

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

EDMUNDO GOMES JUNIOR

A ABORDAGEM INTERTEXTUAL ENTRE CULTURA DE MASSA E LITERATURA

São Paulo

2019

EDMUNDO GOMES JUNIOR

A ABORDAGEM INTERTEXTUAL ENTRE CULTURA DE MASSA E LITERATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Helena Bonito Couto Pereira

São Paulo
2019

G633a Gomes Junior, Edmundo.
A abordagem intertextual entre cultura de massa e literatura /
Edmundo Gomes Junior.
230 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana
Mackenzie, São Paulo, 2019.

Orientadora: Helena Bonito Couto Pereira.

Referências bibliográficas: f. 219-230.

1. Ensino. 2. Intertextualidade. 3. Saramago, José. 4. Histórias
em Quadrinhos. 5. Cultura popular. I. Pereira, Helena Bonito Couto,
orientadora. II. Título.

CDD 809

EDMUNDO GOMES JUNIOR

A ABORDAGEM INTERTEXTUAL ENTRE CULTURA DE MASSA E LITERATURA

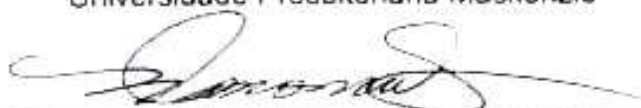
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em

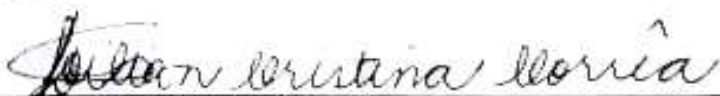
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Helena Bonito Couto Pereira
Universidade Presbiteriana Mackenzie



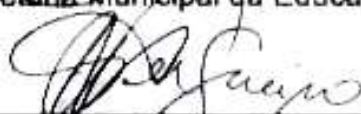
Profa. Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Lillian Cristina Corrêa
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Fernanda Isabel Bitazi
Secretaria Municipal da Educação de São Paulo



Prof. Dr. Waldomiro Vergueiro
Universidade de São Paulo

A meus pais, e aos amigos,
professoras e alunos que me
apoiaram nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Helena Bonito Couto Pereira, pelo apoio, paciência, rigor crítico e exemplo profissional. Sou grato pelos mais de 20 anos de amizade, pelos conselhos dentro e fora da academia, por me apresentar à Literatura e a Saramago e por desde o primeiro ano de graduação sempre ter me incentivado a continuar.

À Professora Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos por me apresentar ao pensamento de Paulo Freire, leituras que mudaram minhas concepções de ensino e de vida.

À Professora Dra. Fernanda Isabel Bitazi pela leitura atenciosa deste trabalho e por suas contribuições essenciais para seu desenvolvimento.

À Profa. Dra. Lilian Lopondo (*in memoriam*), pelo incentivo a tirar da gaveta minha pesquisa sobre Saramago e por me desafiar a apresentá-la.

Aos alunos e amigos Erika Martins Fukuda e Raphael Martins Fukuda, por terem sido os principais influenciadores para que eu começasse o doutorado.

Ao amigo Guilherme, cujo apoio em nossas tardes de estudo foi imprescindível para a realização deste trabalho.

A Paula Singame, que sempre me incentivou, mesmo nos momentos mais conturbados.

Aos amigos Flay, Denise, Andréia, Alessandra, Adriana, Adriano e à pequena Maya, que um dia entenderá as longas ausências do “tio Ed”.

A Safitry, Haidee, Nany e André, que mesmo à distância sempre acompanharam meu progresso.

Aos professores e colegas do curso de doutorado, em especial ao amigo Vitor Costa, sempre companheiro de jornada.

Aos meus pais, Fátima da Silva Gomes e Edmundo Gomes, pelo apoio.

À Profa. Dra. Sônia Melchiori Galvão, constante incentivadora de meu aprimoramento e interlocutora nas discussões literárias e acerca do texto acadêmico.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela concessão da bolsa de estudos.

A imagem não mostra a coisa,
é só a imagem da coisa.
Tudo o que vemos esconde outra
coisa, e nós queremos sempre ver
o que está escondido
pelo que vemos.

(Rene Magritte)

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de demonstrar como a intertextualidade pode e deve ser utilizada como instrumento de ensino, não apenas de literatura, mas também dentro de uma proposta interdisciplinar que busque um letramento múltiplo. Para isso propomos o uso de imagens veiculadas nas diversas manifestações das culturas populares, dentre elas as produções do *kitsch*, assim como as histórias em quadrinhos, os *memes* e os filmes. Tendo em vista que os alunos consomem narrativas nesses meios, através da intertextualidade buscamos pontos em comum entre alta literatura e cultura popular. Um dos pontos de intersecção desses contextos aparentemente dicotômicos está no *kitsch* religioso, presente tanto nos quadrinhos da Marvel Comics quanto nas produções literárias, dentre elas *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. A leitura de imagens, tanto nas HQs quanto no romance permite identificar o cruzamento de outros textos, exemplificando o conceito de intertextualidade definido por Julia Kristeva. Essas práticas demonstram que os exercícios intertextuais podem auxiliar as abordagens de ensino como instrumental de aproximação do universo ficcional do aluno e do professor, valorizando as identidades dos sujeitos. Propomos que a leitura de quadrinhos não sirva para substituir a leitura das obras literárias, e neste sentido apresentamos, ao invés das adaptações dessas obras para HQs, análises de quadrinhos mais populares entre o público geral, reconhecendo seu indiscutível apelo junto à população jovem. A identificação de elementos intertextuais como a paródia e o pastiche nas produções *kitsch* auxilia o reconhecimento das mesmas na alta literatura, o que permite uma leitura mais prazerosa de obras consideradas complexas.

Palavras-chave: Ensino. Intertextualidade. Saramago. Histórias em Quadrinhos. Cultura popular.

ABSTRACT

This thesis aims to demonstrate how intertextuality can and should be used as a teaching tool, not only in Literature, but also within an interdisciplinary proposal that seeks multiple literacy. In order to accomplish that we propose the use of references belonging to the several manifestations of popular culture, among them productions defined as *kitsch*, such as comic books, memes and movies. Since students consume narratives in those media, through intertextuality we seek common ground between high literature and popular culture. One of the matching points of these seemingly dichotomous contexts is in religious *kitsch*, present in both Marvel Comics and in literary productions, including José Saramago's novel *Blindness*. The reading of images, both in the comic books and in the novel allows identifying the intersection of other texts, exemplifying the concept of intertextuality defined by Julia Kristeva. These practices demonstrate that intertextual exercises can aid teaching approaches as a tool to approximate the fictional universe of the student and the teacher, valuing the identities of individuals. We propose that the reading of comics does not seek to replace the reading of literary works, and in this sense, we present, instead of adaptations of these works in comic books, the analysis of the ones better known by the common public, recognizing their appeal among the youngster. The identification of intertextual elements such as parody and pastiche in *kitsch* productions helps to recognize them in high literature, which allows a more pleasant reading of works which are considered complex.

Keywords: Teaching. Intertextuality. Saramago. Comics. Popular culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 e 2 - Atividade de pastiche em azulejo realizada por alunos da E.E. Caetano de Campos, São Paulo, SP.....	40
Figura 3 – “L’Amour Désarmé” (1885), de William-Adolphe Bouguereau	76
Figura 4 - Meme “Me solta”.....	76
Figura 5 e 6 - Memes produzidos sobre imagens e frases de Clarice Lispector.....	77
Figura 7 - <i>Mercúrio</i> , escultura em bronze de Giambologna (1529-1608).....	89
Figura 8 - Capa de Flash Comics, nº1, ilustrada por Sheldon Moldoff (1940).....	89
Figura 9 - Capa de <i>International Iron man</i> , vol. 1, n. 3, por Alex Maleev.....	93
Figura 10 - Capa de <i>Infamous Iron Man</i> , vol. 1, n. 5., por Alex Maleev	93
Figura 11 - <i>Pietà</i> de Michelangelo Buonarroti. (1498)	94
Figura 12 - Capa de <i>The Death of Captain Marvel</i> (1982).....	94
Figura 13 - Capa de <i>Uncanny X-men</i> vol. 1, n. 136, (1980), por John Byrne.....	95
Figura 14 - Capa de <i>Crisis on Unlimited Earths</i> , por George Pérez (1985).....	95
Figura 15 - Maria Versperbild. Arte barroca alemã (séc. 14).	97
Figura 16 - <i>Guernica</i> (detalhe), de Pablo Picasso (1937)	97
Figura 17 - <i>Criança Morta</i> , de Cândido Portinari. (1944)	98
Figura 18 - Guerra e Paz (detalhe), de Cândido Portinari. 1954	98
Figura 19 - Meme com cena do filme <i>Os Vingadores</i> (2012).	101
Figura 20 - <i>Picture of a judge holding a model of a prison</i> (1889)	102
Figura 21 - <i>Spoilers de Vingadores: Ultimato sem contexto</i> (2019).....	109
Figura 22 – Capa de <i>Iron Man</i> n. 503, (2011), por Sebastian Fiumara.....	119
Figura 23 – Capa de <i>Uncanny X-Force</i> n. 7, (2011), por Mike Del Mundo	119
Figura 24 - Capa de <i>FF</i> n.17. (2011), por Julian Totino Tedesco.	121
Figura 25 - <i>O nascimento de Vênus</i> , de Sandro Botticelli. (1485)	121

Figura 26 - Capa de <i>Captain America</i> n. 10 (2012).	122
Figura 27 - <i>A Ronda Noturna</i> (1642), por Rembrandt van Rijn.....	123
Figura 28 - Capa de <i>Avengers</i> n. 25 (2012) por Gabriele Dell’Otto	124
Figura 29 - <i>Washington Crossing the Delaware</i> , por Emanuel Leutze, (1851)....	125
Figura 30 - Capa de <i>Secret Avengers</i> n. 26 (2012) por Joe Quinones.....	126
Figura 31 - <i>Moulin Rouge: La Goulue</i> (1891).....	126
Figura 32 – Capa de <i>Uncanny X-Force</i> , n. 24, (2011), por Julian Torino	127
Figura 33 - <i>Uma Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte</i> ,de Georges-Pierre Seurat (1886)	127
Figura 34 - Capa de <i>Uncanny X-Men</i> n. 508 (2009), por Laura Martin	128
Figura 35 - Capa de <i>The Mighty Thor</i> n. 13 (2012), por Gerald Parel.	128
Figura 36 - <i>Garfield</i> , por Jim Davis. 2000.	128
Figura 37: Capa de <i>Amazing Spider-Man</i> n. 592 por Paolo Rivera (2009)..	129
Figura 38 - Capa de <i>Moon Knight</i> n.29 by Juan Doe (2009)..	129
Figura 39 - <i>Exiles</i> n. 1 (2009), por Jason Chan..	130
Figura 40 - <i>O filho do homem</i> (1946) por Rene Magritte.	130
Figura 41 – Capa de <i>Amazing Spider-Man</i> n. 590, por Paolo Rivera (2009).....	131
Figura 42 - <i>A Waterloo</i> (1906), por Cassius Marcellus Coolidge.	131
Figura 43 - Capa de <i>X-men</i> , n. 27, abril de 2012. por Greg Horn.	132
Figura 44 - <i>Pássaro no espaço</i> , por Constantin Brancusi. 1928.	132
Figura 45 – Página de <i>Marvels</i> n. 2 (1994). Ilustração de Alex Ross.	134
Figura 46 - <i>Velho com a cabeça nas mãos</i> , de van Gogh, e a releitura <i>The boy with the world in his hands</i> (<i>O garoto com o mundo nas mãos</i>), 2015.	135
Figuras 47 - <i>Garota de brinco de pérola</i> , de Johannes Vermeer, e sua releitura <i>The Pearly-skinned Woman</i> (<i>Mulher da pele perolada</i>), 2015.	135
Figura 48 - <i>Retrato de Madame X</i> , de John Singer Sargent. EUA. (1184).....	137

Figura 49 - <i>Retrato de Madame X-23</i> . (2015).	137
Figura 50 - Capa de <i>Preacher</i> n.30, dezembro de 1997	140
Figura 51 – Página de Destino 2099:Esforço de Guerra. n. 26. 2005.	141
Figura 52 – Página de DAVID, Peter. X-Factor: Fins e Começos. 1995.	142
Figura 53: Capa de <i>Deadpool: Classics Killustrated</i> (2013)	145
Figura 54 - BYRNE, John. A Sensacional Mulher-Hulk. Número 36. 1992.....	147
Figura 55 - Detalhe de página de <i>Alias: Cor Púrpura</i> . 2003.....	150
Figura 56 - Detalhe de página de <i>Alias: Cor Púrpura</i> . Editora Abril: 2003.	151
Figura 57 - Conflitos na Literatura, por Grant Snider (2014).	153
Figura 58 - Conflict in Literature - Conflict in Trump.	154
Figura 59 - Avengers: Disassembled, n. 500. Marvel: 2000, p. 10-11.	157
Figura 60 - Página de adaptação em quadrinhos do conto <i>Carta a uma Senhorita em Paris</i> 2013.	159
Figura 61 - Cenas do curta metragem <i>O Homem de Areia</i> (2014).	159
Figura 62 - <i>La réproduction interdite</i> , de René Magritte, 1937.	166
Figura 63 - Capa de <i>Ensaio sobre a Cegueira</i> , edição de 2002.....	166
Figura 64 – Capa da edição norueguesa de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> (1999).	167
Figura 65 – Capa da edição brasileira de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> (2008).	167
Figura 66 - Duccio di Buoninsegna, Jesus cura o cego. (1308-1311)	184
Figura 67 - Nossa Senhora das Dores	185
Figura 68 - Santa Ana e a Virgem. Século XIV	185
Figura 69 - KESSLER, Stephan. <i>Santo Antonio com o Menino Jesus</i> (1650-1660).	186
Figura 70 – Estátua de São Pedro. Basílica de São Paulo, Roma, Itália.	186
Figura 71- São Sebastião, por Pietro Vannucci.	187

Figura 72 - Santa Clara de Assis. Disponível em: < http://santaclara800anos.blogspot.com/2011/06/oracoes-de-santa-clara.html >. Acesso em 10 de abril de 2019.....	187
Figura 73 - São Francisco de Assis	188
Figura 74 - São Marcos Evangelista.	188
Figura 73 - <i>Santa Lúcia de Siracusa</i> por Palma il Giovane.	191
Figura 74 - Representações de São Miguel com a balança.	191
Figura 75 - São Miguel e Satã, Igreja de São Sebastião, Manaus, Brasil	192
Figura 76 - Folheto de Santo Expedito.	194
Figura 77 - Elias alimentado pelo corvo (1625).	194
Figura 78 - "Odin". Escultura de H. E. Freund (1825-1827)	195
Figura 79 - Altar em Igreja em Aguas Calientes, (2017)	197
Figura 80 -São Miguel Arcanjo na Igreja de Rapa Nui, Ilha de Páscoa (2018)....	198
Figura 81 - São Miguel Arcanjo (detalhe). Igreja de Rapa Nui (2018).....	198
Figura 82 - Sincretismo na Igreja Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Escultura em madeira. (2018)	199
Figura 83 - Diversidade estética e cultural na Igreja Rapa Nui (2018).	199
Figura 84 - Nave da Igreja Rapa Nui, Ilha de Páscoa.....	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A INTERTEXTUALIDADE E AS ABORDAGENS DE ENSINO.....	28
1.1. Intertextualidade: Fundamentação teórica.....	29
1.2 . As abordagens de ensino e seu diálogo com a intertextualidade...	48
1.3. A cultura de massa como tentativa de diálogo.....	57
2. A INTERTEXTUALIDADE NA CULTURA DE MASSA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO.....	68
2.1. A intertextualidade nos quadrinhos da <i>Marvel Comics</i>	81
2.2. A geração dos memes e a disseminação viral da intertextualidade	100
2.3. A literatura nos quadrinhos da <i>Marvel Comics</i>	114
2.4. Práticas intertextuais e interdisciplinares nas Histórias em Quadrinhos: a paródia e o pastiche	118
2.5. O pastiche e a paródia nas práticas intertextuais em sala de aula	135
2.6. A intertextualidade nos quadrinhos para a compreensão da metalinguagem e da linguagem literária	138
3. A INTERTEXTUALIDADE NA ALTA LITERATURA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO.....	162
3.1. Os santos de José Saramago: um exercício de intertextualidade	164
3.1.1 O cronotopo em <i>Ensaio sobre a cegueira</i>	169
3.1.2. A éctrase e as alegorias em <i>Ensaio sobre a Cegueira</i>	177
3.1.3. Uma igreja portuguesa, com certeza	182
3.1.4. Mater Dolorosa	203
3.2. O ensino da intertextualidade com Saramago	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é demonstrar como a intertextualidade pode ser um instrumento de mediação entre a cultura de massa e os conteúdos integrantes das disciplinas de língua e literatura nas diversas etapas da formação acadêmica, incorporando-se à prática do professor, para que dessa forma os alunos consigam compreender conceitos e assimilar temáticas que, embora possam lhes causar estranhamento, com a abordagem adequada podem ser reconhecidos como parte de seu repertório cultural.

Para isso, propomos que o repertório anterior do aluno seja considerado pelo professor como ponto inicial de conexão entre conteúdos e vivências e, ao invés de tomarmos como experiência apenas o repertório empírico do aluno, atentarmos às produções ficcionais que os discentes consomem como forma de entretenimento.

A preocupação em conectar cultura de massa e alta literatura surgiu pela prática em sala de aula com alunos de ensinos médio e superior e pelas ações em cursos de formação de professores. Percebemos que os alunos de educação básica têm hábitos de leitura de entretenimento dos mais diversos níveis de complexidade, assim como consomem filmes, seriados e outras produções que poderiam ser aproveitadas no ensino de língua e literatura em diferentes níveis e aspectos. Em contrapartida, há professores que desconhecem ou censuram essas leituras e, em situações de aperfeiçoamento profissional, percebemos que educadores apresentaram uma grande dificuldade em estabelecer relações com componentes alheios à suas áreas de atuação.

A tentativa de aproximação das diferentes manifestações culturais justifica-se pela dificuldade de diálogo entre professores e alunos, tanto em língua e literatura, quanto nas demais disciplinas das matrizes curriculares vigentes. Por essa razão a estratégia proposta neste trabalho pode ser utilizada tanto nas aulas de ensino médio quanto nas de ensino superior, considerando as limitações de cada etapa de formação. Essa amplitude de aplicação se justifica pelo desempenho aproximado dos alunos, apesar de estarem em etapas distintas de formação. Dentre os motivos desta aproximação pode-se constatar que, apesar de geralmente estar munido de um repertório menor de leituras e conhecimento de mundo, o aluno de educação básica costuma se dedicar com maior empenho às atividades propostas. Além disso, os

adolescentes geralmente apresentam facilidade em compreensão de conceitos, e o desafio é visto como um fator motivador. Por outro lado, o aluno de ensino superior está envolto em atividades alheias à vida acadêmica e as imposições profissionais e pessoais podem criar complicadores para a pesquisa, o que de certa forma aproxima a qualidade das produções e análises de alunos de ensino médio daquelas realizadas por alunos de ensino superior, não impedindo a possibilidade de se igualarem ou até mesmo superarem um ao outro em termos de desenvolvimento.

Não buscamos em nenhum momento propor uma visão determinista do ensino, tampouco distinguir o aluno que trabalha daquele que pode se dedicar exclusivamente aos estudos, muito menos inferir que a produção deste pode ser superior à daquele, em função do tempo de que cada um dispõe. É necessário, entretanto, que o professor analise o contexto social em que seu aluno está inserido para que haja o diálogo e a compreensão entre os sujeitos em sala.

Muitos são os fatores que distanciam discentes e docentes e por vezes impossibilitam esse diálogo: heterogeneidade nas formações ou situações socioeconômicas, divergências de crenças e princípios éticos, questões de gênero e étnico-raciais não resolvidas entre os interlocutores ou até mesmo traços de personalidade que em algum momento dificultam a comunicação. Além disso, pode haver a assunção errônea de que todos os alunos têm acesso aos filmes, histórias em quadrinhos, seriados, livros de alta literatura e literatura de entretenimento e até mesmo outros produtos supostamente pertencentes ao cotidiano do público geral como esculturas e imagens religiosas. O contato com esses conteúdos pode acontecer pela primeira vez em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores, de forma que a experiência docente também é enriquecida pelas contribuições dos discentes, através de, como prevê a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.; (BRASIL, 2018, p. 500)

Analisando as habilidades previstas na BNCC, porém, constatamos que o mais próximo do acesso do aluno a essa miscelânea de produções está no cumprimento

das habilidades previstas para o oitavo ano do ensino fundamental, em que o aluno deve “construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas” (BRASIL, 2018, p. 259) para que assim possa

[...] criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar com a crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (Ibid., p. 526)

Percebe-se aqui a crença de que no oitavo ano da educação básica o aluno domina a língua estrangeira com tal destreza que é capaz de não só compreender os diferentes gêneros e mídias, mas também fazer releituras dos mesmos e estabelecer relações dialógicas, o que nos leva ao questionamento de como esse aluno produzirá esses conteúdos, em que disciplina habilidades como produção de jogos serão desenvolvidas, assim como o “uso de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21). Caso o aluno não tenha familiaridade com os equipamentos necessários para essas produções, dependerá do domínio do professor dessas tecnologias, assim como, caso não tenha um repertório anterior de diferentes culturas, cabe ao professor apresentá-las.

O êxito para que isso aconteça, portanto, dependerá de vivências do professor um tanto quanto alheias à sua formação acadêmica, visto que, em contraste com essas habilidades a serem desenvolvidas em educação básica, as grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras enfatizam os aspectos formais da língua nas disciplinas de Linguística e a história das diversas Literaturas, e as tecnologias da educação, mesmo que integrantes da matriz curricular, carecem de constante atualização por parte do profissional. Além disso, o graduando de Letras estuda aspectos das línguas materna e estrangeira, assim como as literaturas nesses idiomas, em um contexto que incentiva a separação entre as disciplinas. Na prática pedagógica, porém, o professor necessita ter uma visão geral da língua, pois essa divisão não costuma existir nos ensinos fundamental e médio, salvo quando os cursos, sobretudo os pré-vestibulares, dividem o ensino de Língua Portuguesa em Literatura, Gramática e Redação. Já no ensino de língua estrangeira há uma carga horária extremamente reduzida, em que o aluno apenas terá contato com a literatura caso o

livro didático apresente excertos de obras literárias. A leitura integral de obras em língua estrangeira é uma prática não exigida pela BNCC, visto que o uso da alternativa possibilita a exclusão da obra original, como é especificado no conteúdo para o oitavo ano do Ensino Fundamental, em que o aluno deve “apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (BRASIL, 2015, p. 257). O conceito de apreciar parece deveras interessante, pois levanta o questionamento se essa apreciação é feita realmente de forma crítica e analítica, considerando a idade dos alunos.

Na vivência em sala de aula, entretanto, constatamos que o enfoque dessas aulas de língua estrangeira, quando não pautado em tempos verbais, está na identificação dos diferentes gêneros textuais pelo aluno, portanto, além dos trechos de romances, contos e poemas os alunos devem conseguir identificar os meios de circulação dos textos e suas estruturas.

Apesar de a BNCC citar as paródias e produções derivadas, o aluno só terá contato com a intertextualidade como conceito no Ensino Médio, quando abordada no texto literário, mesmo estando presente em todos os gêneros textuais. Suas manifestações, porém, restringem-se à disciplina de Língua Portuguesa, em que os alunos devem:

- Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
- Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (BRASIL, 2018, p. 506.)

Pode-se inferir que a intertextualidade se torna, portanto, responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, que deve levar seus alunos a

[...] 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. (Ibid., p. 525)

Como vemos, a interdisciplinaridade entre literatura e artes é comum para estudantes e professores da área de Letras, visto que as escolas literárias estão intrinsecamente ligadas às artes plásticas, como pode ser observado nos manuais de literatura, tanto de ensino médio quanto de superior, geralmente ilustrados com tapeçarias francesas relacionadas ao trovadorismo do século XIII, com esculturas barrocas caracterizando todo o movimento artístico-literário do século XVII e obras criadas pelas vanguardas europeias a fim de caracterizar o Modernismo Literário do começo do século XX, dentre outros momentos históricos da Literatura.

Analisando a BNCC, entretanto, fica claro que o profissional de Letras precisa ser consciente de que a Literatura deve ser vista como uma forma de arte e trabalhar a interdisciplinaridade sob esse viés, o que não é exigido do profissional de educação artística. Como resultado, o aluno alcança o ensino médio inexperiente em leituras de obras de arte, visto que no ensino fundamental é condicionado apenas a apreciar a arte analisando contextos históricos e culturais, como podemos ver nas habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Artes para o ensino fundamental:

- Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
- Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
- Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (BRASIL, 2018, p. 207.)

Como vemos, não se pressupõe que professor de Artes explore as potencialidades da imagem como geradora de narrativas. Ao estudar nessa disciplina *O nascimento de Vênus*, é comum que alunos memorizem (ou simplesmente anotem da lousa para o caderno) os anos de duração do processo de pintura, as dimensões do quadro, a biografia do pintor Botticelli, mas não saibam o mito que inspirou a obra (quando não acontece, em situações mais precárias, de o aluno nem mesmo ter acesso à imagem). Não há um questionamento sobre a importância de saber o tamanho da imagem, levando a uma análise superficial que não enfatiza a importância histórica e cultural da obra.

É possível que essa falta de aprofundamento, além de uma imposição de falta de recursos do meio, seja inevitável. Apesar de ter um número reduzido de aulas semanais, o professor de Ensino Médio deve explorar os mais diversos tópicos da matriz curricular de sua disciplina, dentre eles aspectos da música, dança e teatro:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BRASIL, 2018, p. 482)

O âmbito da linguagem não é específico da arte, visto que o eixo das disciplinas de Línguas Inglesa e Portuguesa, Artes e Educação Física no Ensino Médio é chamada de Linguagens e Códigos, justificado pela existência da linguagem corporal presente nos esportes e na dança, por exemplo. Entretanto, a análise dessas manifestações como signos e seu processo de significação através da semiose fica restrita, novamente, ao profissional de Língua Portuguesa:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (Ibid., p. 487)

O posicionamento da BNCC não restringe o letramento apenas a textos escritos, o que possibilita considerá-lo como um conjunto de práticas textuais para gerar sentidos:

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em diversas agências sociais, porque a escrita, na atualidade, faz parte da paisagem cotidiana. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em diversas esferas de atividades e não somente nas que fazem parte da rotina escolar. Letramento, então, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão do ensino da língua é a ampliação do universo textual, ou seja, a inclusão de novos gêneros, novas práticas textuais, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral,

linguagem escrita etc.) que, até pouco tempo, não eram tão valorizadas nas salas de aula. (ANECCLETO; MIRANDA, 2016, p. 86)

Dentre os diferentes modos de representação citados pelas autoras estão as narrativas fílmicas, e para que a instrumentalização dos filmes seja eficiente sugerem o uso da sequência didática (SD), definida como “um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, a partir de objetivos específicos e/ou competências a serem ensinados, organizadas pelo professor de acordo com as finalidades de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos” (Ibid., p. 74). Na sequência didática apresentada, as autoras constataram que os alunos foram capazes de articular referências e estabelecer relações de sentido entre os modos textuais. Notamos, contudo, que tanto nesta proposta de sequência quanto nas vivenciadas no cotidiano escolar, existe um objetivo principal da SD, porém a fundamentação teórica raramente é exposta, de forma que as motivações por trás dessas correlações textuais não são exploradas e conseqüentemente não são aproveitadas para futuras aulas.

Mizukami (1986, p. 108) aponta que “um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura é que os futuros professores raramente chegam a vivenciar propostas que foram discutidas”, e propõe como uma das soluções para superar tal problema que “teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada [sic], mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com a mesma prática”, isto é, que teorias passassem a ser elaboradas a partir da prática pedagógica.

Percebemos nesse contexto o quanto as noções da intertextualidade poderiam contribuir para a para a prática pedagógica, visto que a atividade de análise pode abrir caminho para textos mais complexos por meio de uma narrativa lógica do conhecimento. Nesse sentido, buscamos apresentar também uma sequência não necessariamente pautada nos procedimentos e etapas como é geralmente sugerido nas sequências didáticas convencionais, mas no pressuposto conhecimento prévio dos professores e alunos para que haja uma intersecção entre o universo do educando e do educador. Anecleto e Miranda sugerem que a cultura popular dos alunos seja considerada no letramento, tendo em vista que eles têm outros eventos fora da escola que propiciam o contato com língua e linguagem de forma significativa:

Assim, diversos eventos de letramento do cotidiano dos alunos, muitas vezes não valorizados no universo escolar, devem fazer parte da sala de aula, o que possibilitaria que esses sujeitos interligassem e

reinterpretassem suas ações letradas cotidianas às da cultura escolar. (ANECLETO; MIRANDA, 2016, p. 72)

Por essa razão propomos que as narrativas dos alunos sejam consideradas pelos docentes no preparo de suas aulas, não para substituí-las, mas para complementá-las, em concordância com a BNCC:

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 e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487.)

Essa diversidade cultural dos multiletramentos entra em conflito com a especificidade dos gêneros, línguas e áreas de pesquisa do profissional de Letras em formação, situado em um ensino desconexo, dividido em diversas áreas, o que não condiz com a realidade do mercado de trabalho, principalmente nos anos iniciais de sua carreira. Apesar de o meio acadêmico incentivar a especificidade, não raro professores precisam ensinar duas ou mais disciplinas, a fim de complementarem suas cargas horárias. Sendo assim, do mesmo modo que a formação para educadores é segmentada a fim de se assegurar uma análise mais profunda e detalhada das diferentes vertentes da área, ela deveria preparar os profissionais para uma visão geral do mundo das Letras e do processo de ensino, que também é fragmentado. Tanto os currículos para o ensino de Literatura no Ensino Médio quanto as disciplinas de Literatura nos cursos de graduação estão organizados de maneira cronológica, partindo dos clássicos e, se possível, concluindo na Literatura Contemporânea, em uma tentativa de levar à compreensão do percurso histórico. Por essa razão, os conteúdos das diferentes etapas de formação em muito se assemelham, apenas modificando seu enfoque com base na faixa etária de cada aluno. O conhecimento empírico de cada estudante traz justamente a intertextualidade à tona, pois considerar-se-á seu repertório para a compreensão das obras literárias e, por essa razão, corre-se o risco de o professor descartar aquelas que considera mais complexas, acreditando que o aluno não seja capaz de compreendê-las. Este equívoco também acontece caso falem ao professor referenciais semelhantes aos dos alunos, e essas vivências poderiam justamente auxiliar no trabalho na sala de

aula.

Por outro lado, o profissional que tem uma postura de educador, não limitada à sua disciplina, busca apresentar a seus alunos um novo mundo, novas maneiras de enxergarem suas realidades. Faz-se necessário, porém, que o professor também conheça o mundo do aluno, para que haja pontos em comum dos quais possam partir. O reconhecimento do outro possibilita estabelecer laços de empatia, e o estranhamento deixa de ser entre sujeitos e passa a ser quanto ao conteúdo, cabendo ao professor utilizar esse estranhamento como um caminho para a curiosidade em relação aos objetos de estudos, buscando o desenvolvimento pessoal e acadêmico de indivíduos, não se limitando apenas ao cumprimento de um programa. O reconhecimento também proporciona oportunidade de demonstração de empatia: no momento em que o aluno percebe que o professor buscou mergulhar em seu mundo, torna-se possível que o educando também se interesse pelo universo apresentado pelo educador.

Paulo Freire afirma que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e que esse processo de assunção do sujeito por si mesmo não é possível sem a disponibilidade para mudar (2002). Ao se assumir como um agente da mudança, cabe ao professor ser capaz de também mudar a si mesmo. Além disso, o professor deve saber reconhecer e valorizar as dimensões culturais de seus alunos:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, p. 24).

Faz-se necessário, porém, evitar equívocos. Esse respeito ao aluno não consiste em apenas ensiná-lo sobre o que faz parte de sua realidade, mas também apresentá-lo ao novo, relembrando o papel da escola que, mesmo na visão crítica de Freire (Idem, p. 15), “tem que ensinar os conteúdos, transferi-los para os alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos”. Freire questiona a visão pragmática de educar como um processo, e afirma que a identidade do aluno também está em formação:

A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que

obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (Idem, p.19, grifos do autor).

Assumir a identidade do sujeito é um dos primeiros passos para também “respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo” (FREIRE, 2002, p. 26). É interessante a escolha de Freire pelo verbo *apreender*, e não só *aprender*, pois quando o aluno apreende o conteúdo, ele o toma como parte de si, diferentemente de algo que se aprende para posteriormente realizar uma avaliação e, após isso, nunca mais utilizar esse conteúdo.

Por essa razão, ao propiciar vivências de outras realidades, expandindo horizontes, o professor contribui para que identidade do aluno se modifique e conseqüentemente ele poderá transitar em diferentes contextos sociais. Caso contrário, esse elitismo autoritário presente na educação citado por Freire se manifesta também na maneira com que os alunos não identificam os saberes como parte de suas concepções de sujeito e de mundo, e dessa forma eles não associam as leituras das salas de aula com suas leituras do cotidiano.

Esse vínculo entre o conhecimento e a divisão de classes sociais dialoga com a concepção de cultura de massa debatido por críticos que buscam a divisão entre o culto e o popular (FERREIRA, 1997). Em discordância em relação a essa generalização dicotômica da cultura, buscamos demonstrar como a cultura de massa pode e deve ser utilizada dentro das abordagens de ensino dentro do fenômeno intertextual.

As abordagens de ensino são definidas como “mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isso devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente” (MIZUKAMI, 1986, p.1). Partindo desse princípio, a mediação, em sua definição, consiste em uma forma de aproximação entre os universos de professores e alunos.

Compreender o fenômeno educacional é um desafio enfrentado por inúmeros educadores e teóricos e, por sua natureza multidimensional, não há uma única teoria que o explique e exemplifique exhaustivamente.

Devido às atuais correntes teóricas e às abordagens que norteiam a elaboração dos currículos da educação básica, a intertextualidade já passou a fazer parte da rotina das salas de aula brasileiras, porém sua compreensão ainda se mostra por demais superficial. Ao invés de serem elaboradas atividades em que haja a troca de experiências que a intertextualidade pode propiciar, seu estudo se limita a um conceito para memorização pelos alunos.

Tendo em vista esse panorama, faz-se necessário capacitar professores para que se apropriem do conceito de intertextualidade de maneira adequada a fim de que possam trabalhá-lo em sala de aula. Feito isso, podem-se estabelecer estratégias para que a intertextualidade seja trabalhada como um exercício de reflexão e prática conjunta de educador e educandos, não se limitando ao estudo de sua definição sem aplicar sua teoria. Espera-se que através dessas estratégias alunos possam reconhecer os mecanismos da intertextualidade como inerentes e enriquecedores para a comunicação humana e para as relações interpessoais, e assim consigam elaborar produções com características intertextuais, sejam elas imagéticas ou escritas em atividades propostas pelo professor.

Levando em conta tais necessidades, esta tese discute a intertextualidade na sala de aula e propostas para sua aplicação como recurso pedagógico, a fim de estabelecer diálogos mais produtivos entre professores e alunos. Fornecendo instrumentos para a ampliação do repertório cultural de ambos e um referencial teórico de análise. Para isso, partiremos da intertextualidade no contexto da cultura de massa, e discutiremos como essas manifestações populares estão relacionadas à cultura clássica. Como próximo passo, transitaremos para o contexto da literatura canônica, demonstrando como as manifestações da intertextualidade seguem um caminho oposto às mídias visuais, isto é, enquanto as artes visuais se alimentam da literatura como forma de inspiração para a criação de imagens, a literatura recorre às artes plásticas para a criação de recursos narrativos.

Pela amplitude do contexto da cultura de massa, em uma etapa discutiremos a intersecção dos conhecimentos populares, empíricos e religiosos (MARCONI;

LAKATOS, 2003, p. 75) através das manifestações artísticas que abordam as representações religiosas e místicas referenciadas nas ilustrações das histórias em quadrinhos, sobretudo as produzidas pela *Marvel Comics*, e na etapa seguinte demonstraremos como essas representações se manifestam nas descrições de imagens religiosas presentes no romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago.

Demonstraremos como a arte e o mito clássicos servem como inspiração para a cultura popular, pois evocam insumos empíricos passados entre gerações. Dentre esses exemplos veremos as representações da escultura *Pietà*, de Michelangelo, nas histórias em quadrinhos, e como essas imagens ativam o conhecimento religioso como instrumento de leitura intertextual, visto que, por fazerem parte da cultura ocidental, as figuras religiosas seguem como ponto de convergência para os mais diversos leitores. Mesmo que não sejam seguidores de doutrinas cristãs, estão inseridos em um contexto social que as evoca em ritos e comemorações.

Essas análises têm como principal objetivo trazer um aporte teórico capaz de suscitar reflexões que possam resultar em propostas de aplicação didática. Algumas delas são expostas neste trabalho, sobretudo por já terem sido bem sucedidas em aulas de ensino médio e superior de 2011 a 2017. Pela diversidade de contextos de educação e pelas exigências de cada um deles, diferentes estratégias foram utilizadas, o que também nos conduziu a um estudo sobre as abordagens de ensino, e como cada uma delas dialoga com a intertextualidade. Esse aspecto será analisado no capítulo “A Intertextualidade e as abordagens de ensino”, em que investigaremos as possibilidades de se elaborar uma abordagem intertextual para o ensino em contraste com as abordagens já categorizadas por Mizukami (1996). Com o objetivo de traçar um diálogo entre a intertextualidade e as abordagens de ensino, buscamos os diversos conceitos de intertextualidade a partir das teorias que melhor abrangem esses aspectos, assim como a terminologia das diversas práticas intertextuais, visando compreender quais mecanismos melhor se aplicam à prática educativa, a fim de estabelecer um diálogo entre professores e alunos.

Além das práticas intertextuais, buscamos quais objetos de estudo manifestam-se com maior abrangência nos produtos da cultura de massa com as quais os jovens têm contato, dentre eles os *best sellers* e as histórias em quadrinhos, para que dessa forma o repertório do aluno seja considerado.

Esse aspecto será aprofundado no capítulo “A intertextualidade na cultura de massa e suas relações com o ensino”, em que discutiremos como a intertextualidade está presente no cotidiano do jovem através de diversas manifestações da cultura popular, dentre elas as histórias em quadrinhos e suas adaptações para o cinema e os chamados *memes*. A investigação sobre a cultura de massa também buscará os conceitos que por ela transitam pelo viés do *kitsch*, comparando autores que criticam veementemente a cultura popular a outros que a aceitam como manifestações relevantes.

Dentre as características do *kitsch*, exploraremos as questões de popularidade, misturas de gêneros textuais e as transgressões temáticas, aplicáveis aos *memes*, quadrinhos, filmes e literatura, enfatizando que, mesmo vistos como produções de qualidade inferior, são objetos de análise didática exigidos pelos documentos oficiais dos órgãos nacionais da educação.

Dentre essas manifestações populares, elegemos os quadrinhos e os filmes e *memes* neles baseados como ponto inicial para uma sequência didática que visa trabalhar a intertextualidade em suas várias formas. Demonstraremos como as práticas intertextuais nas histórias em quadrinhos envolvem citações, releituras, pastiches, écfrases, paródias e podem servir como introdução aos estudos literários em outros tipos de produção diferentes das adaptações de obras da literatura canônica em quadrinhos, que já têm sido alvo de relevantes estudos na área.

Tendo como foco principal a leitura de imagens, a fim de promover um letramento múltiplo, demonstraremos como as capas das histórias em quadrinhos apresentam práticas intertextuais, como o pastiche e a paródia, que podem servir como instrumentário para a aplicação didática. Apresentaremos exemplos que promovem, além da interpretação das imagens, a prática de releituras e produção textual em língua materna e estrangeira por alunos de ensino médio.

Com o objetivo de reiterar a funcionalidade dos quadrinhos como introdução à Literatura, apresentaremos exemplos de metalinguagem, paratextos literários e propostas interdisciplinares no uso das HQs em sala de aula.

