

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO EM LETRAS)

ANDREIA DOS SANTOS MARQUES AMORIM

**DE *RETIRANTES*, DE PORTINARI, À *VIDAS SECAS*, DE
GRACILIANO:** o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o
multiletramento nas salas de aula do Ensino Médio

Imperatriz – MA

2022

ANDREIA DOS SANTOS MARQUES AMORIM

**DE *RETIRANTES*, DE *PORTINARI*, À *VIDAS SECAS*, DE
GRACILIANO:** o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o
multiletramento nas salas de aula do Ensino Médio

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha.

Imperatriz – MA

2022

A524r

Amorim, Andreia dos Santos Marques

De Retirantes, de Portinari, à Vidas Secas, de Graciliano: o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o multiletramento nas salas de aula do Ensino Médio / Andreia dos Santos Marques Amorim. – Imperatriz, MA, 2022.

117 f. ; il.

Orientadora: Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2022- Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Multiletramento. I. Título.

CDU 82:37

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva CRB13/729

ANDREIA DOS SANTOS MARQUES AMORIM

**DE *RETIRANTES*, DE *PORTINARI*, À *VIDAS SECAS*, DE
GRACILIANO:** o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o
multiletramento nas salas de aula do Ensino Médio

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Kátia Carvalho da Silva Rocha
(Orientadora)

Marcel Alvaro de Amorim
(Examinador)

Gilberto Freire de Santana
(Examinador)

Aos meus pais José de Ribamar e Antônia, por serem meu abrigo e proteção,

Às minhas filhas, Antônia Sophia e Maria Clara, por me fazer acreditar em mim, em meus sonhos.

Às minhas irmãs, por me sustentarem durante o percurso.

Ao meu esposo, por me fortalecer nos momentos em que faltava ânimo

AGRADECIMENTOS

Durante esta caminhada, muitos foram aqueles que estiveram ao meu lado. Recordar cada palavra, cada gesto, gera uma enorme gratidão, por isso, agradeço:

Primeiramente a Deus por me amparar e não me fazer desistir deste percurso;

Às minhas filhas Antônia Sophia, por ser minha maior incentivadora desde a etapa de seleção até a última página deste trabalho, e Maria Clara, que mesmo sem muito entender me apoiar, e ambas, por aceitarem a minha ausência na hora de lhes embalar o sono e pelas falas baixinhas para não “atrapalhar” os meus momentos de escrita, pelos beijos, pelos você vai conseguir;

Ao meu esposo Allan Dionny, por compreender minha falta durante as madrugadas de estudo e pelos cuidados dedicados às nossas filhas quando eu não pude ser presença;

À minha mãe, Antônia, e ao meu pai, José de Ribamar, por serem sempre minha maior inspiração em cada página escrita e por me entenderem nas ausências dos almoços de domingos;

Às minhas irmãs Margarida (Neta), Aldenora e Conceição por sempre se disponibilizarem a zelar de mim e de minhas filhas quando precisei e pelo encorajamento nos momentos de desânimo;

Aos meus irmãos Antenor, Francisco, Gedeão, Jose Filho, Paulo, Sebastião pelo apoio;

Às minhas cunhadas Maria da Paz, Maria José, Edilene, Regina, Claudiana e Jaiane pela força;

À minha prima Isaquia, por cada livro emprestado, pela inspiração, incentivo e encorajamento durante essa minha caminhada;

Aos meus alunos que são o motivo pelo qual busco constante qualificação;

Aos meus ex-alunos Francisco Pereira, Thaís Almeida, Maria Eduarda Sousa, Narcísio Torres, Rebeca Miranda que representam a admiração e respeito na relação entre professores/alunos para além dos muros escolares;

A Octaildo Reis, gestor do CE Dimas Simas Lima, pela compreensão no decorrer desse estudo;

Aos gestores da Escola Municipal Raimundo Nonato Bogéa Ribeiro, Patrícia e José Jairo pela compreensão;

Aos colegas de luta diária pelo apoio, em especial Maria do Socorro Fonseca, Evanildo, Jorge Araújo, Valdeci, Suzana, Claudina, Mariinha, Geanne e Wilka Sales;

À Francilene, pela dedicação e cuidados com as minhas filhas em minhas ausências;

Aos meus sogros Ribamar e Joselita pela hospedagem e incentivo durante essa jornada;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo incentivo, em especial, Aline, Rayanne, Rafaela e Polyana;

Às amigas de infância Valéria e Eloídes por perdoar a falta de tempo para atualizar as conversas;

Ao *Black*, que assim como Baleia, foi sempre companheiro fiel, nas minhas madrugadas de escrita;

Ao professor Ubiratane Rodrigues, que nos últimos instantes foi um grande incentivador;

Às professoras Dr^a Maria Da Guia e Dr^a Ana Cristina, pelos conhecimentos transmitidos e por fazerem parte dessa trajetória;

À professora Dr^a Lilian Castelo Branco de Lima por me permitir conhecer a profissional humana que ela era, já naquela primeira aula do mestrado.

Aos meus amigos de caminhada Ismael, Mahalla, Alexandre, Isabel, Maria, Mariana, Walquiria, Jeffrey, Ailton, Géssica, Edna, Beatriz, Raniery, Joas, Debora e Roniela;

Ao professor Dr^o Gilberto Freire de Santana, coordenador do mestrado, pelo empenho e compreensão;

Ao professor Dr^o Marcel Alvaro de Amorim, pelas significantes contribuições e conhecimentos compartilhados;

À minha orientadora, professora Dr^a Kátia Carvalho da Silva, pelo empenho, compreensão e direcionamento quando me encontrava perdida por páginas nunca antes navegadas;

A todos aqueles que no decorrer dessa caminhada me estimularam a chegar até aqui, seja pelo *você consegue* ou pelo *termina logo isso* ou *coloca essa dissertação para correr*.

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao mais longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viram antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências.

Petit

AMORIM, Andreia dos Santos Marques. **DE RETIRANTES, DE PORTINARI, À VIDAS SECAS, DE GRACILIANO:** o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o multiletramento nas salas de aula do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado em Letras). Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, Brasil, 2022

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo interartes entre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Retirantes*, de Portinari, promovendo a interdisciplinaridade entre a literatura e as artes. Dessa forma, buscou-se relacionar o ensino de literaturas às outras artes, estabelecendo uma conexão entre o passado e o presente, de modo que se compreenda a interligação entre as artes e que estas possam sempre dialogar através do estudo comparativo entre pintura e literatura. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivos: 1) Apresentar o diálogo entre a arte literária e artes visuais nas obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Retirantes*, de Candido Portinari como facilitadores no processo de formação de leitores literários; 2) Discutir sobre os estudos da teoria da intertextualidade e as contribuições desta no processo de letramento literário; 3) Perceber a relevância dos recursos tecnológicos na promoção dos multiletramentos; 4) Elaborar uma sequência didática com estratégias de como os professores podem desenvolver análise comparada entre diferentes manifestações artísticas no ensino médio. O capítulo II reflete o papel humanizador das artes, e sua relevância no processo de formação do aluno-leitor sob a luz do pensamento de Candido (1989), Cosson (2019) e Zilberman (1988). O capítulo III apresenta os primeiros teóricos a relacionar literatura e pintura, sendo essa comparação iniciada na Antiguidade Clássica, tem como embasamento Praz (1982), Lessing (1998), Souriau (1983), Wellek; Warren (1971) e Samoyault (2008). No capítulo IV, apresenta-se a universalidade de Graciliano Ramos e Candido Portinari, por meio de um diálogo entre a Literatura e pintura, tendo como embasamento Bosi (2017) e Callado (2003). Concluiu-se que alguns clichês, difundidos entre alguns teóricos, dentre eles, de que os jovens não leem, não fazem mais sentido. Estes jovens, inseridos no mundo digital, cercados por diferentes recursos tecnológicos, buscam em aplicativos as mais diversas formas de leitura, e até, publicam em site próprios para escritores não profissionais.

Palavras-chave: Literatura. Interartes. Letramento literário. Multiletramento.

ABSTRACT

This dissertation presents an interarts study between *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos, and *Tirantes*, by Portinari, promoting interdisciplinarity between literature and the arts. In this way, we sought to relate the teaching of literature to other arts, establishing a connection between the past and the present, so that the interconnection between the arts is understood and that they can always dialogue through the comparative study between painting and literature. In this sense, this dissertation aims to: 1) Present the dialogue between literary art and visual arts in the works *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos and *Tirantes*, by Candido Portinari as facilitators in the process of formation of literary readers; 2) Discuss studies on the theory of intertextuality and its contributions to the literary literacy process; 3) Realize the relevance of technological resources in the promotion of multiliteracies; 4) Elaborate a didactic sequence with strategies on how teachers can develop comparative analysis between different artistic manifestations in high school. Chapter II reflects the humanizing role of the arts, and its relevance in the process of training the student-reader in the light of the thoughts of Candido (1989), Cosson (2019) and Zilberman (1988). Chapter III presents the first theorists to relate literature and painting, and this comparison began in Classical Antiquity, based on Praz (1982), Lessing (1998), Souriau (1983), Wellek; Warren (1971) and Samoyault (2008). In chapter IV, the universality of Graciliano Ramos and Candido Portinari is presented, through a dialogue between Literature and painting, based on Bosi (2017) and Callado (2003). It was concluded that some clichés, widespread among some theorists, among them, that young people do not read, no longer make sense. These young people, inserted in the digital world, surrounded by different technological resources, search in applications for the most diverse forms of reading, and even publish on a website suitable for non-professional writers.

Keywords: Literature. Interartes. Literary literacy. Multiliteracy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DIREITO, LITERATURA E FORMAÇÃO: estratégias a partir dos multiletramentos e práticas interdisciplinares.....	22
2.1 O Ensino de literatura na documentação oficial.....	30
2.2 Conceito de Letramento.....	37
2.3 Multiletramentos.....	41
2.4 Letramento literário.....	46
2.5 Multiletramento Literário.....	50
3 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE LITERATURA E OUTRAS ARTES: primeiros teóricos.....	53
3.1 Contribuições de Bakhtin para a teoria da intertextualidade de Kristeva.....	62
3.2 Estudos contemporâneos sobre teorias intertextuais.....	66
4 VIDAS SECAS: da memória coletiva ao (re)conhecimento da identidade.....	70
4.1 Graciliano Ramos e Cândido Portinari: Diálogos de uma arte engajada.....	74
4.2 De <i>Retirantes</i> à <i>Vidas Secas</i>: Uma análise intertextual dos capítulos <i>Mudança e Fuga</i>.....	81
4.3 Proposta didática: as múltiplas linguagens e os caminhos para os multiletramentos literário.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta de atividade: Conto	105
Quadro 2: Proposta de atividade: Vídeo-minuto.....	105
Quadro 3: Proposta de atividade: Releitura.....	106

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Biblioteca Pública Jarbas Passarinho em de Grajaú/MA.....	23
Figura 2 Graciliano Ramos.....	75
Figura 3 Candido Portinari, Retirantes, 1944, Óleo sobre tela, c.i.d.....	83
Figura 4 Capa do livro Vidas Secas.....	99
Figura 5 Reportagem sobre a seca no Nordeste.....	101
Figura 6 Retirantes de Portinari.....	103
Figura 7 Releitura de Retirantes, 1955.....	104

1 INTRODUÇÃO

Há tempos se percebe que o ensino de Literatura precisa ser repensado. De que forma a escola pode trabalhá-la em sala e o que precisa ser ensinado, são questionamentos que afligem aos professores, muitas vezes sem direcionamento, sem saber como motivar os alunos a se apropriarem da leitura literária. Nessa dissertação apresentamos um estudo sobre *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos e *Retirantes* (1944), de Portinari, buscando por meio da intertextualidade, o despertar para a literatura e outras manifestações artísticas, por meio temáticas que dialogam com os problemas sociais, infelizmente, ainda bem frequentes em nossa sociedade, bem como, os multiletramentos, como forma de promover a prática de leitura literária na escola, uma vez que o jovem está inserido em uma sociedade dominado pelas múltiplas tecnologias, e que hoje, não faz mais sentido separar a escola e os recursos tecnológicos.

A partir disso, pensamos caminhos de como a música, a pintura, a literatura e os recursos tecnológicos podem auxiliar, em sala de aula, e de como podem servir de instrumentos de ensino e incentivo à leitura literária. Nessa direção, comparar textos literários de uma mesma temática a obras plásticas apresenta-se como uma interessante via de acesso, que busca na pluralidade dos signos uma nova possibilidade de aprendizado.

Acreditamos que para iniciar essa relação entre leitor e texto, esse reconhecimento faz-se necessário para dar os primeiros passos. Assim, de certa forma, as obras escolhidas dialogam com as vivências de famílias de grande parte de nossos alunos, uma vez que trazem em algum momento de suas vidas, uma relação com o sertão, espaço onde é ambientado a narrativa. Estes, em sua maioria, por algum momento fizeram essa retirada, deixaram suas origens, seu lugar afetivo, migrando para a cidade em busca de melhores condições de vida, muitas dessas vidas, secas, sedentas por condições mínimas de sobrevivência, e também de melhores oportunidades nos estudos.

Nesse sentido, lembro-me de que muitas narrativas de minha vida, conversam com as personagens de *Vidas Secas*, a iniciar, por um longo período da minha infância, vivi no interior. Recordo das brincadeiras na roça. Era costume, à noite, nos reunirmos no terreiro para conversar, as músicas junto à velha radiola, as histórias contadas por minha mãe. Eram reinos encantados, príncipes, princesas, livrinhos de cordel que meus irmãos traziam para distrair as nossas conversas, após o jantar. Aos sábados, a reza do terço, todos em família. E o rádio de pilha? Como não lembrar? Minhas primeiras narrativas foram ouvidas pela rádio nacional da Amazônia, a imaginação podia viajar com as histórias de tia Heleninha, havia, também,

programas que a cada dia podia-se acompanhar capítulos das novelas no rádio, além de recados e cartas.

Havia em nossa casa uma pequena escola “multisseriada¹”. Com isso, havia alguns livros pela casa e eu sempre os folheava. Mesmo não estando matriculada, a professora sempre me envolvia ou mandava eu fazer cópias. Sempre recordo a cena, eu sentada com o livro nas pernas, tentando desenhar aquelas letrinhas tão estranhas e difíceis.

Nesse contexto, Pollak (1992, p. 5), diz que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. Sinto que todos esses fatores contribuíram para o meu processo de letramento e também para a formação de minha identidade. Ademais, Paulino e Cosson (2009, p. 69) afirmam que [...] “somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos”. Para os autores, a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Todas essas lembranças registradas em minha memória, ainda que individuais, são também coletivas, pois muitos são aqueles que vivenciaram e ainda vivenciam o mesmo enredo.

Minha mãe pouco frequentou a escola, relata que estudou pouco dias, não diz quanto ao certo. Mas o pouco que ela estudou, aprendeu a ler e contar. Quantas mães, como a minha, deixaram de frequentar a escola porque moravam na zona rural e lá não havia escola? Quantas outras deixaram de ir à escola porque os pais preferiam que ficassem em casa para ajudar nos cuidados dos irmãos mais novos enquanto as mães ajudavam os maridos na lavoura?

Meu pai somente assina o nome, frequentou a escola, mas não conseguiu ser alfabetizado. Em suas memórias de tempos de menino, algo que ficou marcado foi o tempo da palmatória², a qual responsabiliza pelo fato de não ter aprendido a ler, nem escrever. Segundo ele, isto não foi possível devido a um professor que teve, pois sempre que “errava” era um “bolo³”. Isso o travou no processo de aprendizagem. Quantos pais assim como o meu somente assinam o nome, pouco frequentaram a escola, mas não conseguiram ser alfabetizados? Quantos deles trazem traumas de um período de opressão vivenciado pela tão temida palmatória?

¹ são turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries diferentes e de idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor. Muitas vezes há diferenças no nível de conhecimento até entre os estudantes da mesma série.

² instrumento "educativo" de tortura, felizmente extinto, tem origem na expressão latina palmatoria ferula, que significa varinha de palmeira.

³ Os "bolos" eram dados na palma das mãos, através da palmatória.

Quantos retiraram-se de seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida para si e para os filhos?

Diante de tantas indagações, imagens vão se formando em minha mente, e, inevitavelmente, surge na memória aquela família retratada nas respectivas obras de Graciliano Ramos, *Vidas Secas* e de Candido Portinari, *Retirantes*. Como não recordar por meio das memórias coletivas as andanças de meus pais, ele, vaqueiro, analfabeto, de fazenda em fazenda. Depois da labuta, sentado em seu canto. Mudo. Ninguém para conversar. Olhar distante. O que pensa? Já vaqueirou para muitos. Aboiou muito gado nas chapadas de tantos lugares. Trabalhou muito, ajudou com o suor do rosto enriquecer muitos senhores.

Ela, a mulher do vaqueiro, com seus muitos meninos, uns tantos mais velhos, outros tantos mais novos, semelhante a Sinhá Vitória, sempre ao lado, encorajando e caminhando em busca de melhores condições de vida para si e para os filhos, caracterizando a mulher nordestina, com força, oração e caminho na fé nas tantas areias e espinhos que seus pés pisaram.

Eu, como “a filha mais nova”, posso dizer que, das muitas retiranças, recordo de uma que para mim seria um dos desfechos que daria aos muitos *Fabianos* e *Sinhás Vitórias* com seus muitos filhos que ainda permanecem com suas vidas secas, sem rumo, sem liberdade e na opressão. Eu, a filha mais nova, sou fruto dessa mudança no caminhar que é possível por meio da educação, consequências da decisão de meus pais, quando eu contava oito anos de idade, período em que estes decidiram “retirar-se” para a cidade para colocar os filhos mais novos na escola. Exemplos como esse são comuns nas cidades interioranas, muitos deixam sua terra (quando têm) e migram para a cidade em busca de uma vida mais digna. Assim, pais e filhos passam a sonhar com uma formatura, e, conseqüentemente, com um emprego melhor, muito embora para as classes menos favorecidas, prosseguir com os estudos após o término do ensino médio ainda seja, para muitos, uma utopia.

Há quem defenda que o ensino da literatura em nada pode contribuir para a realidade dessas classes inferiorizadas. Ainda são muitos os que questionam sobre o seu valor e o porquê de ela ainda estar presente nos currículos escolares, visto que, segundo Perrone Moisés (2016), alguns teóricos defendem que o texto literário não tem nenhuma especificidade e é apenas um discurso ideológico entre outros, o que a levou a quase desaparecer dos currículos pela excessiva ênfase no contexto social e na identidade nacional. No entanto, esse autora defende que a literatura está mais viva do que nunca, ainda que tenha mudado a direção no decorrer dos séculos, pois por muito tempo serviu “como cimento das nacionalidades”, sendo possível que

a “perda” de sua importância se deva a essa mudança de direção, uma vez que passou a ser “uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (PERRONE MOISÉS, 2016, p. 77).

Sendo a literatura essa poderosa fonte de conhecimento e reflexão dos diversos saberes e culturas, ela não pode ser restrita a uma elite intelectual a qual defende que pela complexidade e sofisticação do texto literário, esse não deva ser mantido apenas nos currículos do ensino médio. Nesse sentido, Perrone Moisés (2016) afirma que exatamente por essa complexidade ele deva ser inserido ainda na juventude e que deixar de trabalhá-los, no currículo escolar, é privar os alunos do conhecimento de sua herança cultural, além de prejudicá-los nos exames de vestibulares, uma vez que tais conhecimentos são sempre cobrados.

Nesse sentido, o estudo das obras de Graciliano Ramos e Portinari, mesmo que as criações, tanto do romance quanto da pintura, datem da primeira metade do século XX, não há como negar que estas obras ainda dialogam bastante com a vida de muitos que enfrentam as mesmas “Mudanças” e “Fugas”, na contemporaneidade. Promover, portanto, um estudo interdisciplinar entre a literatura e as artes é possibilitar aos discentes “o mundo em que vivemos” e “um sentido para nossa existência” (PERRONE MOISES, 2016, p.77), é contribuir para despertar, nos alunos, habilidades intelectuais, sociais e afetivas, de modo que o ensino de língua e literatura possa dialogar com a vida real dos nossos educandos e que estes possam se enxergar como agentes de transformação em meio à sociedade em que estão inseridos, possibilitando a estes uma visão mais humanizada frente a problemas que, para muitos, têm cada vez menos visibilidade.

Isto posto, acreditamos que a escolha de obras em que dialoguem, literatura e as diferentes manifestações artísticas, possa despertar o interesse e a motivação em sala de aula, além da escolha de obras em que os educandos possam enxergar a si e aos seus. Muito embora Perrone Moisés (2016, p. 81) defenda que trabalhar “com a realidade dos alunos” redunde “injustiça social”, pois, para a autora, “oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito.

Nessa direção, ainda que concordemos com a autora de que se deve apresentar aos alunos textos complexos, que contribuam para ampliação de sua visão de mundo, reafirmamos que os saberes literários se tornarão mais fecundos, a partir da escolha de obras em que estes alunos possam se reconhecer em narrativas que dialoguem com suas experiências sociais ou

históricas, que possibilitem a estes, o apropriar-se da literatura, e assim, desenvolver o letramento literário.

Diante do exposto, apesar dos muitos encontros e congressos em que se buscou provar o (não) valor da literatura, Perrone Moisés (2016, p. 80) sintetiza os argumentos de teóricos que defendem o ensino de literatura:

Por que ensinar literatura?[...] porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor do seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (PERRONE MOISÉS, 2016, p. 80-81)

Ainda que se saiba de todos esses benefícios que a literatura nos possibilita, a maioria dos jovens que frequentam a escola pública apresentam pouca motivação quando se trata da leitura literária. É visível o desprezo quando o assunto é literatura, principalmente, em relação aos cânones. Por outro lado, é também possível observar, alguns desses jovens comentando entre eles que gostam de ler e até mesmo comentando leituras de *best sellers*, mostrando que na verdade, eles leem, no entanto, demonstram aversão à literatura brasileira do cânone escolar, o que se deve, talvez, à maneira como o ensino desta vem sendo abordada nas escolas, onde, geralmente é apresentada por meio do livro didático trechos desses clássicos, por vezes, priorizando características das escolas literárias e biografia dos autores e deixando o texto literário em último plano.

Acrescenta-se a isso o fato de a maioria das escolas públicas não ter uma biblioteca, e quando têm nem sempre há exemplares que atendam a um número de alunos em maior quantidade, (às vezes, dois ou três exemplares), ademais, não se pode deixar de mencionar a falta de livrarias, bem como a falta de bancas de revistas, e os poucos eventos como feiras literárias.

Além do mais, a falta de formação para professoras e professores de literatura, com ênfase na formação de alunos leitores. Outrossim, nos relatos entre um horário vago e outro, muitos afirmam não se dedicar tanto à leitura, uma vez que estes, em sua maioria, incluindo a pesquisadora, em busca de um salário mais digno, estão em três turnos de trabalho, não

disponibilizando de “tempo” para dedicação à leitura literária, o que contribui para que muitas professoras priorizem somente as regras gramaticais e, algumas vezes, a produção de textos, mais especificamente, o texto dissertativo, gênero textual cobrado no ENEM e nos vestibulares da maioria das instituições de ensino superior.

Acredita-se, portanto, que o ensino da literatura integrado às artes possa ser agente de transformação na vida de muitos, uma vez que, de acordo com Candido (1989, p. 177), “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Por essa concepção, esses fatores contribuem para a formação da identidade de um ser mais crítico e mais humano, pois “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 182).

Dessa forma, buscou-se, nesta dissertação, relacionar o ensino de literaturas às outras artes, estabelecendo uma conexão entre o passado e o presente, de modo que se compreenda a interligação entre as artes e que estas possam sempre dialogar através do estudo comparativo entre pintura e literatura. Destaca-se, portanto, a relevância dessas linguagens como instrumentos que possam despertar no jovem o desejo de buscar, dia após dia, uma vida mais digna, em que se promova a ampliação cultural dos discentes, por meio da interação entre texto verbal e texto não verbal, para que estes possam refletir mais criticamente sobre a realidade desigual na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivos: 1) Apresentar o diálogo entre a arte literária e artes visuais nas obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Retirantes*, de Candido Portinari como facilitadores no processo de formação de leitores literários; 2) Discutir sobre os estudos da teoria da intertextualidade e as contribuições desta no processo de letramento literário; 3) Perceber a relevância dos recursos tecnológicos na promoção dos multiletramentos; 4) Elaborar uma sequência didática com estratégias de como os professores podem desenvolver análise comparada entre diferentes manifestações artísticas no ensino médio.

No capítulo **DIREITO, LITERATURA E FORMAÇÃO: estratégias a partir dos multiletramentos e práticas interdisciplinares**, refletimos sobre o papel humanizador das artes, e sua relevância no processo de formação do aluno-leitor sob a luz do pensamento de Candido (1989), Cosson (2019) e Zilberman (1988). Além disso, embasado por Brasil (2018), discutimos o ensino de literatura a partir da documentação oficial, além de conceitos de letramento, multiletramentos e letramento literário, refletindo sobre como podemos tirar

proveito dos aparatos tecnológicos da atualidade, tendo em vista que se torna cada vez mais difícil pensar educação sem o auxílio de tais recursos. Para tanto, recorreremos a Bruzen; Mendonça (2013), Rojo (2012, 2013) e Vilaça (2016).

Em **RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE LITERATURA E OUTRAS ARTES: primeiros teóricos**, apresentamos os primeiros teóricos a relacionar literatura e pintura, sendo essa comparação iniciada na Antiguidade Clássica, tendo como embasamento Praz (1982), Lessing (1998), Souriau (1983), Wellek; Warren (1971). Trazemos ainda conceitos de Dialogismo Bakhtin (2010) e Intertextualidade Samoyault (2008), teorias de muita relevância para a compreensão no processo intertextual e interdisciplinar, bem como para os estudos do texto literário e das artes visuais.

No capítulo **VIDAS SECAS: da memória coletiva ao (re)conhecimento da identidade de um povo**, apresenta-se a universalidade de Graciliano Ramos e Candido Portinari, por meio de um diálogo entre a Literatura e pintura, em que se faz a análise de dois capítulos da obra *Vidas Secas*, (1938), *Mudança*, capítulo introdutório, e *Fuga*, capítulo que encerra a obra, relacionando-a com a coleção *Retirantes*, de Portinari (1944), tendo como embasamento a teoria da intertextualidade. Em seguida, apresentamos uma sequência didática, baseada na sequência expandida de Cosson (2006), a qual se tornará o produto técnico e tecnológico (PTT) deste trabalho, que ficará disponível, impresso em PDF, na biblioteca da escola CE Professor Dimas Simas Lima, instituição onde a pesquisadora é lotada como professora de Língua Portuguesa, Literatura, Produção Textual e Artes e na página do PPGL, Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

2 DIREITO, LITERATURA E FORMAÇÃO: estratégias a partir dos multiletramentos e práticas interdisciplinares

Muitos são os estudos voltados para apurar os valores agregados à literatura. Ao longo dos séculos esses valores têm sido questionados, a saber, se diante de tantos outros meios de entretenimento, ela ainda faz sentido e a quem tem servido? É sabido que a literatura, lá entre os séculos XVII a XIX, era considerada a distração da burguesia.

A partir de 1750, também as novas formas literárias dominantes assumem características especificamente burguesas, como o drama burguês e o romance psicológico, ou seja, adquirem formas que propiciam tematizar o modo especificamente burguês da nova subjetividade que se constitui nessa época [...] o público literário implica uma igualdade das pessoas cultas com opinião, igualdade essa indispensável para a legitimação do processo básico da esfera pública: a discussão baseada em argumentos como aspectos decisivos que subordinam a questão do status social relativo dos participantes. (SOUSA, 2019, p. 127).

Assim, por muito tempo, a literatura esta era vista como status para uma elite, privilégio de uma minoria. Se bem observarmos, ainda há em nossa contemporaneidade resquícios dessa herança que ainda segrega, visto que ser leitor em nosso país, não é tão simples, nem fácil, pois grande parte população não usufrui dos direitos como moradia, saúde e alimentação⁴. Com isso, é possível, a prática efetiva da literatura em um país onde ainda persiste o analfabetismo? Já no século XX, Zilberman (1988) apresentava dados de uma população que pouco tinha contato com a leitura:

No Brasil, o nível de consumo de material impresso - isto é, de leitura - por parte da população sempre foi baixo. A elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa - eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo. Na tentativa de solucioná-lo, a leitura, segundo se afirma um prazer, acaba se convertendo numa obrigação: o Estado precisa prover os leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem; aos editores compete baratear o preço das obras publicadas: é necessário combater e eliminar o analfabetismo. (ZILBERMAN, 1988, p. 9)

De lá para cá, pode-se dizer que ainda há uma população que pouco lê. Santiago (2002, p. 13) enumera algumas consequências geradas em decorrência do analfabetismo em grande parte da população. Dentre elas, considerada pelo autor como o maior drama, “é ter ele

⁴ De volta ao Mapa da Fome, Brasil tem 60 milhões de pessoas com insegurança alimentar. <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/07/5020611-pais-esta-de-volta-ao-mapa-da-fome-da-onu.html>>

(analfabetismo) servido de adubo para a mídia eletrônica, com o conseqüente desenraizamento da imprensa escrita. O povo brasileiro aprendeu a escutar rádio e a ver televisão; poucos sabem ou querem ler”. A partir desse pensamento, é possível fazer um retrato da população que domina a escrita, ainda que tragam consigo um certo letramento, promovido pela escuta do rádio ou por ver televisão.

