembra ~~impressionado~~ da notícia que viu no jornal.
- b1) Duas mães ~~outrora~~ desconhecidas jazem numa sala gelada.

c1) Escutou alguém batendo na porta. Viu sua imagem refletida no espelho. (aqui o pronome sua pode causar ambiguidade).

No trecho a seguir, fica claro o problema de conjugação verbal, em que se mesclam as pessoas verbais.

d) Tu que todas as manhãs abre a janela e debruça seu corpo sob o parapeito e ficas a observar as pessoas na rua. Pareces esperar alguém.

No excerto abaixo, observou-se que a conclusão a que o personagem chegou não está clara no trecho anterior.

e) "O verbo fez-se carne." Acho engraçado pensar nisso como um versículo bíblico. Logo aos 8 anos cheguei a essa conclusão, quando iniciei o estudo das letras. E digo que não há nada mais profano do que uma palavra que se supõe ser mais do que é.

No excerto seguinte, parece estranho que amigas tão próximas possam imaginar que a amizade se acabará, ainda mais com briga e separação. Um "não imaginava" ficaria melhor:

f) Ela imaginava que a amizade acabaria daquele jeito: discussão, briga e cada uma pra um lado. Sofia era uma amiga de muito tempo e já haviam passado poucas e boas, enganando os pais, fumando escondidas, matando aulas e coisas do tipo. Mas nunca haviam pensado em roubar namorado uma da outra.

Em ambos os casos, são orações que iniciam um texto e aparentam certa dramaticidade ou apelo que não levanta suspeita no leitor logo de início.

A observação do trecho seguinte se dá porque cria a impressão de que haverá uma sequência de três elementos semelhantes, mas isso não acontece.

g) Já havia 6 meses que estava sem trabalho, dinheiro de reserva no fim e boletos atrasados.

A primeira oração dá a impressão de que os três elementos complementam a ideia de que "já havia 6 meses que estava sem trabalho, sem dinheiro de reserva no fim e sem boletos atrasados".

Há também, claro, apontamento de excertos considerados bem construídos por algum motivo. No caso a seguir, a figurativização da pobreza do personagem aparece numa metáfora interessante, em itálico. A proposta era um texto em segunda pessoa.

h) Você entrega o maço e o isqueiro. Foda-se. *O câncer exigiria de você uma quantidade de alcatrão pela qual não pode pagar.* E você caminha.

Por fim, um texto completo de um breve exercício em que se pedia que um excerto de texto de outro autor fosse aumentado, num desafio de percepção do estilo do autor original. No texto, as inserções estão grifadas para se destacarem do texto original.

h) O animal que se entende por branco é um animal propriamente vazio, fera sem sinal algum de espírito, enorme máscara vocabular que deita por terra a palavra do mal, sem dó, sem prurido preda por ser torpe, dissimula e seduz, com destreza incopiável, sua fealdade é infecção assim como sua beleza é assombro da morte, existe desde sempre no mundo aos mil, certamente dez vezes mil, semelhante aos sagrados abaetés mas, creia-me, torto, vocacionado para enganar, devotar e matar, o branco não é alguém, por assim dizer, imitador dos que soam, infestador de espaços que não lhe cabem, é o abismo num corpo erguido e fétido e abeira para conter tudo quanto não lhe pertence, o lugar e a carne dos outros, os dentes e os olhos dos outros, a paz e a fertilidade dos outros, os que acordaram por eternidades seus compromissos para matutarem no esplendor da criação, e estão esperando em crisálida o calor externo para a vida, ele não permite a confiança, seus acordos são a traição, o logro, a morte da gentileza. Sem intenção de maturar, a fera inescrupulosa e branca é sem sentido. Deriva em suas navegações e assombra a mata, azarando e solicitando a guerra aos que soam. (a partir de *As doenças do Brasil*, de Valter Hugo Mãe, 2021).

A primeira observação feita é de que a primeira inserção muda o sentido do texto, ampliando-o e parece ir de encontro ao restante do parágrafo. A segunda, de que o trecho “*sem prurido* preda por ser torpe” se torna um trava língua no texto. O terceiro apontamento é que o “assim como” quebra o paralelismo que há sem ele em: “*com destreza incopiável*, sua fealdade é infecção e ~~assim como~~ sua beleza é *assombro da morte*”. Uma última observação é que a inserção aqui ficou bem no espírito do texto e causa um bonito efeito: “imitador dos que soam, *infestador de espaços que não lhe cabem*”.

### Considerações finais

A proposta deste artigo era mostrar como a leitura crítica atenta pode ser uma boa ferramenta para a compreensão do texto além dos sentidos da superfície, descendo para os níveis de produção, que envolvem as decisões de quem escreve para estabelecer a coerência e o estilo textuais. Fizemos, então, uma série de apontamentos em vários excertos com a finalidade de chamar a atenção do leitor atento para as qualidades e defeitos deles, mostrando como o professor pode usar textos à sua disposição para um exercício de criticidade, intencionando que essa

mesma atenção e olhar atento sejam levados para o texto do indivíduo quando estiver escrevendo/revisando seu próprio texto.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: 34, 2013.
- BOYLES, Nancy. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/closing-in-on-close-reading>. Acesso em 22/fev./2022.
- BRITO, José Domingos de. (org.) *Como escrevo?* 2. ed. São Paulo: Novera, 2007.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CERCAS, Javier. *O ventre da baleia*. Tradução de Bernardo Ajzenberg. São Paulo: Fracis, 2006a.
- CERCAS, Javier. *A velocidade da luz*. Tradução de Antonio Fernando Borges. Rio de Janeiro: Lume Dumará, 2006b.
- CONDEMARIN, Mabel; CHADWICK, Mariana. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: ARTMED, 1987.
- EAGLETON, Terry. *Como ler literatura*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: LP&M, 2019.
- FABIANI, Marco. *A memória é um pássaro sem luz*. Londrina, Kan, 2013.
- FOSTER, Thomas C. *Para ler romances como um especialista*. Tradução de Maria José Silveira. São Paulo: Lua de Papel, 2011.
- GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KNAUSGARD, Karl Ove. *A descoberta da escrita: minha luta 5*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- LEITÃO, Nuno. As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, Lisboa, v. 72, p. 30-33, jan.-março/2008.
- MÃE, Valter Hugo. *O filho de mil homens*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- MÃE, Valter Hugo. *As doenças do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.

ORWELL, George. *Politics and the English Language*. Disponível em: <http://www.public-library.uk/ebooks/72/30.pdf> Acesso em 09/maio/2022.

PROSE, Francine. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro, BestBolso, 2017.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR 89.

ZAMORANO, Andrea. *A casa das Rosas*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2017.

**Capítulo 3**  
**A PROSA DO GRANDE SERTÃO ENVEREDADA**  
**POR IMAGENS – UM ESTUDO NAS LEITURAS**  
**VERBAL E VISUAL**

*Amanda Letícia Dias Brasil*  
*Carlos Dias Junior*

## A PROSA DO GRANDE SERTÃO ENVEREDADA POR IMAGENS – UM ESTUDO NAS LEITURAS VERBAL E VISUAL

**Amanda Letícia Dias Brasil**

*Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do  
Pará. E-mail: amanda.brasil@ilc.ufpa.br*

**Carlos Dias Junior**

*Doutor em antropologia pelo PPGSA-UFPA, mestre em Estudos Literários pelo  
PPGL-UFPA e professor adjunto da Universidade Federal do Pará. E-mail:  
carlosdias@ufpa.br*

**RESUMO:** Por meio deste estudo, propõe-se analisar o processo de adaptação da obra *Grande sertão: veredas* (1956), pertencente ao autor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967), para a linguagem dos quadrinhos, através de sua adaptação homônima *Grande sertão: veredas* (2014), e, conseqüentemente, analisar as leituras verbal e visual, uma vez que o romance rosiano é disposto de maneiras diferentes por meio de cada uma das linguagens, por este motivo, as obras podem ser apreciadas individualmente e então comparadas entre si, com o intuito de compreender que, o que se diferencia em ambas as leituras, em nada altera a essência do romance de Guimarães Rosa. A presente pesquisa foi fundamentada em materiais de caráter bibliográfico, que serviram de apoio para as análises e compreensões acerca dos principais pontos da adaptação. Os embasamentos propostos se deram através de investigações e estudos a respeito de temas pertinentes à teoria da adaptação, Linguagem dos quadrinhos e Literatura. Os expoentes teóricos que auxiliaram nas compreensões aqui expostas são: Linda Hutcheon (2013), Moacyr Cirne (2002), Will Eisner (2010), Martine Jolly (2007), Antonio Luiz Cagnin (1975), dentre outros. Por meio deste estudo, comprova-se que as leituras são amplas em suas características narrativas, ambas projetam o romance de maneira tal que o faz ser grandioso a cada nova interpretação. É possível elucidar que a apropriação de elementos de diversos meios de comunicação acontece de forma muito recorrente, principalmente se tratando de HQs, cinema e literatura. A HQ pode utilizar desta apropriação de elementos da narrativa literária, por exemplo, e utilizar seus próprios mecanismos para conseguir o efeito desejado, a arte dos quadrinhos e da literatura faz uso dessas linguagens, que de certa forma dialogam em sua estrutura narrativa. Não há linguagem considerada superior à outra, ambas são de suma importância pois estão sempre representadas, cada uma com suas especificidades.

**Palavras-chave:** João Guimarães Rosa; *Grande sertão: veredas*; adaptação; leitura; verbo-visual.

**ABSTRACT:** Through this study, we propose to analyze the adaptation process of the work *Grande sertão: veredas* (1956), belonging to the mineiro author João Guimarães Rosa (1908-1967), for the comics language, through his homonymous adaptation *Grande sertão: Veredas* (2014), and, consequently, to analyze the verbal and visual readings, since the Rosiano novel is arranged in different ways through each of the languages, for this reason, the works can be appreciated individually and then compared to each other, with the intent of understanding that, what differs in both readings, in no way alters the essence of Guimarães Rosa's novel. This research was based on bibliographic materials that served as support for the analysis and understanding of the main points of the adaptation. The proposed bases were based on research and studies about themes pertinent to the theory of adaptation, Comics Language, and Literature. The theoretical exponents that helped in the understandings exposed here are: Linda Hutcheon (2013), Moacy Cirne (2002), Will Eisner (2010), Martine Jolly (2007), Antonio Luiz Cagnin (1975), among others. Through this study, it is proven that the readings are broad in their narrative characteristics, both project the novel in such a way that makes it great with each new interpretation. It is possible to elucidate that the appropriation of elements from several media happens in a very recurrent way, especially when it comes to comics, cinema, and literature. The comic book can use this appropriation of literary narrative elements, for example, and use its own mechanisms to achieve the desired effect, the art of comics and literature make use of these languages, which in a certain way dialog in their narrative structure. There is no language considered superior to the other, both are of paramount importance because they are always represented, each one with its own specificities.

**Keywords:** João Guimarães Rosa; *Grande sertão: veredas*; adaptation; reading; visual-verb.

## INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo, a obra *Grande sertão: veredas* (1956)<sup>3</sup> será analisada nas leituras verbal e visual, uma vez que o romance do consagrado autor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967), fora adaptado em forma de *graphic novel*<sup>4</sup>, produzida pela editora Globo Livros Graphics no ano de 2014. Roteirizada por Eloar Guazzelli (1962) e ilustrada por Rodrigo Rosa (1972), o romance gráfico surgiu no intuito de perpetuar a grandiosidade da prosa rosiana através da linguagem dos quadrinhos, para, desta forma, conquistar novos leitores, também, pois “foi pensando nos benefícios de levar um romance de primeira grandeza a um público, especializado ou em formação, que a Globo Livros Graphics aceitou o desafio de adaptar *Grande*

---

<sup>3</sup> Será utilizada, neste texto, a abreviatura GSV para a edição de *Grande sertão: veredas* utilizada neste estudo (2019).

<sup>4</sup> Romance gráfico produzido em quadrinhos, utilizado para narrar histórias longas e elaboradas, semelhante às obras literárias compostas no gênero conhecido como prosa. A segunda edição da *graphic novel*, publicada em 2016, é o exemplar utilizado neste estudo.

*sertão: veredas* para a linguagem das *graphic novels*”, apesar de que “transpor uma obra-prima de uma linguagem a outra de maneira criteriosa e respeitosa, mas inventiva, permite expandir seu universo, embora sempre acarrete risco.” (*Grande sertão: veredas: adaptação*, 2016, p. 178).

Sobre o projeto gráfico, a editora Globo Livros foi responsável por produzir a adaptação, e o trabalho impetuoso dos adaptadores corresponde às expectativas dos leitores e estudiosos de Guimarães Rosa, com relação ao aproveitamento da obra. A tarefa de transpor o romance do tão famoso sertão rosiano não foi simples, uma vez que a primeira edição de GSV conta com quase 600 páginas, e os demais volumes não ficam longe desta quantia. Por meio da HQ, os adaptadores conseguiram o feito de, em 180 páginas, transformar a narrativa epopeica de Riobaldo num grande espetáculo em imagens, mantendo o pedido de Guimarães Rosa ao seu público: “Aos leitores, e aos que escrevem sobre este livro, pede-se não revelar a sequência de seu enredo, a fim de não privarem os demais do prazer da descoberta” (GSV, 2019, p. 531).

Os objetivos deste estudo são, portanto, identificar como o texto literário destacado anteriormente pode ser lido nas duas formas de narrativa: verbal e visual. Uma vez que as linguagens apresentam narrativas distintas, cada uma com suas características específicas; e elucidar se seria possível adaptar um clássico literário em uma nova linguagem e, ainda sim, mantê-lo fiel à obra originária.

## **A PROSA DO GRANDE SERTÃO ENVEREDADA POR IMAGENS**

A obra inicia com a narrativa de um velho fazendeiro narrando para seu interlocutor algumas histórias populares e os acontecimentos antes e depois que se tornou jagunço e, finalmente, chefe de bando. É importante ressaltar que o texto rosiano não se trata de um monólogo de Riobaldo, pois é possível perceber a participação do interlocutor, em algumas perguntas que ele faz para Riobaldo “E o ‘Urutú-Branco’?” (GSV, 2019, p. 20), que nos confirma em resposta: “Ah, não me fale. Ah, esse... tristonho levado, que foi – que era um menino do destino” (GSV, 2019, p. 20).

Apesar de ser considerado por grandes críticos literários, como para Antonio Candido (1918-2017), por exemplo, um “monólogo interrompido” (sem divisão ou capítulos), esta análise o descreve como um relato autobiográfico da parte do narrador

à um personagem dentro da narrativa. O romance gráfico segue a mesma premissa da obra originária, ao manter o interlocutor ausente nas imagens, porém presente em suas perguntas e colocações:

Figura 1. *Grande sertão: veredas* — o Urutú-Branco



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 13

Para uma melhor compreensão acerca da organização e inserção de palavras e imagens, serão utilizados, portanto, os princípios do quadrinista Will Eisner (1917-2005), reconhecido mundialmente como um dos grandes mestres e precursores da arte dos quadrinhos, que afirma em sua obra intitulada *Quadrinhos e Arte sequencial* (2010), que “a história em quadrinhos lida com dois importantes dispositivos de comunicação: palavras e imagens”, e esclarece ainda que “essa mistura especial de duas formas distintas não é nova” (p. 7), tais experimentos fazem alusão a tempos mais antigos, como em pinturas medievais, por exemplo, que continham em seus enunciados pessoas retratadas em pinturas. Essa forma de arte continua evoluindo constantemente, permitindo a partilha da moderna narrativa híbrida (imagem e texto) com grandes cânones da literatura, como a obra aqui analisada. Martine Jolly, em seu volume *Introdução à Análise da Imagem* (1994), esclarece que:

Aquilo a que chamamos uma *imagem* é algo de *heterogêneo*. O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: *imagens* no sentido teórico do termo (*signos icônicos*, análogos), mas também *signos plásticos*: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também *signos linguísticos*, da linguagem verbal. (p. 42)

GSV foi uma das obras escolhidas para ser transposta para a linguagem dos quadrinhos, por conter uma narrativa envolvente, complexa e muito profunda, atentando para o fato de o ex jagunço não narrar apenas suas peripécias, como também refletir acerca da existência ou não do diabo “tem diabo nenhum. Nem espírito. Nunca vi” (GSV, 2019, p. 15), e dos bons e maus sentimentos “viver é muito perigoso... querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se

querendo o mal, por principiar” (GSV, 2019, p. 19). Tanto os artistas Eloar Guazzelli quanto Rodrigo Rosa, garimparam na obra rosiana passagens preciosas, para que pudessem compor uma adaptação justa, que alcançasse a grandiosidade da escrita, além de consagrá-la, uma vez mais.

Os adaptadores organizaram a narrativa de Riobaldo de uma maneira diferente da forma encontrada no romance rosiano, pondo-a, então, em ordem cronológica dos acontecimentos, focando nas principais passagens da obra, como por exemplo o início do diálogo entre Riobaldo e seu interlocutor, para que se possa compreender quando a conversa iniciou-se; em seguida, ilustram a narrativa de como o jagunço conheceu seu parceiro de bando Reinaldo, que depois se revelou como Diadorim, além da morte de Joca Ramiro, dentre outros acontecimentos pertinentes.

Na imagem abaixo, Rodrigo Rosa ilustra o momento em que a história se inicia, com a chegada do jagunço em sua casa, explicando para seu interlocutor “– nonada. Tiros que o senhor ouviu foram briga de homem não, Deus esteja” (GSV, 2019, p. 13).

Figura 2. *Grande sertão: veredas* — Nonada



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 9

Os episódios selecionados para constituir a adaptação em quadrinhos foram escolhidos cuidadosamente durante sua produção, os adaptadores visaram o sentido e a importância do romance, no entanto, os artistas alteraram a forma de expor tais episódios, Umberto Eco (1932-2016) explica que “A fidelidade é, antes, a tendência a acreditar que a tradução é sempre possível se o texto fonte foi interpretado com apaixonada cumplicidade, é o empenho em identificar aquilo que para nós, é o sentido

profundo do texto [...]” (ECO, 2007, p. 426), embora a “tradução seja transparente, pois que não oculta o original nem lhe rouba a luz, não obstante, todo tradutor tem o desejo secreto de superação do original que se manifesta em termos de complementação” (PLAZA, 2003, p. 30).

Há dois caminhos durante o processo de transposição de uma obra para outra: ou segue-se um caminho para além do já traçado, ou preenche-se as lacunas deixadas pelo texto original, a história em quadrinhos de GSV possibilita novas interpretações, ou não elucida alguns pontos discutidos na obra, como a releitura do mito do pacto fáustico, por exemplo. O sentido da obra ainda está nas mãos do leitor, ainda que a adaptação apresente uma dentre tantas interpretações possíveis, é, neste ponto, que ambas as obras caminham juntas.

## **UM ESTUDO NAS LEITURAS VERBAL E VISUAL**

Quando o assunto sobre o verbal e o visual é abordado para fins de explicação do que cada característica narrativa representa, e quais propriedades as constituem, o contexto histórico da linguagem se faz necessário para tal compreensão:

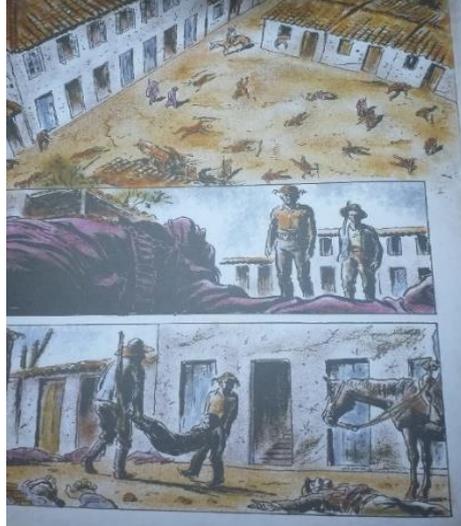
Tudo teria começado, provavelmente, com a emissão de sons, com gestos e rabiscos traçados em argila, pedras, etc. Iniciava-se assim a grande saga da comunicação humana. As primeiras formas de manifestação comunicativa, gravada pela espécie humana, e de que se têm conhecimento, são os desenhos pré-históricos encontrados em cavernas, [...] cuja provável significação vem sendo objeto de estudos arqueológicos, desde o século XIX. (OLIVEIRA, 2018, p. 17)

Maria Cristina Oliveira, em sua tese “A Arte dos ‘Quadrinhos’ e o Literário” (2018), colabora com sua análise acerca da “contribuição do diálogo entre o visual e o verbal para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura”, e Will Eisner esclarece que para a compressão entre diferentes linguagens e meios artísticos, como as HQs, que estão inseridas nos meios midiáticos, “[...] a linguagem da arte sequencial se desenvolveu com base na mídia impressa” (EISNER, 2010, p. 7). Vale ressaltar, também, que ambas as linguagens aqui estudadas são modalidades comunicativas, utilizada para fins de informação entre um emissor e um receptor.

Em uma breve compreensão acerca das linguagens verbal e não verbal, fica claro que a transmissão de informações por meio de mensagem realizada por meio de palavras, trata-se de um discurso verbal, do contrário, se a mensagem não é

produzida por meio da escrita, o discurso é realizado com a linguagem não-verbal. Além da linguagem verbal e não verbal, há a linguagem híbrida, a qual agrega essas duas modalidades, ou seja, utiliza a linguagem verbal e não verbal para produzir a mensagem, existe ainda, a possibilidade de “contar uma história apenas através de imagens, sem a ajuda de palavras” (EISNER, 2010, p. 10), como na figura a seguir:

Figura 3. *Grande sertão: veredas* — a vitória contra os judas



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 158

A figura acima retrata como o cenário em que ocorreu a batalha entre os jagunços se encontra. Vários homens e cavalos mortos, casas atingidas por tiros e a tristeza dos sertanejos com as perdas dos companheiros de batalha:

Nas vozes, nos fatos, que agora todos estavam explicando: por tanto que, as tristonhamente, a gente vencia. Sobresseguida á doideira de mão-de-guerra na rua. João Goanhá tinha carregado em cima dos bandidos deles que estavam dando retaguarda, e com eles rebentado... aquilo não fazia razão. (GSV, 2019, p. 427)

O caminho das linguagens verbal e não-verbal se entrelaçaram ao longo dos tempos com o surgimento das histórias em quadrinhos, uma vez que é caracterizado como o veículo que faz uso da junção de tais linguagens para novas formas de narração, em que imagem e texto se contaminam um do outro, como afirma Moacy Cirne (1943-2014), um dos brasileiros pioneiros nos estudos das HQs.

A arte dos quadrinhos e da literatura fazem o uso dessas linguagens, que de certa forma dialogam em sua estrutura narrativa, pois, “as narrativas trazem em si uma estrutura interna que está ligada ao próprio conceito de narração” (OLIVEIRA, 2008,

p. 37), as diferentes narrativas se aproximam quando o principal objetivo é o de contar histórias:

Figura 4. *Grande sertão: veredas* — passeio de canoa



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 18

A linguagem visual acima é um dos maiores exemplos de como a prosa rosiana fora transposta para a linguagem híbrida dos quadrinhos:

Saiba o senhor, o de-janeiro é de águas claras. E é rio cheio de bichos cágados. Se olhava a lado, se via um vivente desses – em cima de pedra, quentando sol, ou nadando descoberto, exato. [...] um pássaro cantou. Nhambú? E periquitos, bandos, passavam voando por cima de nós. Não me esqueci de nada, o senhor vê.” (GSV, 2019, p. 80)

A imagem consegue descrever, de forma precisa, a cena sem precisar recorrer à forma escrita da narrativa do jagunço, bastando apenas alguma frase de conexão para que se consiga identificar, através dos recursos da linguagem quadrinhística, qual episódio está sendo descrito.

Vale ressaltar aqui, que nenhuma leitura é superior a outra, nem uma linguagem é mais importante ou inferior a outra, embora, durante muitos anos, as histórias em quadrinhos foram consideradas como uma subliteratura, de fácil leitura e para fins supérfluos, o que, como podemos ver neste estudo, não se sustenta.

Linda Hutcheon, em seu texto *Por uma Teoria da Adaptação* (2011), afirma que todos os tipos de adaptação merecem ser investigadas com o mesmo rigor acadêmico, visto que, para a teórica, a adaptação não restringe-se apenas à romances, peças teatrais e filmes, podendo haver, também, em quadrinhos, videogames, novelas e quaisquer outras mídias atuais, permanecendo o livre critério adicional.

Devido à amplitude de seu alcance, Hutcheon oferece uma teorização abrangente, embasada na dimensão do fenômeno da adaptação, sendo propositalmente inclusiva, seu conceito de adaptação é, simultaneamente, transposição de gênero “A adaptação buscaria, em linhas gerais, ‘equivalências’ em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante” (p. 32). A autora aponta que cada roteirista desenvolve a própria teoria da adaptação, a partir disso, se ramifica entre uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis, um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação ou engajamento intertextual extensivo à obra adaptada.

A obra *Por Uma Teoria da Adaptação* é uma tentativa de elucubrar não apenas a contínua popularidade chamada adaptação, como também, refletir acerca da constante negação crítica deste fenômeno, dadas as suas várias encarnações midiáticas. Hutcheon busca compreender, historicamente, tanto as obras quanto as práticas de leitura. Os estudos da autora sempre privilegiaram o fenômeno da intertextualidade – marcas de um texto em um novo texto – trânsito de informações e transformações de categorias.

A proposta deste estudo é exatamente voltada para exaltar as linguagens verbal e visual, além de fazer uma comparação entre as obras, para observar como a linguagem de ambas as narrativas, com suas características próprias, estão dispostas em cenas similares.

## O VERBAL

A linguagem verbal é expressa por meio de palavras escritas ou faladas, ou seja, a linguagem verbalizada. Roberto Schwarz, em seu texto “*Grande sertão: a fala*”, presente na edição de GSV analisada neste estudo, explica como ocorre o modo de contar da história:

A história, por um momento, dispensa o narrador, flui do simples contato verbal de suas figuras. É fácil imaginar uma situação-limite, em que o encargo de relatar seja todo distribuído entre as falas de personagens; desapareceria a função narrativa, estaríamos em face de um texto dramático exclusivamente composto por interação oral. Supondo que a trama tenha permanecido a mesma, alguma coisa terá mudado; estará ausente a função mediadora do *contar*, a história

passa agora desenrolar-se na proximidade *imediata* do leitor. Este a vê *quando se passa*, em lugar de saber dela *através* da narração. (SCHWARZ, R. *Grande sertão: a fala*. In: GSV, 2019, p. 441)

João Guimarães Rosa é um dos ilustres autores da literatura brasileira, soube como ninguém elevar e reinventar a língua portuguesa à sua prosa poética, pois, além de ter inovado nas técnicas de contar histórias, dizimando as fronteiras entre a narrativa e a lírica, o escritor foi um hábil inventor de palavras. A obra GSV é apenas um dentre tantos exemplos de escrita do autor mineiro que não limita sua prosa ao regionalismo, sua intenção sempre foi a de criar histórias a partir de temas universais, embora sejam inseridos em um contexto tipicamente brasileiro. O sertão é do tamanho do mundo: é desta forma que o autor expande sua obra de maneira universal, e transpõe com maestria os limites do espaço regional:

Tem muito de épico, guarda aspectos da situação dramática, seu lirismo salta aos olhos. O modo original e entranhado pelo qual obtém essa combinação dos gêneros parece-nos uma das chaves para seu próprio modo de ser, que tentaremos abordar. (SCHWARZ, R. *Grande sertão: a fala*. In: GSV, 2019, p. 441)

Como Schwarz elucida em seu texto, o leitor dialoga diretamente com o romance rosiano no que diz respeito à interpretação, peripécia que o faz transcender para além da narrativa do jagunço Riobaldo, e o faz vislumbrar o grande sertão e suas veredas, as mesmas pelas quais o narrador percorre em suas aventuras. O ato de transpor GSV para outra linguagem foi um trabalho árduo para os adaptadores, que contaram com a própria escrita de Guimarães Rosa, e com suas interpretações, para que o projeto gráfico fosse ilustre.