No Capítulo “A intertextualidade na alta literatura e suas relações com o ensino”, propomos uma atividade de investigação sobre o espaço da igreja na obra *Ensaio sobre a cegueira*, com o objetivo de compreender o papel da écfrase dentro da obra e o quanto esse recurso pode enriquecer a compreensão dos sentidos do livro, de modo que esta análise possa ser compreendida como modelo a ser replicado

em aulas de Literatura. Para isso, mantendo-nos dentro do escopo do kitsch religioso, demonstraremos como esse recurso se manifesta através do cronotopo. Pela análise do espaço literário demonstraremos como as alegorias presentes na éfrase apontam a identidade cultural e nacional do narrador, reforçam o papel da protagonista, reforçam os temas do romance, e apresentam uma paródia literária, permitindo a polemização da obra.

Buscamos, assim, partir da cultura de massa para a alta literatura, visando como objetivo final que alunos compreendam um aspecto da obra de José Saramago que possa servir como fonte de descobertas e reconhecimento e, por essa familiaridade gerada pela intertextualidade, seja despertado o prazer na leitura.

1. A intertextualidade e as abordagens de ensino

A fim de cumprir os objetivos deste trabalho, visando apresentar a intertextualidade como abordagem de ensino, investigaremos as próprias definições dos dois conceitos. Almeida Filho (1998, p. 7) define como abordagem “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua alvo”. Sendo assim, a abordagem é composta de um conjunto de textos anteriores que servirão de norteamto para a prática educativa. Esses textos anteriores farão parte do discurso e da ação do professor pois, como veremos na definição de intertextualidade, o histórico do sujeito se manifesta em seus textos.

O termo “abordagem intertextual” é constantemente usado na crítica literária, sobretudo em trabalhos acadêmicos que visam encontrar as referências explícitas em um determinado *corpus* literário, dividindo espaço com outros enfoques como a abordagem espacial, a abordagem sociológica, a abordagem teórico-crítica e a fenomenologia hermenêutica, dentre outras. Essas abordagens na crítica literária tornam-se, na verdade, métodos de pesquisa na busca pelo sentido do texto, enquanto as abordagens no ensino buscam a produção de sentido no aprendizado (ou deveriam buscar, tendo em vista os contextos de ensino alienado).

Poucos autores buscaram uma conceitualização da abordagem intertextual, e dentre esses poucos citamos Maria Luiza Berwanger da Silva (1996, p.90), cuja pesquisa se pauta na produção crítica de Jean-Pierre Richard sobre Mallarmé e Jules Laforgue:

O exame intertextual da obra de Laforgue e a insinuação teórica formalizam, de certo modo, a posição de Jean-Pierre Richard quanto à abordagem intertextual [...]. Calcada sobre o diálogo livre na prática de leitura, a produção crítica de Jean-Pierre Richard ilustra a *intertextualité critique*, não só pelo recorte efetivado em *Microlectures* e em *Page Paysages*, mas também pela própria configuração do *grain du texte*, como desejo revitalizador da palavra poética. Aproximam-se, pois, neste sentido, a leitura intertextual da leitura simbólica richardeana; retém-se do projeto crítico subjacente em *Microlectures I* e em *Page Paysages* a constante transformação textual de uma forma em outras formas, como se a leitura do menor (*grain du texte*) deslocasse continuamente os limites do horizonte poético compondo o texto pelo constante refazer.

Neste ponto de vista percebemos o quanto a visão de uma abordagem intertextual acabou se fundindo a uma concepção da própria crítica literária em si, como podemos perceber na pesquisa de Marco Antônio Sousa Alves (2014, p.37) sobre o que o autor chama de crítica da crítica literária:

Embora a questão da consciência criadora (a percepção e o imaginário do autor) esteja presente na crítica temática e na teoria da microleitura (*théorie de la microlecture*) desenvolvidas por Richard, sua perspectiva caracteriza-se por subordinar a interpretação psicológica à hermenêutica dos temas internos a uma massa textual. A crítica propõe-se, sobretudo, a vencer a desordem da obra e reconstruir a unidade do espírito, da experiência vital, que constitui uma espécie de elemento organizador dessa massa documental. Assim, um tema pode ser considerado um “princípio concreto de organização” (*principe concret d’organisation*). Os temas recorrentes fornecem um sistema subjacente que permite ordenar a diversidade do texto, ver sua convergência e coerência, formando o que Richard chamou de a ordem de um “universo” (*univers*), de uma “paisagem” (*paysage*) ou ainda de um “quadro sensorial”.

A pesquisa de Alves aponta como as concepções de sujeito autoral foram se modificando historicamente, e desta forma, a crítica literária também foi se alterando, sobretudo no período pós-estruturalista. Consequentemente o termo abordagem textual se afastou da concepção inicial de Richard, porém continua sendo utilizado na pesquisa acadêmica.

Como veremos a seguir, a abordagem intertextual não se limita aos estudos literários, visto que a intertextualidade também está presente na prática pedagógica. A fim de comprovar essa constatação, partiremos do conceito de intertextualidade e temas relacionados, tais como a éfrase e suas teorias correlatas. Em seguida, analisaremos as abordagens de ensino e como a intertextualidade se manifesta em cada uma delas, demonstrando como mesmo as abordagens mais tradicionais estão submetidas aos textos anteriores.

1.1. Intertextualidade: Fundamentação teórica

O conceito de *intertextualidade* foi desenvolvido por Julia Kristeva, sob a influência do pensamento de Mikhail Bakhtin. Esse conceito tem sido desenvolvido por diversos autores e leitores da autora búlgara, dentre os quais citamos Dominique Maingueneau, Roland Barthes e Gérard Genette, além de intelectuais contemporâneos a este trabalho cuja produção indica a leitura de ambos, dos quais citamos Tiphaine Samoyault, Claus Clüver e Leo H. Hoek, entre outros.

Roland Barthes explica etimologicamente a origem da palavra *texto*, pois o termo do latim *textum* significa *tecido* (1987, p. 82). Utilizando essa origem como uma metáfora, podemos perceber como as linhas se cruzam, assim como outras leituras anteriores, autores e leitores igualmente se cruzam para formar um novo texto, porém, para Barthes, a trama dos fios se assemelha muito mais a uma teia, em que o sujeito pode se enrolar tal qual uma aranha presa em sua própria construção. Além das linhas horizontais e verticais que se cruzam, o tecido do texto é formado por outros eixos que o trespassam em outros sentidos: outros textos são lembrados e criados. Essa preocupação de Barthes também pode remeter aos perigos do trabalho intertextual: à medida em que se se aprofunda o estudo, sobretudo na busca por referências, é possível encontrar uma quantidade cada vez maior de intertextos, revelando que a pesquisa intertextual leva a caminhos nos quais o estudioso corre o risco de se perder, dada a impossibilidade de esgotar todo um texto: metaforicamente falando, como no conto *Do rigor da ciência*, em que Borges (2000, p. 75) cita *Viajes de varones Prudentes*, de Suarez Miranda, corre-se um risco de tentar criar um mapa maior que a cidade descrita. Já na literatura, isto é,

[...] no universo discursivo do livro, o destinatário está incluído apenas enquanto propriamente discurso. Funde-se, portanto, com aquele outro discurso (aquele ou outro livro), em relação ao qual o escritor escreve seu próprio texto, de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para revelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). Em Bakhtin, além disso, os dois eixos, por ele denominados *diálogo* e *ambivalência*, respectivamente, não estão claramente distintos. Mas essa falta de rigor é, antes, uma descoberta que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo Menos como dupla. (KRISTEVA, 2005, p. 68, grifos da autora.)

Assim como Barthes, Kristeva utiliza um objeto concreto para descrever a intertextualidade. Se pensarmos no processo de criação do mosaico artístico, assim como cada texto, cada peça possui uma particularidade, das simples tesselas, pequenas peças que formam as imagens menores, que por sua vez formam os mosaicos maiores, da mesma forma que textos menores podem fazer parte de um corpus literário ou de qualquer outro gênero.

Kristeva considera o sujeito autoral não apenas como um ser biológico, mas também um conjunto de formações discursivas. Além disso, a autora expande a noção de texto a seus interlocutores:

O texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica (função ou negação) de um outro (dos outros) texto(s). Pelo seu modo de escrever, lendo o *corpus* literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história e a sociedade se escreve no texto. A ciência paragramática deve, pois, levar em conta uma ambivalência: a linguagem poética é um *diálogo* de dois discursos. Um texto estranho entra na rede da escritura: esta o absorve segundo leis específicas que estão por se descobrir. Assim, no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor. Numa sociedade alienada, a partir de sua própria alienação, o escritor participa através de uma escritura paragramática. (KRISTEVA, 2005, p. 104, grifos da autora.)

Sendo assim Kristeva considera o próprio autor como um texto, pois para ela o ato de escrever é converter o texto em produção. Da mesma forma o leitor também pode ser considerado um texto:

A linguagem poética surge como um diálogo de textos: toda sequência se constrói em relação a uma outra, provinda de um outro *corpus*, de modo que toda sequência está duplamente orientada para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura). O livro remete a outros livros, e pelos modos de intimar (aplicação, em termos matemáticos) confere a esses livros um novo modo de ser, abordando assim sua própria significação. [...] Um outro livro está constantemente presente no livro [...]. Sendo o interlocutor do texto, o sujeito também é um texto [...].” (KRISTEVA, 2005, p. 105)

Para Kristeva, a análise intertextual é uma maneira de inserir a diacronia ou a história numa estrutura de significado antes aparentemente estática, sincrônica e independente dessa estrutura e, portanto, a intertextualidade não se limita às referências que um texto possa conter: ela se expande ao sistema ao qual o texto pertence, ao momento da criação estética e a questões de identidades do sujeito autoral. Para compreender o significado de um texto deve-se considerar seu contexto social e histórico, isto é, outros textos constitutivos do sistema intertextual de que ele faz parte. A intertextualidade se torna a maneira pela qual a história passa por nós através da absorção dos discursos anteriores, assim como, para a autora, o texto não é um sistema fechado de significados referentes a ele mesmo. Ao invés disso, seu significado se deposita na dependência de outros textos. Esse processo histórico pode ser compreendido além das determinações causadas pelo sincretismo do sujeito e suas relações sociais, considerando a própria biografia e a experiência do leitor,

aspectos que algumas correntes teóricas ainda analisam no que se refere aos autores, cujo exemplo clássico que podemos citar são as inúmeras análises de *Memorial de Aires* e traços autobiográficos encontrados na obra de Machado de Assis.

Não devemos, entretanto, isolar a intertextualidade apenas pelo viés do processo da gênese textual focada na história do autor. O percurso do texto e a história do leitor, sobretudo sua formação criativa, compõem um outro texto, que cruza a obra e afeta sua interpretação, influenciada pelo pensamento alheio anterior e posterior, isto é, através da análise dos efeitos que a leitura da obra produz e através do diálogo externo que se manifesta posteriormente a ela, quando é compreendida e polemizada pelos sujeitos-leitores.

Kristeva (2005) define o texto como um objeto de três dimensões: o sujeito da escrita, o destinatário e os textos anteriores, e essa tríade define a construção de sentido do texto pelo leitor, pois ao mesmo tempo em que a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escrita e ao destinatário, ela também está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico. Este fenômeno justifica a produção de sentido não somente na interpretação do texto pelo aluno de língua estrangeira ou em processo de alfabetização, que vão adquirindo vocabulário à medida em que progredem no aprendizado, trazendo mais palavras ao seu repertório - em uma interpretação mais literal da definição de Kristeva, mas também a qualquer leitura dentro ou fora do contexto educativo. Muita ênfase é dada ao sujeito da escrita e ao leitor destinatário, mas em termos de textos anteriores esse repertório ainda carece de estudos aprofundados.

Essas três dimensões do texto dialogam com a concepção de sistema literário de Antônio Cândido (2006, p.17), que pressupõe um triângulo autor-obra-público em interação dinâmica:

[...] que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de

comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo, como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação de diferentes aspectos da realidade (Op. cit., p. 25).

Nesse trecho, Cândido não apenas define o sistema literário, mas também traz uma definição de literatura, em um procedimento semelhante ao de Kristeva, para quem a lógica da linguagem se diferencia da lógica científica tradicional, visto que a “palavra literária” não é um *ponto* (um sentido fixo) mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário, ou da personagem, do contexto cultural atual ou do anterior.” (1974, p. 62, grifos da autora). Seguindo a metáfora texto como tecido, podemos, portanto, expandir o conceito de intertextualidade à relação entre obra e leitor.

Desde sua introdução, o conceito de intertextualidade fora desenvolvido por Kristeva, que posteriormente sugeriu o uso do termo *transposição* a fim de evitar que a crítica literária se limitasse apenas às fontes e autores que poderiam ter influenciado o texto analisado, porém, o uso de intertextualidade como terminologia do fenômeno prevaleceu na crítica atual.

Segundo Laurent Jenny (1979, p.15), apesar de Kristeva dar preferência ao termo *transposição*, foi a intertextualidade que prevaleceu para a crítica:

Herdamos então o termo “banalizado”, e que nos cabe tornar tão pleno quanto possível. [...] A intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando de sentido.

Para Jenny, a ameaça maior à definição da intertextualidade está na noção de texto e seu trabalho é enfraquecido quando se busca apenas identificar simples alusões e reminiscências, sem se verificar os efeitos de sentido, o que justifica a preferência pelo termo *intertextualidade*.

Dentre outros autores que tentaram novas terminologias encontramos Gérard Genette, que em sua obra *Palimpsestos* tenta englobar a intertextualidade no que o autor chama de relações transtextuais:

O objeto da poética [...] não é o texto, considerado na sua singularidade (este é, antes, tarefa da crítica), mas o *arquitexto*, ou, se preferirmos, a arquitextualidade do texto (como se diz, em certa medida, é quase o mesmo que a “literariedade da literatura”), isto é, o

conjunto das categorias gerais ou transcendentais – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, etc. – do qual se destaca cada texto singular. Eu diria hoje, mais amplamente, que este objeto é a *transtextualidade*, ou transcendência textual do texto, que definiria já, grosso modo, como “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. A transtextualidade ultrapassa então e inclui a arquitextualidade, e alguns outros tipos de relações transtextuais [...] (grifos do autor).

Para Tiphaine Samoyault foi a obra de Genette que atualizou a prática da intertextualidade através de sua limitação e formalização teórica, diferenciando seu conceito do dialogismo de Bakhtin:

A obra decisiva para a migração da noção das concepções extensivas do conceito à sua percepção restrita aparece em 1982. *Palimpsestes*, de Gérard Genette, com o subtítulo *La littérature au second degré*, acaba de semear confusão em torno do termo, deslocando-o definitivamente da linguística para a poética. Ao mesmo tempo, 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. A partir dessa obra, os usuários da intertextualidade não podem mais utilizar impunemente o termo: devem escolher entre sua extensão generalizante e essencialmente dialógica (Bakhtin, mesmo que a aplicação incida sobre análises poéticas) ou sua formalização teórica, visando atualizar práticas (Genette). A tal ponto que, apesar de Kristeva e [seu artigo] *Tel Quel*, parece preferível conservar o termo de dialogismo para designar a primeira concepção e reservar o de intertextualidade para a segunda”. (SAMOYAULT, 2008, p.28).

Dessa forma, Samoyault (op. cit., p. 43) propõe uma solução clara entre um posicionamento teórico e outro: se “o texto faz ouvir várias vozes sem que nenhum intertexto seja explicitamente localizável [...], parece preferível falar de dialogismo e de polifonia em vez de intertextualidade. ”

Entretanto, mesmo a noção mais ampla da intertextualidade dá abertura para outras formas de categorização, como por exemplo, a tentativa de Genette de incluir o conceito de intertexto de Kristeva como uma categoria de transtextualidade.

Genette (2010, p. 15) classifica a transtextualidade em cinco tipos, tendo como primeiro o intertexto, e em segundo o paratexto:

constituído pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com o que se pode nomear simplesmente seu *paratexto*: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um

aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende grifo do autor).

Dentre os exemplos de paratexto Genette também cita rascunhos e elementos anteriores à publicação final da obra, cujo estudo pode levar a uma análise da gênese textual.

O terceiro tipo de transtextualidade definido por Genette (2010, p.17) é a *metatextualidade*,

[...] que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo [...]. É, por excelência, a relação crítica. Naturalmente, estudou-se muito (meta-metatexto) certos metatextos críticos, e a história da crítica como gênero; mas não estou certo de que se tenha considerado com toda a atenção que merece o fato em si e o estatuto da relação metatextual.

Como o próprio sufixo *meta-* indica, a metatextualidade indica para o próprio texto, e tendo em vista que Genette não busca desenvolver o conceito além do que citamos, a metalinguagem serve como definição mais ampla do fenômeno.

Como quarto tipo de transtextualidade Genette (op. cit., p. 18) define a *hipertextualidade*:

[...] toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele *brota* de uma forma que não é a do comentário. Como se vê na metáfora *brota* e no uso da negativa, esta definição é bastante provisória. Dizendo de outra forma, consideremos uma noção geral de texto de segunda mão [...] ou texto derivado de outro texto preexistente. Esta derivação pode ser de ordem descritiva e intelectual, em que um metatexto (por exemplo, uma página da Poética de Aristóteles) “fala” de um texto (Édipo rei). Ela pode ser de uma outra ordem, em que B não fale nada de A, no entanto não poderia existir daquela forma sem A, [...] e que, portanto, ele evoca mais ou menos manifestadamente, sem necessariamente falar dele ou citá-lo. A Eneida e Ulisses são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a Odisseia, naturalmente.

Genette faz uma distinção entre o hipertexto e o metatexto. Segundo Samoyault (2008), o autor se recusa a relacionar o hipertexto de sua teoria ao conceito da tecnologia da informação, porém da mesma forma o *link* remete ao um texto ao mesmo tempo fragmentário e infinito.

O metatexto, por sua vez, fica mais restrito à crítica literária do que ao texto literário propriamente dito, descrevendo a relação de comentário que une o texto ao texto do qual ele fala, ou seja, quando um texto fala do próprio texto, da literatura ou de outras manifestações artísticas, pois para Samoyault (2008, p. 33):

a hipertextualidade, segundo Gérard Genette, oferece a possibilidade de percorrer a história da literatura (como das outras artes) compreendendo um de seus maiores traços: ela se faz por imitação e transformação. O exame de outras práticas artísticas, nos domínios pictural e musical, que Genette nomeia hiperestésicos, permite medir sua importância. [...] Esse desvio por outros territórios estéticos permite sublinhar a importância da distinção, no seio das práticas hipertextuais, da transformação (paródia ou disfarce burlesco) e da imitação (pastiche). [...] Essas duas categorias da transtextualidade, intertextualidade e hipertextualidade são definidas como fatos e jogos da escritura literária. A restrição era necessária: ela é decisiva no discurso crítico, seu uso no estudo concreto de uma obra.

Como quinto tipo de relação transtextual Genette (2010, p. 17) define a arquitextualidade, relacionada ao gênero do texto em si:

Trata-se aqui de uma relação completamente silenciosa, que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual (titular, como em *Poesias*, *Ensaio*, o *Roman de la Rose*, etc., ou mais frequentemente, infratitular: a indicação *Romance*, *Narrativa*, *Poemas*, etc., que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico. Essa relação pode ser silenciosa, por recusa de sublinhar uma evidência, ou, ao contrário, para recusar ou escamotear qualquer taxonomia. Em todos os casos, o próprio texto não é obrigado a conhecer, e por consequência declarar, sua qualidade genérica: o romance não se designa explicitamente como romance, nem o poema como poema. Menos ainda talvez (pois o gênero não passa de um aspecto do arquitexto) o verso como verso, a prosa como prosa, a narrativa como narrativa, etc. Em suma, a determinação do status genérico de um texto não é sua função, mas, sim, do leitor, do crítico, do público, que podem muito bem recusar o status reivindicado por meio do paratexto [...]. Porém, o fato de esta relação estar implícita e sujeita a discussão (por exemplo, a qual gênero pertence a Divina comédia?) [...].

Como vemos a noção de arquitextualidade está muito mais ligada ao paratexto ou a uma definição de um texto dentro de categorias, porém, como ressalta Genette, o arquitexto pode assumir um caráter de certo modo irônico ou sujeitos a análise. Em títulos como *Ensaio sobre a Cegueira*, por exemplo, entende-se por ensaio um texto de natureza argumentativa, porém o romance apresenta uma narrativa com momentos de ação desenfreada. A compreensão ou não dessa escolha do autor, entretanto, depende da interpretação do leitor, que precisa recorrer a seu repertório

de nomenclatura de gêneros textuais a fim de compreender a escolha do título, e ao final da leitura compreender qual a tese ilustrada pela narrativa, se é que ela existe.

Samoyault (2008, p. 13) aponta que a imprecisão teórica que envolve a noção de intertextualidade,

[...] deve-se à bipartição de seu sentido em duas direções distintas: uma torna-a um instrumento estilístico, linguístico mesmo, designando o mosaico de sentidos e de discursos anteriores, produzido por todos os enunciados (seu substrato); a outra torna-a uma noção poética, e a análise aí está mais estreitamente limitada à retomada de enunciados literários (por meio da citação, da alusão, do desvio, etc.). Essa bipartição corresponde mais ou menos à dicotomia na qual se mantém o conjunto do discurso literário, entre definições restritivas e muito formalizadas e definições extensivas de uso hermenêutico.

Samoyault (loc. cit.) reitera que o conceito de intertextualidade mudou desde sua produção no contexto do estruturalismo e dos estudos sobre a produção textual, migrando para a poética, o que causou uma inflação de definições. Para a autora admite que, “o discurso teórico continua geralmente chamando intertextualidade todas as manifestações de co-presença distinguidas por Genette” (2008, p. 32). Sendo assim, apesar de toda essa terminologia desenvolvida pelos autores também aproximar a definição de intertextualidade, interdiscursividade e transtextualidade, e ser categorizada e subdividida em diversos tipos, que discutiremos no decorrer deste trabalho, a maioria das correntes teóricas mantiveram o termo de Kristeva.

As contribuições de Genette e Samoyault, entretanto, servem para trazer luz às propriedades dos textos, ampliando a noção de intertextualidade não somente para as referências presentes em um texto e seus textos anteriores, mas também aos efeitos em seus leitores, sejam eles leigos, estudantes ou críticos literários. Os novos textos surgem gerados pelos seus leitores na leitura, nos discursos, e em último caso, nos textos críticos, se diversificando no grau empírico de cada um sobre o texto.

Genette (2010, p. 14) também traz uma classificação para as formas de intertextualidade, creditando a Kristeva sua conceitualização mais sólida:

[...] explorado por Julia Kristeva, sob o nome de intertextualidade, [...] esta nomeação nos fornece evidentemente nosso paradigma terminológico. Quanto a mim, defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro. Sua forma mais explícita e mais literal é a prática tradicional da *citação* (com aspas, com ou sem referência precisa); sua forma menos explícita e menos canônica é a

do *plágio* [...], que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sua forma ainda menos explícita e menos literal é a *alusão*, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro [...] (grifos do autor).

Samoyault (2008, p.36) reflete sobre a prática da citação não somente como a simples referência literal a um texto anterior, mas também à uma prática que renova esse texto:

Considerar a intertextualidade como colagem é enfatizar uma transferência exterior mais do que o diálogo, as marcas de uma passagem, de um empréstimo mais do que o processo de transformação. A heterogeneidade é posta em evidência entre material emprestado e texto de acolhida e a dinâmica da bricolagem [...] preside ao exame das relações intertextuais. A imagem da escritura que delas resulta procede da recuperação ou da reciclagem, rompendo com a ideia e o modelo de um desenvolvimento orgânico da obra. A prática da citação literária pode aparentar-se então com o princípio da colagem pictórica pregada pelo cubismo, depois pelo surrealismo. Introduzindo pedaços ou fragmentos de objetos estranhos à arte, diretamente emprestados do real trata-se de colar a vida na arte, de fazê-la aparecer sem transformação e de embaraçar assim as fronteiras entre a arte, a ficção e a realidade.

Nesta análise da citação em forma de colagem com as artes plásticas podemos estabelecer uma relação com a *écfrase*, que como veremos a seguir, também se apropria de um recorte de uma obra de arte e a inclui na narrativa.

Seguindo o paradigma de Kristeva e Genette, Samoyault (2008, p.10) inclui, além da citação, o plágio e a alusão, delimitadas por Genette, e as referências, o pastiche, a paródia e “as colagens de todas as espécies”:

A citação, a alusão, o plágio, a referência, todos inscrevem a presença de um texto anterior no texto atual. Essas práticas da intertextualidade dependem, pois, da co-presença entre dois ou vários textos, que absorvem mais ou menos o texto anterior em benefício de uma instalação da biblioteca no texto atual ou, eventualmente, de sua dissimulação.

Tanto Genette quanto Samoyault definem o plágio como uma citação sem marcação tipográfica, como as aspas, por exemplo. Para Samoyault (2008, p. 48), a citação traz uma outra voz de um autor anterior:

Com a citação, [...] a heterogeneidade fica nitidamente visível entre texto citado e texto que cita: portanto a citação sempre faz aparecer a relação do autor que cita com a biblioteca, assim como a dupla enunciação que resulta dessa inserção. Nela reúnem-se as duas atividades da leitura e da escritura e ela deixa aparecer tudo que está

por trás do texto, o trabalho preparatório, as fichas, o saber que foi preciso armazenar para chegar a esse texto.

Notamos a valorização que Samoyault dá para a citação, e mesmo que a autora esteja se referindo ao texto literário, dificilmente não o relacionamos com o texto acadêmico, e o juízo de valor dicotômico entre a citação e o plágio, visto que, sobre o segundo, “a apropriação total explica que questões jurídicas sejam levantadas a seu respeito, já que coloca em causa, mais ou menos legitimamente, a propriedade literária” (Ibid., p. 51).

A referência, por sua vez, “não expõe o texto citado, mas a este remete por um título, um nome de autor, personagem ou a exposição de uma situação específica.” É um empréstimo não literal explícito, em que “a relação com o outro é muito mais sutil que no caso da citação, já que a heterogeneidade do texto está quase ausente” (Ibid., p. 50). o que para os fins deste trabalho nos será uma das práticas intertextuais mais caras, pois encontramos neste percurso diversos personagens e situações que podem ser enquadrados nessa definição.

A alusão também merece destaque, pois, segundo Samoyault (loc. cit.):

[...] pode também remeter a um texto anterior sem marcar a heterogeneidade tanto quanto a citação. É às vezes exclusivamente semântica, sem ser intertextual propriamente dita: é o caso, por exemplo, da alusão erótica no enunciado: “ele só pensa *naquilo*”. Outras vezes, ela remete mais a uma constelação de textos do que a um texto preciso. Ao escrever, em *Ulysses*, “a Helena de Argos, a jumenta de Troia que não era de madeira e que alojou tantos heróis nos seus flancos”, James Joyce fornece uma alusão mitológica e alegórica que pode remeter tanto a Homero quanto a Eurípedes ou qualquer outro autor que tenha retomado a epopeia troiana. Não plenamente visível, ela pode permitir uma convivência entre o autor e o leitor que chega a identificá-las. A alusão depende mais do efeito de leitura que as outras práticas intertextuais: tanto pode não ser lida como pode também o ser onde não existe. A percepção da alusão é frequentemente subjetiva e seu desvendamento raramente necessário para a compreensão do texto (grifo da autora).

Apesar de não necessária para a compreensão do texto, a compreensão das alusões enriquece o trabalho de interpretação e crítica textuais. Mesmo no exemplo de Samoyault, reconhecer a alusão à personagem literária permite uma visão mais completa do texto. Nesta posição, a alusão funciona como uma ilustração em um romance. O leitor pode vê-la como um paratexto e não analisá-la, mas ao tentar desvendá-la terá uma percepção diferente do todo.

Samoyault (2008, p. 53) também inclui a paródia e o pastiche nas práticas intertextuais:

A paródia transforma uma obra precedente, seja para caricurá-la, seja para reutilizá-la, transpondo-a. Mas qualquer que seja a transformação ou a deformação, ela exhibe sempre um liame direto com a literatura existente. [...] . Contra o sentido comum, as definições do discurso teórico devolvem à paródia seus traços específicos que não implicam necessariamente seu caráter menor, ligado a essa mistura de dependência e de independência que faz toda a ambivalência da paródia.

Enquanto a paródia transforma o hipotexto, o pastiche o imita:

Trata-se menos de remeter a um texto preciso do que ao estilo característico de um autor, e para isso, o sujeito pouco importa [...]. Com mais frequência lúdica, a visada do pastiche pode revelar-se mais séria, no exercício de estilo que ela permite: ao se imitar um autor, não somente se aprende a escrever, mas libera-se também das influências mais ou menos conscientes que se pode ter sobre seu próprio estilo [...] (Ibid., p.55).

A técnica do pastiche também é amplamente utilizada nas artes plásticas, e é comum nas aulas de educação artística professores desenvolverem atividades em que alunos devem copiar o estilo de um artista específico, o que por certo tempo faz parte da decoração de muitas escolas (fig. 1 e 2).



Fig. 1 e 2 - Atividade de pastiche em azulejo realizada por alunos da E.E. Caetano de Campos, São Paulo, SP. Fotografia em 28 de março de 2018. Acervo do autor.

Corre-se o risco de que essa categorização limite a análise das práticas intertextuais em identificá-las dentro da terminologia, porém Samoyault (Ibid., p. 57) deixa claro que as confundir é um equívoco comum, e para evitar que isso ocorra, cita mais uma derivação hipertextual, o disfarce burlesco, usando *Ulisses*, de James

Joyce, como exemplo:

[...] as fronteiras entre todos esses tipos de intertextos ou de hipotextos estão longe de serem estanques; além disso, variaram com o tempo. Na prática, é frequente que uma paródia integre citações não marcadas para facilitar o reconhecimento do hipotexto, o que o aproxima do plágio. [...] Enquanto a paródia é definida como a transformação de um texto, cujo assunto é modificado mas cujo estilo é conservado [...], o disfarce burlesco designa a reescritura, num estilo baixo, de uma obra, cujo tema é conservado.

Além das práticas intertextuais elencadas por Samoyault e Genette, encontramos também ramificações nos estudos de Claus Clüver e Leo H. Hoek, que utilizaram o termo *transposição* [*intersemiótica*]. Clüver aponta a problemática terminológica para a intertextualidade entre artes e para a relação de produção palavra-imagem (1997, p. 46), e propõe, para lidar com a problemática da tradução, a *écfrase*, defina por:

Representações verbais de esculturas, pinturas, tapeçarias, trabalhos gráficos e fotografias, reais e imaginárias, são encontrados em muitas narrativas em prosa, e a imagem narrada de uma obra de arte existente pode muito bem ser considerada uma transposição (2006, p. 119).

Clüver também (2006) emprega o termo *referência* ao estabelecer relações entre textos verbais e imagens, assim como Hoek (2006) ressalta o quanto inúmeros tipos de textos, literários ou argumentativos, inspiram-se em fontes artísticas e têm um referencial pictural. Essa referência, segundo o autor, também pode causar o efeito de *mise en abyme*, isto é, uma narrativa dentro da outra, fenômeno que também conduz para a metalinguagem.

Peter Wagner (1996, p.2) situa a problemática da crítica e da *écfrase* em um contexto epistemológico:

Roland Barthes, for instance, taught the world that everything from painting to objects, to practices, and to people, can be studied as “texts.” Barthes, Kristeva and, in their wake, Umberto Eco made us see what semiology can do for the understanding of cultures and social practices and their expression in images. Foucault and Althusser opened our eyes to the social production of meaning and its inscription through power. And the Lacanian psycho-analysis demonstrated how the human subject is formed in the play of gender difference. Finally, Jacques Derrida’s still hotly contested, and frequently misunderstood, statement “*il n’y a pas the hors texte*,” [sic] is, if we remain clear-headed, rather conventional by modern philosophical standards; but what it does tell us, ruthlessly and honestly (which is the real reason why it has found so much objection), is that there is no Archimedean point outside

of language from which the truth claims of language itself can be verified.¹

Como podemos perceber, a análise da éfrase por Wagner é extremamente intertextual, pois o autor precisou remeter à crítica anterior ao seu texto, citando, dentre outros, Jacques Derrida, cuja obra *Gramatologia* (1976) critica o estruturalismo e sobretudo a Saussure, além de contestar a concepção de texto como uma representação da fala e reforçar a noção textual de Genette no termo *escritura*:

[...] não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; e a seguir, além da face significante, até mesmo a face significada; e a partir daí, tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ela distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também “escritura” pictural, musical, escultural etc. Também se poderia falar em escritura atlética. (DERRIDA, 1976, p.10)

Percebemos na afirmação de Derrida mais uma vez o caráter interdisciplinar do estudo sobre o texto, já que o autor o relaciona com a dança e outras manifestações artísticas. Ao investigarmos o contexto de sua citação, “*Il n’y a pas de hors-texte*” (Ibid., p. 227), deparamo-nos com um questionamento das possibilidades de interpretação do texto:

Et pourtant, si la lecture ne doit pas se contenter de redoubler le texte, elle ne peut légitimement transgresser le texte vers autre chose que lui, vers un référent (réalité métaphysique, historique, psychobiographique, etc.) ou vers un signifié hors texte dont le contenu pourrait avoir lieu, aurait pu avoir lieu hors de la langue, c'est-à-dire, au sens que nous donnons ici à ce mot, hors de l'écriture en général. C'est pourquoi les considérations méthodologiques que nous risquons ici sur un exemple sont étroitement dépendantes des propositions générales que nous avons élaborées plus haut, quant à l'absence du référent ou du signifié transcendantal. *Il n’y a pas de hors-texte*. [...] Bien qu'elle ne soit pas un commentaire, notre lecture doit être interne et rester dans le texte. (Idem, grifos do autor).²

¹ Roland Barthes, por exemplo, ensinou ao mundo que tudo, da pintura aos objetos, às práticas e às pessoas, pode ser estudado como “textos”. Barthes, Kristeva e, na sua esteira, Umberto Eco nos fizeram ver o que a semiologia pode fazer pela compreensão de culturas e práticas sociais e sua expressão em imagens. Foucault e Althusser abriram nossos olhos para a produção social do sentido e sua inscrição através do poder, e a psicanálise lacaniana demonstrou como o sujeito humano é formado no jogo da diferença de gênero. Finalmente, a afirmação de Jacques Derrida, ainda muito contestada e frequentemente mal compreendida, “*il n’y a pas de hors texte*”, é, se permanecermos lúcidos, deveras convencional pelos padrões filosóficos modernos, mas o que ela nos diz, implacavelmente e honestamente (real razão pela qual ela encontrou tanta objeção), é que não há nenhum ponto de Arquimedes fora da linguagem a partir do qual as alegações de verdade da própria linguagem podem ser verificadas (tradução nossa).

² E, entretanto, se a leitura não deve contentar-se em reduplicar o texto, não pode legitimamente transgredir o texto em direção a algo que não ele, em direção a um referente (realidade metafísica,

Essa afirmação de Derrida vai de encontro aos estudos da intertextualidade, pois pressupõe uma autonomia do texto e é sugerido que os efeitos da leitura no leitor sejam ignorados. Essa assunção provavelmente acontece porque o autor se prende à Linguística, proposta como ciência, e não há crítica literária. No contexto da educação, entretanto, há a necessidade de se considerar o leitor, visto que o trabalho neste contexto busca, primordialmente, a interpretação de textos e a produção de sentido a fim de desenvolver o letramento.

Para Derrida (1973) a produção de sentido difere da visão saussuriana da semiologia como subordinada à psicologia. Sua principal contribuição para o estudo da *écfrase* está no conceito de rastro (*la trace*), que se dá quando signos adquirem sentidos quando confrontados com outros signos, que também podem se manifestar como imagens:

É preciso agora pensar a escritura como ao mesmo tempo mais exterior à fala, não sendo sua “imagem” ou seu “símbolo” e, mais interior à fala que já é em si mesma uma escritura. Antes mesmo de ser ligado à incisão, à gravura, ao desenho ou à letra, a um significante remetendo, em geral, a um significante por ele significado, o conceito de grafia implica, como a possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do *rastro instituído*. [...] O rastro instituído é “imotivado”, mas não é caprichoso. [...] Não se pode pensar o rastro instituído sem pensar a retenção da diferença numa estrutura de remessa onde a diferença aparece *como tal* e permite desta forma uma certa liberdade de variação entre os termos plenos. A ausência de um *outro* aqui-agora, de um outro presente transcendental, de uma *outra* origem do mundo manifestando-se como tal, apresentando-se como ausência irreduzível na presença do rastro, não é uma fórmula metafísica que [sic] substituída por um conceito científico escritura (Derrida, 1973, p.56, grifos do autor.)

A exteriorização do rastro nos permite retomar a alusão de Wagner ao *ponto de Arquimedes* e suas ambiguidades, pois podemos explorar dois aspectos referentes ao texto: a visão externa a ele e a busca por suas origens. A visão externa pode ser explicada na definição do termo aludido:

Metaphor derived from Archimedes’s alleged saying that if he had a fulcrum and a lever long enough, he could move the earth. The

histórica, psicobiográfica etc.) ou em direção a um significado fora de texto cujo conteúdo poderia dar-se, teria podido dar-se fora da língua, isto é, no sentido que aqui damos a esta palavra, fora da escritura em geral. Daí por que as considerações metodológicas que aqui arriscamos sobre um exemplo são estreitamente dependentes das proposições gerais que elaboramos mais acima, quanto a ausência do referente ou do significado transcendental. *Não há fora-de-texto*. [...] Embora não seja um comentário, nossa leitura deve ser interna e permanecer no texto. (DERRIDA, 1973, p.194, tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro)

Archimedean point is a point ‘outside’ from which a different, perhaps objective or ‘true’ picture of something is obtainable. It might be a view of time from outside time, a view of science from elsewhere, a view of spatial reality from nowhere. Philosophers of a skeptical or anti-realist bent, as well as deflationists and minimalists, often claim that such an alleged standpoint is merely fantastical, and the alleged objectivity of the view mythical.³(BLACKBURN, p. 21, 2005)

Essa concepção justifica o equívoco em tentarmos tratar o texto de maneira objetiva, pois as concepções de verdade e real do leitor são subjetivas e contestáveis. Essa assunção nos permite compreender como a intertextualidade também se ativa em níveis pessoais, visto que diferentes experiências, empíricas ou acadêmicas, possibilitam diferentes leituras.

Já Holland e Landgraf (2014, p.4) refutam o ponto de Arquimedes como uma simples metáfora, trazendo-lhe a funcionalidade dos mitos, que servem para iluminar as percepções das fundações:

The Archimedean point is neither a proper concept nor a simple metaphor; rather, it is an assemblage with various components and moving parts (literally and figuratively), that, because of its narrative form, can be adapted to different conceptual and historical contexts. In other words, the anecdotal form of the Archimedean point is not accidental, but a central aspect of its particular mode of knowledge production, one that allowed the figure to be handed down and embellished over generations and ages. Furthermore, the effectiveness of this literary device lies in its ability to elucidate what are literally fundamental questions of philosophy and science.⁴

Os questionamentos sobre a produção do conhecimento, tanto pela filosofia quanto pela ciência se expandem no sentido de que apesar da alegação de Arquimedes de que poderia mover o mundo tendo um ponto de apoio e uma alavanca, para isso seria necessário que o filósofo também estivesse a uma distância suficiente desse mundo, assim como um ponto de apoio suficiente firme. Analisando o mundo

³ Metáfora derivada do suposto dito de Arquimedes de que, se tivesse um fulcro e uma alavanca longos o suficiente, poderia mover a Terra. O ponto de Arquimedes é um ponto “fora” do qual é possível obter uma imagem diferente, talvez ou “verdadeira” de alguma coisa. Pode ser uma visão do tempo do lado de fora do tempo, uma visão da ciência de outro lugar, uma visão da realidade espacial do nada. Filósofos de tendências cética ou antirrealista, assim como deflacionistas e minimalistas, frequentemente alegam que tal ponto de vista alegado é meramente fantástico, e a suposta objetividade da visão, mítica (tradução nossa).