De um lado, aquele que lê desde os primeiros anos de formação, de outro, aquele que não lê, que é incapaz de interpretar uma página. Conforme o pensamento de Zilbermam, por ser a leitura um dos grandes responsáveis pelo tudo ou nada na vida do aluno, a escola, o Estado, as livrarias têm a obrigação de interferir, e modificar essa situação, sendo a solução, eliminar o analfabetismo. Pode-se afirmar, no entanto, que para Antonio Candido (2011), a leitura vai muito além de somente contribuir para “eliminar” o analfabetismo, para o autor, a literatura é um direito essencial que não deve ser negado ao ser humano. Ela nos permite desenvolver diversas qualidades essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, afinamento das emoções, percepção e complexidade do mundo e dos seres.

E, ao contrário do que muitos afirmam, se compararmos o século passado com o atual, concluiremos que houve um aumento significativo quanto ao número de leitores, ainda que sejam muitos os entraves quando se trata dos saberes literários, tendo em vista a situação desigual do país, a falta de bibliotecas públicas, falta de livrarias, e uma população carente que a cada dia busca pelos direitos fundamentais, como saúde, alimentação, moradia. No entanto, apesar das adversidades, Amorim et. al. (2022) afirma que na contemporaneidade se lê mais que nos séculos passados. Segundo ele, a literatura era popular não porque o povo consumia tais obras em grande quantidade, mas porque os pouquíssimos leitores da época usufruíam com certa regularidade desse material que chegava por meio dos folhetins.

Além disso, pode-se afirmar que, hodiernamente, “associar a literatura a algo puramente elitista é antiquado e equivocado, uma vez que tal associação decorre de uma visão redutora (e, por vezes, preconceituosa) sobre o que é consumir literatura em pleno século XXI” (AMORIM et. al., 2022, p.17). Apesar disso, esse direito ainda é negado a grande parcela da sociedade, conseqüência das diferenças sociais, econômicas e culturais existentes entre os povos. Na Grécia antiga, já era quase impossível pensar numa distribuição equitativa de bens materiais, ou seja, desde o berço da formação humana, houve formas brutais de exploração. Essa herança da exploração e da negação de direitos aos menos favorecidos permanece na contemporaneidade.

A situação dos excluídos sociais, a “ralé dos novos escravos” é ainda mais precária. Se a classe trabalhadora qualificada e semiqualificada ainda tem perspectivas, ainda que restritas, de futuro e de ascensão social, a ralé foi tão secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, está condenada ao fracasso. (SOUSA, 2019, p. 156)

O Brasil contemporâneo ainda é um país socioeconomicamente muito desigual. Sobre essa disparidade socioeconômica, recentemente, foi atualizada a lista dos bilionários brasileiros que multiplicaram seus bens durante a pandemia da Covid-19⁵. Em artigo publicado no site *Brasil de fators*, “estima-se 116 milhões de pessoas com insegurança alimentar, 15 milhões de desempregados, cinco milhões de desalentados e mais de 40 milhões no trabalho informal, completamente precarizados”.

Em meio ao caos pandêmico e uma gestão desastrosa das crises sanitária e econômica, com mais de quatro mil mortes diárias pela Covid-19, choca a notícia de que 11 novos brasileiros foram incluídos na lista de bilionários da Forbes. O ranking global dos bilionários de 2021, divulgado pela revista no dia 6 de abril inclui 30 brasileiros, sendo 11 novatos compondo este seletivo grupo. No mesmo dia também foi notícia que metade da população do Brasil não tem garantia de comida na mesa. (DUARTE, Maria Regina Paiva. **Os novos bilionários e o naufrágio na miséria**. Brasildefators, 2021. Disponível em <https://www.brasildefators.com.br/2021/04/09/artigo-os-novos-bilionarios-e-o-naufragio-na-miseria> Acesso em 21/06/2021)

Diante do cenário apresentado acima, a população tem, atualmente, um presidente que minimiza a situação, acompanhado de um ministro da economia, Paulo Guedes⁶, que defende em seu discurso que uma maneira de minimizar a fome dos mais necessitados seria reaproveitar as sobras dos restaurantes que servem à classe média. Além de sempre se referir aqueles que são tidos como inferiores, como foi o caso das empregadas domésticas, ao afirmar que estas vivem uma farra danada, pelo fato de algumas conhecerem a Disney, e mais recentemente, ao mencionar que a educação perdeu a qualidade pelo fato de filho de porteiro estar no ensino superior¹. Esse tipo de afirmação emitida por dirigentes que deveriam buscar formas de minimizar as desigualdades, são intoleráveis por aqueles que ainda acreditam em uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Candido:

⁵ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de doença por coronavírus 2019 (COVID-19), uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. < https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19>

⁶ <https://www.metropoles.com/blog-do-noblat/ricardo-noblat/ministro-paulo-guedes-sugere-dar-sobras-de-comida-aos-mais-pobres>; <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/18/paulo-guedes-defende-utilizar-sobras-de-restaurantes-para-alimentar-pobres>

Não é mais possível tolerar as grandes diferenças econômicas, sendo necessário promover uma distribuição equitativa. É claro que ninguém se empenha para que de fato isto aconteça, mas tais atitudes e posicionamentos parecem mostrar que agora a imagem da injustiça social constrange, e que a insensibilidade em face à miséria deve pelo menos ser disfarçada, porque compromete a imagem dos dirigentes. (CANDIDO, 2011, p. 173)

Esse pensamento de Antonio Candido é bem contemporâneo, uma vez que reflete toda essa situação em que estamos inseridos. De fato, quanto mais se detém o conhecimento, mais se vive inconformado com a situação política do país. Esse conhecimento é adquirido por meio da educação, por isso, muitos que estão no poder parecem não ter o interesse de que a população tenha acesso a uma educação de qualidade, pois quando o povo é conhecedor de seus direitos não se curva aos desmandos e cobra melhorias. Mas o que isso tem a ver com literatura? E o que a literatura tem a ver com humanizar?

Ainda, de acordo com Candido (2011, p. 175), quando se pensa em direitos humanos é necessário “reconhecer que aquilo que consideramos indispensáveis para nós, é também indispensável para o próximo”. No entanto, a cada dia a sociedade mostra sua hipocrisia. Fala-se em igualdade, mas pouco ou nada se faz para que ela aconteça. Afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias como são no Brasil. Esses bens, que assegurariam os direitos fundamentais para que o ser tivesse dignidade, não são realidade na maioria da mesa dos brasileiros. E que dizer daqueles que não têm acesso à literatura e à arte, uma vez que estas também deveriam fazer parte dos direitos fundamentais para o ser humano? Sonho distante? Utopia?

Para Candido (2011, p. 189) “Utopia à parte, é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”. Embora se tenha conhecimento desses benefícios, para nós brasileiros, continuará sendo utopia, dada a realidade de que esses direitos são negados à maioria. Antes de nos aprofundarmos nessa questão, vamos analisar o que o autor chama de literatura:

Chamarei literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Nesse sentido, a literatura é indispensável ao ser humano, sendo um instrumento poderoso de instrução e educação. Ela nos permite analisar a sociedade e seus valores e ideologias, sendo uma forma de conhecer os problemas sociais e um meio de denúncia dos males que nos cercam. Para o autor, a literatura tem um papel humanizador, com a sua capacidade de nos permitir perceber a realidade que nos cerca, atuando diretamente em nós de forma social, psicológica e, por conseguinte, contribuindo para a nossa formação. Por sua capacidade de atuar em todas as áreas de nossa vida, ela nos “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, porque nos faz refletir sobre quem somos (CANDIDO, 2011, p. 178). No entanto, esse direito, ao qual o autor denomina “bens” que o ser humano necessita, ainda é negado à maioria. Ao discorrer sobre isso, Candido menciona padre Louis-Joseph Lebret, sociólogo francês e sua distinção sobre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. Assim, são exemplos de bens compressíveis: cosméticos, enfeites, roupas supérfluas, e bens incompressíveis: o alimento, a casa, a roupa.

Conforme Candido, a literatura estaria entre esses bens incompressíveis, uma vez que ela é indispensável ao ser humano. No entanto, esses bens, como já mencionado, não são estendidos à maioria, e “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188). Mas essa negação é intencional. Se falta os direitos essenciais como educação, saúde, moradia, trabalho, a população estará mais ocupada em sobreviver, com isso, não sobrar tempo para cobrar direito à arte e à literatura, esses “bens incompressíveis”, capazes de suprir carências intelectuais, sociais e afetivas que poderiam ser supridas se todos tivessem acesso a tais bens.

Dessa forma, sendo a literatura um direito essencial, como a escola pública pode promovê-lo? Como o ensino de literatura pode transformar vidas de minorias que ainda não a veem como essencial? “Só em uma sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras” (CANDIDO, 2011, p. 189). Acerca disso, não se pode deixar de mencionar a fala do Ministro da Economia, Paulo Guedes, ao defender a taxa de livros, ao invés de promover ações para que todos pudessem ter acesso a eles, defende ações que dificultam mais ainda o acesso à leitura por parte das classes menos favorecidas, chegando a afirmar que no Brasil, “lê é coisa de rico”.

Com base em argumentos da Receita Federal, a pasta justificou o fim da isenção aos livros alegando que "famílias com renda de até dois salários mínimos não consomem livros não didáticos" e "a maior parte desses livros é consumido pelas famílias com renda superior a dez salários mínimos". Em outras palavras: para o governo federal, livro no Brasil é coisa de rico. Disponível em < <https://www.dw.com/pt-br/taxar-livros-%C3%A9-imoral-e-anticonstitucional/a-57252043>> Acesso em 15/07/2021

Para a historiadora Marisa Midori Deaecto, o atual discurso do governo e a taxa  o contribuem para piorar o acesso ao livro no Brasil.

Nosso processo de formação de leitores é mais lento e atrasado [se comparado com pa  es europeus, por exemplo] e deve correr atrás desse atraso que, no fundo,   multissecular. O que foi feito entre as décadas de 1960 e 1980, pela ditadura? Incentivou-se a cultura massificada ligada à televisão e ao rádio, em detrimento da cultura literária, exatamente o mesmo discurso de Bolsonaro nos dias de hoje. Mas não podemos ignorar que [depois disso] houve uma série de iniciativas que conduziram as crianças às escolas, como [os programas] Bolsa Família, Sisu, Prouni... Aquela história de pai lavrador, filho doutor se consolidou nos últimos 25 anos. O mercado [literário brasileiro] é pequeno se comparado a potências editoriais, mas é muito importante dentro do contexto do Brasil.

Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/taxar-livros-%C3%A9-imoral-e-anticonstitucional/a-57252043> acesso em 15/07/2021

Diante desse episódio, evidencia-se que poucas ações têm sido pensadas, em relação a espaços que promovam ou incentivem a formação de leitores. Faz-se relevante destacar que quando se fala em formação de leitores, não se pode pensar exclusivamente, o espaço escolar, ainda que este tenha sua importância. Porém, tendo em vista as várias condições adversas, para muitos alunos, tais ações deveriam partir do poder público, com a criação de bibliotecas públicas. No entanto, estes espaços estão cada vez mais escassos. A exemplo, minha cidade, com seus 211 anos e seus mais de 70 mil habitantes, conta com uma única biblioteca pública municipal, Jarbas Passarinho⁷, além disso, esta, encontra-se desde o início de 2018, fechada, para não dizer abandonada pelo poder público.

Figura 1 Biblioteca Pública Jarbas Passarinho em de Grajaú/MA.



Fonte: <http://culturagrajauma.blogspot.com/p/biblioteca-municipal.html>

⁷ Criada em 1973, através da Lei n . 1, de 8 de maio, a Biblioteca Pública Municipal Ministro Jarbas Passarinho - vinculada à Secretaria Municipal de Cultura -, se configura como um instrumento estratégico da administração do Município de Grajaú contribuindo especialmente para o desenvolvimento socioeducativo e cultural desta comunidade.

Sem pontos estratégicos, sem espaços que promovam e incentivem a leitura e a busca pela pesquisa, com acervo adequado às diferentes faixas etárias, torna-se bem mais difícil o processo de formação do leitor literário. É urgente que essa formação aconteça, pois, de acordo com Cosson (2006, p. 16), por meio da leitura e da escrita “nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”. Esse pensamento, corrobora o de Paulo Freire (1987) quando afirma que “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”. Por essa razão, não parece haver uma verdadeira preocupação com a qualidade da educação, assim, é mais fácil governar para oprimir o povo que não conhece sua força, uma vez que educação e leitura possibilitam poder de libertação, criticidade⁸ frente à comunidade em que está inserido.

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (BRASIL, 2006, p. 49)

Além da função humanizadora, a literatura atua como fenômeno de transformação social. Atualmente, muitos, antes silenciados, podem se fazer ouvir, ora por meio da ficção, ora por meio da poesia, essa mudança possibilita às classes menos favorecidas serem ouvidas, dando voz ao analfabeto, à doméstica, ao preto, ao pobre, aqueles invisíveis para a sociedade. Para Almeida,

o descompromisso das elites brasileiras para com a construção de um projeto extensivo à maioria da população são elites que, portanto, embora ocupem o topo da pirâmide social e usufruam de privilégios materiais, conforto e poder de decisão, não buscam investir na solidificação de um projeto nacional, por exemplo, com a formação de mão de obra de qualidade, na pesquisa e na tecnologia para o crescimento do país em escala ampla e agregadora das diversidades culturais espalhadas pelo imenso território brasileiro. (ALMEIDA, 2018, p. 18).

Segundo o autor, “a elite do atraso, pelas suas práticas ao longo da história nacional, esmerou-se em dificultar o acesso da maioria aos direitos mais básicos”. Nesse contexto, é a escola que deve assegurar esse direito de aprendizagem. Assim, Cosson afirma que a literatura

⁸ A partir da concepção de Paulo Freire (1987), a criticidade está ancorada numa perspectiva antropológica que se articula com a dimensão lógica ou epistemológica, ética, política e educacional. “É reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”

consiste exatamente uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita, em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p. 16)

Nesse sentido, a literatura tem papel relevante na formação individual e coletiva, pois, à medida que o indivíduo vai se formando enquanto sujeito leitor, torna-se crítico em meio a sociedade em que está inserido, encontrando “na leitura e na escritura do texto literário o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. (COSSON, 2006, p. 17) Por essa razão, de acordo o autor, diante desse poder de transformação, “a literatura precisa manter um lugar especial nas escolas”. No entanto, o ensino da literatura é considerado por alguns, um saber desnecessário,

Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de língua portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. (COSSON, 2019, p. 10)

Lugar especial requer mais que uma aula por semana, requer mais leituras completas e menos tempo cronológicos de períodos literários, requer menos apego ao livro didático e mais bibliotecas abertas. Ao tratar desse tema, Amorim et. al. (2022, p. 20) indaga se de fato há um problema em levar ou não para a sala de aula características dos movimentos e autores. Segundo esses autores, o problema está na dinâmica. Se há uma relação contextual, se há uma relação dialógica entre essas obras do passado com as contemporâneas “pode render um trabalho de literatura muito potente e significativo para os alunos”, o que não pode, é “cair na mesmice que é ensinar esse conteúdo apenas para listas de características”.

Além disso, para os autores, não se pode limitar o que de fato é literatura. Deve-se considerar que “há obras literárias em prosa e em versos, autores brasileiros e estrangeiros, homens e mulheres de diferentes origens e diferentes épocas, escrevendo gêneros diversos que são devorados pela sociedade contemporânea”. Além de novos nomes, há também novos suportes, como as redes sociais. Isto posto, pode-se dizer que “a literatura permanece bastante viva em nossa sociedade, isto é, lida, debatida, ocupa diferentes espaços e se desdobra em múltiplas linguagens multissemióticas” (AMORIM et.al. 2020, p. 16).

Por outro lado, muito embora se concorde com a ideia de que a literatura permanece viva, é ainda mais necessário que ninguém seja privado de ter esse conhecimento, tendo em vista que uma comunidade em que a educação de qualidade seja acessível a todos e que a leitura seja parte da rotina nas escolas, tem-se muito a ganhar. Sabe-se, contudo, que não é fácil abandonar antigas práticas e abrir-se a novas possibilidades. Mas é urgente se pensar e colocar em prática maneiras de letramento literário, bem como dos multiletramentos em nossas salas de aula, uma vez que a literatura traz valores, crenças, ideias, pontos de vista de seus autores e podem enriquecer a vida daqueles que a leem e que estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais virtual, em que pouco se consegue realizar sem o auxílio dos meios tecnológicos. Retornaremos ao tema letramento literário no capítulo posterior.

Na próxima seção, faremos uma breve apresentação dos documentos oficiais que norteiam a educação e de como estes apresentam o ensino de literatura em nosso país.

2.1 O Ensino de literatura na documentação oficial

Ao longo da história recente da educação, muitos foram os documentos oficiais que se propuseram a dar suporte para ações direcionadas ao processo de ensino. O primeiro foi Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), que traziam orientações gerais sobre o ensino nos Anos Iniciais, bem como nos Anos Finais do EF, levando em conta as diferenças étnicas e culturais de cada aluno, com possibilidade de se adaptar a qualquer realidade escolar. Em seguida, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); em 2002, os PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM), e o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Faremos, nesta seção, breves considerações destes documentos que tratam diretamente do Ensino Médio.

Os PCNEM (1999) trazem a proposta marcada “por uma visão dialógica da linguagem, entendida no texto oficial como situada no conjunto das relações humanas, como um processo de construção de significados com os quais o sujeito interage socialmente” (AMORIM; SILVA 2019, p. 153). Além disso, o documento

critica a visão “dicotomizada” entre língua e literatura, advogando por um ensino integrado e historicamente situado dos diferentes usos da linguagem. Em relação especificamente ao ensino de literaturas, o documento critica tanto uma abordagem historiográfica quanto o próprio conceito de literário, ambos comuns em salas de aula brasileira (AMORIM; SILVA, 2019, p. 159).

Nesse sentido, o texto defende o ensino por meio da interdisciplinaridade, ou seja, a integração das disciplinas por áreas, e tece críticas para o ensino que segrega língua e literatura. Na visão dos autores, o documento se mostra incoerente quando discorda da abordagem historiográfica nas salas de aula, em que se prioriza a história, biografia e características dos movimentos e quando pelo fato de pouco fazer menção ao termo literário, além de deixar vários questionamentos sem respostas. Muito embora tenha trazido contribuições para as práticas em sala de aula, os PCNEM não tiveram tanta mobilização quanto aos PCNs do EF. Estes defendiam que o ensino da linguagem se efetivasse por meio dos gêneros discursivos, o que ainda é praticado por muitos profissionais. Já os PCNEM partem da ideia do ensino por áreas de conhecimento, como linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e não por componentes curriculares isolados. De certa forma, se observarmos os livros didáticos, mais especificamente a parte direcionada à produção textual, perceber-se-á que ainda predomina em nosso ensino práticas com resquícios daquilo que era defendido pelos PCNs em que, nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, predomina a reflexão sobre os mais variados gêneros textuais, sobre o pretexto de que o aluno melhor desenvolve os saberes linguísticos com a prática de produção escritas dos mais variados gêneros.

Quanto à ideia de um ensino integrado por áreas do conhecimento, evidencia-se, também, que ela é recente. Esta surge com os PCNEM e são reforçados nos PCN+ (2002), que “mantêm a organização em áreas, mas trazem seções detalhadas específicas para os componentes curriculares” (TILIO, 2019, p. 8). Para Amorim e Silva (2019), os PCN+ procuram se afastar de uma visão estrutural do ensino de língua e literaturas, além disso, na visão dos autores, alguns termos como “capacitação”, “efetivo” apresentam “teor produtivista, neoliberal, que desembocam, mais tarde, no documento, nas ideias de ‘competências e habilidades’, termos também rejeitados pelos autores por estarem associado a ideia de produtividade.

Ainda, de acordo com Amorim e Silva (2019), apesar de a literatura ser introduzida no documento como “um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes” (BRASIL, 2002, p. 19), e que, de acordo com os PCN+, poderão reencontrar o mundo daquela época sob a ótica do escritor de cada contexto cultural, as menções à literatura deixam muito a desejar, sobretudo para se referir aos “estilos de época na literatura” (BRASIL, 2002, p. 64), a fim de reafirmar a relação entre produtos culturais e seu tempo, para restabelecer “o estudo da história da literatura”. Nesse sentido, o documento acaba colocando a

historiografia e características de cada movimento como ponto de partida no processo de ensino à literatura:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 68).

Esse ensino de literatura focado na abordagem simplista da história vai de encontro ao de literaturas como um processo de formação de leitores literários, ideia enfatizada pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (2006), que objetivam contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, de maneira que se desenvolva um ensino mais eficaz. De acordo com Amorim e Silva (2019), este é o documento que, de fato, traz contribuições voltadas para o ensino de literatura e se destaca dos demais por ser o único a apresentar uma seção completa sobre conhecimentos de Literatura, e ainda embasada em teóricos como Antonio Candido, Rildo Cosson e Magda Soares e por ser o documento oficial, que, de fato, orientou para o ensino da literatura.

Segundo Amorim *et al.* (2022, p. 46), “é possível que o documento nos ajude a refletir sobre o conceito de leitura literária”. Ademais, se comparado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, atual documento em vigência, e aos demais documentos oficiais, na OCEM, o termo leitura literária, dentre as 240 páginas que compõem o documento, aparece em 14 referências, enquanto na BNCC, somente duas vezes, em suas 600 páginas, corroborando a ideia de que este tem pouca relevância na base. Nesse contexto, conforme mencionado no início deste capítulo, a Base é o documento oficial que norteia o ensino das escolas brasileiras. Nela se apresentam as competências, “definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8). Ela é recentemente, “o nosso ponto de partida, devido ao caráter normativo na elaboração de currículos e planejamentos dos cursos da atualidade”. Nessa direção, a BNCC,

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover

uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Teoricamente, o documento defende uma educação plena, integral do ser humano, em que se evidencie o acolhimento e ainda que sejam respeitadas a singularidade e diversidade do indivíduo. Assim, busca promover uma educação em que sejam valorizadas as vivências, os aspectos socioculturais e emocionais, sendo o ensino efetivado por meio da integração das áreas do conhecimento, estabelecendo uma relação de interdisciplinaridade. Há, porém, muitas polêmicas em torno do documento, a primeira relaciona-se ao cenário em que surgiu o documento,

sob os efeitos do golpe parlamentar de 2016 e de suas consequências, como a eleição de um governo de extrema-direita, a educação pública no Brasil é alvo de um desmonte finamente arquitetado, na tentativa de se proibir o livre pensar, a pluralidade de ideias, o acesso democrático de todas e todos a uma escola e a uma universidade que têm de ser públicas, laicas e críticas. Na arquitetura desse projeto, estão três ações principais: a Reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular (AMORIM; SILVA 2019, p. 153)

Tais ações são uma “tentativa de retorno a uma prática pedagógica tecnicista que busca a formação de mão de obra barata para o mercado e o apagamento da liberdade de pensar, sentir e ser fora dos eixos hegemônicos de poder/saber.” (ibidem, p. 153), pela nomenclatura *Base Nacional Comum*, sendo inviável a ideia de que em um país tão extenso e desigual, haja homogeneidade do pensamento. Nesse contexto, Tílio (2019) corrobora esse pensamento quando questiona:

E se a BNCC é, sim, um currículo, mesmo que mínimo, como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter um currículo único? Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais? Pois é isso que a BNCC faz, tentando passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto e de cada instituição. Discursos chegaram a circular na mídia, da boca de membros do governo, de que, com a BNCC, seria indiferente o aluno estudar em uma escola pública ou em uma escola privada. (TILIO, 2019, p. 12)

A defesa, no entanto, de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente. Macedo (2014) afirma que essa discussão teve início ainda nos anos de 1980 e que se consolidou na Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996), quando em seu parágrafo 2º afirmava estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios,

competências que norteariam os currículos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Dessa forma, há por trás da elaboração desses documentos, tendo como ponto de partida a década de 1990, com o auge do termo “políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533) que, segundo Ball (1994), foi um tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos de 1990. Conforme a autora,

agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 1994, p. 1533)

Nesse contexto, Amorim e Silva (2019) consideram que, por ser um documento com força de lei, a Base acaba por sufocar o pluralismo de ideias e de práticas, visto que, defende a homogeneização do pensamento, favorecendo uma educação opressora ao invés de transformadora.

A BNCC desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional. É inaceitável uniformizar saberes num país em que grande parte da população ainda passa fome e não pode optar pela escola em detrimento do trabalho, enquanto outros – poucos – podem pagar por mensalidades escolares que montam, não raro, a três, quatro salários mínimos. É inadmissível uniformizar saberes em que as carreiras docentes não recebem o devido reconhecimento acadêmico e financeiro. É uma violência uniformizar saberes quando muitos não sabem nem que podem desejar saber. (AMORIM, SILVA, 2019, p. 154, 155)

Os autores acreditam que “ao propor uma universalização do saber a Base pode contribuir para certos processos de desumanização, desconsiderando contextos e, por sua vez, a própria visão de mundo dos estudantes e os conhecimentos que eles trazem para a escola”. Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar a maneira como foi implantado o Novo Ensino Médio no estado do Maranhão, estado no qual esta pesquisa foi realizada, com pouca ou nenhuma formação para entender a “reforma”. Esta, ao priorizar o ensino por áreas do conhecimento, e o rompimento com a lógica das disciplinas, com introdução das competências e as habilidades por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Sociais Humanas e Sociais Aplicadas) e a Formação Técnica Profissional, que acontece por meio dos itinerários

formativos⁹. Assim, as redes devem organizar seus currículos de forma que os componentes de uma mesma área sejam trabalhados de forma integrada. Na teoria parece fácil. No entanto, pode-se observar que essa adaptação ainda tem seus percalços. Profissionais ainda mais sobrecarregados, com poucas formações durante o processo de reformulação do novo ensino médio, além da alteração no currículo, com acréscimo da parte diversificada, sendo necessário uma adaptação na carga horária semanal, tendo redução de número de aulas por disciplina, em função dos Itinerários Formativos e Eletivos¹⁰, que agora fazem parte do currículo.

Cabe, porém, um aprofundamento sobre como o ensino de literatura é apresentado na BNCC. Pode-se perceber que, na base, o foco está nos termos linguagem, tecnologias, multiletramentos. Conforme se observa abaixo:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p.470)

Nesse contexto, evidencia-se que o documento tem enfatizado seu foco para o uso das diferentes linguagens, evidenciando que o ensino deve estar pautado em práticas interdisciplinares. Ainda que pouco mencione os termos *literário* ou *literatura*, subteve-se que estas façam parte da expressão *diversas manifestações artísticas e culturais*. Sugerindo ao professor, que use as diversas linguagens de maneira criativa, ainda que não se aprofunde nas sugestões. Quando trata da literatura, a BNCC afirma:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da

⁹ Os itinerários formativos representam a parte flexível do currículo, com carga horária de 1.200 horas. Devem ser orientados para o aprofundamento acadêmico e a ampliação das aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento da base comum ou para a formação técnica e profissional. Essa estrutura busca atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil. <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14540/atividade/8109/acessar?continue=true>

¹⁰ A nova legislação do Ensino Médio prevê disciplinas eletivas temáticas a serem implantadas na rede pública e privada a partir de 2022. O oferecimento delas deve proporcionar aprendizados por meio de atividades práticas direcionadas às necessidades específicas dessa fase escolar.

nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491)

Aqui, fica evidente que a literatura é muito mais vivenciada no ensino fundamental que no ensino médio, quando o documento chama a atenção para o fato de que a literatura ocupa um papel central, no ensino fundamental, mais especificamente, entre as turmas de primeiro ao quinto ano, é a etapa na qual a literatura é lida em sala de aula, por isso, o documento, ao cobrar que esta deve recuperar o centro das aulas no ensino médio, fica clara a crítica à leitura de biografia de autores, bem como das características de cada período, além de demonstrar uma valorização menor para com as outras manifestações de linguagem, como HQ e o cinema, referindo-se a estes como gêneros artísticos substitutivos, gerando contradições sobre a ênfase dada a multiletramento no decorrer do documento.

Embora a BNCC afirme que o texto literário ocupa um lugar central no ensino fundamental, a realidade é que tanto no EF quanto no ensino médio, há pouco espaço para a leitura literária, principalmente no EM, quando são priorizadas as características, o histórico e estética do texto, evidenciando neste último, ideia de *fruição*, conforme especificado

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BRASIL, 2018, p.195).