## O VISUAL

A editora Globo Livros foi responsável por produzir o projeto gráfico, no processo de adaptação, o objetivo era produzir uma obra que projetasse o romance para novos leitores e rerepresentasse o sertão criado e descrito por Guimarães Rosa. Dependendo da edição, a obra GSV possui quase 600 páginas, estas que foram diminuídas para 180 no processo de transposição para a linguagem dos quadrinhos, como já mencionamos anteriormente neste trabalho. Eloar Guazzelli, ao produzir o roteiro para a *graphic novel*, sentiu dificuldades em não cortar a narrativa, e defende

o direito da tradução pessoal: “Acho importante sacralizar e entender, tentar fazer um diálogo interno com o Guimarães” (Guazzelli, 2014, entrevista *on line*). A ideia primordial do projeto gráfico da HQ propôs valorizar os trabalhos de Guazzelli e Rodrigo Rosa, uma vez que ambos desejaram produzir um acabamento sofisticado, que fosse arrojado e respeitasse o conteúdo da obra originária.

A linguagem dos quadrinhos é diferente e única, por este motivo, quando Guazzelli produziu o roteiro e *storyboard*<sup>5</sup> da adaptação, precisou estudar e trabalhar intensamente na história de Riobaldo, não apagando os traços de sua fala (formal e coloquial ao mesmo tempo), pois a obra original é famosa por sua prosa poética, é pontuada por idas e vindas no tempo, além das próprias pausas feitas pelo protagonista; na adaptação, no entanto, o leitor encontrará a história em ordem cronológica (por acontecimentos):

Meu trabalho não foi escrever, apenas cortar. Foi uma espécie de garimpo, encontrando grandes joias do modo poético de escrever Guimarães Rosa. A HQ não traz o texto integral, mas mantém o eixo central da narrativa. Já as descrições visuais foram parar onde deveriam: nos desenhos de Rodrigo Rosa. (GUAZZELLI, 2014, entrevista *on line*)

Hodiernamente, as histórias em quadrinhos são reconhecidas como uma linguagem e não mais como um “superproduto cultural em massa”. A linguagem das HQs vem sendo estudada profundamente, com o destaque que possuem na produção atual. Esse produto é reconhecido exatamente por esta marcante característica, sua linguagem, composta por vários outros elementos que o compõe. “A função fundamental da arte dos quadrinhos, que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (como pessoas e coisas) no espaço” (EISNER, 2010, p. 39). Will Eisner explica, ainda, que o enquadramento de imagens tem a função de se mover através do espaço, realizando assim “[...] a contenção de pensamentos, ideias, ações, lugar ou locação” (EISNER, 2010, p. 39)

Na figura abaixo, o episódio ilustrado é sobre um bezerro, que chama a atenção dos moradores, estes envolvem Riobaldo na história para ajuda-los a pôr um fim ao animal, que foi determinado como o demo, por conta das características que

---

<sup>5</sup> Guia visual utilizado para narrar as principais cenas de uma obra.

apresenta. As ilustrações buscam mostrar o narrador contando a história, o animal, os moradores reunidos, o tiro, e por fim, o animal morto. A partir da imagem, pode-se compreender como os quadros funcionam para uma narrativa mista, que faz uso de texto e imagem, “[...] o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem ‘não-verbal’ da arte sequencial” (EISNER, 2010, p. 44), logo, os adaptadores resumem parte da história narrada em imagens auto descritivas:

Figura 5. *Grande sertão: veredas* — determinaram: era o demo



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 11

“Os quadrinhos, por uma exigência semiótica, impõem uma leitura dinâmica e simultânea.” (CIRNE, 2000, p. 150). O traçado dos quadros também são significativos para a história que está sendo narrada. Na figura abaixo, os quadros possuem o traçado reto, estes “[...] geralmente sugerem que as ações contidas no quadrinho estão no tempo presente.”, a narrativa da figura diz respeito à uma memória do narrador, logo, não está ocorrendo no tempo presente, Eisner explica que esta não é uma definição para ser tomada como absoluta, uma vez que “embora não exista nenhuma convenção de consenso universal para a expressão do tempo através do requadro, o ‘caráter’ do traçado [...] cria um hieróglifo” (EISNER, 2010, p. 44):

Figura 6. *Grande sertão: veredas* — aventuras



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 117

As onomatopeias são recursos utilizados para imitar os sons do ambiente, no projeto gráfico do sertão de Guimarães Rosa, os barulhos de tiros são representados por sons escritos em português, como “PAM!” e “BAM!” “RATATATA!”, dependendo, assim, da arma utilizada pelos personagens. Na figura abaixo, há, além das onomatopeias de tiros, outro importantíssimo recurso gráfico: o balão de pensamento, presente nas duas últimas imagens:

Figura 7. *Grande sertão: veredas* — tiroteio



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 125

As cores e os traços foram recursos nos quais os adaptadores mais exibiram suas interpretações do romance rosiano, o episódio destacado na figura abaixo narra, através de imagens, cores, traços e letras, o momento em que o jagunço Riobaldo encontra-se na encruzilhada das veredas mortas, para fazer um pacto com o diabo, evocando-o. A evocação é compreendida através das escrituras, as palavras em forma de garrancho são os nomes pelos quais as pessoas chamam o diabo: “o pé de pato”, “o satão”, “bode preto”, dentre outros que aparecem durante a narrativa de Riobaldo. Além dos traços, as cores, em tons quentes, representam “o momento do pacto”, episódio compartilhado em duas páginas. A cores empregadas a este momento/sentimento da narrativa, representam ódio, ira, raiva e o diabo:

Figura 8. *Grande sertão: veredas* — Deus ou o diabo para o jagunço Riobaldo



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 138-139

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação de elementos de diversos meios de comunicação acontece de forma muito recorrente, principalmente se tratando de HQs, cinema e literatura. A HQ pode utilizar desta apropriação de elementos da narrativa literária, por exemplo, e utilizar seus próprios mecanismos para conseguir o efeito desejado. Não se espera de uma *graphic novel* ou de um gibi<sup>6</sup>, que a narrativa da angústia do personagem esteja completamente descrita em um longo parágrafo e ao final surja a fala; espera-se que os sentimentos sejam retratados nas ilustrações, ou em uma série de desenhos, em que as falas estejam de acordo com os sentimentos.

As HQs não são puramente literatura, mas sim uma linguagem autônoma, completamente independente, que transcende tanto na comunicação visual, quanto na verbal. Funciona como uma linguagem híbrida, em que imagem e texto dependem um do outro para fazerem sentido. Partindo do pressuposto de que os leitores possuem um breve conhecimento a respeito de linguagem literária, e compreendem que ela se trata de uma linguagem facilmente encontrada e reconhecida em diversos gêneros textuais, como contos, novelas, crônicas, romances, versos, dentre outros, sabem que a literatura precisa ser entendida como arte e, como tal, não possui compromisso com a objetividade, a linguagem literária se faz de modo estético, como um objeto estético, não se resumindo apenas à linguística.

Houve transformações na maneira de compreender a linguagem dos quadrinhos ao longo do tempo, desde a década de 1970, alguns intelectuais a compreenderam e adotaram estudos sobre as HQs. No Brasil, o professor Antônio Luiz Cagnin (1930-2013) foi o primeiro a realizar uma análise semiótica da linguagem

<sup>6</sup> Revista cuja narrativa se divide em partes menores e ilustradas.

das histórias em quadrinhos. Cagnin defende a ideia de que é possível que as imagens contem histórias por si, sem a necessidade de textos, entretanto, admite que as narrativas gráficas não são alheias ao texto, o estudioso explica que existe um equilíbrio entre o que a imagem mostra e o texto explicita, um exemplo disto, seria a imagem dos olhos do personagem Diadorim, na adaptação em quadrinhos, fazendo jus ao que a obra original descreve com muita precisão e riqueza de detalhes: “[...] era um menino bonito, claro, com a testa alta e os olhos aos-grandes, verdes” (GSV, 2019, p. 79):

Figura 9. *Grande sertão: veredas* — olhos verdes de Diadorim



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 12

Para elucidar outra questão que envolve a adaptação aqui estudada, tal como a forma que obra GSV fora transposta para a linguagem dos quadrinhos e a possibilidade desta adaptação manter-se fiel à obra adaptada, é necessário compreender que durante o processo de transposição, a obra originária não estará presente na adaptação de forma íntegra, uma vez que os adaptadores possuem a liberdade de selecionar trechos e episódios pertinentes para que a adaptação se forme.

A adaptação em quadrinhos compartilha grande parte da obra rosiana em seu conteúdo, no romance rosiano, todos os personagens “falam” através dos relatos de Riobaldo: “então ele foi me dizendo, com voz muito natural, que aquele comprador era tio dele... e que moravam num lugar chamado Os-Porcos” (ROSA, 1994, p. 72), porém, na quadrinização, os adaptadores organizam determinadas falas de acordo com a narrativa dos próprios personagens, como Diadorim, Hermógenes e Zé Bebelo, por exemplo.

Figura 10. *Grande sertão: veredas* — aí pois, de repente, vi um menino



Fonte: Editora Globo Livros Graphics (2016), p. 16

É possível elucidar que a apropriação de elementos de diversos meios de comunicação acontece de forma muito recorrente, principalmente se tratando de HQs, cinema e literatura. A HQ pode se utilizar desta apropriação de elementos da narrativa literária, por exemplo, e também fazer uso de seus próprios mecanismos para conseguir o efeito desejado. A arte dos quadrinhos e da literatura faz uso dessas linguagens, que de certa forma dialogam em sua estrutura narrativa. Não há linguagem considerada superior à outra, ambas são de suma importância pois estão sempre representadas, cada uma com suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

CAGNIN, Antonio Luiz. Abertura. In: CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. **As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática**. São Paulo: UNESP, 1997. 174 p.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975. 235 p.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2002. 200 p.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2007, 459 p.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 156 p.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. São Paulo: Annablume, 2000. 160 p.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013. 280 p.

JOLY, Martine. *\_Introdução à análise da imagem\_*. Trad. José Eduardo Rodill. Lisboa: Edições 70, 2007. 170 p.

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. A adaptação quadrinística de *Grande sertão: veredas*: problemas narratológicos e paratextuais. 3<sup>as</sup> Jornadas Internacional de Histórias em Quadrinhos. **9<sup>a</sup> Arte**, São Paulo, v. 3, n. 2, s/p, 2015.

Disponível em:

[http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/3asjornadas/artigo\\_080620150943022.pdf](http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/3asjornadas/artigo_080620150943022.pdf).

Acesso em: 07/09/2020.

OLIVEIRA, Larissa Arruda de. A imagem e a letra: ensaio sobre literatura e artes plásticas. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 5, n. 1, p. 18-31, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. A arte dos quadrinhos e o literário – A contribuição do diálogo entre o Verbal e o Visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 207. 2018.

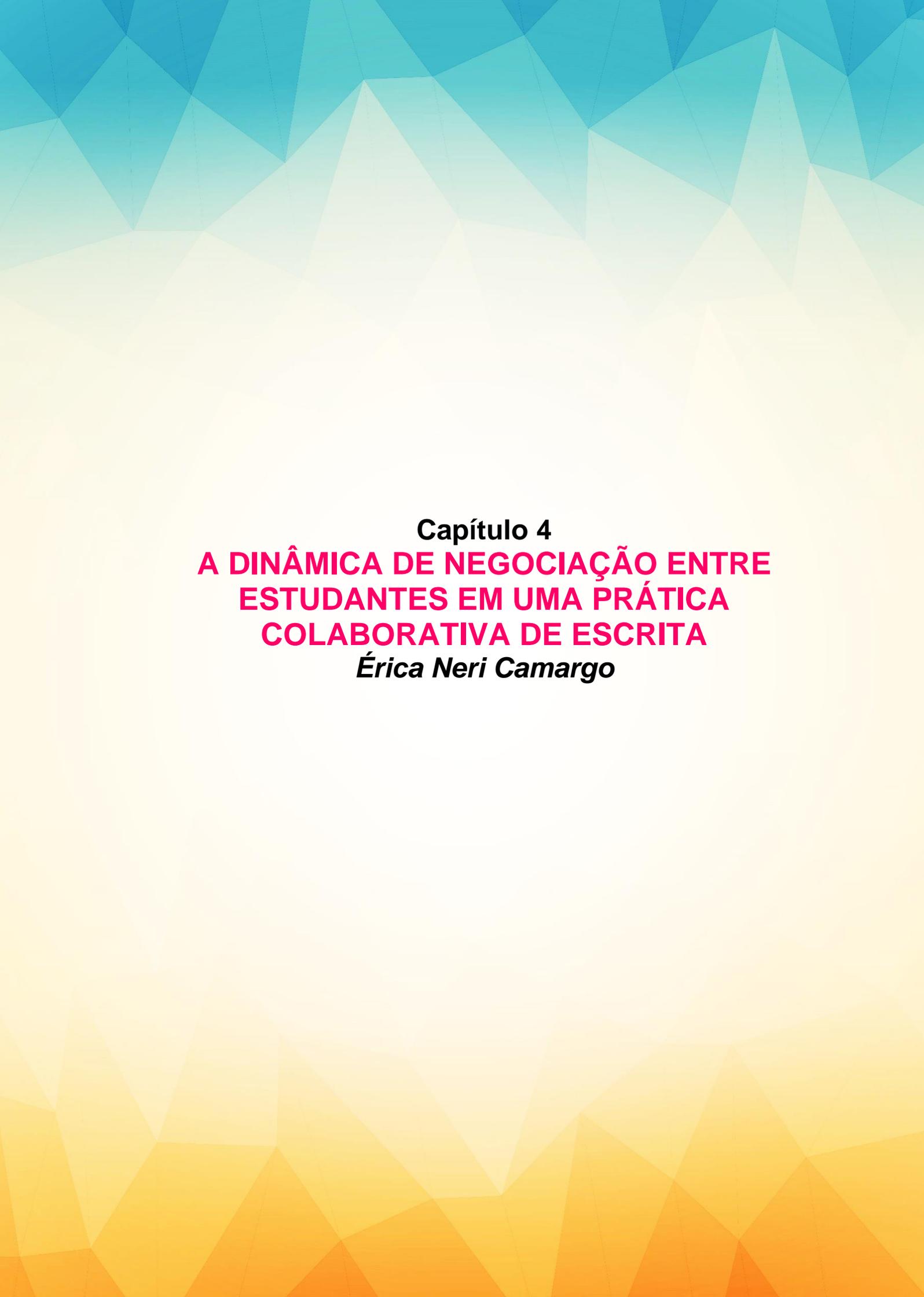
PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003. 231 p.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. 419 p.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**; roteiro de Eloar Guazzelli e arte de Rodrigo Rosa. São Paulo: Globo Livros, 2016. 180 p.

ROSENFELD, Kathurn Holzermayr. **Desvendando Rosa: a obra de João Guimarães Rosa e outros ensaios rosianos**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2006. 393 p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004. 124 p.



**Capítulo 4**  
**A DINÂMICA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE**  
**ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA**  
**COLABORATIVA DE ESCRITA**  
*Érica Neri Camargo*

## A DINÂMICA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE ESTUDANTES EM UMA PRÁTICA COLABORATIVA DE ESCRITA

**Érica Neri Camargo**

*Doutoranda em Estudos da Linguagem (UEL-PR). Mestra em Letras – Profletras (UEL-PR). Especialista em Educação Especial, Especialista em Gestão Escolar e Gestão de Pessoas com Coaching. Professora da Rede Estadual do Paraná desde 2012. E-mail: ericaneri.camargo@uel.br.*

**Resumo:** As práticas colaborativas de escrita há muito estão presentes no contexto escolar, com as mais diversas estratégias de interação para sua realização. Nelas, ocorre uma importante dinâmica de negociação, responsável pelas escolhas linguístico-discursivas de construção de sentidos. Com a intensificação de uso de tecnologias digitais na escola, diversificam-se as possibilidades para o trabalho com a escrita colaborativa, despertando, assim, nosso interesse em compreender as características e aspectos envolvidos nesse processo. Neste texto, recorte de nossa investigação doutoral em andamento, analisamos a dinâmica de negociação entre estudantes de Ensino Médio de uma escola pública para a escrita colaborativa de um conto, mediada por TDIC. Nossa reflexão configura-se como uma pesquisa dialógica de enfoque sócio-histórico-cultural e apoia-se nos estudos sobre os multiletramentos e sobre a escrita colaborativa. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos os registros de interações realizadas pelos alunos via *WhatsApp* para a produção da primeira versão de um conto. Os resultados preliminares favorecem a ideia de que o processo de interação entre os estudantes é constituído por *tópicos discursivos, focos de discussão e atitudes de interação*, a partir da correlação entre alguns fatores responsáveis pela configuração da dinâmica de negociação. Acreditamos que esses indícios podem contribuir com professores de Língua Portuguesa, para o aprimoramento de sua docência, além de estabelecer diálogo com pesquisas do campo da Linguística Aplicada em relação ao ensino de produção textual colaborativa na escola.

**Palavras-chave:** escrita colaborativa; tecnologias digitais; ensino de produção textual.

**Abstract:** Collaborative writing practices have long been present in the school context, with the most diverse interaction strategies for their realization. In them, there is an important dynamic of negotiation, responsible for the linguistic-discursive choices of construction of meanings. With the intensification of the use of digital technologies at school, the possibilities for working with collaborative writing are diversified, thus arousing our interest in understanding the characteristics and aspects involved in this process. In this paper, an excerpt from our ongoing doctoral investigation, we analyze the dynamics of negotiation between high school students from a public school for the collaborative writing of a short story, mediated by digital information and

communication technologies. Our reflection is configured as a dialogic research with a socio-historical-cultural approach and is supported by studies on multiliteracies and collaborative writing. As research instruments, we used the records of interactions carried out by students via WhatsApp to produce the first version of a short story. Preliminary results favor the idea that the process of interaction between students is constituted by discursive topics, discussion focuses and interaction attitudes, based on the correlation between some factors responsible for the configuration of the negotiation dynamics. We believe that these indications can contribute to Portuguese Language teachers to improve their teaching, in addition to establishing a dialogue with research in the field of Applied Linguistics in relation to the teaching of collaborative textual production at school.

**Palavras-chave:** collaborative writing; digital technologies; teaching of textual production.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino de escrita na escola é um tema que há muito está em evidência, basta considerarmos o volume de trabalhos publicados a respeito disso nos mais variados gêneros acadêmicos. Os problemas relacionados a essa prática de linguagem que (ainda) desafiam educadores e pesquisadores brasileiros, ganharam novos contornos em função do cenário pandêmico que se iniciou no ano de 2020, o qual impôs, forçada, tardia e precariamente o uso de tecnologias digitais pelos professores em todas as escolas estaduais paranaenses, embora não saibamos constatar a permanência efetiva delas com o retorno às aulas presenciais.

Nesse cenário, tornou-se ainda mais evidente que as informações estão acessíveis em qualquer espaço com conexão digital disponível, possibilitando o surgimento de novas formas de interagir, criar e fazer circular os saberes por meio de processos colaborativos (*coworking*). Tais mudanças vêm rompendo barreiras e reconfigurando fronteiras, impactando toda a dinâmica da sociedade, como as pessoas se relacionam entre si nos mais variados ambientes, sejam eles físicos ou digitais, seja no mundo do trabalho, em seus momentos de lazer etc.

Do mesmo modo, também o ambiente escolar sofreu o impacto dessas mudanças, recebendo destaque, entre estudiosos do tema, a expressão *Educação 4.0* (GAROFALO, 2018), caracterizada pela integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e das diferentes mídias digitais, das Metodologias Ativas de Aprendizagem e do trabalho colaborativo (DAMIANI, 2008). No ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, orienta que devem ser considerados os novos modos

de significação e diferentes linguagens das práticas da cultura digital, de forma a propiciar ao estudante uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, permitindo-o “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, tecnologia, cultura e ao trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 475).

Essas, entre outras questões, têm motivado inúmeras investigações como a nossa, relacionadas ao ensino de língua(gem), mais especificamente, ao ensino de escrita colaborativa mediado por TDIC, e focadas em situações reais da educação pública. É o caso de Ruiz (2020, 2021) e Hissa (2017), que investigam a produção colaborativa no contexto do Ensino Superior; Pinheiro (2011), Fuchs (2016) e Pierezan (2019), que desenvolvem sua pesquisa de escrita colaborativa com estudantes no âmbito do Ensino Médio, e Schmaedecke (2019), Brum (2019) e Maciel (2016), que tratam das práticas colaborativas de escrita no Ensino Fundamental. Esses são apenas alguns dos trabalhos relacionados às práticas colaborativas de escrita mediadas por TDIC, destacando que o uso dessas tecnologias possibilita novos modos de construção de sentidos, refletindo, diretamente, no trabalho de ensino-aprendizagem de escrita.

A partir dessas constatações e, buscando colaborar com esse campo de estudo, neste trabalho, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa dialógica, de enfoque sócio-histórico-cultural (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006; VYGOTSKY, 1991; FREITAS, 2002; 2009) e da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1924/2003), apresentamos os resultados de uma investigação sobre a dinâmica de negociação entre estudantes de Ensino Médio de uma escola pública para a escrita colaborativa de um conto, mediada por TDIC, vinculada a um projeto maior que investiga o ensino e a aprendizagem da escrita em ambientes mediados por tecnologia digital<sup>7</sup>. Com o propósito de compreender as características dessa dinâmica de negociação, investigamos os registros de interações realizadas pelos alunos via *WhatsApp* para a produção colaborativa da primeira versão de um conto. Nossa análise, de natureza qualitativa, esteve focada nas seguintes questões:

---

<sup>7</sup> Projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, aprovado pelo comitê de ética da UEL sob número: 3.453.420, integra os projetos do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa – cadastrado e certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP – CNPq).

como se constitui o processo de interação dos sujeitos para a escrita colaborativa de um conto? Que aspectos do processo de produção são priorizados nas interações?

Na seção seguinte, apresentamos alguns apontamentos teóricos e os percursos metodológico e analítico da nossa investigação.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Assistimos, nas duas primeiras décadas do século XXI, a um momento de grandes evoluções e transformações científico-tecnológicas, em que tecnologia e comunicação digital são pilares fundamentais do desenvolvimento da humanidade, tendo a criatividade e a colaboração como inerentes ao processo. Essa *Revolução 4.0* ou *Quarta Revolução Industrial* (SCHAB, 2016), possibilitou a *Web 4.0* (NOH, 2015), caracterizada pela diluição das fronteiras on-line/off-line (ubiquidade), pela especificidade dos usuários (identidade) e pela conexão a todo momento, na forma de uma rede intrincada de relações situadas sócio-historicamente resultante de diversos fatores.

Nesse contexto, destacam-se as TDIC, exemplos de instrumentos que evidenciam uma grande mudança nas interações, possibilitando transformações no meio social e cultural que ampliam o espaço para o trabalho colaborativo. Existe, em termos teóricos e conjunturais, uma expectativa de que essa colaboração esteja vinculada ao próprio uso de TDIC, de que haja maior adesão da sociedade e que as pessoas trabalhem mais de forma colaborativa, visto que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.” (KENSKI, 2007, p. 21). Na dimensão das práticas educativas, isso não é diferente. É preciso aprender a valorizar os saberes do outro e a pautar-se em princípios colaborativos.

É o que aponta a Base Nacional Comum curricular (BNCC), documento orientador da educação no país. No ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo, a BNCC orienta que devem ser considerados os novos modos de significação e diferentes linguagens das práticas da cultura digital, de forma que o estudante tenha participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, ao “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 475). Essas novas formas de produção, configuração e circulação

dos textos podem ser articuladas “em torno da acepção bakhtiniana de esfera/campo de comunicação/circulação dos discursos, porque ela possibilita uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem [...] ROJO; BARBOSA, 2015, p. 133). Essas mudanças refletem nos próprios gêneros discursivos, essa *correias de transmissão* (BAKHTIN, 2003) que têm um papel histórico importante por sua capacidade de fazer transitar as mudanças que ocorrem na sociedade para a língua, permitindo uma ampla heterogeneidade, com inúmeras possibilidades multissemióticas e digitais de manifestação dos gêneros.

Em consonância com o apontamento de Bakhtin, o Grupo de nova Londres (1996) amplia esse entendimento ao proporem uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, a qual deveria incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes (línguas, linguagens e materialidades), já que as relações entre texto verbal e outras semioses eram cada vez mais significativas, resultantes de uma nova ordem mundial e da chegada de novas mídias (CAZDEN *et al.*, 1996). Os multiletramentos, segundo Rojo (2017), são práticas relacionadas a textos multimodais ou multissemióticos, impressos ou digitais, que incluem procedimentos e capacidades de leitura e produção “que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.” (ROJO, 2017, p. 4) e englobam a pluralidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos e priorizam a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento (ROJO, 2012).

Quanto ao aspecto colaborativo das práticas dos multiletramentos, destacamos, ainda, os pensamentos de Vygotsky (1998), especialmente, os conceitos de interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - definida como a distância entre aquilo que a criança (sujeito) já domina e o que ainda necessita de ajuda/apoio para dominar. Tais conceitos indicam que é na relação com o outro, com a natureza, com a cultura e com a história dessas relações que o ser humano se constitui enquanto tal. Para Vygotsky (1998), o conhecimento é construído socialmente, num processo ativo de interação e de troca de experiências, na relação com o outro, em experiências individuais e coletivas, em situações reais, não apenas mediatizado pela presença física do outro, mas pela possibilidade de interação por meio de signos, símbolos e instrumentos/artefatos culturais e objetos (REGO, 2007), sendo a linguagem um deles.

Diante dessas considerações sobre as tecnologias digitais, os multiletramentos e o trabalho colaborativo, entendemos que o ensino de produção textual na escola, deve considerar o texto em sua multiplicidade semiótica, concebendo a escrita como um processo dialógico de produção de sentidos (GERALDI, 1991, 1994). A escrita é um trabalho que requer planejamento, revisão e reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), marcada pela diversidade linguístico-histórica dos sujeitos (CORRÊA, 2013) e pela ambiguidade e opacidade dos sentidos. Isso significa que ela deve ser apreendida a partir do seu funcionamento linguístico-discursivo, como uma prática social simbólica, considerando sua dimensão histórica, linguística e ideológica como lugar de identificação e de transformação do sujeito e de sua realidade (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Nas práticas de ensino de escrita, portanto, devem ser considerados os recursos multimodais/multissemióticos, entendidos como os diversos modos de representação da linguagem para a produção de sentidos de um enunciado (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001). Com eles, emergem novas formas de pensar e aprender, favorecendo a aprendizagem colaborativa, “pois permite a interação e a colaboração entre alunos.” (BRASIL, 1998, p. 148). Além disso, o uso desses recursos proporciona novos contornos às práticas colaborativas de produção textual (SOUNDERS, 1989; LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; PINHEIRO, 2011), que há muito estão presentes no contexto escolar.