⁴ O ponto de Arquimedes não é um conceito característico nem uma metáfora simples; pelo contrário, é um conjunto com vários componentes e partes móveis (literal e figurativamente) que, devido à sua forma narrativa, pode ser adaptado a diferentes contextos conceituais e históricos. Em outras palavras, a forma anedótica do ponto de Arquimedes não é acidental, mas um aspecto central de seu modo particular de produção de conhecimento, que permitiu que a figura fosse transmitida e embelezada ao longo de gerações e idades. Além disso, a eficácia desse artifício literário reside em sua capacidade de elucidar o que são literalmente questões fundamentais da filosofia e da ciência.

das ideias, entretanto, percebemos o quanto a vastidão de teorias que são constantemente refutadas impossibilitam uma solidez teórica que possibilite firmar essa alavanca para assim dar continuidade ao movimento epistêmico. Da mesma forma é impossível ao leitor ou autor se distanciarem totalmente do texto, visto que a experiência humana faz parte de sua idealização e possibilidade de leitura.

O outro aspecto da obra de Arquimedes se conecta com a busca pelo suposto texto original, desta vez no sentido histórico, visto que os textos de Archimedes convergem com a própria noção de intertextualidade, pois muitos de seus manuscritos foram encontrados em palimpsestos (ASSIS, 2008, p. 32):

[...] em 1899 Heiberg leu uma informação sobre um palimpsesto de conteúdo matemático localizado em Constantinopla. A palavra palimpsesto significa “raspado novamente.” Em geral trata-se de um pergaminho (pele de animal raspada e polida para servir de escrita) usado duas ou três vezes, por meio de raspagem do texto anterior, devido à escassez do material ou ao seu alto preço. Este palimpsesto específico continha uma coleção de orações usadas na igreja ortodoxa oriental escritas por volta do século XIII, redigida sobre um texto manuscrito matemático do século X. Por algumas poucas linhas a que teve acesso, Heiberg suspeitou que se tratava de um texto de Arquimedes. Conseguiu viajar a Constantinopla e examinou o manuscrito por duas vezes, em 1906 e 1908. Felizmente o texto original não tinha sido totalmente apagado com sucesso e Heiberg conseguiu ler a maior parte com o auxílio de lupas e fotografias. O manuscrito continha 185 folhas com obras de Arquimedes em grego. Além dos textos já conhecidos, continha três tesouros: (I) *Fragmentos do Stomachion*, (II) A única versão ainda existente em grego de partes importantes da obra *Sobre os Corpos Flutuantes*. Anteriormente só se conhecia a tradução para o latim feita por Willem von Mörbke em 1269 a partir de um outro manuscrito grego atualmente perdido. (III) A maior parte do trabalho *O Método* de Arquimedes! Uma obra que estava perdida por dois mil anos (o último a estudá-la parece ter sido Theodosius), não se conhecendo nem mesmo seu conteúdo, surgiu de repente ampliando enormemente nosso conhecimento sobre Arquimedes.

Como podemos perceber, o trabalho sobre a intertextualidade através da éfrase, além de intermidiático, é extremamente interdisciplinar, levando-nos aos princípios da física dentro da investigação em um estudo entreartes. A prática do palimpsesto, por exemplo, serviu a Genette (2010) para a elaboração de sua teoria sobre a intertextualidade, demonstrando como a história está intrinsecamente ligada à teoria literária.

A citação de autores nos guia a novas pesquisas, assim como na era digital uma busca na *internet* está repleta de *links* para tópicos presentes no texto, correndo-

se o risco de, caso o leitor se deixe levar por essa navegação, encontre-se posteriormente deveras distante do ponto inicial.

Para nosso estudo, entretanto, busca-se atentar à capacidade do texto de provocar referências nem sempre citadas e não necessariamente explícitas, proporcionadas pelas várias camadas narrativas intercaladas, a fim de não tratar a obra como apenas uma atualização de um tema ou uma simples releitura: a intertextualidade revela não somente sobre o texto lido, mas também sobre seus agentes, sejam eles escritores ou leitores, e o funcionamento do sistema de referências que acionam a memória desses interlocutores.

A memória opera, como elucida Kristeva (1974), em um sistema ao mesmo tempo linguístico e psicológico, tanto na concepção freudiana, quanto na abordagem junguiana dos arquétipos, ou até mesmo dentro de um sistema biológico de aquisição da linguagem em que o sistema de referências aciona as experiências particulares de cada sujeito. Samoyault (2008, p. 68) também relaciona a memória com a intertextualidade:

A intertextualidade é o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura. A autonomia e a individualidade mesma das obras repousam sobre seus liames variáveis com o conjunto da literatura, no momento do qual elas desenham seu próprio lugar. Este último não é determinista, já que se define sobre diferentes pontos de vista: historicamente - pela presença da obra a uma corrente historicamente definida ou não, por sua identificação numa época, sujeita também à variação -, como gênero - pela relação da obra literária com a classe na qual ela se localiza -, como reconhecimento - pela pertença variável desta obra ao cânone -, como estilo de discurso- pela modificação possível do caráter discursivo de um texto. [...] As práticas intertextuais informam sobre o funcionamento da memória que uma época, um grupo, um indivíduo tem das obras que os precederam ou que lhe são contemporâneas, elas exprimem ao mesmo tempo o peso desta memória, a dificuldade de um gesto que se sabe suceder a outro e vir sempre depois.

O aspecto de memória também é explorado por David Lodge (1993), que afirma que dentre as maneiras pelas quais um texto pode se referir a outro estão a paródia, o pastiche, o eco, a alusão, a citação direta e o paralelismo estrutural, e que os autores [de ficção] podem estar cientes ou não de que esses mecanismos estão presentes em suas obras, podendo inconscientemente utilizar arquétipos míticos ou fábulas, por exemplo.

Lodge também emprega o termo *referência* que, por sinal, é utilizado amplamente fora do ambiente acadêmico e exprime fortemente o conceito de intertextualidade em contextos de esclarecimento para leigos ou para iniciantes em seu estudo. O autor não diferencia a referência como sendo uma forma sutil ou explícita, mas um processo de recordação do leitor, que pode se manifestar através de ecos, alusões, provadas ou não em confronto com o autor, visto que pode ser resultado de uma reprodução inconsciente, ou, ainda, um efeito subliminar dessa alusão literária em leitores que leram a obra anterior e a esqueceram ou a conhecem apenas por citação seletiva.

Ainda sobre intertextualidade e memória, Tiphaine Samoyault (2008) propõe a análise da noção da intertextualidade como uma verdadeira reflexão sobre a memória da literatura, considerando-a o resultado técnico e objetivo do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura:

Pensar a intertextualidade como memória permite reconhecer que os liames que se elaboram entre os textos não são atribuíveis a uma explicação ou um inventário positivista: mas isto não impede que se fique sensível à complexidade das interações existentes entre os textos, do ponto de vista da produção tanto quanto da recepção. A memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, memória do autor e a memória do leitor. (op. cit., p. 143)

Clüver (2006) e Lodge (1993) consideram como *referência* as diversas manifestações do intertexto, enquanto Kristeva e Samoyault propõem a intertextualidade como um exercício de acionamento de outros textos por seus leitores, que Ingedore Koch (2008) afirma proceder através da memória popular, coletiva ou discursiva. Assim como Genette, Koch também aborda as transformações que podem ocorrer em um texto, sejam elas por forma direta ou indireta, simples ou por imitação.

A utilização do termo *referência* ao invés de intertextualidade pode ser considerada como uma proposta reducionista, porém essa concepção possibilita pensar na intertextualidade como uma propriedade do texto e a referência como uma prática intertextual. A identificação ou não desses elementos revela muito mais sobre o leitor do texto do que sobre o autor, e, por essa razão, se faz necessário analisar os processos de ativação dos conhecimentos que possibilitam compreender as referências presentes em um texto.

A construção do conhecimento é uma preocupação antiga para a filosofia - e como veremos mais adiante, também para a educação, e a epistemologia socrática já acreditava que o conhecimento era derivado do diálogo, além de que sua busca era o principal objetivo da vida. O percurso histórico da filosofia se entrecruza com as próprias conceitualizações sobre o conhecimento e sua construção, e as correntes filosóficas se alimentam das teorias anteriores a fim de traçar esses conceitos.

No século XVIII Immanuel Kant afirma que se “todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência” (KANT, 1997, p.36). Para Kant, a razão possui estruturas que ordenam os conhecimentos, dando-lhes significado, ao mesmo tempo que esse conhecimento sofre intervenções do sujeito. Desta forma, podemos perceber o quanto o conhecimento que não é racionalizado não possui significado e, não havendo significado, não há aprendizado. Antes da obra de Kant, sobretudo em *Crítica da razão pura*, os racionalistas acreditavam que o uso da razão, em vez de experiência, levava à compreensão dos objetos do mundo, enquanto os empiristas acreditavam que o conhecimento provém da experiência dos objetos do mundo, em vez da razão. Kant cunha o termo *idealismo transcendental*, que afirma que tanto a razão quanto a experiência são necessárias para compreender o mundo e essas correntes filosóficas, assim como as diferentes concepções do que é o conhecimento, serviram como base para algumas das abordagens de ensino que veremos a seguir.

1.2 . As abordagens de ensino e seu diálogo com a intertextualidade

A fim de reconhecer as abordagens de ensino como um fenômeno intertextual é necessário compreender o processo histórico pelo qual cada uma foi surgindo. É essencial a compreensão de que cada abordagem tem validade dentro de seu contexto histórico-cultural, e mesmo que haja uma tendência a rejeitar uma proposta anterior e, conseqüentemente, aceitar uma nova, a antiga não perde necessariamente sua validade.

A chamada *abordagem tradicional*, mesmo considerada ultrapassada pela maioria, ainda tem seus defensores e mantém seus resquícios instaurados na educação atual. Ao considerar o aluno uma *tabula rasa*, (MIZUKAMI, 1986, p. 9), a abordagem tradicional simplesmente ignora que o jovem tem uma cultura anterior, não

necessariamente literata, que pode auxiliar na mediação de conhecimento. A realidade, dentro da concepção desta abordagem, só é vivenciada pelo aluno através das experiências do professor.

A abordagem tradicional trata a cultura como algo a ser perpetuado, porém, não considera suas mudanças, assim como acontece com o conhecimento, transmitido dentro de uma “preocupação com o passado, como modelo a ser imitado e como lição para o futuro” (Ibid., p.10), caracterizada, segundo a mesma autora, pela concepção da educação como produto. Essa abordagem defende que o ambiente físico da escola deve ser austero, para que o aluno não se distraia. Podemos apenas imaginar o que Snyders (1974), um de seus maiores defensores, pensaria sobre a sala de aula do século XXI, em que frequentemente alunos usam seus celulares para fotografarem as lições das lousas ao invés de anotarem em seus cadernos, ao mesmo tempo que recebem mensagens de texto, notificações de redes sociais e atualizações de seus seriados favoritos no mesmo aparelho. Essas novas formas de distração passaram a fazer parte das preocupações do professor, levando algumas escolas a nadar contra essa corrente, proibindo veementemente o uso de eletrônicos na sala de aula, o que impede que alunos realizem consultas a enciclopédias e dicionários digitais, revistas eletrônicas, aplicativos de ensino das mais diversas áreas e *e-books*, dentre outros recursos. Enquanto as tecnologias da informação possibilitam um ensino híbrido, dando a possibilidade de a aula prosseguir fora da escola através de vídeos e exercícios *on line*, por exemplo, a postura tradicional mantém o ideário da escola como único local da apropriação do conhecimento.

Numa educação onde há um modelo a ser imitado, a abordagem tradicional não considera que a forma mudou, e logo não é possível criar uma cópia exata no mesmo molde. Segundo Mizukami (1986, p. 15), o professor exerce “o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais”, sendo ignorada a cultura anterior do aluno, e os elementos da vida emocional ou afetiva “são reprimidos frequentemente por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino”, ignorando o fato de que a bagagem cultural do aluno poderia ser utilizada como elemento de ligação entre o conhecimento anterior e o que vai ser aprendido.

Apesar dessas limitações da abordagem tradicional, a intertextualidade faz parte de seu cotidiano através da citação, que para Genette (2010, p.14) é a prática tradicional “mais explícita e mais literal”. Mesmo nas aulas do século XXI,

principalmente nas aulas exclusivamente expositivas, professores citam autores ou reproduzem textos anteriores nas diversas disciplinas.

A abordagem comportamentalista vê o conhecimento como uma descoberta, mesmo que esse conhecimento já esteja na realidade exterior. O conhecimento é uma cópia do mundo exterior, e o indivíduo é sujeito às contingências do meio (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Ao seguir essa premissa, entretanto, corre-se o risco de uma visão determinista sobre a formação do indivíduo. O aluno passa a ser visto como sujeito passivo em relação às contingências do meio e, desse modo, o professor pode fundamentar sua aula em seus preconceitos sobre o conhecimento anterior de seu educando de forma determinista, visão veementemente criticada por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (2002).

Nessa obra, Freire reitera que o sujeito e a cultura são produtos históricos e que o determinismo, apesar de problemático, não é inexorável. Somos todos condicionados, e não apenas determinados, e o reconhecimento desse condicionamento faz parte do ato de ensinar, assim como a recusa ao determinismo é um fator primordial para se enxergar a educação como provedora da mudança. Por outro lado, Freire também defende o ato de educar como a criação de oportunidades de aprendizagem, em que o conhecimento é construído e não apenas transmitido.

O conhecimento, dentro da abordagem comportamentalista, é baseado na experiência, e esta forma de empirismo dialoga com a intertextualidade no sentido de que os fatos e textos se relacionam entre si, respectivamente:

Para os positivistas lógicos [...] o conhecimento consiste na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo, colocando em códigos simbólicos. Para os comportamentalistas, a ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos. Pretendem demonstrar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente uns com os outros (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Entretanto, apesar de a abordagem comportamentalista valorizar a experiência para a construção de novos conhecimentos, os conhecimentos anteriores que estão fora do conceito de cultura formal não são ordenados.

Por outro lado, a abordagem humanista se baseia na experiência e foca predominantemente o sujeito, “dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento

que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada” (Ibid., p.37).

Nessa abordagem, o professor é um facilitador da aprendizagem: ao invés de ensinar simplesmente transmitindo conteúdos, ele cria condições para que os alunos aprendam. Esse conteúdo advém da experiência de um aluno que está dentro de um processo de atualização perante um mundo que é visto como uma produção do homem diante de si mesmo.

Mizukami (1986, p. 41) ressalta que, sob a visão da abordagem humanista, nem sempre há coincidência entre a interpretação pessoal do mundo e o mundo objetivo, se é que possível, logo, a visão de mundo e a da realidade são influenciadas pelas conotações particulares:

A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele e que funciona, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica. (Ibid., p. 43).

Propomos que nesse conjunto de realidades seja incluída a ficção: se o mundo e a percepção dele são construções, não seria válido considerar como experiências empíricas as experiências ficcionais, em que o sujeito conhece vivências, desejos e anseios de personagens dentro de uma narrativa? Essas narrativas são internalizadas de tal forma que o leitor deixa de ser apenas um espectador e passa a torná-las como parte de sua realidade, como acontece, por exemplo, nos grandes eventos chamados *comic cons*, em que legiões de fãs emulam os vestuários, gestos e línguas de suas personagens favoritas.

Em uma abordagem centrada no homem, que pressupõe um conhecimento anterior e uma colaboração do aluno com seus pares, esse repertório real e ficcional anterior colabora com os mecanismos da intertextualidade, pois o texto apresentado ao aluno, seja ele de qual disciplina for, ou seja qual for o suporte em que é apresentado, passará pela interpretação baseada em seus textos anteriores, isto é, no seu conhecimento prévio, não necessariamente ligado de maneira direta ao texto novo, porém, com relações que podem ser estabelecidas.

Esse processo de conexão entre um texto e outro também pode ser explorado na abordagem cognitivista, que enfatiza a capacidade do aluno de integrar informações e processá-las, e essa integração entre sujeito e objeto produz o conhecimento. Essa abordagem analisa homem e mundo conjuntamente, “[...] já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre o sujeito e o objeto, não se enfatizando polo algum da relação, como ocorreu nas abordagens anteriores” (MIZUKAMI, 1986, p. 60).

Esta abordagem relaciona-se com a intertextualidade, no sentido de que o conhecimento é uma construção histórica da relação do homem com o mundo, que ao interagir com a realidade o indivíduo a reestrutura. A concepção de realidade é individual, sujeita às vivências do homem, que recorre a seus conhecimentos anteriores para a estruturação lógica de novos conhecimentos, e conseqüentemente “não há conhecimento pronto e acabado da realidade, já que o homem se encontra sempre em processos contínuos e sucessivos de reequilibração” (Ibid., p.63).

Dessa forma, dentro da abordagem cognitivista, o conhecimento é uma construção contínua. Em termos de intertextualidade, o sujeito se apropria dos textos e discursos neles inseridos para a construção de seus próprios textos. É evidente que em certo momento o escritor pode até esquecer a autoria do prototexto presente no seu próprio discurso, dando lugar à interdiscursividade, como diferencia José Luiz Fiorin, em sua obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin*:

[...] devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade. (FIORIN, 2006, p. 52).

Por não manifestar a leitura de textos anteriores, a interdiscursividade pode, aparentemente, ter maior relevância para a construção do conhecimento em comparação com a intertextualidade. Ao considerarmos o conhecimento como um discurso interior, e visto que esse discurso só se materializa em forma de texto, seja qual for o seu suporte, a intertextualidade também deve ser inserida neste contexto, uma vez que, na abordagem cognitivista, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e objeto, e o texto, por excelência, é um objeto discursivo.

Comparando as manifestações da intertextualidade com os estágios de elaboração do conhecimento segundo a abordagem cognitivista (PIAGET, 1970; MIZUKAMI, 1986), podemos estabelecer relações entre a primeira fase, chamada exógena, de constatação, cópia ou repetição, que se aproxima da citação e da paráfrase (também presentes na abordagem tradicional), e a segunda fase, chamada endógena, de compreensão das relações e combinações.

Além das formas de intertextualidade acima citadas, está a tradução, que se diferencia das demais e merece um estudo à parte, visto que já conquistou um vasto aparato teórico. A prática profissional da tradução pressupõe um amplo conhecimento tanto da língua alvo quanto da língua de origem e um repertório cultural suficiente para compreender as questões que vão além que está explícito no texto. Um tradutor eficiente não traduz apenas palavras, mas também conceitos, e considera o contexto de circulação tanto do texto de origem quanto o da língua alvo. Além disso, na tradução do texto literário, onde os sentidos conotativos são amplamente explorados, o profissional deve compreender figuras de linguagem, alusões e referências para um trabalho satisfatório.

Em contraste, a tradução também é utilizada no ensino de línguas estrangeiras, onde faz parte de um método tradicional e considerado ultrapassado, por sua limitação em desenvolver habilidades comunicativas no aluno.

Retomando o conceito de intertextualidade, segundo o qual todo texto é resultado da assimilação de um texto anterior, é possível estabelecer um paralelo com o construtivismo interacionista, característico da abordagem cognitivista, que considera que “não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação supõe que o que é assimilado o é a [partir de] um esquema anterior, de forma que, na realidade, não se aprende nada de realmente novo” (MIZUKAMI, 1986, p. 65). Da mesma forma, para Piaget (1967, p. 136), “toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura”.

Para Piaget (op. cit.), gênese e estrutura são indissociáveis, isto é, há uma estrutura como ponto de partida e outra mais complexa como ponto de chegada, e a gênese consiste no processo de construção de um ponto a outro. Esse processo de cognição pode dialogar com a intertextualidade e a hipertextualidade, se considerarmos dentro das estruturas citadas por Piaget os textos anteriores

conhecidos pelos sujeitos. A preservação e as modificações que podem ocorrer em um texto são abordadas por Genette (2010), sobretudo no que se refere à paródia, cuja principal característica está na manutenção da estrutura do texto. Já os hipotextos, dos quais temos como exemplos principais as notas de rodapé e os resumos, ressaltados por Genette por sua natureza didática, buscam a ampliação, em que há a extensão temática ou estilística de um texto. Há uma supremacia do hipertexto, analisada por Genette (2010, p. 144):

Digamos somente que a arte de “fazer o novo com o velho” tem a vantagem de produzir objetos mais complexos e mais saborosos do que os produtos “fabricados”: uma função nova se superpõe e se mistura com uma estrutura antiga, e a dissonância entre esses dois elementos co-presentes dá sabor ao conjunto. Os visitantes da antiga indústria de conservas de São Francisco, da Faculdade de Letras D’Aarhus ou do teatro da Criée em Marseille, certamente experimentaram isso para seu prazer ou desprazer, e cada um pelo menos sabe o que Picasso fazia de uma sela e de um guidom de bicicleta.

Nestas relações podemos perceber o quanto a intertextualidade pode ser associada ao processo de cognição através do estabelecimento de correlações entre temas, e mesmo o texto de Genette pressupõe um leitor que conheça as obras do artista Pablo Picasso, isto é, que tenha a experiência do sujeito.

A abordagem cognitiva também se refere a essas aquisições empíricas decorrentes do meio e, apesar de esta teoria não discutir a intertextualidade, ela também afirma que tais aquisições são decorrentes da interação do sujeito com o meio e que exigem certo decurso de tempo para que aconteçam (MIZUKAMI, 1986), o que, dentro da concepção piagetiana, também é responsável pela construção da inteligência. Essa abordagem também propõe que se estabeleçam relações entre os diferentes ramos do saber, sem que o conhecimento seja reduzido formalmente a matérias de ensino. Essa proposta, segundo a autora, pode se adequar ao contexto atual da educação, através dos mecanismos da intertextualidade, como demonstraremos ao longo deste trabalho.

A abordagem sociocultural vai além da abordagem cognitiva, no que concerne aos ramos do conhecimento, diferenciando-se pela preocupação com a cultura popular:

Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas

prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

Aspectos políticos e econômicos, sociedade e cultura são considerados pela abordagem sociocultural, que vê o homem como um sujeito inserido em um contexto histórico e atuante em sua própria educação. A ação educativa deve promover o indivíduo, ao invés de apenas ser instrumento de ajuste dele à sociedade (MIZUKAMI, 1986). Essa visão de sujeito, educação e cultura se diferencia das demais abordagens sobretudo por considerar a autonomia do homem, participante na elaboração destes aspectos da sociedade, não se limitando a ser um consumidor passivo de informações.

A autonomia é um assunto caro a Paulo Freire (2002), que ressalta o quanto ensinar exige respeito à autonomia do educando. Como seres autônomos, compreendemos o quanto o respeito ao outro é imprescindível a qualquer relacionamento, seja este pessoal ou profissional, e aceitar e compreender as diferenças é uma das principais formas de amadurecimento. Nesse sentido, para que a escola mantenha um ambiente saudável e cumpra seu papel social, o respeito ao aluno não deve ser limitado ou unilateral: o professor também deve considerar e aceitar as vontades de seu aluno, seus gostos estéticos e pessoais e, principalmente, sua identidade cultural, pois são essas características que nortearão as tomadas de decisões do educando:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 2002, p. 24)

À luz do pensamento de Freire, podemos notar que a abordagem sociocultural não considera o aluno uma *tabula rasa*: ele já possui uma identidade cultural; não considerar essa experiência anterior do aluno pode gerar conflitos e situações de resistência ao processo de aprendizado, ao julgar que o conhecimento empírico não deve ser considerado na construção do conhecimento científico, teórico ou filosófico.

Ao hierarquizar as diferentes manifestações culturais, o professor se afasta do aluno e suas escolhas estéticas passam a ser repudiadas por seus alunos como ação de resposta, ao passo que uma relação dialógica o educador pode estabelecer

conexões entre o repertório cultural do aluno e o objetivo da aula. “A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento” (MIZUKAMI, 1996, p. 99).

O diálogo marca a relação horizontal entre professor e aluno, pois, segundo Freire (2002, p. 21), “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. Assim como no método de Paulo Freire, voltado para a alfabetização de adultos, há um levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha, da mesma forma pode haver um levantamento prévio do repertório dos alunos, porém, esse levantamento não pode se limitar, como geralmente acontece, apenas à realidade do alunos, mas deve incluir também, como na proposta deste trabalho, à ficção que faz parte desse repertório, seja ela em forma de livros, revistas, leituras, filmes, seriados, histórias em quadrinhos, músicas ou quaisquer outras formas de entretenimento, em um contexto em que a ficção pode servir como escapismo ou enfrentamento de uma realidade que pode ser pungente e difícil de lidar quando o professor não está diretamente em contato com as situações por ela criadas. A utilização da ficção como mediadora entre o conteúdo escolar e o aluno pode propiciar oportunidades de trocas de experiências através do diálogo.

Freire (2002, p.25) defende “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença”. O estudo do diálogo também está presente na obra do autor que mais influenciou a corrente teórica vigente no sistema de ensino nas primeiras décadas do século XXI: Mikhail Bakhtin. A abordagem sociointeracional propõe um trabalho voltado para o estudo dos gêneros textuais, da filosofia da linguagem e do dialogismo:

O gênero se baseia na concepção socrática da natureza dialógica da verdade e do pensamento humano sobre ela. O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono de uma verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre os homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica. (BAKHTIN, 1981, p.94).

Desse modo, sob a ótica bakhtiniana, percebemos que o dialogismo se manifesta como formas de “intertextualidade e interdiscursividade implícita”, isto é, há um diálogo ao mesmo tempo interno e externo à obra, e a abordagem

sociointeracional propõe sobretudo situações de aprendizagem contextualizadas. Dentre essas tentativas de contextualização está a concepção de que se deve sempre partir da realidade do aluno, o que pode conduzir a estratégias simplistas: caso um aluno habite em uma comunidade em situação de risco socioeconômico e alvo de criminosos, o professor pode acreditar que deve partir deste contexto, e baseado em suas preconcepções sobre esse ambiente, elaborar sua aula. Corre-se o risco, porém, de que a visão que o professor tem sobre o aluno esteja equivocada e sua aula seja baseada em conceitos precedentes ao reconhecimento da individualidade do aluno, seu conhecimento prévio e seus gostos, e esses conceitos podem não corresponder necessariamente aos fatos no que concerne ao educando.

1.3. A cultura de massa como tentativa de diálogo

Em relação ao ensino de Literatura, parece-nos deveras reducionista afirmar que o jovem do século 21 não lê, sendo que há os chamados *best-sellers*, tão volumosos em seu número de páginas quanto os grandes clássicos da literatura. A própria definição de clássico, na obra *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino (1993, p. 10), faz ponderações sobre a visão do jovem sobre a leitura:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-las pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-las. De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Mediante as questões levantadas por Calvino, sobretudo a inexperiência do jovem e sua impaciência, outro equívoco, que ocorre com frequência no ensino da Literatura, consiste na suposição de que o aluno não tem referencial para compreender obras consideradas complexas, como *Macunaíma*, por exemplo. Criaturas fantásticas, amuletos mágicos e civilizações perdidas povoam o imaginário dos jovens, não somente nas obras literárias que leem, mas também nos filmes e

seriados a que assistem, aos *videogames* e *RPGs* que jogam e nas histórias em quadrinhos que consomem. Sendo assim, o universo fantástico de nenhum modo é novidade para o aluno médio, que necessita da colaboração do educador apenas para a mediação entre a leitura e os estudos literários, a fim de compreender os aspectos pertinentes para a análise da obra.

Preconceitos também permeiam o universo do educador. Ao separar conceitos próximos entre si, como o de literatura de massas ou de entretenimento e o de literatura culta ou alta literatura, a crítica literária se afasta cada vez mais do público geral, intencionalmente ou não. A produção ficcional para as massas é por muitas vezes ignorada pela crítica contemporânea, que carece de estudos que ultrapassem a análise de mercado editorial e publicidade, além de investigações sobre quais mecanismos mentais são ativados para que algumas obras sejam bem sucedidas e adaptadas para diversas mídias, enquanto outras passam anos esquecidas nas prateleiras, ao mesmo tempo que as obras de autores como Mark Twain, que assumidamente escrevia para o grande público, hoje considerados clássicos.

Em uma análise sobre a postura de Twain como escritor, Calvino (1993, p.166) relembra que o autor americano também fazia parte das massas e não faria sentido que se elevasse a um outro nível:

Como profissão de ética social do escritor, essa de Mark Twain tem pelo menos o mérito de ser sincera e verificável, mais que tantas outras cujas ambiciosas pretensões didáticas obtiveram e perderam crédito nos últimos cem anos: homem de massa ele era de fato, e lhe é completamente estranha a ideia de ter de se inclinar de um patamar mais alto para dirigir-se ao seu público.

Nesse sentido, questionamentos podem ser levantados quanto à noção de alta literatura, ou à dicotomia entre leitura de entretenimento e a literatura consagrada, ou ainda entre o valor de mercado e valor literário de uma obra, sobretudo a respeito de quem decide o que merece ser chamado de "*Literatura* e o que deve ser apenas *popular, marginal, trivial, comercial*", como analisa Márcia Abreu (2004, p.80), que em sua obra *Cultura letrada: literatura e leitura* traz questionamentos sobre o próprio conceito:

A definição de Literatura como conjunto de textos capazes de tornar as pessoas melhores, em geral, associa-se a uma crítica à cultura de massa, que, em vez de humanizar, alienaria, ao nos fazer esquecer dos problemas do cotidiano, fugindo deles por meio do sonho e da fantasia. Desse ponto de vista, os textos produzidos pela indústria

cultural levam ao conformismo, colocando o leitor em contato com personagens idealizados envolvidos em situações irreais ou com falsos problemas que se resolvem magicamente. Saímos da leitura de um desses textos da mesma forma como entramos, pois eles não nos forçam a pensar, limitando-se a “re-afirmar” nossas crenças e a nos fazer acreditar na solução exterior dos problemas. Essas histórias são uma válvula de escape para as frustrações do dia-a-dia, levando o leitor para um lugar onde todas as suas expectativas se cumprem sem que ele deva fazer nenhum esforço para isso. (ABREU, 2004, p.80)

Os questionamentos de Abreu trazem embasamentos históricos, inicialmente com o fato de que soldados nazistas liam os clássicos da literatura - e ousamos dizer que certamente não os quadrinhos do *Capitão América* ou *Superman*. A assunção do conformismo também leva a crer que todas as produções para as massas têm seu final feliz, cumprindo as expectativas de seu público, o que não é necessariamente verdade:

Para quem vê assim, a literatura de massa – romances policiais, de aventura, sentimentais, faroeste, histórias em quadrinho, fotonovelas etc. - é fruto de uma combinação incessante dos mesmos lugares-comuns: personagens sem nenhuma densidade psicológica, situações previsíveis ordenadas de maneira já conhecida, repetição constante das mesmas fórmulas de estruturação do enredo, linguagem simples e sem nenhuma dificuldade aparente. Tudo isso com o objetivo de evitar que o leitor se questione e questione o mundo em que vive, sentindo prazer em “re-encontrar” o que é confortavelmente bem conhecido. (ABREU, 2004, p.80)

Em defesa das histórias em quadrinhos, como veremos adiante, encontramos um número considerável de personagens cuja densidade psicológica fora desenvolvida por mais de 40 anos. Vilela sugere que esses heróis imperfeitos sejam abordados em diversas disciplinas, a fim de levar ao debate, por exemplo, sobre questões éticas:

Assim como na Bíblia e os mitos gregos, a maioria das aventuras de super-heróis lida com questões éticas e morais. Só isso já é razão suficiente para que eles possam ser aproveitados em aula de Filosofia ou de qualquer outra disciplina que avalie a capacidade de argumentação dos estudantes. Em suas aventuras, os super-heróis praticam, supostamente, “o bem” e lutam, supostamente, contra as forças do “mal”.

Muitos quadrinhos de super-heróis mostram uma visão maniqueísta do mundo, da qual o bem e o mal são conceitos absolutos. Essa visão era dominante nas primeiras décadas do gênero. No entanto, a partir da década de 1960, com as inovações trazidas pelo editor e roteirista Stan Lee e, posteriormente, nos anos 80, com autores como Frank Miller e Alan Moore, os quadrinhos de super-heróis foram apresentando cada vez mais dúvidas no lugar de certezas, mais debates do que consensos e uma visão cada vez mais relativa das coisas. Heróis podiam lutar

entre si por discordarem dos métodos de combate ao crime ou por defenderem opiniões políticas diferentes. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 80.)

Além da mudança na concepção maniqueísta das personagens de quadrinhos, Stan Lee, o principal criador da *Marvel Comics*, também colaborou para o meio em termos de termos de linguagem. Lee (2002), revela que no início de sua carreira quase perdera o emprego por usar uma linguagem mais complexa em seus textos, repletos de polissílabos e aliterações. Lee conta, em sua biografia, que sofrera ameaças de seu editor de ser demitido e que, desmotivado, revelou a sua esposa Joanie que queria deixar a profissão. Joanie recomendou que Lee escrevesse a história do jeito que quisesse, pois o pior que poderia acontecer era ele perder o emprego que já não queria mesmo. Como resultado Stan Lee criou o *Quarteto Fantástico* em 1961, HQ de grande sucesso na época e considerado o fundador da era heroica da Marvel, tanto que as outras revistas como *X-men* tinham em suas capas a inscrição “contada no estilo de *Quarteto Fantástico*”, e desde então seu estilo se tornou predominante no mercado de HQs.

A resistência de Stan Lee quanto à visão de seu editor de um leitor de quadrinhos alienado e sem cultura dialoga com os questionamentos de Abreu (op. cit., p.80) quanto ao escapismo causado pela cultura de massa :

Assim, a melhor forma de escapar às armadilhas da alienação e à padronização do mundo contemporâneo, a melhor maneira de manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las é a leitura constante de obras da Grande Literatura, pois elas forçam a uma reflexão sobre a realidade e permitem que o leitor enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais.

Esse posicionamento infere uma incapacidade do leitor de perceber as analogias presentes nas obras populares, além de restringir a compreensão de leitura às experiências populares. É possível se conscientizar das injustiças históricas com quadrinhos como *Maus*, de Art Spiegelman, trazem os horrores da segunda guerra mundial na visão de um imigrante judeus, ou com *Fax from Sarajevo*, de Joe Kubert (1996), que traz a visão de uma família presa no cerco realizado na Guerra da Bósnia de 1992 a 1996. Mesmo nos quadrinhos de ficção, também é possível encontrar alusões à realidade: séries como *X-Men* e *Alias* (BENDIS, 2001) permitem debates sobre a discriminação e o abuso, respectivamente.

As duas grandes editoras de quadrinhos também publicam eventos anuais,

que costumam englobar todas as publicações de um período, cerca de setenta revistas mensais. *Civil War*, evento publicado pela Marvel Comics de 2006 a 2007, deixou claro a insatisfação da editora quanto a administração de George Bush, que forçava imigrantes a se registrarem, sob o risco de prisão, dentre outros aspectos do contexto da época abordados na análise de Kevin Michael Scott (2015). A alusão, nem tão complexa, era de que os heróis deveriam se registrarem e submeterem ao governo suas identidades secretas, ou seriam presos. Apesar da história demonstrar uma maior tendência contrária ao registro, pontos de vistas divergentes eram mostrados nas revistas das personagens título, isso é, enquanto nas histórias do Capitão América o discurso dos heróis era de oposição, nas HQs do Homem de Ferro as falas eram favoráveis ao governo. O evento termina com a morte de um dos personagens principais, e sua ressurreição, prática frequente nos quadrinhos, só acontece no início da administração de Barack Obama, demonstrando o posicionamento político da editora, que estampou o presidente na capa de *Homem-Aranha* e o coloca como personagem na história (WAID; KITSON, 2009).

A segunda guerra entre heróis da Marvel, *Civil War II*, publicada em 2016, trouxe uma crítica à uma prática da polícia americana denominada *profiling*, cujo objetivo é abordar pessoas cujo perfil, segundo essas autoridades, condizem com criminosos. Na HQ, com a ajuda de uma personagem com poderes precognitivos, as autoridades começam a prender supostos malfeitores antes mesmo que cometam seus crimes.

Os jogos de poder em *Civil War*, na sociedade e sua questão pedagógica são abordadas por Seneca Vaught (SCOTT, 2015, p. 201):

Critical pedagogy and graphic novels can be complementary tools in challenging dominant social constructions of power. According to Freire, the role of humanization and education is to enable the oppressed to liberate not only themselves but also their oppressors. The superhero genre is useful to engage students on the possibilities of creativity, transforming ideas about what is into what could be. [...]. Unlike critical thinking, which emphasizes merely coming to terms with of popular misconceptions, Freire and critical pedagogues are interested in the process of humanization, liberation, and preventing the oppressed from becoming the oppressors once they achieve power themselves. As in *Civil War*, evil is not inherent until but is transmutable based on the decisions one makes from moment to

moment⁵.

Essa análise de Vaugh, intitulada *Illustrating Pedagogy of the Oppressed: A Freirian Approach to teaching Marvel's Civil War*, estabelece uma intrigante relação entre o papel da educação sob ótica freiriana, sugerindo a leitura desse quadrinho para o ensino de história e os estudos sociais, a fim de levantar questionamentos sobre os jogos de poder e o preconceito. Essas asserções também nos levam a refletir como o preconceito contra a uma manifestação cultural tenta também preservar a legitimidade de uma outra produzida por aqueles que estão no poder. Além disso, a autora ressalta o devir da realidade explorado pela ficção científica, pois não possui limites quanto o que pode ou não acontecer. Além dos exemplos de Vaugh, podemos elencar a vigilância constante em *1984*, de George Orwell, em que câmeras estão presentes em todos os lugares - o que não se diferencia muito da realidade do século XXI. Já nos quadrinhos, na edição 115 de *New X-men* (MORRISSON; QUITELY, 2001), uma nave gigante se choca contra um arranha-céu, e a imagem das pessoas fugindo na rua dentre a poeira dos escombros em muito se assemelha com as imagens do atentado de 11 de setembro de 2001, entretanto não se tratava de uma inspiração: a revista fora publicada um mês antes do ataque às torres gêmeas.

Como vemos, é possível encontrar leituras que levam à reflexão na cultura de massa, assim como explorar todas as supostas potencialidades de melhoria do ser humano e reflexão da realidade que os defensores da alta literatura acreditam só poderem encontrar nas formas mais elevadas de arte.

Entendemos que o principal problema das produções para as massas está na generalização. Podemos perceber a manifestação física desse problema em livrarias e bibliotecas, por exemplo, onde livros são separados por gêneros e autores, e assim provavelmente podemos encontrar as principais obras canônicas do acervo na mesma estante, enquanto a autoajuda e outros temas têm outro espaço. Essa distinção acontece em níveis diferentes em outros suportes. Nas raras lojas de mídias musicais

⁵ A pedagogia crítica e as *graphic novels* podem ser ferramentas complementares no desafio às construções sociais dominantes do poder. Segundo Freire, o papel da humanização e da educação é permitir que os oprimidos liberem não apenas a si mesmos, mas também seus opressores. O gênero de super-heróis é útil para envolver os alunos nas possibilidades da criatividade, transformando ideais sobre o que pode ser o que poderia ser. [...]. Ao contrário do pensamento crítico, que enfatiza apenas chegar a um acordo com os equívocos populares, Freire e os pedagogos críticos estão interessados no processo de humanização, libertação e prevenção de os oprimidos se tornarem opressores, uma vez que eles mesmos adquirem poder. Como em *Civil War*, o mal não é inerente, mas é transmutável com base nas decisões que se tomam a cada momento (tradução nossa).

ainda existentes no século XXI os discos também são divididos em gêneros, mas *Bon Jovi* pode ser encontrado na mesma prateleira que *Beatles* e *Black Sabbath*. Mesmo sem declararmos juízo de valor sobre a qualidade de cada banda, é evidente a diferença de estilos.