Nessa conjuntura, segundo Silva (2018), a educação em literatura fica subordinada a critérios estéticos que são pouco elucidativos para o professor e se perde na própria possibilidade de uma abertura mais crítico-política. Muito embora seja a literatura “uma linguagem artisticamente organizada” esta não deve se restringir apenas à função estética, mas também explorando o lado crítico-político que possibilita a transformação crítica do sujeito leitor. Assim, a BNCC apresenta a noção de leitor-fruidor, “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos e desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2018, p. 138). Nessa direção, Amorim e Souto (2020) refletem que nem sempre é possível para o estudante firmar um pacto com a leitura e que nem sempre será fácil para todos recepcionar qualquer tipo de obra. Assim, pode-se dizer que, quando se trata da leitura literária na escola, há uma idealização de tipos de leitores, estipulando que o leitor ideal deve ser formado até o final do ensino médio, desenvolvido competências pré-estabelecidas, pondo em destaque uma concepção centralizadora em todo o

documento, apresentando, com isso enormes desafios para o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Quanto aos campos de atuação, a BNCC propõe práticas de linguagem em Língua Portuguesa, são eles: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública. Nesta dissertação, aprofundar-nos-emos no campo artístico-literário, por ser aquele que está inserido os direcionamentos para a literatura e outras artes e mídias. Este campo, conforme o documento, tem por:

Análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeo-minutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 495)

É visível, que aqui é retomada mais uma vez a relevância dada pela BNCC à inserção dos mais variados gêneros e a ênfase em trabalhar de forma contextualizada, bem como uma inclinação para os “clássicos”. Desse modo, a Base busca trabalhar o ensino de literatura em relação com outros gêneros, linguagens e mídias. Assim, a formação do leitor literário no ensino médio, conforme a Base, deve caminhar com as diversas manifestações artísticas, dando destaque para a leitura de clássicos. Sabe-se, contudo, da resistência aos cânones da literatura brasileira. Por essa razão, aliar a leitura literária e outras manifestações podem contribuir para que a sala de aula se transforme em espaço de leitura que possibilite o letramento literário e também o multiletramento, não só no ambiente escolar, mas que ao sair desse espaço o alunado carregue os benefícios que esta oportuniza.

2.2 Conceito de Letramento

A palavra letramento, como explicita Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (2021, p. 17-18), parte da oposição de algumas “palavras do mesmo campo semântico e que sempre nos foram familiares: *analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizado, e mesmo, letrado e iletrado*”. “Alfabetizado é aquele que sabe ler. Já letrado é aquele versado em letras, erudito”. Ainda, de acordo com Soares (2021), a palavra letramento, no entanto, não aparece no dicionário Aurélio. Por essa razão, foi necessário recorrer à língua inglesa para

conhecer a sua etimologia, que vem do latim *literacy*, nos apresentado no pelo *Webster's Dictionary*, *literary* é definido como educado, especialmente, capaz de ler e escrever. “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. Assim, Letramento envolve não somente se apropriar da leitura e escrita, mas se apropriar e fazer uso dela em meio às diversas práticas sociais.

Nessa direção, Kleiman (2005) inicia sua discussão, primeiramente, enumerando o que não é letramento. Assim, para a autora, Letramento não é um método, mas “envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita”. Não é alfabetização, pois esta objetiva “o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento” (KLEIMAN, 2005, p.15), mas é condição para o letramento das várias práticas sociais, visto que, se alfabetizados, podem participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições. Letramento também não é habilidade, ainda que envolva o domínio de habilidades e competências. Assim, segundo a autora, o letramento configura um conjunto de práticas sociais, em contextos específicos, nas quais a escrita é utilizada como sistema simbólico e, ao mesmo tempo, tecnológico para objetivos específicos. Nesse mesmo contexto de debate, Soares (2000) assim o define:

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas (SOARES, 2000, p. 4).

Verifica-se conforme a autora, que letramento vai além de ser alfabetizado. Para isso, além de ler, ela precisa exercer práticas sociais mais diversas que circulam na sociedade, seja ler e compreender um bilhete a interpretar um quadro. Mas todas elas passam primeiro pela decodificação, só depois vão se aprofundar em outras práticas que circulam na sociedade. Observa-se, então, que a autora se volta para práticas que estão centradas na escrita

(...) as sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na escrita. A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje. (SOARES, Magda) Entrevista dada ao Jornal do Brasil, em 26/11/2000. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html>>. Acesso em: 19/10/2021

Diferente dos nossos antepassados, que necessitavam apenas dominar o código alfabético para estar alfabetizado e usar pequenas leituras e contas, nossos contemporâneos, além de dominar esse código para se comunicar, estão inseridos em vários outros aparatos que vão além desse domínio alfabético e exige de nós os mais diversos letramentos, verbal, visual e digital, para que, conforme a autora, possamos “vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje”, que vão muito além da decodificação dos signos, mas compreendê-los e mesmo, dominá-los.

Street (2014, p. 9) ao se debruçar sobre o tema, critica “a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”. Assim, propõe o uso do termo “letramentos”, no plural, considerando que há uma multiplicidade de letramentos que se referem às variadas práticas culturais de diversos campos, e não apenas à escrita em si, que serve às instituições como forma de avaliação entre as agências de letramento, sendo atribuídas a estas, “avaliarem” o “nível de letramento dos sujeitos. Assim, o autor apresenta uma divisão entre o modelo autônomo e o ideológico.

essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. A avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames de vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos (STREET, 2014, p. 9)

Para Street, “no que diz respeito ao letramento escolarizado, é evidente que, em geral, o modelo autônomo vem dominando o currículo e a pedagogia” visto que a escola privilegia a escrita, com ênfase na grafia “correta”, privilegiando a norma padrão da língua. Nessa direção, Street (2014) discorre sobre as agências de letramento, e argumenta que estas deveriam evitar o uso do modelo autônomo no qual predominam normas técnicas, nem sempre acessíveis às populações avaliadas. Como exemplo, o autor cita a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que por meio de suas agências usa o texto dissertativo, uma prática restrita e culturalmente específica, o que pressupõe uma direção única para o letramento. Nesse contexto, esse modelo seria pré-requisito para usufruir de melhores condições econômicas, maiores oportunidades de empregos, vida mais plena, levando em consideração apenas “a análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos em lidar com textos escritos” (STREET, 2014, p. 9).

Por outro lado, o modelo ideológico leva em conta não somente habilidades técnicas treinadas na escola, mas as práticas sociais que variam de contexto para contexto. “Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”(STREET, 2014, p.18).

Dessa forma, “ele se contrapõe à ênfase dominante num Letramento único e neutro, com L maiúsculo e no singular” e assume um “caráter múltiplo de práticas letradas” (*ibidem*). Assim, conforme Street (2014, p. 44),

um modelo “ideológico” força a pessoa a ser mais cautelosa com grandes generalizações e pressuposto acalentados acerca do letramento “em si mesmo” [...] o modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Pode-se dizer que esse modelo converge com a ideia de letramentos múltiplos, que, de acordo com Rojo (2012, p. 13), aborda “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade”. Vale ressaltar que não se deve confundir letramentos múltiplos com multiletramentos, pois enquanto aqueles abordam as variedades de práticas letradas, estes apontam

para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de contribuição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13)

Rojo (2013) acredita que a causa de alguns problemas de letramento escolar esteja nas práticas de letramento ancorados na alfabetização e no ensino da escrita, centrados no modelo autônomo do qual fala Street, que geram o ensino fragmentado que predomina nas escolas e nos materiais didáticos, os quais priorizam somente a língua padrão como letramento, destacando o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando em segundo plano, as abordagens discursivas e a réplica ativa. Tais práticas “ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais” (ROJO, 2013, p. 16). Ainda, segundo Rojo:

Isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial “a habilidade de se engajarem diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade”. No campo de multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos; interagir com outras línguas e linguagens, interpretando e traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos[...]no mais pleno dialogismo bakhtiniano. (ROJO, 2013, p. 17)

Nesse viés, faz-se urgente pensar novas práticas, aliadas aos multiletramentos inseridos na contemporaneidade. Isso requer capacitação para os profissionais ampliarem suas práticas, uma vez que ainda é considerável o número daqueles que apresentam dificuldades no que se refere a adaptarem-se e usarem a multiplicidade de linguagens ou semioses nos textos em

circulação. Deve-se buscar estratégias para uma prática do ensino interdisciplinar e da leitura literária, assim como de outras linguagens, por meio do entrecruzamento de diálogos de diferentes semioses, possibilitando acessos aos multiletramentos, e conseqüentemente, a uma formação que permita maior criticidade do aluno, frente às tantas inovações que nos são apresentadas no mundo contemporâneo e nos exigem capacidades e práticas de compreensão e produção em cada uma delas.

2.3 Multiletramentos

Segundo Claus Clüver (2001, p. 359 apud STEIL, TAVARES, 2006, p. 4), “o século XX foi marcado por um alto grau de interatividade entre as artes”. Esta tendência da prática artística, ainda visível atualmente, está centrada nas formas mistas, isto é, em criações que configuram interação ou a reunião de diferentes mídias. O caráter predominantemente misto das artes contemporâneas tem contribuído, nos últimos anos, para melhorar as metodologias em sala de aula, principalmente em tempos que exigem ainda mais inovação e manuseio das novas tecnologias. De acordo com Flores (2012, p. 35), “nenhuma mídia hoje, e certamente nenhum evento de mídia, parece fazer um trabalho cultural isoladamente de outras mídias, assim como não pode trabalhar isoladamente de outras forças sociais e econômicas”. Nesse sentido, evidencia-se que as tecnologias perpassam por diversos setores da sociedade. Estamos de certa forma lidando com as redes digitais, o tempo todo, a exemplo, comprar pela internet, ler um livro em um tablet e conversar por meio de redes sociais em um celular são hábitos comuns na cultura digital. A vida cotidiana passou a ser moldada pelas diferentes mídias, sendo muito mais difícil desenvolver qualquer atividade sem o auxílio da Internet. Conforme sinaliza Rojo,

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Mediante a isso, Rojo (2013) ressalta, ainda, que, por meio das tecnologias, há novas maneiras de escrever, ler e fazer circular informação na sociedade. Nas redes sociais, por exemplo, os usuários entram em contato com novas configurações e possibilidades, usando imagens, vídeos, som e fala ao mesmo tempo de textos escritos. Nesse viés, como a escola tem

lidado com toda essa revolução tecnológica? Como os profissionais podem usar tais recursos para mudar o cenário educacional onde poucos são letrados e menor ainda, o número de leitores literários?

Em meio ao período de pandemia¹¹, muitos problemas vieram à tona, principalmente, nas escolas públicas. Houve uma enorme e complexa necessidade de adaptação no cenário educacional, a escola, por meio dos professores, viu-se obrigada a deixar as atividades presenciais e optar por aulas virtuais, fato que recebeu a nomenclatura de ensino remoto. Evidenciou-se, com isso, não ser mais possível pensar o campo educacional sem o auxílio das mídias nas atividades escolares, de modo a integrá-las significativamente como recursos tecnológicos disponíveis, de modo a facilitar a formação integral do discente. No entanto, tal crise, como se vê, não é recente. Ao se buscar a saída através dos recursos tecnológicos, ainda que se tenha observado a crescente popularização de aparatos modernos, ficou evidente também a carência no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos. Muitos tiveram e continuam tendo dificuldade para manuseá-los. Professores com pouco letramento digital, viram-se obrigados a se dividirem entre planejamento de suas aulas e cursos remotos de formação, muitos deles com pouca qualidade. Por outro lado, os alunos, alguns muito pobres, sem aparelhos celulares, outros que o possuíam, relataram não conseguir baixar os aplicativos, com a justificativa de que a memória do celular não os suportava e, ainda, falta de acesso à internet. Além do pouco conhecimento para o manuseio dos Apps usados durante as aulas, até mesmo no envio de *email* ou criação de PDF.

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. Além da falta de infraestrutura das próprias escolas, ainda é necessário destacar que grande parte dos alunos do nosso país não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso. (SILVA; SILVA, 2021, p.2)

Diante desse cenário, evidencia-se que somos um país carente, não só em aspecto social, mas, em consequência das tamanhas desigualdades, também, grande número da população, são analfabetos funcionais e digitais. Mediante a isso, surge a inquietação e, conseqüentemente, a busca por novos métodos que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Aposta-se em um ensino não só que alfabetize, mas que forme o indivíduo a partir dos multiletramentos.

¹¹ Histórico da pandemia <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>

Mas, afinal, o que significa esse termo tão difundido nos trabalhos com linguagem e na própria BNCC, como já afirmamos?

O conceito de multiletramento, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p 14)

Estamos rodeados de expressões que derivam do prefixo “multi”, além de multiletramentos, tem-se multimodalidade e multissemiose, que Rojo (2012, p. 19) define como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas para fazer significar”. Nesse sentido, não é mais possível usar somente o termo letramento, diante das múltiplas linguagens e mídias, são necessários novos e multiletramentos. Ainda consoante Rojo (2012), o funcionamento desses novos textos, requer não somente *o multi*, mas o *híper*: hipertextos, hiperímias. Segundo a autora, apesar de todas essas mudanças nos textos contemporâneos, ou “novos” letramentos não são assim tão novos.

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada, para que possamos ver o quanto a mais além do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, músicas, animação ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). (LEMKE 2011 *apud* ROJO, 2012, p. 22)

Nas palavras de Lemke, com as quais Rojo concorda, o problema da escola não está nas características dos novos textos, mas nas práticas escolares insuficientes antes mesmo dos multissemióticos. Adolescentes inseridos no contexto atual, crianças nascidas em meio a uma renovação tecnológica, são hoje definidos como nativos digitais. Com isso, ter-se-ia resultados mais satisfatórios se fosse possível a conexão do ensino a tais recursos. Apesar de muitos deles terem contato com a web, seja no tablet, no celular próprio, dos pais, ou mesmo no computador, ainda é grande a quantidade de pessoas que não usufruem da internet, pois segundo o IBGE¹², o país ainda contabiliza 35,5 milhões de pessoas sem acesso à internet.

¹²<https://www.poder360.com.br/tecnologia/brasil-ainda-tem-355-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet/#:~:text=Apesar%20disso%2C%20o%20pa%C3%ADs%20ainda%20contabiliza%2035,5%20milhoes%20de%20pessoas%20sem%20acesso%20%C3%A0%20internet>

No entanto, ainda que as condições sejam contrárias, não se pode abrir mão faz-se necessário uma aprendizagem significativa, inserindo-se, em todas as áreas do conhecimento. O uso desses recursos semióticos (desenhos, cores, gráficos), fazem muita diferença, conforme o pensamento de Bunzen e Mendonça, quando afirmam que

O uso das tecnologias modernas no contexto educacional, que favorece a produção de gêneros digitais oferece um leque maior de possibilidades tecnológicas (sons, movimento, efeitos visuais e sonoros, imagens 3D, etc) para a construção de materiais, para a criação de uma situação de aprendizagem, visando sempre a construção do conhecimento[...]Inúmeros vínculos são tecidos entre a cognição, a afetividade, a sensibilidade e a motricidade. (BUNZEN:MENDONÇA, 2013, p. 44)

Assim, o uso desses recursos em sala de aulas, seria uma maneira de tornar o ensino mais agradável, além de favorecer o acesso ao letramento digital, desenvolver uma formação plena, com competências cognitivas bem como das socioemocionais, tendo em vista a indissociabilidade entre elas, possibilitando uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade. Nesse sentido, a BNCC,

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2017, p.478)

Dito isso, evidencia-se as infinitas possibilidades de trabalhar a área de linguagem de maneira prazerosa e ao mesmo tempo desafiadora. No entanto, apesar de todos os recursos disponíveis, faltou o principal: a formação para os profissionais da área. Muitos profissionais têm como único instrumento de trabalho apenas o livro didático. Claro que ele tem sua importância, mas, diante de tantas possibilidades, ter somente ele como suporte, pode deixar o processo de ensino-aprendizagem monótono, sem nenhuma motivação, chegando a ser uma camisa de força, não só para o aluno, mas para o professor, que se sente frustrado por não ter êxito nas suas atividades. Sobre isso, Kleiman (2005, p. 52) afirma: “O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos

nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”. Nesse viés, conforme Amorim, Santos e Silva (2020),

para que a escola faça sentido, e consiga atingir o objetivo de formar indivíduos capazes de pensar por si e se sobressair em diferentes contextos aos quais estão e estarão inseridos, precisa se voltar para as práticas de letramento, trazendo os gêneros discursivos como aliados, e fazer uso deles através de diferentes contextos e mídias. E ainda, fazer com que as práticas de letramento sejam o foco da escola, e não somente entendida como “problema” do professor de língua portuguesa. (AMORIM; SANTOS; SILVA, 2020, p.3)

Tal objetivo não deve ser direcionado apenas a uma disciplina. Formar indivíduos críticos, capazes de pensar por si, é função da escola como um todo. No entanto, é comum a escola e mesmo a comunidade escolar atribuir o sucesso ou fracasso da leitura e produção textual ao professor de língua portuguesa. Essa visão vai de encontro àquilo que nos propõe a BNCC ao tratar o ensino não como algo isolado, mas que se trabalhem as habilidades de maneira interdisciplinar e contextualizada. Não se quer com isso tirar a responsabilidade do professor de LP (língua portuguesa), mas, buscar por meio da interdisciplinaridade chamar para todos a responsabilidade de um ensino contextualizado, que assista a comunidade, possibilitando uma educação básica, mas que atenda a todos com uma formação social e humana, plena e de qualidade.

Ao analisarmos o que propõe a BNCC e os objetivos do ensino médio, partindo da LDB, que tem como foco a formação integral do ser humano, conclui-se que, se não pensarmos novas estratégias, a partir das novas mídias e de se colocar em práticas um ensino interdisciplinar, por meio das áreas de conhecimento, não serão alcançados tais objetivos. Não se pode mais pensar o ensino sem o auxílio dos recursos tecnológicos. De acordo com Santos e Marques Neto (2009, p. 72), é necessário pensar em avanços, visto que “o novo jovem, por sua maneira de ser em diálogo com o universo tecnológico que se apresenta, precisa de uma nova sala de aula, de um novo professor e de novas concepções que afetem, sobretudo, os currículos”. Ainda de acordo com os autores:

Resulta de tudo isso a urgente necessidade de se repensarem as metodologias, currículos, conteúdos e avaliações, em nome, inclusive, da sobrevivência da própria escola, enquanto instituição importante à sociedade e aos jovens. Resulta disso fazer da escola um lugar que valha às crianças e aos adolescentes como espaço significativo, não apenas como mais um ponto de encontro com amigos sem sentido intrínseco. Resulta disso tudo que o ensino de leitura, a mediação leitora e a formação de sujeitos letrados em literatura deixem de ser disciplinares e lineares e passem pelo processo de desafio e de interesse que mobiliza os jovens de hoje. Resulta disso que se faça da literatura algo presente na vida dos jovens, não um conceito escolarizado de apropriação única por manuais didáticos. Resulta disso saber que a literatura não está unicamente nos livros, mas se encontra nas telas dos computadores à disposição

desses leitores multimídias, desses (hiper)leitores. (SANTOS; MARQUES NETO, 2009, p. 78-79)

Evidencia-se a partir do pensamento dos autores, que não é possível ignorar a realidade virtual em que nossas crianças e jovens estão inseridos. Mas também, há outros métodos além, somente dos recursos tecnológicos. Deve pensar não somente a partir do letramentos digital, mas, pelos multiletramentos, que envolve desenvolver habilidades não somente digitais, mas práticas orais, que levam em conta processos contínuos, que conforme afirma Street (2014) “sempre há novas coisas a se experimentar e aprender e a vida pode ser sempre incrementada”. Assim, para a aula de literatura uma pintura, uma música, um trecho de filme, podem enriquecer muito momentos de aprendizagem e preparar o aluno para se aprofundar nos saberes literários.

2.4 Letramento literário

Conforme Cosson e Paulino (2009, p.67), letramento literário é entendido “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. Nesse sentido, é um processo que se inicia desde os primeiros anos de escolaridade, e que deve ser aprofundado em cada etapa de ensino, conforme a complexidade que este vai nos exigindo. Como processo, deve ser contínuo. “Não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes é algo que se constrói ao longo do tempo [...], não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela”. Assim, os autores defendem que o letramento “é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida, e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (COSSON; PAULINO, 2009, p.67). Quando isso acontece, gradativamente, o leitor vai se apropriando da literatura e essa passa a ser uma necessidade humana, pois este participa da construção, manutenção e transformação da literatura na comunidade. À medida que essa experiência é construída, “proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento humano” (*ibidem*, p.70).

No entanto, de acordo com os autores, é por toda essa singularidade, que a literatura não encontra espaço “e enfrenta dificuldade de se efetivar como tal no ambiente escolar” (*ibidem*, p.70). São muitos os recursos que despertam o interesse dos adolescentes, que talvez, a imagem da palavra, seja aquela que os jovens, em sua maioria, poucos mostram-se motivados. Talvez pela insuficiente prática para com o texto literário, seja cada dia mais difícil convencer aos alunos de que a literatura pode contribuir para a formação humana e social. Essa falta de motivação para ler os cânones, segundo Cosson e Paulino (2009), é consequência da maneira

como a literatura tem sido estudada nas salas de aula, com enfoque no modelo do bom aluno repetidor, nas perguntas e respostas prontas dos livros didáticos e pelo caráter de “agente de um letramento serviçal” que a escola muitas vezes assume, “em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 71).

Nessa mesma direção, ainda que reconheça a escola como espaço para acontecer o processo de letramento literário, Cosson (2016) advoga que se o ensino da literatura permanecer da maneira como vem sendo conduzido nas salas de aula, a sua falência é inevitável. Dentre as causas dessa possível falência, o autor cita o fato de as aulas de literatura se limitarem à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura, em que se prioriza as características de cada período. Soma-se a isso, os fragmentos de textos literários, sendo muitas vezes o texto completo ignorado pelo professor por achar que ele é complexo para o aluno, optando por textos mais leves e de melhor compreensão, seja pela temática vista como arcaica, seja pela sintaxe. Todos esses fatores, na visão do autor, “implicam o abandono da leitura de obras, antes consideradas fundamentais” (COSSON, 2016, p. 22).

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos adiante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade e do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer para o aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (COSSON, 2016, p. 23).

Importante destacar que, para o autor, o problema não é a literatura, mas como ela tem sido ensinada. De fato, a escola tem se dedicado mais às características que a leitura em si, dos textos literários. Cumpre reforçar que todos os fatores por ele enumerados continuam a se perpetuar, e isso angustia inúmeros professores. No entanto, as causas não podem ser atribuídas somente ao professor, este, muitas vezes, busca textos mais curtos, como em crônicas, contos ou poemas, maneiras de levar aos alunos textos literários. Infelizmente, na escola pública, o número de exemplares de romances não é suficiente para todos, principalmente para os quase 50 alunos, visto que, geralmente, é esse o número de discentes de uma turma do ensino médio. Além disso, poucas são aquelas que possuem bibliotecas com acervo suficiente. Nesse sentido, surge mais uma barreira no que se refere à leitura literária, nesse caso, o romance. Uma

alternativa seria disponibilizar cópias das obras, mas pouco funciona, uma vez que a minoria dos alunos participa, alegando não ter dinheiro.

No entanto, a escola não pode ficar inerte a essa indiferença à literatura, visto que para Todorov (2012, p. 92), “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. E ainda, que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2012, p. 76) No entanto, para que esse aluno possa comprovar esses benefícios é preciso que ele aprenda a ler literatura, é preciso que ele dê os primeiros passos. E aí entra a escola, pois para muitos, esse passo é necessário, e é na sala de aula que essa formação deve ser iniciada. Nesse contexto, Cosson (2019, p. 12) afirma que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola”.

Sob esse viés, a alternativa, para se promover a leitura literária seria na própria sala de aula, por meio da leitura em voz alta pelo professor, ainda que para a maioria da comunidade escolar, deixar de ministrar o conteúdo está no centro das ações da escola, enquanto a leitura, é tarefa secundária ou extraescolar. Nesse sentido, [...] cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81).

Dentre essas possibilidades, acreditamos que um dos possíveis caminhos seria por meio da interdisciplinaridade como ponte tornaria esse caminho mais seguro, pois, em meio a tantos desvios, as múltiplas linguagens e mídias que surgem, torna-se cada vez menor a possibilidade de visualizar um jovem imerso em um canto com um livro nas mãos, recostado em sua poltrona desfrutando dos “prazeres” que nos permite a leitura literária. Nessa direção, pensar sobre letramento literário é também pensar em práticas interdisciplinares, visto que

a Interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas (FAZENDA, 2011a, p. 88).

Segundo a autora, a interdisciplinaridade é compreendida como possibilidade de uma reflexão mais adequada sobre o homem e suas relações, seja consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Nessa mesma direção, Trindade (2007) afirma que mais

importante que conceituar é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares. Para o autor, usar da interdisciplinaridade é um exercício fascinante, é abrir novos caminhos e possibilidades de pensar o ser humano, o mundo e as coisas do mundo. No entanto, de acordo com o autor, o ensino nas escolas brasileiras ainda é restrito e fragmentado, pelo fato de o conhecimento ser disciplinado e segregado. Com isso, estabeleceu e delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos aos que as tentassem transpor.

"A excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado". Criou um pássaro, deu-lhe asas potentes, mas que só alça voo no campo restrito da sua especialidade trancou-o em uma gaiola. Também é verdade que isso possibilitou uma grande produção de conhecimento e tecnologia e permitiu melhores condições de sobrevivência. Contudo, as condições básicas para uma vida digna ainda não atendem a uma parcela significativa da população mundial. Exploramos mundos distantes, do infinitamente grande ao infinitamente pequeno, mas pouco conhecemos sobre nós mesmos (FAZENDA et.al, 2008, p. 67)

Conforme Fazenda et al (2008, p. 68) somos “fruto de um conhecimento e de uma existência fragmentados e alienados [...]. Esse saber especializado, distante da vida, sem proveito, interessa-se por tudo, menos pelo essencial, a essência da vida”. Um ensino mecânico que não desperta o interesse do aluno e não o leva a refletir sobre a vida real, permitindo que este questione onde vai usar determinado conteúdo, pois não consegue relacionar o ensino da escola com as vivências cotidianas.

Assim, ensinar, em tempos como o nosso, exige relacionar saberes por meio dos diversos componentes curriculares. Esse saber deve ser compartilhado de maneira interdisciplinar. No entanto, tal forma de conhecimento ainda complexo e distante da prática em sala de aula, muita embora há muito vem sendo exigido por meio dos documentos oficiais que sejam trabalhados de maneira interdisciplinar.

Nesse sentido, busca-se um ensino em que se forme o ser humano em sua integralidade, por meio das diferentes linguagens, mais especificamente a linguagem artística e literária. Para isso, deve-se, de acordo com Fazenda (2011, p. 37) “ pensar a interdisciplinaridade partindo do pressuposto de que nenhuma forma de conhecimento é em si acabado, aparece como necessário diálogo com outras formas de conhecimento deixando-se por elas interpenetrar” Assim, fazer uso dos aparatos modernos e programas que possam auxiliar no processo de formação do sujeito por meio da pintura, literatura e também, da tecnologia, é desenvolver, novas práticas, em que “a produção do conhecimento deve constituir-se num trabalho de parcerias, onde um pensar venha a se completar no outro”(ibidem) de modo que haja uma relação dialógica entre o conhecimento e as práticas sociais.

2.5 Multiletramento Literário

A discussão acerca do uso de tecnologias no ensino não é nova. No entanto, ainda há muitos imbróglis que inviabilizam o acesso das pessoas às diversas possibilidades que o mundo virtual nos permite. Mais especificamente, nesta seção, nos aprofundaremos acerca dos multiletramentos literários, tendo as mídias como importantes aliadas no ensino de literaturas. Ainda que sejam muitos aqueles impossibilitados de usufruir os recursos tecnológicos, não podemos deixar de mencionar os caminhos virtuais que permitem, também chegar, ao texto literário. É crescente, na contemporaneidade, o número de leitores-internautas. De acordo com Szundy e Nascimento,

Logo, em suas viagens por textos literários na Internet, leitores-internautas reavaliam e ressignificam esses textos através de caminhos que são próprios dessa esfera virtual, possibilitados, especialmente, por um cronotopo organizado a partir de links e hiperlinks e por uma maior possibilidade de (inter)diálogos entre diferentes semioses (multimodalidade). As reelaborações a que textos literários estão sujeitos na Internet acabam, portanto, por engajarem leitores em viagens distintas daquelas que observamos na leitura de obras literárias impressas (SZUNDY; NASCIMENTO, 2016, p.356).