As práticas colaborativas de escrita (PCE) “são um processo colaborativo de construção sentidos” (PINHEIRO, 2011, p. 97), definidas como um “processo iterativo e social que envolve uma equipe focada em um objetivo comum, que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento comum” (LOWRY *et al.*, 2004, p. 73); na visão de Allen *et al.* (1987), é um processo de produção em que dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado. Nas PCE, os sujeitos experienciam o desafio de construir coletivamente um percurso de trabalho, compartilhando responsabilidades pela decisão e produção de todas as etapas. Além disso, é um processo desenvolvido por meio de estratégias de interação – conversas presenciais e/ou online, em tempo real ou não, escritas, em áudio ou em vídeo - utilizando, ou não, tecnologias digitais como instrumentos mediadores.

No âmbito escolar, essas práticas são um frutífero objeto de análise para a investigação dos processos de ensino-aprendizagem da escrita mediados por TDIC.

Nelas, é possível contemplar todas as dimensões do ensino de língua materna - a produção de texto, a leitura, a oralidade (produção e escuta) e a análise linguística/semiótica - por meio de atividades on-line/off-line, digitais/analógicas, presenciais/remotas, síncronas/assíncronas. Essas práticas são importantes, pois, as “habilidades, experiências e perspectivas estão unidas em uma comunidade epistêmica particular, isto é, uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de um domínio do conhecimento específico” (GNL, 1996, p. 132).

As PCE, no contexto da educação 4.0 e das tecnologias digitais, apresentam especificidades próprias, por envolver os desafios da dinâmica do ciberespaço (LÉVY, 1999). Horton et al. (1991), defendem que o uso de TDIC altera o processo de produção textual e a natureza do trabalho colaborativo significativamente, se comparado àquele que não usa. Objetivos, estratégias e papéis dos participantes mudam dinamicamente ao longo de um projeto de PCE, visto que as revisões são mais numerosas e ocorrem movimentações de grandes trechos de texto com maior frequência. As TDIC permitem “múltiplas revisões e correções, entre a primeira e a última versão, devido à facilidade para modificar o texto, o gráfico, o desenho: inserir mais informações, alterar partes, mudar a sequência de apresentação das informações etc.” (BRASIL, 1998, p. 149).

Daí a importância de oferecer aos alunos práticas que estejam em sintonia com os avanços tecnológicos contemporâneos e propiciem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, suas relações com o mundo, com o outro, as habilidades para a cultura do trabalho colaborativo.

Neste trabalho, portanto, nosso foco recai sobre as conversas realizadas pelos estudantes com o objetivo de compreender como se constitui a dinâmica de negociação dos sujeitos em uma prática colaborativa de escrita de um conto e que aspectos do processo de produção são priorizados nas interações.

Essa breve explicitação teórica permite situar nossa discussão acerca da dinâmica de negociação em práticas colaborativas de escrita. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico da investigação, seguido da leitura analítica dos dados.

## METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Este é um trabalho de natureza qualitativa, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa dialógica de enfoque sócio-histórico-cultural (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929/2006; VYGOTSKY, 1991; FREITAS, 2002; 2009) e da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1924/2003). Neste texto, breve recorte de nossa pesquisa doutoral, na qual investigamos *a constituição da autoria coletiva em PCE de textos multissemióticos*, apresentamos alguns resultados sobre a dinâmica de negociação entre estudantes de Ensino Médio de uma escola pública para a escrita colaborativa de um conto, mediada por TDIC. A análise teve como base um *corpus* gerado a partir de uma sequência de ensino do gênero discursivo conto, desenvolvida em uma escola estadual no município de Arapongas (PR), com um grupo de estudantes da primeira série do Ensino Médio do período matutino.

Como nossa pesquisa enfoca o contexto escolar, buscamos identificar e aproveitar artefatos, ambientes e ferramentas que possibilitem atividades e práticas de construção de significado nesse âmbito. Utilizamos, então, como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem duas ferramentas que são de fácil manuseio e se mostram bastante oportunas para trabalhar a escrita colaborativa no contexto escolar, apesar de não serem consideradas precipuamente para essa finalidade: *WhatsApp* e *Google Docs*.

O *WhatsApp* faz parte tanto da vida escolar como da vida pessoal dos estudantes, sendo conhecido por todos os sujeitos. Esse aplicativo possibilita a conversa instantânea, assim como na interação face-a-face, que se caracteriza por meio de um tipo de comunicação síncrona. Já o *Google Docs*, por sua vez, era novidade para muitos deles, pois ainda não haviam utilizado o aplicativo como recurso pedagógico. Esse aplicativo possui características importantes para o trabalho com a escrita, pois apresenta diversas ferramentas de edição de texto e traz inúmeras possibilidades para sugestão e/ ou correção conjunta de produção textual, como inserir, mover, editar e excluir qualquer semiose (textos, imagens, vídeos, áudios etc.), além de possibilitar a visualização de todas as alterações realizadas no texto e por quem foram feitas.

Quanto à sequência de ensino, ela consistia, basicamente, em uma progressão de aulas<sup>8</sup> sobre o gênero discursivo - atividades de prática de

---

<sup>8</sup> Ver CAMARGO, 2018.

leitura/escuta e de análise linguística/semiótica de contos -, seguida da prática colaborativa para a produção de um conto e uma ilustração (opcional), utilizando as duas ferramentas mencionadas. Os alunos receberam as primeiras orientações em sala de aula, organizaram as equipes e criaram um grupo de *WhatsApp* e um documento on-line, nos quais adicionaram também a professora. O tema para o conto era livre e poderia ser inspirado em alguma história conhecida por eles. Pedimos aos alunos que evitassem conversar presencialmente durante as aulas sobre a escrita do texto, e que o fizessem via *WhatsApp*, em um momento em que todos estivessem distantes, para que todas as interações realizadas por eles fossem registradas.

Com base nessa atividade, foi possível gerar os dados empíricos que nos possibilitaram construir o *corpus* de análise desta pesquisa, a partir dos registros gerados de conversas on-line via *WhatsApp* entre todos os participantes envolvidos na atividade.

Embora nosso interesse contemple o todo do processo de interação dos sujeitos, devido às limitações deste texto, centramos nossa investigação em apenas uma fração do *corpus* gerado ao longo do processo colaborativo de escrita: os registros de conversas realizadas pelos alunos via *WhatsApp* para a produção colaborativa da primeira versão do conto. Outros focos de interesse - como a textualização, a revisão, a reescrita e a mediação da professora - sobre esses dados serão apresentados em trabalhos posteriores.

## **O QUE NOS DIZEM AS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES?**

A partir de observação, descrição e interpretação dos fenômenos, realizamos uma leitura interpretativa (FREITAS, 2002) das interações dos estudantes e procedemos a uma investigação quali-quantitativa, visando responder às nossas questões de pesquisa.

Para isso, organizamos as conversas entre os estudantes durante a atividade de produção da primeira versão do conto e, segundo pudemos perceber, elas podem ser agrupadas, num primeiro momento, em três categorias, em função do tópico discursivo da conversa: *o quê [escrever/desenhar]*, (referente ao conteúdo do texto e do desenho a ser produzido), *quem [vai escrever/desenhar]*, (referente à tarefa a ser designada a cada integrante do grupo) e *como [escrever/desenhar]*, (concernente ao

suporte a ser usado para a execução da atividade de produção). Conforme tabela abaixo, temos a distribuição das conversas por tópico discursivo.

TABELA 1: Tópicos discursivos das conversas

O QUÊ	QUEM	COMO
71%	21%	8%

Fonte: Elaborado pela autora

Compreendemos os dados acima (71% das interações relacionadas ao tópico *o quê [escrever/desenhar]*) a partir da abertura da tarefa: não havia um tema ou um “subgênero” especificado. Os alunos poderiam escolher livremente a partir das experiências de leituras de variados contos (em seus variados subgêneros), realizadas em sala de aula, e de suas próprias histórias de leituras, formadas “no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural, social em que vive” (ORLANDI, 2003, p. 210). Entendemos, ainda, que num contexto dialógico “existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo).” (BAKHTIN, 1985, p. 414).

Como o gênero discursivo foi o conto, esperávamos que as conversas fossem relativas aos elementos ligados à estrutura da narrativa: enredo, personagens, clímax, desfecho etc. Além disso, como poderiam produzir um desenho ilustrativo juntamente com o texto, os estudantes também conversaram sobre quais elementos deveriam estar presentes na imagem de modo a representar a história.

O tópico *o quê [escrever/desenhar]*, portanto, refere-se ao conteúdo a ser desenvolvido na tarefa de escrita colaborativa. Em relação ao objeto de discurso em um conjunto de turnos na conversa de *WhatsApp*, podemos entender que o tópico *o quê* teve dois *focos de discussão* nas interações dos estudantes: sendo que o foco *texto* é o que apresenta um número maior de interações em relação ao foco *desenho*:

TABELA 2: Focos de discussão do tópico discursivo *o quê*

TEXTO	DESENHO
77%	23%

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apontam os dados, a preocupação dos sujeitos centrou-se no conteúdo do texto. Dessa forma, a conversa com foco no *texto*, mais especificamente sobre os elementos da narrativa, pode ser observada no trecho abaixo, cujas marcas negritamos:

20/02/2022 14:09 – S5 😊❤️: o **texto** vai ser **baseado** no filme mesmo??  
20/02/2022 14:15 – S2: Racismo e astronomia ou só racismo?  
20/02/2022 15:39 – S3: Mas precisamos decidir **quem** vai morrer e como  
20/02/2022 16:37 – S2: O **nome** da mulher branca coloca de Anne

A configuração desse espaço de conversação favoreceu a negociação a partir de interesses compartilhados. Os sujeitos constroem suas posições em função da interação com o outro, movimento “da ordem da intersubjetividade, ou seja, o que estou pensando e querendo e o que o outro está pensando e querendo.” (VALENTINI; FAGUNDES, 2005, p. 40). Dessa forma, chegamos às *atitudes de interação*.

Ao analisarmos mais detalhadamente as interações, observamos a ocorrência de três diferentes *atitudes de interação* nas conversas dos sujeitos, ligadas a questões de *organização, relacionamento e avaliação*. Salotti (2015), em sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi descrever e interpretar o fenômeno negociação no processo de escrita colaborativa para a produção de um blog, respaldada pela abordagem hermenêutico-fenomenológica, nomeia essas atitudes como temas, representados por um substantivo que busca capturar as unidades de significado pertinentes ao fenômeno de interação. Entretanto, acreditamos, por nossa filiação dialógica, que o termo *atitudes* representa mais adequadamente o fenômeno que descrevemos e analisamos, pois observamos a existência de tomadas de decisão envolvidas nas interações.

As *atitudes de interação*, nesse sentido, são compreendidas como uma ação recíproca em que o enunciado de cada sujeito se torna estímulo para a réplica de outro. Em termos bakhtinianos, expressam *posições responsivas*, ligadas umas às outras, estabelecendo “relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 295).

Como apontamos anteriormente, essas *atitudes* podem ser organizadas em três grupos: *avaliação (comemoração, expectativa e satisfação)*, *organização (chamado, concordância, desacordo, dúvida, explicação, indiferença, justificativa e*

*proposta*) e relacionamento (*crítica, decepção, elogio, ironia, irritação e provocação*). É importante, contudo, destacar que elas se configuram de maneira particular em cada foco de discussão, não ocorrendo, portanto, a presença de todas nos três tópicos discursivos. O esquema ilustrativo abaixo mostra os elementos que compõem a dinâmica de negociação realizada via aplicativo *WhatsApp*, no contexto da atividade de produção colaborativa do conto.

FIGURA 1: Elementos da dinâmica de negociação via WhatsApp



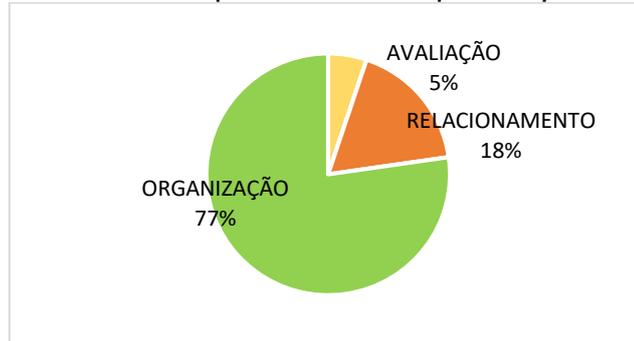
Fonte: Elaborado pela autora

Por necessidade de recorte, neste texto, limitamo-nos a demonstrar algumas atitudes de interação presentes no foco discursivo *texto* do tópico discursivo *o quê*. Entretanto, reiteramos que uma análise mais detalhada dos outros elementos será apresentada em trabalhos futuros.

Atitudes de interação no tópico *o quê*, com foco no *texto*:

Conforme gráfico abaixo, houve a ocorrência dos três grupos de atitudes nas interações realizadas pelos sujeitos relacionadas ao tópico *o quê*, com foco no *texto*.

GRÁFICO 1: Grupos de *atitudes* presentes no tópico *o quê* referente ao foco *texto*



Fonte: Elaborado pela autora

Veamos, agora, a ocorrência das *atitudes* em cada grupo.

a) Atitudes de organização: As primeiras conversas demonstram que as atitudes de interação recaem sobre as questões de *organização*, isto é, a busca de um norte para a produção e a definição do conteúdo do texto que iriam produzir. É importante lembrar, contudo, que a orientação da professora sobre o objetivo da atividade de interação via *WhatsApp* ocorreu em sala de aula, onde os alunos conversaram brevemente sobre as ideias iniciais em relação ao tema do conto que iriam produzir e se iriam fazer alguma imagem ilustrativa para o texto. Assim, as primeiras conversas, conforme a *sequência 1*, como se haveria de imaginar, seriam *atitudes de chamado* dos integrantes do grupo para a realização da atividade e para retomar o que conversaram inicialmente sobre o conteúdo da produção que fariam.

#### *Sequência 1*

18/02/2022 14:57 – S1: **vamos** começar o trabalho?

18/02/2022 15:55 – S4: Bora

18/02/2022 16:19 – S3: Assistam o filme gente

As interações da *sequência 2* demonstram as *dúvidas* dos sujeitos quanto à produção do *texto*, buscando confirmar o entendimento sobre o que teriam de fazer: se a produção seria apenas do texto escrito ou se a ilustração era obrigatória. De acordo com o percentual dessa *atitude* (9%) em relação às demais, podemos inferir que não houve grandes dificuldades para os sujeitos se organizarem sobre o que fariam.

### Sequência 2

20/02/2022 14:09 – S5 😊❤️: o texto vai ser baseado no filme mesmo??  
20/02/2022 14:15 – S2: Racismo e astronomia ou só racismo?  
20/02/2022 15:23 - S2: Vai fazer um resumo do filme? Ou vai contar ele todo

Já a *atitude proposta*, ilustrada pela *sequência 3*, destacou-se com 41% das interações. Isso evidencia que os sujeitos dispensaram maior energia para negociar os sentidos do texto, principalmente as ideias para a criação do enredo.

### Sequência 3

20/02/2022 15:23 – S3: Eu estava pensando....  
20/02/2022 15:24 – S3: (arquivo áudio anexado)  
Transcrição: *Ah,...e se a gente fizesse em forma de um romance, tipo, sei lá, um cara negro se apaixona por uma garota branca ou uma garota negra se apaixona por um cara branco e aí mostra a história deles.*  
20/02/2022 15:29 – S1: ela poderia se apaixonar por ele 😊  
20/02/2022 15:29 – S2: **a gente poderia fazer** que ela se apaixonou por ele, ou sla

Podemos, ainda, realizar uma leitura conjunta às *atitudes explicação e justificativa*, representadas, respectivamente, pelas *sequências 4 e 5*, nas quais é possível perceber a ligação às *propostas* de organização.

### Sequência 4

20/02/2022 15:26 – S2: Só tirar trechos do filme  
20/02/2022 15:32 – S3: Pra não ficar muito clichê  
20/02/2022 15:38 – S4: Isso q tô tentando dizer

### Sequência 5

20/02/2022 10:59 – S4: Eu já assisti o filme  
20/02/2022 11:01 – S1: eu ainda não KSKSJKS  
20/02/2022 11:01 – S1: vou assistir hoje  
20/02/2022 15:22 – S3: Eu estava no meu pai

A partir da observação da *sequência 6*, abaixo, ligada à *atitude concordância*, com 27%, e da *sequência 7*, referente à *atitude desacordo*, representando apenas 2% das interações, é possível afirmar que não houve disputas significativas pelo sentidos do texto, o que pode indicar uma boa relação entre os sujeitos e/ou sintonia entre suas ideias.

### Sequência 6

18/02/2022 16:30 – S4: Ok  
18/02/2022 17:33 – S5 😊❤️: beleza

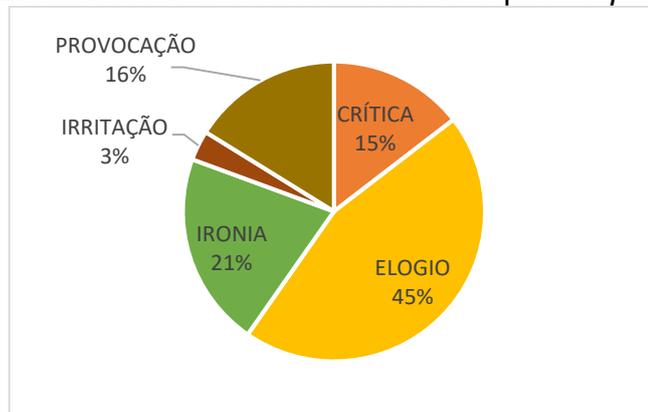
Sequência 7

20/02/2022 17:50 – S3: Mais acho que não dá pra usar pq não falamos sobre as outras

20/02/2022 18:37 – S2: Não sei se é uma boa ideia

b) Atitudes de relacionamento: Em relação às *atitudes de interação* presentes no grupo *relacionamento*, referem-se às habilidades interpessoais dos sujeitos. Dessa forma, estão diretamente correlacionadas ao desempenho dos sujeitos diante da produção colaborativa do conto. O grupo *relacionamento* representou 18% das interações do *tópico texto*, sendo dividido em 5 *atitudes*, conforme explicitado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: Atitudes de relacionamento do tópico o *quê* – foco *texto*



Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 3 abaixo apresenta alguns exemplos de conversas relacionadas a atitudes de interação classificadas como *relacionamento*.

TABELA 3: Exemplos de atitudes do grupo relacionamento (tópico o *quê* – foco *texto*)

ATITUDES	Exemplos de interações
Elogio	20/02/2022 14:11 – S1: achei mt bom 20/02/2022 14:28 – S5 😊❤️: ficou muito bom
Ironia	20/02/2022 15:32 – S3: AAAA que perfeito 20/02/2022 15:32 – S4: Ksks perfeito

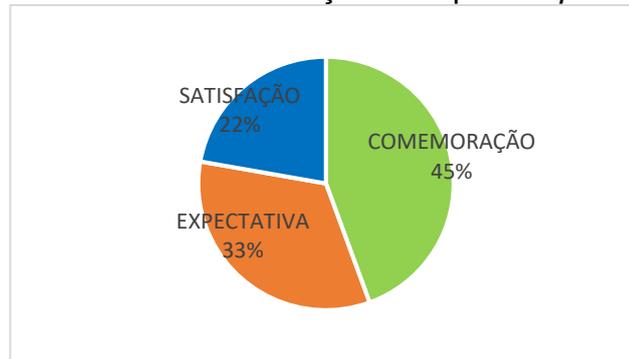
Fonte: Elaborado pela autora

As análises dos dados apontam que o grupo interage equilibradamente entre as *atitudes* de apoio (*elogio* - 45%) e as de crítica (*ironia, provocação, crítica e irritação* - 55%). Pelos exemplos acima, podemos perceber alguns momentos em que os sujeitos elogiam uns aos outros, incentivando e motivando o desenvolvimento do trabalho. Em relação às atitudes de cunho negativo, que também podemos considerar

como importantes motivadores, destacamos que a classificação em uma determinada atitude ou outra, foi analisada no contexto das interações, não podendo ser tomadas isoladamente.

c) Atitudes de avaliação: Já as atitudes do grupo *avaliação*, representaram apenas 5% das conversas referentes ao conteúdo do texto e apontam para o momento em que os sujeitos se atentam para as questões de desempenho, seja com atitudes de *comemoração*, *expectativa* ou *satisfação*, conforme gráfico que se segue.

GRÁFICO 3: Atitudes de avaliação do tópico *o quê* – foco *texto*



Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 4 demonstra alguns exemplos das conversas de acordo com a classificação das *atitudes de interação*.

TABELA 4: Exemplos de atitudes relacionadas ao grupo avaliação (tópico *o quê* – foco *texto*)

ATITUDES	Exemplos de interações
Comemoração 45%	20/02/2022 17:46 – S4: Mano essa história tá <b>ficando boa</b> 20/02/2022 17:50 – S3: Que <b>fanart linda</b> 20/02/2022 19:08 – S2: <b>Perfeito</b>
Expectativa 33%	20/02/2022 14:11 – S1: <b>deu vontade</b> de assistir o filme 20/02/2022 15:27 – S1: mds <b>ficaria</b> mt bom
Satisfação 22%	20/02/2022 11:01 - S4: Oloco <b>eu gostei</b> 20/02/2022 14:11 – S1: <b>achei mt bom</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que as atitudes de avaliação são de caráter positivo, o que pode ser explicado pelo envolvimento de todos os membros do grupo, do equilíbrio nos turnos de conversas e do resultado alcançado por eles na elaboração da primeira versão do texto.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os frutos da investigação acerca da dinâmica de negociação entre estudantes de Ensino Médio de uma escola pública para a escrita colaborativa de um conto, mediada por TDIC, ampliaram a hipótese de que a dinâmica de negociação se molda a partir da correlação entre aspectos característicos das práticas colaborativas de escrita e das condições de produção. Os resultados preliminares demonstraram que a dinâmica de negociação entre os estudantes configura-se em *tópicos discursivos*, *focos de discussão* e *atitudes de interação*, os quais se constituem a partir da correlação, em um nível anterior às interações dos sujeitos, entre alguns *fatores*: condições de produções, perfil do professor, perfil dos estudantes, e aspectos característicos das práticas colaborativas de escrita.

De maneira geral, os estudantes desenvolveram a atividade com grande autonomia, sem precisar (até porque era esse o objetivo) de grandes mediações da professora. Fato interessante, é a percepção, ainda que insipiente, dos estudantes em relação ao caráter processual da produção de texto no que diz respeito aos aspectos discursivos do texto. Acreditamos que essas descobertas podem contribuir com professores de Língua Portuguesa, para o aprimoramento de sua docência, além de estabelecer diálogo com pesquisas relacionadas ao campo da Linguística Aplicada em relação ao ensino de produção textual colaborativa na escola.

Entretanto, há inúmeras variáveis no processo de escrita colaborativa, esse é um terreno ainda novo e demanda novas observações, principalmente com relação aos fatores que se correlacionam para a constituição da dinâmica de negociação, ao planejamento docente de mediação do processo de escrita colaborativa, bem como das formas de avaliação dessa atividade. Entretanto, essa discussão será aprofundada em trabalhos futuros, conforme avançarem os nossos estudos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Martins Fontes, 2003[1924], p.393-410.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRUM, P. F. R. *A escrita colaborativa no contexto da cibercultura: produção de memes em uma turma de 9º ano de Herval/RS*. 2019. 118f. Relatório Crítico-Reflexivo (Mestrado Profissional de Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

CAMARGO, E. N. *A formação do sujeito-leitor: aplicação de pressupostos da Análise de Discurso ao ensino de leitura*. 2018, 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2018.

CAZDEN ET. AL. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, n. 66, 1, Spring, 1996.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar: Editora UFPR, Curitiba*, n. 31, p. 213-230, 2008.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa e abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jun./2002.

FUCHS, G. F. *O funcionamento da autoria na escrita coletiva de estudantes de ensino médio inovador: espaço de negociação*. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GAROFALO, D. *Educação 4.0: O que devemos esperar*. 2018. *E-book*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar>. Acesso em: 21 de abr. 2020.

GERALDI, J. W. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS XXIII, *Anais de seminários do Grupo de estudos linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)*, São Paulo, 1994, p. 373-380.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

HISSA, D. L. A. *A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

HORTON, M.; ROGERS, P.; AUSTIN, L.; MCCORMICK, M. Exploring the impact of face-to-face collaborative technology on group writing. *Journal of Management Information Systems*, vol. 8, n. 3, p. 27-48, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/40398006>. Acesso em: 15 abr. 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papi-rus, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ncTG4eI0Sk0C&print-sec=frontcover&dq=KEN&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 12 de set. 2021.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, vol. 41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MACIEL, G. L. *O uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola*. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

NOH, Y. Imaging library 4.0: creating a model for future libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 41, n. 6, p. 786-797, nov. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2015.08.020>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 4 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

PIEREZAN, D.M.S. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio*. 2019. 200f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

PINHEIRO, P. A. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*, Petrópolis: Vozes, 2007.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. SP: Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem*. Vol. 38, nº 1, p. 1-20, jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219>. Acesso em: 18 maio 2022.

RUIZ, E. M. S. D. O whatsapp como recurso de aprendizagem da escrita colaborativa. In: Congresso Internacional de Educação | Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. v. 5. n. 1. 2020. *Anais [...]*. São Carlos, CIET/EnPED, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1549/1196>. Acesso em: 09 jun. 2022.

RUIZ, E. M. S. D. A construção da escrita acadêmica colaborativa estudantil em conversas digitalizadas. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 50, n. 3, p. 1261-1282, dez. 2021.