No caso de filmes, nas quase extintas locadoras e nas lojas de DVDs e *Blu-ray* ainda é possível encontrar a divisão de clássicos, o que leva a crer que há uma separação entre *O Vento Levou* e *Velozes e Furiosos*. A concepção de clássico, porém, está ligada à sua temporaneidade, e não necessariamente ao seu valor estético, e também se aplica à literatura, além de “que os critérios de julgamento mudam historicamente - que um autor muito apreciado hoje pode ser esquecido amanhã; que um livro detestável no passado pode ser um clássico atualmente” (ABREU, 2004, p. 65).

No caso dos quadrinhos, a situação é mais complicada. Mesmo nas casas especializadas as edições em capa dura e *graphic novels* são colocadas no mesmo local, separados por editoras ou personagens, ao invés de autores e desenhistas, e no caso das revistas, não há divisão de gênero, quando muito em infantil e juvenil nas bancas de jornais, ou em caixas nas lojas. Encontrar um título específico requer tempo e paciência, visto que essas edições parecem não ser dignas de catalogação, em que o formato parece ser mais importante do que o conteúdo.

O preconceito também funciona no caminho reverso. Abreu (2004) relata conversas em sala de aula em que alunos não conseguem apreciar determinados autores. As reclamações são comuns não só nas situações narradas por Abreu, mas qualquer um de nós que nos enveredarmos a ensinar Literatura está sujeito a ouvi-las: excesso de descrições, o autor-narrador não vai direto ao ponto, ou simplesmente “o livro é chato”.

O narrador de *Até logo, e obrigado pelos peixes*, de Douglas Adams (2010, p. 64), um dos maiores nomes da literatura de ficção científica, faz uma crítica à literatura, sobretudo ao mercado editorial americano, que revela a resistência a alguns autores:

E os motivos são óbvios. Editar, selecionar, ter de equilibrar o que é interessante com o que é relevante e cortar os acontecimentos banais mais chatos.

Como esse, por exemplo: “Arthur Dent foi se deitar. Subiu as escadas,

todos os quinze degraus, abriu a porta, entrou no quarto, tirou os sapatos, as meias, depois o resto da roupa, peça por peça, e as depositou em cima de uma pilha caprichosamente amarrotada no chão. Vestiu o pijama, aquele azul listrado. Lavou o rosto e as mãos, escovou os dentes, usou a privada, percebeu que mais uma vez tinha feito tudo na ordem errada, teve que lavar as mãos de novo e foi para a cama. Leu por uns quinze minutos, dos quais os primeiros dez minutos foram gastos tentando descobrir em que página havia parado na noite anterior, depois apagou a luz e alguns minutos depois pegou no sono.

Estava escuro. Ficou deitado para o lado esquerdo durante cerca de uma hora.

Depois agitou-se inquieto em seu sono por alguns minutos e então decidiu virar-se para o lado direito. Uma hora depois, piscou os olhos rapidamente e coçou levemente o nariz, faltando ainda uns bons vinte minutos antes que se virasse novamente do lado esquerdo. E assim passou a noite toda, dormindo.

Às quatro ele se levantou e foi ao banheiro novamente. Abriu a porta do banheiro...” E assim por diante.

Isso é encheção de linguiça. A ação do livro não avança. De fato, produz aqueles grossos volumes dos quais o mercado norte-americano vive, mas não leva ninguém a lugar algum. Resumindo: você não está a fim de saber.

A escrita de Adams é conhecida por sua ironia, e esse trecho do quarto volume de *O Guia do Mochileiro das Galáxias* é apenas uma das várias práticas metalinguísticas em sua obra. O ato de escrever é sempre retomado pelo autor, que critica a poesia presunçosa e os membros da elite que a apreciam sem considerar sua qualidade, representando-os como alienígenas disformes e tão horrorosos quanto os poemas que leem.

Por outra ironia, dessa vez do destino, a obra de Douglas Adams também se tornou um *best seller* mundial e, além disso, trata-se de uma obra amplamente analisada na academia nas áreas de Filosofia e Física, tanto que sua leitura é prevista no currículo do Ensino Médio no Estado de São Paulo. O que acontece, entretanto, é a leitura ficar restrita apenas a uma disciplina, neste caso, a de Física, perdendo-se a oportunidade de trabalhar as questões estéticas nas aulas de língua, principalmente o recurso de ironia característicos do autor.

Dessa forma, por não se tratar de um cânone para as altas literaturas, os *best sellers*, mesmo *que* detentores de um grande potencial na sala de aula, são ignorados por professores de Português e Inglês, podendo causar um efeito inverso, como

constatamos alunos lendo mais obras para outras disciplinas do que para as de línguas.

Este fenômeno é descrito por Abreu (2004, p. 72), que descreve os preconceitos contra os *best sellers* e seus leitores:

[...] a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer - ou pior, estigmatizar — o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos - em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem *best sellers*, o problema também está nelas — em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação.

Analisando o contexto do capitalismo devemos considerar que o livro não é apenas um produto cultural, mas também um bem de consumo e a existência do *best-seller* garante a sobrevivência do mercado editorial, caso contrário apenas as editoras que publicam livros didáticos adotados pelas secretarias de educação conseguiriam manter suas operações. Da mesma forma, os tão criticados filmes *blockbusters* garantem o funcionamento das salas de cinema. Pierre Bourdieu (1983, p.82) também relaciona as práticas culturais ao gosto de classe, sem ignorar essas condições impostas pelo capitalismo:

Constituído num tipo determinado de condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos, exprime segundo sua lógica própria a necessidade dessas condições em sistemas de preferências cujas oposições reproduzem, sob uma forma transfigurada e muitas vezes irreconhecível, as diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação, transmutadas, assim, em distinções simbólicas.

Bourdieu afirma, entretanto, que o consumidor do produto cultural não possui independência quanto ao grau de eruditismo artístico. Sendo assim, essa aparente autonomia do aluno em escolher suas leituras e entretenimento não passa de um resultado da imposição do mercado. A crítica de Bourdieu (op. cit., p. 91) a esse sistema também se aplica aos professores, em sua inconsistência em relação à cultura:

A aptidão para pensar objetos quaisquer e ordinários [...] enquanto belos, ou melhor, enquanto justificáveis de uma transfiguração artística [...], está fortemente ligada ao capital cultural herdado ou adquirido escolarmente. Somente uma minoria (feita de produtores artísticos, de professores de ensino superior e de intermediários culturais) julga, como o quer a definição legítima da disposição legítima, que qualquer coisa pode ser objeto de uma bela fotografia.

Ao mesmo tempo que os professores supostamente valorizam uma diversidade cultural, eles evidenciam em suas práticas as diferenças sociais:

O conhecimento das características pertinentes à condição econômica e social (o volume e a estrutura do capital apreendidos sincrônica e diacronicamente) só permite compreender ou prever a posição de tal indivíduo ou grupo no espaço dos estilos de vida, ou, o que dá no mesmo, as práticas através das quais ele se marca e se demarca, se for concomitante ao conhecimento (prático ou erudito) da *fórmula generativa* do sistema de disposições generativas (*habitus*) no qual essa condição econômico-social se traduz e que a retraduz: falar do ascetismo aristocrático dos professores ou da pretensão da pequena burguesia não é somente descrever esses grupos por uma de suas propriedades, ainda que se trate da mais importante, é tentar nomear o princípio gerador de todas as propriedades. (BOURDIEU, 1983, p. 83, grifos do autor)

O preconceito aos gostos populares e relutância de muitos educadores aos gostos populares dos alunos são, neste ponto de vista, não apenas cultural, mas também social, gerado por uma falsa sensação de pertencimento a uma aristocracia. A aproximação com um universo compreensível para o aluno pode ser visto, para esse grupo relutante, como um movimento contrário ao que o professor quer pertencer:

[...] não é propriamente um baixo ou alto salário que comanda as práticas objetivamente ajustadas a esses meios, mas o gosto, gosto modesto ou gosto de luxo, que é a transcrição durável delas nas tendências e que encontra nesses meios as condições de sua realização. Isto se torna evidente em todos os casos onde, em seguida a uma mudança de posição social, as condições nas quais o *habitus* foi produzido não coincidem com as condições nas quais ele funciona e onde podemos, portanto, apreender um efeito autônomo do *habitus* e, através dele, das condições (passadas) de sua produção. (BOURDIEU, op. cit., p. 82)

O professor perde a oportunidade, nesta atitude, de ser um curador das manifestações e produções culturais, pois levar tanto os livros quanto os filmes favoritos dos alunos à discussão em sala de aula, pode, através de abordagens que utilizem a intertextualidade, propiciar experiências significativas de aprendizagem:

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e

devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo.

Neste sentido a literatura erudita será entendida como um conjunto de produções realizadas por um determinado grupo cultural e não como a Literatura, assim como a visão do crítico literário expressará uma leitura e não a leitura correta de um determinado texto ou a única autorizada. (ABREU, 2004, p. 73.)

Reconhecer a importância do *best-seller* pode levar o aluno a inferir que sua identidade é reconhecida pelo professor e seu conhecimento anterior, sua experiência literária (ou de leitura), pode ser utilizada na sala de aula como base para o desenvolvimento de um conhecimento literário, almejando as obras planejadas pelo professor ou pelas instituições.

Uma das formas de identificar as experiências anteriores do aluno se dá pela compreensão da zona de desenvolvimento proximal, conceito postulado pelo pensador soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924), definido como “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97), isto é, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Ibid., p. 98).

Vygotsky também reconheceu a importância do jogo e da fantasia no desenvolvimento infantil e como a representação auxilia a criança a internalizar seu papel social. Sua teoria, entretanto, também tem sido adotada na educação de adolescentes, jovens e adultos, e da mesma forma a sondagem das experiências dos alunos se faz necessária, a fim de que a zona de conhecimento possa ser determinada.

O mesmo acontece na abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, desenvolvida por Krashen (1987). Nessa abordagem o autor afirma ser necessário a transmissão de um conteúdo prévio dentro da capacidade de conhecimento do aluno e adicionado mais um nível de conteúdo aos novos

temas e tarefas, formulado como “input + 1”, para que assim a situação de aprendizagem seja bem sucedida. Entretanto, se o professor não está familiarizado com esses conhecimentos anteriores, sua ação se limitará a seguir o programa de aula, supondo que essas aulas foram planejadas. Como proposta de solução para esses impasses está a utilização da cultura popular como técnica de aproximação entre professor e alunos, como veremos a seguir, na relação entre a intertextualidade e o cotidiano.

2. A Intertextualidade na cultura de massa e suas relações com o ensino

Neste capítulo demonstraremos como a cultura de massa é um sistema que se retroalimenta, e um dos recursos para sua retroalimentação é a intertextualidade. Utilizaremos como eixo central as histórias em quadrinhos e os filmes e *memes* nelas inspirados, sobretudo o *meme* “*Eu entendi a referência*”, retirado do filme *Os Vingadores* (2012). Tentaremos evidenciar como a análise dessa simples imagem pode facilitar o trabalho do professor no ensino e conceitualização da intertextualidade para alunos de educação básica e superior, diversificando os níveis de complexidade. Partindo da leitura de imagens como fonte de narrativa é possível promover os letramentos múltiplos para os alunos de educação básica, enquanto para os alunos de nível superior essa análise possibilita compreender conceitos como o pastiche através da mimese.

Como já vimos, a intertextualidade faz parte do currículo da Educação Básica e a compreensão das práticas intertextuais propicia uma melhor interpretação das diversas camadas do texto, do nível compreensão da linguagem até o estudo da crítica literária. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que o futuro professor nos cursos de licenciatura tenha acesso não só à conceitualização do tempo, mas também saiba de que ponto partir quando iniciar sua prática profissional, que além da sala de aula pode englobar a produção de seus próprios textos críticos, em uma atuação mais ativa perante a Literatura.

Para que isso aconteça, propomos que o trabalho intertextual seja feito considerando as diversas produções culturais e não somente a alta literatura, a fim de explorar as familiaridades do público geral às diversas formas de expressão. Antônio Cândido (2011), por exemplo, fala sobre as diversas manifestações do que o autor chama de *belas letras*, e nem por isso deixa de exemplificar com personagens que transitaram exclusivamente pelas formas populares de entretenimento, dentre eles Tarzan, herói criado na literatura *pulp*, caracterizada pelos encartes de jornais e livros de páginas escuras, que posteriormente teve suas aventuras contadas em revistas em quadrinhos, tiras de jornal e no cinema.

Adotar essa postura mais eclética, entretanto, requer enfrentar preconceitos contra a cultura popular, como levantado na obra *Vanguarda e Kitsch*, publicado pela primeira vez em 1939, em que Greenberg, um dos mais conceituados críticos de arte

norte-americanos, compara arbitrariamente produções culturais:

Uma mesma civilização pode produzir simultaneamente duas coisas tão diferentes quanto um poema de T.S. Eliot e uma canção de cabaré; uma pintura de Braque e uma capa do *Saturday Evening Post*. Todos os quatro são da ordem da cultura e, claramente, partes da mesma cultura e produtos da mesma sociedade. A conexão entre eles, porém, parece terminar aqui (FERREIRA, 1997, p. 27).

Nessa distinção, Greenberg aplica às culturas de massas o termo *kitsch*, dando como exemplo “a arte e a literatura populares, comerciais, com seus cromos, capas de revista, ilustrações, anúncios, ficção barata e sensacionalista, histórias em quadrinhos, música de cabaré, sapateado [e] filmes de Hollywood” (Idem, p. 32). Numa abordagem mais moderna sobre o conceito, Catherine A. Lugg (1998) afirma que a maioria dos americanos está imersa no *kitsch* desde a infância, graças ao currículo e práticas das escolas públicas, juntamente com o poder da cultura popular em constante mudança. Essas imagens populares permanecem fortes na psique coletiva, o que para a autora tem um papel político, visto que além das representações da cultura popular, dentre elas estampas religiosas e pinguins de geladeira, há os estereótipos gerados pela cultura popular que fazem parte do próprio conceito da escola:

Bolstering this mythology are the myriad of media images: television shows, news accounts, editorials and movies, which all portray “school-life” and “childhood.” Much of what is presented to the viewing public tends to be grim. From news portrayals of “wilding” boys, to movies like “Dangerous Minds”, children and particularly minority adolescents are depicted as being problem filled and occasionally threatening. They are a potential menace to the social and political order. The dominant Kitsched image for public education is “what on earth is wrong with these kids today?”⁶ (LUGG, op. cit., p. 14.)

Dessa forma, assim como na intertextualidade os sujeitos são tratados como textos, dentro do estudo do *kitsch* os próprios alunos podem ter sido condicionados a se verem como essas imagens estereotipadas, o que ajuda a compreender uma de muitas das faces dos conflitos em sala de aula, visto que o educador critica uma cultura que não conhece, e assim tem uma visão

⁶ Reforçando essa mitologia está a miríade de imagens da mídia: programas de televisão, notícias, editoriais e filmes, que retratam a “vida escolar” e a “infância”. Grande parte do que é apresentado ao público em geral tende a ser sombrio. Desde as reportagens de meninos “selvagens”, até filmes como “Mentes Perigosas”, crianças e particularmente adolescentes que fazem parte de minorias são retratados como sendo repletos de problemas e ocasionalmente ameaçadores. Eles são uma ameaça potencial à ordem social e política. A imagem dominante do *kitsch* para o ensino público é “o que há de errado com essas crianças de hoje em dia?” (Tradução nossa.)

estereotipada tanto da cultura quanto de seu aluno, que também não faz questão de conhecer.

Nos Estados Unidos, participando do programa Líderes Internacionais em Educação, em 2015, podemos perceber como essa situação é agravada nas escolas das Regiões centrais das cidades. Como não fazem parte da mesma classe social que os alunos, os professores têm criam estereótipos equivocados sobre seus alunos e duvidam de seu potencial. Já no Brasil, mediante o sucateamento da escola pública, os alunos também ficam sujeitos a esses estereótipos, tendo em vista que críticos à democratização da educação vinculam esse processo à sua perda de qualidade, o que dialoga com o discurso de Greenberg, que atribui o *kitsch* à revolução industrial, no que o autor chama de *alfabetização universal*:

Antes disso, o único mercado para a cultura formal, em contraposição à cultura popular, estivera entre aqueles que, além de saber ler e escrever, dispunham do ócio e do conforto que vão sempre de par com algum tipo de refinamento. Até então isso estivera inextricavelmente associado a saber ler e escrever. Com a introdução da alfabetização universal, porém, a capacidade de ler e escrever tornou-se quase uma habilidade menor, como dirigir um carro. Não pode mais servir para distinguir as inclinações culturais de um indivíduo, pois não era mais a condição exclusiva de gostos refinados. Os camponeses que se estabeleceram nas cidades, formando o proletariado e a pequena burguesia, aprenderam a ler e escrever por razões de eficiência, mas não conquistaram o ócio e o conforto necessários para o desfrute da cultura tradicional da cidade. Contudo, como as novas massas urbanas tinham perdido o gosto pela cultura popular, ambientada no campo e, ao mesmo tempo, descoberto uma nova capacidade de tédio, passam a exigir da sociedade um tipo de cultura adequado a seu próprio consumo. Para satisfazer a demanda do novo mercado, criou-se uma nova mercadoria: a cultura de *ersatz*⁷, o *kitsch*, destinada aos que, insensíveis aos valores da cultura genuína, estão, contudo, ávidos pela diversão que só algum tipo de cultura pode fornecer.

Fica evidente o quanto a postura de Greenberg perante a arte está vinculada às classes sociais, e ao afirmar que apenas aqueles que dispunham de tempo ocioso e conforto são capazes de produzirem uma arte refinada, menospreza o refinamento de obras provindas das classes trabalhadoras. Greenberg não deixa claro o que considera uma alfabetização universal, e considerando que o autor apenas considera as cidades como fonte da cultura tradicional, a universalidade e amplitude desta alfabetização, seja em termos nacionais quanto mundiais, parece desconexa com o

⁷ Do alemão, substituição. Luciano Floridi (2015) explica o fenômeno como a adoção de uma cultura substituída com potencial de se tornar uma cultura alternativa, ou até mesmo aumentada. Esse processo se dá na falta de um equivalente na cultura anterior. Há o risco, entretanto, de essa mesma apropriação ser superficial.

contexto real do letramento, visto que a medição de taxas de alfabetização apenas considera a capacidade de ler e escrever, não ponderando qual o nível de interpretação que o dito leitor consegue desempenhar.

Greenberg também demonstra uma supervalorização do sujeito dito como culto:

Os valores últimos que o espectador culto encontra na pintura de Picasso são obtidos num segundo momento, como resultado da reflexão sobre a impressão imediata deixada pelos valores plásticos. É só então que entram em jogo o reconhecível, o miraculoso e o evocativo. Estes não estão imediata ou externamente presentes na pintura de Picasso, precisando ser nela projetados pelo espectador sensível o bastante para reagir adequadamente a qualidades plásticas (FERREIRA, 1987, p. 36).

Nesta concepção, Greenberg não considera o camponês capaz de interpretar a obra de Picasso, porém mesmo o leitor metropolitano, sem o devido conhecimento do contexto de produção da obra de Picasso, será incapaz de analisar sua obra em profundidade. Por outro lado, não obstante o nível cultural do espectador, é possível que os aspectos empíricos o remetam a índices que propiciem essa explicação. Consideremos, por exemplo, *Guernica*. Mesmo o espectador que não conhece o contexto de criação da pintura pode reconhecer as expressões de dor e morte, pois fazem parte inexorável da experiência humana. Em um segundo olhar, o leitor pode reconhecer a figura de Pietà, não necessariamente por conhecer a obra de Michelangelo, mas por fazer parte não só da arte sacra, mas também de toda a cultura popular, como veremos mais adiante neste trabalho. Greenberg não considera o conhecimento empírico, depositando apenas na alta cultura a capacidade de análise, porém, mesmo que seu discurso se revele cada vez mais elitista, o crítico considera a acessibilidade da cultura plástica:

Se a vanguarda imita os processos da arte, o *kitsch*, vemos agora, imita seus efeitos. A concisão dessa antítese não é gratuita; ela reflete e define o imenso intervalo que separa dois fenômenos culturais simultâneos como a vanguarda e o *kitsch*. Esse intervalo, grande demais para ser preenchido por todas as infinitas gradações do “modernismo” popularizado e do *kitsch* “modernista”, corresponde, por sua vez, a um intervalo social que sempre existiu na cultura formal, assim como nos demais campos da sociedade civilizada, cujos dois extremos convergem e divergem numa relação fixa com a estabilidade, crescente ou decrescente, de uma dada sociedade. Sempre houve, de um lado, a minoria dos poderosos — e, portanto, os cultos — e, de outro, a grande massa dos explorados e pobres — os ignorantes. A cultura formal sempre pertenceu aos primeiros,

enquanto os últimos se contentaram com uma cultura popular ou rudimentar. Ou com o *kitsch*.

Nessa sociedade estável, que funciona suficientemente bem para manter fluídas as contradições entre as classes, a dicotomia cultural é algo atenuada. Os axiomas de poucos são compartilhados pela maioria; esta crê supersticiosamente no que os primeiros acreditam de fato. Em tais momentos da história, as massas são capazes de sentir respeito e admiração pela Cultura de seus senhores, por mais elevada que seja. Isso se aplica, pelo menos, a cultura plástica, que é acessível a todos. (FERREIRA, 1997, p. 37)

Notamos outra generalização preconceituosa de Greenberg, de que os poderosos e ricos são cultos. Mesmo que a afirmação do crítico pudesse se aplicar somente ao contexto na época em que seu texto foi redigido, a crítica e a academia continuaram compactuando veladamente com o pensamento do autor, impondo a separação entre a cultura popular e a erudita, a alta literatura e a leitura para as massas.

Greenberg admite em *Arte e cultura* (1996) que alguns de seus conceitos foram modificados ao longo dos anos, mas o autor mantém sua visão de que a cultura se torna uma miscelânea quando se estende à classe operária:

Em sociedades abaixo de um determinado nível de desenvolvimento econômico, todos trabalham; e onde isso ocorre o trabalho e a cultura tendem a fundir-se em um único complexo funcional. A arte, o folclore e a religião tornam-se então pouco distinguíveis, seja em intenção seja na prática, das técnicas de produção, de cura ou até mesmo de guerra. O rito, a magia, o mito, a decoração, a imagem, a música, a dança e a literatura oral são a um só tempo religião, arte, folclore, defesa, trabalho e “ciência”. (GREENBERG, 1996, p. 50)

Ao falar de mito e folclore Greenberg remete à fatores históricos da arte e da criação estética. Por outro lado, o professor e historiador Hilário Franco Junior (1991) busca justamente questionar essas dicotomias, atentando para a origem em comum das manifestações artísticas, populares ou não:

Na denominação das áreas culturais específicas, deve-se evitar adjetivações que decorram de um referencial social (elite/massa), político-ideológico (hegemônica/subalterna) ou técnico (letrada/oral), todos suscetíveis de transformações históricas mais ou menos rápidas que dificultam a análise. O par “erudita/folclórica” é válido, ainda que tenha uma conotação muito literária e acadêmica do primeiro termo (*erudire* = instruir, *eruditio* = ensino, vindos de *ex*, partícula negativa, e *rudis*, inculto, grosseiro) e se ressinta de uma certa acepção pejorativa do segundo. Talvez seja preferível assim “sofisticada/simples”. Esses níveis culturais obviamente são, como também no caso da adoção de alguma das outras nomenclaturas, definidos um em relação ao outro. De acordo, portanto, com os

parâmetros da sociedade estudada, e não por comparação com outros períodos ou sociedades. Não se pode pensar em “sofisticada” como sinônimo de lógico: um pajé indígena, um monge medieval ou um intelectual contemporâneo não são necessariamente mais racionais que os demais índios, que os leigos ou que os operários. São apenas especialistas em certas técnicas e conhecimentos considerados válidos pelo conjunto da sociedade. Trata-se do domínio aperfeiçoado (do grego *sophistikós*, argumentar de forma sutil e refinada) de um certo código, que os simples (simplex, formados de um único elemento) conhecem apenas superficialmente, trata-se, portanto, de “eficácia simbólica.” (FRANCO JUNIOR, 1991, p. 22)

Desta forma, podemos dizer, por exemplo, que se Botticelli pintou o *Nascimento de Vênus* em 1486, uma obra renascentista conceituada pelo primor da forma, é porque houve o mito para inspirá-lo, transmitido por centenas de anos através da tradição oral antes de sua transcrição e por isso provindo, permitindo-se o um paralelo com o que poderia ser chamado de uma cultura de massa . Neste sentido a intertextualidade não faz distinção se o hipotexto, isto é, o texto de origem (Genette, 2010, p. 18) provém do erudito ou do folclórico, e considera-o como parte da produção de sentido.

A contemporaneidade da separação entre as diversas formas de arte em castas é explanada por Rodrigo Naves, considerando as características do contexto pós-moderno:

A sociedade contemporânea proporciona um tipo de experiência de que talvez a forma moderna já não dê conta. As identidades sociais deixaram de se construir em oposições marcadas - burgueses *versus* proletariado, por exemplo - e adquiriram uma dinâmica ainda sem feição definida. Então já não se trata de criar obras que coloquem no horizonte uma perspectiva de relações mais ricas e livres, como fez o melhor da arte moderna. Trata-se antes de conseguir apresentar formas que ajudem a vislumbrar o novo tipo de relações em que estamos metidos, para que possamos começar a nos mexer. De alguma maneira a [cultura] pop e sobretudo o minimalismo contribuíram para tornar esse movimento possível, e ainda que provavelmente não tenham produzido obras que fizessem avançar nossa compreensão, se limitando a colocar questões relevantes. (Greenberg, 1996, p. 17)

No prefácio de *Arte e Cultura*, Naves afirma que Greenberg é o crítico norte-americano mais importante de sua época, porém as opiniões fortes do autor levam ao questionamento dessas acepções fervorosas:

Muito poucos levantam objeções mais sérias em torno das escolhas do crítico Clement Greenberg, sobretudo aquelas escolhas que fez até a década de 60. Seria realmente difícil. Com uma ou outra exceção, seus julgamentos recaíram sobre os melhores trabalhos de sua época.

No entanto, a rejeição ao Greenberg *teórico* (se é que ele existe) é hoje quase uma unanimidade. (Greenberg, 1996, p. 11.)

Não obstante, apesar de exaltar a importância do crítico, Naves sublinha sobre os movimentos artísticos ignorados por Greenberg (op. cit., p. 15):

Seu sistema seria não apenas estreito e unívoco como também incapaz de incorporar trabalhos de arte que lidavam com outras interrogações. E, de fato, Greenberg praticamente irá desconsiderar movimentos como a pop [art] e o minimalismo. No entanto, me parece [sic] que a tática de dividir sua atividade - o crítico e o teórico - perde de vista um elemento central. Embora realmente esse esquema teórico apareça como uma recorrência meio maçante nas análises de Greenberg, também é verdade que ele dificilmente - ao mesmo até a década de 60 - se mostrou como empecilho para uma recepção generosa de novas produções.

Não visamos contestar especificamente os textos de Greenberg, mas a postura preconceituosa do autor que é compartilhada por setores na academia e fora dela em relação às diversas manifestações artísticas, e nesse sentido o escolhemos por sua posição de destaque nos estudos das artes. Entretanto, se concordarmos com o autor no pressuposto de que a arte pop e o minimalismo pouco exigem do olhar, limitaremos sua leitura a uma simples forma de capitalização da cultura.

Assim como Abreu (2004), Bourdieu (1983, p. 77) também acredita que as camadas mais populares buscam por modelos de previsibilidade:

[...] Os membros das classes populares e das frações menos ricas em capital cultural das classes médias recusam sistematicamente a sofisticação propriamente estética quando a encontram em espetáculos que lhes são familiares, em particular os programas de variedades televisionadas. Sabemos que, do mesmo modo que no cinema, o público popular, muitas vezes desconcertado com os *flash-backs*, gosta das intrigas lógicas e cronologicamente orientadas para um *happy end* e “se encontra” melhor nas situações e nas personagens simplesmente desenhadas do que nas “histórias” ambíguas e simbólicas, agenciadas sem ordem aparente e reenviando a experiências e a problemas totalmente estranhos à experiência ordinária. Vemos, em todos esses exemplos, que o princípio dessas recusas não reside somente na falta de competência técnica, mas na adesão a todo um conjunto de “valores” que nega a pesquisa formal. É assim que o gosto que o público popular manifesta pelos espetáculos mais espetaculares (*music-hall*, teatros de *boulevard*, circo, grandes produções cinematográficas etc.) e pelo aspecto mais espetacular desses espetáculos, trajes, música, ação, movimento fantástico e, sobretudo, a paixão por todas as formas de cômico e notadamente por aquelas que tiram seus efeitos da paródia ou da sátira dos “grandes” (imitadores, cançonetistas etc.) são dimensões do *ethos da festa*, da franca diversão, riso livre que libera colocando o mundo social de cabeça para baixo, invertendo as convenções e as

conveniências. Quanto à preferência pela pintura figurativa e pela representação fiel da beleza natural – bela criança, bela menina, belo animal, bela paisagem – ela se inspira evidentemente numa recusa do formalismo que, colocando a forma, isto é, o artista, em primeiro plano, com suas intenções, seus jogos, seus efeitos, joga à distância a própria coisa, e proíbe a comunicação direta e total com a beleza do mundo que é a forma por excelência da experiência estética popular.

Em uma postura contrária a essa generalização do entretenimento popular, Mário Feijó (1997, p. 20), em defesa das histórias em quadrinhos, afirma que “nada impede que um trabalho criado para ser um produto de entretenimento de milhões de pessoas possa ser também uma obra de arte – única e especial na forma e no conteúdo”. Corre-se o risco, porém, de apenas as produções que alcançaram o *status* de arte serem consideradas dignas de análise na sala de aula, porém essas mesmas obras podem apresentar pouco apelo para os alunos.

Há também o risco no sentido inverso, de que o viés determinista de autores como Greenberg seja compartilhado por professores, que ao ponderarem a origem humilde de alunos, consideram-nos incapazes de compreenderem leituras consideradas complexas, e nesse preconceito autores como Mário de Andrade, Clarice Lispector e José Saramago são excluídos dos planos de aula, gerando uma reação em cadeia: se não há contato com uma obra complexa na educação básica, ela será considerada mais difícil no ensino superior, ou nem mesmo será lida, pois apenas os alunos do curso de Letras irão entrar em contato com esses textos. Agindo dessa forma, há uma consolidação da separação entre as culturas, pois a alta literatura ficará restrita apenas aos acadêmicos, enquanto as formações de base se tornam sujeitas a adaptações simplistas e obras menos polêmicas, fechando-se um ciclo.

Na era digital, tanto a alta literatura quanto as belas artes estão presentes sob a forma subversiva dos *memes*, utilizados em redes sociais para ironizar as situações do cotidiano, com por exemplo os *classic art memes*, em que falas são das personagens de obras de arte. A pintura *L'Amour Désarmé* (O Amor Desarmado), do francês William-Adolphe Bouguereau (fig.3) tornou-se um *meme* satirizando a tendência do público de tomar más decisões. Além do texto sobre a imagem, o cupido foi substituído por um alienígena tentando escapar (fig. 4).



Fig. 3 – “L’Amour Désarmé” (1885), de William-Adolphe Bouguereau (1825–1905). Reprodução de Óleo sobre tela. Localizado no Museu Orbigny-Bernon, La Rochelle, França. Disponível em: <<http://www.alienor.org/collections-des-musees/fiche-objet-147010-l-amour-desarme>>. Acesso em 9 de abril de 2019.

Fig. 4 - Meme “Me solta”. Disponível em: <<https://memegenerator.net/Alien-Me-Segura-Que-Eu-Vou>>. Acesso em 9 de abril de 2019.

Esses *memes*, usados até mesmo em peças publicitárias, contribuem para que o público tenha contato com obras que até então só seriam vistas em museus e sítios de internet especializados. Da mesma forma os *memes* também trouxeram visibilidade a autores de literatura, dentre eles Clarice Lispector (fig. 5 e 6).

Nesses casos, a transgressão não está apenas no uso não autorizado da imagem da autora, mas também na atribuição de citações nunca publicadas pela autora. O sarcasmo e o mau humor presentes nas frases utilizadas nos *memes*, características atribuídas a Lispector tendo em sua obra e biografia, também servem de crítica a uma prática comum nas redes sociais de compartilhamento de imagens com adágios cuja autoria nem sempre é conferida ao autor citado. Notamos que esse tipo de intertextualidade não se adequa inteiramente à terminologia desenvolvida por

Genette, Samoyault ou Kristeva, pois essa “citação reversa” atribui ao autor uma frase que não é dele. Aproxima-se da paródia pela reutilização, como no caso do meme selecionado, que transforma a frase de *Perto do coração selvagem* - “Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.” (LISPECTOR, 1980, p. 50) - e do pastiche pela imitação, porém, enquanto no pastiche, para Samoyault (2008, p. 53), “o sujeito pouco importa”, nesta técnica o sujeito é colocado em evidência.



Fig. 5 e 6 - Memes produzidos sobre imagens e frases de Clarice Lispector. Disponíveis em: < <https://www.facebook.com/ArtesDepressao/photos>>. Acesso em 9 de abril de 2019.

O uso de *memes* é previsto pela Base Nacional Comum Curricular, que tece como parâmetros para a organização e progressão curricular a ação de

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 524)

Tendo em vista que a BNCC considera as produções culturais juvenis contemporâneas que circulam em meios digitais como *playlists* e nanocontos, os *memes* podem ser considerados dentro do mesmo meio. Desde o advento da internet os jovens são engajados na produção de *memes*, principalmente nas redes sociais,

em páginas de humor ou até de cunho político, e a análise deles é proposta pela 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 digitais 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 (BRASIL, 2018, p. 486)

Pela escolha terminológica percebemos como a semiótica de Charles Sanders Peirce norteia a BNCC, sobretudo nos termos “semiose” e “multissemiótica”, porém o instrumento também ressalta que o termo “multimodalidade” também é para designar o fenômeno de multiplicidade de aspectos dentro de um texto. Kristeva (2005, p. 47) ressalta que apesar das contribuições de Peirce para o estudo do signo, limitações são encontradas:

A problemática do *signo* (os semioticistas soviéticos referem-se, mais frequentemente, às teorias de Peirce e de Frege) está longe de se apresentar como esgotada. Ela permitiu o estudo das estruturas linguísticas independentemente de seus referentes e a descoberta das relações significantes no próprio interior dos complexos semióticos. Nem por isso, a problemática do signo deixa de ser um pressuposto metafísico que dificulta muitas vezes as pesquisas ulteriores. Na França, as limitações do simbolismo já foram assinaladas. Sem formulá-las explicitamente, os semioticistas soviéticos as deixam ouvir e dão início a uma superação ditada, de um lado, pela ideologia marxista e, de outro, pela ampla abertura da pesquisa em direção às práticas semióticas ocultas.

Dessa forma, Kristeva (2005, p. 59) propõe diferentes perspectivas para a semiótica, voltadas para sua aplicabilidade:

[..] um ponto de interrogação se coloca, a partir de agora, sobre a eficácia ulterior da problemática do signo para uma semiótica que reconheceu sua necessidade e que se construiu a partir dela. Se essa problemática é necessária para dissolver o intuicionismo, o positivismo ou o sociologismo vulgar, é também verdade que a semiótica a suspende desde já. Sem se ocupar mais de referente-significante-significado ou de conteúdo-expressão etc, ela estuda todos os gestos significantes da sociedade produtora (o discurso, a prática literária, a produção, a política etc) enquanto redes de relações, cuja significação se articula pelas aplicações ou negociações de uma norma.

Sendo assim, a semiótica peirceana considera primordialmente a significação, isto é, a dimensão comunicativa e não a significância e as práticas de linguagem, eixos de integração propostos para o Ensino Médio pelos BNCC. As práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental, entretanto, – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica - são limitadas às aulas de Língua Portuguesa e não à Artes.

Além disso, a BNCC propõe que estudantes tenham acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital, tendo em vista o impacto que a tecnologia tem no seu dia a dia e a necessidade de apropriação técnica e crítica desses recursos, visando uma aprendizagem significativa e autônoma:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos. (BRASIL, 2018, p. 487)

Sendo assim, a BNCC espera que o aluno não só compreenda os novos gêneros que surgem com as novas tecnologias, mas também que possam aplicá-los em outras mídias. Não entraremos no âmbito das restrições tecnológicas das salas de aula no Brasil, porém em termos didáticos, não é explícito qual professor da área de Linguagens e códigos será responsável por essa educação digital, em um contexto em que muitos alunos nem e-mail possuem. Da mesma forma, o aprimoramento e domínio da tecnologia requer investimento constante de tempo e dinheiro, visto que um professor formado no final do século 20, mesmo que tivera aulas de tecnologias, dificilmente encontrará computadores rodando *Wordstar*, *Lotus 123* e *DBase*. A BNCC espera além, pois para edição de vídeo e mixagens de áudio é preciso um domínio que vai além dos programas convencionais.

Dentro das possibilidades mais palpáveis no contexto da educação brasileira, a BNCC propõe um trabalho sobre os gêneros, não se limitando apenas às manifestações escritas, em um trabalho em que o aluno deve:

Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). [...] Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do *Metá Metá* etc.) quanto textos de outros campos (o remix político *George Bush/Imagine*, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos). (BRASIL, 2018, p. 492)

Percebemos a tentativa da BNCC de integrar as disciplinas de Linguagens e códigos em uma conceitualização das artes e expressões corporais como linguagem, englobando assim até mesmo Educação Física. A tentativa de contato com essas diversas formas de artes teoricamente propicia aos alunos a produção de suas próprias obras:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.[...] [Os alunos devem] Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (Ibid., 496).

A BNCC não considera, entretanto, que a arte, assim como a língua, possui aspectos identitários. Prever que um aluno crie uma obra com referências estéticas e culturais com as quais ele não consegue se identificar, acaba resultando nos repetitivos pastiches os quais estamos habituados a ver nas escolas. As releituras acabam não falando novamente como texto, e passam a ser um limitado objeto de avaliação.

Neste sentido, propomos que a leitura de imagem seja trabalhada na sala de aula dentro de um processo de conscientização para as artes, partindo da cultura de

massa que se alimentam da artes plásticas, dentre elas as histórias em quadrinhos, pois, como sugere Vilela (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 92) “professores de artes podem utilizar exemplos do trabalho de desenhistas de histórias desse gênero para aula sobre perspectiva, proporções do corpo humano, composição, linguagem corporal, uso de nanquim e outros materiais de etc.”

Como os quadrinhos alimentam a cultura de massa, fornecendo narrativas para filme e *memes*, é possível fazer uma progressão dentro de sequências didáticas para as formas de expressão artísticas mais complexas, dentre elas a alta literatura.

Sendo assim, partiremos agora para as histórias em quadrinhos. A fim de delimitar a pesquisa, destacamos os quadrinhos da editora Marvel, tendo em vista sua relevância não só nos impressos, mas também no mercado cinematográfico.

2.1. A intertextualidade nos quadrinhos da *Marvel Comics*

Dentre as manifestações de cultura popular, as histórias em quadrinhos ocupam uma posição polêmica nos meios acadêmicos. Em primeiro lugar por apresentarem uma grande diversidade de gêneros, e assim como qualquer forma de arte, possuem uma grande variação de qualidade, como explica Vergueiro (2009, p. 39):

A oferta de quadrinhos como um todo, considerada a produção industrial, continua disponibilizando, em proporções bastante exageradas – cerca de 80 ou 90 por cento, dependendo do ponto de vista -, daquilo que poderia ser denominado como lixo, ou seja, quadrinhos padronizados e presos a um modelo industrializado de produção, voltados para a reprodução das mesmas histórias a serem consumidas pelas mesmas massas de leitores invisíveis e não-identificados. Apenas uma pequena parcela da produção continua a ser composta por obras que realmente colaboram para o avanço da linguagem dos quadrinhos e sua evolução artística, enquanto todo o restante da produção busca perpetuar o interesse da sociedade em geral por esse meio de comunicação de massa. Mas nisso as histórias em quadrinhos não se diferenciam de todas as outras artes, pois fato semelhante pode ser encontrado no cinema, no teatro, na literatura, etc. Ambas as tipologias de produção – o lixo, por um lado, e a arte, por outro-, cumprem muito bem o seu papel.