As autoras ainda acrescentam que a leitura como prática solitária e que antes se dava somente pelo texto impresso, vem sendo reatualizada pelas novas mídias digitais, tendo em vista que a própria leitura se constitui num dado momento e requer suportes diferentes em diferentes épocas. Em nossos dias, textos literários e a tela do computador já estão bem sintonizados. Incontáveis são as obras de autores consagrados da literatura brasileira e mundial se fazem presentes. Ademais, é possível notar uma grande variedade de *blogs*, *volgs*, *sites* de autores estreantes de todas as idades, ou seja, quase todos se permitem tornar escritores de literatura. Dentre as novas práticas de leitura, as autoras mencionam a hipertextualidade, e, conforme Pierre Levy (1996, p. 44), “O hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, botões que efetuam a passagem de um nó a outro)”, de um texto a outro. Esses nós permitem ao leitor estabelecer pontes e nós com outros sites, “permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica” (KOCH, 2005, p. 63).

Nessa direção, aprimorar os recursos pedagógicos aliando-se aos recursos digitais possibilitaria inovar as salas de aula, transformando-as em um ambiente mais democrático, favorecendo a circulação de textos em um ambiente virtual, permitindo leituras mais amplas devido à possibilidade de contrastar e comparar diferentes fontes de informação.

a hibridização das múltiplas semioses tais como sons, fotos, vídeos, texto, que contribuem para a (re/des)construção de significados nos inúmeros gêneros encontrados na web, gera um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da leitura e escrita multimodal, elementos cruciais para cultivar uma cidadania capaz de compreender e construir significados no mundo em que vivemos (SZUNDY; NASCIMENTO, 2016, p.364)

Mediante a isso, segundo Almeida et.al (2017), a escola tem a obrigação de preparar os estudantes a viverem e desfrutarem da sociedade inserida na cultura digital. Portanto, faz-se necessário auxiliá-los no desenvolvimento de três grandes dimensões:

Cognitiva, envolvendo estratégias e processo de aprendizado, criatividade e pensamento crítico; intrapessoal, relacionada com a capacidade de lidar com as emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos; e interpessoal, envolvendo a habilidade de expressar ideias, interpretar, dialogar e responder aos estímulos de outras pessoas. (ALMEIDA et.al 2017, p. 59)

Nesse contexto, as escolas de Educação Básica, que participam e dialogam com a cultura digital, assumem um papel decisivo na formação de estudantes, pois podem oportunizar múltiplos espaços de aprendizagem, não somente pela variedade de tecnologias e mídias disponíveis, mas, especialmente, pelas possibilidades de encontros virtuais e de interação, potencializando a cooperação e a produção colaborativa de conhecimento. Nessa direção, Rojo e Barbosa (2015) argumentam que:

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116)

Sabendo disso, é necessário que essas novas tecnologias, essas novas linguagens caminhem em conectividade com a literatura. Ainda que se saiba da dificuldade que o professor de literatura, que também é o de língua portuguesa, e produção textual, sabe-se que em tempos como o nosso, em que o indivíduo vive rodeado de imagem e em uma multiplicidade de semioses, principalmente pela tela do celular ou computador. Isto posto,

é preciso pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet e fora dela, posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27)

Nesse sentido, há a necessidade de promover multiletramentos, principalmente relacionados aos meios de comunicação e à circulação de informação. Assim, nessa relação está envolvido o processo interdisciplinar por meio da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Ademais, a rede mundial disponibiliza diversas possibilidades para a prática de leitura e de escrita e diferentes formas de comunicação, possibilitando assim novas e enriquecedoras maneiras de realizar práticas sociais por meio da linguagem. Nesse contexto digital, tem-se uma integração com textos escritos e imagéticos, palavras e sons. Além disso,

a internet, em sua miríade de formas e facilidades, parece ser um verdadeiro oásis para a literatura e as suas limitações impostas pela obra impressa, como bibliotecas virtuais, com suas vastas coleções de obras nacionais e estrangeiras em domínio público. Os e-books comercializados ao lado de obras de papel e tinta nos sítios das editoras, das livrarias e dos sebos virtuais constituem outra forma de acesso facilitado ao texto literário na internet[...]. Há páginas dedicadas a determinados autores e suas obras e páginas pessoais de autores vivos, jornais de poesias e revistas de contos que reúnem textos de autores consagrados e autores iniciantes (COSSON, 2014, p.20).

Assim, a internet possibilita novas formas de circulação de discurso, além de diferentes formas de aprender, ensinar e se comunicar. Nesse sentido, pensou-se, por meio do aplicativo do *google, arts e culture*, que será apresentado no último capítulo desta pesquisa, uma maneira de conectar o ensino da arte, da literatura e da tecnologia, por acreditar que uma leitura comparativa entre a obras literárias e outras linguagens, levando em conta os diferentes suportes com os quais dialogam, sejam orais, visuais e escritos, é possibilitar um olhar pelos diversos ângulos, por meio da música, da pintura, da fotografia, favorecendo os multiletramentos, pela intertextualidade e multimídias.

3 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS ENTRE LITERATURA E OUTRAS ARTES: primeiros teóricos

Comparar as belezas de um poeta com as de outro poeta é coisa que já se fez milhares de vezes. Mas congregar as belezas comuns da poesia, da pintura e da música; mostrar-lhes as analogias; explicar como o poeta, o pintor e o músico representam a mesma imagem; surpreender os emblemas fugitivos de sua expressão; examinar se não haveria alguma similitude entre esses emblemas, etc., eis o que resta fazer [...] (PRAZ, 1982, p. 23)

É inegável que desde a pré-história até o final da Idade Média, a escrita e a arte mantiveram estreitos laços. Foi por meio da arte rupestre que pudemos conhecer parte de como viviam os nossos ancestrais, os quais registravam suas atividades por meio de imagens nas cavernas. Esse fato evidencia a necessidade de o homem ressignificar seus sentimentos, tendo na arte uma aliada, pois conforme Bosi (2001, p 8), “a arte tem representado, desde a pré-história, uma atividade fundamental do ser humano”. Nesse sentido, Silva (2009) ao falar da relevância da poesia para o despertar de nossas emoções afirma que,

De todos os sentidos, provavelmente o que mais fundo nos impressiona, parece ser a visão. É com imagens, e não com conceitos, que damos forma aos sonhos e devaneios. As lembranças mais antigas que guardamos na memória em geral não são sonoras, auditivas, táteis ou gustativas, mas sim, visuais: uma cena ou objeto qualquer, um muro, um portão, um brinquedo, flashes que nos acodem à memória quando tentamos recapturar lembranças dos nossos primeiros anos de vida. (SILVA, 2009, 165)

Assim, de acordo com a autora, “o pensamento e a emoção se convertem em imagens, e estas, por sua vez, se traduzem por palavras”. Percebe-se que no pensamento acima, é evidente a superioridade dada à visão. De fato, não se pode negar o poder que ela tem em nossas vidas. Mas, o nosso corpo é formado por vários outros sentidos que nos permitem vivenciar inenarráveis sensações, o que nos leva a reafirmar a importância de uma relação amistosa entre as artes e reconhecer o poder que cada uma exerce.

Por esse viés, segundo Souriau (1983, p. 14), " nada mais evidente do que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas são levitas do mesmo templo. Servem, se não ao mesmo deus, pelo menos a divindades congêneres”. Assim, ainda que Silva atribua à imagem uma superioridade sobre as formas de arte, não se pode deixar de considerar que relacioná-las pode ter um efeito grandioso em despertar nossos pensamentos, emoções e sensações. No entanto, delimitaremos esse estudo, mais especificamente, à pintura e literatura, não deixando, quando necessário, de mencionar as contribuições das demais.

Nesse contexto, Silva (2009, p.105), ao discorrer sobre a importância da arte, apresenta argumentos que não excluem a poesia, mas mostram que a arte e a poesia são indissociáveis, estando inter-relacionadas:

A arte serve para dar sentido à existência, para nos ajudar a transcendermos a banalidade da rotina de todos os dias. A poesia, em especial, por mobilizar o lado intuitivo e emocional do homem, sempre relegado a segundo plano nessa cultura racionalista, torna-se hoje, um artigo de primeira necessidade. Além disso, o poeta é uma espécie de porta-voz da coletividade. Ele é capaz de colocar em palavras o que sentimos dentro de nós e não somos capazes de expressar. (SILVA, 2009, p. 105)

Reforça-se aqui que a arte é uma necessidade humana, ela é uma maneira do Ser ir além do que é visível e compreender o outro na sua individualidade e coletividade. Silva vê o poeta como um dos principais agentes de expressão e transformação, pelo fato da poesia contribuir para o homem interagir no mundo, ainda que a princípio este não seja capaz de dizer. Nesse sentido, o texto literário tem o poder de tocar a sensibilidade do leitor. Assim, ainda conforme Silva (2009, p. 170), “a ficção, em sua exemplaridade, chega a impressionar o leitor mais que a própria realidade. Identificando-se com os personagens, o leitor mobiliza seu lado emocional e entrega-se por completo à trama”. Percebe-se, assim, que a função da literatura, independe do gênero, tanto no poema como no romance, bem como na pintura, música ou escultura, a poesia se manifesta e estabelece uma conexão com o sujeito, uma vez que sensibiliza e humaniza quem dela se apropria.

Ao se buscar na história relações entre a imagem e a escrita, Veneroso (2010, p. 36), afirma que “chega-se a um ponto em que é quase impossível separar escrita e desenho”, uma vez que escrever, pintar, gravar estão intimamente relacionados em suas origens.

Historicamente, os meios gráficos estiveram intimamente relacionados à ilustração e aos livros e eram essencialmente logogênicos. Sem dúvida, a palavra *gráfico* que vem do grego *graphikos* que deriva de *graphein*-escrever. Na cultura grega *graphein* significa simultaneamente “escrever” e “pintar” (VENEROSO, 2010, p.38).

A partir dessa afirmação, salienta-se que o pensamento de Veneroso (2010) corrobora a teoria de Praz (1982, p. 02), ao afirmar que “desde a antiguidade remota aos nossos dias, tem havido mútua compreensão e correspondência entre a pintura e a poesia.” Veneroso (2010, p. 36) destaca, ainda, que “essa estreita relação entre imagem e escrita, embora tenha se modificado ao longo dos tempos, nunca deixou de existir totalmente”. Assim, é possível perceber que ambas são necessárias à existência, por despertarem sentimentos e emoções, além de nos tornar mais humanos e críticos. Historicamente, já no séc. VI a. C, Simônides de Cós foi um dos primeiros a relacionar pintura e poesia. Sobre esse poeta, de acordo com Yates (2007):

Dizem ter sido o primeiro a exigir pagamento pelos poemas; sua faceta sagaz aparece na história de sua invenção da arte da memória e diz respeito a um contrato para uma ode. Plutarco atribui-lhe uma outra inovação: achava que fora Simônides o primeiro a comparar os métodos da poesia com a pintura, tendo sua teoria sido posteriormente resumida por Horácio na celebre frase *ut pictura poesis*. Plutarco diz “Simonides chama de pintura a poesia silenciosa e a poesia de uma pintura que fala (YATES, 2007, p. 48).

O mérito dado a Simônides pela sua dedicação ao estudo da arte da memória, quando ele defende a superioridade do sentido da visão sobre os outros sentidos teve inúmeros adeptos por longo período, a exemplo, Yates (2007, p. 48), acrescenta que “poeta e pintor pensam por meio de imagens visuais, sendo que o primeiro as expressa em versos e o segundo em pinturas”. Desse modo, evidenciamos mais uma vez, a conexão entre poesia e pintura. Posto que cada um, poeta e pintor, recorrem às imagens no decorrer do processo de criação. Além disso, o leitor também participa desse processo, pois, ao ler um poema, ou até mesmo a prosa poética, faz fluir a imaginação por meio do aguçamento de imagens que vão se formando durante o processo de leitura.

Praz (1983, p. 3) ao tratar dessa relação, menciona estudos de Haskstrum, no qual, segundo ele, a expressão *ut pictura poesis* tenha sido “interpretada como um preceito, embora o poeta intentasse apenas dizer que, como certas pinturas, alguns certos poemas agradam uma única vez, ao passo que outros resistem a leitura repetidas e a um exame crítico minucioso”. Conforme afirma,

a prática comum entre pintores e poetas durante séculos, aqueles iam buscar para suas composições, inspiração nos temas literários, e estes tentavam pôr diante dos olhos dos leitores imagens que somente as artes visuais ter-se-ia pensado [...] os pintores aceitavam de fato as sugestões dos escritores e obedeciam a esquemas inventados por eles na decoração de paredes e tetos, bem como para a escolha de pinturas isoladas. Podem-se citar Primavera, Nascimento de Vênus e calúnia de Botticelli, entre outros (PRAZ, 1982, p. 3).

Perante isso, percebe-se que inúmeros poetas seguiram à risca as ideias de Simônides e Horácio, como referência para suas produções, chegando mesmo os pintores a buscarem sugestões e consultas para suas pinturas. No entanto, apesar dos grandes desdobramentos críticos que buscaram encontrar relações entre as artes irmãs e comprovar a veracidade de tais afirmações, houve controvérsias:

A polêmica se instaurou. De um lado aqueles que, concordando com Horácio e Simônides de Cós, mostraram em suas teorias e produções algum tipo de correspondência; de outro, os contestadores que, preferindo delimitar o campo de cada arte, enfatizaram as diferenças e seus traços distintivos. Lessing foi quem mais demoradamente se debruçou sobre a questão (OLIVEIRA, 1999, p. 13).

Lessing (1998) em *Laocoonte: ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*, defende que “todas as artes partem desse pressuposto que as une: a *mimesis*”. Ainda que reconheça as semelhanças entre as artes, o autor destaca que essa imitação, de certa forma gerou uma competição entre as artes, desde o Renascimento, quando Leonardo da Vinci impõe a superioridade da pintura sobre a poesia. “Leonardo quer nos convencer das “virtudes” da “virtù visiva”: a pintura pode por meio dela pôr as coisas “efetivamente diante dos nossos olhos”, “como se elas fossem naturais”, além disso, destaca que “a pintura não necessita de intérpretes diferentemente das línguas e das letras. [...] A visão é para Leonardo o sentido mais nobre” (LESSING, 1998, p. 13). Nesse sentido, Lessing (1991) afirma que

o que a vista abarca de um só lance, ele (o poeta) nos enumera lentamente, pouco a pouco, e muitas vezes sucede que, ao último traço apresentado, já esquecemos o primeiro... para a vista, as partes complementadas conservam-se constantemente presentes, ela pode percorrê-las quantas vezes lhe aprouver; para o ouvido, porém, as partes ouvidas se perdem, caso não se gravem na memória (LESSING, 1991, p. 122).

Assim, Lessing corrobora as ideias de Da Vinci ao afirmar que com a visão torna-se mais rápida da memorização e essa permanece na memória, ao contrário de ouvir. Por essa concepção, reforça-se a ideia defendida por Simônides em arte da memória e a supremacia do sentido da visão sobre os demais sentidos, “ver” é superior ao “ouvir”, sendo ativada a memória para que se grave as imagens descritas no poema. Muito embora reconheçamos a importância da visão, não se pode deixar de mencionar que cada um dos nossos sentidos tem seu valor. Imaginemos um deficiente visual, este, ainda que seja desprovido da visão, a audição e o tato são sua forma de comunicação e o meio pelo qual podem visualizar um mundo de imagens e expressar sensações.

Ao abordar a memória ligada à literatura, Samoyault (2008, p. 75), reforça: “desde as origens, a literatura está diretamente ligada à memória. Oral, ela é recitada, seus ritmos e sua sonoridade são organizados de maneira que se inscrevam por muito tempo na memória”. No entanto, para aquele, a visão é superior ao ouvir, para este, a recitação, os ritmos, não são menos importantes, ao contrário, se complementam.

Nesse mesmo contexto de debate, consoante Souriau (1983), as artes se entrecruzam, embora, do mesmo modo, apresentem diferentes formas de representação. A pintura oferece o imagético das telas, a literatura detém-se do trabalho com palavras, a música ocupa-se da exploração dos mais variados sons e assim por diante:

Poesia, arquitetura, dança, música, escultura, pintura são todas atividades que, sem dúvida, profunda e misteriosamente, se comunicam ou comungam. Contudo, quantas

diferenças! Algumas destinam-se ao olhar, outras à audição. Uma erguem monumentos sólidos, pesados, estáveis, materiais e palpáveis. Outras suscitam o fluir de uma substância quase imaterial, notas ou inflexões da voz, atos, sentimentos, imagens mentais. Uma trabalham este ou aquele pedaço de pedra ou de tela, definitivamente consagrados a determinada obra. Para outras, o corpo ou a voz humana são emprestados por um instante, para logo se libertarem e se consagrarem à apresentação de novas obras e, depois, de outras mais (SOURIAU, 1983, p. 16).

Embora apresentem particularidades, estão sempre irmanadas, enraizadas, apesar de que apresentem diferentes especificidades, cada uma causa no ser humano as mais inesperadas sensações, seja pela visão, audição, tato, ou por todos os sentidos em nós despertados. Para tanto, é necessário estar aberto a conhecê-las e delas se beneficiar.

Ao se empenhar a essa temática, Wellek e Warren (1971, p. 158), apesar de reconhecer que “a literatura pode servir de tema à pintura ou à música”, acreditam que essas tentativas de “alcançar os efeitos da pintura – tornar-se pintura com palavras –, ou atingir os efeitos da música – transformar-se em música” podem deplorar confusão nos gêneros, sendo improcedente a metamorfose de uma arte para outra. Entretanto, os autores não negam que “as artes têm tentado tirar efeito uma das outras e nisso têm encontrado êxito considerável”, a exemplo, como não ativar na memória os versos *Amor é fogo que arde sem se ver*, do *Soneto 11* de Luís de Camões, ao entrar em contato com a música *Monte Castelo*, de Legião Urbana? e como não citar *Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes, que tão bem casou com a voz de Ney Matogrosso, na extinta banda Secos e Molhados? E *Desejos*, de Victor Hugo, musicalizados por Frejat em *Amor pra recomeçar? Motivo e Canteiros*, ambos de Cecília Meireles, musicalizado por Fagner, que também musicalizou *Fanatismo*, de Florbela Espanca. Evidencia-se, assim, que são incontáveis transposições de poemas para músicas.

Nessa direção, sob o ponto de vista de Wellek e Warren (1971, p. 158), acredita-se que “dificilmente se poderá negar o sucesso da fórmula de Horácio *ut pictura poesis*”. Segundo os autores, ainda que se subestime o processo de visualização por meio da poesia, em que pinturas eram descritas nos poemas paisagísticos, proporcionando ao leitor, visualizar cada cena descrita.

Nesse contexto, Wellek e Warren (1971) ao abordarem a comparação entre as diferentes artes –as artes plásticas e visuais, a literatura e a música- ainda que reconheçam a conexão entre elas, acreditam que essa relação deva se dar de maneira espontânea, e não imposta, pois se assim fosse, poderia comprometer a transposição de um gênero para outro.

Para Hutcheon, (2011. p. 62), “a adaptação também invoca – e de modo geral para a sua própria desvantagem”. Com isso, a autora defende que ao partir da ideia de uma hierarquia entre as artes, inevitavelmente, escritores e críticos literários hierarquizam em favor de sua

própria arte. Contudo, conforme já mencionado, “cada arte tem sua especificidade material e formal”.

cada mídia, de acordo com as formas que utiliza para explorar, combinar e multiplicar os materiais familiares de expressão- ritmo, movimento, gesto, música, fala, imagem, escrita (em termos antropológicos, nossa primeira mídia)- cada mídia possui sua própria energia significativa (HUTCHEON, 2011, p. 62)

Mediante a isso, evidencia que cada manifestação artística traz suas especificidades e que todas elas trazem um enriquecimento único, não podendo dizer da autenticidade de uma ou de outra. Assim, relacioná-las ou mesmo compará-las, não elimina os benefícios que estas podem oferecer ao desenvolvimento do indivíduo, por meio de um trabalho em que possam se conectar e dialogar.

Ademais, nesse mesmo contexto Chklovski (1978, p. 39), em seu artigo *A arte como procedimento*, ao tratar de conceitos enraizados em nossa mente, dentre eles, aquele que afirma que “sem imagens não há arte” e “a arte é pensar por imagens”, de Potebnia, o autor torna ainda mais evidente que “nenhum signo artístico se apresenta como puramente verbal nem tampouco puramente visual”, há entre elas uma interconectividade, imagem e palavra fundem-se, no interior da memória, e materializam-se de modo que seja impossível medir qual delas seja superior a outra, estando elas sempre irmanadas. Assim, segundo o autor, “não existe arte e particularmente poesia sem imagem”, a leitura literária, ao ativar os signos linguísticos, automaticamente exige que por meio do conhecimento que o leitor traz consigo, as palavras sejam materializadas em nossa imaginação, tornando perceptível que “a poesia assim como a prosa é antes de tudo, e sobretudo, uma certa maneira de conhecer e de pensar” (CHKLOVSK, 1978, p. 39), reforçando a indissociabilidade entre palavra e imagem e a interdependência entre elas, não somente por meio da poesia, mas também da prosa. Nesse sentido, ao materializar-se na imagem a arte é também produtora de símbolos e signos, traduz em imagens, o pensamento que se expressa em palavras.

Potebnia e seus inúmeros discípulos veem na poesia uma maneira particular do pensamento, um pensamento ajudado por imagens; para eles, as imagens têm apenas a função de agrupar os objetos e as funções heterogêneas e explicar o desconhecido pelo conhecido [...]. A imagem é muito mais simples e muito mais clara do que aquilo que ela explica [...] visto que a imagem tem por objetivo ajudar-nos a compreender sua significação (CHKLOVSKI, 1978, p. 40).

De certa forma, esse pensamento dialoga com a teoria do signo linguístico, de Ferdinand Saussure, nessa teoria, a constituição do signo linguístico é uma dicotomia formada pela

“imagem acústica” – significante – e pelo “conceito” – significado, sendo que ambas as instâncias são inseparáveis. O significante corresponde à impressão material do signo, que pode ser seu aspecto fônico, visual; já o significado é a decodificação mental dessa impressão, que a associa ao conceito ou objeto que se faz referência. Nesse sentido, pode-se dizer que ao contato com o texto, verbal ou não verbal, bem como as expressões artísticas, o significante- imagem acústica- dará lugar ao significado- conceito, produzindo as imagens que se formarão por meio do pensamento, possibilitando muito além de somente expressá-lo por meio de imagens, mas despertar sensações e emoções.

Em vista disso, nota-se que embora alguns estudiosos tenham se debruçado sobre os benefícios dessas artes irmãs, outros inúmeros buscaram comprovar que entre literatura e imagem há algumas divergências. Para Ovsienko-kulikovski (*apud* CHKLOVSKI, 1978), é monstruosa a definição “sem imagens, não há arte”. Para ele, a arte vai além de pensar por imagens, e compreende que a arte está na música, na arquitetura, na poesia lírica, e que despertam emoções, algo que vai além de associá-las às imagens.

De acordo com Schollhammer (2007), teve início no Renascimento o enfraquecimento da teoria *Ut poiesis pictura*, em que via a irmandade e indissociabilidade das artes. Conforme já mencionado, Leonardo da Vinci, ao impor a superioridade da visão, deu o pontapé inicial ao conflito, “e com Lessing rompe-se definitivamente a harmonia entre escrita e imagem nunca mais estabelecida” (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 14). Por esse viés, o autor afirma que na contemporaneidade busca-se evitar as limitações das abordagens tradicionais da *Ut poiesis pictura*, que é vista por alguns estudiosos como “cilada comparatista”, uma vez que:

Na consciência atual de que a relação entre literatura e imagem já não se limita ao encontro singular da obra literária com a obra visual, mas deve ser vista na perspectiva mais ampla dos estudos das visibilidades, da cultura visual e do desenvolvimento tecnológico de novas formas de representação visual. (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 15)

Com base no pensamento acima, fica explícito a limitação a qual foi citada sobre a cilada comparatista antes usada por autores e escritores, não sendo mais possível fazer uma leitura apenas descrevendo os elementos de uma arte sobre a outra. Deve-se levar em conta vários fatores, dentre eles, o conhecimento cultural do leitor, as suas vivências e até mesmo o contexto digital e tecnológico, presentes na contemporaneidade.

Schollhammer (2007) reforça que palavra e imagem estão enraizadas desde os tempos remotos, e na contemporaneidade, essa interação entre imagem e texto torna-se cada vez mais indissociável:

O texto depende hoje mais que nunca da sua qualidade visual, da materialidade da escrita, do aspecto gráfico, da edição ou projeção. No caso dos hipertextos, tornou-se praticamente impossível distinguir entre o elemento visual e textual do signo [...] da mesma maneira, hoje, nenhuma imagem representa um sentido em função da sua pura visibilidade, mas inscreve-se num texto cultural maior, abrindo-se às diferentes formas de leitura. (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 17),

No entanto, de acordo com Mitchell *apud* Schollhammer (2007), há um paradoxo em nossa contemporaneidade. Por um lado, estamos na era da imagem digital, do vídeo, da tecnologia cibernética e da reprodução eletrônica, por outro, vivemos o medo da imagem como ameaça à cultura do livro. Esse medo tem ficado cada dia mais visível. Não o medo que ameaça o desaparecimento do livro, pois ficou claro, em meio à crise no ensino remoto¹³, que o livro tem seu espaço garantido. No entanto, o medo por parte do professor em usufruir dos recursos tecnológicos ficou escancarado, pelo fato de muitos, ainda que inseridos no contexto digital, não dominarem tais ferramentas, além das dificuldades que foram apresentadas por parte dos alunos, estes, não pelo fato de não terem o domínio sobre elas, mas por não terem acesso, escancarando as desigualdades sempre presentes em nossa sociedade. Assim, embora os recursos digitais e tecnológicos devam ser usados como metodologias em sala de aula, principalmente nesses tempos de pandemia, ainda é possível se observar muitas dificuldades e aversão para a incorporação desses recursos no ensino.

Reforça-se, mediante a isso, a necessidade de conectar as artes, além da pintura, música e literatura, desde os primeiros eventos literários, uma vez que, por meio delas, é revitalizada “a propriedade que o homem atribui a certas coisas ou seres, em certas ocasiões, de despertar nele próprio o estado poético” (ROBERTO, 1962, p. 143). É o estado poético que possibilita uma nova maneira de olhar ou sentir uma palavra, uma paisagem, um quadro, uma música, um poema, um romance e tudo aquilo que fale à alma ou ao coração e é capaz de criar um estado afetivo particular. É nesse sentido que aqui está empregado o termo poesia, esta é compreendida em seu sentido amplo, sendo possível, através dessa união entre as artes, uma compreensão maior do que está a nossa volta, uma vez que por meio delas, despertamos o senso crítico e a percepção das coisas.

Por esse viés, a arte, aliada aos recursos digitais, pode desenvolver o estado afetivo do professor e do aluno, dentro e fora do espaço escolar, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Outrossim, hoje, mais que nunca, vem se comprovando, em meio ao ensino remoto ao qual estamos inseridos, que não há como negar a influência da cultura visual, mais

¹³ Ensino remoto é uma das alternativas que está sendo utilizada durante a pandemia, como forma de manter as atividades pedagógicas e minimizar os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais. Disponível em < <https://www.aerotd.com.br/decoleseufuturo/remoto-presencial-e-ead-entenda-as-diferencas/>>

especificamente, a cultura digital¹⁴. Faz-se de grande relevância, unir essas formas de linguagem não as descartando do processo de ensino, uma vez que despertam emoções e sentimentos, assim, há de se concordar que arte vai além de algo mecânico, ela não apenas desperta as imagens no pensamento, mas tem o poder de sensibilizar, humanizar e transformar para melhor uma sociedade que a cada dia mergulha em si e torna-se mais individualista, não olhando o outro, tampouco suas necessidades básicas. Cabe lembrar que em um país onde reina grandes desigualdades, poucos conhecem o valor da arte, assim, apenas uma minoria tem o privilégio de estar envolvida nos mistérios que ela proporciona, uma vez que esta permanece quase exclusiva para uma pequena elite. De acordo com Sousa (2019)

É um privilégio muito visível o fato de a classe média possuir capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo. Os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos. Esse dado empírico já bastaria para mostrar a insensatez de se imaginar que alguém da classe média possui um mérito individual-que, na realidade, é socialmente construído sob a forma de um privilégio herdado (SOUSA, 2019, p. 102).

Assim, mediante o pensamento acima, é urgente que se promova nos espaços escolares, mais especificamente, nas escolas públicas, a vivência da arte e da literatura, pois como já mencionado, é nesse ambiente que estes estudantes, oriundos de classes menos favorecidas, que em sua maioria são obrigados a trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento da família, podem e devem ter o contato com a leitura para que desenvolvam as competências literárias. Promover a arte, literária e visual, buscando apresentá-la à comunidade escolar como meio de transformação cognitiva, social e afetiva é o dever de uma escola comprometida com o letramento literário dos alunos. Por meio dessa união entre literatura e pintura seria possível atingir os objetivos de uma educação interdisciplinar, em que busca reconhecer o diálogo entre as artes, possibilitando desenvolver as competências leitoras ainda no ambiente escolar.