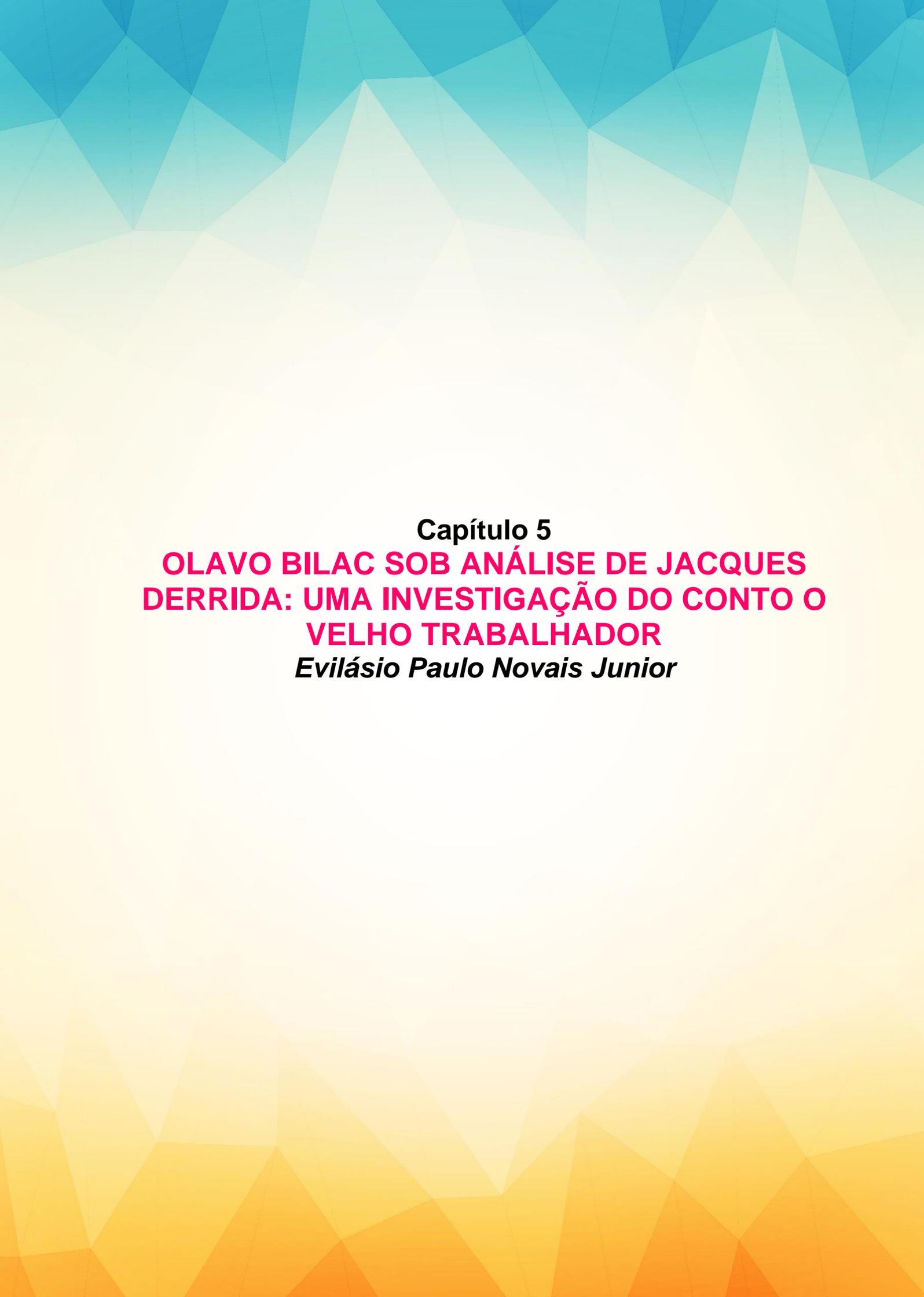
SALLOTTI, L. S. R. *A negociação no processo de escrita colaborativa para a produção de um blog em um curso semipresencial de espanhol LE*. 2015. 189 f. Tese - (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2015.

SCHWAB, K. *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHMAEDECKE, Mariane Inês. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do Ensino Fundamental*. 2019. 184 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.



**Capítulo 5**  
**OLAVO BILAC SOB ANÁLISE DE JACQUES  
DERRIDA: UMA INVESTIGAÇÃO DO CONTO O  
VELHO TRABALHADOR**  
*Evilásio Paulo Novais Junior*

## OLAVO BILAC SOB ANÁLISE DE JACQUES DERRIDA: UMA INVESTIGAÇÃO DO CONTO O VELHO TRABALHADOR

**Evilásio Paulo Novais Junior<sup>9</sup>**

*É formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).*

*Atualmente, cursa Mestrado em Letras pela mesma instituição. É professor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED).*

### **Resumo**

O presente texto tem o objetivo de analisar o conto *O velho trabalhador*, escrito por Olavo Bilac e publicado, pela primeira vez, em *Terra Fluminense* (1898), livro elaborado por Bilac e por Coelho Netto e destinado ao ensino primário. Posteriormente, o texto foi publicado em *Livro de Leitura* (1899), que também se destinou às escolas primárias. A investigação é feita com base nos estudos de Jacques Derrida. A teoria do filósofo é explicada e contextualizada para melhor compreensão do leitor. O teórico defendia que os significados das palavras se imbricavam. Tratava-se de um jogo da *differánce*, da diferença. Discorre-se a respeito da repercussão dessa corrente e os cuidados que devemos ter em sua aplicação. Esta pesquisa é de caráter bibliográfico. Isso porque a satisfação de nosso objetivo se dá pela análise de material bibliográfico. Os elementos analisados no conto de Bilac são as oposições binárias presentes no texto. A principal delas é leitor implícito e Pai João. Nosso intuito é desconstruí-las e evidenciar que não se trata de delimitações rígidas. Trata-se, ao contrário, de um discurso que é construído pelas ideologias sociais. Certas palavras são elevadas e certas palavras são menosprezadas. Tudo isso é moldado histórica e socialmente e pode ser desconstruído.

**Palavras-chave:** Derrida; Bilac; desconstrução.

### **Abstract**

This text aims to analyze the tale *O velho trabalhador*, which written by Olavo Bilac. That tale was published in *Terra Fluminense* (1898), which was a book prepared by Bilac and Coelho Netto. That book was used in the primary school. At the second time, *O velho trabalhador* was published in *Livro de Leitura* (1899), prepared by Bilac and Manoel Bomfim and intended for primary school. This research is based on studies of Jacques Derrida. The theory of philosopher is explained in order to reader can understand it better. Derrida argued that the meanings of words were intertwined. It's a game of *differánce*, of difference. We talk about the repercussion of this current and the care we should take in its application. This research is bibliographic. This is because satisfaction of our objective is made through the analysis of bibliographic material. The elements analyzed in tale of Bilac are the binary oppositions present in the text. The main one is implicit reader and Pai João. Our intention is to deconstruct

---

<sup>9</sup> Cursa Mestrado em Letras. Possui o seguinte currículo: <http://lattes.cnpq.br/6833477693364290>.

those binary oppositions and show that they are not rigid delimitations. In the other hand, it's a discourse that is constructed by social ideologies. Certain words are high and certain words are overlooked. All of this is shaped historically and socially and can be deconstructed.

**Keywords:** Derrida; Bilac; deconstruction.

## Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar o conto *O velho trabalhador*, de Olavo Bilac, presente em *Terra Fluminense* (1898) e no *Livro de Leitura* (1899), ambos destinados às escolas primárias, à luz dos trabalhos teóricos de Jacques Derrida. Utilizamos o conceito de desconstrução e *differance*, que são cunhados pelo filósofo. O texto bilaquiano narra a história de uma personagem negra e extremamente idosa, cuja caracterização será o elemento principal neste artigo.

Para uma maior compreensão de nossa análise e porque nossa base teórica desconstrutivista necessita de uma atenção assídua para ser entendida, num primeiro momento, discorreremos acerca das concepções de Derrida. Posteriormente, investigamos o conto à luz desse fundamento filosófico, trabalhando os elementos oferecidos pelo texto literário. Por fim, retomamos a discussão tecida e apontamos a repercussão do suporte derridiano nos Estudos Literários.

No século XIX, o conceito ciência ampliou-se. As áreas das chamadas Humanidades, como Psicologia, Filologia, entre outras, receberam o status de científicas. No século XX, foi a vez dos Estudos Literários (FERREIRA, 2014). Muitos movimentos concorreram para especificar o objeto dessa área. A questão consistia em saber o que era literatura. O Formalismo Russo foi a primeira escola a debruçar-se sobre isso. Tal corrente defendeu que um texto literário é caracterizado por sua literariedade. Isto é, o que faz de uma obra ser literária é a forma pela qual seus elementos estão dispostos. Dentre esses elementos, podemos destacar os atributos linguísticos, o verso, a rima, a metáfora e outros.

Foi, no entanto, o Estruturalismo que afirmou o caráter científico dos Estudos Literários. Esse movimento procurou analisar as obras literárias em sua interioridade. Houve críticas aos estudos que se pautavam em elementos externos ao texto, como aspectos históricos e sociais. Acreditava-se que o significado da obra estava em seu interior e deveria ser descoberto pelo crítico. Todorov (apud FERREIRA, 2014) nos

apresenta que o Estruturalismo apresentou três procedimentos de análise: descrição, interpretação e leitura. O primeiro consistia na decomposição do texto. O segundo considerava que a obra possuía duas camadas, a superficial e a profunda e, a esta, devia chegar o estudioso. A leitura entendia o texto como múltiplo, de modo que nunca se podia chegar à significação. Apesar desse último processo, a obra literária, nessa perspectiva, era um sistema fechado, cujo significado deveria ser desvendado (FERREIRA, 2014).

O Estruturalismo caracterizou-se também por internalizar conceitos da linguística, sendo que o mais importante deles, talvez, seja o signo abordado por Ferdinand de Saussure. Esse linguista afirmou que o signo é formado por significado e significante. Este consiste nos fonemas ou nos grifos traçados no papel. O significado é a projeção mental em nós despertada por uma palavra e é definido por aquilo que não é. A significação de cada palavra dá-se pela diferença em relação a outros termos. Se quisermos um exemplo disso, podemos afirmar que caderno é o que é porque não é lápis ou caneta ou borracha. Trata-se de uma questão de diferença. O significado está distribuído em uma grande relação de significantes (EAGLETON, 2006).

Saussure, como o leitor há de se lembrar, argumenta que o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença: “gato” é “gato” porque não é “mato” ou “fato”. Mas até que ponto devemos levar esse processo de diferenciação? “Gato” também o é por não ser “pato” ou “galo”; e “galo” é o que é por não ser “calo” ou “fato”. (EAGLETON, 2006, p. 191)

Para compreender melhor o esboço anterior, atentemo-nos a um exemplo de Eagleton (2006). Se quisermos descobrir o significado de uma determinada palavra, devemos consultar o dicionário. Nesse material, encontraremos outros significantes, cujas significações também estão dispersas em outras cadeias de significantes. Desse modo, a significação não pode ser apreendida. Apesar disso, Saussure acreditava que não havia arbitrariedade no signo, no que concerne à fala. Esta foi objeto do linguista, que a via como possuidora de significação imediata. Tal concepção, conforme Ferreira (2014), deriva-se do fonocentrismo, que entende a fala como superior à escrita.

O fonocentrismo estava circunscrito à filosofia ocidental, que também foi logocêntrica, ideia que acredita numa palavra essencial sobre a qual se constrói toda

a linguagem, todo arcabouço teórico. Esse pensamento é chamado de metafísico por Derrida, que o entende como um equívoco. Para o filósofo, não existe ideia, palavra que não estejam imbricadas no jogo da diferença e que não tenham, em sua definição, traços de outros termos. Este parágrafo, como o leitor já pode inferir, encerra nossa introdução e inicia nossa fundamentação teórica. Agora, devemos explicar as preposições do filósofo Derrida.

### **Fundamentação teórica**

Como afirmamos, Jacques Derrida não acreditava num vocábulo que fosse o centro ou a base de todos os outros vocábulos. Para o teórico, todas as palavras estavam imbricadas num jogo. Os sentidos ficam dispersos numa rede de palavras. No entanto, o filósofo acreditava que vigorava a ideia de que existem termos que são bases de outros. Esse princípio está envolvido em todo nosso pensamento. O que cabe realizar é a desconstrução, processo desenvolvido pelo filósofo (EAGLETON, 2006).

A desconstrução, portanto, compreendeu que as oposições binárias, com as quais o estruturalismo clássico gosta de trabalhar, representam uma maneira de ver típica das ideologias. Estas tendem a traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não-eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, o central e o marginal, a superfície e a profundidade. Esse pensamento metafísico, como dissemos, não pode ser evitado. (EAGLETON, 2006, p. 200).

Vale, agora, explicar o método teórico citado e, para isso, nos valem, mais uma vez, de um exemplo de Eagleton (2006). Esse autor menciona que, em nossa sociedade, alguns termos são elevados a uma posição de privilégio, de sustentáculo de outras palavras. O homem é entendido enquanto um princípio fundamental, uma base. A mulher, por sua vez, é inferior, é a parte excluída. No entanto, o homem é o que é por não ser o seu oposto, a mulher. Esta pertence à definição do homem e vice-versa. As ideologias sociais veem as posições de forma fechada, como se, entre os termos, existisse uma separação rígida. Derrida teve o objetivo de levar a entender que os significados não são tão delimitados, pois uma palavra está presente na outra.

Isso pode ser compreendido mesmo que não se possa fugir das oposições binárias, como a que elencamos neste parágrafo, homem/mulher (EAGLETON, 2006).

Devido a esse jogo de diferenças entre os vocábulos, Derrida não acredita que o conceito de presença esteja nos sentidos das palavras. Isto é, a significação não está presente, de maneira imediata, ao sujeito como considerava Saussure. Para o filósofo, ficam apenas traços, pois o significado está imbricado numa rede de outros significados. Em um determinado contexto, uma palavra comporta os sentidos dos vocábulos que a antecederam e, ao mesmo tempo, sua significação fica suspensa para ser completada pelos elementos lexicais seguintes. É o jogo da *differánce*. Este termo tem origem francesa e possui um erro intencional: a troca do **e** pelo **a**. Na língua francesa, o “equivoco” não pode ser distinguido na modalidade oral, apenas na escrita. Trata-se de um procedimento para evidenciar que a fala não é superior à escrita como defendia a filosofia ocidental.

Derrida postula que *differe* — do latim — possuía dois significados. Um se referia ao atraso, ao adiamento. O outro é o que conhecemos, o não ser igual. Essa última é o que perdurou em *différance* — do francês. O erro ortográfico escolhido pelo filósofo também tem o intuito de comportar não só a significação usual, mas a que foi descartada ao longo do tempo. Isso porque Derrida entendia que a definição de uma palavra nunca está presente, sempre está para ser completada. Nisto, expressa-se o adiamento.

Conforme nos argumentam Freadman e Miller (1994), o contexto é altamente importante para conceber a significação, nos termos da teoria derridiana. No entanto, o ambiente não dá o sentido completo, pois este não pode ser determinado. Derrida vai além das propostas de Saussure, porque, enquanto o linguista acreditava que um significado depende de outros para sua definição, o filósofo defendeu que o sentido de um termo atrela-se ao significado desse mesmo termo entre outros contextos. Uma mesma palavra muda conforme os diferentes contextos; mas isso se dá de maneira cumulativa. O vocábulo “[...] depende de seus significados (acumulados) em contextos passados” (FREADMAN; MILLER, 1994, p. 164); do mesmo modo, precisa ser completado por outros significados em contextos posteriores. Tal noção remete-se ao adiamento que abordamos anteriormente.

Derrida considera que a linguagem não é mero reflexo da sociedade, mas sim sua construtora. Burke (1995, p. 42), com o objetivo de expor as ideias do filósofo, aponta que este “[...] sugere que é a língua que usa seu falante e não o contrário”.

Para entender isso, cabe-nos atentarmos ao fato de que, se o significado não pode ser, imediatamente, apreendido, também a realidade não pode ser concebida em sua totalidade.

### **Metodologia da pesquisa**

Para atender nosso objetivo, analisar o conto *O velho trabalhador* à luz do trabalho de Jacques Derrida, nos debruçaremos sobre autores que discutem o filósofo. Pretendemos realizar uma leitura da bibliografia presente, nos termos adequados para atingir os propósitos de um capítulo de livro. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica. Isso porque satisfazemos nossos objetivos mediante a análise de literatura, conceito defendido por Gil (1994 apud Luna, 2017)) para caracterizar a pesquisa bibliográfica.

Na análise do texto *O velho trabalhador*, problematizamos as oposições binárias presentes. Isso para que possamos efetuar a desconstrução defendida por Jacques Derrida. Apresentaremos que se opõem no texto e em nossa sociedade, como negro/branco, moderno/obsoleto. A discussão da imbricação desses termos uns nos outros é o ponto principal de nossa pesquisa. Com esse debate, pretendemos evidenciar como algumas palavras são elevadas e outras são menosprezadas. Voltaremos assim a ideia de que o discurso ideológico é construído e pode ser desconstruído.

### **Análise de dados**

A partir das ideias aqui discorridas acerca da Desconstrução de Jacques Derrida, pretendemos analisar o artigo *O velho trabalhador*, de Olavo Bilac. Esse conto foi publicado, em 1898, no livro *Terra Fluminense*, elaborado por Bilac e por Coelho Netto e destinado ao ensino primário. A segunda publicação se deu em 1899, num compilado de textos organizado pelo poeta e por Manoel Bomfim. A reunião textual compõe o *Livro de Leitura* (1899), que também se destinou às escolas primárias. O autor, Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac, foi um renomado

intelectual brasileiro; nasceu em 16 de dezembro de 1865. Em 1888, publicou seu livro de estreia, *Poesias*. Em 1890, ingressou à Gazeta de Notícias, do Rio de Janeiro. Sete anos depois, substituiu Machado de Assis na coluna Crônicas dessa mesma instituição. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e pertenceu ao parnasianismo, cuja principal característica, conforme Nicola (1989), foi o enaltecimento da forma. Dentre suas obras, estão contos, poemas, romances e a literatura infantil. Hansen (2015) argumenta que Olavo Bilac foi quem mais produziu obras destinadas às crianças, no princípio da República.

O conto *O velho trabalhador* narra a história de um homem negro muito idoso, Pai João. A personagem havia sido escravizada e, por isso, trabalhara por muitos anos na terra em que morava. O homem se encontrava liberto e levava uma vida pacata, sem trabalho. As atividades que desempenha são contemplar os lavradores em seu labor e contar suas histórias às crianças e aos adultos, que iam à sua casa ouvi-lo. O narrador é homodiegético e inclui-se no rol daqueles que o escutam. Numa ocasião dessas, o narrador perguntou a Pai João se havia sofrido muito na vida. A resposta foi que não sofreu mais que a maioria, pois a dor é a condição de todos. O protagonista relatou também que havia sido escravizado, mas que, liberto, tornou-se amigo de seu antigo senhor. Mencionou a respeito de seus filhos, seus netos e o amor que possuía pela terra em que trabalhara.

Em todo o texto, é possível observar que Pai João é apresentado como uma figura decadente, extremamente idoso e sempre relacionado ao passado. O homem era “[...] tão velho que já não podia andar e que já todos os seus dentes tinham caído”; era um “[...] centenário, que a morte parecia ter esquecido no lindo recanto do sertão fluminense” (BILAC, 1899, p. 99). Entende-se que a personagem já não possuía nenhuma utilidade. Sem poder trabalhar, sua função é esperar seu próprio falecimento. O passado a que João é relacionado é o tempo em que cultivava e beneficiava o solo. Trata-se do período escravocrata, que, no conto, não é entendido enquanto um íterim vergonhoso ou bárbaro como hoje reconhecemos, mas uma época em que Pai João — que, no caso, pode representar todos os escravizados — pôde laborar em benefício da terra.

Não restam dúvidas de que o protagonista é caracterizado como inferior. Há duas características marcantes que lhe são atribuídas, a saber: obsoleto e/ou ultrapassado — pois sempre ligado a um passado — e ignorante. A partir desses aspectos, podemos traçar oposições binárias. A primeira é obsoleto e moderno.

Aquele está subordinado ao segundo; é o que carrega a marca da diferença. O moderno, portanto, é a identidade, é o termo privilegiado. A segunda oposição binária é entre ignorante e erudito. O primeiro é inferior ao segundo, que é a palavra que marca a supremacia. Precisamos, agora, discorrer a respeito dessas oposições. Começemos com a primeira.

Como já estamos cientes, obsoleto é como Pai João é caracterizado; é ele quem representa esse termo. Quem, entretanto, representa o elemento moderno é o leitor implícito. Este são os alunos do ensino primário que comporiam a nova classe dirigente, condizente com os princípios republicanos de progresso e de modernidade. À época da publicação do conto, a escola foi a responsável por formar cidadãos em concordância com a república que se instaurava. Isso foi empreendido em parceria com a literatura. Segundo Guimarães (2004), Bilac, Bomfim e Coelho Netto escreveram textos para os futuros dirigentes da nação, estudantes, homens (meninos), ricos e brancos. *O velho trabalhador*, presente em *Terra Fluminense* (1898) e em *Livro de Leitura* (1899), possui esse leitor implícito.

O homem branco do litoral, plenamente identificado com a nacionalidade brasileira seria o principal elemento reformador das instituições do país. Poderíamos afirmar que *Através do Brasil* foi escrito com a clara intenção de ser estudado por este educando branco, excluindo-se o sertanejo, o negro e o indígena, que governaria futuramente o país (GUIMARÃES, 2004, p. 87).<sup>10</sup>

Ainda no trabalho do autor, lemos:

Portanto, acreditamos que *Através do Brasil* e *Contos Pátrios* foram escritos com a intenção de serem lidos pelos educandos brancos do litoral, além dos descendentes de imigrantes, que seriam os futuros governantes do Brasil. Suas lições apenas a estes caberiam (GUIMARÃES, 2004, p. 89).<sup>11</sup>

A possibilidade de afirmarmos que o conto *O velho trabalhador* também foi redigido para esse mesmo leitor dá-se pelo fato de encontrar-se em livros que se destinaram às escolas primárias. O texto, portanto, foi remetido a estudantes assim como *Através do Brasil* (1910) e *Contos Pátrios* (1904). O ensino e a literatura, em

---

<sup>10</sup> *Através do Brasil* é um romance escrito em 1910 por Olavo Bilac e Manoel Bomfim. Foi destinado às escolas primárias.

<sup>11</sup> *Contos Pátrios* foi escrito por Olavo Bilac e Coelho Netto em 1904. Foi elaborado para uso nas escolas primárias.

conjunto, objetivaram formar cidadãos condizentes com os princípios republicanos e capazes de governar a nação.

Na segunda oposição binária (ignorante/erudito), ignorante também é um aspecto atribuído a Pai João, como se lê: “[...] Depois começou a falar, como um pobre preto ignorante que era” (BILAC, 1899, p. 101). O representante do termo erudito é o narrador. Este é entendido enquanto mais sabido, mais apto intelectualmente que o protagonista. A narrativa é construída de forma a levar o leitor a identificar-se com o narrador, visto que aquele deve adquirir erudição, pois é estudante e é incentivado e/ou conduzido a compor a nova classe dirigente. No início do conto, há um novo elemento com o qual o leitor é levado a identificar-se. Trata-se de uma característica dos proprietários da fazenda. Ao abordar sobre o protagonista, o texto menciona que “[...] Agora, havia muito tempo que não trabalhava: **a gratidão dos donos da terra porém, reservara-lhe aquele calmo retiro**” (BILAC, 1899, p. 99, grifos nossos). A gratidão é um elemento exaltado, que deve ser apropriado pelo aluno. Ferreira (2014) afirma que a literatura infantil, no princípio da república, pretendia fazer com que o leitor internalizasse virtudes como solidariedade, respeito, patriotismo, responsabilidade. São características a serem utilizadas para governar e cuidar da população, assim como fazem os donos da terra em relação a Pai João. Obviamente, é desconcertante pensar que um homem que trabalhou durante longos e vários anos num mesmo lugar tenha que depender da “gratidão” de outrem.

A partir do que tecemos até aqui, é possível afirmar que a oposição binária que mais se destaca no texto é Pai João e leitor implícito. Os dois são contrários. O protagonista é negro, pobre, relacionado — ou preso — a um passado, ignorante, extremamente idoso. O leitor, por sua vez, é branco, rico, jovem e associado a um futuro em que deve ter determinada atuação, aluno e, por isso, um sujeito que cultua o saber.

Outro aspecto presente no conto que pode ser estudado à luz dos trabalhos derridianos é a imigração. Pai João é um imigrante; nasceu no continente africano e foi forçado a vir ao Brasil para ser escravizado. Isso é relatado pela própria personagem. Em sua fala, percebemos um sentimento ufanista em relação ao país em que trabalhou e um certo esquecimento por sua terra natal: “[...] Que saudade eu poderia ter agora da África, de onde vim criança? A minha terra é esta, onde me fiz homem, esta que conheço bem” (BILAC, 1899, p. 101 e 102). Ser imigrante é o marcador da diferença, enquanto possuir nacionalidade nata é o hegemônico. O que

ocorre com o protagonista é uma integração à pátria de forma a apagá-lo, a desconsiderar sua cultura de origem, visto que há um esquecimento do seu continente natal.

Santiago (1982), apoiando-se em Derrida, afirma que a colonização da América do Sul foi um processo que desapropriou os indígenas de sua cultura para que fossem moldados aos ideais e aos comportamentos europeus. O autor afirma que “[...] o outro é assimilado à imagem refletida do conquistador, confundindo com ela, perdendo a condição única de sua alteridade” (SANTIAGO, 1982, p 15). Trata-se da integração do diferente ao hegemônico. É o que ocorre em *O velho trabalhador*. Ferreira (2014) cita que o indígena e o negro, vistos como menos civilizados e inferiores aos europeus, deveriam ser assimilados a fim de formar uma unidade, uma uniformidade. O pesquisador menciona que as vicissitudes históricas resultaram uma sociedade americana de sujeitos multirraciais, o que contraria conceitos como unidade e/ou pureza. A partir disso, segundo Ferreira (2014), podemos refletir a respeito das diferenças e das hierarquias presentes em nossa sociedade.

Para começar tal reflexão, precisamos compreender que as hierarquias entre os termos (homem sobre mulher, branco sobre negro) não são naturais. Conforme Eagleton (2006), a filosofia ocidental buscou palavras que fundamentassem todo o nosso sistema de pensamento e de linguagem. Procurou-se um signo transcendental, cujo significado não resultasse do jogo de diferenças. Como discorremos anteriormente, Derrida chamava essa concepção de metafísica. As hierarquias entre as palavras, portanto, estão atreladas às ideologias, às crenças sociais.

Jacques Derrida, o filósofo francês cujas opiniões venho reproduzindo nas últimas páginas, classifica de “metafísico” qualquer sistema de pensamento que dependa de uma base inatacável, de um princípio primeiro de fundamentos inquestionáveis, sobre o qual se pode construir toda uma hierarquia de significações (EAGLETON, 2006, p. 198).

Algo semelhante dá-se no conto aqui analisado. Os termos negro e idoso são inferiorizados; o primeiro é associado à ignorância e o segundo, à inutilidade. Os signos branco e jovem, por sua vez, são colocados num centro em torno do qual giram as palavras opostas. Com base nisso, é possível identificar a relação entre literatura e os princípios sociais sobre a qual aborda Eagleton (2006).

A partir das ideias de Derrida, precisamos compreender que os termos negro e branco, idoso e jovem não possuem limites rígidos. O negro e o idoso são os sujeitos aos quais falta algo; são um desvio; no entanto, compõem a definição de branco e de jovem. Estas palavras dependem daquelas que inferiorizam para garantir sua significação. Isso porque branco é o oposto de negro; jovem, o de idoso. Não se trata de palavras excludentes e sim relacionadas, imbricadas no jogo de diferenças.

### **Considerações finais**

Atualmente, a desconstrução de Derrida ocupa um lugar destaque nos debates a respeito da literatura e da sua inserção em relações de poder. Nas últimas décadas, autores como Paul de Man, Hillis Miller, Geoffrey Hartman disseminaram o trabalho do filósofo e o relacionaram à literatura. Isso contribuiu para que a teoria conquistasse certo prestígio. Cabe mencionar que Derrida não formulou um método para analisar obras literárias e nem é possível organizar uma teoria literária a partir de seus trabalhos. Na perspectiva do filósofo, a problemática não se refere a afirmar o que é um texto literário, mas buscar o sentido que, socialmente, é atribuído à literatura (EAGLETON, 2006).