Esse *status* de arte nas histórias em quadrinhos é explorado por Alexandre Barbosa (RAMA; VERGUEIRO, 2008, p. 131) na exploração dos quadrinhos como

recurso pedagógico:

Todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos. Assim, para o educador, as HQs podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição.

Por outro lado, em seu estudo sobre a criação de histórias em quadrinhos em salas de aula de educação básica como forma de letramento, o pesquisador Timothy Morrison (2002) afirma que alguns professores são relutantes em utilizar quadrinhos, filmes, música contemporânea e outras formas de mídia populares na sala de aula por temerem que abordagens estranhas às tradicionais neguem aos alunos tempo no qual eles poderiam permanecer expostos, adicionalmente, ao cânone. Além disso, muitos professores querem seus alunos engajados em atividades escolares rigorosas e podem resistir a atividades que consideram frívolas. Em seu trabalho, Morrison ressalta aspectos da cultura popular, dentre eles o fato de ela fazer parte da vida da maioria dos estudantes e de que seu uso pode diminuir a disparidade que alunos percebem entre suas vidas dentro e fora da escola, além de desenvolver a habilidade de analisar a mídia que consomem, o que leva muitos autores a defenderem uma abordagem cultural-popular a fim de lecionar seguindo os programas e currículos institucionais (ALVERMANN et al., 1999; KOENKE, 1981; SWAIN, 1978; SCHOOF, 1978).

Para uma utilização mais eficiente das Histórias em Quadrinhos - as conhecidas HQs - na sala de aula, um dos primeiros passos consiste em contrastar as diferentes formas em que são veiculadas. Tanto professores quanto alunos ainda confundem as HQs com charges, tirinhas e textos ilustrados. O termo gibi, existente graças à publicação de mesmo nome nos anos 1940, tem sido substituído pelo mercado por *comics*, *comic books* ou *graphic novels*, mesmo se tratando das mesmas histórias, revelando uma tentativa do mercado de valorização deste gênero, porém permanece aceito quando se trata de quadrinhos infantis.

Já os termos *comics* e *comic books* simplesmente usam do estrangeirismo para a mesma produção. As *graphic novels*, por sua vez, são objeto de análise quanto a sua definição, visto que o termo, segundo o estudo detalhado sobre o formato por Vergueiro (2009, p.25), surge quando Will Eisner tenta vender um de seus projetos

para uma editora para um editor que não iria atendê-lo se fosse falar de histórias em quadrinhos:

Na realidade, Eisner não havia criado nada novo, por mais que afirmasse que a ideia lhe viera repentinamente. Ele não havia absolutamente inventado a expressão *graphic novel*, pois não se tratava da primeira vez que ela era utilizada em relação especificamente a um produto quadrinístico. Antes de Eisner, o termo já havia sido utilizado pelo crítico de quadrinhos norte-americano Richard Kyle, em 1964, e também por Henry Steele na revista *Fantasy illustrated*, em 1966. Da mesma forma, o trabalho que Eisner então oferecia ao editor – *Um contrato com Deus* –, tampouco poderia ser considerado de fato a primeira *graphic novel* a ser publicada no ambiente de quadrinhos norte-americano, com diversas obras podendo ser apontadas como suas antecessoras (destacando-se, neste aspecto, *Jungle book*, de Harvey Kurtzman, e *Beyond time and again*, de George Metzger, para apenas citar dois exemplos). [...] Por outro lado, a própria ideia compreendida pela expressão *graphic novel* pode ser facilmente contextualizada em outros países, com destaque para os álbuns encadernados de histórias em quadrinhos, já naquela época correntemente publicados no ambiente europeu, em geral trazendo histórias completas de personagens consagrados, anteriormente publicadas na forma de capítulos em revistas como *Tintin*, *Spirou* ou *Pilote*. Foi a partir desses álbuns que o crítico Richard Kyle, [...], cunhou inicialmente o termo *graphic story*, que rapidamente substituiria por *graphic novel* [...].

No entanto, encontramos edições chamadas de *graphic novels* que consistem em várias edições de histórias em quadrinhos regulares encadernadas e colocadas em capa dura, anteriormente publicadas no formato dos chamados “gibis”, que, segundo Vergueiro (2009, p. 31), após 1986 “passaram a ter um ritmo muito mais rápido de lançamentos, muitas vezes representando obras especialmente criadas para o novo formato, outras vezes coletando histórias ou arcos de histórias aparecidos nas edições normais, ou seja, em revistas de linha”.

O formato da *graphic novel* também traz uma problematização do quadrinho como gênero textual, visto que seu meio de circulação, status e valor comercial são modificados quando em formato capa dura. Kristin Fletcher-Spear, Merideth Jenson-Benjamin, e Teresa Copeland (2005) discordam quanto a considerar a *graphic novel* um gênero específico. Para as autoras, o termo é impreciso e trata-se de um formato, pois além de poder conter os mais diversos gêneros, de super-heróis a ficção histórica, as *graphic novels* podem ser indicados para as mais diversas faixas etárias. Entendemos a *graphic novel*, portanto, como um suporte, que, segundo Vergueiro (2009, p.26), permitiu uma nova maneira de viabilizar e disseminar os quadrinhos, um

novo pacote:

Por mais que a expressão *graphic novel* represente um termo com diferentes acepções, é possível dizer que ela veio a influir positivamente no ambiente dos quadrinhos no mundo inteiro, predispondo leitores e críticos não só a uma nova forma de publicação de histórias em quadrinhos, mas, também, a uma nova formulação artística para o gênero.

Ao transitar das revistas em quadrinho mensal para a versão em capa dura, a história em quadrinhos passa a ser categorizada como livro, tendo seus autores e desenhistas elencados em suas capas e lombadas.

Enquanto os quadrinhos em forma de revista são vendidos em bancas de jornais e supermercados, as *graphic novels* têm seu lugar de destaque nas livrarias. Ironicamente o encadernado tem valor de mercado menor do que a publicação em revista por se tratar de uma reedição, enquanto a revista, após algumas décadas, é tratada como item de coleção.

Notamos uma grande diferença do tratamento dos encadernados entre o mercado brasileiro e o norte-americano. A crítica dá a entender que existam dois tipos de *graphic novels*, aquelas que foram concebidas como unidade e as coletâneas dos chamados arcos - tendo em vista que há personagens cujas revista já passam do número seiscentos, as histórias são estruturadas de forma que os conflitos tenham uma duração geralmente de quatro a doze edições até sua resolução. No mercado norte-americano, entretanto, essas encadernações são chamadas de *trade paperbacks* (TPB).

Em termos de narrativa, a *graphic novel* compara-se ao filme e ao romance - daí a tradução de *novel* - enquanto os quadrinhos em formato de revista assemelham-se aos seriados, novelas televisivas e literatura de folhetins. O *trade paperback*, nessa comparação, equivale a comprar o *box* de um seriado ou a edição do folhetim em forma de romance.

Além de reedições das HQs em formato de revista, podemos também encontrar *trade paperbacks* das tirinhas geralmente publicadas em jornais, de personagens como *Garfield* e Calvin e Haroldo. Apesar da estrutura de geralmente três quadros, com uma situação, desenvolvimento e conclusão cômica, é possível detectar uma tentativa de sequência narrativa nessas edições, formando pequenos arcos dentro da publicação.

As tirinhas de quadrinhos também se adaptaram o mundo digital com as *webcomics* e, graças ao avanço da tecnologia, um grande número de autores pôde ter seus trabalhos divulgados, sem necessidade de vinculá-los a publicações específicas. O mesmo fenômeno sucedeu com os autores de charges que, com a independência editorial, puderam publicar suas obras, expressando mais claramente suas inclinações políticas e ideológicas.

O tímido uso dessas mídias visuais apresenta um caráter contraditório, visto que quadrinhos, charges e tirinhas são escolhidos como textos para análise em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para o nível superior, além de vestibulares, avaliações institucionais estaduais como o SARESP no Estado de São Paulo, e concursos públicos. Da mesma forma sua utilização também está prevista nos currículos estaduais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A recusa em adotar as HQs em sala de aula também está relacionada aos preconceitos que permeiam os círculos acadêmicos e a crítica, que trazem questionamentos sobre a validade dessa mídia. João Cezar de Castro Rocha (2011, p. 53) ressalta que essa resistência ao externo, não necessariamente nas histórias em quadrinhos, mas também literatura em geral, também está ligada à proteção do próprio círculo que aqueles que restringem o acesso à diferentes leituras pertencem:

A superação dessas duas figuras - o *intermediário cultural* e o *intelectual aduaneiro* - ajuda a revelar que a mera adjetivação da polêmica ou do sistema intelectual, seja afirmando o caráter autoritário daquela, seja observando a precariedade deste, supunha uma comparação implícita com outro modelo, esse sim autossuficiente e maduro. Vale dizer, a própria imagem do Éden universitário. Deixemos a diplomacia de lado: o que está em cartaz na severidade dessas adjetivações é uma maldisfarçada estratégia de autopromoção, pois, ao revelar a incúria de meus pares, afirmo meu próprio valor, num autoelogio verdadeiramente constrangedor.

Em sua obra Rocha também fala sobre o mediador cultural, ilustrado pelo autor como o crítico de rodapé, os encartes de literatura em jornais e os professores que tinham um papel de curadores para os alunos de suas próximas leituras. O autor também traz aspectos históricos sobre as mudanças desse papel do intermediário desde a invenção da imprensa à disseminação dos livros digitais, enfatizando que o controle do que o grande público passou a ler deixou de estar nas mãos dos poucos

especialistas em literatura.

Além das recusas pessoais dos educadores e críticos, empecilhos históricos nacionais fizeram regredir a adoção das HQs:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças” (CARVALHO, 2006, p. 32).

Os quadrinhos criticados pelas ABE, entretanto, ainda não apresentavam uma estruturação como as *graphic novels* surgidas nos anos 1980 e que, segundo Will Eisner (1989), autoridade no conhecimento teórico e prático das HQs, serviram para assumir a característica de linguagem por sua análise como um todo. Com a criação do herói *The Spirit*, Eisner também participou da chamada Era de Ouro dos quadrinhos, compreendida entre os anos 1930 e final dos anos 1940, porém, com o final da guerra, o gênero de HQs de super-heróis se tornou esquecido, dando lugar aos quadrinhos infanto-juvenis, dominados nos Estados Unidos pela *Walt Disney Comics*.

Os quadrinhos de heróis só ressurgiriam na década de 1950, com a popularização dos aparelhos de televisão e com o seriado *The Adventures of Superman*, levando a DC Comics a relançar as HQs de seus heróis clássicos, até que nos anos 1960 publicou *Liga da Justiça*, formada pelos heróis Superman, Batman e Mulher-Maravilha, entre outros. Em resposta à editora concorrente, a Marvel Comics lança *Os Vingadores* em 1963.

Apesar de as duas equipes serem publicadas por concorrentes, é comum haver intercâmbio entre as equipes criadoras de ambas as editoras: Stan Lee, criador de boa parte dos personagens da Marvel na década de 60, tais como Hulk, Homem-Aranha, Homem de Ferro, já roteirizou para a DC Comics, incluindo uma releitura de seus heróis clássicos, criando novas origens para os heróis da Liga da Justiça na série *Just Imagine* (2000). Lee também elaborou o método Marvel (*How to Draw comics in the Marvel Way*), que serve como referência para a maioria de roteiristas e desenhistas do mercado. A principal orientação do método consiste em utilizar a linguagem do cinema e da fotografia na construção de narrativas, valendo-se de

recursos como ângulo de câmera, perspectiva e ponto de vista das personagens (LEE; BUSCEMA, 1984, p. 16-40).

O trabalho de Stan Lee, assim como o de toda a indústria de quadrinhos, é assumidamente intertextual, interdiscursivo e polifônico: antes de uma estória nesse suporte ser publicada, seu enredo deve ser aprovado pela equipe editorial, e só então o escritor cria o roteiro que, após sua conclusão, é enviado para o desenhista, que segue as instruções do roteirista em relação a ângulos de “câmera”, perspectiva das personagens, ambientação e ritmo. Após o trabalho do artista principal, as páginas são passadas para o arte-finalista, que adiciona cores e efeitos, e por último ao letrista, que insere os textos nos balões de fala, pensamento e narração.

Apesar de todo esse trabalho em equipe e os inúmeros artistas envolvidos, os créditos da autoria da história geralmente são dados ao roteirista e ao desenhista principal, sobretudo no que diz respeito à criação de personagens e suas primeiras aparições. O anonimato das equipes de criação é ainda mais distinto nos quadrinhos infantis e infanto-juvenis, sobretudo da americana Disney e nas histórias da *Turma da Mônica*. Rama e Vergueiro (2008) apontam que durante décadas a única assinatura encontrada nas histórias do Pato Donald, por exemplo, era a de Walt Disney, mesmo depois de seu falecimento.

O roteirista e desenhista norte-americano Carl Barks, por exemplo, criador de personagens como Tio Patinhas em 1942, assim como as personagens secundárias de suas histórias como Professor Pardal, Maga Patalógica e os Irmãos Metralha, só começou a ser creditado por suas obras nos anos 1980, em reedições de luxo. Já no caso da indústria de quadrinhos nacional, os artistas e roteiristas ainda permanecem ocultos sob a assinatura de Maurício de Souza. Sob o ponto de vista de educadores, Rama e Vergueiro (2008) afirmam que essas questões podem servir de gancho para a discussão das relações de trabalho no capitalismo e questões relativas ao direito autoral, tais como a propriedade intelectual e a criação sobre encomenda, visto que os autores não têm propriedade sobre suas criações, e mesmo que as empresas lucrem bilhões de dólares com as personagens, não há garantia de participação nos lucros. Mesmo os funcionários dos parques da Disney, pouco ligados com o setor de criação, assinam um contrato de propriedade intelectual, e são conscientizados que mesmo que criem o próximo Mickey Mouse, seu salário por hora continuará o estipulado pelo contrato.

Will Eisner justifica as questões de autoria pelas necessidades mercadológicas, sobretudo mediante o pouco tempo entre cada publicação:

O fato de os quadrinhos deixarem de ser trabalho de um único indivíduo, para serem trabalho de uma equipe, deve-se geralmente à urgência do tempo. Na maioria das vezes, o editor estabelece esse sistema como uma necessidade para cumprir cronogramas de publicação, controlar a sua propriedade quando ele é dono de um personagem, ou quando se trata de formar uma equipe para seguir uma determinada linha editorial. Muitas vezes o artista, pressionado por um editor que acha que ele tem habilidades “literárias” limitadas, ou mesmo voluntariamente, abdica do papel de “escritor”. Assim, para atender aos ditames do editor ou do cronograma, o artista contratará os serviços de um escritor - ou o escritor contratará as habilidades de um artista. Um resultado embaraçoso desse fenômeno é o dilema enfrentado por editores modernos de histórias em quadrinhos que procuram devolver os “originais” ao criador depois da publicação. Quem é o criador de uma página de histórias em quadrinhos que foi escrita por uma pessoa, desenhada por outra, e que teve arte-final, letreiramento (e talvez até colorido e fundo) feitos por outras pessoas ainda? (EISNER, 1989, p. 123.)

Além dessas questões de multiplicidade de autoria, o trabalho das HQ também se manifestam como respostas a textos anteriores: em diversas entrevistas, Stan Lee (2006; 2011) assume ter criado não somente *Os Vingadores*, mas também o *Quarteto Fantástico*, em resposta às altas vendas de *Liga da Justiça*, revista da DC Comics, editora concorrente desde os anos 60, e, nas mesmas entrevistas, Lee assume ter baseado o *Incrível Hulk* na personagem Dr. Jekyll, da novela de Robert Louis Stevenson *O Médico e o Monstro*.

Stan Lee também recriou mitos como o do deus nórdico Thor, transformando-o em personagem de suas histórias, prática já executada nos anos 1950 pela concorrente DC Comics, que criara, inspirada no deus romano da velocidade Mercúrio (fig. 7), a personagem *Flash* (fig. 8). Além da velocidade sobre-humana, a personagem da DC Comics também possuía o mesmo chapéu com asas do deus, como podemos perceber nas imagens.

O uso do capacete e o raio no uniforme complementam a ideia de velocidade, no caso de as linhas seguindo o corpo do herói na ilustração não conseguirem estabelecer essa interpretação. A intertextualidade visual possibilita a relação entre ícones, de modo que o leitor associe, mesmo que inconscientemente, o chapéu e as asas ao deus Mercúrio, tendo em vista que a simbologia dos mitos ainda persiste na sociedade ocidental contemporânea.



Além disso, no universo dos super-heróis a iconicidade tem fundamental importância para a interpretação dos poderes e motivações das personagens. Capitão América e Mulher Maravilha praticamente vestem a bandeira dos Estados Unidos, assim como o Super-homem também continua no mesmo esquema de cores. Os ícones fazem parte dos uniformes de herói, como o Homem-Aranha e Shazam, com o animal e o raio estampados, respectivamente. As asas nos calcanhares de Mercúrio também são desenhadas no anti-herói Namor, o príncipe submarino, e o capacete com asas também é desenhado na cabeça de Thor na releitura de Stan Lee e Jack Kirby.

Nesse processo de recriações, cuja crítica aproxima do plágio, Lee também cria, em 1964, a personagem Mercúrio, velocista como o Flash da editora concorrente. Mercúrio inicialmente surge como um vilão, mas se redime e passa a fazer parte da equipe dos Vingadores - uma característica comum entre as personagens de Stan

Lee.

A própria formação dos Vingadores faz parte de um longo processo de releituras. A personagem Capitão América fora criada em 1940 por Joe Simon e Jack Kirby e, somente na terceira edição, Stan Lee contribuiria para o roteiro, o que é um processo comum na produção das histórias em quadrinhos, em que, de uma edição para outra, a equipe criativa pode sofrer mudanças, o que causa controvérsias na atribuição da autoria. Assim como nos folhetins, as narrativas são consideradas como parte de uma única história das primeiras edições em 1963, que configuram o universo de heróis da Marvel Comics, ou de 1940, da *Timely*, até a atualidade. Personagens nascem, crescem, geram prole, envelhecem, morrem, voltam à vida, mudam de lado na batalha entre vilões e heróis, têm suas crises existenciais, sem, contudo, ignorar mais de setenta anos de histórias.

Essa consolidação dos super-heróis no imaginário popular através de décadas se dá por fatores que já foram ou ainda são alvo de polêmicas e batalhas judiciais, visto que essas personagens e seus direitos de imagem, assim como sua exploração comercial, pertencem às editoras e não aos autores. Nos anos 90, um grupo de desenhistas decidiu se desligar da Marvel Comics e criar uma editora concorrente, a Image Comics, porém, seus trabalhos não conseguiram escapar do processo de releituras: Jim Lee, Mark Silvestri e Rob Liefeld recriaram equipes de heróis idênticas a X-men, título da Marvel que ilustravam antes de saírem da empresa. Alguns títulos sobreviveram, mas em 2010 Jim Lee descontinuou sua parte na editora e se juntou à concorrente DC Comics, o mesmo processo ocorrido nos anos 1960, quando a Marvel absorveu as personagens da antiga *Timely*, e a DC os heróis da extinta editora *Fawcett*.

O sucesso da Marvel e DC em criar personagens icônicos e o insucesso das concorrentes em atingir igual popularidade pode ser justificado pela maneira com que as grandes editoras utilizaram o contexto histórico para ilustrar suas histórias: Capitão América fora criado para incentivar o recrutamento de jovens para o serviço militar dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial; o Incrível Hulk fora criado em 1962 sob o medo dos avanços científicos dos usos da radiação e da bomba atômica no período; os X-men contam a história de um grupo de mutantes, pessoas nascidas com poderes extraordinários, que sofriam preconceito da sociedade por serem diferentes, e o próprio Stan Lee assume que os personagens Professor Xavier e

Magneto, principais personagens da série, foram inspirados em Martin Luther King e Malcolm X, respectivamente; o Pantera Negra, primeiro super-herói negro em histórias em quadrinhos, também fora criado nos anos 1960, época em que o partido de mesmo nome agia em defesa dos negros nos Estados Unidos; a primeira história do Homem de Ferro, em 1963, acontece durante a guerra do Vietnã, e tantos anos depois a sua origem é recontada no cinema em 2008, porém, ao invés de enfrentar vietcongues, o protagonista enfrenta terroristas no Oriente Médio.

Percebemos, portanto, como o processo de criação nas histórias em quadrinhos é um constante processo intertextual de releituras, seja das origens das personagens, que são constantemente recontadas e atualizadas em novos filmes e versões modernizadas dos quadrinhos antigos, seja na revisitação dos mitos, como por exemplo na formação de equipes de super-heróis, cujos integrantes possuem as mesmas funções do argonautas, mito grego que conta a busca pelo velocino de ouro, ou dos companheiros de Ulisses na *Ilíada* e *Odisseia* de Homero. Da mesma forma que cada membro da equipe de super-herói possui um talento distinto, os grupos de heróis clássicos possuíam dons que os distinguiam dos demais.

A releitura e a apropriação de personagens não é uma exclusividade da indústria de quadrinhos. Mesmo Camões e Dante já colocavam os deuses gregos como personagens de seus poemas. A análise de Samoyault (2008, p. 70) elucida essa questão intertextual, a fim de evitar o pensamento de que produzir o novo é impossível:

Entre as duas propostas, entre o “tudo está dito” e “digo-o como meu”, há menos que um paradoxo, uma definição da literatura como necessária repetição ao mesmo tempo que como uma apropriação: pelo jogo uma nova disposição ou de uma expressão inédita, o escritor pode tornar-se “proprietário” de seu assunto, abandonar o hábito desvalorizado de plagiador para revestir aquele, muito mais valorizado, de autor. Não há oposição que valha, para a literatura, entre inédito e o já-dito. Se o roubo de ideia é um crime difícil de se estabelecer, é justamente porque a criação se exerce não na matéria, mas na maneira, ou no encontro de uma matéria e de uma maneira.[..] As ideias não pertencem a ninguém, elas circulam, voam, dispersam-se e pousam, de acordo com os ventos, cuja orientação é preciso medir. As metáforas, que lembram este movimento incessante, são numerosos: as abelhas e o mel, a viagem e sua busca, a árvore e o enxerto... Tudo está dito, mas redigo o que quero. Por isso somos copistas?

A repetição de práticas intertextuais nos quadrinhos não se limita à apropriação de personagens, pois o uso de epítetos também parece ter sido apropriado dos clássicos gregos. Em seus estudos sobre os epítetos, Luciene Lages Silva os define dentro da obra de Homero:

[...] podemos entender os epítetos como uma expressão que se ajunta a um nome servindo ao fim de ampliar, quantificar, qualificar, restringir, realçar uma ideia que pode ou não ser-lhe inerente. Tomemos como exemplo o epíteto [...] prudente, comumente utilizado para predicar Odisseu, que realça uma característica já marcada no herói, caso diferente se fosse usado para se referir a Hércules, que não aparece, em geral, designado por essa qualidade. Em termos gramaticais, um epíteto não é sempre representado por um adjetivo, pode também vir como um substantivo: “rei”, “senhor”, “soberano”; ou como uma expressão apositiva: [...] *O mais amado dos homens*. (fala de Mégara no Hércules, v. 531). Por fim, cumpre ressaltar que: a) alguns epítetos descrevem aspectos físicos; b) outros marcam aspectos do caráter; c) outros ainda descrevem ações; d) e alguns, em especial, suscitam mais prontamente uma imagem imediata (SILCA, 2012, p. 42, grifos da autora).

Assim, em Homero, há o divino Ulisses, o brilhante Apolo, o Aquiles de pés velozes, o poderoso Agamêmnon, a temível Perséfone e, nas capas dos quadrinhos das Marvel Comics os títulos são, entre muitos outros, *O Invencível Homem de Ferro* (*The Invincible Iron Man*), *O Espetacular Homem-Aranha* (*The Amazing Spider-man*), *O Poderoso Thor* (*The Mighty Thor*), e *O Desprezível Deadpool* (*The Despicable Deadpool*). Esse último, somado ao título *The Infamous Iron Man* (*O Infame Homem de Ferro*), servem como exemplo para a visão de Genette (2010, p. 32) para o uso de epítetos, manifesta duas práticas intertextuais, a autocitação e a paródia:

Acima de tudo, é bem verdade que Homero com frequência se repete, literalmente ou não, e que essas fórmulas recorrentes não se aplicam sempre ao mesmo objeto. A característica do estilo formular, assinatura da dicção e ponto de apoio da recitação épica, não consiste apenas nesses epítetos por natureza – *Aquiles dos pés ligeiros*, *Ulisses das mil astúcias* – invariavelmente acoplados ao nome de tal ou qual herói; mas também nesses estereótipos moventes, hemistíquios, hexâmetros, grupos de versos, que o *aedo* reemprega sem embaraço em circunstâncias por vezes similares, por vezes muito diferentes. [...] Essas reutilizações podem muito bem passar por autocitações, e porque o mesmo texto se encontra aí aplicado a um objeto (uma intenção) diferente, é preciso reconhecer nele o próprio princípio da paródia. Certamente, não a função, pois nessas repetições o *aedo* não procura de fato fazer rir, mas se ele o consegue sem ter procurado, não poderíamos dizer que ele, involuntariamente, fez um trabalho de parodista? Na verdade, o estilo épico, por sua estereotipia formular, é não apenas um alvo da imitação cômica e da reversão paródica: ele está constantemente em desenvolvimento, até

mesmo em posição de autopastiche e autoparódia involuntárias

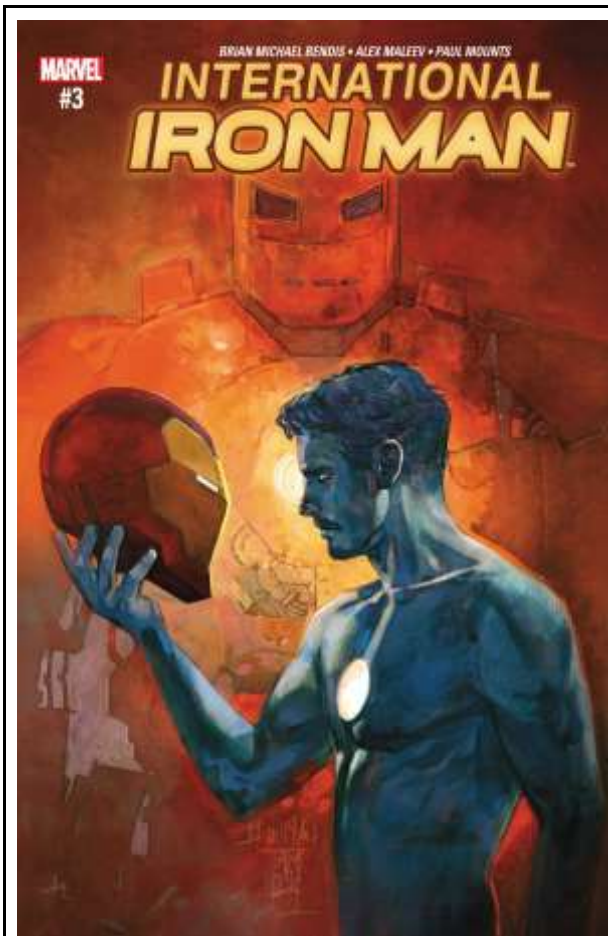


Fig. 9 - Capa de *International Iron man*, vol. 1, n. 3. Ilustração por Alex Maleev. Disponível em: <https://d2svrcwl6l7hz1.cloudfront.net/content/B01D9AD7CU/resources/0?mime=image/*>. Acesso em 3 de agosto de 2018.



Fig. 10 - Capa de *Infamous Iron Man*, vol. 1, n. 5. Ilustração por Alex Maleev. Disponível em: <<https://www.comics.org/issue/1676274/cover/4/>>. Acesso em 3 de agosto de 2018.

Os epítetos, como vimos, nem sempre remetem a aspectos positivos e, no caso das histórias em quadrinhos, eles sofrem reformulações ou são alvo de ironia. Com as mudanças de equipes criativas, as personagens também sofrem modificações ou até mesmo são mortas, como no caso do alter-ego do Homem de Ferro, Tony Stark, que, buscando exercer seu heroísmo de forma mais globalizada, sofrendo as influências do *zeitgeist* do século 21, tem o título da revista modificado para *International Iron man* (fig. 9), e no ano seguinte, quando o protagonista é dado como morto, é substituído por uma outra personagem, o antigo vilão tentando se redimir, Victor Von Doom, e para enfatizar essa mudança de personagem a editora Marvel passa a publicar a revista *The Infamous Iron Man* (fig. 10). Além dos títulos, as artes

de capa têm seu papel fundamental, como podemos constatar pela análise de Will Eisner:

Um fator de impacto nas histórias em quadrinhos como forma de arte é inerente ao fato de que se trata de um veículo principalmente visual. O trabalho de arte domina a atenção inicial do leitor. Isso então induz o artista a concentrar as suas habilidades no estilo, na técnica e em recursos gráficos que têm como propósito deslumbrar o olhar. A receptividade do leitor ao efeito sensorial e, muitas vezes, a valorização desse aspecto reforçam essa preocupação e estimulam a proliferação de atletas artísticos que produzem páginas de arte absolutamente deslumbrantes sustentadas por uma história quase inexistente (EISNER, 1989, p. 124).

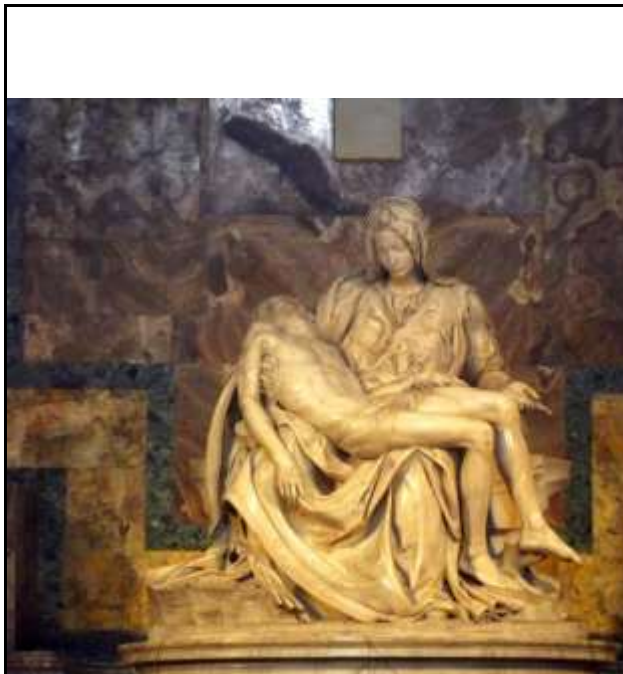


Fig. 11 - *Pietà*, de Michelangelo Buonarroti. 1498. Escultura. Basílica de São Pedro, Vaticano. Fotografia: Edmundo Gomes Junior (2015). Acervo pessoal.

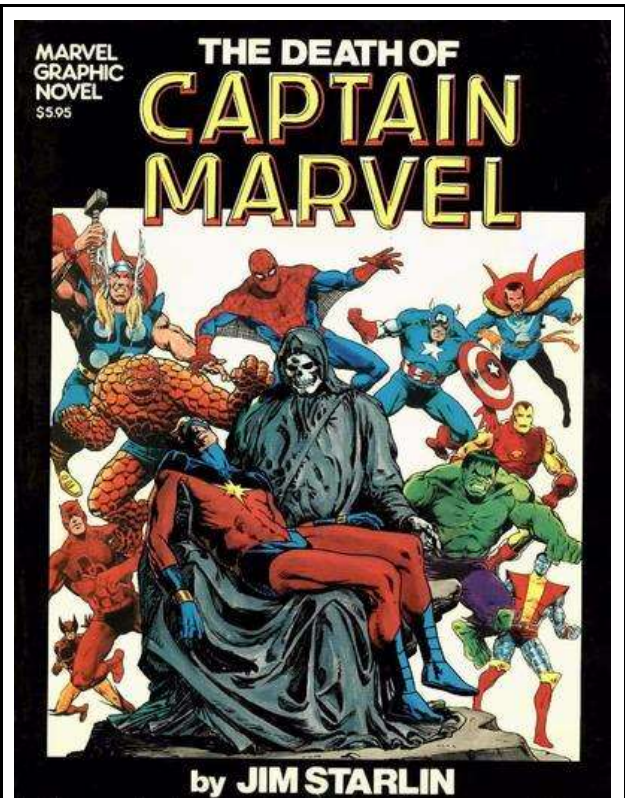


Fig. 12 - Reprodução da capa de *The Death of Captain Marvel* (STARLIN, 1982). Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Marvel-Graphic-Novel-Death-Captain-ebook/dp/B00ZNZLJES>>. Acesso em 3 de agosto de 2018.

Nessa tentativa de vislumbre do olhar do leitor e a fim de atraí-lo para a compra da edição, podemos perceber como o trabalho intertextual sobre as capas de cada edição reflete a preocupação mercadológica da editora. Em *International Iron Man*, Tony Stark questiona sua postura perante o mundo, entre continuar a *ser* ou *não ser*

mais o Homem de Ferro, e numa intertextualidade com *Hamlet*, o herói é atormentado pela perda do pai e por usurpadores, neste caso, da companhia que fora por ele herdada, ao invés do reino da Dinamarca. Há corrupção em sua empresa, logo também há “algo de podre” em seu legado. Com a morte de Tony, o Homem de Ferro é trocado por um ex-vilão, por isso o uso da palavra *infamous*, e neste caso o conceito na língua inglesa explora a má fama da personagem que o substitui.



Fig. 13 - Capa de *Uncanny X-men* vol. 1, n. 136, Agosto de 1980, Ilustração por John Byrne. Disponível em : <https://www.comics.org/issue/773870/cover/4>. Acesso em 3 de agosto de 2018.

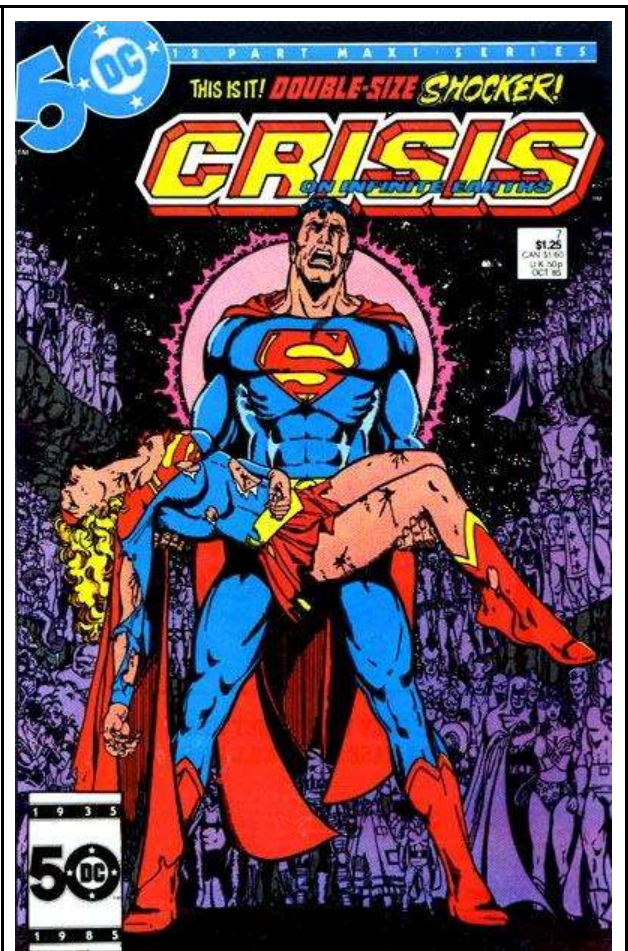


Fig. 14 - Capa de *Crisis on Unlimited Earths*, ilustrada por George Pérez, Outubro de 1985. Disponível em: <https://www.comics.org/issue/40485/cover/4> />. Acesso em 3 de agosto de 2018.

O trabalho de referencialidade visual nas capas não se limita a apresentar formas de intertextualidade apenas com a literatura, mas com grande parte das artes plásticas e visuais. Na capa de *Infamous Iron Man n. 5* podemos ver Victor Von Doom desfalecido no colo de sua mãe, em uma evidente referência à *Pietà* de Michelangelo (fig. 11). Entretanto essa não foi a primeira nem a última vez que a escultura foi

utilizada como referência: em uma breve busca por HQs disponíveis para a venda pelo conteúdo de suas capas é possível encontrar no sítio de internet *mycomicshop.com* 156 edições definidas como “*Pietà cover*”. Dentre as conhecidas e consideradas clássicas pelos adeptos de quadrinhos estão *The Death of Captain Marvel* (fig. 12) e *Uncanny X-men* n. 136 (fig. 13), publicada pela Marvel em 1982 e 1980, respectivamente, e *Crisis on Infinite Earths*, publicada pela DC comics em 1985. Dentre essas, *The Death of Captain Marvel* é a que mais se aproxima da escultura de Michelangelo (fig. 11) e, apesar de conter várias personagens ao fundo, mantém a estética de renascentista na releitura, tanto na triangulação geral, quanto na posição das personagens centrais, suas mãos, cabeças e troncos, e mesmo o padrão das dobras das vestes da figura que ampara é mantido.

As modificações sofridas nas releituras também ilustram como o processo intertextual se concretiza, como na metáfora de Genette sobre o palimpsesto (2010):

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 outra obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através da leitura o lugar e a ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. Tentamos aqui explorar esse território. Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. Este meu texto não escapa à regra: ele a expõe e se expõe a ela. Quem ler por último lerá melhor. (GENETTE, 2010, p.5).

O trabalho sobre o texto pode, para alguns leitores, substituir o texto original. Neste caso, a capa de *Uncanny X-men* inspirou diretamente os artistas das outras capas posteriores, mesmo que ainda sejam referidas como *Pietà*. Comparando a ilustração de Byrne (fig. 13) e de Pérez (fig. 15), é possível compreender como acontece o processo de pastiche. Definido por Genette (2010) como uma forma de imitação não satírica, o pastiche é um tema polêmico pela linha tênue que o separa do plágio, questionado por Milton Hatoum, dentre muitos outros:

Na música instrumental ou no canto lírico essa técnica era considerada um pastiche. Os teóricos da literatura chamam-na intertextualidade. Esta palavra meio pomposa apenas traduz uma técnica antiga, pois há muito tempo a literatura e as artes devem alguma referência a seus precursores. Claro que há plágios absurdos, cuja única intenção do plagiário é sarrupiar uma ideia alheia. Mas quando se fala em imitação ou influência, a coisa complica. O que dizer, por exemplo, da influência crucial da arte africana na obra de

Picasso e de outros pintores cubistas? [...] Uma exposição no Whitney Museum (Nova York) mostra a influência de Picasso em algumas obras de Willem De Kooning, Jackson Pollock, Roy Lichtenstein, Arshile Gorky e Jasper Johns, entre outros artistas contemporâneos. (HATOUM, 2014, p. 2)



Fig. 15 - Maria Versperbild. Arte barroca alemã, século 14. Disponível em: <<https://maria-vesperbild.de/unsere-wallfahrt/#wall3>>. Acesso em 10 de maio de 2019.



Fig. 16 - *Guernica* (detalhe). Pintura a óleo de Pablo Picasso, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. Disponível em: <<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

É interessante a escolha de Hatoum pelo exemplo de Picasso, pois é justamente o autor de *Guernica*, uma das obras de arte mais expressivas do século 20, e que também contém uma versão da Pietà dentro do painel (fig. 16), que por sua vez influencia o pintor brasileiro Cândido Portinari, cuja biografia confirma essa relação entre as pinturas:

O diálogo com Picasso, que se mostrava tão profícuo ao longo dos anos 30, é renovado após o impacto que a visão de *Guernica* provoca em Portinari logo no começo de 1942. O pintor, que havia concluído em Washington os quatro painéis da Fundação Hispânica da Biblioteca do Congresso, deve ter visto a obra em Nova Iorque, onde fora executar o retrato da mãe de Nelson Rockefeller. A sensação causada por *Guernica* está claramente explicitada nos painéis da *Série Bíblica*, encomendados naquele mesmo ano por Assis

Chateaubriand [...]. *Guernica*, como escreve Mário de Andrade, fornece a Portinari "a solução plástica", sem que isso signifique incorporação cega de uma influência declarada. (FABRIS, 1996, p. 13)



Ao comparar as obras de Portinari, sobretudo *Criança Morta* (fig. 17) e *Guerra e Paz* (fig. 18) percebemos como as reproduções das *pietàs* do artista brasileiro estão mais próximas à releitura de Picasso do que a versão de Michelangelo, que também é posterior às imagens de *Maria Vesperbild* nas igrejas católicas alemãs, datadas do começo do século 14 (IMKAMP, 1995), assim como nas ilustrações de Byrne (fig. 14) e de Pérez (fig. 15). A emoção que todas as obras tentam demonstrar e provocar, entretanto, prevalece.