Nesse sentido, o ensino de língua e literatura deve comungar e se conectar, de modo que se desenvolva um trabalho que se aprofunde nos estudos interartes, uma vez que este apesar de ainda não receber essa nomenclatura, sempre esteve enraizado pela união das artes irmãs desde as primeiras manifestações da linguagem. Importante destacar que o termo interartes surgiu em 1968, junto aos estudos comparatistas entre a literatura e outras artes. Um dos objetivos era

¹⁴ Cultura digital é um conceito que descreve como a tecnologia e a internet estão moldando a maneira como nos comportamos, pensamos, nos comunicamos e interagimos na sociedade. Trata-se de um produto decorrente do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC), presentes em nosso dia a dia. Disponível em :<https://blog.conexia.com.br/cultura-digital/>

discutir a “iluminação mútua das artes”, seguindo um manual norte-americano, publicado em 1961. De acordo com Clüver (2020) não há uma diferenciação entre os termos interartes e intermedialidade, sendo este usado nos EUA e aquele em outros países.

Foi definitivo para uma parte das exigências que se associam hoje aos Estudos Interartes o reconhecimento recente de que a intertextualidade sempre significa também intermedialidade – pelo menos em um dos sentidos que o conceito abrange. E isso vale não apenas para textos literários ou mesmo para textos verbais. Pelo menos quando se trata de obras que, seja lá em que forma, nas Artes Plásticas, na Música, na Dança, no Cinema, representa aspectos da realidade sensorialmente apreensível, sempre existe nos processos intertextuais de produção e recepção textual um componente intermediário – tanto para a Literatura quanto nas outras artes. (CLÜVER, 2020, p. 14)

Pode-se afirmar que a união entre essas artes tornaria o processo de ensino-aprendizado bem mais eficaz e nesse trabalho, deseja-se recuperar essa ligação muitas vezes esquecida, mostrando que a arte e literatura podem manter um diálogo constante e enriquecer as demais áreas do conhecimento.

3.1 Contribuições de Bakhtin para a teoria da intertextualidade de Kristeva

Segundo Samoyault (2008) é a Julia Kristeva a quem se deve o surgimento da palavra Intertextualidade, que aparece em 1974, nas pesquisas dela, a partir da teoria de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e polifonia. Em todo texto, a palavra introduz um diálogo com outros textos: eis a ideia que Kristeva toma emprestado de Bakhtin, muito embora este nunca tenha usado a palavra intertextualidade, mas, diálogo entre textos. Antes, porém, cabe fazer uma breve apresentação de Bakhtin, para situá-lo no contexto da teoria literária. Nitrini (2010) assim o descreve:

Bakhtin foi um dos primeiros formalistas russos que procuraram substituir a segmentação estática dos textos por um modelo segundo o qual a estrutura literária se elabora a partir de uma relação com outra. Isso só tornou possível graças à sua concepção de “palavra literária”, entendendo-se por “palavra” a ideia de enunciado, no âmbito de uma ciência da linguagem, por ele chamada de translinguística. Esse conceito, ao lado de dois outros, “diálogo” e “ambivalência”, abriu caminho para se erigir a teoria da intertextualidade. (NITRINI, 2010, p. 34)

Nesse sentido, nenhum texto é totalmente inédito. Sempre haverá algo que dialogue e se relacione com o outro. Após Kristeva, outros estudiosos se debruçaram sobre o assunto como, por exemplo, Roland Barthes, Michael Riffaterre e Gérard Genette, dos quais far-se-á, mais adiante, uma exposição, mais detalhada de suas teorias.

Barthes (2004, p. 275) afirma que “todo texto é um tecido novo de citações passadas”. Assim, tanto Kristeva como Barthes reforçam a ideia de que em um texto, há sempre a relação com um outro já existente, ainda que essa existência se dê por inferências que levem em conta não somente relações explícitas, mas também implícitas, que vão depender de fatores relacionados ao contexto do leitor, tanto em aspectos culturais, históricos.

A intertextualidade apresenta de fato o paradoxo de criar um forte liame de dependência do leitor, que ele provoca e incita sempre a ter mais imaginação e saber, cifrando de modo suficiente elementos para que um deslocamento apareça entre a cultura, a memória, a individualidade de um e as do outro. A identificação perfeita entre os dois seria impensável, daí o caráter variável e frequentemente subjetivo da recepção intertextual (SAMOYAUULT, 2008, p. 23).

Assim, para o autor, “a intertextualidade não se reduz evidentemente a um problema de fontes ou de influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas” (SAMOYAUULT, 2008, p. 23). A exemplo, tem-se, atualmente circulando, a música *Girl from Rio*, de Anita, circulando nas mídias sociais, e que ganhou divulgação mundial, uma vez que dialoga com a música brasileira conhecida mundialmente, *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim. Nesse sentido, o texto apresenta uma relação intertextual, ainda que não apresente citações diretas, mas pela melodia e o espaço retratado, não somente Ipanema, mas também, o Rio de Janeiro com toda a violência em que o cerca.

Riffaterre vai além, e chama a atenção para a diferença entre os termos intertexto e intertextualidade. Segundo o autor:

o intertexto- que o autor distingue de intertextualidade- caracterizado como "o fenômeno que orienta a leitura do texto, que governa eventualmente sua interpretação, e que é o contrário da leitura linear".- é aí uma categoria da interpretação e designa qualquer índice, qualquer traço, percebidos pelo leitor, sejam eles citação implícita, alusão mais ou menos transparente ou vaga reminiscência, que podem esclarecer a organização estilística do texto ("conjunto dos textos que encontramos na memória à leitura de uma dada passagem" (SAMOYAUULT, 2008, p. 25).

Com isso, ainda que nem sempre esse diálogo aconteça de maneira explícita, essa relação pode se dar através de elementos implícitos que serão ativados por uma precondição – a interação entre leitor e obra – dando vazão ao processo de significância, outro termo usado para se referir ao processo intertextual. Nesse caso, Riffaterre dá origem à expressão “significância”, do sentido que faz palavras se corresponderem com suas referências não verbais. Esse jogo não envolve, apenas, o leitor e a obra, mas diversos outros fatores que, a partir do leitor e da obra, concorrem à significância, que designa anacronia (memória do leitor).

Essa relação entre Memória e Literatura remonta a um tempo em que não havia a escrita literária, a “literatura”, mas apenas a poesia épica, cujo papel do poeta era narrar, (re)contar histórias do passado e de acontecimentos do presente, seja nas canções revolucionárias, na poesia ou nos livros. Assim sendo, a memória está intrinsecamente relacionada às práticas sociais e à linguagem a que o indivíduo pertence.

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto. Ela mostra assim sua capacidade de se constituir em suma ou em biblioteca e de sugerir o imaginário que ela própria tem de si (SAMOYAULT, 2008, p. 47).

De acordo com essa teoria de Samoyault, observa-se que o processo de rememoração atinge o horizonte intelectual do leitor, fazendo-o recordar dos textos lidos e reconhecer os textos ali inseridos. Nesse viés, “a memória da literatura possibilita que esta retenha uma história, que não obedece talvez às mesmas regras que a história do mundo, mas que a tira [a história do mundo] de um imobilismo redutor” (SAMOYAULT, 2008, p.114).

Gérald Genette, ao se dedicar ao estudo dessa temática, propõe o termo “Transtextualidade”, que seria “o objeto da poética, isto é, conjunto das categorias gerais de que cada texto procede” e que envolve “tudo aquilo que coloca um texto em relação a outros textos, seja essa relação manifesta ou secreta” (SAMOYAULT, 2008, p. 28, 29) levando em conta o contexto imediato. Com isso, o termo intertextualidade fica restrito, esse “diria respeito a relações de copresença entre texto e seria identificada pela presença efetiva de um texto no outro”, assim, intertextualidade é uma das subdivisões do termo usado por Genette, que são de acordo com Samoyault (2008):

a) Intertextualidade: “a presença efetiva de um texto em outro”, “co-presença entre dois ou vários textos (práticas da citação, do plágio, da alusão); b) Paratextualidade: “relação, geralmente, menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária- título, subtítulo, prefácio, etc”; c) Metatextualidade: “relação de comentário que une um texto ao texto do qual ele fala”; d) Hipertextualidade: “objeto de palimpsestes”- relação entre um texto (hipertexto), com um texto anterior (hipotexto); e) Arquitextualidade: “estatuto genérico do texto” (SAMOYAULT, 2008, p. 30)

Por meio dessas subdivisões, Genette elimina a ambiguidade quanto ao uso equivocado do termo intertextualidade, ainda que na visão de Samoyault (2008) essas subdivisões significaram “semear confusão em torno do termo”, pois onde havia apenas um termo, este desenvolveu cinco. Apesar de considerar confusão, a autora conclui que com essa subdivisão “ele produz um trabalho decisivo para a compreensão e a descrição da noção, inscrevendo-

a numa tipologia geral de todas as relações que os textos entretêm com outros textos” (SAMOYAULT, 2008, p.28). A partir dessa nomenclatura apresentada por Genette, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele. Ao permitir visualizarmos as diversas possibilidades de como ele se manifesta, seja ele verbal ou visual, este pode se relacionar, dialogar com outro, podendo essa relação está implícita ou explícita, pois essa relação vai além do visível.

Desse modo, Genette, descreve sua obra como:

Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação (GENETTE, 1982, p. 7).

Nesse viés, por meio do pensamento de Genette ao afirmar que “todas as obras são derivadas de uma obra anterior”, cabe ao leitor, espectador ou ouvinte, reconhecê-las ou não. Uma vez que se trata de um processo dialógico contínuo, conforme Mikhail Bakhtin teria dito, no qual comparamos a obra que já conhecemos àquela que estamos experienciando (STAM, 2000, p. 64). Assim, nenhuma ideia é totalmente nova, ela sempre retoma ou antecipa uma outra ideia, se relaciona com o contexto social e histórico de um dado texto, que despertará no leitor a memória social da qual falava Riffaterre.

Por essa concepção, a teoria da intertextualidade tem grande importância nesse trabalho. Partindo da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é perceptível o diálogo desta com *Os Retirantes*, de Cândido Portinari. Ademais, ao ouvir *Asa Branca*, o hino do Nordeste, de Luiz Gonzaga, como não ativar na memória imagens de um povo que luta, sofre, mas que nunca desiste de buscar dias melhores? Nesse sentido, o estudo dessas obras, trabalhadas de maneira interdisciplinar, podem contribuir para o despertar crítico de nossos alunos, uma vez que podem reconhecer antigas mazelas sociais, e relacioná-las com problemas ainda vigentes em nosso meio social, problemas esses comuns a muitos deles, que deixam a zona rural e buscam na cidade, melhores condições de vida, por meio do estudo e de um trabalho digno. No entanto, muitas vezes, acabam se vendo naqueles personagens, caminham sem direção, sem amparo, carecendo serem vistos, terem identidade e direitos garantidos. Cabe a nós enquanto escola, por meio da conexão entre arte e literatura despertar essa criticidade em nossos alunos.

3.2 Estudos contemporâneos sobre teorias intertextuais

No artigo *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*, Robert Stam (2006), professor da Universidade de Nova York (NYU), discorre sobre a teoria da intertextualidade, a fim de problematizar questões pertinentes à relação entre literatura e outras artes, como por exemplo, nos processos de adaptações de um romance literário para o cinema, os quais “[...] sugerem que o cinema, de alguma forma, fez um desserviço à literatura” (STAM, 2006, p. 19), uma vez que o discurso moralista e hierárquico coloca a literatura numa posição superior ao filme.

Diante disso, Robert Stam (2006) busca analisar questões como “intertextualidade” e “dialogismo” na transposição de uma obra literária para uma obra cinematográfica, pois acredita ser necessário “desconstruir a doxa não declarada que sutilmente constrói o *status* subalterno da adaptação (e da imagem cinematográfica) *vis-à-vis* os romances (e o mundo literário), para então apontar perspectivas alternativas” (p. 20). Para isso, o autor faz uso da teoria da intertextualidade de Genette e Kristeva e do conceito de dialogismo do linguista Mikhail Bakhtin, os quais definem a adaptação como uma prática intertextual que, “similarmente, enfatiza a interminável permutação de textualidades, ao invés da “fidelidade” de um texto posterior a um modelo anterior [...]” (STAM, 2006, p. 21).

Nessa premissa, Stam destaca que a desconstrução de Derridá, também presente no pós-estruturalismo, desfaz a hierarquia do “original” e da “cópia”, uma vez que “[...] o prestígio aural do original não vai contra a cópia, mas é criado pelas cópias, sem as quais a própria ideia de originalidade perde o sentido” (STAM, 2006, p. 22). Portanto, ainda conforme Stam, a ideia de fidelidade é hierárquica, pois todo texto “original” sempre provém de outros textos anteriores, tornando-se uma “cópia”. Corroborando isso, Koch, Bentes e Magalhães (2012, p. 09), assinalam que “todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior e dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que ele alude ou aos quais se opõe”.

Além disso, segundo Stam (2006), na concepção pós-estruturalista de Bakhtin, essa relação entre um texto e outro vincula-se à teoria da intertextualidade.

[...] a “intertextualidade”, ou o “efeito de co-presença de dois textos” na forma de citação, plágio e alusão. A intertextualidade, talvez a mais óbvia das categorias, chama atenção para o papel genérico da alusão e da referência em filmes e romances. Esse intertexto pode ser oral ou escrito. Frequentemente o intertexto não está explícito mas é, mais precisamente, as referências a conhecimentos anteriores que são assumidamente conhecidos. Isso é verdade especialmente para textos geradores de

cultura como as bíblias judia e cristã. Pense por exemplo na presença da história do Êxodus em *Vinhas da Ira* (*Grapes of Wrath*), ou em todas as variações cômicas/satíricas da última ceia de Cristo (*Desde a Viridiana* de Bunuel e *A História do Mundo Parte I* de Mel Brooks até Monty Python ao Vivo no Hollywood Bowl). A intertextualidade pode até ser transmitida por objetos físicos, como mostra Gabriel Moses em sua análise do papel da bíblia como um objeto literal em filmes. (STAM, 2006, p. 9)

Assim sendo, na visão bakhtiniana, não existe criação absoluta, “a originalidade completa não é possível nem desejável” (STAM, 2006, p. 23). Segundo Fiorin (2006),

A palavra *intertextualidade* foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como dialogismo alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária (FIORIN, 2006, p. 161)

Em vista disso, o conceito de intertextualidade e as relações entre diferentes textos têm como precursor o russo Mikhail Bakhtin, o qual propôs o termo e o respectivo conceito de dialogismo, para designar a ideia da impossibilidade da criação absolutamente original. Posto que, na concepção de Bakhtin, o dialogismo é a origem constitutiva da linguagem que se desdobra em dois aspectos: o da interação verbal dos enunciados e enunciatário e o da intertextualidade que ocorre no interior do discurso. Considerando essa ideia de interação, Bakhtin afirma:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010, p.117).

Nesse sentido, conforme as teorias de Kristeva (1967), o discurso literário “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras” (FIORIN, 2006, p.165). Sendo assim, o sentido do texto se constrói a partir da interação texto-sujeito, uma vez que a intertextualidade estabelece um diálogo entre um ou mais textos. Isso pode ocorrer em textos verbais ou não verbais (imagens, sons, gestos etc.).

Desse modo, a partir da teoria da intertextualidade é possível perceber que a relação entre literatura e outras artes assume um caráter transacional, pela interação entre personagem, obra e diretor/roteirista, mais especificamente neste trabalho, pode-se citar explicitamente o exemplo das obras que são objetos de estudo, *Vidas Secas* e *Retirantes*, ainda que pertençam a gêneros textuais distintos, percebe-se essa relação transacional das palavras para a imagem ou

da imagem a palavras, outrossim, a letra da música *Asa Branca* que também traz esse cruzamento, promovendo o diálogo entre as linguagens artísticas. Posto que, Stam (2006, p. 28) ao empenhar-se na produtividade analítica dos conceitos de Mikahil Bakhtin e Gérard Genette, afirma que o “dialogismo” bakhtiniano e a definição de transtextualidade de Genette, “nos ajudam a transcender as condições insolúveis da “fidelidade” e de um modelo diádico que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares, mas também a resposta dialógica do leitor/espectador. Nesse sentido, a noção de dialogismo se aplica não só para textos canônicos, mas também para textos não-canônicos.

Desse modo, espera-se que o interlocutor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva. Segundo Hutcheon (2011) nesse processo se evidencia a teoria da recepção, que ganhou espaço na Europa e nos Estados Unidos nos anos 1980, e pode ser parcialmente responsável pela mudança na forma como compreendemos a recepção no modo contar. Consoante a autora, é graças ao trabalho de teóricos como Wolfgang Iser, Stanley Fish e Michael Riffaterre, que os leitores já não são mais considerados receptores passivos do significado textual, mas colaboradores ativos no processo estético, trabalhando com o texto para decodificar os signos e, dessa forma, construir o significado.

Infere-se, assim, que “o texto só ganha vida em contato com outro texto (em contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 191). Assim, as relações intertextuais não são concebidas isoladamente, mas como práticas discursivas que se inter-relacionam com outros discursos. Posto que, “os textos literários abrem sem cessar o diálogo da literatura com sua própria historicidade, e a noção tem todo o interesse em tornar a crítica sensível à consideração dessa complexa relação que a literatura estabelece entre si e o outro” (SAMOYULT, 2008, p. 22).

Conforme visto, estudos sobre a intertextualidade tiveram destaque desde a segunda metade do século XX, mais especificamente, na década de 1960. No entanto, ainda se mostra um tema relevante para muitos estudiosos, tanto da linguística textual, como da teoria literária. Entendendo a ideia de que todo texto traz uma relação com outro, seja ele verbal ou visual, essa constatação motivou esse tema. Portanto, nesse trabalho, a relação intertextual é estabelecida pela temática comum à coleção *Retirantes* e a obra *Vidas Secas*. Ademais, busca destacar a transposição imagética do livro às telas, e das telas à música e poemas, todos comungando de

um mesmo tema. Buscar-se-á perceber quão enriquecedora pode ser o diálogo entre literatura e pintura, não deixando de respeitar as particularidades de cada uma.

4 VIDAS SECAS: da memória coletiva ao (re)conhecimento da identidade

Para se entender na contemporaneidade, encontrar e entender a sua identidade, há constante necessidade de revisitarmos o passado, a fim de atualizá-lo em relação ao presente. Para isso, recorre-se às memórias no tempo e no espaço

O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras. Como a imagem do quadro-negro poderia recordar o que nele traçamos, se o quadro-negro é indiferente aos números e se podemos reproduzir num mesmo quadro as figuras que bem entendemos? Não. Mas o local recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Todas as ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais, o lugar por ele ocupado é apenas a reunião de todos os termos. (HALBWACHS, 2004, p. 159)

A memória, seja ela individual ou coletiva, é também responsável pela formação do homem. Ademais, o lugar em que se vive, os registros que dele carregamos, muito diz sobre a nossa identidade. O fato é que conhecer as origens, refletir sobre as transformações no tempo e no espaço faz-se relevante para se (re)conhecer como ser humano. Nesse sentido, ao se debruçar sobre *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, é, ou deveria ser para o nordestino, uma necessidade, para melhor entender o processo histórico, social e econômico de uma região que sempre esteve à margem, esquecida pelos poderes públicos. O livro trata de um romance documental inspirado nas experiências do autor. O espaço da narrativa é o sertão brasileiro nordestino, onde Graciliano Ramos retrata a vida de uma família de retirantes, traçando a figura do sertanejo. Ao mesmo tempo, ele explora temáticas como a miséria, a seca e a relação de opressão caracterizada entre patrão e trabalhador. Assim, pode-se dizer que, em *Vidas Secas*, há um compromisso do autor direto com a realidade daqueles retirantes da época.

A obra é pertencente ao Regionalismo, vertente que muito contribuiu para a literatura brasileira, do século XX, mais especificamente à segunda fase do Modernismo, movimento que consolidou as ideias propostas pela Semana de Arte moderna, esta, surgiu da inquietação de jovens escritores, intelectuais que buscavam uma identidade para a literatura brasileira, e que, em fevereiro, completou seu centenário:

Finalmente, a 29 de janeiro de 1922, o estado de São Paulo noticiava: “Por iniciativa do festejado escritor, sr. Graça Aranha, da Academia Brasileira de Letras, haverá em São Paulo uma ‘Semana de Arte Moderna’, em quem tomarão parte os artistas que, em nosso meio, representam as mais modernas correntes artísticas”. (BOSI, 2017, p. 360)

Ainda, consoante Bosi (2017, p. 355), A semana de arte moderna foi um ponto de encontro desse grupo, e muitos dos seus traços menores, hoje caducos e só reexumáveis por leitores ingênuos (pose, irracionalismo, inconsequência ideológica) devem-se, no fundo, ao contexto social de onde proveio. Nesse sentido, na visão de Bosi, o fato que motivou a semana, em especial, foi a exposição de Anita Malfatti, e as críticas recebidas por Monteiro Lobato, o que impulsionou esses intelectuais, avessos a uma arte passadista, organizarem a semana. Assim, o autor reconhece a importância da Semana de Arte Moderna, bem como da geração de 22 e suas contribuições para um novo estilo de pensar e escrever. Para ele, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira trouxeram renovação à poesia, à ficção e à crítica, além de contribuir com o direito permanente à pesquisa estética; com a atualização da inteligência artística brasileira e com a estabilização de uma consciência criadora nacional. No entanto,

Tendo esse movimento nascido das contradições da república velha que pretendia superar, e em parte, superou, e tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, venceu fundo a nossa literatura lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescente. (BOSI, 2017, p 409)

Nesse sentido, apesar das contribuições para com a estética, com a linguagem, com um novo estilo e mesmo uma identidade nacional, esse novo foi buscado em correntes estrangeiras, “em função das vivências de um pequeno grupo, dividido entre São Paulo e Paris” (BOSI, 2017, p. 409), e pouco conheciam além dessas realidades. “Mas a realidade, que tem mais tempo, é mais forte, mais complexa e mais paciente que os adoçados deglutidores”.

Mas o tempo foi depois aproximando poetas radicados no Sul ou aqui nascidos, como Bandeira e Mário de Andrade, dos nordestinos até se formar, na década de 30, um clima em que se fundiram as conquistas do modernismo estético e os interesses pelas realidades regionais. (BOSI, 2017, p. 369)

Para o autor,

As décadas de 30 e de 40 vieram ensinar muitas coisas úteis aos nossos intelectuais. Por exemplo, que o tenentismo liberal e a política getuliana só em parte aboliram o velho mundo, pois compuseram-se aos poucos com as oligarquias regionais, rebatizando antigas estruturas partidárias, embora acenassem com lemas patrióticos ou populares para o crescente operariado e as crescentes classes médias. Que a "aristocracia" do café, patrocinadora da Semana, tão atingida em 29, iria conviver muito bem com a nova burguesia industrial dos centros urbanos, deixando para trás como casos psicológicos os desfrutadores literários da crise. Enfim, que o peso da tradição não se remove nem se abala com fórmulas mais ou menos anárquicas nem com regressões literárias ao Inconsciente, mas pela vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo em que se vive. Essa compreensão viril dos velhos e novos problemas estaria reservada aos escritores que amadureceram depois de 1930: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Carlos

Drummond de Andrade...O modernismo foi para eles uma porta aberta. (BOSI, 2017, p. 410)

Diante desse cenário, a prosa encaminha-se para o realismo “bruto”, com novas angústias, incorporando, com amadurecimento, questões introduzidas com a geração de 22, como a linguagem e problemas comuns nas regiões esquecidas, dentre elas, a região Nordeste. Por intermédio da literatura e desses autores, angustiados com as questões sociais são escancaradas as desigualdades, a exploração do trabalhador rural, trazendo para o campo literário, novos personagens: o sertão, o sertanejo, a seca, a miséria, a opressão. De acordo com Araújo e Almeida (2003), no século XX, diversos autores começaram a traduzir as peculiaridades regionais em suas obras. Eles expressavam a realidade social e momentos históricos de determinada localização, de modo que, o regionalismo da época foi dividido entre rural e urbano. Dentre os autores dessa fase, Graciliano Ramos teve grande relevância, em uma fase de amadurecimento do Modernismo, com uma visão crítica das relações sociais daquele período, pois, além de grandiosidade de sua obra, deu voz àquela camada esquecida, distante dos grandes núcleos urbanos, uma vez que a produção que tinha reconhecimento centrava-se, principalmente, em São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Bosi (2017),

O processo de atualização caminhou cedo dos núcleos urbanos principais, São Paulo e Rio. Aí ganhou aspectos novos que iriam compor um quadro mais matizado que é o conjunto da literatura moderna brasileira. [...] Em Belo Horizonte, alguns escritores jovens, que logo seriam dos maiores da nossa literatura, dentre eles, Carlos Drummond de Andrade. [...] Em Porto Alegre configurou-se um grupo cuja melhor produção resultaria de uma síntese das inovações modernas e do respeito à cultura gaúcha[...] No nordeste, apesar das resistências emocionais que um Gilberto Freyre e um José Lins do Rego sempre opuseram à franca admissão de uma presença modernista anterior e paralela às profissões de fé regionalistas de ambos e de outros. (BOSI, 2017, p. 368)

Consoante o autor, ainda que tenha havido contato com um grupo de São Paulo, e que críticos falam em “derivações” na literatura dos escritores nordestinos, “o modernismo do Nordeste foi uma realidade poderosa com o *facies* próprio da região e deu o tom ao melhor romance dos anos 30 e de 40”. (BOSI, 2017, p. 368). Assim, foi um período em que a produção de escritores de vários estados, não somente nordestinos, mas também sulistas e mineiros, tendo essa literatura recebido a nomenclatura de Regionalismo, caracterizado por Chiappini (1995), como um fenômeno universal, em que grupos de escritores exploram uma certa região rural em oposição aos costumes, valores e gostos cidadãos, principalmente das grandes capitais. Ainda, de acordo com a autora, o regionalismo aproxima solidariamente o leitor da cidade do homem

pobre do campo, auxiliando-nos a vencer preconceitos, respeitar a diferença e alargar nossa sensibilidade ao descobrir a humanidade do outro de classe e de cultura. Para a autora,

O regionalismo lido como uma tendência mutável onde se enquadram aqueles escritores e obras que se esforçam por fazer falar o homem pobre das áreas rurais, expressando uma região para além da geografia, é uma tendência que tem suas dificuldades específicas, a maior das quais é tornar verossímil a fala do outro de classe e de cultura para um público citadino e preconceituoso que, somente por meio da arte, poderá entender o diferente como eminentemente outro e, ao mesmo tempo, respeitá-lo como um mesmo: "homem humano". (CHIAPPINI, 1995, p. 157)

Nesse viés, Arendt (2011, p. 224) afirma que “os escritores e os leitores desde sempre se movem por espaços de significação e de experiência, as regiões e seus caracteres terminam por ser, de alguma forma, representados na literatura”. Pode-se dizer que Graciliano Ramos investigou em suas obras as relações sociais, assim, algumas obras do autor descrevem um período crítico do governo de Getúlio Vargas, período em que foi preso, em março de 1936, por sua adesão ao partido comunista, o que se reflete em *Memórias do Cárcere*, além do capítulo de *Vidas Secas*, *Soldado Amarelo* e *Cadeia*, trazendo para compor o cenário, o ambiente hostil e opressor daquele período. Conforme Marcondes (2004, p. 2), “os traços de localismo e das circunstâncias históricas estão sempre presentes na obra”. Assim, o autor insere vivências pessoais e memórias (individuais), o que permite ao leitor uma interação com a obra por meio da memória coletiva.

É inegável a relevância do Modernismo, por meio dos escritores nordestinos da década de 1930, bem como as contribuições que estes trouxeram para a literatura brasileira. No entanto, segundo Chiappini (1995), ainda que o Nordeste tenha alcançado destaque entre a literatura na década de 30, alguns críticos veem o regionalismo com menosprezo, como “uma categoria ultrapassada”, e o coloca como inferior por estar associado ao sertão e às regiões distantes dos grandes centros.

A primeira geração modernista saudou a modernização endossando o gosto e os valores daqueles que lucravam com ela, sem atentar para as dores, desvalores e desgostos dos que com ela perdiam, a exemplo, o ataque violento de Maria de Andrade ao regionalismo descrevendo-o como “praga nacional” (CHIAPPINI, 1995, p 155)

Sob o mesmo ponto de vista, Albuquerque Júnior defende que

As divergências e polêmicas entre os intelectuais do Nordeste e os modernistas paulistas foram bastante marcantes na época. Gilberto Freyre e José Lins do Rego se ocupavam em comprovar a autenticidade e a autonomia do Movimento Regionalista e Tradicionalista de Recife frente ao modernismo de São Paulo, denunciando a posição centralizadora com que a Semana de Arte Moderna tinha assumido na história

cultural brasileira. Eles tentavam desmontar a ideia de que tudo o que se produzia de novo no país tinha de ser atribuído a ela ou dela decorrente. (ALBUQUERQUE Jr, 1999, p. 121).