A leitura deste texto pode levar o leitor a rechaçar as ideias presentes no conto de Bilac; no entanto, é importante evitar anacronismos. As concepções que encontramos na obra bilaquiana estão atreladas à sociedade em que foi produzida. Leyla Perrone-Moyses (1998) argumenta que o pós-colonialismo, o sexismo, o multiculturalismo voltam-se para particularidades. Isso, segundo a autora, não contribui para conhecer obras literárias; no entanto, é possível reconhecer que essas iniciativas são aberturas e acréscimos. A pesquisadora considera que o problema inicia-se com a substituição dos estudos universalistas pela busca dessas particularidades. Moyses (1998) critica, ainda, a tentativa desses movimentos de retirar autores do cânone literário por serem machistas ou escravagistas ou racistas. Tal empreendimento é motivada não por justiça, mas por uma vingança extemporânea. A nossa história — geral e literária — está envolta por diferentes ideias que se relacionam a diferentes tempos. Isso não pode ser negado.

Dessa maneira, pretendemos, neste artigo, analisar alguns aspectos no conto de Bilac, não a fim de substituir outros estudos desenvolvidos sobre o poeta e suas obras, mas com o objetivo de oferecer novas visões que possam contribuir para a

análise literária. Os estudos de Derrida podem ser fontes essenciais para a interpretação de textos da literatura. Isso deve ser feito com acuidade, pois não se pode desferir críticas impensadas sem considerar a história em que se inserem esses textos.

## Referências

BILAC, Olavo Brás Martins dos Guimarães; BOMFIM, Manoel José. **Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primárias**. ed. 25 Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922/1899.

BURKE, Peter. A história social da linguagem. In.: BURKE, Peter. **A arte da conversação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 9-49.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERREIRA, Rodrigo do Amaral. **Jacques Derrida nos trópicos: rastros da desconstrução nos ensaios de Silvano Santiago**. 2014. Dissertação de Mestrado – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Freadman, Richard; Miller, Seumas. O pós-estruturalismo de Jacques Derrida: o construtivismo linguístico (pós-)saussureano. In: Freadman, Richard; Miller, Seumas. **Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 1994. p. 149-212.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**. 2004. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HANSEN, Patrícia Santos. Golpe de Memória: usos políticos de Olavo Bilac no século XX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 61, p. 122-139, ago. 2015.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

NICOLA, José de. Parnasianismo. In.: NICOLA, José de. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. 1ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989. p. 143-155.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. A modernidade em ruínas. In.: PERRONE-MOYSÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 174-215.

SANTIAGO, Silvano. **Vale quanto pesa**: ensaios sobre questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

**Capítulo 6**  
**A ATUALIDADE DO POEMA O BICHO DE**  
**MANUEL BANDEIRA**

*Keila Mara Fraga Ramos de Oliveira*

## A ATUALIDADE DO POEMA *O BICHO* DE MANUEL BANDEIRA

**Keila Mara Fraga Ramos de Oliveira**

*Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em Literatura e Historicidade. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM 2017) em Literatura e Historicidade. Especialização em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa pela Faculdade Eficaz (2016). Especialização em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia América do Sul (2015). Especialização em Educação de Jovens e Adultos Faculdade de Tecnologia América do Sul (2014). Graduada em Pedagogia pela Uninter (2017). Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM 2013). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8301222791382680> E-mail: keilapietra@hotmail.com*

**Resumo:** Na ocasião do centenário da Semana de Arte Moderna, nos indagamos se o que foi escrito no século passado ainda faz sentido para o leitor do século XXI. E para respondermos a esta questão iremos utilizar pressupostos teóricos de Jauss (1994), que tem na Estética da Recepção a reflexão sobre o receptor da obra de arte, o leitor com sua experiência estética e com sua forma de compreendê-la e de interpretá-la. Para reforçar essa ideia utilizaremos as teorias de Bosi (1983), Júdice (1998) e Barthes (1982) entre outros, para embasamentos sobre a leitura analítica do poema, provando a sua atualidade diante do leitor, figura primordial para dar sentido ao texto.

**Palavras-chave:** Manuel Bandeira, Leitura. Leitor. Interpretação.

**Résumé:** A l'occasion du centenaire de la Semaine d'Art Moderne, on se demande si ce qui a été écrit au siècle dernier a encore un sens pour le lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle. Et pour répondre à cette question, nous utiliserons les théories de Jauss (1994), qui a dans l'Esthétique de la Réception une réflexion sur le récepteur de l'œuvre d'art, le lecteur avec son expérience esthétique et sa manière de la comprendre et de l'interpréter. Pour renforcer cette idée, nous utiliserons les théories de Bosi (1983), Júdice (1998) et Barthes (1982) entre autres, pour des fondements sur la lecture analytique du poème, prouvant sa pertinence pour le lecteur, une figure primordiale à donner sens au texte.

**Mots clés:** Manuel Bandeira, Lecture. Lecteur. Interprétation.

## Introdução

A participação de Manuel Bandeira (1886-1968) no Movimento Modernista foi à distância, pois o poeta não se sentia tão à vontade para atacar, juntamente com os jovens modernistas, os parnasianos e simbolistas que o influenciaram. Bandeira possuía estilo simples, de acordo com Gonzaga (2009 p. 306), “ninguém consegue como ele, capturar a complexidade da existência com recursos de expressão aparentemente tão humildes.” Sua simplicidade estilística é observada nos temas de seus poemas que tratam do desejo insatisfeito, da evocação da infância, da tristeza da vida, de sua preparação para a morte e por último a temática social. O poema selecionado *O Bicho*, publicado em 1948, encontra-se na coletânea que o autor denominou *Belo Belo*, confirmando as qualidades de seu amadurecimento como poeta.

Octavio Paz, em seu livro *O arco e a lira*, traz a constatação de que os poemas possuem uma característica única, por “serem obras, produtos humanos” Paz (1982, p. 25) acrescenta que “a linguagem falada está mais perto da poesia que da prosa; é menos reflexiva e mais natural.” Sendo o homem um ser “que só pode se expressar com palavras”, de acordo com Paz (1982, p. 36), essa expressividade em palavras cria um símbolo, uma imagem que é passível de diferentes leituras. Em relação às imagens Júdice (1998, p.20) explica que “quanto mais concreta é a impressão inicial do poema, mais força terá a estabilização da imagem.” Ele classifica as imagens em dois tipos: retrospectivos e prospectivos: os primeiros ligam-se à memória e por isso, “encontram na coincidência vivencial poeta-leitor a sua motivação;” e os prospectivos, que são criativos, “obrigam o leitor a entrar no imaginário do poema para descobrir o que dá consistência à imagem, assim encontrando uma nova experiência” Júdice (1998 p. 24).

O poema é uma criação original e única, mas também é leitura, reiteração e participação, Paz (1982, p. 47) define poema como “o poeta o cria; o povo, ao recitá-lo, recria-o. Poeta e leitor são dois momentos de uma mesma realidade.” Compreendemos que sem leitor, a obra só existe pela metade. O autor esclarece que toda palavra implica dois elementos: o que fala e o que ouve. Para ampliar o conceito de poesia, recorreremos à teoria de Shelley. A poesia

[...] desperta e alarga a própria mente por fazê-la o receptáculo de mil combinações de pensamentos misteriosos. A poesia ergue o véu da beleza oculta do mundo, e torna familiar objetos como se não fossem familiares; reproduz tudo o que representa e as interpretações revestidas nesta luz. [...] a poesia é o registro dos melhores e dos mais felizes momentos das melhores e mais felizes mentes[...] ela transforma todas as coisas em encanto; exalta a beleza daquilo que é mais belo e acrescenta beleza ao que está mais deformado (SHELLEY 2008, p. 89 - 122).

Essas imagens construídas pela poesia, Bosi (1983 p. 15) explica que “não decalca o modo de ser do objeto, ainda que de alguma forma o apreenda, pois, o imaginado é, a um só tempo, dado e construído [...]”. Depreendemos que ‘dado’ é enquanto matéria e ‘construído’, enquanto forma para o sujeito. Assim, dado “não depende da nossa vontade receber as sensações de luz e cor que o mundo provoca”, e o construído é o resultado de um “complicado processo de organização perceptiva que se desenvolve desde a primeira infância”. Nesse sentido, para Bosi, a imagem “nunca é um 'elemento': tem um passado que a constitui; e um presente que a mantém viva e que permite a sua recorrência”. O autor questiona “o que é uma imagem no poema?”, e ele mesmo responde que imagem “é uma palavra articulada”.

Quando tratamos de simbolismos na obra literária, fica evidente que encontramos vários sentidos. Recorrendo à teoria de Roland Barthes sobre a simbologia na obra literária, “[...] ela é simbólica: o símbolo não é a imagem é a própria pluralidade dos sentidos”. O símbolo é uma constante e, segundo o autor, “a obra é eterna não porque ela impõe um sentido único a homens diferentes, mas porque ela sugere sentidos diferentes a um homem único, que fala sempre a mesma língua simbólica através dos tempos múltiplos: a obra propõe, o homem dispõe”. BARTHES (1982, p. 212, 213).

Sobre a atualidade do poema, independentemente da época, é o leitor quem dará significado ao texto com seu repertório. O texto literário cumpre seu propósito apenas com a participação efetiva do leitor, se não fosse assim, “a literatura estaria condenada a desaparecer num curto prazo” explica Todorov (1939, p. 77). A valorização da função do receptor, ou seja, o leitor na investigação literária, foi a teoria apresentada pelo teórico Hans Robert Jauss (1921-1997), proposta na Estética da Recepção, em 1967, durante a sua aula inaugural realizada em Constança, na Alemanha. Ele estabeleceu uma renovação da história da literatura e deu prioridade analítica ao aspecto da recepção sobre os aspectos da produção e os da

representação. A Estética da Recepção despontou em 1970, em substituição das ideias da Estética Fenomenológica, da Teoria da Comunicação, da Semiótica e da Teoria do Texto.

O principal interesse da Estética da Recepção é a reflexão sobre o receptor da obra de arte, por sua experiência estética e por sua forma de compreendê-la e de interpretá-la. A Estética da Recepção condensa duas concepções do leitor: uma é a do leitor como “indivíduo”, que interpreta o objeto estético guiado pelos seus sentimentos, pelas suas impressões e pelas suas experiências, ou seja, por seu repertório; a outra é a do leitor como entidade coletiva, ou seja, como membro integrante de um coletivo, inserido em um determinado período histórico, social, cultural e temporal. Por isso, fatores como sexo, idade e religião podem ser considerados determinantes para a atribuição de sentido a uma obra.

Mesmo o leitor sendo considerado pela teoria de Jauss como o principal construtor de sentido no texto, não significa que qualquer interpretação será válida para a compreensão da obra. A Estética da Recepção propõe que toda e qualquer atribuição de sentido dada ao texto deve ser encontrada nele mesmo. A mudança do foco de estudo do objeto estético para o seu receptor não implica que este tenha uma predominância sobre aquele, e vice-versa, mas, sim, uma equivalência entre os dois, portanto, a obra é tão importante quanto aquele que a interpreta no âmbito de produção de sentido. A Estética da Recepção não nega as teorias imanentistas, que estabeleciam o sentido de um texto com base exclusiva na sua materialidade, mas aponta as limitações dessas teorias ao evidenciar que a presença do leitor é indispensável para a construção de sentido da obra. Jauss compara o texto a uma partitura em que o intérprete da música tenta colocar nela suas próprias emoções e sentimentos, mas o que vai determinar o que será tocado é a própria partitura. Assim também é a obra de arte: ela pode gerar diferentes interpretações, que só poderão ser produzidas a partir daquilo que é passível de compreensão na própria obra.

Regina Zilberman (1989, p.62) explica que para Jauss “a história das interpretações de uma obra de arte é uma troca de experiências ou um jogo de perguntas e respostas”. As perguntas que um texto oferece não estão inscritas ou impressas em um texto de forma direta, surgem no pensamento do leitor, enquanto realiza a leitura e estabelece conexões entre os sentidos que o texto permite e suas experiências de vida e a história de leitura que possui. O texto, assim, suscita perguntas que o leitor, no decorrer da leitura, tenta respondê-las, encontrando as

respostas no texto lido. O jogo de perguntas e respostas estabelecidas são as atribuições de valores no texto e os posicionamentos que são tomados pelo leitor, no momento da leitura. Podemos notar, assim, que um texto não pode ser visto como algo que tem em si mesmo um sentido único. Quanto ao texto, ao oferecer perguntas com suas respectivas respostas, solicita um leitor que esteja apto a encontrá-las, compreendê-las e interpretá-las.

A participação do leitor traz um novo sentido à obra e promove sua atualização, na medida em que a interpreta, de acordo com o contexto que está inserido. Essa atualização não se dá de forma livre, mas obedece a uma estrutura de apelo que o próprio texto possui, por conta das lacunas que ele deixa e que devem ser completadas pelo leitor. A existência dessa estrutura mantém a interpretação atada às pistas que o texto oferece. Para a interpretação do texto, Jauss (1994) propõe uma divisão das etapas adaptadas da proposta da hermenêutica literária, conforme Gadamer, meramente metodológicas, para que o autor pudesse explicar, de forma satisfatória, as etapas que o efeito de uma obra pode atingir o leitor. Essas etapas de leitura ocorrem uma após a outra, simultaneamente, e relacionam-se entre si. Essas etapas de leitura serão aplicadas no texto selecionado para este artigo.

Quanto aos horizontes de leitura, eles se referem à visão que o leitor terá de uma obra, a partir do ponto de encontro entre o texto e a sua experiência de leitura. Esse encontro ocorre quando o efeito estético do texto é compreendido e interpretado pelo leitor, gerando novas expectativas em relação ao texto, expectativas que, por sua vez, poderão (ou não) possibilitar a abertura de novos horizontes, ou seja, a geração de novas expectativas em torno de suas personagens, da trama, da mensagem, da forma, e/ou do conteúdo etc. Essa criação de expectativas só é possibilitada, a partir do momento em que o texto (ou parte dele) é compreendido pelo leitor. As expectativas acabam se tornando suposições acerca do texto lido; essas suposições até o final da leitura poderão ter sido confirmadas ou negadas pelo texto.

Jauss faz uma ressalva sobre a compreensão do texto que não pode ser entendida como uma simples criação de expectativas. Para sua melhor compreensão é necessário entendê-lo como resposta a uma pergunta. Essa compreensão faz parte das perguntas que o leitor poderá fazer ao texto e das respostas que o texto devolverá, perguntas cujas respostas estão no próprio texto, mas que foram formuladas pelo leitor. Estão divididas em três: 1) percepção estética; 2) retrospectiva e 3) leitura

histórica. Na hermenêutica tradicional, essa divisão é feita em compreensão, interpretação e aplicação.

A leitura de percepção estética remete à compreensão, sendo aquela empreendida pelo leitor em seu primeiro contato com o texto e, por isso, seus aspectos formais exercerão um papel primordial na formação de expectativas do leitor. Essa primeira leitura permite ao leitor participar da gênese do objeto estético. Por isso, é vista como “compreensão prévia”, que tem a função reconhedora ou reconhecimento perceptivo, mas não requer interpretação imediata. Essa primeira leitura é, basicamente, sobre a sensibilidade do leitor frente ao texto, e essa mesma percepção determinará a surpresa do leitor diante do texto.

Na primeira leitura o significado está em aberto, não permitindo a visualização de detalhes, o que abre caminho para a segunda leitura de interpretação retrospectiva ou compreensão interpretativa, a experiência subjetiva se encontra com a experiência estética que o leitor teve na primeira leitura, levando-o à produção e à compreensão do sentido do texto. No ato da compreensão interpretativa, o leitor pode concretizar um significado da obra que lhe seja relevante, dentre tantos outros que são possíveis, sem excluir a validade dos significados que outros intérpretes depreendem do texto.

A terceira leitura é a ‘leitura histórica’, que condiciona a produção e a recepção da obra literária ao momento histórico em que essas duas ocorrem. Nessa terceira leitura, evidencia-se o caráter coletivo do intérprete, caráter aparentemente contrário às duas leituras anteriores, nas quais ocorrerá mais relevância à percepção e à interpretação do leitor como indivíduo. Entretanto, as três leituras, no momento da atribuição de sentido(s) ao texto, são dissociáveis. A primeira e a segunda leituras não são, portanto, apenas individualizadas, pois, além das particularidades que o leitor possui, há também nele a influência de todo o meio histórico social em que vive. Tal influência também determina a atribuição de um determinado sentido ao texto. No que diz respeito aos chamados horizontes de leitura explicados anteriormente, pode-se dizer que eles coincidem, de certa forma, com as três leituras, conforme se mostrará a seguir.

### **Percepção estética / Compreensão**

Na percepção estética do poema, pertencente à primeira leitura, segundo Jauss, o leitor fará o reconhecimento dos aspectos formais que compõem o texto, na

busca de possíveis significados. No poema em análise, o leitor contemporâneo se depara com o título *O Bicho*, que abre o horizonte de expectativas, ainda que indefinido, uma vez que ainda não está claro ao leitor o significado do título, que poderá ser esclarecido na leitura completa do texto.

### **O Bicho**

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Na leitura completa do poema, inicialmente, sua estrutura apresenta-se composto em três estrofes com três versos cada, e um verso solto, conclusivo, com rima livre por se tratar de um texto representante do Modernismo.

Dando sequência à percepção estética, primeira leitura, o leitor perceberá que a unidade forma/conteúdo apresenta a descrição de um bicho, que está sujo e que come os detritos do chão (verso 3). Oliveira (2015) assim apresenta sua leitura: O espaço em que a cena é descrita ocorre em um pátio. Havia imundície nesse lugar, onde havia miséria e fome: “Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos (...)”. Na segunda estrofe, o primeiro verso revela a total animalização, pois não selecionava o que comia e quando encontrava comida, saciava a fome vorazmente: “Quando achava alguma coisa, / Não examinava nem cheirava: / Engolia com voracidade” /. Na terceira e última estrofe, os versos revelam a realidade da representação, anteriormente construída, ao repetir a negação:” Não era um cão, /

Não era um gato / Não era um rato”. Imagens carregadas de negação, que levam o leitor à surpresa e à indignação: “O bicho, meu Deus, era um homem!”.

Vivendo na miséria absoluta, ao alimentar-se do lixo e detritos de um pátio sujo, o homem reduziu-se ao estado de animalização pela precariedade de sua situação. Há, sem dúvida, um estranhamento, que estabelece um dos modos de constituição do discurso poético, ao formar a disparidade entre algo “normal” possível e algo “anormal”, causando choque e efeito surpresa. Há, também, contradições, contrastes e o conflito entre dois elementos que se opõem, tensões que se misturam e se combinam.

A sonoridade do poema apresenta-se em forma de pleonasma: “não era um” em todos os versos da terceira estrofe, justificado para conferir um maior rigor ao verso, não o tornando vicioso. A anáfora, repetição de uma ou mais palavras no início de várias frases, cria um efeito de reforço e de coerência encontrado na palavra ‘não’, colocando em destaque e valorizando um elemento textual.

Concluída a primeira leitura, observa-se, no texto, a partir do levantamento apresentado, a surpresa do último verso em que todos os elementos inseridos no poema nos levam a pensar em animais, mas, ao final, o leitor é surpreendido, trazendo uma mudança de paradigma em relação a situações delicadas. Desta forma, foi realizado o reconhecimento dos aspectos formais que compõem o texto, na busca de possíveis significados.

### **Interpretação retrospectiva / Interpretação**

Nesta segunda etapa de leitura, denominada por Jauss “leitura retrospectiva”, procuramos produzir o significado, ainda, incompleto do sentido de algumas palavras contidas nos versos do poema. De acordo com Jauss (1994, p.881), “Aquilo que inicialmente se oponha à compreensão apareceu nas perguntas não respondidas durante a primeira leitura”.

Na segunda estrofe, o poeta aborda não propriamente o bicho, mas, sim, atitude, comportamento e dificuldade de encontrar alimento e sua apropriação imediata do que encontra para se alimentar: “Não examinava nem cheirava / Engolia com voracidade”, retratando a urgência de atender a fome e suas necessidades. Na última estrofe os animais são enumerados à procura de identificar o ser que está com tanta fome e que está na rua em estado de abandono. E para surpresa do leitor, o

poeta declara: “O bicho, meu Deus, era um homem!”. Nesse momento, observamos a equivalência da vida humana com a vida animal, denunciando a pobreza e a miséria que degradam o ser humano.

O levantamento dos aspectos estéticos e nível da forma, levaram o leitor ao nível do significado, a partir de cada elemento significativo, como oposições explícitas e outras implícitas: bicho x homem; imundície/detritos x limpeza; catando x comprando; achava x não achava; não examinava x examinava; não cheirava x cheirava; voracidade x calma. Vistas num conjunto sistematizado, parecem mostrar que o poema repousa sobre um movimento que as integra e supera, construindo a unidade que gera a imagem e nos traz o sentido da expressão. Atuam, assim, os princípios organizadores da unidade, responsáveis pelo impacto final da sensibilidade do leitor.

Para o poeta dizer o indizível, Candido (1996) explica que é necessário que seja através de analogias, símbolos e metáforas, entre outras figuras de linguagem. A imagem poética é a introdução de um segundo sentido, numa porção de texto delimitado e extremamente curto. Para o poema, o símbolo é uma tendência, que resulta do jogo em que se faz com a utilização dos sentidos das palavras. Para que no poema em questão possa tecer uma rede de significações, através das imagens e dos símbolos, essa transposição ocorre pela comparação do homem com um animal. Desde o primeiro verso, a construção da imagem em torno de um bicho, amplia os signos em busca de uma maior precisão para expressar o que se deseja dizer. Entretanto, somente com imagens seria possível mostrar a precariedade da vida daquela figura, desencadeando uma série de outras imagens para chegar ao final e concluir que se tratava de um ser humano.

A representação no poema de Bandeira busca na imagem mental que fazemos de um animal asqueroso, que come sujeira e restos, que leva à materialização de uma figura sub humana. Assim, o poeta não deu nome ao bicho, mas ele estava presente até ao último verso do poema. Na tessitura do poema, observamos que há uma aparência do real, pois a figura “Não era um cão [...] era um homem”, um exercício de trabalho com a linguagem. Desta forma, ao mostrar a realidade, vivencia, poeticamente aos novos moldes do Modernismo, tornando-se, não somente uma incidência no texto, mas sua própria essência, uma vez que esse poema representa o real. Houve a obtenção do efeito poético e o poeta se valeu das imagens, segundo Bosi (1983) e Júdice (1998). E este, com efeito, o nome à figuração de sentido faz as

palavras significarem algo diferente de seu estrito valor semântico. Assim, quando lemos, pela primeira vez, o poema, esperamos no final a confirmação de que o animal seja um rato ou um outro animal, todavia, na terceira estrofe ocorre a desconstrução dessa imagem, mas, sim, a figura de um homem em estado lastimável.

Concluindo a segunda etapa o leitor procura produzir significado, ainda que incompleto do sentido de algumas palavras contidas nos versos do poema, utilizando seu repertório para melhor compreender o poema.

### **Leitura histórica / Aplicação**

Na terceira leitura, a leitura histórica, está condicionada a produção e a recepção da obra literária ao momento histórico em que ocorrem. Nesse estágio, aparece o caráter coletivo do leitor, que ocorre em caráter, aparentemente contrário às duas leituras anteriores, a importância está na percepção e na interpretação do leitor como indivíduo. Trata-se do contexto histórico em que o poema de Manuel Bandeira está inserido. O poeta foi um dos escritores de grande prestígio do Modernismo brasileiro, autor de célebres poemas como *Pneumotórax*, *Os Sapos* e *Vou-me Embora pra Pasárgada*, entre outros. Apaixonado pelas Letras, tornou-se professor, escritor, crítico literário e de arte. Seu primeiro livro publicado foi *A cinza das horas*.

No texto em questão, Bandeira denuncia problemas sociais de sua época, utilizando a poesia como ferramenta de protesto, lembrando que nos anos 30, a poesia estava engajada às questões sociais e os versos passavam de objeto estético a um projeto ideológico. Bandeira registrou tragédias do cotidiano, tendo a consciência de que essa cena não poderia ser passada em branco, posicionando-se em um compromisso social e não individualista e o seu modo de escrever alinha-se com o de muitos outros poetas de sua geração. Os modernistas acreditavam que estavam a serviço da cultura popular e tinham como objetivo trazer o público a refletir sobre o cotidiano.

O texto lírico usa uma linguagem simples e acessível a todos, com sua construção poética em verso livre. Apesar da palavra “bicho” aparecer por três vezes no poema e também estar contido no título, sua construção só revela a situação do homem equiparado ao bicho no último verso, deixando ao leitor a expectativa em saber qual animal seria. Nesse ponto da leitura, o leitor pode se perguntar: “O que o

texto me diz?” e “O que eu digo sobre o texto?” As respostas são dadas às lacunas que o texto deixou, cabendo a resposta a cada leitor de acordo com seu repertório e a sua história de leitura.

O poema de Bandeira, escrito no século passado, continua atual, pois o leitor de hoje ainda lhe dá sentido.

### **Considerações finais**

Consideramos que é possível um texto literário, pertencente a um contexto de produção distante do momento de nossa leitura, significar algo para o leitor, na medida em que os horizontes de expectativas foram renovados, direcionando a leitura para novas possibilidades de interpretação. As três etapas da interpretação, propostas por Jauss, permitiram-nos verificar que um texto antigo pode trazer significado em uma situação contemporânea. Assim, no primeiro horizonte perceptivo, começamos a leitura para a compreensão do texto. No segundo horizonte interpretativo ocorre a apreensão de sentido do texto na segunda leitura. O terceiro horizonte histórico possibilita a atualização da obra, permite que, mediante o diálogo interativo (texto leitor coletivo), a obra seja lida e compreendida, na sua totalidade, em diferentes épocas.

### **Referências**

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1983.

GONZAGA, S. **Curso de literatura brasileira**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2009.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JÚDICE, N. **As máscaras do poema**. Lisboa: Aríon, 1998.