Will Eisner discorre sobre esse poder da imagem na leitura:

Uma imagem, retratando sem palavras um gesto ou uma cena, pode, por exemplo, comunicar mensagens profundas e uma certa carga de emoção. Mas [...] as imagens são específicas e, portanto, tornam desnecessária a interpretação. Uma composição artística que retrata

a vida não permite uma participação muito grande da imaginação do leitor. Contudo, o reconhecimento de pessoas da vida real na obra e o acréscimo de ações “intermediárias” são suplementos fornecidos pelo leitor a partir das suas próprias experiências. Essencialmente, porém, o que é solicitado do leitor é estabelecido com precisão pela arte. Existe uma espécie de privacidade de que um leitor de prosa tradicional desfruta ao traduzir mentalmente um texto descritivo em imagem visual. Trata-se de algo muito pessoal, que permite um envolvimento muito mais participativo do que o *voyeurismo* de examinar uma figura.

Outro desafio ao veículo da arte sequencial é a questão de lidar com as abstrações. Obviamente, quando o artista de quadrinhos seleciona uma postura a partir de uma cadeia de movimentos de um corpo - ou detém um determinado momento da animação de objetos em movimento -, há pouco tempo (ou espaço) para lidar com o caráter amorfo, digamos, da aflição da dor, do arrebatamento do amor ou do torvelinho de conflitos interiores (EISNER, 1989, p. 137).

Percebemos, assim, que no processo de intertextualidade existe uma apropriação de uma versão, como se essas ilustrações também tivessem sido feitas em um palimpsesto em que houvesse uma gravura, em que o próximo artista desenhasse por cima, e as próximas gerações de artistas continuassem a trabalhar em cima da obra precedente, e aquela que se manteve no fundo fosse cada vez mais modificada na memória dos leitores e apreciadores dessas obras. Sendo assim, o sistema intertextual se retroalimenta e não se limita a um conjunto de influências que um produto estético pode sofrer, pois a obra influenciada também altera a concepção, dentro da cultura popular, da obra inspiradora. O leitor se lembra desse texto anterior e o vincula ao texto que tem em mãos. Em uma análise dentro da Literatura sobre a mesma propriedade da intertextualidade, Barthes afirma:

[...] para agir diretamente sobre o real, isto é, finalmente, fora de qualquer função que não seja o exercício do símbolo, produz-se esse desligamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escritura começa. Entretanto, o sentimento desse fenômeno tem sido variável; nas sociedades etnográficas, a narrativa nunca é assumida por uma pessoa, mas por um mediador, xamã ou recitante, de quem, a rigor, se pode admirar a performance (isto é, o domínio do código narrativo), mas nunca o “gênio”. (BARTHES, 1988, p. 66)

Além de questionar a genialidade do autor, Barthes ressalta como o texto é modificado, ou, nas palavras de Hatoum, sobre o pastiche de Cervantes realizado por Borges, “Trata-se do mesmo texto, sendo outro, porque o leitor do século XVII não é o leitor do século XX” (HATOUM, 2007, seção II). Assim como nos xamãs citados por Barthes, a autoria do hipotexto se perde na tradição oral, e o mesmo acontece no grande volume do entretenimento em massa, até porque, para o leitor dotado da

“competência intertextual” a citação não se faz necessária pois a referência já é compreendida, e para o leitor comum a citação é um dos aspectos menos importantes para a construção da narrativa, assim como muitas das referências já fazem parte de uma cultura coletiva, seja ela por um conhecimento acadêmico, empírico ou mítico, dentro de uma concepção kantiana. A produção humana se baseia em uma série de reproduções, de receitas culinárias a construções arquitetônicas, e as artes, sejam visuais ou literárias, são um reflexo dessa necessidade. Assim como para Barthes não há criação independente, para Kristeva (1992) todo texto é o cruzamento de um texto com textos anteriores e para Bakhtin todo discurso provém de um discurso anterior, Hatoum (2007) também afirma que “em algum lugar do mundo, alguém está escrevendo (ou lendo) uma frase que pertenceu a outro. No limite, este outro se encontra no começo da história e herdou do mito o primeiro enredo da humanidade”, e considerando que o uma das grandes obras do autor, *Dois irmãos*, revisita um dos conflitos mais antigos da humanidade, presente nos diversos mitos de rivalidade fraternal (Caim e Abel, Thor e Loki, Set e Osíris, dentre outros), sua afirmação está pertinentemente ilustrada.

2.2. A geração dos *memes* e a disseminação viral da intertextualidade

Pelo anonimato de seus criadores, mais complexo do que encontrar a citação nos textos literários é encontrar a autoria dos *memes* presentes na *internet*. Assim como acontece no pastiche, os *memes* também repetem uma mesma imagem, geralmente extraída de frames de filmes, pinturas, fotografias ou ilustrações conhecidas. Esse conceito foi criado por Richard Dawkins a fim de explicar como concepções e ideias se disseminam na sociedade:

Quando você planta um *meme* fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do *meme*, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira. E isto não é apenas uma maneira de falar - o *meme*, por exemplo, para “crença numa vida após a morte” é, de fato, realizado fisicamente, milhões de vezes, como uma estrutura nos sistemas nervosos dos homens, individualmente, por todo o mundo (DAWKINS, 1979, p. 123).

Mesmo estando anos à frente da criação das redes sociais que ajudaram a disseminar os *memes*, Dawkins antecipou que a internet seria uma grande propagadora dessa forma de comunicação.



Fig. 19 - Meme com cena do filme *Os Vingadores* (2012). Disponível em: <<http://geradormemes.com/media/created/sgjyjj.png>>. Acesso em 10 de Abril de 2018.

O *meme* que analisaremos apresenta uma imagem do ator Chris Evans, intérprete da personagem Capitão América, no filme dirigido por Joss Whedon *Os Vingadores* (*The Avengers*, 2012), com o texto “Eu entendi a referência” disposto como uma legenda, porém, como na grande maioria dos *memes*, respeitando a padronização seguida por todos os criadores deste tipo de imagem, que mesmo alterando o texto original, mantém o tipo de fonte e tamanho do texto redigido (fig. 19). Podemos notar que os elementos textuais e visuais dos *memes* se aproximam do formato midiático misto das histórias em quadrinhos, assemelhando-se às primeiras manifestações dessa forma de entretenimento no final do século XIX, quando a fala da personagem não era representada pelo balão, mas por um texto abaixo, como podemos ver na charge “*That exasperating puzzle, ‘As poor Richard says’.*” (“Aquele quebra-cabeça exasperante, ‘Como diz o pobre Richard’.”) (fig. 20) publicada em 1889 na revista *Funny folks*.

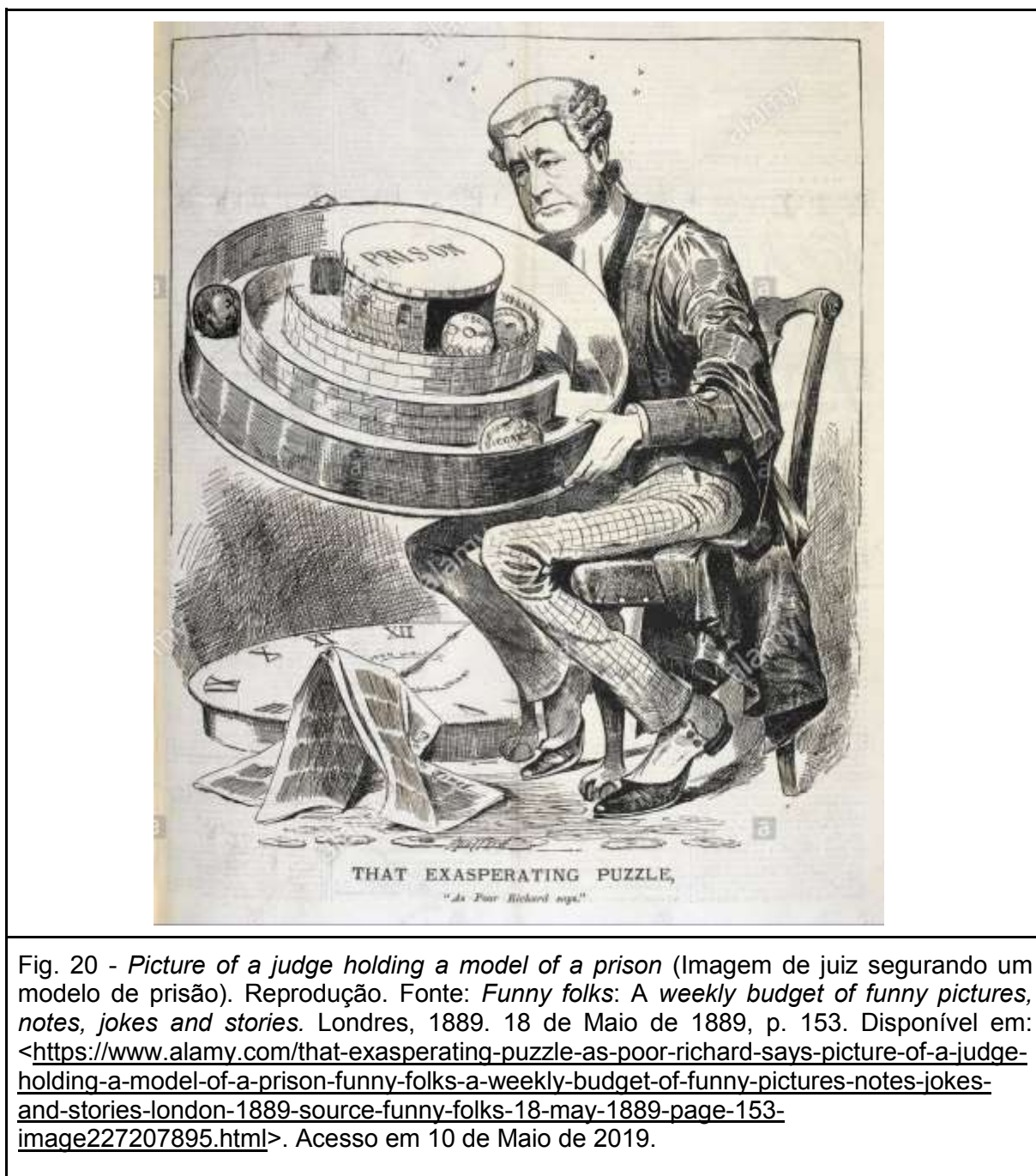


Fig. 20 - *Picture of a judge holding a model of a prison* (Imagem de juiz segurando um modelo de prisão). Reprodução. Fonte: *Funny folks: A weekly budget of funny pictures, notes, jokes and stories*. Londres, 1889. 18 de Maio de 1889, p. 153. Disponível em: <<https://www.alamy.com/that-exasperating-puzzle-as-poor-richard-says-picture-of-a-judge-holding-a-model-of-a-prison-funny-folks-a-weekly-budget-of-funny-pictures-notes-jokes-and-stories-london-1889-source-funny-folks-18-may-1889-page-153-image227207895.html>>. Acesso em 10 de Maio de 2019.

Apesar de essa publicação do ser considerada uma das primeiras revistas em quadrinhos, percebemos o quanto a crítica social aproxima a publicação do que no século XXI seria considerada uma coletânea de charges. Entretanto, a produção de *memes* também se estende à crítica política, e assim como na ilustração do século XIX há uma crítica ao sistema judiciário, também é possível encontrar na era digital milhares de *memes* se assemelhando ao quadro, tanto nos dizeres “Aquele momento...” quanto nas manifestações de repúdio a sistemas e autoridades.

Assim como foi apenas com o desenvolvimento da imprensa em cores que os quadrinhos passaram a ser difundidos (LUCHETTI, 2001), foi o avanço da tecnologia que propiciou ao *meme* tornar forma e se propagar, ou *viralizar*, como é definido o processo de multiplicação dessas imagens, visto que um usuário espalha para todas suas conexões o mesmo conteúdo.

Segundo o site *Know your Meme* (DeLAND, 2015), a primeira imagem do *meme* “*Eu entendi a referência*”, criado em dezembro de 2012, dias após o lançamento de *Vingadores*, atingiu impressionantes dez milhões de visualizações em apenas dois anos, além de ter sido amplamente utilizado como imagem de reação, isto é, ao invés de responder a um comentário em um fórum de internet, usuários simplesmente publicavam a imagem da personagem, desta forma consolidando o que Dawkins descreve como o princípio básico do *meme*, a imitação:

É por meio da imitação que uma criança aprende sua língua particular e não uma outra língua. É também devido à imitação que as pessoas têm um modo de falar mais parecido com o de seus pais do que com o dos pais de outras pessoas. Essa é a razão por que existem os sotaques regionais e, numa escala de tempo mais longa, as diferentes línguas. É ainda a razão por que as religiões persistem ao longo das linhagens familiares em vez de serem escolhidas do zero em cada nova geração (DAWKINS, 2005, p. 214).

Desta forma o *meme* pode ser utilizado não apenas para o ensino da intertextualidade, mas também para o ensino de linguagem e língua, seja ela materna ou estrangeira. Por apresentarem sempre o mesmo formato com algum elemento variante, a repetição dos *memes* permite que estruturas e aspectos gramaticais como tempos verbais e sintaxe sejam explorados.

Em uma situação de sala de aula cujo conteúdo programado pelo currículo seja a intertextualidade, o professor tem duas opções de abordagem: a tradicional, que parte dos aspectos formais e conceituais e leva os alunos a aplicá-los em textos literários, ou uma abordagem contextualizada, que parte da realidade do aluno ou da ficção que ele conhece.

Mesmo adotando essa abordagem, há um número de barreiras a serem superadas. O primeiro equívoco está na suposição de que todos os alunos assistiram ao filme, e que todos conhecem as personagens tanto nos filmes quanto nas histórias em quadrinhos. O segundo risco de engano está na presunção de que todos se recordem dessa cena e que conheçam o *meme*, e o terceiro, mais problemático, é que

todos entenderam a referência. Assumindo como referência uma das vertentes das intertextualidades, ao constatar a existência do *meme* e conferir seu conhecimento dentre os alunos, ainda se faz necessário um trabalho gradual, da contextualização a constatar se a referência também foi entendida, e nesse processo de construção do conhecimento o discurso pedagógico e a intertextualidade dialogam:

O conhecimento é uma “descoberta” e é novo para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Não há construção de novas realidades. Do ponto de vista pedagógico, essa posição é orientada por um associacionismo empirista, onde todo conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos. (MIZUKAMI, 1986, p. 2)

Com a grande quantidade de textos difundidos através de conteúdo audiovisual e outros formatos e suportes pela internet, TV, rádio e telefonia, não é de se estranhar que o período posterior aos anos 1980 seja chamado de *Era da Informação*. Enciclopédias, bibliotecas digitais, documentários e entrevistas podem ser acessadas em poucos segundos, porém a afirmação de que o conhecimento está ao alcance de todos torna-se discutível. O sociólogo faz uma análise desse Robert Kurz (2002, p. 14) faz uma análise desse alto fluxo de informação:

Assim a escassa reflexão intelectual vinga-se dos profetas da alegada nova sociedade do conhecimento. A montanha de dados cresce, o real conhecimento diminui. Quanto mais informações, mais equivocados os prognósticos. Uma consciência sem história, voltada para a atemporalidade da “inteligência artificial”, tem de perder qualquer orientação. A sociedade do conhecimento, que não conhece nada de si mesma, não tem mais nada a produzir senão sua própria ruína. Sua notória fraqueza de memória é ao mesmo tempo seu único consolo.

Sustentado pelas ideias de Freire e Vygotsky, das quais já analisamos, Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (2009, p.96) também reflete sobre a tecnologia e a construção do conhecimento:

Partimos da concepção de um conhecimento construído, de um conhecimento que se constrói individualmente, mas tão-somente na relação, na interação. Não há conhecimento no isolamento, ao contrário, ele se constrói na relação com o mundo, com os outros homens. Essa premissa se sustenta nas ideias de Vygotsky e de Paulo Freire. O primeiro, sócio-interacionista, contribui sobremaneira para as reflexões sobre a mediação da informação a partir de seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). E o segundo, na medida em que inviabiliza a construção do conhecimento a partir do isolamento do indivíduo. Com um pensamento marcadamente político, Paulo Freire abre trilhas e caminhos diferentes daqueles que

usualmente seguimos nas análises da área de informação.

É preciso, portanto, atentar para o quanto desses textos não são processados, lidos de maneira superficial, ou simplesmente ignorados:

Especificamente sobre a informação, nossas reflexões nos direcionaram para a afirmação de um conceito que, de fato, considere o usuário como ser ativo e participativo. Parece-nos que o conceito (ou conceitos) hegemonicamente aceito na área, entende o usuário como ser passivo, mero receptor de uma informação previamente existente e que pouco interfere em seus significados [...]. O usuário, a bem da verdade, se apropria da informação. O conceito de apropriação da informação pressupõe uma interferência, uma ação que transforma o usuário em ser ativo na mediação da informação. Isso ocorre porque, em última instância, a partir de sua relação com o suporte, é ele quem determina a existência ou não da informação. (Ibid., p. 97-99).

Sendo assim, mesmo que a informação tenha ficado mais acessível, o que também pode ser questionado devido às desigualdades sociais que restringem seu acesso, a maneira pela qual ela será interpretada e transformada em conhecimento ainda não foi universalizada: a cena de um filme ou a leitura de uma história em quadrinhos pode ser apenas um momento de entretenimento. Em situações em que o usuário não possui autonomia para ser ativo na mediação da informação, surge uma oportunidade didática para um novo aprendizado, visto que o professor pode ser um curador dessa informação.

No trabalho prático em sala de aula notamos que ao tentar explicar a intertextualidade e citarmos a referência como a sua principal prática, alguns alunos, tanto no ensino médio quanto no superior, copiavam o gesto do Capitão América e repetiam a fala do filme, dizendo já ter entendido a noção antes mesmo do conceito ter sido trabalhado.

A cena copiada, necessária para compreensão do *meme*, foi extraída do filme *Vingadores* (2012), que figura como uma das maiores bilheterias da história do Brasil, tendo 10.968.065 de espectadores nos cinemas em 2012, sendo ultrapassado apenas por seu sucessor, *Vingadores: Era de Ultron*, em 2015, e *Vingadores: Guerra Infinita*, em 2018 e *Vingadores: Ultimato*, que em 2019 registrou mais de um bilhão de dólares de bilheteria em onze dias de exibição. Além do grande sucesso nas salas de cinema, o filme é quase semanalmente exibido nos canais a cabo, já fora exibido em sessões dominicais vespertinas da TV aberta e está disponível em mídias digitais tais como DVD, Blu-Ray e serviços de *streaming* como *Netflix*. Esses fatores facilitam a difusão

do filme, não somente entre os espectadores ativos, que buscam especificamente esse filme, mas também a audiência passiva, que assiste à programação disponível sem questionar, o que leva o fácil reconhecimento da personagem e da cena do filme. Além disso, grande parte dos alunos e do público geral têm seus perfis em redes sociais, principais propagadoras do *meme* em questão. Com a possibilidade de enviar imagens em formato de animação *gif* nos aplicativos de mensagens, ao se buscar por “referência” ou “reference”, a imagem do Capitão é, se não a primeira, uma das primeiras a aparecer.

A cena de onde o *meme* foi extraído e que exemplifica o funcionamento da intertextualidade apresenta os protagonistas do filme reunidos em uma sala. Problemas de comunicação são evidente entre as personagens: Tony Stark e Bruce Banner conseguem dialogar em pé de igualdade, pois ambos são cientistas, porém Thor, o deus do trovão, tem dificuldades em entender assuntos referentes à Terra, pois habitara no mundo mítico de Asgard antes de se juntar aos Vingadores; Natasha Romanoff, uma ex-espia russa, tem dificuldade em entender metáforas, provavelmente pela barreira linguística, enquanto Steve Rogers, o Capitão América, encontra-se deslocado culturalmente por ter ficado congelado entre os anos quarenta e o começo do século XXI.

Para que essas diferenças de contexto de cada personagem fossem compreendidas e a fim de cada personagem fosse entendida individualmente, os estúdios Marvel produziram cinco filmes anteriores à criação do grupo. Além da possibilidade de desenvolver melhor as personagens, explorando o ponto de vista e as motivações de cada uma em seu filme título, essa estratégia deu origem ao conceito de universo cinematográfico, em que as histórias são interligadas pela existência das personagens em um mesmo universo, não necessariamente por suas aparições, mas por um enredo paralelo que conecta a todos durante anos de elaboração.

Além de um árduo trabalho dos roteiristas para condensar setenta e dois anos de histórias em duas horas de filme, *Vingadores* apresenta inúmeras referências às narrativas que o precederam, tanto pela citação de fatos e personagens que não aparecem na película, quanto pela referencialidade visual com cenas que remetem a imagens de HQs anteriores. O humor e as referências encontradas no filme, porém, não se limitam ao universo dos quadrinhos, como vemos no diálogo em que Nick Fury,

interpretado por Samuel L. Jackson, confabula com sua equipe sobre as fontes de poder do vilão Loki, que utiliza um cajado mágico para controlar outras personagens mentalmente:

[STEVE:] Vamos começar com o seu cajado. Pode ser mágico, mas funciona muito como uma arma da Hydra.

[NICK FURY:] – Disso eu não sei, mas é carregada pelo cubo. E eu gostaria de saber como Loki o usou para transformar dois dos homens mais brilhantes que conheço em seus macacos voadores.

[THOR:] – Macacos? Não entendi.

[STEVE:] – Eu, entendi! Eu entendi essa referência. Tony rola os olhos, enquanto Cap parece orgulhoso de si mesmo. (WHEDON, 2012)⁸

Enquanto Thor não entende a metáfora e a referência de Nick Fury, Steve sente-se orgulhoso por conseguir entender a referência ao filme *O Mágico de Oz*, de 1939, precedente à Segunda Guerra Mundial, em que o capitão foi congelado. Nesse filme, a menina Dorothy enfrenta a Bruxa do Oeste, personagem que tem como escravos macacos voadores que capturam a protagonista, em uma cena antológica em que a feiticeira lança os primatas pela janela.

O próprio filme *O Mágico de Oz* também já sofreu releituras: Em 2013 foi lançado o filme *Oz, Mágico e Poderoso*, em que se mostra a chegada do mágico a Emerald City. A terceira temporada do seriado *Once Upon a Time*, exibido nos canais Sony e ABC, tem como vilã principal a Bruxa do Oeste, que desta vez enfrenta personagens de contos de fadas como Branca de Neve e lendas como Robin Hood. Há ainda o musical teatral *Wicked*, apresentado na Broadway nova-iorquina desde 2003 e encenado nos palcos paulistas em 2016. Todas essas versões divergem entre si, entretanto cada uma delas conta à sua maneira como a Bruxa do Oeste torna-se má. O mais interessante dessas diferenças talvez seja seu relacionamento com o

⁸ [STEVE:] Let's start with that stick of his. It may be magical, but it works an awful lot like a HYDRA weapon.

[NICK FURY :] - I don't know about that, but it is powered by the cube. And I'd like to know how Loki used it to turn two of the sharpest men I know into his personal flying monkeys.

[THOR:] - Monkeys? I do not understand.

[STEVE:] - I do! I understood that reference.

Tony rolls his eyes, while Cap looks proud of himself.

mágico, pois, enquanto no filme de 2013 as personagens quase se envolvem amorosamente, no musical teatral o mago é pai de Elphaba, que posteriormente se torna a bruxa.

Sondando o público mais jovem, é possível notar que a maioria conhece essas versões, sobretudo a cinematográfica, porém poucos conhecem o *Mágico de Oz* original. Dessa forma, percebemos o quanto a intertextualidade também depende de circunstâncias históricas, e por essa razão as releituras asseguram a sobrevivência de uma obra na posteridade, até chegar à sociedade contemporânea.

A compreensão da intertextualidade, como para o pobre Steve, pressupõe uma competência relacional, e no caso do contexto educativo, tanto de alunos quanto de professores, como reflete Lino de Macedo em *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*:

Essa [...] forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é “como esses fatores interagem”. A competência relacional expressa esse jogo de interações. (MACEDO, 2005, p. 8)

Dentro do contexto de análise de Macedo, a competência relacional está habitualmente ligada com a interdisciplinaridade, como por exemplo a habilidade de um aluno relacionar uma escola literária a fatos históricos. Já no contexto da cultura de massa, os quadrinhos alimentam o cinema, que por sua vez fornece material para a criação dos *memes*, que são essencialmente intertextuais, tanto pela repetição de imagens e de estruturas sintáticas, quanto pela necessidade de compreender os contextos culturais, históricos e políticos que levaram à produção do *meme*.

No caso do universo cinematográfico da Marvel, os *memes* se tornaram praticamente o principal paratexto posterior aos filmes. É comum logo após a data de estreia dos filmes encontrarmos os mais diversos *memes*, dentre eles os *spoilers sem contexto*. O termo *spoiler* designa uma informação que conta partes da trama, porém as imagens presentes no *meme* aparentemente não têm relação com os filmes, mas para aqueles que os assistiram, funcionam como alusões a trechos sem explicá-las.

Esse tipo de *meme*, como boa parte das produções de massa no contexto do capitalismo, surge pela imposição da demanda. Os *spoilers sem contexto de Vingadores: Ultimato* (fig. 21), por exemplo, surgiram no mesmo fim de semana da

estreia do filme. Pela velocidade com que eles devem ser feitos a fim de aproveitar o momento de relevância, não há rigor quanto ao seu formato, como podemos observar pela escolha da fonte *Comic Sans*. Como característica dessas produções, a autoria do *memes* desaparece, deixando que o plágio de uma página para outra seja permitido. Além disso, a colagem e o pastiche se tornam outras técnicas utilizadas, o que nos leva a crer que, mesmo em sua simplicidade, o *meme* serve como objeto de análise e prática intertextual.



Como podemos perceber, a *Marvel Entertainment Group, Inc.*, empresa formada por *Marvel Comics*, *Marvel Studios*, *Marvel Music* e da *Marvel Television* foi bem sucedida em criar não só um universo, mas um sistema de narrativas interconectadas. As personagens são criadas nas HQs e suas histórias são adaptadas para o cinema e TV, em um processo intertextual por excelência.

O trabalho intertextual da *Marvel Music*, por sua vez, vai além dos quadrinhos. As múltiplas autorias das produções cinematográficas permitem que os textos que cruzam as narrativas irem além dos enredos e referências verbais e visuais. Em *Homem de Ferro 3* (2013), por exemplo, há uma cena que mistura os estilos dos filmes das séries *Um tira da pesada* e do espião 007, em que Tony Stark e seu amigo James Rhoddy invadem furtivamente um casarão repleto de malfeitores; em *Vingadores: Ultimato* (2019) também há um trecho em que Tony precisa agir de modo furtivo, e em ambas as cenas as trilhas sonoras se assemelham às dos filmes de espionagem.

Já a trilha sonora de *Pantera Negra* (2018), sobretudo na faixa *Wakanda*, em muito se assemelha à trilha *Circle of Life* da animação *O Rei Leão* (1994). Ambas as músicas iniciam com um cântico africano, cenário dos dois filmes. A intertextualidade não se limita a isso, visto que ambos são nítidas releituras de *Hamlet*, de William Shakespeare, apresentando a mesma estrutura no enredo: morte do pai, trono usurpado por parente, exílio do herói, encontro com o pai no plano sobrenatural e retorno ao lar.

Em *Doutor Estranho* (2016), filme que narra a iniciação de um mago, a trilha possui trechos que em muito se assemelham à composição *L'apprenti sorcier* de Paul Dukas. *O Aprendiz de Feiticeiro*, por sua vez, fora a trilha do segmento do filme *Fantasia* (1940) em que Mickey Mouse também é um estudante de magia.

A referência a produções dos estúdios Disney e às empresas de entretenimento adquiridas pelo conglomerado no decorrer dos anos são recorrentes nos filmes da Marvel. Em *Capitão América: O primeiro vingador* (2011) há diversas referências aos filmes de *Indiana Jones* e *Star Wars*, produções da *Lucasfilm*, também comprada pelas Disney em 2012.

Devido à longevidade da empresa e a produção de *Fantasia* em 1940, é possível na crítica artística encontrar diversos autores caros aos estudos literários tecendo elogios sobre o segmento, dentre eles Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes e Mário de Andrade (PEGORARO, 2012).

Como vimos, a cultura de massa pode dar acesso à cultura clássica, em manifestações tão eruditas quanto Dukas e Beethoven. Apresentações de orquestras

sinfônicas com as trilhas sonoras de filmes têm lotação esgotada, recebendo um público que nunca entraria em um teatro por outro motivo, porém ao adquirirem o hábito, adquirem o gosto.

Da mesma forma, os quadrinhos e filmes também servem como intermediários para a literatura, não se limitando às adaptações literárias (VERGUEIRO, 2014; BITAZI, 2017). Certamente podemos encontrar nas bibliotecas escolares exemplares da *Turma da Mônica*, utilizados por professores nos anos iniciais de alfabetização de seus alunos. As possibilidades de quadrinhos de super-heróis, entretanto, nem sempre são exploradas por professores, como ressaltam Rama e Vergueiro (2005, p. 22):

Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em aula. Histórias de ficção científica, por exemplo, possibilitam as mais variadas informações no campo da física, tecnologia, engenharia, arquitetura, química etc., que são muito mais facilmente assimiláveis quando na linguagem das histórias em quadrinhos. Mais ainda, essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores.

Rama e Vergueiro (Ibid., p. 24) também ressaltam que “não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário” e que o uso das HQs também é possível nas disciplinas de História, Geografia, História e Artes. Outras áreas já se aproveitam das HQs de heróis para o ensino, sobretudo em estudos sociais abordando gênero, identidade racial e luta de classes, temas evidentes em personagens como Mulher Maravilha, Pantera Negra, Batman e Homem de Ferro. Dentre os estudos mais comuns em Letras estão a intertextualidade entre a jornada do herói e as personagens de quadrinhos, visto que a maioria delas é marcada pelo trágico e pela busca da identidade, o que também concede espaços para a análise de arquétipos ou de clichês freudianos, dentre outras vertentes da psicologia. Tendo em vista que a própria crítica literária muitas vezes se alimenta das demais áreas de humanidades, as histórias em quadrinhos se apresentam como um objeto de estudo interdisciplinar por excelência, pelos temas abordados e não somente pelos desdobramentos do uso das linguagens verbal e não-

verbal em conjunto.

Rama e Vergueiro também afirmam que a linguagem dos quadrinhos é uma “alfabetização” necessária. Além das questões estéticas levantada pelos autores e da diferenciação entre textos ilustrados, HQs, charges e tirinhas, novos gêneros subordinados vão surgindo, tais como as *webcomics* (McCLOUD, 2000) e as *digital comics*. Esses formatos têm como principal característica a dissociação com os limites da materialidade: as *webcomics* são difundidas em blogs e redes sociais, das quais destacamos *Malvados, Um Sábado Qualquer, Will Tirando e Vida de Suporte*, em Língua Portuguesa, e *Least I could do, Cyanide and Happiness e Adamtots*. A principal característica das *webcomics* é justamente não serem publicadas apenas em um domínio de internet específico. Ao invés disso, circulam através de compartilhamento de seguidores nas diversas redes sociais, dentre elas *Twitter, Tumblr, Instagram, Facebook, BuzzFeed e Facebook*. Assim como as tirinhas de jornais, as *webcomics* podem ou não apresentar uma sequência entre uma publicação e outra, porém a maioria explora geralmente um tema específico ou apresenta as mesmas personagens. Fenty, Houpp and Taylor (2004) discordam de McCloud quanto à liberdade da *webcomic* de livrarem-se do formato de tirinha, o que pode ser constatado na maioria das publicações, que apesar de todas as possibilidades em serem movimentadas ou sonorizadas, continuam surgindo em imagens simples. Para os autores, o que realmente diferencia as *webcomics* é a possibilidade de artistas usufruírem de liberdades criativas e políticas que seriam dificultadas caso fossem submetidas a um editor de uma empresa convencional, devido a seus temas polêmicos e nichos limitados, e o financiamento dessas tirinhas era feito através de doações ou publicidade nas páginas das *webcomics*. Entretanto, com o surgimento de plataformas de financiamento coletivo, autores são capazes de engajar seus leitores para a publicação das *webcomics* em formato de livro e, dessa forma, mesmo tendo surgido em mídias inovadoras, as *webcomic* bem sucedidas tem como objetivo final o meio de circulação tradicional.

Já as *digital comics*, formato nomeado pela Marvel, exploram justamente o que McCloud previu ser uma liberdade dos criadores independentes. Os quadros em formato digital ocupam a página inteira e geralmente se repetem com poucas mudanças na transição a fim de explicitar uma alternância de enunciadores em um diálogo, onomatopeias ou movimentos de personagens. Os cenários se mantêm

estáticos em um número maior de quadros, além de momentos em que a cena é construída gradualmente.

Mesmo nos quadrinhos de tradicionais de super-heróis a estética dos cenários pode gerar estranhamento para leitores pouco familiarizados com o gênero. Enquanto os planos de fundo das histórias da *Turma da Mônica*, *Peanuts* ou *Garfield*, quando não são inexistentes se resumem a uma nuvem, uma casa, um arbusto ao fundo, os cenários das histórias voltadas para o público adolescente e adulto podem ser tão intensos que se tornam personagens da narrativa, como na *graphic novel Nova York*, por Will Eisner.

Pela continuidade das HQs, sobretudo na Marvel, que mantém a mesma narrativa desde os anos 60, leitores consideram difícil iniciar a leitura sem conhecer a origem de personagens considerados complexos. Diferentemente da principal editora concorrente, a DC Comics tem o hábito de reiniciar as histórias de suas personagens em intervalos regulares de anos, para que dessa forma novos leitores possam se familiarizar com o enredo com maior facilidade. Essa prática é chamada de *reboot*, mesmo nome dado ao processo de reiniciar dispositivos eletrônicos munidos de sistemas operacionais, tais como computadores e *smart phones*. Essa tendência da editora revela um posicionamento mercadológico diferente da Marvel. Enquanto a editora de Stan Lee preza tanto pelos novos leitores quanto pelos antigos - os *true believers* - a DC Comics adota práticas como cancelar animações caso os produtos vinculados a elas não alcancem as vendas (ROMAN; MCALLISTER, 2012), mantendo seu foco na programação televisiva infantil.

Como Stan Lee (2002) ressalta em suas entrevistas e em sua biografia, a visão sobre o leitor de quadrinhos sempre foi repleta de preconceitos, visto como um sujeito infantilizado e pouco letrado. Lee relata que o constante uso de polissílabos e aliterações em suas histórias era criticado por seu editor, e isso quase resultou em sua saída da Marvel no início de sua carreira. O autor sempre deixou claro a literatura como principal fonte de inspiração para a gênese de suas personagens, e o diálogo com a literatura também foi valorizado por seus sucessores nas equipes de criação da Marvel.

2.3. A literatura nos quadrinhos da Marvel Comics

O uso dos quadrinhos no ensino geralmente é atribuído à alfabetização, devido a fatores como a facilidade de compreender textos em que as ilustrações complementam a escrita, e, quanto ao ensino de literatura, o foco é dado às adaptações quadrinizadas dos clássicos literários.

Dentre os principais problemas das adaptações está a grande variedade de qualidade das publicações. Raramente os artistas mais conhecidos do mercado de quadrinhos se envolvem nessas produções que, com raras exceções, possibilitam projeções nessa indústria, apesar de terem suas vendas impulsionadas por políticas de aquisição de paradidáticos:

O grande cliente é o Estado brasileiro, nas instâncias federal, estadual e municipal. O governo federal é o principal comprador, por meio de ações promovidas sobretudo pelo Ministério de Educação, como o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (ZILBERMAN 2014. p.224)

Apesar de as adaptações estarem presentes nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas e privadas, sua leitura não é garantida. Os temas das adaptações podem não interessar ao aluno, e há o risco de que o aluno pressuponha que a leitura do quadrinho substitua a leitura da obra caso seja solicitada pelo professor, como antevisto pela BNCC:

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. [...] É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções. (BRASIL, 2018, p. 499.)

Em uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (2008, p. 25) ressaltam a preocupação do programa em adquirir adaptações de clássicos da Literatura para histórias em quadrinhos, dentre elas quatro versões diferentes de *O Alienista*, de Machado de Assis, das mais diversas qualidades estéticas:

[...] Quadrinhos seriam - como efetivamente são - leitura. Nesse sentido, o governo parece concordar que, sem dúvida, exemplos de

quadrinhos bons e maus. Como há romances bons e maus. Como há contos bons e maus. Como há poemas bons e maus. Cabe ao leitor discernir o joio do trigo. O mesmo vale para quem dá a última palavra sobre quais obras devem ser incluídas na lista final do programa do governo.

Nem todas as obras selecionadas, por exemplo, estão entre os que melhor se produziu na área de quadrinhos. As adaptações de Rei Arthur e Ícaro, indicadas na relação de 2008, poderiam ser substituídas por outras, inclusive de autores nacionais. Possivelmente pesou mais o fato de serem adaptações de obras literárias clássicas do que o conteúdo em si.

Outro avanço nesse olhar indicado no edital de 2009 - o de que os quadrinhos sejam inseridos no ensino médio - demonstra mais um dos conceitos corriqueiros e ociosos sobre a área: o de que as histórias em quadrinhos são leituras para crianças. *Na prisão*, mangá selecionado na lista de 2006, e os três de Will Eisner indicados na lista de 2009 são uma prova contrária e a inúmeras outras que poderiam ser apresentadas.

Ressaltamos que essa variação de qualidade também pode apresentar um resultado negativo. Apesar de Vergueiro e Ramos afirmarem que cabe ao leitor separar o quadrinho ruim do bom, o leitor em processo de aprendizagem ainda não possui uma habilidade de curadoria para poder discernir as obras de maior valor estético. Neste sentido, cabe ao professor servir como intermediário. Para que isso aconteça, porém, faz-se necessária uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos, tanto para professores quanto para alunos:

[...] O retrato feito sobre o PNBE sugere a formação dos professores como uma medida fundamental para melhorar a relação de custo-efetividade dos livros distribuídos pelo programa. Entendemos que essa formação seja necessária também no tocante à área dos quadrinhos.

O simples recebimento dos livros e sua colocação em estantes não podem ser vistos como incentivo à leitura. Existem motivos para acreditar que isso está ocorrendo em grande parte das escolas que se beneficiam do programa. (Ibid., p. 40)

Propomos aqui outro caminho além do uso apenas das adaptações, acreditando que, como afirma Hutcheon (2006, p.4), no ensino de literatura pode ser necessária a proximidade ao texto original, tendo em vista que, como propõe Lielson Zeni:

As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original. Podemos, entretanto, aproveitar a proximidade dessas adaptações do texto que lhe serviu de base para procurar uma leitura diferenciada, uma outra visão de uma leitura uma outra visão da obra literária. (VERGUEIRO; RAMOS, p. 127.)

A análise das HQs pode ser interessante, principalmente quando há uma comparação com o texto original, porém mesmo os quadrinhos *main stream* podem ser usados no ensino de literatura.