Diante desse cenário, surgem os manifestos. Dentre eles, o Manifesto Regionalista que teve seu marco inicial em 1925-1930 e foi fortalecido com o passar do tempo. Pregava a renovação da cultura regional nordestina, sendo apoiado por Graciliano Ramos com a obra *Vidas Secas* (1938), *O Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego, *A Bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida, *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, *Capitães da Areia* (1937), de Jorge Amado e *Morte e Vida Severina* (1954-1955), de João Cabral de Melo Neto. Araújo e Almeida (2013, p. 14), entre outros. Dessa forma, esse movimento faz um paralelo entre duas culturas regionais, Nordeste e Sudeste, concluindo que “o regionalismo paulista se consagrou ao longo do tempo como um regionalismo de superioridade, que por sua vez exclui os costumes nacionais e passa a adotar as características da cultura europeia”. Na verdade, toda a escrita literária que não fazia parte dos núcleos urbanos São Paulo e Rio, composto por “intelectuais” daquele grupo restrito era tida como inferior. Estes buscavam, por meio dos ideais apresentados na Semana de Arte Moderna, liberdade expressiva e temática nacionalista, porém, baseados na cultura europeia. Assim, os estados, divididos em grupos modernistas, debruçaram-se sobre seus espaços e suas temáticas regionais, o que serviu como retrato das diferenças e disparidades existentes em uma nação composta por diversos *Brasis*, rompendo não somente com o estilo, mas com temas que retratavam um país e um povo esquecido.

4.1 Graciliano Ramos e Cândido Portinari: Diálogos de uma arte engajada

Temáticas exploradas nas obras de Graciliano Ramos e por outros autores daquele período continuam contemporâneas. Problemas como a seca persistem ainda no semiárido brasileiro, embora, de acordo com Silva (2003), tenham surgido, a partir da década de 1960, programas governamentais com a implantação de polos agroindustriais que se especializaram em fruticultura irrigada para exportação. Além da irrigação que ganhou força ao lado da solução hídrica e passou a se constituir em sonho de redenção regional. Ademais, ainda de acordo com Silva, surge, na década de 1980, outro discurso sobre a realidade regional e as alternativas sustentáveis de desenvolvimento do semiárido brasileiro.

Um conjunto de organizações não-governamentais (ONGs), como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), passaram a desenvolver propostas e a experimentar alternativas baseadas na ideia de que é possível e necessário *conviver com a seca e o semi-árido*. Programas governamentais, como o *Sertão Cidadão*

(2001/2002) e o *Programa Conviver* (2003), incorporaram o discurso da sustentabilidade do desenvolvimento como um de seus referenciais, embora com enfoques e diferentes graus de adesão às alternativas de convivência com o semi-árido brasileiro, propostas pela sociedade civil organizada e os institutos de pesquisa e extensão rural (SILVA, 2003, p. 364)

Apesar dessas ações, “na sua maior porção, o semiárido permaneceu uma área tradicional e estagnada. A situação estrutural de pobreza ainda se transforma em calamidade nas estiagens prolongadas” (SILVA, 2003, p.363). Esse cenário ainda persiste no semiárido brasileiro, comum na maioria dos estados da região nordeste, e em uma parte da região do estado de Minas Gerais.

a área de domínio do semiárido abrange 895.931,3 km² (10,5% do território nacional), corresponde a 86% da região Nordeste, nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; e mais a região setentrional de Minas Gerais. (SILVA, 2003, p. 365)

São frequentes reportagens em que a seca assola muitas pessoas que vivem nessas regiões. Muitos ainda padecem por falta das chuvas, sendo comum o abastecimento de água pelos carros pipa. Grande parte da população nessas regiões carece de intervenção das políticas públicas para amenizar o sofrimento causado pela seca, como perda da plantação e morte dos animais, além de conviverem com o mínimo para o consumo na preparação de alimentos e higiene pessoal. Assim, ainda que pareça narrativas do século XX, esses imbrólios permanecem no século XXI.

Além da seca que é um fenômeno natural, há ainda ameaças de falta de água nos reservatórios que abastecem regiões metropolitanas, tudo em consequência dos desastres ambientais e de ações do homem, sempre em busca de mais riqueza, fruto de um capitalismo desenfreado. Evidencia-se com isso que a obra em estudo, muito embora reflita problemas do século XX, permanece contemporânea, uma vez que grande parte da população permanece sofrendo com a fome e a miséria, uma vez que continuam visíveis as desigualdades.

Esse tema é também explorado por Candido Portinari por meio da coleção *Retirantes* (1944), além de obras como *O café*, *O mestiço*, *O lavrador da enxada*, que remetem ao mesmo espaço rural ao qual Graciliano se debruçou. Cabe perguntar: Tendo Graciliano e Portinari, vivido em espaços diferentes, um escritor, outro pintor, o que une as suas obras? Ambas são universais ou regionalistas?

Ao comparar as biografias dos artistas em estudo, percebe-se quão extensas e representativas foram suas obras. Procurando elementos que possam explicar o que os une, poder-se-ia dizer que pouco têm em comum, a iniciar pelas diferenças regionais: um nordestino,

do sertão de Alagoas outro, do interior paulista, filho de imigrantes italianos. Mas, os interesses sociais e políticos os uniu. Filiaram-se no mesmo ano, 1945, no partido comunista, e o mais relevante para esse trabalho, ambos concentraram seus trabalhos na temática social, expondo as dores, os medos, as angústias daqueles que estão à margem da sociedade e não são vistos nem ouvidos. Ao se debruçar sobre essa realidade oculta e inexplorada, possibilitam, conforme descreve Antonio Cândido "um certo status de dignidade humana" que a arte vinha conferir àqueles seres sempre esquecidos, escravizados e aprisionados. Assim como Graciliano, Portinari retratou como ninguém a angústia, a revolta e o sofrimento dos oprimidos e espoliados, fazendo de sua arte um dos instrumentos de emancipação social de nosso povo.

Para Portinari, “o papel era uma arma a serviço da não violência, da justiça social, da cidadania, da liberdade, do espírito comunitário, da fraternidade e do respeito à vida”. Segundo Callado (2003), em *Retrato de Portinari*, em que o pintor rememora sua infância, bem como momentos importantes em sua vida, o autor afirma,

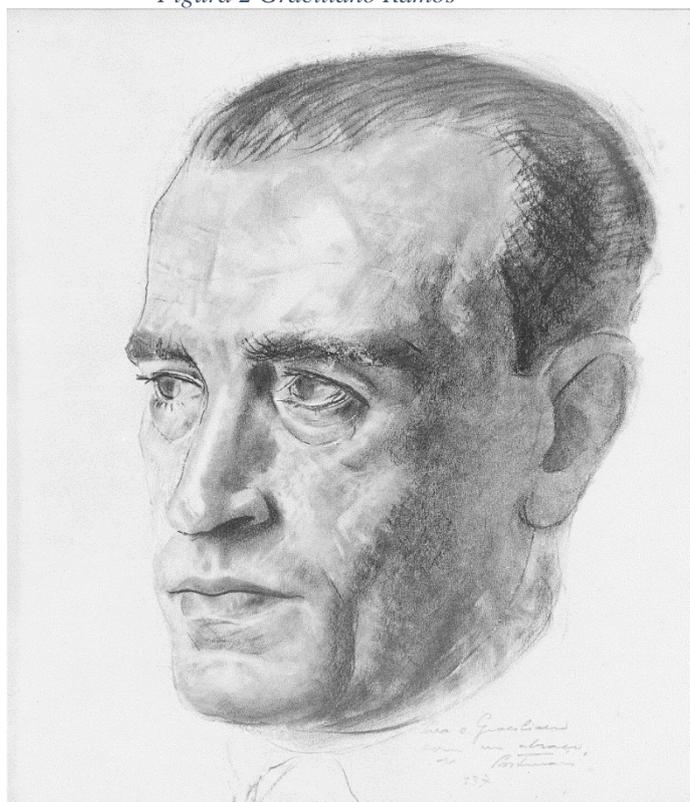
Moído pelo desejo de justiça social foi até o comunismo, um rebelde comunismo de artista. Mas o nó cada vez mais atado que é a vida entre as nações, a monótona repetição de desastres da guerra no mundo inteiro, fizeram de Portinari o que é: um ateu saudosista dos tempos de crença, um comunista incapaz de arregimentação. Fizeram dele, em suma, o que somos quase todos hoje: um homem perplexo. (CALLADO, 2003, p. 25)

Essa perplexidade foi expressa por meio de uma vasta obra

Homens silenciosos e escuros, vindos de fazendas distantes, trazendo o caixão negro, cansados do longo caminhar”. Os espantalhos “lutando para que o arroz crescesse”. Os leprosos: “os rasgados e sem cara”, “criaturas espavoridas, carregando a lepra”. Os retirantes: “homens de enorme ventre bojudo, mulheres com trouxas caídas para o lado”, “olhos de catarata e pés disformes”. Tudo isso impressionava fundamente o menino, e muitos anos depois iria suscitar no homem feito “a revolta”, iria aproximá-lo do comunismo, que não penetrou em Portinari pela ideologia de Marx e Lenin, mas pela propaganda de Prestes saído da prisão e pregando a necessidade de distribuir terras aos camponeses miseráveis. (PORTINARI, 2018, p. 14)

Embora tenha se tornado ateu e aderido ao partido comunista “os santos nunca largaram Portinari. Se um dia expusesse apenas seus quadros de motivos religiosos teríamos mais telas do que a obra de muitos outros pintores nacionais”. (CALLADO, 2003, p. 30). Ainda de acordo com o autor, mesmo não seguindo a nenhuma religião, tinha sentimento religioso dos outros. Teve uma infância na roça e uma ligação respeitosa e carinhosa em família e uma amizade com Graciliano. “O apartamento de Portinari no Leme está cheio de fotografias suas com Graciliano Ramos”. Ao ser questionado dessa amizade, pelo fato de não gostar de bebedeiras, este afirma: - Ah, este bebia sua aguardente e ficava firme, duro, severo, não contava safadeza nunca”. (CALLADO, 2003, p. 32)

Figura 2 Graciliano Ramos



Disponível em <<https://artsandculture.google.com/asset/portrait-of-graciliano-ramos/nQFBrz5tE0z6dA?hl=pt-br>> Acesso em 24/10/2021

Seria interessante pensar de que modo o pintor e o escritor se debruçaram sobre uma mesma realidade. Segundo Capelato (2003),

No Estado Novo a função do artista foi definida como socializadora em nível nacional e unificadora em nível internacional. Deveria cumprir a missão de testemunho social, o que muito ultrapassava a mera produção de beleza. A arte se vinculava ao nacional. Para exprimir os sentimentos sociais o artista deveria se inspirar em nossos temas e motivos mais típicos. Nesse contexto, a arte se voltou para fins utilitários em vez de ornamentais e, através dela buscou-se ampliar e divulgar a doutrina política do Governo. (CAPELATO, 2003:126)

Não se sabe ao certo quando essa relação se iniciou, mas essa ligação se dá pelos interesses sobre a mesma realidade e pela função social da arte de ambos. Assim, consoante, Fabris (1995, p.15), “uma parcela significativa do mundo rural de Portinari tem como eixo aglutinador o retirante”. O escritor, em correspondência destinada a Portinari reforça essa relação de amizade, bem como a temática que os une. Define como “trabalho digno o de retratar o humilde universo rural”, que era uma preocupação temática constante em Portinari.

Nas palavras de Portinari (2005, p. 317), “o pintor social é aquele que vive a vida com o povo, e aprende pelas suas necessidades, para depois poder denunciá-la.”. “Talvez por isso, muitas coisas dos escritos de Graciliano Ramos e das pinturas de Portinari tendem a exagerar a

realidade, transformando-a em algo maior. A pobreza é sempre a mais cruel, a dor é sempre a mais dolorosa, o sofrimento é sempre o mais duro de ser encarado” (COELHO, 2012, p. 1). A relação dialógica das obras gira em torno da temática que retrata a miséria em meio a um sistema político em que predomina injustiça e opressão aos mais necessitados. As imagens do nordestino arrasado e do trabalhador, que perseguem o autor de *Vidas Secas*, encontram sua representação na arte de Portinari, assim como este vê nas linhas de Graciliano a mesma inspiração e o mesmo viés crítico.

Essa relação aproximando Graciliano e Portinari, sobretudo *Vidas Secas* (1938) e *Retirantes* (1944), foi explorada em diversos estudos. Segundo Coelho (2012), sobre a inspiração do pintor para suas obras

Esses acontecimentos eram vívidos na memória recente do pintor. Muitas das cenas são evocadas de sua infância, porém não fora necessário buscar inspiração no passado longínquo, o pintor, assim como os brasileiros do início da década de 1940, viveram a emergência de mais uma seca. No ano de 1942, a estiagem no Nordeste chegou ao ponto limítrofe entre a regularidade anual e a total falta d'água, obrigando o Governo Federal a intervir no auxílio aos flagelados como já fizera em 1932. (COELHO, 2012, p. 8).

O contexto ao qual estavam inseridos, a infância na roça, o partido comunista, a distância da terra natal, o Rio de Janeiro, o modernismo, o interesse pelo social, são alguns fatores que contribuíram para a aproximação dos artistas. Essa amizade foi registrada por meio de uma carta de Graciliano, tendo como destinatário Candido Portinari. Nela, o autor de *Vidas Secas* reflete a função da arte de ambos.

Rio – 18 – Fevereiro – 1946
Caríssimo Portinari:

A sua carta chegou muito atrasada, e receio que esta resposta já não o ache fixando na tela a nossa pobre gente da roça. Não há trabalho mais digno, penso eu. Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo as deformações e miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram.

O que às vezes pergunto a mim mesmo, com angústia, Portinari, é isto: se elas desaparecessem, poderíamos continuar a trabalhar? Desejamos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças? Dos quadros que você mostrou quando almocei no Cosme Velho pela última vez, o que mais me comoveu foi aquela mãe com a criança morta. Saí de sua casa com um pensamento horrível: numa sociedade sem classes e sem miséria seria possível fazer-se aquilo? Numa vida tranquila e feliz que espécie de arte surgiria? Chego a pensar que faríamos cromos, anjinhos cor de rosa, e isto me horroriza.

Felizmente a dor existirá sempre, a nossa velha amiga, nada a suprimirá. E seríamos ingratos se desejássemos a supressão dela, não lhe parece? Veja como os nossos ricos em geral são burros.

Julgo naturalmente que seria bom enforcá-los, mas se isto nos trouxesse tranquilidade e felicidade, eu ficaria bem desgostoso, porque não nascemos para tal sensaboria. O

meu desejo é que, eliminados os ricos de qualquer modo e os sofrimentos causados por eles, venham novos sofrimentos, pois sem isto não temos arte.
E adeus, meu grande Portinari. Muitos abraços para você e para Maria.
Graciliano

Percebe-se, por meio da carta acima, que essa troca de correspondências era frequente entre eles *A sua carta chegou muito atrasada e receio que esta resposta já não o ache fixando a tela a nossa pobre gente da roça e ainda Não há trabalho mais digno, penso eu. Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo as deformações e miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram.* Ambos têm, nessa gente pobre, traços comuns e debruçam sobre os problemas sociais da época: miséria e desigualdades. Além de autoavaliar a qualidade das obras e da temática, pensando até mesmo em buscar outras possibilidades. Conclui que tal sofrimento é infinito e que sempre haverá a necessidade de abordá-los. Deixa claro sua oposição ao capitalista e o desejo de eliminá-lo, atribuindo a ele a culpa por tanto sofrimento.

Ainda que as obras *Vidas Secas* e *Retirantes* datem do século XX, essas mazelas persistem na contemporaneidade. Embora tenha se passado quase um século da publicação de *Vidas Secas*, persistem a exploração do trabalhador, a fome, a miséria e as desigualdades sociais. Parece até que Graciliano tinha razão ao afirmar que “Felizmente a dor existirá sempre, a nossa velha amiga, nada a suprimirá”. Infelizmente, essas dores ainda existem, mas a arte pode amenizá-la. Por isso, postulamos com esse trabalho, aliar a arte literária de Graciliano Ramos à arte visual de Portinari, procurando despertar o interesse pela temática comum a ambos, por estarem presentes em nossa sociedade e apresentarem uma linguagem simples de ser trabalhada e ainda dialogarem com os problemas sociais, infelizmente, ainda bem frequentes em nossa sociedade. As obras se enriquecem mutuamente, tanto na temática, levando em conta o contexto histórico, social e cultural, o que possibilita uma relação dialógica em Bakhtin, quando este

considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um "diálogo entre discursos", ou seja, porque mantém relações com outros discursos. (BRAIT, 2005, p.32)

Nos diálogos entre Graciliano e Portinari, observa-se com evidência, o contexto sócio-histórico-cultural, permitindo a concepção de “texto como “um tecido” de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos que se inter cruzam, se completam” (BRAIT, 2005, p. 33), por esse viés, Fabris (1995) afirma que,

Tanto em Graciliano quanto em Portinari a seca parece afigurar-se não como realidade inelutável, mas como consequência de um sistema social fundado na injustiça e na exploração, que impede os seres que lhes são subordinados de levar uma existência autêntica e humana. (FABRIS, 1995. p. 15)

Dessa forma, pretende-se demonstrar como as obras mencionadas dialogam, enquanto forma e conteúdo, fazendo uso das linguagens verbal e não verbal, dentro da perspectiva expressionista e realista escolhidas pelos autores como as que mais se adequavam às suas necessidades artísticas. O sentido crítico e social da obra de Portinari, particularmente nos estudos sobre retirantes, trabalhadores e meninos de Brodósqui mantém a convicção de que podemos compará-lo, ao domínio literário de Graciliano Ramos, pois, ainda que se apresentem em diferentes linguagens, há um enriquecimento mútuo, que caminha na mesma direção: homens, mulheres e crianças expulsos pelo sol, caçados pela desgraça, torturados pela sede e pela fome são retratados por ambos.

Além de poder relacionar às disparidades sociais entre as crianças das diferentes regiões do país. Numa postura realista que envolve diferentes recursos expressivos, a pintura de Portinari e a literatura de Graciliano, conforme já mencionado, denunciaram mazelas sociais, estando ligados às questões essenciais de seu tempo, não sendo suas vidas e obras indiferentes aos acontecimentos do país daquela época.

Para Graciliano e Portinari, a arte é antes de tudo um ato de consciência crítica, a arma da qual dispõem e se servem para que o homem possa ter uma existência mais digna, longe de visões puramente esteticistas, que poderíamos condensar na ideia do "calmante cerebral" que Matisse aplica a uma arte "de equilíbrio, de pureza, de tranquilidade, sem um tema inquietante ou preocupante". Ao contrário da autonomia estética, Portinari e Graciliano perseguem o engajamento na arte, mas livre dos ditames partidários. (FABRIS, 1995, p. 16).

Nesse sentido, direta ou indiretamente, estes participaram das transformações ocorridas no Brasil nos anos de 1920 e 1930, que os levaram a produzir uma arte engajada, e se fizermos uma reflexão à nossa volta, são obras que ainda hoje, refletem problemas sociais existentes em nosso meio. Consoante a isso, Bakhtin (1992) afirma que uma obra não pode ficar encerrada em sua contemporaneidade, pois suas raízes prendem-se a um passado remoto e, ao surgir em sua época ela apresenta fruto maduro proveniente de um lento e complexo processo de gestação. Por esse viés, ainda que sua origem date do século passado, torna-se possível assegurar o quanto ambas as artes são de essencial valor no desenvolvimento educacional na contemporaneidade, pois, conforme Bakhtin (1992, p. 295), "as obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos

tempos de sua contemporaneidade”. Para a infelicidade do povo brasileiro, tais temáticas abordadas pelos artistas continuam a ocupar um lugar de destaque. Ainda é visível a exploração do trabalhador, não somente o rural, mas também aqueles que como Fabiano retiraram-se para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida para a família, ainda são muitas as sinhás vitórias que sonham em ter um lugar digno para dormir, e ainda são muitos filhos mais velhos e novos, sem segurança, sem expectativa, sem lugar para morar e sem escola para estudar.

Pode-se, então, caracterizar a obra de Graciliano mais universal que Regionalista, uma vez que ressalta a visão dramática de um mundo opressivo, onde há pessoas que têm muito e outras que vivem de migalhas. Nesse sentido, podemos compreender o universalismo, ao retratar as questões humanas, não somente do nordeste brasileiro, mas de uma forma abrangente. A miséria e a opressão são fatos atuais, e até hoje encontramos pessoas em situações desumanas. Por fim, Graciliano consegue ultrapassar a região nordestina e atinge o mundo com o seu universalismo, com isso pode-se perceber que a pobreza existe em todos os lugares, e está presente em todas as épocas. Muitas vezes, a miséria é tanta que o ser humano é tratado como um “bicho”.

Abordar tais obras em sala de aula continua sendo uma possibilidade de oferecer ao aluno a compreensão da realidade em que muitos brasileiros continuam inseridos, abrindo espaço para o imaginário, para a criticidade e contribuindo para a formação mais humana do ser, em uma sociedade cada vez mais individualista, que a cada dia enxerga menos o outro.

4.2 De *Retirantes* à *Vidas Secas*: Uma análise intertextual dos capítulos *Mudança* e *Fuga*

Os retirantes vêm vindo com trouxas e embrulhos
Vêm das terras secas e escuras; pedregulhos
Doloridos como fagulhas de carvão aceso

Corpos disformes, uns panos sujos,
Rasgados e sem cor, dependurados
Homens de enorme ventre bojudo
Mulheres com trouxas caídas para o lado

Pançudas, carregando ao colo um garoto
Choramingando, remelento
Mocinhas de peito duro e vestido roto
Velhas trôpegas marcadas pelo tempo

Olhos de catarata e pés informes
Aos velhos cegos agarradas
Pés inchados enormes
Levantando o pó da cor de suas vestes rasgadas

No rumor monótono das alparcatas
 Há uma pausa, cai no pó
 A mulher que carregava uma lata
 De água! Só há umas gotas — Dá uma só

Não vai arribar. É melhor o marido
 E os filhos ficarem. Nós vamos andando
 Temos muito que andar nesse chão batido
 As secas vão a morte semeando (PORTINARI, 2018, p. 132)

É sabido por poucos que Portinari também se expressou por meio de poemas. Este acima nos apresenta esse lado pouco conhecido do pintor poeta e faz parte da obra *Poemas de Portinari*, editada originalmente em 1964. Ainda que fosse o desejo do pintor que seus poemas não fossem lidos buscando comparações com a sua pintura, isso não é tarefa fácil, uma vez que quando se tem o conhecimento cultural da pintura do autor, mais especificamente, da coleção *Retirantes*, é impossível não visualizar na poesia, elementos que nos são apresentados por meio da sua obra. Poesia e pintura conversam entre si, trazendo-nos novamente aquela ideia das artes irmãs, a *ut pictura poesis* de Simonides de Cós, sendo nesse exemplo, a poesia uma pintura que fala: corpos disformes, crianças pançudas, seres em vulnerabilidade, expectativa, sem esperança. Dor, pobreza e morte são expressos em poema, pintura, romances, canções e outras diferentes formas de arte, pois o contexto em que viveu Portinari era de guerras, destruição, fome, miséria, migração, imigração e retiranças.

Com isso, passou a ser comum os vários suportes e gêneros manterem um certo diálogo, batizado, na década de 1960, como intertextualidade, sendo, portanto, um processo comum a diferentes manifestações artísticas, sejam imagens ou palavras que se inserem uma na outra, de modo que não se pode medir uma superioridade de uma linguagem sobre a outra, dada a riqueza de signos e símbolos. Qual permite visualizar-se na outra? Há uma troca, uma completude.

Pode-se dizer que Portinari por meio dessa temática social a qual se debruça, apresenta traços de Realismo iniciado por Coubert, na pintura do século XIX, em que foram inseridos temas do cotidiano e as várias classes sociais. Praz (1982, p. 185) afirma: “A multidão, a massa, é um dos assuntos favoritos da escola realista de pintura [...] Assim, o assunto da coletividade sem história aflora nos primórdios do século XIX”.

Silvestre (2015) afirma que “Portinari encontra sua linguagem própria no Expressionismo na ânsia de tornar visível o que quase sempre é invisível, ou seja, ele retrata a fome e a miséria por meio dos esqueletos visíveis dos personagens que compõem a cena”. A partir da coleção *Retirantes*, o trabalho de Portinari passou a apresentar mais dramaticidade, expressando a tragédia e o sofrimento humano, assim, sua obra adquiriu caráter de denúncia

em relação a questões sociais brasileiras, tendo por isso recebido o pseudônimo ora de pintor social, ora pintor do povo, o artista traz para a sua vasta obra, esses seres invisíveis aos olhos da sociedade: trabalhadores, sertanejos, pobres e retirantes, mantendo um recorrente diálogo como a família retratada por Graciliano Ramos.

O espaço narrado em *Vidas Secas*, permite que o leitor, mesmo distante da narrativa descrita, construa imagens para além das palavras, é como se o leitor também acompanhasse a saga daqueles *retirantes*.

No capítulo *Mudança*, Graciliano Ramos descreve a caminhada da família de Fabiano em busca de abrigo em uma “paisagem miserável e inóspita, onde o ser humano reificado se move sem noção de tempo e sem perspectiva de vida” (HODGSON, 2003, p. 206).

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. Arrastaram-se para lá, devagar, Sinha Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás. Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

Pode-se dizer que é pela imagem do Juazeiro que se mede a esperança da família. É na sombra daquela árvore que são encorajados, é como se ela os chamasse pelas suas ramagens e sombra. Mas são poucas as forças, por isso é preciso se apegar à alguma esperança.

Cristóvão (1975) salienta que a ordenação dos capítulos em *Vidas secas* tem uma função alegórica mais que em qualquer outra obra de Graciliano: o fato de ‘Mudança’ ser o primeiro capítulo e ‘Fuga’ o último, envolvendo todos os outros episódios, fornece um quadro ideal para significar o drama duma família nordestina condenada ao êxodo perpétuo da retirada. Se há vestígios de chuva crescem as esperanças das personagens, mas se há sinais de estiagem suas expectativas mínguam e o medo toma conta de seus pensamentos. Quanto mais se aproximam dos juazeiros, mais se enchem de esperança.

Nas primeiras páginas, ao iniciar a narrativa, descrevendo um lugar escaldante e o cansaço desesperador descrito pelo filho mais velho, quando este tem vertigens devido à fome e a sede após uma longa caminhada. Aos poucos, o sentimento de tensão vai sendo suavizado pela visão mais próxima das folhagens dos juazeiros:

As manchas dos juazeiros tornaram a aparecer, Fabiano aligeirou o passo, esqueceu a fome, a cansaça e os ferimentos. As alpercatas dele estavam gastas nos saltos, e a

embira tinha-lhe aberto entre os dedos rachaduras muito dolorosas. Os calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam. Num cotovelo do caminho avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. A voz saiu-lhe rouca, medonha. Calou-se para não estragar força. Deixaram a margem do rio, acompanharam a cerca, subiram uma ladeira, chegaram aos juazeiros. Fazia tempo que não viam sombra (RAMOS, 2020, p. 10).

Há sinais de mudança, há perspectiva, há uma esperança lançada pelas folhas do juazeiro. Deixar a margem do rio significa dar uma pausa nesse momento degradante, uma vez que este está seco, opõe-se as folhas verdes do juazeiro, que conforme dito, é a própria esperança. Mas ainda há obstáculos, a ladeira, mostrando que não será fácil mudar esse ciclo, eles ainda serão sugados e castigados, tanto pelo homem quanto pela natureza, que pouco tem a oferecer nesse ambiente hostil. E é com a cachorra Baleia que essa mudança se inicia: os tempos difíceis cessarão. A família é movida por ciclos da natureza, as estações do ano, as fases da luz, como se a condição para essa mudança dependesse exclusivamente do espaço geográfico e daquilo que a natureza oferece.

Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinha Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo. Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiar a morte do grupo. E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução. A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro. Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras' que lhe estragavam os dedos e os calcanhares. (*ibidem*, p. 12)

[...] Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. [...] conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente. [...] Resistiram à fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de enfrentar de novo a luz dura, receosos de perder a esperança que os alentava. (RAMOS, 2000, p. 13).

Evidencia-se que a família convive com a incerteza e o medo: incerteza de não saber o que encontrar, ou nada encontrar, medo da fome e da morte. É como se a morte sempre os rondasse. Aqui, percebemos que essa presença da morte é visível na pintura de Candido Portinari, nas imagens dos urubus que rondam aqueles seres já em estado degradante. Além disso, a imagem do idoso também faz essa referência ao fim da vida.