OLIVEIRA, K. M.F.R. Poema e teoria, Manuel Bandeira: O Bicho. **Anais Eletrônicos do XI Colóquio de Estudos Literários Diálogos e Perspectivas**. SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs.) Londrina, UEL, 2015. p. 279-292

[http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Keila%20Mara%20Fraga%20Ramos%20de%20Oliveira\\_texto%20completo.pdf](http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Keila%20Mara%20Fraga%20Ramos%20de%20Oliveira_texto%20completo.pdf)

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SHELLEY, P. **Uma defesa da poesia e outros ensaios**. São Paulo: Landmark, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

**Capítulo 7**  
**POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DA LEITURA DE**  
**“DE OLHO NAS PENAS” DE ANA MARIA**  
**MACHADO**

***Wagner Belinato***  
***Edilaura Aparecida Possani***

## POSSILIDADES DIDÁTICAS DA LEITURA DE “DE OLHO NAS PENAS” DE ANA MARIA MACHADO

**Wagner Belinato**

*Doutor em Letras UEM/Université Lumière Lyon II; Professor adjunto do Departamento de Letras Modernas e Profletras - UEM*

**Edilaura Aparecida Possani**

*Mestranda em Letras - Profletras - UEM*

**Resumo:** Apesar de ser um direito do aluno, a leitura por vezes é negligenciada nas escolas de todo o Brasil. De alguma forma, pelo menos 1/3 dos estudantes brasileiros deixou a escola sem conseguir ler e compreender adequadamente não apenas textos literários, mas uma gama de documentos. Esta proposta debruça-se sobre este problema, procurando melhorar algumas técnicas de leitura escolar. Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta voltada para a formação do aluno-leitor, que reflete e levanta suas próprias hipóteses sobre o que lê. Para atingir esse objetivo, nos baseamos nas obras de Vincent Jouve (2002, 2013). O autor propõe o desenvolvimento da leitura em etapas, as quais também chama de tempos. Seguindo a pesquisa bibliográfica em busca do estado da arte e de fundamentação teórica apropriada, procuramos demonstrar a aplicabilidade dos estudos de Jouve através de *De olho nas penas* (1981), de Ana Maria Machado. A obra foi selecionada devido à riqueza de possibilidades apresentadas pela narrativa, que podem ser desenvolvidas em sala de aula e que servem de exemplo de como a literatura pode contribuir para a resolução de um dos principais problemas escolares. Vale ressaltar que a narrativa pode apontar caminhos para os interessados em trabalhar com a leitura literária em sala de aula em um processo efetivo de formação do indivíduo, pois possibilita o desenvolvimento do leitor e o implica no processo de busca autônoma em que ele deve implicar-se para alcançar autonomia no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Subjetividade. Identidade.

**Abstract:** Despite being a right of the student, reading is sometimes neglected in schools all over Brazil. Somehow, at least 1/3 of Brazilian students left school without being able to read and understand properly not only literature, but several documents. This proposal looks into this problem, trying to improve some technics in scholar reading. This work aims to show a proposal aimed at the formation of the student-reader, who reflects on what he reads and raises his hypotheses about what he reads. To achieve that goal, the basis of the following studies is stablished in Vincent Jouve's works (2002, 2013). The author proposes to develop the lecture into stages (also called times) to reading development. Following biographic research seeking the state of art in literature and reading and the theoretical foundation, we try to demonstrate the applicability of Jouve's studies through *De olho nas penas* (1981), by Brazilian female

author Ana Maria Machado. The work was selected due to the wealth of possibilities to be developed in classroom and serves as a rich example of how literature can contribute to solve a main scholar problem. It is worth to mention that the narrative can point ways to those interested in working with literary reading in classroom an effective process of training the individual, as it will open the reader's development and the fillings that he must do to reach autonomy at the literacy process.

**Keywords:** Reading. Literature. Subjectivity. Identity.

## A NECESSIDADE DA LEITURA ESCOLAR

A leitura e a compreensão do que se lê não deveriam ser, mas são, um privilégio no Brasil. De acordo com Lourenço (2020), 29% da população brasileira termina os ciclos escolares sem desenvolver plenamente as capacidades de leitura, compreensão de texto e de conceitos matemáticos básicos e assim permanece durante sua vida adulta<sup>12</sup>. A discussão que segue parte do pressuposto de que a escola se constitui em local privilegiado para o desenvolvimento de atividades de formação do leitor.

Conforme indica Lourenço (2020), contudo, um terço dos aprendizes apresenta dificuldades na elaboração de leituras como forma de reflexão e, ao término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é capaz de ancorar leituras apenas na materialidade do texto e em informações explícitas, o que não lhes permite crescimento pessoal.

Com a intenção de discutir o problema e na busca por respostas didáticas que possam auxiliar a suplantá-lo, a presente proposta visa investigar as possibilidades didáticas oferecidas pela narrativa literária *De olho nas penas* (1981), de Ana Maria Machado, buscando ultrapassar a barreira da decodificação. É preciso oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem leitores capazes de ler e compreender os mais diversos materiais que tenham à disposição. O leitor deve ser apto a implicar-se plenamente nos processos de leitura, desde a compreensão dos modos de produção e circulação literária até a fruição da experiência estética que a literatura pode proporcionar, conforme estabelecido pela BNCC:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens

---

<sup>12</sup> Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em 19/09/2022.

que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BNCC. p. 159)

Para a proposta, nos baseamos nas sugestões empreendidas por Vincent Jouve em *A leitura* (2002) e, de forma mais aprofundada, em *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas* (2013), tendo em mente que o autor sugere o desenvolvimento de etapas de leitura que permitem ao aprendiz, agora leitor em formação, o desenvolvimento da subjetividade, da imaginação e da identificação com os aspectos da obra. Para o autor, *...toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade*. (2013. p 53), de forma que o aprendiz desenvolva uma leitura do mundo circundante, tornando-se capaz de reconstruí-lo de acordo com as demais leituras que faz, complementando lacunas e refinando conhecimentos. No mesmo sentido, Paul Zumthor indica, em *Performance, Recepção, Leitura*, que a leitura deve suplantar a “decodificação” (2014, p. 28).

Baseada nas indicações de Vincent Jouve, a proposta que segue trabalha com três etapas de leitura, a saber: a) pré-leitura, com fornecimento de indícios e referenciais que podem auxiliar o desenvolvimento da leitura; b) a leitura propriamente dita e c) expansão da leitura ou releitura, em que a leitura realizada será objeto de aprofundamento através de reflexões de ordem objetiva e subjetiva.

Os percursos de leitura são delimitados pelo autor em *A Leitura*, onde o estudioso destaca que

A partir do momento em que há preocupação de destacar os percursos de leitura inscritos no texto, a escolha teórica fundamental opõe a leitura “inocente” (isto é, a primeira leitura, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro) à leitura “experiente” (quando o leitor, ou melhor, o “releitor”, pode utilizar seu conhecimento aprofundado do texto para decifrar as primeiras páginas à luz do desfecho). (JOUVE, 2002, p. 28)

Para o sucesso da empreitada, é preciso que o docente seja, ele mesmo, leitor literário capaz de desenvolver as práticas estabelecidas por Jouve, contando com farto repertório de leituras literárias, de forma a indicar aos aprendizes possíveis conexões narrativas durante as etapas propostas, enriquecendo-as didaticamente. No mesmo sentido, Regina Zilberman observa, em *A literatura infantil na escola* (2003),

que a ... *decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor.* (p. 26).

## **DE OLHO NAS PENAS: NARRATIVA E IDENTIDADE**

De responsabilidade do docente, a seleção das obras é etapa prévia da dinâmica. De seu repertório, o professor deve selecionar narrativas que se adequem à realidade dos aprendizes, de forma que estes sejam capazes de estabelecer relações prévias e ativar memórias que lhes permitirão preencher eventuais lacunas textuais e narrativas. Concorre para a compreensão igualmente a possibilidade de se familiarizar com a obra e que os personagens sejam enxergados a partir de conhecimentos que o alunado traz com suas vivências.

A narrativa multipremiada de *De olho nas penas* (1981) — Prêmio APCA 1981 - Melhor livro infantil do ano; Prêmio Casa de las Americas, 1981; Selo de Ouro de melhor livro infantil e juvenil de 1981 – FNLIJ<sup>13</sup> — se desenvolve a partir das percepções de Miguel, que acompanha as dificuldades familiares no exílio durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) a partir da construção de um mundo onírico ao qual recorre. Marca constante da literatura infanto-juvenil, a recorrência a mundos oníricos pode ser encontrada em grandes clássicos nacionais e mundiais, a exemplo de *Terra dos Meninos Pelados* (1939), de Graciliano Ramos, de *Alice no País das Maravilhas* (1862), de Lewis Carroll, de *Momo e o senhor do tempo* (1973) e *A história sem fim* (1979), ambos de Michel Ende e mesmo da série *Harry Potter* (1998-2007), de J. K. Rowling, de forma que o material selecionado se ancora fortemente em uma tradição que é facilmente resgatada pelo alunado, seja através da leitura de materiais anteriores ou do acompanhamento das narrativas fílmicas de constante sucesso que sobre elas se erigem.

Miguel, protagonista de *De olho nas penas*, é um garoto confuso com a realidade que o cerca, assistindo e sendo levado pelo continente devido à fuga da família e vendo incorporarem-se ao seu núcleo familiar pessoas até então desconhecidas, chega a ser descrito como um menino “com dois pais”. De certa maneira, o protagonista é construído a partir de um reflexo da situação política

---

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.anamariamachado.com.br/livro/de-olho-nas-penas> Acesso em 17/09/2022.

nacional e latino-americana no período. Permeiam a narrativa os principais fatos históricos do período ditatorial, e imagens confusas povoam a vivência do protagonista:

Um dia ele viu na rua um carro cheio de soldados que estavam indo para algum lugar, e então de repente lembrou do Chile e teve medo. Mas não lembrava de que, por que era o medo. Lembrava era que nesse dia, quando ficou com medo fez com a boca um barulho igual ao de tiros, uma amiga da mãe botou ele no colo e disse — Calma, meu amorzinho, está tudo bem, aqui não tem perigo algum, não vai acontecer nada. (MACHADO, p.11)

Diante dessa confusão palpável, a imaginação de Miguel dá asas a Quivirá, personagem mágico que faz parte dos sonhos da criança. Quivirá transforma em discurso infantil as conversas bastante adultas que o pequeno Miguel escuta em seu círculo, das quais *Sobre heróis e tumbas* (1961), de Ernesto Sábato, *Conversa na Catedral* (1969), de Mario Vargas Llosa, *As veias abertas da América Latina* (1971), de Eduardo Galeano, *Os prêmios* (1981), de Julio Cortázar, entre outros, servem de testemunho. Tensas e entreouvidas pela criança sempre deixada de lado, preterido por assuntos mais sérios e, por vezes, que tratavam sobre a própria sobrevivência familiar, as conversas extravasam no momento do dormir. É quando Miguel está sozinho, que surge Quivirá, companheiro e compreensivo, sempre disposto a ensinar e responsável por transformar todas as informações do dia em passeios mágicos pela América Latina e pela África.

A partir dos capítulos “Na terra das montanhas”, “Na terra dos rios” e “Na terra das savanas”, fazendo referências diretas à América andina (as montanhas), aos povos amazônicos (os rios) e aos povos e migrações africanos (as savanas), o livro repassa a história dos povos nativos americanos e dos povos migrados, bem como as chacinas que ocorrem na época da colonização da América Latina. São então introduzidos à narrativa dados históricos capazes de entrelaçar o leitor, a história e a formação da identidade:

Primeiro viram umas naus e caravelas chegando a praia e os cavaleiros desembarcando com seus cavalos, suas armaduras, suas armas. Tinham uma roupa de guerra, feita de ferro cobriam a cabeça, e também de ferro e espadas, escudos e lanças. Os homens cor e fogo os receberam com muitas festas, como se os cavaleiros fossem convidados de honra ou deuses. Deram-lhes presentes: comidas

gostasas, aves bonitas. Puseram seus melhores enfeites. E os enfeites tinha ouro, tinham prata, tinham esmeraldas. (*idem*, p. 26)

Em contraponto à realidade vivida no período da Ditadura Militar brasileira, Quivirá transforma as tensas conversas diurnas em uma pintura de povos e heróis valorosos, quase sempre em tom professoral. A respeito dos povos africanos, por exemplo, Quivirá é claro e objetivo:

Mas o que eu queria dizer é que muitas vezes o tesouro carregado eram eles mesmos (...) Escravidão. O inimigo aqui não vinha de armadura, vestido de ferro, montado a cavalo, procurando Eldorado, mas tinha as mesmas armas de fogo e a mesma crueldade. Chegava de navio, com correntes e chicotes, carregando o povo todo para bem longe, para trabalhar a vida toda de graça construindo a riqueza dos homens que já tinham tomado as terras dos homens cor de fogo lá do outro lado do mar. (*ibidem*, p. 51)

De certa forma, Quivirá ensina, durante os devaneios noturnos de Miguel, a história que não seria ensinada na escola do período, corrigindo deturpações históricas através das narrativas mágicas dos povos latino-americanos e africanos, através de vestígios e histórias dos povos que atualmente povoam as Américas. Esses registros constroem no protagonista — e, por conseguinte, no leitor —, a capacidade de identificação com o mundo real. Entende-se, desta forma, que as “penas” do título não dizem respeito unicamente à personagem plumada que representa Quivirá — aquele que virá, ou seja, o futuro justo para todos os povos —, mas também as dores dos povos indígenas e negros perseguidos e escravizados pelos colonizadores europeus. Ainda em 1981, no ocaso da Ditadura Militar, portanto, Ana Maria Machado abordava, em sua narrativa, temas que atualmente figuram nos manuais didáticos e circulam nas salas de aula, o que faz com que o texto apresente experiências enriquecedoras aos leitores, capazes de formular reflexões, compreender essas questões de pontos de vista diferentes dos que tinham ou que ainda não haviam construído.

A obra preza tanto da formação do povo latino-americano quanto das sequelas deixadas pela Ditadura Militar, possibilitando o reconhecimento da história passada a fim de construir reflexões, fazer descobertas e, por fim, tomar a consciência de atuar no presente e no futuro. Para Jouve (2002), obras que se aproximem das

realidades sociais, culturais e sentimentais (dos aprendizes) podem despertar afetividade com o texto:

... pode-se dizer que a leitura nos remete a nosso passado segundo duas grandes modalidades. Por um lado, a identificação com algumas situações ficcionais nos permite reviver os cenários fantasmáticos da infância; por outro, certo detalhe do texto desperta em nós imagens íntimas: o que se chama de “lembranças-telas”. (p. 118)

## POSSIBILIDADES DIDÁTICAS EM TORNO DA NARRATIVA

O texto de Ana Maria Machado foi selecionado por sua riqueza: trata de questões envolvendo diferentes constituições familiares, de filhos que sofrem com o distanciamento de pais e mães e do choque de diferentes culturas devido as migrações que ocorrem dentro do espaço brasileiro e latino-americano. São assuntos caros aos estudantes contemporâneos, que auxiliam o professor a introduzir a proposta de leitura e oferecem várias possibilidades de vínculo entre a obra e seu leitor. Embalando-se nos passeios noturnos de Miguel, *De olho nas penas* aborda traz a ludicidade que os aprendizes do Ensino Fundamental necessitam para despertar o gosto pela leitura, cosida a temas existentes na vida destas crianças e a marcas da identidade de seu povo, indicando que todo ser humano é resultado de uma história tecida cronologicamente com participações de fatores como o contexto social e cultural.

A primeira etapa da proposta de leitura, a pré-leitura, lida com informações contextuais e para-textuais da obra, de forma que os leitores sejam municiados com conhecimentos que possibilitem a compreensão das informações presentes na leitura, sanando assim possíveis lacunas. A busca por informações prévias pode ser feita no laboratório de informática ou na biblioteca da escola, através de uma rápida pesquisa sobre o período da Ditadura Militar brasileira. Podem servir à pesquisa materiais de diversas origens, tais quais revistas da época, livros específicos e enciclopédias ou, caso a escola disponha de laboratório de informática, de um buscador, com orientação do docente responsável para os temas pertinentes. Embora seja possível — desde que permitido pelos regulamentos escolares — realizar a mesma pesquisa através dos equipamentos eletrônicos e celulares à disposição, a simples troca de ambiente didático serve para despertar a curiosidade dos aprendizes aos conteúdos.

O encaminhamento proposto traz possibilidade de desenvolver a leitura e a compreensão de diferentes aspectos, tais como a relevância do saber histórico, a necessidade do dizer do outro como provocação para o retorno a si próprio e a sua própria realidade. Desta maneira, o aprendiz poderá construir sua percepção sobre a realidade ou reconstruí-la, adequando-a ao pensamento crítico. De forma complementar, a leitura encaminha-se para o conhecimento e a investigação dos elementos para-textuais da obra. No caso específico de *De olho nas penas*, vale destacar as duas edições do livro, a de 1981 e a de 2003. Entre as edições, há significativa mudança no tom das ilustrações, conforme se vê:

**Imagem 1:** capas de *De olho nas penas*, de Ana Maria Machado



**Fonte:** Edições de *De olho nas penas*, de Ana Maria Machado. À esquerda, edição de 1981, com ilustrações de Gerson Conforto e, à direita, edição de 2003, com ilustrações de Gonzalo Cárcamo.

Feitas para a edição de 1981, as ilustrações de capa e miolo de Gerson Conforto parecem remeter a uma aparição repentina enquanto Miguel adormece, um ser mágico, quase hipnótico e um quê amedrontador, de olhos brilhantes e que toma todo o espaço, dando a entender que há algo — a Ditadura, o descaso, o abandono

— que ocupa um espaço que não lhe é dado por direito, que deve ser tomado de volta por quem de direito, ou seja, pelos povos primitivos. Em contraponto, para a edição de 2003 Gonzalo Cárcamo parece dar novo significado à narrativa, um convite a conhecer a história, através de um garoto, Miguel, deslumbrado com seus novos conhecimentos, acompanhado de seres mágicos que o conduzem através da história. Na primeira edição, estabelece-se um vínculo direto com o contexto histórico do momento presente (anos 1980), ao passo que, para a segunda edição, Miguel e Quivirá ganham traços e cores mais suaves, aproximando o leitor infantil.

De forma breve e leve, o leitor está, portanto, munido das principais referências históricas e gráficas, o que permite a passagem para a etapa de leitura propriamente dita do material, para que o docente deve avaliar e/ou conhecer previamente a turma, de forma a oferecer a leitura que mais se adequa à realidade dos aprendizes, entre as quais a leitura silenciosa em momento dedicado, a leitura em ambiente específico para tanto e acompanhada de profissional especializado, em escolas que possuam sala de leitura e mesmo a leitura, a roda de leitura ou a leitura de trechos seguida de discussão, a leitura extraclasse, entre outras possibilidades. Nesse momento, é preciso observar que as realidades escolares divergem, de forma que a proposição deve seguir a realidade docente e estrutural da instituição. A leitura pode estender-se, assim, por uma ou mais semanas. Pequenos deslocamentos, mesmo dentro do próprio ambiente escolar, ajudam a desativar bloqueios que a atividade em sala de aula, sentados em uma mesma posição durante longas horas para o público infantil, possam criar. Desta forma, dada igualmente a possibilidade que a instituição oferece, a leitura pode ser desenvolvida sob a copa de uma árvore ou em um jardim, de forma a oferecer maior contexto frente à narrativa.

À medida em que se avança na narrativa, o professor pode selecionar trechos para acompanhamento periódico, através de atividades direcionadas aos conteúdos desenvolvidos em cada capítulo, com rodas de conversa, quiz, questionários breves e mesmo através da utilização de aplicativos, como o *Karoot*. No link a seguir, encontram-se atividades relacionadas ao capítulo inicial da narrativa, “Gato que nasce em forno”: <https://create.kahoot.it/share/de-olho-nas-penas/e4f8bccd-9a8b-43d6-8d15-73c81e0ff5a1>, atividade sugerida para o acompanhamento. Dessa maneira, é possível discutir cada um dos capítulos da obra, recuperando os principais aspectos narrativos envolvidos em cada uma das quatro partes da narrativa: “Gato que nasce em forno”, “Na terra das montanhas”, “Na terra dos rios” e “Na terra das savanas”,

todas breves e cada uma tratando de especificidades históricas relevantes para a constituição do sujeito Miguel.

A leitura exige a mediação docente continua, de forma que os aprendizes possam desenvolver respostas adequadas e pertinentes para suas dúvidas de leituras. Apreender e perceber corretamente o feixe de saberes mobilizados na constituição do texto literário permite o desenvolvimento da concepção de leitura que auxiliem na formação do leitor. A leitura cumpre função essencial no trabalho didático e o texto literário figura como agente capaz de promover tal modificação, que ganha corpo nas afirmações de Paul Zumthor (1993, p. 45), que menciona, a respeito do desenvolvimento com o texto literário, ser preciso estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas.

Como última etapa, surge, para Jouve (2002, 2013), a expansão da leitura ou releitura, momento para o aprofundamento das impressões de leitura através de reflexões de ordem objetiva e subjetiva. As atividades propostas nessa etapa são de recuperação dos conteúdos e de sua recontextualização no mundo circundante e frente à própria realidade do alunado e permite que várias competências dos aprendizes sejam mobilizadas em favor de um trabalho conjunto: alunos com habilidades em desenhos, com habilidades em caligrafia, com habilidades na redação textual, com facilidade de comunicação e na pesquisa de imagens podem compor um mesmo grupo que se auxilia mutuamente na tarefa de confeccionar cartazes orientados a cada uma das quatro principais etapas da narrativa, que se recupera: a Ditadura Militar brasileira, em “Gato que nasce em forno”, a história dos povos andinos, incas e maias, em “Na terra das Montanhas”, aquela dos povos indígenas da Amazônia, em “Na terra dos rios” e, por fim, a dos povos migrantes africanos, em “Na terra das savanas”.

Nesse momento, o trabalho pode ser expandido com o auxílio dos professores de artes e/ou de história, que podem auxiliar a recuperar informações pertinentes visando a organização de uma exposição em cartazes, no pátio da escola ou na feira escolar, constituindo base avaliativa para a compreensão da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, para Ana Maria Machado (2002, p.18), *É um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e que temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence.*

A obra selecionada permite que questões como “Que mundo é esse ao meu redor?” e “Qual meu papel nessa história”, inquietações que surgem já na infância e precisam ser respondidas. As respostas a estas questões acabam por construir a identidade do indivíduo, tecem uma a uma a visão de si dentro de um todo e necessita ser legítima, pois a fragilidade das respostas pode escorar-se em mentiras, excluindo, desta forma, o direito à verdade. Em *Pedagogia do Oprimido* (1979), Paulo Freire destaca que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Trabalhando com tempos distintos, *De olho nas penas* trata do tempo “real” e cronológico, em que o personagem Miguel vive com sua família. Nesse primeiro nível da narrativa, são apresentados os conflitos quanto à sua identidade, origem e família. Há ainda um outro tempo, lúdico e ancestral, que emerge com o aparecimento de Quivira — *aquele que vira*. O personagem onírico leva Miguel para mundos distintos, revelados de forma sumarizada, em um tempo suspenso, que no plano real leva o prazo de uma noite, mas que nos espaços apresentados por Quivirá transcorre em dias, meses e anos, sem possibilidade de definição exata.

Espera-se que a dinâmica de leitura apresentada na proposta possa ser replicada por docentes em diversos materiais, contribuindo com a melhora dos índices de leitura nos ambientes escolares de forma que os alunos estejam aptos a perceber não apenas as mensagens que a narrativa de *De olho nas penas*, mas, a partir da replicação da dinâmica em títulos literários diversos, que sejam estimuladas a questionar a realidade circundante, contribuindo para a formação de leitores críticos,

que possam investigar de forma autônoma e compreendam plenamente os sentidos apresentados pelos materiais de leitura que tenham à mão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Márcia Heloisa e Leandro Durazzo. Itapevi (SP): Dark Side, 2019.

CORTÁZAR, J. **Os prêmios**. Trad. Glória Rodriguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ENDE, M. **Momo e o senhor do tempo**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A história sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981, p.79.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM editores, 2010.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: ROUXEL, A; LANGLADE; REZENDE, NL. (org). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: ALAMEDA, 2013.

LLOSA, M. V. **Conversa na Catedral**. Trad. Paulina Watht, Ari Roitman. São Paulo: Alfaguara, 2013.

LOURENÇO, T. **Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais**. In *Jornal USP*. 13/11/2020. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/> Acesso em 17/09/2022.

MACHADO. A. M. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981 [2003].

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Livros: De olho nas penas**. 2014. Disponível em <http://www.anamariamachado.com.br/livro/de-olho-nas-penas> Acesso em 17/09/2022.

POSSANI, E. A. **De olho nas penas em Kahoot!** 2021. Disponível em <https://create.kahoot.it/share/de-olho-nas-penas/e4f8bccd-9a8b-43d6-8d15-73c81e0ff5a1> Acesso em 17/09/2022.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record/Galera, 2014.

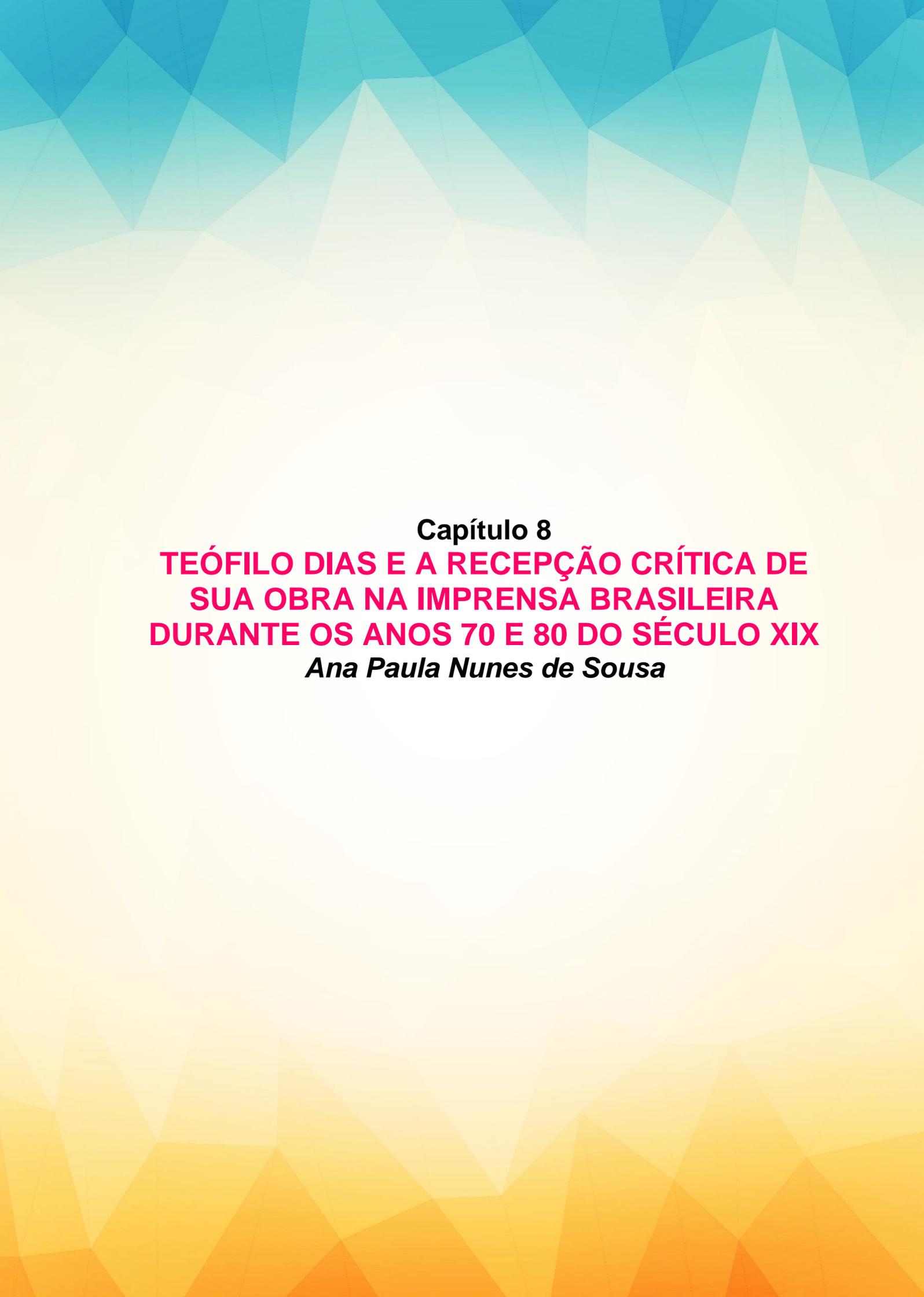
ROWLING, J. K. **Harry Potter** (série). Trad. vários. Rio de Janeiro: Ed. Rocco: de 1998 a 2007.