Túlio Vilela sugere o uso de quadrinhos de aventuras e sala de aula e ressalta os juízos de valor que são feitos sobre esse gênero:

Muitos elementos que são alvo de juízo de valor quando mostrados numa história em quadrinhos são aceitos com naturalidade quando presentes na forma de prosa literária. Elementos tais como lutas corporais, roubos, sequestros, tentativa de assassinato e outros costumam ser criticados quando mostrados em uma história em quadrinhos, mas aceitos como parte da trama quando presentes em livros de literatura infanto-juvenil. O mesmo vale para o cinema. São muitos os exemplos de filmes brasileiros sobre a violência nas grandes cidades (*Cidade de Deus; Tropa de Elite; Carandiru*) que costumam ser utilizados por alguns professores para propor discussões com os alunos a respeito de questões sociais. Se a mesma violência ou tipo de temática desses filmes é retratada numa história em quadrinhos, a reação costuma ser outra: o material é considerado *inapropriado*. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, P. 77, grifo do autor.)

Vilela ajuda a desmistificar a visão sobre a falta de preocupação com a linguagem nas histórias em quadrinhos, que deve ser um critério para a escolha das HQs selecionadas de acordo com a idade. O autor também traz a responsabilidade e a possibilidade de usar os quadrinhos para outras disciplinas além das de línguas:

A prática de leitura não deve ser estimulada apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. Verificar se o aluno está lendo e interpretando textos adequadamente não é responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa. No caso do Ensino Fundamental, devem-se escolher quadrinhos que sejam apropriados para a faixa etária dos alunos. Ao fazer sua escolha, não basta descartar histórias com palavrões, cenas de sexo e violência excessiva, embora isso seja necessário. A adequação envolve também selecionar quadrinhos que possam ser lidos e compreendidos pela maioria das crianças e adolescentes. Quadrinhos com uma linguagem excessivamente rebuscada ou uma narrativa sofisticada demais podem ser incompreensíveis para a maioria dos alunos dessa faixa etária (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 84).

Percebemos que no caso da educação de adultos e do ensino superior é pressuposto um aluno que compreenda tanto o vernáculo utilizado nas histórias em quadrinhos quanto tenha um referencial para entender as convenções da ficção científica e histórias de aventura, em que personagens possuem força sobre-humana, voam ou retornam da morte. Apesar de essas habilidades serem aceitas nos mitos, para muitos adultos elas não fazem sentido.

Em termos de linguagem, enquanto crianças e adolescentes se familiarizam com a linguagem dos quadrinhos de forma intuitiva, os adultos, principalmente os em formação acadêmica, dependem de análises teóricas das obras que, devido às delimitações das pesquisas, nem sempre abordam a todas as possibilidades. Por ser uma mídia em constante transição de meios, formatos e estéticas, mesmo com linhas de pesquisa atuantes sobre o gênero, sempre haverá novas temáticas a serem exploradas, o que pode levar alguns leitores a terem dificuldade de compreender a estética menos tradicional das HQs:

Atualmente, as histórias em quadrinhos publicadas em revistas, principalmente aquelas do gênero de super-heróis, fazem utilização bastante arrojada de formatos de quadrinhos, intercalando-os de maneira às vezes estonteante. Embora isso atenda uma característica do leitor moderno, que exige uma narrativa gráfica com maior dinamismo visual e figuras marcantes, pode representar uma barreira para a leitura, principalmente para leitores que não estão acostumados a esse ritmo narrativo, dificultando a compreensão da mensagem. A utilização de diferentes formatos de quadrinhos é também uma característica dos quadrinhos japoneses, muito populares hoje em dia. (RAMA; VERGUEIRO, 2008, p. 37).

Um outro ponto que deve ser considerado no trabalho de análise de imagens e das histórias em quadrinhos consiste na variação do que Fernanda Isabel Bitazi (2017, p. 67) distingue entre traduções quadrinizada e adaptações em quadrinhos:

O que há são tão somente adaptações que podem almejar ou não, por meio de um rearranjo forjado mediante instrumentos artísticos próprios, uma transposição aproximada com material estético construído no hipotexto literário clássico. E pensando mais detidamente na formação de leitores de segundo nível no interior do espaço escolar, o foco do trabalho “em paralelo” entre os clássicos literários e suas quadrinizações não deve se limitar a verificar se a adaptação concretiza visualmente os efeitos de sentido oriundos dos recursos estilísticos do texto-matriz. Como a intenção é formar leitores que saibam trilhar pelo pelos mais diversos modos de diretrizes, tal prática comparativa deve levar em conta, inclusive, o preceito de que a adaptação padronizada pode criar *novas formas* e *novos efeitos estéticos* a despeito de sua aproximação ou distanciamento em relação à forma da obra literária canônica.

Como vimos, na tentativa de inovação estética, as adaptações de obras literárias para quadrinhos podem tentar uma linguagem menos compreensível. Apesar de ser um aspecto positivo, esses novos efeitos podem dificultar uma leitura que deveria servir como intermediária. A variação de qualidade também pode ser um dificultador para o uso de quadrinhos em sala de aula, inclusive nas adaptações literárias, visto que ter um cânone como hipotexto não é garantia de um grande

aprimoramento estético, sobretudo devido à tensão entre as diferentes linguagens dos textos escritos e dos multimodais. Essas características requerem do professor um trabalho de pesquisa e análise:

Sendo a escola uma instituição responsável por promover essa tensão entre as várias linguagens com vistas ao amadurecimento leitor de seus alunos, é necessário que, de sua parte, o professor aprimore suas ações didáticas. No tocante ao estudo comparativo entre os clássicos literários e suas adaptações em quadrinhos, ele precisa atentar-se para alguns procedimentos que antecedem sua efetivação junto aos alunos. Em primeiro lugar, o professor deve identificar o que faz uma adaptação ser quadrinizada ser esteticamente melhor resolvida que outra. Se comentarmos que a mera “colagem” de longos trechos verbais do hipotexto literário a descaracteriza enquanto produção em quadrinhos, uma adaptação adequada para a realização do trabalho comparativo diz respeito àquela que pode ser fruída como obra que, apesar da relação explícita com hipotexto literário canônico, pode ser apreciada simplesmente a partir de seus próprios meios de elaboração. A importância dessa identificação por parte do professor está em que ele pode deparar-se, no dia a dia de seu trabalho, com adaptações esteticamente mal resolvidas. (BITAZI, op. cit., p. 70)

Tendo em vista que tanto professores quanto alunos necessitam discernir uma adaptação boa de uma ruim, é preciso que se familiarizem com a estética dos quadrinhos, ou seja, também consigam diferenciar um quadrinho bom de um ruim. Por essa razão, propomos neste trabalho que sejam usados, além de adaptações, quadrinhos que foram concebidos originalmente nesse formato, a fim de uma maior familiarização com a linguagem das HQs.

2.4. Práticas intertextuais e interdisciplinares nas Histórias em Quadrinhos: a paródia e o pastiche

Pelo longo histórico de produção de quadrinhos pelas grandes editoras, propomos, antes de adentrar as adaptações literárias, o uso de produções cujos autores buscaram um aprimoramento estético e narrativo por décadas. Vilela, por exemplo, apresenta as histórias em quadrinhos de aventura como um referencial de pesquisa:

Muitas histórias em quadrinhos de aventura são ambientadas em contextos históricos e geográficos específicos, o que demanda pesquisas por parte dos desenhistas. Os métodos adotados por eles podem servir de exemplo para estudantes do ensino fundamental e médio. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 87)

Assim como acontece com a Literatura, para compreender as histórias em quadrinhos é necessário não só compreender o contexto que a história fornece, mas também a linguagem utilizada para que a narrativa seja contada, explorando as singularidades do meio:

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens.” (RAMOS, 2009, p.17)



Fig. 22 - *Iron Man* n. 503, maio de 2011, por Sebastian Fiumara, Disponível em: <<http://www.mylatedistraction.com/?p=13535>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 23: *Uncanny X-Force* n. 7, maio de 2011, por Mike Del Mundo. Disponível em: <<http://www.mylatedistraction.com/?p=13535>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

Além do diálogo com o cinema quanto à linguagem, principalmente no que diz respeito à posicionamento de “câmera” e iluminação nos preceitos da *Marvel way*, os quadrinhos também usam da sétima arte para as práticas intertextuais através de releituras nas séries de capas alternativas àquelas referentes às histórias da edição.

Esta estratégia de lançar a mesma publicação com capas diferentes aquece o mercado, por raramente serem relançadas e, por sua tiragem limitada, esgotam-se mais rapidamente.

Publicada em maio de 2011 pela Marvel, a série *Thor Goes Hollywood* consiste em vinte capas de revistas em que não necessariamente o deus do trovão aparece nas histórias, porém nas capas Thor e os personagens a ele interligados figuram cenas clássicas do cinema, dentre elas filmes inspirados na literatura. Em *Iron Man* n. 503 (fig. 22) é feita uma homenagem a *The Shining (O Iluminado)*, romance de Stephen King e adaptado para o cinema sob a direção de Stanley Kubrick. O vilão Loki aparece através de uma porta quebrada com um machado com a mesma expressão do ator Jack Nicholson, intérprete da personagem principal da obra.

Em *Uncanny X-Force* n. 7 (fig. 23) a história de Frankenstein é homenageada, porém o raio que dá vida a monstro é trazido por Thor. A conexão é feita pelas costuras pelos membros da personagem deitada, porém ao invés de ser representado pela aparência icônica de Boris Karloff, o monstro veste os trajes dos vilões do grupo A.I.M., mantendo o caráter paródico da capa.

Como vemos, para a interpretação das capas dessa série através da intertextualidade é necessário um conhecimento cinematográfico anterior. Nas séries *Marvel's Art Appreciation Variants*, entretanto, as releituras apresentam um caráter mais complexo e, por que não, didático em relação ao hipotexto.

A capa *FF* n. 17 (fig. 24), por exemplo, apresenta uma releitura do nascimento de Vênus (fig. 25) de Sandro Botticelli. Notamos que sob a assinatura de Totino Tedesco, suas iniciais dentro do círculo abaixo da concha, há a assinatura de Botticelli. Há uma prática comum entre os artistas de quadrinhos que, quando fazem uma releitura de um colega, assinam com o complemento “*after*” e o nome do desenhista original. Tedesco, entretanto, não coloca a palavra “depois” antes do nome de Botticelli, e usa uma assinatura diferente da encontrada nas obras do pintor italiano, o que poderia ser considerada uma falsificação, mas na verdade caracteriza um pastiche:

[...] a pintura também conhece a imitação indireta, que é, em todas as artes, característica do pastiche: imitação da maneira de um mestre em uma performance nova, original, que não consta do seu catálogo. Em todos os tempos, esse tipo de competência tem sido direcionado

para a produção do apócrifo fraudulento, ou *falsificação* [...] Mas um imitador habilidoso pode facilmente, e mais honestamente, assinar seu próprio nome em telas pintadas “à maneira de” um artista famoso, fornecendo então o equivalente exato do pastiche literário declarado. Jean-Jacques Monfort, por exemplo, produz assim imitações perfeitamente legais de Dufy, Picasso, Dali e outros, e apenas seu caráter de imitação declarada as distingue da falsificação clássica. Por outro lado, como na literatura ou na música, a imitação aqui tem um papel a desempenhar na formação do artista: Goya começa imitando Velásquez, ou Picasso imitando Lautrec, exatamente como Mallarmé no início, mais ou menos conscientemente, se faz às custas de Baudelaire, ou Wagner às custas de Meyerbeer – e de alguns outros (Genette, 2010, p. 128, grifos do autor).



Fig. 24 - Capa de *FF* n.17. (2011). Ilustrada por Julian Totino Tedesco. Reprodução. Disponível em: <<https://www.comics.org/issue/941842/c/over/4/>> . Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 25 - *O nascimento de Vênus*. Sandro Botticelli. 1485. Pintura de têmpera sobre tela. Dimensões: 172,5 x 278,5 cm. Disponível em: <<https://www.uffizi.it/opere/nascita-di-venere>>. Acesso em 9 de fev. 2019.

Percebemos como o pastiche se torna, no contexto das HQs, um instrumento de valorização estética e material - visto que muitas das revistas com as capas alternativas dobram ou triplicam o seu valor após um ano de sua publicação. Outras capas também se aproximam destas quase falsificações em forma de pastiche, porém

nem todas são tão claras quanto o nascimento de Vênus, como por exemplo a capa de Captain America n. 10 (fig. 26), inspirada na *A Ronda Noturna*, de Rembrandt van Rijn (fig. 27).



Fig. 26 - Capa de *Captain America* n. 10 (2012). Por Richard Isanove. Reprodução. Disponível em: <http://www.mylateddistraction.com/mylateddistraction/wp-content/uploads/2012/04/Captain_America_10_Avengers_Art_Appreciation_variant.jpg>. Acesso em 11 de maio de 2019.

Richard Isanove, além aproveitar as posições das personagens para compor a capa, manteve a temática do hipotexto, pois o quadro de Rembrandt apresenta um grupo de vigilantes. Em seu título original em português é bastante autodescritivo: *A Companhia do Capitão Frans Banning Cocq e do tenente Willem van Ruytenburch a Preparar-se para Avançar*, (RATO, 2013). No título original, entretanto, *De compagnie van kapitein Frans Banninck Cocq en luitenant Willem van Ruytenburgh maakt zich gereed om uit te marcheren*, pode ser feita a relação entre o verbo *marcheren* e o grito de guerra dos Vingadores, “*Avengers Assemble*”, traduzida como “*Avante Vingadores*” nos quadrinhos publicados no Brasil.



Fig. 27 - A Ronda Noturna (Nightwatch, 1642), por Rembrandt van Rijn, museu Amsterdam, Holanda. Reprodução. Óleo sobre tela. Disponível em: <<https://hart.amsterdam/nl/collectie/object/amcollect/38543>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

Assim como o *Nascimento de Vênus* pode servir como instrumento para o ensino do Renascimento, *A Ronda Noturna* (fig. 27) pode servir como exemplo de arte Barroca, a fim de evitar o equívoco de que consiste em uma expressão artística

exclusivamente religiosa, como é possível notar em grande parte dos manuais de literatura para o Ensino Médio.

A arte como representação histórica também pode ser explorada nesta abordagem, como percebemos na releitura de em *Avengers* n. 25 de Gabriele Dell'Otto (fig. 28) sobre *Washington Crossing the Delaware* (fig. 29), de Emanuel Gottlieb Leutze, publicada. Neste sentido, a visão crítica sobre a arte, sobretudo a feita sob encomenda, também pode ser abordada. O objetivo da pintura de Leutze em muito se assemelha ao quadro de Pedro Américo *O grito do Ipiranga* ou *Independência ou Morte* - cuja releitura com a Turma da Mônica é recorrente em livros paradidáticos para o ensino infantil (SOUZA, 2001). Assim como na ilustração de Dell'Otto, o patriotismo é o tema principal, porém a idealização de fatos históricos é uma constante neste tipo de arte. Há de se questionar, por exemplo, a postura ereta de George Washington mesmo em um rio quase congelado e quase impossível de navegar.



Fig. 28 - Capa de *Avengers* n. 25 por Gabriele Dell'Otto. Disponível em: <<http://www.mylatestdistraction.com/?p=13305>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 29 - *Washington Crossing the Delaware*, por Emanuel Leutze, 1851. Disponível em: <<https://www.college.columbia.edu/core/content/washington-crossing-delaware-emanuel-leutze-1851>>. Acesso em 11 de março de 2019.

O ensino de história nas aulas de Literatura não é nenhuma novidade, como a análise dos currículos e da Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio e prática em sala de aula comprovam. Para que possa ensinar as escolas literárias, muitas vezes os professores precisam retomar o contexto histórico de cada uma - considerando que não é, ou não deveria ser, um conteúdo inédito - e nas aulas sobre o Modernismo, além das obras literárias, precisa ministrar sobre as vanguardas europeias e suas produções dentro das artes plásticas.

Dentro desse tema e em uma proposta interdisciplinar, cabe a análise da releitura do cartaz de Henri de Toulouse-Lautrec (fig. 31), transformada em uma capa de *Secret Avengers n. 26* (fig. 30). Neste pastiche, o artista assina “*Joe Quinones after TLautrec*”, copiando a assinatura estilizada do pintor francês. A dançarina de *can-can* torna-se uma espiã russa chutando, o que para a nossa leitura foi a pista para localizar o hipotexto.

Como vemos, apesar de a teoria dos quadrinhos continuamente comparar (com razão) a estética dos quadrinhos ao expressionismo, outras formas de ilustração são possíveis. Julian Totino (fig. 32) tenta reproduzir o neo-impressionismo de Georges-Pierre Seurat (fig. 33). A paródia, entretanto, pode também servir para demonstrar que certas obras apenas têm seu real impacto quando presenciadas, como é o caso das

pinturas impressionistas, sobretudo nas técnicas do pontilhismo, cujos efeitos são dificilmente são os mesmos em reproduções.



Fig. 30 - Capa de *Secret Avengers* #26 por Joe Quinones. Reprodução. Disponível em: <<http://www.comiclist.com/media/blogs/news/Secret-Avengers-26-AAA-JoeQuinones.jpg>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 31 - *Moulin Rouge: La Goulue*, 1891. Reprodução de cartaz em litografia por Henri de Toulouse-Lautrec (1864–1901). Acervo do Metropolitan Museum of Art. Disponível em: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/333990>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

O mesmo pode ser dito da pintura expressionista, visto que é improvável que as pinceladas apareçam na capa de uma história em quadrinhos. Mesmo assim, Laura Martin (fig. 35) e Gerald Parel (fig. 36) buscam reproduzir os estilos de Van Gogh e Jackson Pollock. No caso de Martin o trabalho foi além do pastiche, pois com uma dose de humor negro a artista faz uma referência ao corte da orelha de Van Gogh, piada recorrente já nas tirinhas da personagem *Garfield* (fig. 37). A compreensão, tanto da capa quanto da tirinha, entretanto, depende de o leitor conhecer ou não a biografia do pintor. Utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio em 2000, a questão

explorou exatamente essa questão intertextual.

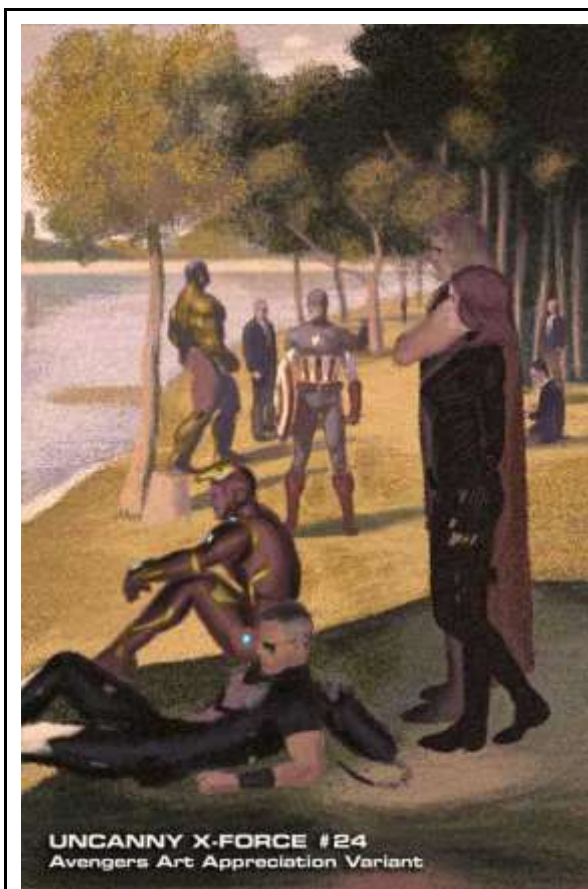


Fig. 32 - *Uncanny X-Force*, n. 24, 2011. Por Julian Totino. Reprodução. Disponível em: <<http://www.comiclist.com/media/blogs/news/Uncanny-X-Force-24-JulianTotino.jpg>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 33 - *Uma Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte* (*Un dimanche après-midi à l'Île de la Grande Jatte*) Georges-Pierre Seurat (1859 - 1891). Óleo sobre tela, 1886. Art Institute of Chicago. Disponível em: <https://www.artic.edu/collection?style_ids=Impressionism>. Acesso em 11 de maio de 2019.

As releituras da Marvel também se inspiram no surrealismo de Salvador Dali em *Amazing Spider-man* (fig. 37) e no cubismo de Picasso em *Moon Knight* (fig. 38). Ao invés dos relógios derretendo como no quadro persistência da memória, temos as garras de Wolverine, personagem da vez da série *Art Appreciation* de 2008. O cenário está cortado por essas garras, e de um ovo amarelo, cor do uniforme do herói, brota uma folha de bordo, símbolo do Canadá, país de origem da personagem. Ao fundo, está o Pássaro Negro, nave usada pelos *X-men* nos quadrinhos, animações televisivas e filmes, que pode estar aludindo a outros quadros de Dali, visto que as hastes que sustentam a máscara não estão em *Persistência da Memória*, mas podem

ser vistas em várias outras pinturas do artista.



Fig. 34 - *Uncanny X-Men* n. 508 (2009), por Laura Martin. Disponível em: <http://www.mylatedistraction.com/?p=13311>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 35 - *The Mighty Thor* n. 13 (2012), por Gerald Parel. Disponível em: <http://www.mylatedistraction.com/?p=13305>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 36 - *Garfield*, por Jim Davis. Tirinha publicada no *Caderno Vida e Arte*, Jornal do Povo, Fortaleza: 2000. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2000/2000_amarela.pdf. Acesso em 12 de maio de 2019.



Fig. 37: Capa de *Amazing Spider-Man* n. 592 por Paolo Rivera (2009). Disponível em: <<http://www.mylatedistraction.com/?p=13311>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 38: Capa de *Moon Knight* n.29 by Juan Doe (2009). Disponível em: <<http://www.mylatedistraction.com/?p=13311>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

O surrealismo nas homenagens aos 35 anos da criação de Wolverine também aparece nas releituras de *O Filho do homem*, de Rene Magritte (fig. 40). A personagem na capa de *Exiles* (fig. 41), é um mutante, chamados nos quadrinhos dos X-men de “filhos do átomo”. Além da ocultação do rosto da personagem, o guarda-chuva e o mar ao fundo também são recorrentes nas pinturas de Magritte. Por estar com a água até o joelho, também não faz sentido a personagem estar com um guarda-chuva, mas se considerarmos outro quadro de Magritte, *A Traição das Imagens*, com a imagem de um cachimbo e a frase “*Ceci n'est pas une pipe*” (“Isto não é um cachimbo”), lembraremos como no surrealismo a busca pelo sentido é uma constante que merece um estudo à parte.



Fig. 39 - *Exiles* n. 1 (2009), por Jason Chan. Disponível em : <http://www.mylatedistraction.com/?p=13311>.>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 40 - *O filho do homem* (1946) por René Magritte. Disponível em: <https://www.renemagritte.org/the-son-of-man.jsp>>. Acesso em 12 de maio de 2019.

As belas artes não foram uma exclusividade das séries *Art Appreciation*, visto que pinturas populares também foram parodiadas (fig. 41). Retomando o conceito de Greenberg, por também se tratarem de *kitsch*, as HQs não fazem distinção de obras também enquadradas nesse conceito. A série de cães jogando *poker* de Coolidge (fig. 42) nunca foi aceita em museus, apesar de estar no subconsciente da sociedade norte-americana, com toalhas com suas estampas vendidas no *Walmart* - o que confirma o conceito de *kitsch*, que coloca a arte e outros objetos fora de seu contexto. Além da capa com diferentes versões da personagem Wolverine, dezenas de filmes e seriados podem ser encontrados tendo como referência essa ilustração, dentre eles a animação *Up: Altas Aventuras*, em que os cães do vilão remontam a cena.

A escultura também está presente nas séries. A capa de *X-men* n. 27 (fig. 43) apresenta o desenho de três esculturas dos principais integrantes da equipe dos Vingadores: uma mais escura, do Capitão América sentado como *O Pensador* de

Rodin, Thor na mesma pose do *Davi* de Michelangelo e uma escultura que poderia passar despercebida com as cores do Homem de Ferro, apresentando uma releitura do *Pássaro no Espaço* de Constantin Brancusi (fig. 44).

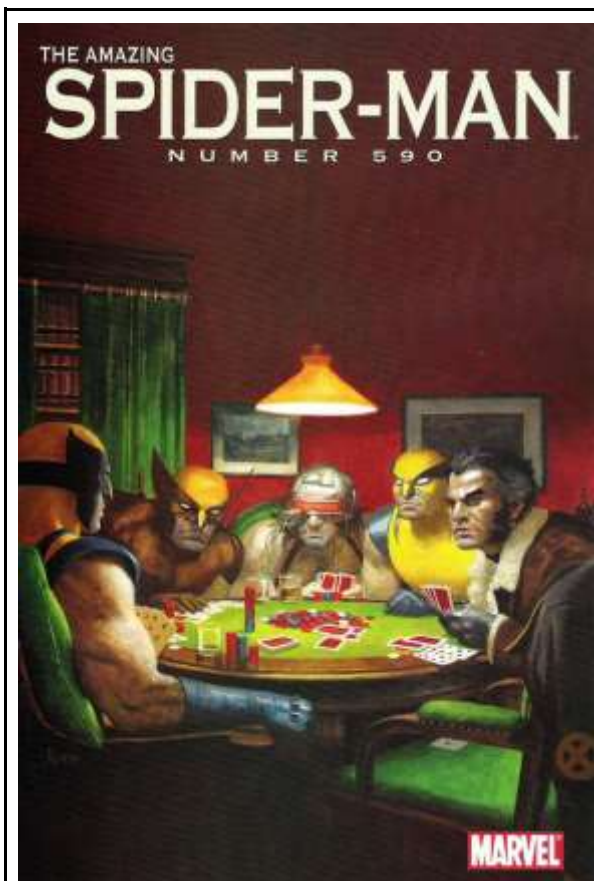


Fig. 41 - Amazing Spider-Man n. 590 por Paolo Rivera (2009). Reprodução. Disponível em: <<http://www.mylatedistraction.com/?p=13311>>. Acesso em 11 de maio de 2019.



Fig. 42 - A Waterloo (1906), da série *Dogs playing poker*, por Cassius Marcellus Coolidge. Reprodução. Disponível em: <<https://digitalcollections.nypl.org/search/index?keywords=822816>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

Além da análise das práticas intertextuais e da investigação das referências e alusões presentes nessas capas, é possível avaliar as técnicas de cada artista, e como elas se adequam à pós-modernidade. Os traços de desenhista como Greg Horn e Greg Land, por exemplo, podem parecer uma busca pela estética clássica e realista para os menos conhecedores, porém esses ilustradores são constantemente denunciados em páginas especializadas em quadrinhos por plagiarem trabalhos de outros artistas, ou em termos mais específicos dentro das artes, por praticamente fazerem um decalque sobre elas. Em uma análise intertextual, entretanto, numa

tentativa de nos abstermos do juízo de valor, percebemos, que dentro da análise e terminologia de Samoyault (2009), tratar-se-ia de uma paródia, pela transformação e liame direto com o hipotexto, ou talvez de um pastiche, pelas modificações sofridas e cópia do estilo.



Fig. 43 - X-men, n. 27, abril de 2012. Ilustração por Greg Horn. Disponível em: <<http://revistaogrito.com/papodequadrinho/2012/01/23/vingadores-no-estilo-de-grandes-pintores/>>. Acesso em 9 de fev. de 2019.



Fig. 44 - Pássaro no espaço, por Constantin Brancusi. Escultura em Bronze. MoMa, Nova York, 1928. Dimensões: 137,2 x 21,6 x 16,5 cm) Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/81033>>. Acesso em 9 de fev. 2019.

Dentre os empréstimos dos termos das artes plásticas feitos pelos principais terminólogos da intertextualidade o decalque, técnica de desenhar por cima, foi aparentemente esquecido. Kristeva (2005, p. 13), porém, utiliza-se do termo para discorrer sobre a arte da imitação, ou melhor, sobre a imitação na arte poética:

A *mimesis* aristotélica, cuja sutileza está longe de ser revelada, foi compreendida ao longo da história da teoria literária como uma cópia, um reflexo, um decalque de um exterior autônomo, para dar apoio às exigências de um realismo literário. Para a literatura concebida, pois, como uma arte, foi atribuído o domínio das *percepções*, oposto àquele dos *conhecimentos*. [...] Se, para a estética idealista de Kant, o “estético” é um *juízo universal* mas *subjetivo*, pois oposto ao *conceitual*, em Hegel a arte da palavra chamada “poesia” torna-se a expressão suprema da *ideia* em seu movimento de particularização [...] Posta assim em paralelo com a filosofia especulativa, a poesia dela se diferencia, ao mesmo tempo, em virtude da relação que estabelece entre todo e parte[...]. Assim, sendo uma *expressão* - urna exteriorização particularmente - da *ideia*, e porque participa da *língua*, a poesia é uma representação interiorizante que coloca a *ideia* o mais perto do *sujeito* [...]. Essas reproduções de certos momentos ideológicos da concepção do texto - que cortam a página em dois e tendem a invadi-la - não estão destinadas unicamente a designar que aquilo que está escrito acima, tal qual um iceberg, vá ser lido sobre o fundo de uma tradição incômoda. Elas indicam, também, o pesado fundo idealista, de onde uma teoria do texto deve poder emergir: o do sujeito e da expressão, aquele fundo que se encontra por vezes retomado sem crítica, por discursos de pretensões materialistas que buscam na literatura uma expressão do sujeito coletivo da história (grifos da autora).

Esse tipo de análise serve, portanto, para conscientizar educandos que o bom artista ou escritor não é aquele que consegue reproduzir o real através da cópia pelo decalque, até porque em termos filosóficos a realidade pode ser relativizada e sua percepção é um processo subjetivo - nem mesmo as cores são percebidas da mesma forma pelas pessoas, o que dizer de todo o espectro da realidade. Esse tipo de conscientização pode ajudar a compreender porque O domínio desse fator pode levar a entender porque a arte de Jackson Pollock está nas paredes de museus e os retratistas, copistas da última ceia nas praças públicas e criadores de *kitsch* dificilmente alcançam a valorização artística e o *status* de bela artes.

Ressaltamos, porém, que mesmo o decalque, que poderia ser considerado mais uma prática intertextual, também pode resultar em obras únicas, apesar de isso soar contraditório. Alex Ross, por exemplo, é um conceituado artista de quadrinhos que declaradamente usa o decalque, usando de fotografias e pessoas reais em suas ilustrações. Suas duas principais obras, no entanto, *Marvels* e *Kingdom Come*, servem como objeto de análise pelas referências presentes em quase todas as páginas.

No casamento de Reed Richards e Sue Storm, em *Marvels* n. 2 (fig. 45), por exemplo, é possível reconhecer tanto personagens de ficção desenhadas com a aparência de pessoas reais quanto pessoas reais na obra de ficção. Dentre elas

podemos encontrar Linda Hamilton de dama de honra, como a personagem Alicia Masters, Jackeline Kennedy e os Beatles, por exemplo.

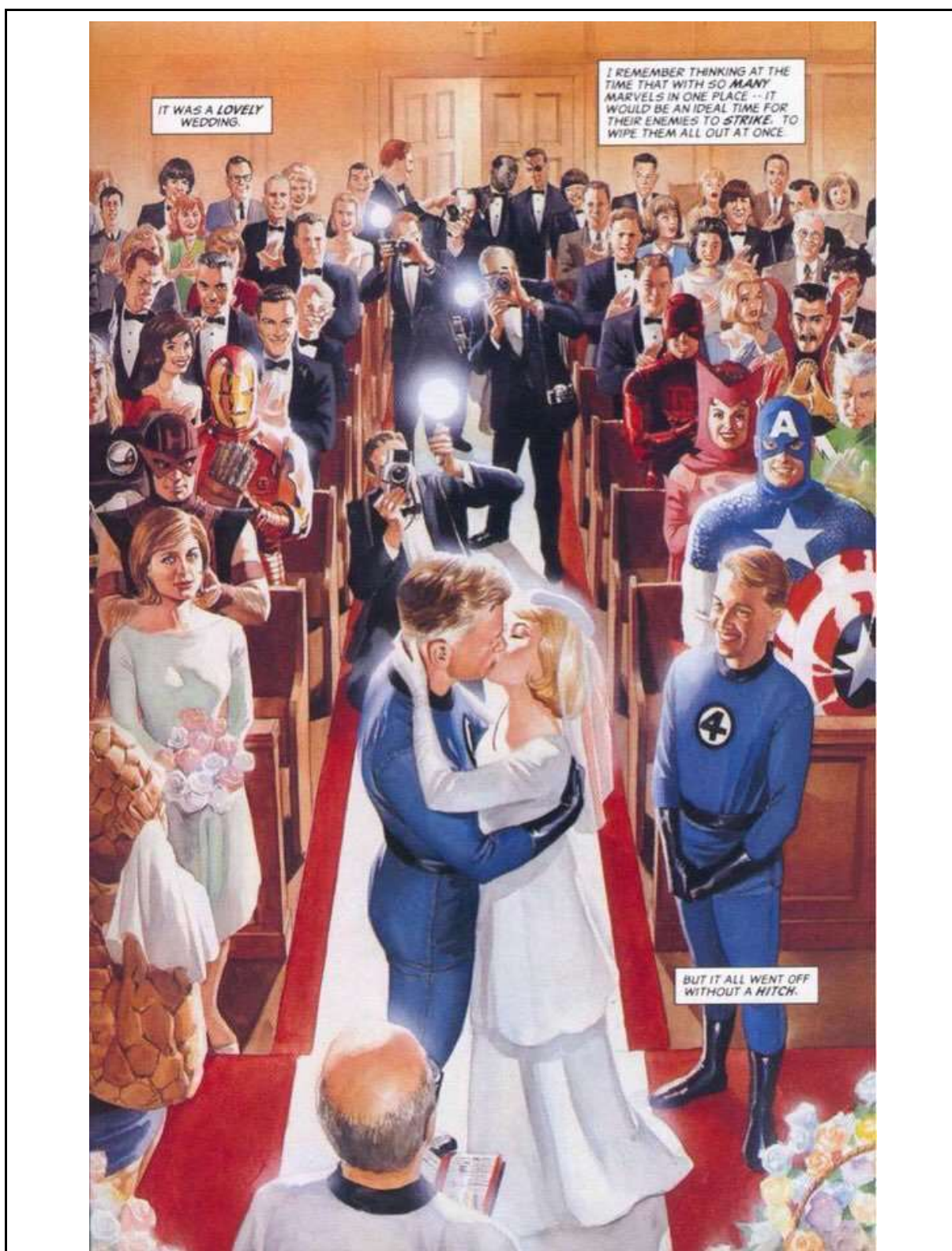


Fig. 45 - *Marvels* n. 2 (1994). Ilustração de Alex Ross. Reprodução. Disponível em: <https://twitter.com/thealexrossart/status/853450920792924161>. Acesso em 12 de maio de 2019.

2.5. O pastiche e a paródia nas práticas intertextuais em sala de aula

Acreditamos que o trabalho prático além da análise é a única maneira de efetiva de comprovar o aprendizado. Por essa razão, em uma tentativa de trabalhar a descrição em aulas de Língua Inglesa que saíssem do lugar comum e não fossem limitadas a listar objetos presentes em ambientes, foi desenvolvido em 2015 um projeto de releituras de obra de arte com os alunos de ensino médio da E.E. Fabiano Lozano, sendo repetido em anos posteriores em diferentes escolas, séries e níveis da educação.

Os resultados foram dos mais diversos e dentre eles destacamos as releituras de *Velho com a cabeça nas mãos* (fig. 46), *Garota de brinco de pérola* (fig. 47) e *Madame X* (fig. 48), trabalhos de ensino médio de alunos de escola pública. O objetivo do projeto era que alunos escolhessem obras de arte e que não apenas copiassem as imagens, mas que mudassem seus contextos.



Fig. 46 - *Velho com a cabeça nas mãos*, de van Gogh, e a releitura *The boy with the world in his hands* (*O garoto com o mundo nas mãos*), Reprodução de fotografia realizada por alunos de Ensino Médio da E.E. Fabiano Lozano. 2015. Acervo do autor.



Fig. 47 - *Garota de brinco de pérola*, de Johannes Vermeer, e sua releitura *The Pearly-skinned Woman (Mulher da pele perolada)*, Reprodução de fotografia realizada por alunos de Ensino Médio da E.E. Fabiano Lozano. 2015. Acervo do autor.

O primeiro ponto observado neste trabalho foi a frequente escolha de autorretratos, sobretudo a *Monalisa* de Leonardo da Vinci, que em certo ponto

precisou ser vetada como escolha. Tendo em vista que esse projeto antecede a esta pesquisa, as questões relativas ao pastiche ainda não faziam parte do repertório nem de professores nem de alunos.

Outra questão sobre as formas de artes foi a dificuldade de alunos de conseguirem identificar as narrativas presentes nas obras. *O nascimento de Vênus*, mesmo para alunos do ensino superior, não representava mais do que uma mulher nua sobre uma concha até que a lenda da concepção da deusa fosse contada. Até mesmo o questionamento sobre o sorriso da *Monalisa* e o cenário caótico ao fundo demonstrou que a leitura de imagens não é uma atividade constante nas aulas de Artes, mesmo que os alunos tenham essa disciplina desde a pré-escola.

Além disso, um número considerável de alunos buscava monumentos como hipotextos de suas releituras, porém não pesquisavam o objetivo da produção dessas estátuas e bustos, tampouco o contexto histórico que levou à realização das esculturas. Nos trabalhos melhores avaliados, entretanto, foi possível notar que, mesmo sem terem tido contato com o conceito de pastiche, os alunos foram capazes de atualizar as obras dentro de seus contextos.

Em *The boy with the world in his hands* (fig. 46) os alunos descrevem o jovem como um indivíduo pressionado pela sociedade e que vivenciam a necessidade de amadurecer bruscamente. “Eu estou sempre cansado”, explicou o aluno ao mostrar a fotografia. Já em *The pearly-skinned woman* (fig. 47) os alunos trazem um questionamento sobre os ideais de beleza nas artes e na sociedade. Notamos como a atividade gerou a oportunidade para que os alunos criticassem não só a sociedade, mas também a própria escola pela demanda de trabalhos, além de trabalhar a autoestima dos alunos fotografados. Além disso, tendo em vista que foi necessário que os alunos fossem mais atentos às técnicas de fotografia, atentando a ângulos mais apropriados e iluminação, o trabalho gerou um questionamento sobre a qualidade da grande quantidade de fotos hoje tiradas no cotidiano dos jovens, sobretudo as chamadas *selfies*, cujo derivação de *self* pode, além de nomear o autorretrato, revelar o egocentrismo do fotografado, visto que o radical também dá origem à palavra *selfish* - egoísta.

Em *Retrato de Madame X-23* (fig. 49), finalmente, notamos o quanto a cultura de massa influencia também a leitura das obras, visto que na releitura a aluna decidiu

explorar o pseudônimo para relacioná-lo aos codinomes dos super-heróis nas histórias em quadrinhos. Em seu pastiche, a aluna decide transformar a jovem pintada por John Singer Sargent na personagem Laura Kinney, chamada em missões de X-23. Ressaltamos, como pode ser comprovado pelas datas, que as obras presentes nesta tese não foram mostradas aos alunos, portanto a iniciativa de remeter à cultura de massa não partiu do professor. Sendo assim, a cultura dos quadrinhos, sobretudo os de super-heróis, já estava inerente ao contexto da sala de aula, e por essa razão decidimos aproveitar essas referências já conhecidas pelos alunos.



Fig. 48: *Retrato de Madame X*, óleo sobre tela de John Singer Sargent (1884). EUA. Reprodução. Disponível em: <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/12127>>. Acesso em 2 de maio de 2019.



Fig. 49: *Retrato de Madame X-23*. Reprodução de fotografia realizada por alunos de Ensino Médio da E.E. Fabiano Lozano. 2015. Acervo do autor.

2.6. A intertextualidade nos quadrinhos para a compreensão da metalinguagem e da linguagem literária

Com a consolidação dos filmes de super-heróis como gênero cinematográfico, é comum ouvir, não só de alunos, mas também do público em geral, a predileção, assim como na política ou no futebol, por uma ou outra editora, mas é raro interagir com opinantes que realmente leem os quadrinhos que deram origem a esses heróis.