Figura 3 Candido Portinari, Retirantes, 1944, Óleo sobre tela



Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP)

A obra de Candido Portinari retrata uma família de retirantes, que remete a afastar-se, a desistir, a retrair. É a própria imagem a criança de camisa verde, que é segurada pela mão do pai para poder resistir. Assim, esse se agarra a uma esperança, a uma força maior. Ao olhar a obra, a sensação é de cansaço, é como se não houvesse mais força física para esses flagelados. Assim, retirar-se pode ser tanto afastar-se de uma situação difícil e se agarrar a uma esperança. É, sem dúvida, um retrato que deixa escancarada as fragilidades das classes desfavorecidas e que estampa a situação degradante entre as diferenças de classes, podendo ser um recorte atemporal, pois a miséria e diferença de classe social são problemas crônicos no Brasil.

Em *Retirantes*, as pessoas retratadas olham para fora, olham para além do quadro. Um adulto e duas crianças nos observam com um semblante indicando uma situação de extrema

pobreza e de miséria, que beiram o desespero, os olhares das crianças são distantes e desolados, os adultos apresentam expressões mais fortes como o corpo ereto e o olhar para a frente, que remetem a ação de continuar caminhando, buscando um lugar, um abrigo.

O quadro é composto por tons terrosos e cinza. A família de retirantes ao centro, toma quase a totalidade da tela. O contorno escuro dos personagens dá um tom pesado à obra. Ao fundo se vê a paisagem do sertão. O chão é duro, com pedras e ossos espalhados, e a única coisa que se vê no horizonte é o contorno quase indistinto de uma montanha. O horizonte é claro, mas o céu é escuro e cheio de aves negras que rodeiam a família como se estivessem esperando pela morte deles.¹⁵

Há cinco crianças na pintura. Duas estão ao colo e as outras três estão em pé. Uma das crianças no colo é grande, porém raquítica. As pinceladas escuras ao longo da figura com tons de expressivos, dão a impressão de que ela é feita apenas de ossos.

No primeiro plano, a presença dos traços fortes, as cores fechadas focadas em tons de preto, cinza e marrom, buscam retratar a dura realidade desta parte da população brasileira. A falta de cor no céu e em todo o entorno do horizonte carregam uma imagem de desolação, de falta de recursos e de extrema pobreza. Vemos uma criança em pé, com a barriga saliente e o pescoço muito fino. O tamanho da barriga, desproporcional ao resto do corpo, indica que a criança tem barriga d'água. Essa doença é muito comum nos lugares marcados pela seca extrema, onde a única fonte de água vem de açudes e não é tratada. Nesta composição está uma das obras de maior dramaticidade da arte brasileira, pelo grupo de pessoas miseráveis que apresenta, entre as quais, crianças doentes. É uma visão de pesadelo, tal como aparecem em suas telas tantas figuras fantasmagóricas, de rostos e corpos impregnados de imagináveis sinais de miséria e de dor.

O homem que carrega uma trouxa nas costas e conduz uma criança pelas mãos parece estar olhando fixamente para o pintor, o que dá para a pintura um caráter de retrato. Seu olhar também parece um apelo, um pedido de ajuda. Os corpos esqueléticos simbolizam a fome, a miséria dessa família que com pés descalços e corpos nus, retratam a ausência de bens básicos para a sobrevivência, conforme diz a última estrofe do poema de Portinari “*Nós vamos andando, temos muito que andar nesse chão batido, As secas vão a morte semeando*”.

Em “*As secas vão a morte semeando*”, a palavra seca apresenta uma dupla interpretação, que tanto pode se referir à falta de chuvas, causa da migração de famílias do sertão nordestino

¹⁵ <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

no século XX, deixando um cenário desolador como narrados em vários romances da década de 30 e inúmeras canções e poemas, como se refere a essas vidas secas, conforme figuram as personagens esqueléticas da pintura, desprovidas de moradia, alimentação, vestimentas, calçados, de todos os bens dos quais trata Antonio Candido.

Olhou o céu com resolução. A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro. Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras' que lhe estragavam os dedos e os calcanhares [...] Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol [...] conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente [...] Resistiram à fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de enfrentar de novo a luz dura, receosos de perder a esperança que os alentava. (RAMOS, 2000, p. 12- 13).

A presença de uma nuvem traz um alento, mas não é suficiente para lhes dar segurança de que a situação vai melhorar. No entanto, mesmo não tendo garantias dessa desejada mudança, as personagens precisam manter a crença de que alguma coisa vai acontecer, e é em nome dessa fé que continuam observando o único mapa que poderá lhes mostrar uma saída, a natureza.

A lua estava cercada de um halo cor de leite. Ia chover. Bem. A catinga ressuscitaria, a semente do gado voltaria ao curral, ele, Fabiano, seria o vaqueiro daquela fazenda morta. Chocalhos de badalos de ossos animariam a solidão. Os meninos, gordos, vermelhos, brincariam no chiqueiro das cabras, Sinha Vitória vestiria saias de ramagens vistosas. As vacas povoariam o curral. E a catinga ficaria toda verde. Lembrou-se dos filhos, da mulher e da cachorra, que estavam lá em cima, debaixo de um juazeiro, com sede. Lembrou-se do preá morto. Encheu a cuia, ergueu-se, afastou-se, lento, para não derramar a água salobra. Subiu a ladeira. A aragem morna acudia os xiquexiques e os mandacarus. Uma palpitação nova. Sentiu um arrepio na catinga, uma ressurreição de garranchos e folhas secas (RAMOS, 2020, p. 13)

Há uma espécie de anunciação. É o céu quem anuncia, ressuscitando a esperança dos personagens. É a natureza que determina os movimentos de chegada e saída, de esperança ou desespero. O trecho acima evidencia essa mudança, em que passa de desesperar a esperar. É pelos sinais da natureza que esses seres estão condicionados, ora ela os acalma e ora desperta neles o senso de perigo. E a paisagem natural desoladora cede lugar às inúmeras paisagens dos sonhos”. (RODRIGUES, 2020, p. 154). E por algum tempo, puderam sonhar. A chuva chegou, encontraram abrigo na fazenda abandonada, lugar que por uma estação, foi redenção. Mataram a fome em troca de serviços prestados como vaqueiro ao dono da fazenda. Entretanto, Fabiano convive com dois problemas:

O primeiro é a constante lembrança dos tempos da seca, o medo do retorno do mal, a visada do passado sempre rondando a memória dos retirantes. O segundo fato é a ideia

de ressurreição da fazenda [...] “A fazenda renasceria” e tudo voltaria a ser como antes, inclusive a relação de exploração entre empregado e patrão, como sempre foi na vida de Fabiano que até então só se repete o ciclo de miséria de seus antecessores. (RAMOS, 2020, p. 13).

É nesse ambiente que Fabiano trava sua luta psicológica, questionando sua condição subumana.

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: - Você é um bicho, Fabiano. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. (RAMOS 2020, p. 16)

Fabiano demonstra receio de na vida, estar subordinado a terras alheias e de ocupar-se apenas de guardar coisas dos outros. Seria esse o seu destino? Cuidar de animais alheios? Por outro lado, Sinhá Vitória tem sonhos em conquistar uma vida mais digna, sonhos esses, vistos por ele como doidice. “Cambembes podia ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer dia o patrão os botaria para fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teriam meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiam bem debaixo de um pau” (RAMOS, 2020, p. 22).

E assim, a profecia se cumpre. Mais uma vez, é chegada a hora de se retirarem. Entre a chegadas e a partidas, dois do grupo abandonaram. Primeiro o papagaio que lhes serviu de alimento, antes de se abrigarem na fazenda. Agora, quem fica é Baleia, a companheira mais fiel, que muitas vezes com suas caçadas, aliviou-lhes a fome. Não entende por que seu amigo fiel está a tirar-lhe a vida. “Não podia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas” (ibidem, p. 86). E no momento de sua morte, mesmo com a ingratidão do homem, a cachorra Baleia intuía:

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (ibidem, p. 87).

Mesmo em meio a agonia, pensa no bem da coletividade. O desejo de um mundo melhor e mais igualitário, onde todos possam ter os direitos básicos para viver dignamente. E assim, ao

personificar Baleia, com pensamentos, sonhos e delírios, Graciliano manifesta o desejo, ainda que utópico, de um lugar pleno e feliz para todos.

Com dois retirantes a menos, tem-se início mais um ciclo de seca e miséria, no capítulo *O mundo coberto de penas* “o Mulungu do bebedouro cobria-se de arribações. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo” (RAMOS, 2020, p. 108). Ao contrário dos índices de chuva, aqui o prenúncio da estiagem traz uma perspectiva de miséria, instaurando a angústia pela necessidade da partida.

A vida na fazenda se tornara difícil. Sinhá Vitória benzia-se tremendo, manjava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. [...] Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros torrados. [...] E Fabiano resistia pedindo a Deus um milagre. Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinheiro que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido. (RAMOS, 2020, p.,113)

Com esses trechos fica explícita a correspondência entre os aspectos do espaço geográfico e o comportamento das personagens. As reações ao ambiente são, portanto, coerentes com a condição cíclica da obra, de modo que a chuva ou a sua falta controlam a marcha desses retirantes, que mais uma vez preparam-se para a *fuga*. Dessa vez, além da seca, fogem do patrão opressor e das dívidas que foram geradas devido ao sistema de escravidão ao qual esteve submetido, dentre elas, juros exorbitantes descritos no capítulo *Contas* e pela falta de honestidade do patrão, que sobre qualquer reclamação de Fabiano ameaçava despedi-lo.

Nessa viagem, diferente da primeira, os meninos estão à frente, são eles que estão guiando, estão revigorados. É por meio deles que Fabiano e Sinhá Vitória renovam as esperanças. Nada os prenderiam “àquela terra dura”. O que não poderia era viver naquele sofrimento, vendo os urubus avançarem nos bichos ainda vivos, escorados e sem forças.

E como não podia deixar de ser, é por voltar a olhar para o céu, que visualizam as desgraças aproximarem-se. “antes de olhar o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue do outro, e ia tornar-se profundamente azul. Estremeceu como se descobrisse uma coisa ruim”. Fogem com o silêncio e do silêncio, pois este traz lembranças que desejam esquecer. E com isso Sinhá Vitória vai “planeando” mais uma vez o futuro: “Por que não haveriam de ser gente, possuir cama igual de seu Tomas da Bolandeira? [...] Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo do mato como bichos?” (RAMOS, 2020, p.119).

Podemos perceber que diante das dificuldades, embora, às vezes, tenha mostrado sua indignação diante de uma vida miserável, Sinhá Vitória, mantinha-se otimista. Ela representa a

mulher do sertão, aquela que não se rende à miséria. Esta é o retrato da mulher nordestina do século XX. Apesar das condições adversas, não se deixa abater. Ao contrário, é aquela que enxerga as possibilidades, aquela que aponta as melhores saídas: “Sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” (RAMOS, 2020, p. 8). Nunca se acomoda com o sofrimento, luta pela sobrevivência. Para isso, carrega consigo o desejo de sair daquela condição miserável.

Sinha Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimento antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaquejadas, novenas, tudo numa confusão. Despertara- a um grito ápero, vira de perto a realidade e o papagaio, que andava furioso, com pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco. E, depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas. O louro aboiava, tangendo um gado existente, e latia arremedando a cachorra. (RAMOS, 2020, p. 9-10).

Sinha Vitória traz lembranças de um tempo que nem sempre a vida foi de sofrimento, mas que momentos festivos por algum momento fizeram parte de sua vida. No entanto, é com um grito que ela se dá conta do que faz parte de sua realidade: sobreviver, vagando de sertão em sertão, tendo como sustento raízes de árvores, preás caçados por Baleia, e até mesmo, o papagaio que se transforma em alimento para amenizar a fome, cuja morte é justificativa por ele não saber falar. E é como se a família vivenciasse um luto pela partida do companheiro, que apesar de não saber falar, animava a caminhada quando imitava o aboio e os latidos de baleia.

Ainda sobre o trecho acima, se evidencia a questão da linguagem predominante entre a família de retirantes, que demonstravam pouca habilidade com palavras bonitas. Quanto se comunicavam, era por sons e gestos. Admiravam quem as dominava. Eles pouco conversavam, viviam calados, se embaralhando nas palavras. “Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha. [...] Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito” (RAMOS, 2020, p. 20). Mas tinha admiração por seu Tomás por falar bem, ser educado e não destratar as pessoas. Assim, seu Tomás, é a representação daquilo que nunca alcançaria: falar bem, ser gente.

Fabiano mostra, assim, sua descrença em dias melhores, e por isso, fazia-se necessário ensinar a labuta aos filhos. Para ele, era “indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus” (RAMOS, 2020, p. 23). Sinha Vitória, no fundo, mantém uma esperança em melhorar, em viver como gente. Esse desejo é materializado pela sua obsessão pela *cama de*

couro, aquela que tinha seu Tomas da Bolaneira. A cama representa a esperança que move Sinha à Vitória.

“Que fim levou seu Tomás?” E prossegue: “Será que a cama de couro ele levou? Fazia gosto de ver. Macia, jeitosa, num canto da camarinha”. “Era só botá em riba um pano rendado. Ficava linda que nem um oratório”. “Um dia vamo ter uma cama de couro, igualzinha à de seu Tomás (RAMOS, 2020. p. 44)

A aquisição dessa peça, tão cobiçada por ela, tem toda uma simbologia que extrapola a ideia de conforto. A posse da cama representa ainda a possibilidade de ter um lar, um abrigo permanente, para se estabelecer em um lugar seguro, onde não haja necessidade de fugas.

Muitas decisões partem de Sinhá Vitória. Ela quebra a visão daquela mulher sertaneja submissa. Ainda que a obra, no período em que foi escrita, não se discuta questões de gênero como atualmente, pode-se dizer que Graciliano retratou uma mulher à frente de seu tempo, com poder de decisão, mesmo não tendo um saber escolarizado, era vista pelo próprio Fabiano como aquela que tinha sempre razão.

Olharam os meninos que olhavam os montes distantes, onde havia seres misteriosos. Em que estariam pensando? zumbiu sinha Vitória. Fabiano estranhou a pergunta e rosou uma objeção. Menino é bicho miúdo, não pensa. Mas sinha Vitória renovou a pergunta — e a certeza do marido abalou-se. Ela devia ter razão. Tinha sempre razão. Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem.
– Vaquejar, opinou Fabiano.

Sinha Vitória, com uma careta enjoada, balançou a cabeça negativamente, arriscando-se a derrubar o baú de folha. Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! (RAMOS, 2020, p.119).

Mesmo com nó na garganta, prendia o choro diante da saudade de baleia, diante da fome. Sempre se apegava a uma esperança. O que sempre os fizeram caminhar foram a coragem e os sonhos, ainda que lhes faltasse força física.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. (RAMOS, 2020, p. 123)

Quantas outras mulheres, assim como Sinhá Vitória carregam o desejo de mudança, cotidianamente fugindo de condições degradantes, seja elas provocadas pelo espaço físico ou psicológico? Quantos leitores são levados àquele *rio seco* e têm a sensação de caminhar junto com essa família fugindo de condições de extrema pobreza? Acreditamos que muitos, no entanto, para isso, é preciso que a obra cativa o leitor, ou até mesmo que esse universo descrito

seja parte de experiências anteriores, sejam elas vividas ou compartilhadas. É aquilo que Halbwachs (1990) chamou de memória coletiva, um trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns. O resultado deste trabalho é uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 26)

Essas memórias vêm fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo: assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade. Enredos, como os narrados em *Vidas Secas*, fazem parte da vida de muitos brasileiros, mais especificamente os nordestinos. Assim, os leitores são movidos por esses espaços à medida em que eles representam algo importante para si, assim também é para o escritor, uma vez que, este só escreve sob influências daquilo que viveu. Isto posto, posso dizer, que trago em minha identidade, marcas desses lugares como os descritos em *Vidas Secas*, trago marcas de resistência de um povo que luta a cada dia como aqueles retirantes, por uma situação mais humana.

Caminhando por estradas e atravessados por acasos, que meus pais, José de Ribamar e Antônia, lutaram contra as situações mais adversas, não se renderam, ainda que em algum momento se perdessem no caminho. Dentre tantos lugares pelos quais vaqueirou, nas redondezas do município de Grajaú- MA, surgem sempre na memória coletiva dos filhos mais velhos, lugares como Angical, Boa Lembrança, Cabeceira, Santiago, Porteiras. Nesses lugares, assim como Fabiano e Sinha Vitória, trabalharam, vaqueiraram, lutaram e sonharam. Passaram também por Grota D'água, lugar afetivo, terra dos avós maternos, onde muitas histórias são relatadas por minha mãe e irmãos. Meu pai, assim como Fabiano, não gosta muito de relembrar o passado. Mas, em seu silêncio, revive muitos deles. Um chamado Geitosa, pertencente à zona rural do município de Sítio Novo-MA, tem uma memória afetiva, por ter sido nosso amparo. Foi lá que puderam dizer que tinham um lugar para chamar de seu. Lá, foram fortalecer um para o outro, trabalhando em sua propriedade, juntamente com seus dez filhos. Alguns retiraram-se para a cidade, outros, seguiram o mesmo destino: trabalhar na lavoura, e assim, dão continuidade àquele ciclo, de idas e vindas, chegadas e partidas, pois:

Os lugares recebem a marca de um grupo e a presença de um grupo deixa marca num lugar. Todas as ações do grupo podem ser traduzidas em termos espaciais e o lugar ocupado pelo grupo é uma reunião de todos os elementos da vida social. Cada detalhe tem um sentido inteligível aos membros do grupo. Ao mesmo tempo que o espaço faz lembrar uma maneira de ser comum a muitos homens, faz lembrar, também, costumes distintos, de outros tempos. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 291)

Ao ler *Vidas Secas*, manifesta-se uma relação de pertencimento a esse grupo. Minhas lembranças me levam a minha mãe, Dona Antônia. Ela, assim como Sinhá Vitória, também lutou e acreditou que a vida de seus filhos pudesse ser diferente da dela. Por isso, acredito que “as lembranças dos indivíduos são, sempre, construídas a partir de sua relação de pertença a um grupo” (HALBWACHS, 1990, p. 47). Posso ver minha mãe nesse discurso, posso visualizar a conversa de meus pais, decidindo que o melhor para “os filhos mais novos” era ir estudar na cidade, e para isso, era preciso ela ir junto, enquanto meu pai continuaria no (ser)tão, na labuta do roçado para prover nosso sustento.

Essa memória, ainda que seja individual, é também coletiva, pois quantas outras pessoas assim como eu se identificam com a família de Fabiano? Quantas lembranças comuns surgem ao partilhar dessa obra? Ao observar um quadro de Portinari ou ao ouvir uma canção de Luís Gonzaga ou um poema de Patativa do Assaré? “É uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva”. (HALBWACHS, 1990, p. 136). Assim, conforme Candau (2021, p.16), “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória, e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história”.

Há muitas famílias com relação análoga àquela descrita em *Vidas secas*, e por meio da narrativa, reavivei em minhas memórias lugares da minha infância, dentre eles a imagem da casa em que morávamos. Bachelard (1988, p. 111), ao falar sobre *a poética do espaço*, afirma: “A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens. Num caso e noutro, provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade. Uma espécie de atração concentra as imagens em torno da casa em que encontramos abrigo”. Visualizei cada viagem contada por eles relembando tempos de outrora, e nessas histórias que vão passando de geração em geração:

A casa não vive somente o dia-a-dia, no fio de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando na nova casa, voltam as lembranças das antigas moradias, viajamos até o país da Infância Imóvel, imóvel com o Imemorial. Vivemos

fixações, fixações de felicidade. Reconfortamo-nos revivendo lembranças de proteção (BACHELARD, 1988, p.113)

E nesse reconfortar, despertam em nós sensações capazes de aflorar os mais distintos sentimentos, lugares que guardamos as melhores memórias afetivas de um tempo que não volta mais.

Posso dizer, que a narrativa da minha vida dialoga com a narrativa de tantas outras vidas de filhos de sertanejos nordestinos, tanto em *Vidas Secas*, quanto em *Retirantes*. Essa intertextualidade é ativada por meio do diálogo entre a pintura e a literatura. Este diálogo, ainda que aconteça de maneira implícita, “o produtor do texto espera que o leitor/ ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto fonte em sua memória discursiva¹⁶, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção de sentido, mais particularmente, no caso da subversão” (KOCH, 2012, p. 31)

Busco em Cosson e Paulino (2009) reafirmar que o letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. É um diálogo entre o leitor e a obra, em que a experiência vivida pelo leitor da obra de arte é importante para que a obra faça sentido, o que se convencionou chamar de estética da recepção, em que para Jauss (1994, p. 53), a literatura deve ser compreendida como modelo para “pergunta e resposta, problema e solução” e, assim, adentrar o “horizonte de seu efeito histórico”. Por outro lado, a ideia em Iser (1996, p. 32) “é que uma obra literária funciona como um “modelo de indicações estruturadas para a imaginação do leitor”.

Por sua vez, o significado no formato de imagem é antes um efeito a ser experienciado do que algo passível de explicação. Assim, o leitor, ao captar o sentido da obra, confere um contexto e estabelece uma conexão com ela, de modo que, numa relação dialógica em que leitor e literatura estão imbricados, não é possível separar um do outro. (SOUSA, 2021, p. 36)

Por esse motivo, a significação dessa obra somente será alcançada “como imagem”, a partir das experiências que o leitor traz consigo que a obra fará sentido para ele. O leitor não apenas contempla a obra de arte, mas desloca-se para dentro dela.

¹⁶ A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ser lido, vem reestabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos- transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, P. 52). Assim, o sujeito discursivo traz consigo as marcas da história, do contexto social.

4.3 Proposta didática: as múltiplas linguagens e os caminhos para os multiletramentos literário

Zabala (1998, p. 18) define Sequência Didática (SD) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Conforme o autor, é necessário definir quais serão as atividades iniciais, as intermediárias e aquelas que irão marcar sua finalização. Nesse contexto, objetiva-se, nessa proposta, criar estratégias para a leitura literária e imagética em sala de aula, de modo que se insira também os recursos tecnológicos, a fim de promover o letramento visual, digital e literário dentro e fora da escola, despertando, assim, um olhar mais sensível para a arte e os seus elementos específicos; na literatura, para a linguagem, e na pintura, as cores, formas, ângulos, em diferentes suportes para que se chegue por meio das variadas linguagens, aos multiletramentos e principalmente, ao literário.

Os estudos comparados entre a pintura de Candido Portinari e o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, levam em conta o fato de que não se pode negar o valor do texto literário e das artes para uma formação crítica e humanizada. Esses *corpora* dialogam com problemas sociais ainda existentes na contemporaneidade, exemplo disso foi a última edição do ENEM, em que em sua proposta de redação trouxe como tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil". Nesse contexto, o conhecimento de tais obras, cairia muito bem como repertório, pois tanto o romance quanto a pintura, as personagens remetem a essa invisibilidade social, em especial por meio das crianças sem identidade, elas são apresentadas como menino mais velho e menino mais novo, caracterizando a invisibilidade desses seres na sociedade. O mesmo se dá na pintura de Portinari, em que a família de retirantes é desprovida de todas as necessidades básicas, sem moradia, alimentação e vestimentas, vagam como bichos em busca de sobrevivência.

Nesse contexto, essa proposta está aliada à competência 02 e 06 da área de linguagens do Ensino Médio que conforme a BNCC pretendem

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 484).

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre

as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 488).

Tal proposta terá como embasamento teórico, Nitrini (2005), por meio da teoria de estudos comparados, Rojo (2013), por meio da pedagogia dos multiletramentos, e por fim, Cosson (2006), autor que apresenta em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, sequências para desenvolver o letramento. Aqui utilizaremos a sequência expandida, constituída por seis passos: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão, que serão explicados no decorrer dessa sequência. Além disso, traremos como aliado os paradigmas do letramento literário apresentado por Cosson (2020, p. 183), em sua obra *Paradigmas do ensino da literatura*, uma vez que esse paradigma vê “a literatura como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado”, mas vivenciado. E essa vivência literária se dá por meio de um repertório organizado em três instâncias: texto, intertexto e contexto. *Repertório com texto* seria, conforme o autor, conjunto de obras reconhecidas socialmente como literatura. Cabe destacar que, segundo Cosson (2020), o que faz de uma obra um texto literário, não é esse reconhecimento, mas o encontro pessoal e intransferível do leitor com o texto.

Na segunda instância, o *repertório como intertexto* leva em conta a construção do texto pela leitura com outros textos, a tessitura dos textos lidos no texto, como citação, referência indireta, presença implícita de um texto no outro lido, relação entre textos diversos a serem estabelecidas pelo leitor a partir do seu cabedal de leituras. Por fim, a terceira, que diz respeito ao *repertório como contexto*, leva em conta o ambiente social e cultural determinado, “o contexto é uma operação do leitor sobre o texto”, aqui é possível o leitor fazer inferências a partir de seu conhecimento de mundo, de seu repertório cultural, o que contribui para a compreensão da leitura.

Desenvolveremos, assim, esta proposta, alicerçando-nos ao repertório, por acreditar que suas instâncias mantêm uma estreita relação com o que até aqui nos propomos, que é desenvolver o letramento por meio da relação com outros textos, nesse caso, o intertexto e contexto, muito podem contribuir para alcançarmos os objetivos deste trabalho, aliados à sequência expandida, mostraremos as etapas dessa proposta, que se materializará em uma sequência didática, voltada para a 3ª série do Ensino Médio.

Tema da sequência didática: A intertextualidade nas diferentes manifestações artísticas
Área do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias Público: 3ª série EM
Objetivo da sequência didática: (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Conteúdos a serem trabalhados: Intertextualidade nas Obras <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos e <i>Retirantes</i> , de Cândido Portinari
Tempo de execução da sequência didática: 5 aulas
Materiais necessários: Caixa de som Computador Data show Trecho do filme <i>Vidas Secas</i> (1963), de Nelson Pereira dos Santos https://www.youtube.com/watch?v=J9AkA6UX7Vc Romance <i>Vidas Secas</i> (PDF ou obra física) Celular e internet (App Google art culture) https://artsandculture.google.com/

1º momento-Motivação

Nesta etapa, sugere-se que seja trabalhada a música “Asa branca”, de Luiz Gonzaga. Esta faz parte da memória coletiva e histórica, além de ser considerado um hino do povo nordestino.

Texto I

Quando oiei' a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei' a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação?
Eu perguntei' a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação?
Que braseiro, que fornaia'
Nenhum pé de prantação'
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Inté' mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão

Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
 Guarda contigo meu coração
 Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
 Guarda contigo meu coração
 Hoje longe, muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim vortar' pro meu sertão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim vortar' pro meu sertão
 Quando o verde dos teus óios'
 Se espaiar' na prantação'
 Eu te asseguro, não chore, não, viu
 Que eu vortarei', viu, meu coração
 Eu te asseguro, não chore, não, viu
 Que eu vortarei', viu, meu coração

Asa-Branca, de autoria da dupla Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, composta em 3 de março de 1947.

Questionamentos:

É possível dizer que esse ritmo caracteriza a identidade de um povo? Justifique.

Essa canção faz algum sentido para você?

Ela desperta algum sentimento? Quais? Expresse-os em forma de imagem.

Comente sobre o período em que ela foi produzida.

Quais temas vocês conseguem perceber a partir da letra da música?

Dentre os temas identificados, qual parece ser o predominante?

Esse problema ainda persiste na contemporaneidade? De que forma?

Após esses questionamentos respondidos oralmente, para concluir essa etapa, serão exibidos alguns trechos do filme *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, <<https://www.youtube.com/watch?v=J9AkA6UX7Vc>>, dentre eles, o trecho que narra o capítulo *Mundo coberto de penas*, por manter descrição bem verossímil com o que é descrito na canção, como a morte dos animais por falta de água e de comida, o desespero de Fabiano por não poder mudar a realidade. Sugere-se também ler o capítulo *Fuga*, que bem caracteriza a angústia de estar sempre sem rumo, sem amparo, sem abrigo, sem perspectivas, em busca de futuro incerto, que não depende só de si, mas de ser amparado em seus direitos fundamentais, aos quais nos são apresentados pela constituição federal em seu art. 5 ao afirmar que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade”.

Refletir sobre tais temáticas em sala de aula é uma possibilidade de promover a criticidade dos alunos e formar cidadãos mais humanos. Além disso, de acordo com Lima,

Sousa, Carvalho (2021, p. 324), os recursos cinematográficos quando inseridos no ambiente escolar, atendem aos mais diversos objetivos, já que a arte, dada sua complexidade e grandeza, pode atuar em várias áreas da vida humana.