SÁBATO, E. **Sobre heróis e tumbas**. Trad. Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

ZIBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global editora, 2003.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval**. Trad: J.P. Ferreira e A. Pinheiro. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Performance recepção leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac&Naify, 2014.



**Capítulo 8**  
**TEÓFILO DIAS E A RECEPÇÃO CRÍTICA DE**  
**SUA OBRA NA IMPRENSA BRASILEIRA**  
**DURANTE OS ANOS 70 E 80 DO SÉCULO XIX**  
*Ana Paula Nunes de Sousa*

# TEÓFILO DIAS E A RECEPÇÃO CRÍTICA DE SUA OBRA NA IMPREENSA BRASILEIRA DURANTE OS ANOS 70 E 80 DO SÉCULO XIX

**Ana Paula Nunes de Sousa**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLIT-UFSC). Graduada em Letras Licenciatura com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Caxias (2020). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NuPILL-CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias (LAMID-CNPq). Bolsista de Mestrado Fapema*

**RESUMO:** Teófilo Odorico Dias de Mesquita, poeta maranhense que ficou conhecido por introduzir o movimento literário Parnasianismo no Brasil (ROMERO, 1905; CARVALHO, 1937; CARPEAUX, 1951; BANDEIRA, 1951; CANDIDO, 1960; BOSI, 2017), teve grande atuação no cenário literário brasileiro, embora seja pouco estudado nos dias atuais. Desse modo, percebendo as lacunas e/ou apagamento existente no que toca à sua produção literária, pretende-se, com o presente estudo, demonstrar como esse homem de letras foi benquisto pela crítica literária de sua época, como ele participou ativamente do processo de consolidação da literatura brasileira, publicando seus textos em jornais e revistas de grande circulação durante os anos 70 e 80 do século XIX. Para isso, com o intuito de se obter um resultado mais satisfatório, optou-se por delimitar o *corpus* de estudo, em que serão utilizados, como fontes primárias de informação, a *Revista do Rio de Janeiro* (RJ) e os jornais *O Mequetrefe* (RJ), *Gazetinha* (RJ) e *Tribuna Liberal* (RJ), ambos retirados do sítio Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Ademais, destaca-se que tais periódicos foram escolhidos por trazerem números relevantes de informações no que diz respeito à obra de Teófilo Dias, bem como sobre as novas formas de concepção poética, as quais, àquela época, começavam a aparecer, isto é, o Realismo e o Parnasianismo.

**Palavras-chave:** Teófilo Dias; Recepção crítica; Imprensa literária.

**ABSTRACT:** Teófilo Odorico Dias de Mesquita, maranhão's poet that got popular for introduce to Parnassian literary movement in Brazil (ROMERO, 1905; CARVALHO, 1937; CARPEAUX, 1951; BANDEIRA, 1951; CANDIDO, 1960; BOSI, 2017). Had great action in the literary Brazilian scene although being less studied in the nowadays. In this way, perceiving the lacunes and/or his erasure in what touches his literary production, its aimed with the present study to demonstrate how this letter man was welcomed by the literary critic of his time. How he participates active in the process of consolidation of Brazilian literature. Publishing his texts in papers and magazines of great circulation during the 70's and 80's years of the XIX century. For that, with the

aim to get more satisfying results it was opted to delimited the corpus of study. In which are used as primary sources of information the magazine *Revista do Rio de Janeiro* (RJ) and the papers *O Mequetrefe* (RJ), *Gazetinha* (RJ) and *Tribuna Liberal* (RJ) both were obtained from the site Hemeroteca Digital, of The National Library of Rio de Janeiro. In addition, stands out that such periodic were chosen for bringing relevant numbers of information in what is said about the work of Teófilo Dias. Well as about the new ways of poetical conception, in which, at that time, started to appear that are Realism and parnassianism.

**Keywords:** Teófilo Dias; Critical reception; Literary press.

*O século é pujante, heroico, inexorável  
— Navio, que enristou a quilha incontrastável  
Às praias do porvir, lá vai talhando o mar* (DIAS, 1882, p. 19).

## INTRODUÇÃO

O Maranhão é um dos estados brasileiros com grande proeminência no cenário literário, intelectual e cultural. Possui ele um número elevado de escritores e poetas que conseguiram se sobressair em relação aos seus companheiros de geração, o caso, por exemplo, do caxiense Gonçalves Dias, um dos literatos mais estimado da nossa literatura. Outro poeta que também se destacou, quando vivo, foi Teófilo Odorico Dias de Mesquita, nascido em Caxias, Maranhão, em 28 de fevereiro de 1857.

A produção literária de Teófilo Dias é pequena, ele publicou apenas cinco livros, quais sejam: *Flores e amores* (1874), *Lira dos verdes anos* (1878), *Cantos tropicais* (1878), *Fanfarras* (1882) e *A comédia dos deuses* (1887). Esta última, consiste numa tradução de *Ahasverus*, de Edgar Quinet (1833). Segundo escreve Valentim Magalhães (1889), em artigo publicado no jornal *Tribuna Liberal* (RJ), Teófilo Dias considerava *A comédia dos deuses* (1887) como sendo sua melhor obra publicada.

Ademais, embora a produção literária de Teófilo Dias tenha sido muito bem elogiada pela crítica literária de sua época, importa dizer que, atualmente, ela é muito pouco discutida. Os estudiosos da literatura, o caso de Alfredo Bosi (2017) e sua *História concisa da literatura brasileira*, só apresentam (quando apresentam) o básico acerca da vida e produção bibliográfica desse literato, nada muito aprofundado. Nesse seu livro, Bosi (2017) informa o lugar onde nasceu Teófilo Dias e sua possível escola

literária. Conforme argumenta o crítico e historiador brasileiro, o Parnasianismo foi inaugurado no Brasil, precisamente quando Teófilo publicou suas *Fanfarras* (1882)<sup>14</sup>.

Assim sendo, tendo em vista a lacuna e/ou apagamento da produção literária de Teófilo Dias na maioria dos manuais de história literária brasileira, bem como nas antologias poéticas, este artigo objetiva demonstrar como esse homem de letras foi bem recebido e elogiado pela crítica literária de sua época, como ele participou e contribuiu ativamente para a consolidação da literatura brasileira, semelhantes aos seus companheiros Fontoura Xavier, Carvalho Júnior, Artur Azevedo, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira, Valentim Magalhães, Alcides Lima, Augusto de Lima, etc. Para isso, recorreu-se aos periódicos *Revista do Rio de Janeiro* (RJ), *O Mequetrefe* (RJ), *Gazetinha* (RJ) e *Tribuna Liberal* (RJ), os quais circularam no período em que viveu o maranhense, precisamente durante os decênios de 70 e 80 do século XIX.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dito acima, os registros de estudiosos e/ou pesquisadores<sup>15</sup> da literatura brasileira que se propuseram a estudar a obra de Teófilo Dias são mínimos. No que toca aos manuais de história literária, interessa dizer que, Sílvio Romero (1905) e Antonio Candido (1960) são os estudiosos que mais se destacam. Para além de apresentar a biografia do poeta maranhense, esses críticos analisam e discutem, de maneira aprofundada e contextualizada, a poesia de Teófilo Dias. No livro *Evolução do lirismo brasileiro*, Romero (1905) menciona alguns dos poemas que foram publicados por Teófilo, dentre eles, “A matilha”, o qual compõe suas *Fanfarras* (1882).

Conforme ressalta Sílvio Romero (1905, p. 176), esse poema pode ser considerado como “uma das páginas superiores do lirismo universal”. Nele, observa-se dois lados da poética de Teófilo Dias, bem como o lirismo e o erotismo, visivelmente perceptíveis em sua obra. Ainda de acordo com o crítico alagoano, Teófilo é o quarto

---

<sup>14</sup> Para maiores informações, acessar o artigo *Do fausto acadêmico ao esquecimento: Teófilo Dias e a poética parnasiana* (SOUSA, 2022), publicado no e-book do XX Simpósio de Letras: entre Língua, Literatura e Ensino - 20 edições. Neste trabalho, são apresentadas discussões relevantes acerca da vida e produção literária de Teófilo Dias, assim como os primeiros resultados de uma pesquisa quantiquantitativa feita com as obras *Fanfarras* (1882), de Teófilo Dias, e *Sonetos e poemas* (1885), de Alberto de Oliveira.

<sup>15</sup> Feita uma busca na internet, bem como em bibliotecas digitais e repositórios de universidades públicas, quase não foram encontradas pesquisas envolvendo a produção literária de Teófilo Dias. É oportuno dizer que, os únicos trabalhos encontrados foram os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Fábio Casemiro (2008; 2010); Glória do Amaral (1996) e Paulo Pergher (2020).

integrante da chamada “áurea quadriga parnasiana”, a qual é composta por Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac. No seu dizer, não há como diferenciar tais poetas, sobretudo se se considerar a familiaridade de estilo existente entre eles.

Para tanto, embora Romero (1905) considere Teófilo Dias um poeta parnasiano, ideia defendida por outros estudiosos, como, por exemplo, Ronald de Carvalho (1937), Otto Maria Carpeaux (1951), Manuel Bandeira (1951) e Alfredo Bosi (2017), implica dizer que, há quem se oponha quanto a esse posicionamento. O poeta e crítico brasileiro Péricles Eugênio da Silva Ramos (1967; 1968; 1989) é um dos estudiosos que discordam dessa premissa. Para ele, Teófilo Dias, muito mais que poeta parnasiano, foi quem introduziu o Simbolismo no Brasil, haja vista a similaridade de estilo existente entre sua obra e a do literato Carvalho Júnior. Ramos (1968), em seu livro intitulado *Do Barroco ao Modernismo*, escreve as seguintes palavras:

De Teófilo Dias já acentuei, em **A Literatura no Brasil**, que “tem notas precursoras até mesmo do Simbolismo<sup>16</sup>. Assim pela fluidez de seu ritmo, por seu colorido e sobretudo por suas frequentes aliterações”; e, no mesmo ensaio, aponte para as semelhanças entre Teófilo e Carvalho Júnior, que o antecedeu na elétrica novidade, em certa expressão fluida e nervosa, que já não era romântica e não seria características do Parnasianismo, que se fixou em sentido contrário. Mostrei como não era possível capitular entre os parnasianos alguém que desprezava o “mot juste”, praticava a adjetivação imprópria e reciprocava sensações, quando se referia ao “hino” de uns pés, a um corpo “musical” ou ao sentimento que se “lê” nas catedrais (RAMOS, 1968, p. 194-195, grifo do autor).

Na contramão do que propõe Péricles Eugênio da Silva Ramos (1968), o crítico e historiador Antonio Candido (1960), em prefácio que fez para o livro *Teófilo Dias: poesias escolhidas* (o qual foi organizado e compilado pelo próprio Candido), informa que Teófilo Dias passou de romântico retardatário, quando publicou suas obras iniciais *Liras dos verdes anos* (1878) e *Cantos tropicais* (1878), a poeta socialista, realista e parnasiano. Ele argumenta que, se for o caso de classificar esteticamente a produção literária de Teófilo, deve-se levar em conta a sua obra de maturidade, e não a inicial.

---

<sup>16</sup> Péricles Eugênio da Silva Ramos (1968) se refere à sua obra *Poesia parnasiana: antologia*, publicada em 1967. Nela, além de apontar semelhanças de estilo entre Teófilo Dias e Carvalho Júnior, ele informa que o poeta catarinense Cruz e Sousa foi um leitor e apreciador da produção literária do poeta maranhense. No seu dizer, “a aliteração já era um hábito em Teófilo Dias, cuja dicção aponta decididamente para Cruz e Sousa e a do Simbolismo brasileiro em geral, ao conjugar a aliteração com a fluidez do ritmo e mais a sinestesia ou reciprocidade de sensações” (RAMOS, 1967, p. 18).

Candido (1960), assim como Romero (1905) e os demais estudiosos que acreditam ser o maranhense um poeta parnasiano (CARPEAUX, 1951; BANDEIRA, 1951, etc.), comenta que Teófilo Dias, um tipo primitivo de parnasiano, situa-se entre os que compuseram esta “corrente literária” pela publicação de *Fanfarras* (1882), pois, a seu ver, tal obra serviu de modelo para os poetas “renovadores” (CANDIDO, 1960).

Dentre os poemas que compõem as *Fanfarras* (1882), de Teófilo Dias, Antonio Candido (1960) cita, além de “A matilha”, “O elixir”, para o qual é “um dos sonetos mais belos e perfeitos do nosso Parnasianismo, ou Pré-parnasianismo, no qual a voz, nascendo em regiões profundas, onde jaz o filtro, traz algo da sua força inebriante, e o volatiza por assim dizer” (CANDIDO, 1960, p. 29). Nesse soneto, o eu lírico diz:

Enlanguesce-te a voz, sonora e rica,  
Um simpático timbre insidioso,  
Que em meu ouvido, em frêmito nervoso,  
O vário acorde grava e multiplica.

No sopro mole, tépido, me fica  
Suspensa a alma, em pasmo deleitoso,  
Como a ave do ninho harmonioso  
Que a tua voz no hálito edifica.

Quando lhe escuto a música enervante  
Abate-me um torpor mórbido, quente,  
Que me entumece o sangue palpitante.

É que ela exala o fluído dissolvente  
Do funesto elixir inebriante  
Que te ameiga e embalsama o lábio ardente  
(DIAS, 1882, p. 06).

Além desse poema, Antonio Candido (1960) menciona, em sua análise, vários outros, a saber: “O sono”, “Cisma à beira mar”, “O canto e a folha”, “Cismas”, “O deserto”, “Teus olhos”, “Olhos azuis”, etc. Este último, diz o crítico, representa, na obra de Teófilo Dias, “o ponto de maturidade, marcando a superação de certa facilidade inicial e o empenho em experiências mais complexas” (CANDIDO, 1960, p. 21).

Outra que também realizou um estudo acerca da obra de Teófilo Dias e de seus companheiros — Carvalho Júnior, Fontoura Xavier, Vicente de Carvalho, Wenceslau de Queiroz (“Baudelaire Paulistano”) e Cruz e Sousa — foi Glória Carneiro do Amaral. Em *Aclimatando Baudelaire*, Amaral (1996) tece interessantes comentários a respeito das vidas e obras desses literatos, além de destacar a influência exercida sobre eles

pelo francês Charles Baudelaire, é claro. Segundo escreve essa pesquisadora, Teófilo:

Colaborou em jornais acadêmicos e nos órgãos de imprensa, fez muitos amigos, foi querido e admirado pelos contemporâneos, que nos legaram depoimentos sobre sua personalidade. Ao que tudo indica, era afável e simpático, muito distraído, afeito a folclóricas e passageiras explosões de cólera, podendo até, apesar da pequena estatura, a vias de fato. Companheiro de quarto de Fontoura Xavier, com quem veio do Rio, **interessam-nos depoimentos sobre a vida que levavam pelo sabor de romantismo que ainda impregnavam o ar acadêmico paulistano** (AMARAL, 1996, p. 101, grifos meus).

Como vê-se, Glória do Amaral (1996), semelhante ao crítico Antonio Candido (1960), pontua as marcas de estilo da poesia romântica em Teófilo Dias e seus companheiros de geração, embora eles se dissessem contrários ao já “cansado e inoperante Romantismo”. Ela fala ainda da atuação e boa recepção do maranhense na imprensa literária brasileira, a qual trataremos, de maneira mais detalhada, adiante.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de estudo escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi o método qualitativo de análise. Além das pesquisas feitas em livros impressos (ROMERO, 1905, CARVALHO, 1937; CARPEAUX, 1951; BANDEIRA, 1951, CANDIDO, 1960; AMARAL, 1996; BOSI, 2012), foram realizadas buscas na internet, bem como em bibliotecas digitais e repositórios de universidade públicas. Para tanto, dentre as bibliotecas digitais que foram cotejadas, destacam-se: Biblioteca Digital de Literatura de Países Lusófonos (<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>) e Biblioteca Digital de Literatura Maranhense (<https://www.literaturamaranhense.ufsc.br/>).

Utilizou-se ainda, como fonte primária de informação, a Hemeroteca Digital, da Biblioteca Digital do Rio de Janeiro (<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>), haja vista que o objetivo primeiro deste trabalho consiste em evidenciar a recepção crítica da obra de Teófilo Dias na imprensa literária. Para isso, foram selecionados alguns periódicos que circularam durante os decênios de 70 e 80 do século XIX, período este de maior atuação do literato maranhense frente à literatura brasileira.

Dentre os periódicos cotejados, destacam-se: *Revista do Rio de Janeiro* (RJ), *O Mequetrefe* (RJ), *Gazetinha* (RJ) e *Tribuna Liberal* (RJ). No entanto, poder-se-ia

mencionar outros, mas, tendo em vista a relevância e qualidade das informações apresentadas, optou-se por usar apenas esses quatro. Neles, encontram-se comentários acerca da obra de Teófilo Dias feitos não só pela crítica literária da época, mas também comentários feitos por seus companheiros de geração, o caso dos poetas Machado de Assis (1882), Artur Azevedo (1882) e Valentim Magalhães (1889).

De mais e mais, conforme mencionado, também delimitou-se um recorte temporal, as buscas iniciais foram feitas entre os anos 1870 e 1879. A título de esclarecimento, Teófilo Dias publicou suas duas primeiras obras, *Lira dos verdes anos* e *Cantos tropicais*<sup>17</sup>, no mesmo ano, melhor dizendo, em 1878. Todavia, os poemas que as compõem foram produzidos em períodos diferentes. *Lira dos verdes anos* (1878) é composta por poemas datados entre os anos 1875 e 1876<sup>18</sup>; enquanto em *Cantos tropicais* (1878) encontram-se poemas escritos durante os anos 1876 e 1877.

No segundo momento, foram realizadas pesquisas em periódicos datados entre os anos 1880 e 1889, já que o maranhense produziu e publicou obras somente até o ano 1887. Em 1889, ele faleceu, em decorrência de complicações cardíacas.

## ANÁLISE DOS DADOS

Antes de demonstrar os comentários críticos acerca da obra de Teófilo Dias encontrados nos periódicos *Revista do Rio de Janeiro* (RJ), *O Mequetrefe* (RJ), *Gazetinha* (RJ) e *Tribuna Liberal* (RJ), interessa expor um quadro geral de como se deu a recepção crítica desse homem de letras na imprensa literária brasileira. A tabela abaixo apresenta os achados dessa pesquisa feita na Hemeroteca Digital:

**Tabela 01:** Recepção crítica da obra de Teófilo Dias na imprensa literária.

<b>Recepção crítica de Teófilo Dias na imprensa: 1870-1879</b>		
Descrição	Páginas	Q. de menção
<i>Jornal da Tarde: Publicação Diária</i> (SP) – 1870 a 1879	3901	25
<i>Correio Paulistano</i> (SP) – 1870 a 1879	11292	20

<sup>17</sup> A fortuna crítica de Teófilo Dias (BANDEIRA, 1951; CANDIDO, 1960; AMARAL, 1996; SANTOS, 2012) considera *Lira dos verdes anos* (1878) como a primeira obra publicada por ele, uma vez que não se têm, conforme é ressaltado, muitas informações no que toca às suas *Flores e amores*, publicada em 1874, quando ele ainda vivia no Maranhão.

<sup>18</sup> Ao tratar especificamente deste assunto, Antonio Candido (1960) explica o motivo pelo qual *Lira dos verdes anos* (1878) demorou a ser publicada. Segundo escreve o crítico, o motivo para tal fato, é que Teófilo Dias estava esperando um prefácio prometido pelo seu amigo poeta Francisco Otaviano.

<i>Revista do Rio de Janeiro</i> (RJ) – 1876 a 1877	1255	17
<i>Gazeta de Notícias</i> (RJ) – 1875 a 1879	6712	13
<i>Anais do Parlamento Brasileiro</i> (RJ) – 1826 a 1888	94212	9
<i>Besouro: Folha Ilustrada Humor. e Satírica</i> (RJ) – 1879	490	8
<i>Diário do Rio de Janeiro</i> (RJ) – 1860 a 1878	25208	8
<i>O Mequetrefe</i> (RJ) – 1875 a 1892	3380	8
<b>Recepção crítica de Teófilo Dias na imprensa: 1880-1889</b>		
Descrição	Páginas	Q. de menção
<i>Correio Paulistano</i> (SP) – 1880 a 1889	10863	124
<i>O Programa Guiador: Folha Diária</i> (RJ) – 887	935	112
<i>Gazeta de Notícias</i> (RJ) – 1880 a 1889	16741	86
<i>Farol</i> (RJ) – 1876 a 1933	42243	74
<i>Pacotilha</i> (MA) – 1880 a 1909	34367	48
<i>Gazeta da Tarde</i> (RJ) – 1880 a 1901	18859	35

Fonte: Hemeroteca Digital.

Os resultados da pesquisa mostram que houve uma crescente quanto à recepção crítica da produção literária de Teófilo Dias na imprensa literária, o número de comentários a seu respeito aumentaram muito a partir de 1880. Acredita-se que um dos motivos para isso, como ressaltou Candido (1960), é que, nesta época, Teófilo já tinha alcançado a maturidade de sua obra, era ele mais conhecido, tinha feito amizades com poetas de nome e reconhecimento na cena literária, sem falar de sua atuação enquanto Deputado Provinciano e defensor da instauração da República. Somado a isso, pode-se aludir também que parte dessas menções se deve aos anúncios que eram feitos de suas obras, tanto de *Lira dos verdes anos* (1878) e *Cantos tropicais* (1878) quanto de *Fanfarras* (1882) e *A comédia dos deuses* (1887).

Passando para a análise propriamente dita, observe-se o que diz a *Revista do Rio de Janeiro* ao literato maranhense Teófilo Dias, em artigo publicado em 1876:

Teófilo Dias – Um abraço de reconhecimento, meu jovem poeta, pelo teu delicado mino. Os teus magníficos versos serão recebidos sempre com muito especial agrado, como se diz no Instituto; a *Revista* te franqueia as suas colunas, para que as enobreças com os fulgores de teu talento (ANÔNIMO, *Revista do Rio de Janeiro*, 1876, p. 33).

Aqui, é oportuno dizer que, Teófilo Dias foi um dos literatos de sua época que escreveu para a *Revista do Rio de Janeiro*. Isso pode explicar a boa recepção por parte desse periódico acerca das obras do caxiense e de seus companheiros de geração, o caso, por exemplo, do poeta rio-grandense Fontoura Xavier. Em artigo publicado no dia 25 de julho de 1876, intitulado *Dois poetas*, o crítico responsável pela nota tece as seguintes palavras no que concerne aos poetas Teófilo Dias e Fontoura Xavier:

Folgo, quando tenho a suma felicidade de encontrar a geração que nasce ânimos fortes e avigoradas cresças de um futuro melhor. Foi assim cheio de alegria íntima, que abracei dois poetas, moços ainda, mas dos que não têm o cérebro vazio de luz e o coração calcinado pela perniciosíssima indiferença. Teófilo Dias e A. Fontoura Xavier são dois talentos que muito prometem, dois moços que trabalham em prol do engrandecimento desta nossa terra, nunca bastantemente encarecida; são, finalmente, dois obreiros que hão de pertencer ao futuro, para maior realce dos nossos fastos literários (BARROSO, *Revista do Rio de Janeiro*, 1876, p. 106).

Além de apresentar comentários elogiosos a respeito desses dois homens de letras, nessa sua crítica, Barroso (1876) considera Teófilo e Fontoura Xavier poetas de ideais opostos. No entanto, ele não dá detalhes de como e no que consistia essa oposição. Uma afirmação um tanto questionável, basta ver que esses dois literatos fariam parte, mais tarde, da famosa Batalha do Parnaso, precisamente em 1878.

A título de informação, a Batalha do Parnaso e/ou Guerra do Parnaso consistiu em críticas no formato de versos feitas pelos poetas da chamada nova geração aos poetas que compuseram o movimento Romantismo, o qual, àquela época, já era considerado “inoperante”, um mundo morto, conforme escreve o crítico e poeta Manuel Bandeira (1951), no livro *Antologia dos poetas brasileiros da fase parnasiana*.

Para tanto, há que se dizer também que, talvez Barroso (1876) estivesse se referindo ao aspecto social nas poéticas de ambos os literatos. Embora Teófilo Dias tenha feito poemas com características socialistas<sup>19</sup>, Fontoura Xavier foi quem mais se destacou neste quesito, um dos principais opositores da coroa portuguesa.

---

<sup>19</sup>A segunda parte de *Fanfarras* (1882), intitulada “Revoltas”, é toda ela composta por poemas com marcas de estilo socialistas. Em *Cantos tropicais* (1878), também verificam-se poemas que tratam de aspectos sociais, bem como: “A locomotiva”, “A liberdade”, “O sonho de escravo”, “A poesia moderna”, “Sonho fantástico” e “Ruínas”.

Outro apontamento feito por Barroso (1876), diz respeito à semelhança de estilo existente entre Teófilo Dias e Antônio Gonçalves Dias, juízo crítico que foi feito também pela maioria dos estudiosos da obra do maranhense, o caso de Antonio Candido (1960), Glória Carneiro do Amaral (1996) e Fábio Casemiro (2008; 2010). *Grosso modo*, Barroso (1876) informa que Teófilo Dias herdou o suavíssimo lirismo e talento artístico do seu tio Gonçalves Dias, segundo ele escreve, “o mais primoroso cantor da natureza americana” (BARROSO, Revista do Rio de Janeiro, 1876, p. 107).

Igual fizeram a *Revista do Rio de Janeiro* e A. F. S. Barroso (1876)<sup>20</sup>, o jornal *O Mequetrefe* também chega a pontuar a semelhança de estilo entre Teófilo Dias e seu tio Gonçalves Dias, a saber:

Todo mundo sabe que Teófilo Dias é sobrinho de Gonçalves Dias. Pela linha colateral deste parentesco, a única herança de Teófilo Dias aquela *vis* poética, que fez com que o nome de seu tio dele, fosse um dos atavios com que se jacta essa moça romântica e clorótica, que se chama literatura brasileira. Pois ela, essa Literatura tísica e sem gosto, agora contudo acaba de ser graciosamente enflorada com as *Fanfarras* do Teófilo Dias, como, há tempo, foi com *Cantos e Lutas* do Valentim Magalhães, com *Brás Cubas* do Machado de Assis, como *O Mulato* de Aluísio de Azevedo (ANÔNIMO, *O Mequetrefe*, 1882, p. 03).

Como observa-se, no comentário acima, o jornal está se referindo às *Fanfarras* (1882), de Teófilo Dias. No entanto, dois anos antes, ele já havia divulgado nota crítica no tocante às suas obras *Lira dos verdes anos* (1878) e *Cantos tropicais* (1878). Em uma das ocasiões, *O Mequetrefe* (1878) tenta justificar o motivo pelo qual ter dito, em determinado momento, que *Cantos tropicais* (1878) não passava de uma cópia fiel de *Lira dos verdes anos* (1878), sem que houvesse qualquer grau de inovação no estilo.

Conforme é exposto por esse jornal, essa afirmação se deu, sobretudo porque o próprio Teófilo Dias publicou, em suas *Lira dos verdes anos* (1878), nota explicativa informando o motivo de ainda apresentar semelhanças de estilo com o movimento Romantismo. Nessa sua nota explicativa, o maranhense escreve o seguinte:

#### NOTA

---

<sup>20</sup> Interessa dizer que, foram feitas buscas na Hemeroteca Digital a fim de descobrir qual seria o nome completo desse poeta, porém, nada foi encontrado. Vale dizer ainda que esta era uma prática recorrente em poetas que publicavam seus textos em periódicos, muitos deles costumavam usar pseudônimos e/ou assinar os textos somente com iniciais maiúsculas, o caso do A. F. S. Barroso.

Por motivos que não vem ao caso referir, este livro, que deveria ser publicado em fins de 1876, só agora, ao cabo de quase dois anos aparece. Sirva esta declaração de desculpas ao autor, que pensava de modo muito diverso de hoje quando compôs estes versos (DIAS, 1878, p. 03).

A fortuna crítica de Teófilo Dias (CANDIDO, 1960; AMARAL, 1996; SANTOS, 2012) informa que *Lira dos verdes anos* (1878) é, dentre todas as suas obras, a que mais se aproxima do movimento Romantismo. Entretanto, conforme é pontuado por essa mesma crítica, *Fanfarras* (1882) apresenta um estilo de concepção poética totalmente diferente de *Lira dos verdes anos* (1878). Antonio Candido (1960), por exemplo, ressalta a nota social e política em *Fanfarras* (1882). Para ele, a importância dessa nota política deve-se, entretanto, “à revolução operada na técnica e na sensibilidade do poeta pela influência de Baudelaire” (CANDIDO, 1960, p. 23). De maneira semelhante, informa *O Mequetrefe*, no dizer desse periódico:

Nas *Fanfarras*, Teófilo Dias já não é, como na *Lira dos Verdes Anos*, simplesmente o sobrinho do seu tio. Não, aí Teófilo Dias revela-se como um artista impecável e um poeta de uma elegância raríssima, não só quando manipula os filtros venenosos das *Flores Funestas*, como no ardor de *Revolta* toma dos alexandrinos e brande-os como barras de ferro batido. As *Fanfarras*, que são o complemento dos *Cantos Tropicais*, devem dar a Teófilo Dias um lugar eminente na literatura nacional ao lado dos primeiros literatos nacionais (ANÔNIMO, *O Mequetrefe*, 1882, p. 06).

Em publicação feita no jornal *Gazetinha* (RJ), Machado de Assis (1882), que já havia escrito, em 1879, um artigo falando sobre os poetas da nova geração, diz que “o verso das *Fanfarras* é sempre o verso do Sr. Teófilo Dias, o tom meigo domina o tom metálico. As flores ali postas não são funestas; podem ter às vezes um aroma acre, podem inebriar também, mas não matam” (ASSIS, *Gazetinha*, 1882, p. 03). Conforme ressalta o poeta, vê-se que Teófilo progrediu, “a forma, cuidada nas outras coleções, teve nesta um carinho, um apuro que mostra o estudo que o Sr. Teófilo Dias continua a fazer dos poetas modernos. Cada composição sai-lhe cinzelada das mãos. A língua é porventura mais enérgica e numerosa” (ASSIS, *Gazetinha*, 1882, p. 03).

Outro que também publicou nota crítica no tocante às *Fanfarras* (1882), de Teófilo, foi o poeta Alcides Lima. Nessa sua nota, publicada no jornal *Gazetinha* (RJ),

Alcides Lima (1882) escreve as seguintes assertivas: “não sabemos por onde começar a tecer elogios a esse mimoso livrinho de um merecimento tão transcendente. Acanhamo-nos diante da supremacia intelectual, que tão profundamente distingue o jovem autor de todos os outros poetas brasileiros” (LIMA, GAZETINHA, 1882, p. 02).

Dito em passagem anterior, Valentim Magalhães (1889), em publicação que fez na *Tribuna Liberal* (RJ), também fala da produção literária do maranhense Teófilo Dias. De acordo com Valentim Magalhães, “há nas *Fanfarras* poesias de inestimável valor, como *A matilha*, *Saudade*, *Spleen*, *A Estátua*, *Miniatura*, *Latet Anguis*, etc, de uma arte marmórea e quase perfeita e de uma delicadeza de velhas rendas de Inglaterra ou de filigrana de prata” (*Tribuna Liberal*, 1889, p. 01, itálicos do autor). Ainda no dizer desse literato:

Em todas as composições da primeira parte, intitulada *Flores funestas*, reconhece-se a influência poderosa dos poetas franceses então mais modernos — a começar por Baudelaire, de quem até o título imitou. Tal influência se reconhece no grande número de traduções daquele poeta e de Lecomte de Lisle. Teófilo era um tradutor primoroso, admirável, possuindo — talvez mais do que nenhum outro — a rara habilidade de transplantar a vernáculo o pensamento inteiro do autor em versos do mesmo metro e, muitas vezes, no mesmo número de versos (MAGALHÃES, *Tribuna Liberal*, 1889, p. 01, itálicos do autor).

À guisa da conclusão, há que se dizer, para tanto, que Valentim Magalhães (1889) não apresenta a mesma impressão positiva em se tratando de *A comédia dos deuses* (1887). Embora Magalhães (1887) comente o fato de o poeta Teófilo Dias ter um carinho especial por essa obra, informação já mencionada, para ele, o maranhense não obteve a mesma felicidade que tivera com suas obras anteriores, sobretudo se se considerar o fato de ela ser uma tradução fiel de *Ahasverus*, de Edgar Quinet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto ao longo das discussões, Teófilo Dias foi, apesar de pouco estudado nos dias atuais, um poeta benquisto pela crítica literária de sua época e por seus companheiros de geração, o caso de Machado de Assis, Valentim Magalhães e Artur Azevedo (1882). Este último, em publicação que fez no jornal *Gazetinha* (RJ), artigo assinado por ele sob o pseudônimo Eloy, O Herói, diz que “cada livro de Teófilo

Dias é um marco do progresso intelectual do aplaudido poeta. A *Lira dos verdes anos* está, para as *Flores e amores*, como os *Cantos tropicais* estão para a *Lira dos verdes anos* e as *Fanfarras* para *Cantos tropicais*” (ELOY, O HERÓI, *Gazetinha*, 1882, p. 01).

Neste estudo, viu-se também que Teófilo Dias, embora tenha vivido relativamente pouco (faleceu quando tinha apenas 34 anos de idade), soube aproveitar as oportunidades. Para além da carreira exercida no âmbito das letras e da literatura, ele atuou como político brasileiro. Um sujeito que defendeu e lutou pela liberdade e igualdade de direito, buscou ele e seus colegas, o caso de Fontoura Xavier, pela abolição da escravidão, bem como pela instauração da República.

De mais e mais, observou-se, ainda, a qualidade da produção literária de Teófilo Dias. Mesmo que tenha publicado poucos volumes, esse poeta soube ser diversificado, daí a dificuldade que a crítica literária tem de classificar, do ponto de vista estético, sua obra. Há quem o considere romântico, socialista, realista e parnasiano (ROMERO, 1905; CARVALHO, 1937; CANDIDO, 1960; BANDEIRA, 1951; AMARAL, 1996; BOSI, 2017), mas há também aqueles que o considera simbolista e/ou decadente, como ressaltou Péricles Eugênio da Silva Ramos (1967; 1968; 1989).

## REFERÊNCIAS

ANÔNIMO. Os Cantos Tropicais e a crítica. **O Mequetrefe**, Rio de Janeiro, ed. 00145, 18 de outubro, 1878, p. 03. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709670&Pesq=%22Te%c3%b3filo%20Dias%22&pagfis=915>. Acesso em: 28.04. 2022.

ANÔNIMO. Fanfarras. **O Mequetrefe**, Rio de Janeiro, ed. 00273, 8 de maio, 1882, p. 03-06. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709670&Pesq=%22Te%c3%b3filo%20Dias%22&pagfis=1650>. Acesso em: 28.04.2022.

ANÔNIMO. Expediente. **Revista do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ed. 00005, 1876, p. 33. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=342920&pesq=%22Te%C3%B3filo%20Dias%22&pasta=ano%20187&hf=memoria.bn.br&pagfis=888>. Acessado em: 28.04. 2022.

AMARAL, Glória do. **Acimatando Baudelaire**. São Paulo: Annablume, 1996.

ASSIS, Machado. Bibliografia. **Gazetinha**, Rio de Janeiro, 17 Jun. 1882, ed. 136. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706850&pesq=%22Te%C3%B3filo%20Dias%22&pagfis=865>. Acessado em: 09/07/2022.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia dos poetas brasileiros da fase parnasiana**. 3 edição. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1951.

BARROSO, A. F. S. Dois poetas. **Revista do Rio de Janeiro** (RJ), ed. 00005, 1877, p. 106. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=342920&pesq=%22Te%C3%B3filo%20Dias%22&pasta=ano%20187&hf=memoria.bn.br&pagfis=961>. Acessado em: 28.04. 2022.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2017.  
CANDIDO, Antonio. **Teófilo Dias: poesias escolhidas**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1960.

CARPEAUX, Otto Maria. **Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde / Serviço de Documentação, 1951.

CARVALHO, Ronald de. **Pequena história da literatura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro: FBRIGUIE T & C, Editores, 1937.

CASEMIRO, Fábio Martinelli. **Carne, imagem e revolta na lírica de Teófilo Dias**. 2008. 751 f. Dissertação (Teoria e História Literária), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2008. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=114855>. Acessado em: 09/09/2022.

CASEMIRO, Fábio Martinelli. Teófilo Dias e a natureza de um Brasil moderno. **Revista Literatura em Debate**, v. 4, n. 7, p. 17-29, ago.-dez., 2010. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/557/1029>. Acessado em 09/09/2022.

DIAS, Teófilo. **Cantos tropicais**. Rio de Janeiro: Livraria de Augustinho Gonçalves Guimarães & Cia, 1878.

DIAS, Teófilo. **Fanfarras**. São Paulo: Dolivaes Nunes, 1882.

ELOY, O HERÓI. Semaninha. **Gazetinha** (RJ), Rio de Janeiro, ano 1, 23 abr. 1882, ed. 91. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706850&pesq=%22Te%C3%B3filo%20Dias%22&pagfis=679>. Acessado em: 09/09/2022.

LIMA, Alcides. Fanfarras. **Gazetinha**, Rio de Janeiro, 4 jun. 1882, ed. 126. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706850&pesq=%22Te%C3%B3filo%20Dias%22&pagfis=824>. Acessado em: 09/09/2022.

PERGHER, Paulo Henrique. De perfumes acres e sombria volúpia: as flores funestas de Teófilo Dias. **Revista de Letras Juçara**, Caxias Maranhão, v. 04, n. 01,

p. 43-58, jul. 2020. Disponível em:  
<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2195/1646>. Acessado em:  
09/09/2022.

RAMOS, Péricles Eugênio da. **Poesia parnasiana**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1967.

RAMOS, Eugênio da Silva. **Do Barroco ao Modernismo**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1968.

RAMOS, Péricles Eugênio da. **Introdução ao Parnasianismo brasileiro**. São Paulo: Revista da Universidade de São Paulo, 1989.

ROMERO, Sílvio. **Evolução do lirismo brasileiro**. Recife: Tipografia de J. B. Edelbrock, 1905.

SANTOS, Wellington de Almeida. **Teófilo Dias**: série essência. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

SOUSA, Ana Paula Nunes de. *Do fausto acadêmico ao esquecimento*: Teófilo Dias e a poética parnasiana. In.: **XX Simpósio de Letras**: entre língua, ensino e literatura – 20 edições, 2022. Anais [...]. Caxias: EDUEMA, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/xxsimposiodeletras/publicacoes?authuser=0>. Acessado em: 07/10/2022.

**Capítulo 9**  
**O INSTITUTO CONFÚCIO(IC) E O ENSINO DO**  
**MANDARIM COMO SEGUNDA LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA NO BRASIL**

*Andréa Silva Azevedo*  
*José Cláudio Rocha*

## O INSTITUTO CONFÚCIO(IC) E O ENSINO DO MANDARIM COMO SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

**Andréa Silva Azevedo**

*Contadora formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarim como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).*

**José Cláudio Rocha**

*Advogado e economista formado pela UFBA, pós-doutor em direito pela UFSC e mestre e doutor em educação pela UFBA. É o Diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB) e Instituto de Tecnologia Social da Bahia (ITS).*

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma importante forma de romper barreiras étnicas, ideológicas, linguísticas e culturais através da implantação dos Institutos e Salas Confúcio no Brasil. A República Popular da China possui uma pluralidade linguística muito intensa de modo que existem muitos obstáculos entre o ensino do mandarim e o da língua portuguesa. E uma das formas encontradas para dirimir esta dificuldade de aprendizagem bem como aproximar a cultura e a relação bilateral destas duas nações é a instalação do Instituto Confúcio no Brasil. O Instituto Confúcio faz parte de um grande processo de internacionalização pois é através da divulgação da sua língua e cultura que a China exporta seus elementos culturais. Com o objetivo de promover a educação da língua chinesa, formar professores do idioma e difundir a cultura da nação chinesa no exterior. O Instituto Confúcio, também, desenvolve amizade com outros países, promovendo, assim, um mundo plural e harmonioso. O Brasil tem feito muitos esforços para continuar promovendo cooperações acadêmicas entre empresas sino-brasileiras. A relação entre o Brasil e a China continua estável e promissora, e a prova disso é o interesse, cada vez mais crescente, de brasileiros em aprender o mandarim bem como de universidades e cursos dedicados a esta língua.

**Palavras chave:** Relações Internacionais. China. Mandarim. Instituto Confúcio.

### **Abstract**

This article presents an important way to break down ethnic, ideological, linguistic and cultural barriers through the implementation of Confucius Institutes and classrooms in Brazil. The People's Republic of China has an intense linguistic plurality so that there are many obstacles between teaching mandarin and portuguese language. Thus, one of the ways to solve this learning difficulty as well as begin the culture and bilateral relationship of these two nations is the installation of the Confucius Institute in Brazil. The Confucius Institute is part of a great process of internationalization so it is through the dissemination of its language and culture that China exports its cultural elements. In order to promote Chinese language education, train language teachers and spread the culture of the Chinese nation abroad. The Confucius Institute also develops friendship with other countries, thus promoting a plural and harmonious world. Brazil has made many efforts to continue promoting academics cooperations between Sino-Brazilians companies. The relationship between Brazil and China remains stable and promising, and proof of this is the brazilians growing interest in learning mandarin, as well as universities and courses dedicated to this language.

**Keywords:** International Relations. China. Mandarin. Confucius Institute.

## **1. INTRODUÇÃO**

A projeção da China no mundo, o aumento das transações e cooperações comerciais entre empresas sino-brasileiras tem despertado o interesse e, ao mesmo tempo, curiosidade dos brasileiros em conhecer mais sobre o país em questão. Hoje em dia, o ensino do Mandarim no Brasil está sendo, cada vez mais, procurado, existindo interesse de mais universidades e cursos dedicados a esta língua. Há um crescimento intenso de brasileiros interessados não, somente, pelos hábitos e costumes mas, também, pela língua e cultura chinesa.

## **2. PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE O MANDARIM E A LÍNGUA PORTUGUESA**

A República Popular da China possui uma pluralidade linguística muito intensa de modo que “os vários dialetos chineses são tão diversos quanto as várias línguas românicas”(CHOMSKY,1986). Alguns estudiosos, como Kurpaska(2010), acreditam que existem 7(sete) grandes grupos de dialetos na China – Wu, Gan, Xiang, Min, Hakka, Yue, e o Mandarim. Há, ainda, os que acrescentam a estes 7(sete) grandes grupos mais 03(três) dialetos - Jin, Huizhou e Pingua. A verdade é que há uma discordância a respeito de quantas língua e dialetos, de fato, são falados no referido na China.

Existem muitos obstáculos entre o ensino do mandarim e o da língua portuguesa uma vez que o português pertence às línguas romanas e o mandarim às

sino-tibetanas. O mandarim é uma língua tonal em que, apenas, uma alteração na gradação oral pode expressar significados diferenciados, mudando, assim, tanto a significação do vocábulo quanto o da sentença.

[...]Além das dificuldades fonéticas, existem, também, as gramaticais. Há uma grande diferença entre a gramática chinesa e a gramática portuguesa e, justamente por isso, é importante escolher um método de ensino que facilite a aprendizagem dos alunos (Wang, 2007).

### 3. O INSTITUTO CONFÚCIO(IC)

Com o nome em homenagem ao filósofo chinês e simbolizando a cultura tradicional chinesa, o Instituto Confúcio(IC) é uma instituição sem fins lucrativos vinculada ao Ministério da Educação da República Popular da China(RPC), com sede em Beijing, cujo objetivo é promover a língua e a cultura chinesa no exterior bem como apoiar o ensino do mandarim, facilitar o intercâmbio cultural no mundo e projetar a imagem da República Popular da China(RPC) no plano internacional.

A implantação de várias unidades do Instituto Confúcio por todo o mundo tem sido um dos maiores exemplos do esforço do governo chinês para exportar elementos culturais.

[...]eles são uma organização sem fins lucrativos cuja tarefa é promover a educação da língua chinesa, formar professores do idioma, difundir a cultura da nação chinesa no exterior (MORAES,2013).

Complementando o pensamento de Moraes, Xiao(2017) acrescentou que além disso, cabe ao Instituto Confúcio desenvolver amizade com outros países e promover um mundo de diversidade e harmonia.

O Departamento do Conselho Internacional de Língua Chinesa (Hanban), em Beijing, é protegido pelo Ministério da Educação chinesa e composto por representantes de 12(doze) ministérios e comissões do governo central. Ele é responsável pela coordenação dos Institutos Confúcio(IC), pela formulação das regras e regulações, pela avaliação das candidaturas para o estabelecimento de novos Institutos Confúcio(IC), pela aprovação de programas e orçamentos anuais e pelo fornecimento de materiais de pessoal de ensino e de gestão.

Além dos Institutos Confúcio(IC), existe uma variante que tem ganhado visibilidade e correspondido a um modelo focado na construção de uma ampla

plataforma para intercâmbios da língua chinesas e na aprendizagem mútua entre culturas globais diversificadas: as Salas Confúcio. Este modelo conecta pessoas de todos os países do mundo para aprenderem mandarim e entenderem melhor a China, além de serem uma ampla plataforma para intercâmbios de línguas chinesas e estrangeiras e cooperação e aprendizado mútuo entre culturas globais diversificadas.

A Sala Confúcio é uma nova marca internacional de ensino do mandarim, fornecida pelo Centro de Ensino de Línguas e Cooperação do Ministério da Educação da China, para atender ao ensino e aprendizado global da língua chinesa. Ela faz uso de várias tecnologias na educação chinesa internacional, incluindo Internet, big data, computação em nuvem, inteligência artificial e realidade virtual para melhor cultivar os interesses de aprendizagem, expandir o grupo de alunos e melhorar a qualidade do ensino.

O Centro de Ensino de Línguas e Cooperação do Ministério da Educação da China fornece professores, recursos de ensino, equipamentos, suporte de software e serviços de operação, e trabalha com instituições educacionais e culturais tanto na China quanto no exterior para estabelecer as Salas Confúcio para realizar atividades educacionais e culturais relacionadas ao aprendizado do mandarim, compreensão da China e experiência da cultura chinesa.

De acordo com as necessidades das instituições de cooperação no exterior, o Centro de Ensino de Línguas e Cooperação do Ministério da Educação da China, através da Sala Confucio, pode realizar negócios relevantes, tais como:

1. Oferecer cursos online e offline relacionados ao aprendizado do mandarim, compreensão da China e vivência da cultura chinesa;
2. Pesquisar e desenvolver os recursos pedagógicos e curriculares da Sala de Aula Inteligente;
3. Capacitar professores locais;
4. Recomendar estudantes qualificados para bolsas internacionais;
5. Ofertar exames relevantes, incluindo HSK e YCT;
6. Realizar atividades educativas e culturais de acordo com as necessidades locais;
7. Organizar visitas a China para acampamentos de verão e inverno, dentre outras.

#### 4. INSTITUTOS CONFÚCIO NO BRASIL

Até setembro de 2022, o Brasil conta com 11(onze) unidades do Instituto Confúcio(ICs), além de 03(três) Salas Confúcio, distribuídas por diferentes regiões do país. Segue, abaixo, relação dos Institutos Confúcio, suas datas de fundação no Brasil e Universidades envolvidas:

**Tabela 1 - Institutos Confúcio no Brasil**

<b>INSTITUIÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO CHINESA</b>
UNESP	24 de julho de 2008	Hubei University
UNICAMP	17 de julho de 2014	Beijing Jiaotong University
UNB	26 de setembro de 2008	Dalian University of Foreign Languages
UFMG	2013	Huazhong University of Science and Technology
UFRGS	Abril de 2012	Communication University of China
UFPE	Junho de 2013	Central University of Finance and Economics
UFC	Julho de 2017	Nankai University
UEPA	Julho de 2014	Shandong Normal University
FAAP	Novembro de 2012	China Foreign Affairs University
PUC Rio	2011	Hebei University
Sala Confúcio da UFF em Niterói, Rio de Janeiro	2017	Hebei Normal University
Sala Confúcio da UNESP em São Luís, Maranhão	2018	Hubei University
Sala Confúcio da UNESP em Manaus, Amazonas	2019	Hubei University

Fonte: Elaboração Própria (2022).

A intenção da República Popular da China é continuar a expansão dos Institutos Confúcio e das Salas Confúcio pelo mundo. Até o momento o Governo Chinês tem obtido sucesso na estratégia geral de diplomacia cultural, sendo o estabelecimento de Institutos e Salas a melhor ferramenta para combater o desconhecimento da língua, história, cultura, hábitos e costumes chineses.

A implantação tanto dos Institutos quanto das Salas Confúcio é um investimento com resultados a longo-prazo. A sua instalação além de favorecer o compartilhamento de ideias, de referências e de conhecimentos entre pesquisadores internacionais, também, estimula a sinergia de internacionalização entre os países.

## 5. CONCLUSÃO

A implantação de Institutos Confúcio ao redor do mundo vem ascendendo o papel da língua e da cultura chinesa em um cenário internacional.

O papel do Instituto Confúcio e o ensino do mandarim como segunda língua estrangeira está claramente identificado, na medida em que difunde a origem da língua e da cultura chinesa no Brasil. A implantação dos Institutos e Salas Confúcio no Brasil favorecem o pluralismo cultural, fortalece as redes de relacionamento sino-brasileiras e constrói um mundo mais harmonioso.

## 6. REFERÊNCIAS

### Livro:

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger Publishers, 1986.

KURPASKA, M. **Chinese Language(s): A look Through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects**. New York: De Gruyter Mouton, 2010.

MORAES, Julio Lucchesi. **Economia da Cultura Chinesa e a Expansão do Instituto Confúcio**. FIPE, 2013.

WANG, Jiangmei. **Concepção e Desenvolvimento de Uma Licenciatura em Português na China: Circunstâncias, Princípios, Materializações**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007.

### Endereço Eletrônico:

DIG MANDARIN. In **Confucius Institutes Around the World – 2021**. Disponível em: <https://www.digmandarin.com/confucius-institutes-around-the-world.html>. Acesso em: 23 set. 2022.

FORD, Will. In **"How Far Does China's Influence at U.S. Universities Go? One Student Tried to Find Out"**. Político. Disponível em: <https://www.politico.com/news/magazine/2022/04/24/confucius-institutes-china-new-mexico-00027287>. Acesso em: 23 set. 2022.

INSTITUTO CONFÚCIO. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto\\_Conf%C3%BAcio&oldid=64260286](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_Conf%C3%BAcio&oldid=64260286). Acesso em: 23 ago. 2022.

XIAO, Yun. **Confucius institutes in the US: Platform of promoting China's soft power**. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/glochi-2017-0002/html>. Acesso em: 10 set. 2022.

# AUTORES

**Amanda Letícia Dias Brasil**

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará.

E-mail:

amanda.brasil@ilc.ufpa.br

**Ana Paula Nunes de Sousa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLIT-UFSC). Graduada em Letras Licenciatura com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Caxias (2020). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NuPILL-CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias (LAMID-CNPq). Bolsista de Mestrado Fapema.

**Andréa Silva Azevedo**

Contadora formada pela Fundação Visconde de Cairu, Aluna Especial do Programa de Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, mestra em Mandarin como segunda língua estrangeira pela Communication University of China e pós-graduada em Gestão Pública pela UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Está ligada como pesquisadora ao Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/ UNEB).

**Carlos Dias Junior**

Doutor em antropologia pelo PPGSA-UFPA, mestre em Estudos Literários pelo PPGL-UFPA e professor adjunto da Universidade Federal do Pará. E-mail: carlosdias@ufpa.br

**Celina Ribeiro Neta**

Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Estudos Literários pela mesma universidade. Graduada em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). E-mail: celina.neta@ufu.br

**Edilaura Aparecida Possani**

Mestranda em Letras - PROFLETRAS/UEM. Professora das redes pública e privada de ensino fundamental e médio.

**Érica Neri Camargo**

Doutoranda em Estudos da Linguagem (UEL-PR). Mestra em Letras – Profletras (UEL-PR). Especialista em Educação Especial, Especialista em Gestão Escolar e Especialista em Gestão de Pessoas com Coaching. Professora da Rede Estadual do Paraná desde 2012.

**Evilásio Paulo Novais Junior**

É formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2020. É mestrando em Letras pela mesma instituição. Atualmente, trabalha como professor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

**Flávio Luis Freire Rodrigues**

Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desenvolve projeto de extensão e de pesquisa na área de Escrita Criativa.

**João Vítor Sampaio de Moura**

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: [contatomourajvs@gmail.com](mailto:contatomourajvs@gmail.com)

**José Cláudio Rocha**

Advogado e economista formado pela UFBA, pós-doutor em direito pela UFSC e mestre e doutor em educação pela UFBA. É o Diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH/UNEB) e Instituto de Tecnologia Social da Bahia (ITS).

**Keila Mara Fraga Ramos de Oliveira**

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em Literatura e Historicidade. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM 2017) em Literatura e Historicidade. Especialização em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa pela Faculdade Eficaz (2016). Especialização em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia América do Sul (2015). Especialização em Educação de Jovens e Adultos Faculdade de Tecnologia América do Sul (2014). Graduada em Pedagogia pela Uninter (2017). Graduada em Letras Português/ Francês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM 2013). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8301222791382680> E-mail: keilapietra@hotmail.com

**Wagner Belinato**

Professor de Língua e Literaturas de Língua Francesa (DLM/UEM), Ensino de Literatura e Texto Literário (PROFLETRAS/UEM). Doutor em Letras (UEM/Université Lumière Lyon II). Autor de "Fragmentos de uma antiga Indochina" (2020) e "Abordagens para o ensino de Francês Língua Estrangeira" (2021), além de artigos e capítulos de livros nas áreas de literatura brasileira, francesa e ensino.



  
Editora  
**REALCONHECER**

ISBN 978-658452534-4



9

786584

525344