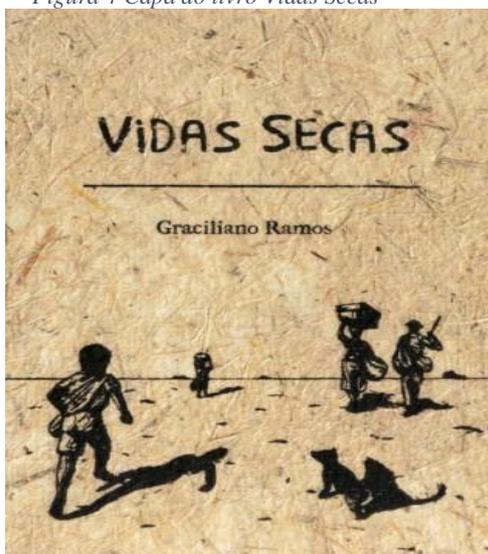
Após a exibição dos trechos, apresenta-se alguns questionamentos:

- O que se passa na cena?
- O filme *Vidas Secas* é em preto e branco. Como esta escolha pode se relacionar com o tema?
- Além dos diálogos, que outros sons são observados? Que sensações provocam?
- Como é a câmera no trecho do filme? Se move rapidamente ou não?
- Que sensações são provocadas pela forma de colocar/usar a câmera?
- Em nossos dias, ainda existam famílias que passam pelas mesmas situações que as descritas na música e no filme. Como é possível mudar a realidade de famílias que vivem na mesma situação?
- Embora a narrativa tenha sido escrita na primeira metade do século XX. É comum ver pessoas deixando seus lugares de origens. Em quais situações?

2º Momento- Apresentação da obra

Texto II

Figura 4 Capa do livro *Vidas Secas*



Disponível em <https://www.sabedorapolitica.com.br/products/a-realidade-social-e-a-linguagem-no-romance-vidas-secas/>

- O que você compreende a partir da leitura do título *Vidas Secas*? Por quê?
- Por que o título é apresentado no plural?
- Quais sensações a imagem desperta em você?

- Imagine-se nesse lugar. Como é possível sobreviver em um ambiente como este da imagem?
- Pelo título e pelos elementos descritos acima, qual temática você acredita que será tratada na obra?

A apresentação do romance *Vidas Secas*, que pode ser iniciada pela leitura ainda visual da capa, seguida do primeiro capítulo *Mudança* e do último capítulo, *Fuga*. Nesse momento, é importante que o professor pontue os pontos em comum entre a pintura e o título dos capítulos, o momento histórico em que foram produzidas, como os artistas, um pintor, outro, escritor, dialogam. Relacionar a obra com a nossa contemporaneidade. Questionar se tais temáticas ainda estão presentes em nossos dias. Essa etapa também se faz importante por possibilitar que o aluno se reconheça na obra, como, também, que perceba a literatura como essencial para identificar aspectos da coletividade, por meio da memória histórico-social.

3º Momento - Leitura completa da obra

Nessa terceira etapa, é feita a leitura completa da obra. Sugere-se que seja feita a leitura do primeiro capítulo em sala de aula, assim é possível os alunos adentrarem o texto literário, tendo o professor como mediador do processo, promove momentos de leitura na escola, deixa sempre um espaço da aula para a leitura literária. Aqui é importante que os alunos já tenham acesso à obra e que esta tenha sido enviada com antecedência para que dê tempo de uma leitura prévia, a fim de que todos participem.

Após esse primeiro contato leitura, combinar o próximo, e que nesse, haja o momento da discussão da obra. Essa discussão pode ser dividida em pequenos grupos (4 ou 5), conforme a quantidade de alunos e de capítulos, pode-se optar pelos *Círculos de Leitura*, método em que Cosson (2014, p.139) apresenta estratégias em que práticas de leitura são compartilhadas entre os leitores, que discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido. Com essa leitura em grupo há “uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras do diálogo em torno da obra selecionada”. A prática da leitura literária em sala de aula deve ser um ato prazeroso, e vale assinalar que a atividade de leitura deve receber a orientação do professor, de modo a facilitar o processo de interpretação e consolidação da sequência, pois como afirma Cosson (2006, p. 62) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2006, p. 62). Essa etapa deve ser realizada em momentos de leitura individual e compartilhada, sendo intercalada por questionamentos do professor e dos próprios alunos sobre aspectos da narrativa.

4º Momento- Interpretação

A quarta etapa é a interpretação. Nesse momento, os alunos expõem o entendimento que têm sobre os capítulos lidos. É o momento de (re) leitura de mundo em todos os seus aspectos, sejam eles, políticos, culturais ou sociais. Esse contato com outras perspectivas coloca o leitor em uma posição de reflexão crítica mediante a leitura. Portanto, entende-se o leitor como um sujeito ativo que também desempenha papel no processo de construção narrativa de uma obra literária. É a partir da interpretação, da contextualização que se vai transformar esse aluno em um leitor, e assim, possibilitar o letramento literário.

Após a etapa de interpretação, é importante que o aluno sinta a finalidade de todo o processo de leitura de um ponto de vista participativo. Nesse sentido, propõem-se o desenvolvimento de uma oficina de escrita literária. Essa oficina tem como propósito estimular o aluno, por meio da prática da escrita literária.

Apresentar a música *A seca, de Alceu Valença* e em seguida fazer alguns questionamentos:

TEXTO III

Nas patas do meu cavalo
Galopei do meu sertão
Vi a seca, vi a fome
Lobisomem e assombração
Riacho virou caminho
Graveto virou tição
E as pedras ardendo em brasa
Asa Branca na amplidão (2x)

Riacho virou caminho
De pedras ardendo em fogo
No poço secou a água
Menino morreu sem nome
Na Caatinga o homem chora
O boi que morreu de sede
A roça que era verde
A seca torrou garrancho (2x)

(Repetir 1ª parte)
Senhor mande chuva pro Nordeste!
(Repete introdução)
Senhor mande chuva pro Sertão!

De quem seria essa voz da canção? E o que relembra?

É possível dizer que a canção dialoga com *Vidas Secas*. Em quais versos há esse diálogo?

Quais outros estados brasileiros, além do citado, têm passado pelas mesmas condições da situação descrita na canção? Como você chegou a essa resposta?

5º Momento- Contextualização

Sugere-se apresentar reportagens sobre a seca na região Nordeste e em outras regiões.

TEXTO IV

Seca no Nordeste gera fila de baldes em caminhão-pipa e deixa açudes quase vazios
Pior cenário de estiagem ocorre na Paraíba, onde 195 das 223 cidades estão em situação de emergência

Figura 5 Reportagem sobre a seca no Nordeste



Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/10/seca-no-nordeste-gera-fila-de-baldes-em-caminhao-pipa-e-deixa-acudes-quase-vazios.shtml> Acesso em 16/11/2021

Ainda nesse primeiro momento, sugerir a leitura da reportagem. Em seguida, faz-se alguns apontamentos sobre esse problema, que há séculos interfere na vida de muitas famílias, como descrita na canção.

- Na atualidade, você sabe sobre as causas da seca?
- Quais as outras necessidades básicas essas pessoas não têm acesso?
- De que, além da água, essas pessoas têm necessidade?
- Pesquise, na internet, notícias ou documentários em que apontem possíveis soluções para esse problema.

6º Momento – Expansão

Nessa etapa, busca-se destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Aqui o trabalho é essencialmente comparativo. Sugere-se aqui, o poema *Ninguéns*, de Eduardo Galeano, e seguida, apresentar a transição do poema para a canção, que traz o mesmo título, musicalizado pelo grupo *Chicas*, por fim, para finalizar essa etapa, a análise comparativa entre os diferentes gêneros apresentados, levando em conta, como a mesma temática se manifesta nos diferentes gêneros e suportes textuais.

TEXTO V

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

— Eduardo Galeano, no livro “O livro dos abraços”. tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002

Poema recitado pelo Grupo de mulheres *Chicas*, disponível no link abaixo:
<https://www.google.com/url?q=https://www.youtube.com/watch?v%3DmDzZ1XXYGBI&sa=D&source=docs&ust=1639167757903000&usg=AOvVaw2hRNng--0xGHTc6U_JaJSyJ> .

Após esse momento, far-se-á a análise do quadro *Retirantes*, de Portinari. Sugere-se que essa etapa se dê por meio do APP ART E CULTURE, < <https://artsandculture.google.com/>> que pode ser acessado no computador ou baixado no Android ou iOS¹⁷. Nele podem ser acessados vários museus do mundo, dentre eles, Masp, que tem no acervo, toda a coleção *Retirantes*, além da vida e outras obras de Portinari. Tudo isso é possível com um toque na tela do celular, o que permitirá ampliar as suas pinturas, permitindo um contato mais íntimo com a arte visual.

Por meio dessa atividade, busca-se promover o multiletramento, tanto na arte como na tecnologia, de modo que chegue à obra literária, permitindo a formação desse multi-leitor contemporâneo. Para isso, a leitura visual da obra *Retirantes* busca refletir sobre a temática dessa pintura, chamando a atenção para as cores, as formas, as personagens e o espaço. Nessa fase, o professor deve instigar os alunos, por meio de questionamentos, sobre as telas, e compará-las com a leitura dos capítulos já lidos.

TEXTO VI

¹⁷ Cabe destacar que por estarmos direcionando essa sequência didática para alunos de escola pública, nem sempre, estes terão acesso a aparelhos de celular ou internet, por isso, é importante que os professor/a, faça uso de um computador com acesso à internet e apresente o APP para a turma.

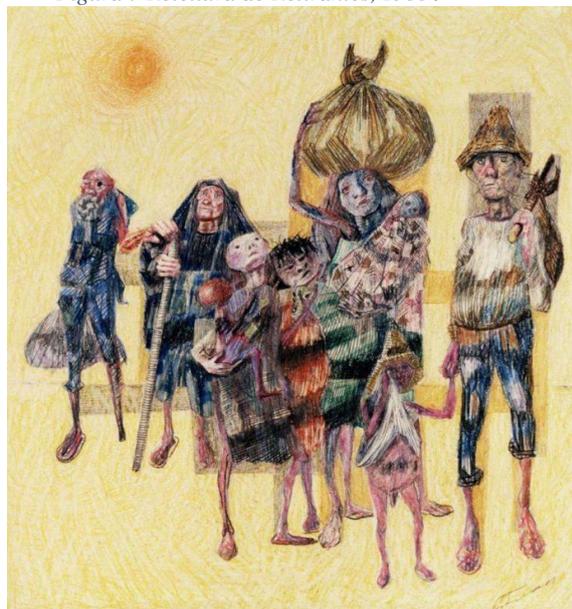
Figura 6 Retirantes de Portinari



Disponível em <https://artsandculture.google.com/asset/retirantes/hAF67gZuCbqOBQ> Acesso em 04/11/2021

TEXTO VII

Figura 7 Releitura de Retirantes, 1955.



Disponível em <https://www.revistaprosaveroearte.com/os-ninguens-eduardo-galeano> Acesso em 16/11/2021

- Quais as sensações de adentrar a um museu, ainda que virtual?
- Quais as semelhanças e diferenças entre a imagem VI e VII?
- Quais os sentimentos e sensações as personagens da imagem sugerem?
- O que as cores sugerem ao espectador em cada imagem?
- Quais temas podem ser identificados na pintura?

- O que está sendo representado, essencialmente nessa imagem? Uma paisagem? Um rosto? Uma ação?
- Quanto à posição de cada personagem, o que sugerem? Para onde olham? O que os olhares expressam?
- O que há em comum entre as personagens a pintura *Retirantes, Vidas Secas* e o texto *Ninguéns*?
- É possível dizer que elas dialogam? Justifique
- Que outros textos, além dos já apresentados, você conhece que tratam dessa mesma temática?

Após as discussões, é hora da produção: Seguem algumas sugestões que envolvem diferentes gêneros textuais, levando em consideração uma relação intertextual com os questionamentos apresentados na sequência didática:

Atividade 01- Conto	Público alvo	Objetivo	Atividades propostas	Onde circular
Conto - narrativa literária curta que apresenta poucos personagens, situados em apenas um ambiente, vivenciando uma única situação. Em decorrência disso, a linguagem é muito econômica, com descrições breves e poucas ações, personagens, conflitos e, às vezes, predomínio de diálogos.	3ª série do Ensino Médio	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação.	1) Fabiano após 20 anos lembrando a sua vida após ter deixado a fazenda	<ul style="list-style-type: none"> ✓ redes sociais da escola: ✓ Instagram ✓ Caderno digital com as produções.
			2) O menino mais novo e/ou o menino mais velho lembrando a sua infância na fazenda e contando como está hoje	
			3) Sinha Vitória, após muitas lutas, enfim, consegue um lugar fixo para viver dignamente.	

Atividade 02- VÍDEO- MINUTO	Público alvo	Objetivo	Atividades propostas	Onde circular
Vídeo com um tempo pré-estabelecido que se propõem a fazer uma crítica-comentário, em um minuto uma cena narrada na obra.	3ª série Ensino Médio	Ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar o aluno de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas, envolvendo práticas de multiletramentos.	Produzir um vídeo-minuto com a intenção de realizar um breve resumo e comentário crítico do capítulo da obra lida ou de outro texto apresentado na proposta, considerando sua adequação às condições de produção do texto.	Redes sociais da escola Instagram grupos de WhatsApp

Atividade 03	Público alvo	Objetivos	Propostas	Onde circular
RELEITURA	3ª série do Ensino Médio	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Produzir uma releitura da pintura <i>Retirantes</i> , de Portinari. Dê um desfecho para a fuga dessa família. Essa atividade pode ser desenvolvida em programas que trabalhem com pintura com o <i>paint</i> , além de poder ser feita por meio de fotografia envolvendo um grupo de alunos.	Redes sociais da escola (Instagram e grupo de WhatsApp)
Releitura é “a elaboração de uma obra tendo outra como base”. É, literalmente, reler algo produzido por outra pessoa, adicionando novas técnicas, interpretações e contexto.				

Acreditamos que desenvolver essa sequência didática, possa auxiliar os professores de língua portuguesa, literatura e arte no trabalho interdisciplinar, despertando tanto nos

professores quanto nos alunos, o interesse e a motivação em sala de aula para o prazer pela leitura literária e visual. Assim, as atividades sugeridas permitirão a formação de aluno leitor que, ao sair do ambiente escolar, sentir-se-á mais seguro e preparado, com maior repertório e visão crítica frente aos problemas reais e comuns em nossa sociedade.

Como produto técnico tecnológico (PTT), será produzido, por meio das propostas apresentadas anteriormente, a Sequência Didática que dará suporte aos professores de linguagens, que muitas vezes se sentem inseguros ou desmotivados para ministrar as aulas de literatura, ademais, pretende-se desenvolver a competência literária dos alunos, que, na maioria das vezes não demonstra nenhum interesse por esse momento tão necessário em nossas escolas. Após conclusão, essa proposta será socializada na página do Mestrado Profissional da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (PPGLE - UEMASUL) e entregue uma cópia à biblioteca do Centro de Ensino Professor Dimas Simas Lima, Grajaú-MA, instituição onde trabalha a pesquisadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infância

Ah, meu amado pai
Recordo teu caminhar
São tantos passos de lá até cá...
Quantas lembranças...
O sol raiava, ia ao curral trazia o leite para nos
alimentar
Depois pro roçado, para nada faltar
Ao chegar da tarde
As alpercatas para os pés descansar

Minhas memórias vêm cantar
O velho riacho
O doce rio
Quantas saudades do meu lugar
Ah, Senhor Tempo
Quão bom recordar
Ainda que traga tanto penar

Na doce varanda
Com mamãe a Fiar
Fazer as tranças
A rede tecer
Tudo está vivo...É só recordar
O raiar dos dias
As noites de luar
A sala
A cozinha
O velho tear
A casa de farinha
O riacho a cantar...

A sala enorme...hoje vazia.
As mangueiras
O pé de laranja
A goiabeira
O velho curral...
Tudo ficou
Tudo findou...
Mas a memória
Templo sagrado
Traz vida a cada lugar...
Canto, Meu canto... eu canto, o meu lugar...

Durante esse percurso acadêmico, caminhei por estreitas “varedas”. Ora me perdia, ora fugia, ora me reencontrava. E nessas perdas, fugas e reencontros comigo mesma, muitas vezes revisitei pela memória, meu lugar de origem, e foi nessas viagens que surgiu o modesto poema acima, fruto de minhas lembranças mais doces. O que facilitou me encontrar nos caminhos da escrita quando eles se mostravam mais escuros e confusos. Assim como a vida, na educação, caminhamos sem saber o caminho a seguir. Mas, ao olharmos para trás, vemos que de algum modo, semeamos no outro, o desejo de buscar o conhecimento, e em nós, o desejo de nos autoconhecermos.

Viajei na infância, na casa que foram para os meus pais, o abrigo, onde, após as muitas *Mudanças* e *Fugas* que fizeram, após tanto suor derramado para sustentar a família dos outros e dos seus, de fazenda em fazenda. Foi naquela *Geitosa*, lugar descrito no poema, que conseguiram se situar como proprietários de terra. Depois de muito vaqueirar para os outros, conseguiram, com seus muitos meninos, alcançar a tão sonhada dignidade de ter um lugar para chamar de seu. Muito embora sem estudo, mas com práticas sociais de letramento, educaram os filhos, e quiseram, assim como Sinha Vitória e Fabiano que esses tivessem estudo. Os dois sempre ao lado do outro encorajando-se, “murmurando” e caminhando em busca de melhores condições de vida para si e para os filhos, muitas areias e espinhos atravessaram em busca da “terra prometida”, com força, oração, trabalho e caminho na fé.

Nesse aspecto, Bakhtin, (1986, p. 162), afirma que “o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo”. Nessa mesma direção, Koch (2012, p. 16) “a comparação dos textos produzidos em dada cultura permite depreender as propriedades formais, estilísticas e temáticas comuns a determinados gêneros textuais”. Assim, podemos afirmar que “a intertextualidade ocorre, quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou de uma memória discursiva” (KOCH, 2012, p. 17).

Posso dizer, que ao analisar a obra *Vidas Secas* e *Retirantes* pude ver a leitura como processo de apropriação, conforme descrito por Paulino e Cosson. Por meio desse trabalho as mais diversas sensações afloraram: nostalgia, tristeza, pesar, mas acima de tudo, esperança. Pois ao revisitar obras que nos fazem refletir sobre situações de miséria vivenciadas por aquelas famílias e comprovar que ainda em nossos dias poucas daquelas questões tiveram um avanço positivo, o sentimento é de tristeza por aqueles que ainda vivem situações análogas às descritas nas referidas obras.

Isto posto, nesta dissertação, procuramos apresentar as contribuições dos estudos interartes para promover o letramento literário em sala de aula. Para tanto, buscamos compreender as relações entre literatura, pintura e música, por acreditar que essa conexão permita chegar ao processo de formação de leitores de maneira atrativa, tendo em vista que, na sociedade contemporânea, ainda há poucos espaços que contribuam para esse despertar para a leitura literária.

Após um aprofundamento de como estão as práticas de leitura entre os jovens, pudemos concluir que alguns clichês difundidos entre alguns teóricos, dentre eles, de que os jovens não leem, não fazem mais sentido, concluindo, que os jovens têm lido muito mais que antes, e até escrito em diferentes suportes, dentre eles, aplicativos próprios de leitura e escrita. No entanto, essas práticas vão além da leitura exigida nas salas de aula e dos suportes que lhes são apresentados, às vezes, por meio de xérox da obra, ou alguns exemplares do século XIX nas bibliotecas. Estes jovens, inseridos no mundo digital, cercados por diferentes recursos tecnológicos, buscam em aplicativos as mais diversas formas de leitura, e até, publicam em site próprios para escritores não profissionais.

Essa realidade, porém, ainda não apresenta números satisfatórios, visto que, estamos inseridos em uma sociedade, ainda dividida em classes: pobres e ricos, em que uma parte dessa sociedade tem que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não dispõem de tempo para a leitura e, com isso, acaba gerando uma outra divisão na sociedade: leitores e não leitores, letrados e não letrados. Isto posto, precisa-se pensar meios de que esse bem possa ser acessível a um maior número de adolescentes. Para isso, no capítulo **DIREITO, LITERATURA E FORMAÇÃO: estratégias a partir dos multiletramentos e práticas interdisciplinares**, refletimos que esta, por ser uma necessidade humana, não pode ser deixada em segundo plano em nossas salas de aula. A escola precisa pensar meio de que haja mais leitura literária nas aulas de língua portuguesa, bem como envolver outros segmentos por meio de projetos interdisciplinares em que essa prática seja vivenciada.

Para tanto, partimos de uma reflexão sobre o ensino de literatura e como este é apresentado nos documentos oficiais. Iniciamos pelos parâmetros curriculares nacionais e PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM- foram as que mais refletiram sobre os conceitos de letramento literário, e formação de leitores. Por outro lado, sobre BNCC que atualmente é o ponto de partida para direcionamento do currículo do Ensino Médio, é possível notar que ela aponta para um ensino interdisciplinar, em que as várias linguagens e suportes dialoguem em sala de aula. No entanto, algumas contradições ficaram evidentes no documento,

como traz no próprio nome, a base nacional comum, mostra-se incoerente ao enfatizar um ensino homogêneo em um país com imensuráveis desigualdades sociais. Procurou-se a partir do conceito de letramentos de Brian Street, apresentar a ideia do autor, mais especificamente, do modelo ideológico, que defende um ensino voltado para as práticas de letramentos sociais, e não somente no modelo autônomo, que serve a uma pequena parte da comunidade. Assim, o autor defende um ensino em que seja possível incluir as várias práticas de letramento, não permitindo que a escola seja uma agência fechada para os novos e multiletramentos, mas que possibilite aprender não somente as características de movimentos literários, mas perceber que por meio da literatura é possível vivenciar experiências e se apropriar da literatura, não deixando de refletir sobre as dificuldades encontradas para que isso seja possível, dentre elas, os poucos exemplares de obras literárias disponíveis nas bibliotecas das escolas, a falta de bibliotecas nas comunidades interioranas, bem como a falta de livrarias.

Por isso, buscamos no capítulo **Relações intertextuais entre literatura e outras artes: primeiros teóricos**, compreender como esse diálogo teve início e se ele ainda é possível na contemporaneidade. Hoje, mais que nunca, diante de tantas linguagens, esse diálogo permite que se alarguem nossas visões de mundo, de modo que uma arte pode sempre tirar vantagem uma da outra, respeitando a especificidade de cada uma. Para tanto, trabalhar em parceria com outros componentes curriculares, por meio da interdisciplinaridade, facilitaria o caminho. No entanto, ainda há muita resistência quando se trata dessa conectividade entre as áreas do conhecimento, muito embora seja uma solução há muito tempo apontada por todos os documentos oficiais visitados ao longo desse estudo.

Por fim, no capítulo **Vidas Secas: da memória coletiva ao (re)conhecimento da identidade**, compreendemos que o letramento literário acontece quando há uma apropriação da literatura. Assim, leitor e obra conversam, partilham experiências, permitindo ao leitor, transformar a realidade, tendo conhecimento de que o processo de letramento “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa”. Esse é um processo contínuo, mas que para muitos estudantes, a escola é o primeiro espaço onde essa formação será possível. Por isso, acreditamos que a literatura precisa de um tempo maior de dedicação nas salas de aula do Ensino Médio, com práticas de leitura literária, com espaços para círculos de leitura, debates, e também escrita.

Finalizamos com uma **Proposta de sequência didática** que teve por objetivo auxiliar o professor no processo de despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, aliando esse momento a outras linguagens, como a pintura, música e aplicativos que tratam de temáticas

afins. No entanto, destacamos que nada melhor que o professor em sala de aula é aquele que pode reconhecer quais as melhores estratégias, uma vez que conhece seu público e assim, o melhor método que alcançará êxito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriano. **O Brasil-menor de idade: infâncias e crianças em Graciliano Ramos e João Antônio**. São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. et al. (2017). **O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias**. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs.). Formação de Educadores na Cultura Digital. Florianópolis: UFSC/CED/NUP. Disponível em: <<http://nup.ced.ufsc.br/e-books>>.
- AMORIM, Marcel & Silva, Tiago. **O ensino de literaturas na bncc: discursos e (re)existências possíveis**, 2019
- AMORIM, Marcel Alvaro de e Souto, Victor Alexandre Garcia. **A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2020, v. 15, n. 4 [Acessado 13 Setembro 2022], pp. 98-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457347715>>. Epub 07 Dez 2020. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457347715>.
- AMORIM, Marcel Alvaro. et al. Literatura na escola. São Paulo: contexto, 2022.
- AMORIM; SANTOS; SILVA. **LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO: a perspectiva regional e imagética em sala de aula**. Revista *Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. Tradução Remberto Francisco Kuhnen, Antonio da Costa Leal, Lidia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). (1929) **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 2010.
- BARTHES, Roland. **Texto (teoria do)**. In: Inéditos. Vol. 1 - teoria. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo. Cultrix. 2017
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas. Unicamp. 2005.
- BRUNZEN, Clecio. & MENDONÇA, Marcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. Parábola editorial. São Paulo, 2013
- CALLADO, Antonio. Retrato de Portinari. 3ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

Carta de Graciliano à Portinari. Disponível em <https://graciliano.com.br/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari/> acesso em 28/07/2021

CLÜVER, C. **Estudos interartes**: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 37-55, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/13267>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. In.: TOLEDO, D. O. [org.] *Teoria da literatura: Formalistas russos*. Traduzid por Ana Maria - R. Filipouski et. all. Rev. Rebeca P. da Silva, Prefácio de Boris Schnaiderman. 4. ed. Porto Alegre: 1978. p. 39

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021

CRISTÓVÃO, Fernando Alves. *Graciliano Ramos: estrutura e valores de um modo de narrar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1975.

DUARTE, Maria Regina Paiva. **Os novos bilionários e o naufrágio na miséria**. *Brasildefators*, 2021. Disponível em <https://www.brasildefators.com.br/2021/04/09/artigo-os-novos-bilionarios-e-o-naufragio-na-miseria> Acesso em 21/06/2021

FABRIS, A.; FABRIS, M. **A função social da arte**: Cândido Portinari e Graciliano Ramos. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, [S. l.], n. 38, p. 11-19, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i38p11-19. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71350>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**—efetividade ou ideologia, 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

FAZENDA, Ivani, et.al. **O que é interdisciplinaridade**. Ivani Fazenda (Org.). São Paulo: Cortez. 2008.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: *La mémoire collective*.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 280p.

HODGSON, Lílian Marina Tavares. *Cores e corpos: uma análise dos filmes Vidas secas e Eu, tu, eles*. In: FABRIS, Mariarosaria et al. (orgs.) *Estudos Socine de Cinema*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p.205-212.

KOCH, Ingedore Vilaça; BENTES, Anna Christina; MAGALHÃES, Mônica C. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.

LESSING – Laocoonte. Ou Sobre As Fronteiras Da Pintura e Da Poesia. Traduzido por Marcio Seligmann- Silva. São Paulo. Biblioteca polen, 1998.

MACEDO, Elizabeth. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1532 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada**. São Paulo: Edusp 1997.

OLIVEIRA, Ana Carolina Alves de Lima. PEREIRA, Bruno Gomes. SILVA, Lidiane dos Santos. ANGELOCCI, Marina Ariento, PACHECO, F. A. da M. P. **Articulações entre Saberes: Investigações Acadêmicas do Século XXI**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks editora, publicação 2021. E-book em formato PDF.

OLIVEIRA, Valdevino Soares de. **Poesia e pintura: Um diálogo em três dimensões**. São Paulo. Unesp. 1999

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). Papel da Memória. Campinas: Pontes, 1999.

PERRONE MOISÉS, Leila. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. São Paulo. Cultrix. 1982.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 144 ed. Rio de Janeiro: Record. 2020.

ROJO, Roxane Helena R. Multiletramentos na escola. Eduardo Moura (orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, Roxane Helena R. TANZI NETO, Adolfo[et. al]. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo. Parábola. 2013

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo. Hucitec. 2008

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura anfíbia**. Alceu. v. 3, p. 13 a 21, 2002.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwegs: memória coletiva e experiência. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2022.

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. **Além do visível: o olhar da literatura**. Rio de Janeiro. Letras. 2007.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras-** impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. *Sociedade e Estado* [online]. 2003, v. 18, n. 1-2 [Acessado 2 Novembro 2022], pp. 361-385. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>>. Epub 07 Abr 2011. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>.

SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. Os Retirantes em Vidas Secas (1938), as Vidas Secas em Os Retirantes (1944). *Interfaces*. v. 6, n. 2 (2015)

SOARES, Magda. Entrevista dada ao Jornal do Brasil, em 26/11/2000. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html>>. Acesso em: 19/10/2021

SOURIAU, Etienne. A correspondência das artes: elementos da estética comparada. Tradução de Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Cultrix, 1983.

SOUSA, Jesse. A elite do atraso. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SZUNDY, P. T. C.; NASCIMENTO, L. M. Leitores-navegantes de textos e hipertextos da literatura. *Gragoatá*, v. 21, n. 40, 1 jul. 2016.

TILIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. Prefácio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Literatura e outras artes**. In.: Teoria literatura. 2.ed. Traduzido por José Palla e Carmo. s.l.: Publicações Europa-América, 1971

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro eletrônico]. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. 300 f. il. ; eBook.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória** / Frances A. Yates; trad. de Flavia Bancher. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.