Esse contexto aponta para vários fatores como impeditivos dessas leituras. O econômico, visto que as mudanças de editoras e o abandono do chamado *formatinho* encareceram as revistas; o linguístico, já que muitas das edições não são traduzidas e às vezes nem chegam ao Brasil, e o hábito da leitura, que encontra concorrência para os telefones celulares e outras formas de entretenimento.

Um aspecto perdido no processo de tradução e adaptação das HQs para o mercado brasileiro, foi a quantidade de capas descartadas no processo. Nas grandes editoras os quadrinhos regulares são publicados mensalmente em formato de revistas de vinte e quatro páginas. Quando são publicadas no Brasil, entretanto, essas revistas são geralmente compiladas em uma única. Até 2003 algumas revistas da Marvel e DC Comics eram publicadas pela editora Abril no chamado *formatinho*, de treze por vinte e um centímetros, porém com a mudança para a editora Panini, o formato padrão passou a ser o mesmo que nos Estados Unidos, de vinte por vinte e seis centímetros.

A publicação por compilações, entretanto, continua sendo uma prática no Brasil. São colocadas histórias de personagens diferentes ou até quatro edições de uma mesma revista lançada nos EUA em uma mesma no Brasil. Essa estratégia mercadológica aparentemente vista se adaptar ao público brasileiro, mas é comum encontrarmos histórias de qualidade duvidosa inseridas nas edições mais populares.

Com essas compilações elementos paratextuais foram descartados, dentre eles as cartas dos leitores e, como já dissemos, as capas, que podem servir como objeto de análise tanto para leitores iniciantes quanto para de nível superior, não só para o curso de Letras, explorando a competência leitora, mas também para aqueles que analisam o apelo comercial de publicações, como editoração, publicidade e propaganda.

Na capa de *Preacher* n. 30 (fig. 50), por exemplo, há três personagens: um com uma camiseta com a frase “Estou com um estúpido”, ao seu lado outra personagem com os dizeres “Estou com um feio” e um terceiro com a saudação “Oi” na camiseta. Caso o leitor não obedeça a essa ordem, o efeito humorístico da capa não será o mesmo, ou o leitor deve retomar a camiseta da personagem de rosto disforme para que entenda o chiste, isto é, que o estúpido e feio é o homem no centro.

Essa dificuldade leitora foi comprovado em situações de sala utilizando essa imagem em aulas de para o ensino médio, em que o efeito humorístico foi imediato para a maioria dos alunos adolescentes. Em turmas de adultos nos cursos de Letras e Pedagogia, entretanto, em que a maioria dos alunos adultos não tem contato com quadrinhos nessa estética, foi necessário explicar a questão superficial, traduzindo as frases, e mesmo assim o efeito desejado não foi identificado, o que revela como o humor é perdido na interpretação através de um mediador. Esse aspecto ressalta o caráter intertextual da tradução como adaptação, pois, além de depender da competência linguística do tradutor, depende também do primeiro contato do leitor com o texto, ou neste caso, o paratexto, o que no caso das capas pode motivar ou não a compra da revista, revelando como a intertextualidade também pode ser explorada no ponto de vista comercial.

Outro elemento paratextual são as citações de autores no final das histórias, prática comum nos roteiros de Peter David, Neil Gaiman e Warren Ellis. Na série *Doom 2099* (fig. 51), por exemplo, a personagem Victor von Doom viaja para o futuro, reforçando a escolha editorial da Marvel de não só manter as histórias em uma linearidade desde 1963, mas também expandir o tempo cronológico dessas narrativas para mais de 100 anos.

No final de cada edição escrita por Warren Ellis há uma citação literária que visa completar a narrativa e, com a leitura concluída, como um gancho para o próximo capítulo da narrativa, criando um dilema tanto para o leitor quanto para as personagens, alimentando a estruturas das histórias, que são organizadas em arcos que duram de três a doze edições. São raros, entretanto, os casos em que o final de cada conflito é marcado com um fim. Ao invés disso, há uma ligação para o arco seguinte, geralmente um epílogo, o surgimento de um novo vilão ou um indicador de novo conflito.

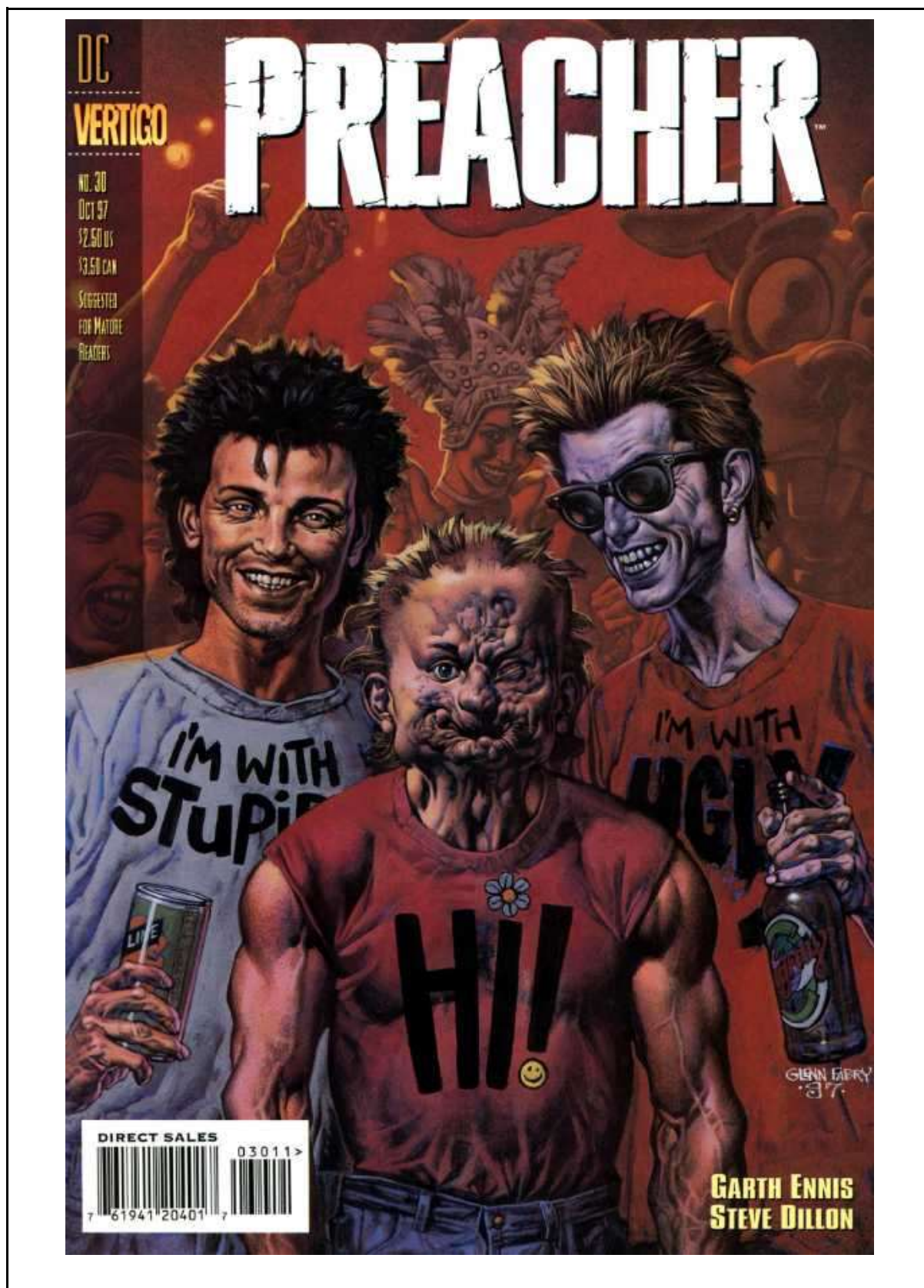


Fig. 50 - Capa de Preacher n.30, dezembro de 1997. DC Comics / Vertigo. Lápis por Glenn Fabry. Disponível em: <<https://comicvine.gamespot.com/preacher-30-good-times-rolling/4000-44171/>> Acesso em 9 de fev. de 2019.



Fig. 51 - ELLIS, Warren. Destino 2099: Esforço de Guerra. n. 26. In: **X-men 2099**, número 16. Abril: 2005.

A possibilidade de as histórias (ou arcos) realmente terminarem só acontece quando há troca da equipe de criação, sobretudo do roteirista, porém essa continuidade também pode ser garantida com a manutenção do editor da revista, responsável pelas principais reviravoltas nas narrativas.



Fig. 52 - DAVID, Peter. X-Factor: Fins e Começos. In: X-men, número 77. Editora Abril, p. 32, 1995.

Pela continuidade das histórias da Marvel é possível que as personagens se desenvolvam. Peter Parker era um adolescente cursando o ensino médio nas

primeiras histórias do Homem-Aranha em 1963 e, apesar de a maioria das personagens não envelhecerem à medida que os anos passam, o protagonista frequentou a faculdade, casou-se, teve filhos e concluiu o doutorado em 2013.

Sendo assim, muitas das personagens da Marvel Comics, além de enfrentarem vilões, lidam com os problemas mais cotidianos, como pagar o aluguel, resolver crises de relacionamento e terminar os estudos. Como transitam por diversos meios, inclusive acadêmicos, haja vista a quantidade de vilões com o título de doutor, as histórias em quadrinhos abrem caminho também para histórias em que haja debate sobre as mais diversas áreas. Em X-Factor (fig. 52), personagens debatem a autoria de uma citação literária entre Mikhail Lermontov, poeta e romancista russo, e William Yeats, também poeta e dramaturgo irlandês. No contexto do ensino superior, essa discussão pode servir como objeto de análise tanto para aspectos da polifonia, em que as vozes das personagens entram em conflito (BAKHTIN, 1981) e, dada a diversidade de personagens de diferentes etnias e nacionalidades, questões de identidade e diáspora (HALL, 2006) e, dentro da preocupação de compreender o fenômeno da intertextualidade, o conceito de citação, definida por Genette (2010, p. 14) como forma mais explícita e literal da intertextualidade: “prática tradicional [...] (com aspas, com ou sem referência precisa)”, e é justamente desta forma que o texto, mesmo como um simulacro da oralidade, é apresentado. Além das aspas, o texto é grafado em itálico, outro recurso usado em citações, revelando a mudança de voz da personagem. Além disso o tradutor da edição, Jotapê Martins, preocupou-se em, ao invés de realizar a tradução do texto original de William Yeats, buscar a versão já existente em língua portuguesa realizada por Paulo Vizioli.

O tradutor cita a tradução no rodapé da história em quadrinhos, o que revela uma preocupação não só com a manutenção da literariedade da citação, mas também demonstra uma familiaridade com uma prática intertextual comum também na literatura. Neste sentido, o rodapé torna o crítico literário em um mediador entre texto e leitor (ROCHA, 2011). Essa opção do tradutor pode ser explicada por Genette (2010, p. 65):

A forma de transposição mais evidente, e com toda certeza a mais difundida, consiste em transportar um texto de uma língua para outra: esta é evidentemente a tradução, cuja importância literária não é muito contestável, seja porque é necessário traduzir bem as obras-primas, seja porque algumas traduções são elas próprias obras-primas: o *Quichotte* de Oudin e Rousset, o Edgar Allan Poe de Baudelaire, o

Orestie de Claudel, as *Bucoliques* de Valéry, os Thomas Mann de Louise Servicen, por exemplo e para citar apenas as traduções francesas, sem contar os escritores bilíngues como Beckett ou Nabokov (e às vezes, acredito, Heine ou Rilke), que traduzem a si mesmos e produzem de imediato ou consecutivamente duas versões de cada uma de suas obras.

Confirmando o valor de obra de arte da tradução, o tradutor citado por Jotapê Martins, Paulo Vizioli, recebeu em 1994 o prêmio Jabuti pela tradução de William Blake. Vizioli também foi crítico literário e professor da Universidade de São Paulo. Podemos citar outros tradutores célebres para a língua portuguesa, dentre eles Machado de Assis, tradutor de Dante e Shakespeare.

Acreditamos que, apesar de a citação não obrigatoriamente levar o leitor para a obra literária, o fato de haver um trecho de um outro gênero textual prepara o leitor para familiarizar-se com a literatura. Não obstante, mesmo se tratando de personagens conhecidas pelo público jovem pelas constantes produções cinematográficas desde o primeiro filme *X-men* em 2000, os desenhos animados e as centenas de produtos licenciados com esses heróis, muitos alunos também desconhecem esse gênero de quadrinhos, considerado complexo por eles.

Pode-se dizer que a adaptação de obras literárias para linguagem dos quadrinhos constitui uma tradição na indústria editoria. Ela começou no final da primeira metade do século passado, com a coleção *Classics Illustrated*, título de revista norte-americana voltada para aplicação de clássicos da literatura mundial em quadrinhos. Inicialmente chamada de *Classic Comics*, a revista surgiu em 1941 e durou até 1971, tornando-se cultuada na área e abrindo espaço para quadrinização de romances como *Moby Dick*, de Herman Melville, *Conde de Monte Cristo* e *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, *Anna Karenina*, de Leon Tolstói, entre outros. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 128).

Segundo a tradição da primeira revista, o anti-herói também transita pelos mesmos clássicos da literatura, dentre eles *Moby Dick* (fig. 53) e *O Livro da Selva*, obras anteriormente adaptadas pela editora na série *Marvel Illustrated* de 2007 a 2009, desenvolvendo integralmente o conceito de paródia explicado por Genette (2010, p.27):

Esta interpretação corresponde, é melhor dizer logo, a uma das acepções atuais do termo em francês *parodie*, e a uma prática transtextual ainda em pleno vigor. De maneira mais geral ainda, a transposição de um texto épico poderia consistir em uma modificação estilística que o transportara, por exemplo, do registro nobre, que é o seu, para um registro mais familiar, até mesmo vulgar [...].



Fig. 53: Capa de *Deadpool: Classics Killustrated*. Marvel, 2013. Disponível em: <https://www.marvel.com/comics/issue/46862/deadpool_classics_killustrated_2013_1>. Acesso em 18 de maio de 2019.

A vulgaridade assumida da personagem Deadpool camufla um outro conceito caro à literatura, a metalinguagem. Deadpool figura entre as personagens da Marvel que sabem que estão em uma história em quadrinhos, e na transição para outras mídias, dentre elas os *videogames* e filmes, esse conhecimento da realidade também

é explorado na obra *Deadpool and Philosophy: My Common Sense Is Tingling* (em uma tradução livre, *Deadpool e Filosofia, Meu bom senso está formigando*):

This analysis of *Killustrated* only scratches the surface of how Deadpool messes with all these neat theories of fiction. Take the movie, where he comments how handsome Ryan Reynolds is. [...] In *Marvel vs. Capcom 3*, Deadpool uses his own health bar as a weapon. [...] The Merc with a Mouth messes with theories of fiction over and over again. More than any other franchise I can think to name, Deadpool poles at the boundaries of stories, messing with the ways in which we usually understand them. He makes the job of explaining fiction much harder, that's true. However, nobody could deny that he makes it much more interesting (MICHAUD; MAY, 2017, p. 22)⁹.

O grupo de filósofos também explora, dentro de uma proposta interdisciplinar, o existencialismo nos quadrinhos protagonizados por Deadpool, sob a perspectiva do absurdo de Albert Camus, dos diferentes mundo possíveis de Mark Twain, das lutas do proletariado de Antonio Gramsci, da incorporeidade de Maimônides, do narcisismo de Sigmund Freud e Jacques Lacan, do monomito de Joseph Campbell, e cita *As cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, e *O Jardim de Veredas que se Bifurcam*, de Jorge Luis Borges, como próximo passo para a investigação da metalinguagem e da metaficção. Além desses aspectos nas mídias em que encontramos Deadpool, há também a questão do narrador-personagem no filme e dos três narradores que discutem entre si nos quadrinhos, um exemplo da complexa polifonia bakhtiniana se manifestando de uma maneira de fácil identificação.

Apesar de pouco explorada nos entretenimentos para os grandes públicos e atribuída à ficção moderna, a metalinguagem é um aparato antigo na literatura, podendo ser encontrada em *Os Contos de Cantuária*, escritos a partir de 1387 por Geoffrey Chaucer, nas obras de William Shakespeare (1564 - 1616), em *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, publicada 1605, e nas obras de Machado de Assis (1839 - 1908).

Nas histórias em quadrinhos personagens como a *Sensacional Mulher-Hulk* (fig. 54) também quebravam a quarta parede em meados dos anos 1980. Na *graphic*

⁹ Esta análise de *Killustrated* apenas arranha a superfície de como Deadpool abala todas essas puras teorias de ficção. Tome o filme, por exemplo, onde ele comenta como Ryan Reynolds é bonito. [...] Em *Marvel vs. Capcom 3*, Deadpool usa sua própria barra de energia como arma. [...] O Mercenário Bocudo perturba as teorias de ficção repetidamente. Mais do que qualquer outra franquia que eu possa pensar em nomear, Deadpool dança nos limites das histórias, deslocando as maneiras pelas quais geralmente as entendemos. Ele torna o trabalho de explicar a ficção muito mais difícil, isso é verdade. No entanto, ninguém pode negar que ele o torna muito mais interessante (tradução nossa).

novel de 1985, Jennifer Walters, a Mulher-Hulk, conversa com leitores, critica seu próprio roteirista John Byrne e é plenamente consciente da construção da narrativa, inclusive conceitos como a ironia dramática, em que a personagem não é ciente de acontecimentos que já são de conhecimento dos leitores. O título da *graphic novel* foi mantido na série de sessenta edições publicada pela Marvel Comics que a sucedeu de 1989 a 1994, e além de ser um dos títulos de maior longevidade com uma personagem feminina como título, também é uma das poucas HQs que conseguiram manter uma personagem dentro de uma metaficção por tanto tempo. Era comum vê-la rasgando páginas, pulando de um quadro para outro para chegar mais rapidamente a um local e gritando com Byrne, ou até mesmo nas capas das edições ameaçando leitores de rasgar suas coleções de *X-men* caso não comprassem seu gibi. Sua secretária eletrônica diz: “deixe uma mensagem após o bipe, entro em contato na próxima edição” (BYRNE, 1992, p.1).



Fig. 54 - BYRNE, John. A Sensacional Mulher-Hulk. In: Grandes Heróis Marvel. Número 36. Editora Abril: 1992.

Donald E. Palumbo (1997) afirma que o sucesso temporário da Mulher-Hulk se deu justamente porque a personagem foge do clichê de personagem trágico convencional: ela é consciente de sua condição como personagem, heroína e mulher, e tem controle de sua própria vida, muito mais do que as personagens com que ela se encontra, expondo como falsa a convenção de que seu próprio universo é real.

Além do questionamento do real, as histórias da Mulher-Hulk também trazem outros termos da literatura além da metaficção, como no arco que investiga a morte de seu autor, John Byrne, em um diálogo com o texto de 1968 de Roland Barthes.

Em *A morte do Autor*, Barthes (2004, p 61) afirma que um texto precisa se desvencilhar do autor para que o leitor apareça:

Assim se revela o ser total da escrita: um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. [...] O leitor, a crítica clássica nunca dele se ocupou; para ela, não há na literatura qualquer outro homem para além daquele que escreve. Começamos hoje a deixar de nos iludir com essa espécie de antifrases pelas quais a boa sociedade recrimina soberbamente em favor daquilo que precisamente põe de parte, ignora, sufoca ou destrói; sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.

As HQs da Mulher-Hulk antecedem uma geração de obras interativas, mas a reação dos leitores foi refletida nas vendas durante seus cinco anos de existência. Além da heroína Mulher-Hulk e do anti-herói Deadpool, a Marvel Comics também desenvolveu a metaficção com a personagem Jedediah Killgrave, na série *Alias*, publicada entre 2001 e 2003.

Alias inaugurou o selo *Marvel Max*, destinado ao público adulto da editora, o que possibilitou aos autores explorarem temas controversos mais abertamente, além de um linguajar da protagonista repleto de impropérios que deixam consternados heróis de linguajar mais rebuscado, como Thor e Capitão América. A série ganhou o prêmio *Will Eisner Comic Industry Awards* e foi adaptada para um seriado na plataforma *Netflix*.

Jessica Jones, a protagonista de *Alias*, desestrutura as convenções de personagens femininas dos quadrinhos. Diferentemente da Mulher-Hulk, Capitã Marvel, e até mesmo da Mulher-Maravilha da concorrente DC Comics, a personagem não vive à sombra de um antecessor masculino. Jessica é um reflexo de um sujeito fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas

contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2003, p. 13). Sobre a perspectiva de Hall, comparando Jennifer Walters, a Mulher-Hulk, com Jessica Jones, temos uma protagonista moderna e uma pós-moderna, respectivamente. *Sensational She-Hulk* fora cancelada em 1998, ano marcado pela queda do Muro de Berlin, acontecimento que Hall atribui ao começo da pós-modernidade. Enquanto Jennifer é desenhada nas capas de *She-Hulk* com o físico inspirado nas poses de Demi Moore para a revista *Vanity Fair* dos anos 1980, Jessica é deliberadamente fora de forma e faz o possível para não parecer uma super-heroína convencional. Ao ser barrada na porta de um clube noturno por não parecer com as frequentadoras locais, Jessica pensa: “Deus me perdoe pelo que vou fazer”, volta para casa, lava o cabelo, passa maquiagem e veste uma minissaia para ser, então, aceita no recinto. Desta forma, Jessica não só se recusa a se adequar aos moldes das super-heroínas, mas também à figura da mulher com padrões de beleza impostos pela sociedade.

Além de poder ser utilizado para estudos de gênero, assim como *Deadpool*, *Alias* pode ser um instrumento para o ensino de linguagem cinematográfica e dos quadrinhos. Considerando que muitos dos termos das HQs provêm da linguagem do cinema, a metalinguagem de *Alias* não só tem uma personagem que sabe que faz parte de uma ficção, mas também explica em detalhes a linguagem do meio em que está inserido (Figuras 55 e 56).

Jebediah Killgrave, o Homem-Púrpura, ao ser confrontado por Jessica em sua cela, em uma cena semelhante ao encontro de Clarice Starling e Hannibal Lecter no filme *O Silêncio dos Inocentes* (2001), ignora totalmente o motivo de Jones ir à prisão, e ao invés de interagir com a heroína, descreve quadro a quadro da mesma forma que um roteiro de quadrinhos é escrito.

Killgrave continua sua descrição, até que pergunta a Jéssica se os leitores sabem da farsa em que as personagens estão envolvidas. O vilão então diz que o roteiro é apenas uma desculpa, o que se confirma com o abandono da trama e das motivações iniciais da personagem no decorrer do arco.

A metalinguagem em *Alias* pode servir como um facilitador do contato do leitor com *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. Em muitos momentos Killgrave se assemelha a Rodrigo S.M., narrador de *A Hora da Estrela*. Ambos falam do falso livre arbítrio das personagens (LISPECTOR, 1995, p. 22), do *gran finale* que as esperam,

e ambos são traídos pela narrativa e levados à derrota.



Fig. 55 - Detalhe de página de *Alias*.

BENDIS, Brian Michael; GAYDOS, Michael. *Alias: Cor Púrpura*. Editora Abril: 2003.



Fig. 56: Detalhe de página de *Alias*, ilustrada por Michael Gaydos. BENDIS, Michael. *Alias: Cor Púrpura*. Editora Abril: 2003.

Apesar de não haver uma interação direta entre Rodrigo S.M. e Macabéa, o jogo de opressão entre personagens narradores e as protagonistas também está presente em ambas as obras. Rodrigo se incomoda por Macabéa não reagir (Ibid., p. 34) e, assim como Killgrave, cria obstáculos para a heroína. Tanto Macabéa quanto Jessica são maltratadas pelas personagens masculinas, que dificilmente chegam à verdadeira condição de namorados.

Em um momento de desespero, Jessica procura Madame Teia, uma vidente que pouco a ajuda, assim como Macabéa procura Madama Carlota, uma cartomante que a ilude. As amizades superficiais de Jessica e Macabéa, Carol e Glória, respectivamente, são marcadas pelo abandono e descaso, visto que nos piores momentos das narrativas as protagonistas não podem contar com as pretensas amigas. Nesta leitura paralela podemos perceber, como mesmo não aceitando ser oprimida como Macabéa, Jessica Jones ainda é submetida aos mesmos maus-tratos em todos os meios que circula e tanto Clarice Lispector quando Brian Michael Bendis investiram nos mesmos recursos narrativos e estereótipos de personagens para construir a trama de *Alias* e *A hora da estrela*. Ambas as narrativas se iniciam com a estagnação social das personagens, a falta de um passado relevante, a solidão apaziguada por relacionamentos sem amor, o descaso da sociedade, a invisibilidade dentro das multidões, a vida à margem da sociedade, o abandono. Mesmo nos momentos das narrativas sem a presença de antagonistas, as protagonistas têm como principal fonte de conflito o meio em que vivem.

A natureza dos conflitos não se limita à literatura e aos quadrinhos de narrativas. Grant Snider, autor de tirinha de quadrinhos, identifica os principais conflitos na literatura moderna, tais como o homem contra a sociedade, o homem contra si mesmo e o homem contra a ausência de Deus, enquanto na literatura pós-moderna os conflitos também incluem o homem contra a tecnologia, o homem contra a realidade e o homem contra o autor (fig. 57).

A publicação da tirinha por Snider em seu sítio de internet (<http://www.incidentalcomics.com/2014/05/conflict-in-literature.html>) gerou um debate entre seus leitores sobre as obras que poderiam se enquadrar nas categorias do quadrinista. Dessa forma, a tirinha não só apresenta um caráter didático, mas também paratextual, pelo surgimento de novos textos nos comentários. Além disso, a *webcomic* também foi transformada em *meme*, com personagens como Patolino e Bob Esponja, e pessoas reais, como Donald Trump (Fig. xxx) e as notícias locais do Estado da Florida, todas com o título “*Florida man*” como se tratasse de uma mesma pessoa, o que pode levar ao debate do quanto os conflitos na literatura também podem se manifestar na sociedade.

Percebemos que estes conflitos se enquadram tanto em *A hora da estrela* quanto em *Alias*, e o estudo comparativo destas duas obras podem auxiliar leitores a

compreender o fenômeno literário pós-moderno. A cidade que engole as protagonistas também é uma temática predominante na pós-modernidade, e como veremos posteriormente, assim como a mulher contra a metrópole está presente no romance pós-moderno, como nas obras de José Saramago, por exemplo.

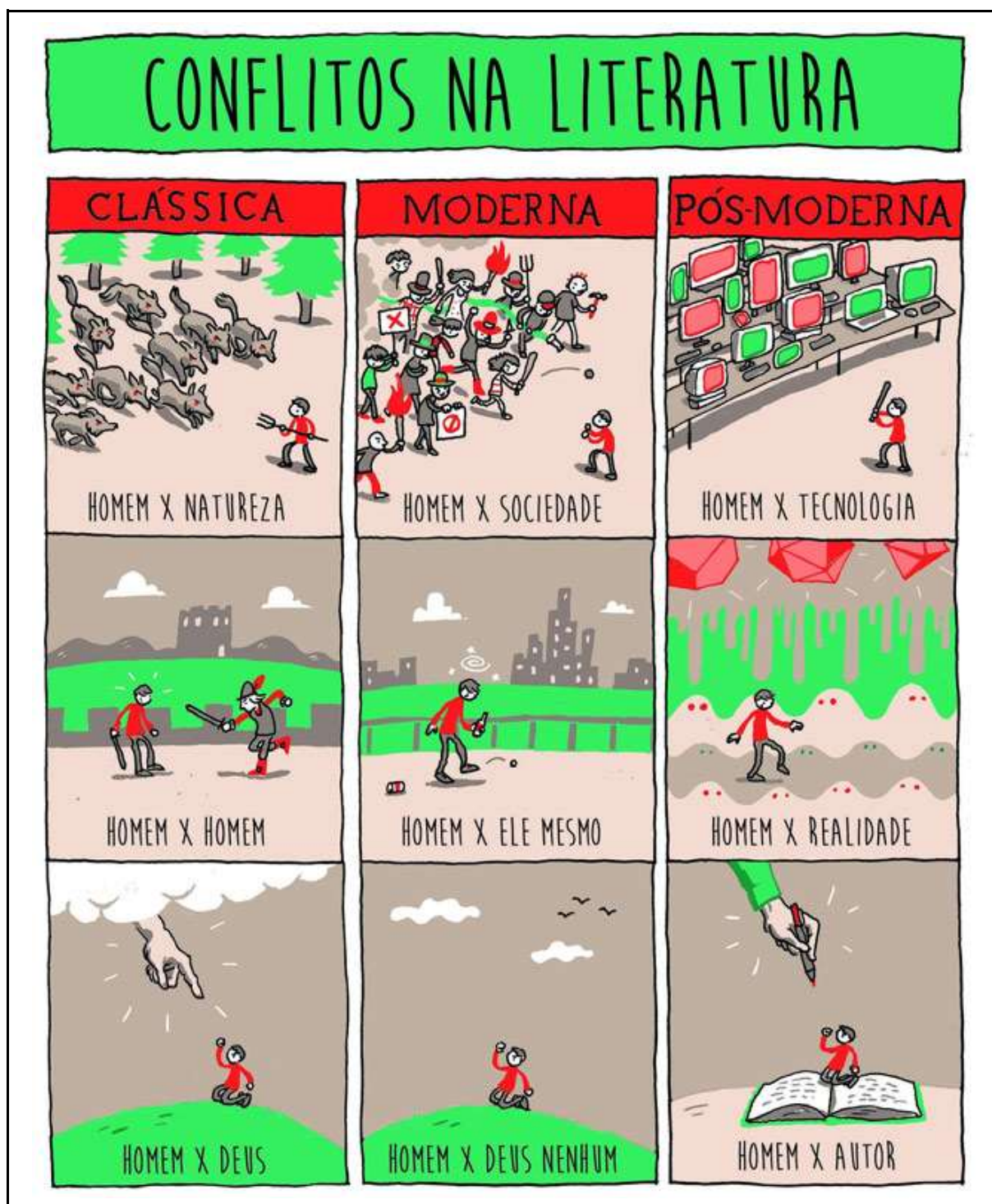


Fig. 57 - Conflitos na Literatura, por Grant Snider. Publicado em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/06/1469949-veja-os-cartuns-da-edicao.shtml> > Acesso em 19 de Maio de 2019.



Fig. 58 - Conflict in Literature - Conflict in Trump. *Meme* inspirado em Conflict in Literature de Grant Snider. Disponível em: <<https://knowyourmeme.com/photos/1307417-conflict-in-literature>>. Acesso em 19 de maio de 2019.

Além de ser uma personagem pós-moderna, Jessica Jones vive em uma Nova York posterior ao atentado de 11 de setembro de 2001. A constante apreensão dos estadunidenses quanto aos atentados levou o autor de *Alias* a escrever a série *Secret Invasion*, na qual Jessica Jones também participa, em que terroristas religiosos

alienígenas estão infiltrados na sociedade americana. Em sua análise sobre como a sociedade americana influenciou as histórias em quadrinhos, Jeffrey K. Johnson (2014) afirma que o mote da série, “Em quem você confia” não só é uma explicação do tema principal da história em quadrinhos, mas também serve como lema da década, visto que na trama as personagens não sabem quem são amigos e quem são inimigos e mesmo antigos aliados poderiam ser alienígenas infiltrados. Johnson afirma que são essas características que distinguem *Secret Invasion*:

What makes *Secret Invasion* distinctive is not only the continuing thought that our super-protectors may be enemies in disguise but also the understanding that citizens are never safe from unknown enemies. [...] *Secret Invasion* asked the reader to question whom they trust and ultimately the answer was clearly no one. Just as many Americans feared undercover terrorists in their midst, Marvel heroes were now also suspect. *Secret Invasion*'s ending reinforces this fear when Tony Stark is disgraced and loses control of the superpowered community to Norman Osborne, the Green Goblin. When the citizens of the Marvel universe villainize hero Tony Stark after he helps to save the world and lionize mentally unstable and true villain Norman Osborne, the reader understands that no one can truly be trusted. No longer can it be assumed that the good guy wins in the end (Bendis, “*Secret Invasion*”). Instead, we are left with a world in which we can never truly know who is hero and who is villain; an idea that mirrors many Americans' understanding of the world at the start of the twenty-first century. (JOHNSON, p. 184)¹⁰

Desta forma, os quadrinhos podem também auxiliar a compreender as produções estéticas pós-modernas no contexto do início dos anos 2000. Gerações que não presenciaram os atentados contra as torres gêmeas do *World Trade Center* podem entender o impacto histórico deste marco. Contrariando as assunções apresentadas por Abreu (2004), essas histórias podem levar a reflexões sobre a realidade através de suas analogias.

¹⁰ O que torna a *Invasão Secreta* distinta não é apenas o pensamento contínuo de que nossos superprotetores podem ser inimigos disfarçados, mas também o entendimento de que os cidadãos nunca estão a salvo de inimigos desconhecidos. [...] *Invasão Secreta* pediu ao leitor para questionar em quem eles confiavam e a resposta foi claramente ninguém. Assim como muitos americanos temiam terroristas disfarçados no meio deles, os heróis da Marvel agora também eram suspeitos. O final de *Invasão Secreta* reforça esse medo quando Tony Stark é desonrado e perde o controle da comunidade superpoderosa para Norman Osborne, o Duende Verde. Quando os cidadãos do universo Marvel vilanizam o herói Tony Stark, depois que ele ajuda a salvar o mundo, e celebram o mentalmente instável e verdadeiro vilão Norman Osborne, o leitor entende que ninguém pode realmente ser confiável. Não se pode mais presumir que o mocinho vença no final. Em vez disso, ficamos com um mundo em que nunca podemos verdadeiramente saber quem é o herói e quem é o vilão; uma ideia que espelha a compreensão de muitos americanos sobre o mundo no início do século XXI (tradução nossa).

Compreender o processo de criação dos quadrinhos pode também contribuir para o entendimento dos textos literários e das obras neles baseadas. Ao observar o roteiro de uma história em quadrinhos, é possível perceber sua semelhança tipográfica e estrutural com o gênero dramático, como podemos constatar no roteiro inicial de *Avengers: Disassembled* (BENDIS, 2004):

She-Hulk sits straddling the limp, decapitated, Ultron's body, and its wires are exposed and most of its limbs are missing. She-Hulk's breathing comes heavy. Her teeth are clenched, her veins protrude, and her eyes are wide with maddened rage. Her eyes dart around then focus intensely on something behind her. She-Hulk stands up breathing harder. She throws the Ultron's body to the side and steps forward. Vision's body lay in the dirt in front of the Quinjet debris he had arrived upon. The Vision's face is a distorted, melted, mess. His body is limp.

(She-Hulk)

"I'm so sick of this."

She-Hulk's hand comes down around the Vision's throat and she jerks him up above her.

"What is this!?"

She-Hulk holds the Vision by the collar with both hands.

"Why is this happening!?"

She-Hulk shakes him.

"Why is Scott dead!? Where are you in there?!"

The Avengers stand in their circle, contemplating their situation when they all jerk hearing She-Hulk's outburst. They turn to her: [...] ¹¹.

Como vemos, o roteirista descreve o espaço cênico, e logo após os diálogos são elencados como em um texto teatral, para depois tomarem forma em quadrinhos, seguindo o método *Marvel way* elaborado por Stan Lee, Jack Kirby e John Romita (fig. 59). Com a mudança das equipes criativas percebemos que não somente a estética

¹¹ A Mulher-Hulk fica sobre o corpo de Ultron, os fios do robô estão expostos e a maioria de seus membros está faltando. A respiração da Mulher-Hulk fica pesada. Seus dentes estão cerrados, suas veias se projetam e seus olhos estão arregalados de raiva enlouquecida. Seus olhos se voltam e se concentram intensamente em algo atrás dela. Mulher-Hulk se levanta respirando com mais força. Ela joga o corpo do Ultron para o lado e dá um passo à frente. O corpo de Visão está na terra em frente aos destroços de Quinjet em que ele havia chegado. O rosto de Visão é uma confusão distorcida e derretida. Seu corpo está flácido.

(Mulher-Hulk)

"Estou tão cansada disso."

A mão da Mulher-Hulk prende a garganta da Visão e ela o espreme, levantando-o.

"O que é isso!?"

Mulher-Hulk segura Visão pelo colarinho com as duas mãos.

"Por que isso está acontecendo!?"

Mulher-Hulk o sacode.

"Por que Scott está morto? Onde está você nisso?!"

Os Vingadores estão ao seu redor, contemplando a situação quando todos eles se agitam ouvindo a explosão de She-Hulk. Eles se voltam para ela: [...].

visual é modificada, mas também as ações das personagens. A Mulher-Hulk dos anos 2000 está distante da personagem alegre dos anos 80, e a metalinguagem deixou de fazer parte das histórias em que ela aparece.



Fig. 59 - BENDIS, Michael Brian. Avengers: Disassembled, n. 500. Marvel: 2000, p. 10-11.

É possível notar como mesmo em um objeto estático efeitos como os movimentos de câmera são utilizados, como a aproximação dos olhos da personagem a fim de ressaltar sua fúria.

Esse tipo de recurso pode contribuir para a análise de adaptações de obras literárias para as histórias em quadrinhos e para o cinema. Apesar de essas adaptações serem realizadas há décadas, a literatura brasileira ainda carece de um melhor tratamento quando se trata de quadrinhos, muitas vezes pelo preconceito por trás da transcodificação, na crença errônea de que ela afasta o leitor do texto original pela sua substituição. No caso dos quadrinhos, houve no Brasil a partir de 2006 uma produção em grande escala de adaptações após a resolução do Governo Federal

através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), no qual as adaptações de obras literárias passaram a ser aceitas como parte do acervo.

Buscando tirar proveito dessa situação, o mercado editorial brasileiro fomentou um número expressivo de publicações, e mesmo editoras que não produziam histórias em quadrinhos passaram a fazê-lo, haja vista que o governo federal é grande cliente dessas editoras devido à compra de livros didáticos para as escolas brasileiras (BITAZI, 2017, p. 38; ZILBERMAN, 2014, p. 224; RAMOS, 2012, p. 43).

Neste contexto, Fernanda Isabel Bitazi (2017, p. 73) comenta obras que não cumprem sua função didática, pelo tratamento luxuoso de suas edições, que eleva seu preço final, e tiragem limitada. Ironicamente, essas obras que não visam a sala de aula como objetivo principal são premiadas nacional e internacionalmente, como por exemplo a adaptação de *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, adaptada por Fábio Moon e Gabriel Bá. A *graphic novel* ganhou em 2016 o *Troféu HQ Mix*, no Brasil, e o *Eisner Awards*, nos Estados Unidos, considerado um dos maiores prêmios no mercado de quadrinhos. Um dos fatores interessantes sobre sua publicação é ter sido lançada inicialmente na França e Estados Unidos e só então no Brasil, como se a receptividade no mercado internacional validasse a existência da edição brasileira.

Além do reconhecimento internacional por *Dois Irmãos*, a HQ *Umbrella Academy*, também ilustrada por Gabriel Bá, fora premiada pelo *Eisner Awards* em 2008 como melhor minissérie, e foi adaptada em 2019 para a plataforma de *streaming Netflix*. Dada essa visibilidade dos artistas, pela familiaridade dos jovens com o seriado e pela adaptação para a TV em 2017, *Dois irmãos* pode ser considerado uma opção para análise em sala de aula. Tal comparação entre quadrinho e romance foi realizada por Roberto Elísio Santos e Maria Luísa Fontenele (2017), porém o estudo da adaptação como uma análise mais detalhada pode ser trabalhado em sala de aula a fim de identificar opções estéticas tanto na linguagem cinematográfica quanto na das histórias em quadrinhos, que como afirmam Stan Lee e Scott McCloud, estão intrinsecamente ligadas.

Propomos que tanto a adaptação quanto o texto original sejam levados para a sala de aula, e a análise seja feita tanto por alunos de ensino superior, cuja prática já é comum, quanto com alunos de ensino fundamental e médio. Nesta aplicação para a sala de aula, é possível identificar tanto aspectos da intertextualidade, sobretudo a

tradução intersemiótica ou transmutação, definidas por Barthes (2013, p. 61) “como a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas não verbais”, quanto possibilitar aos alunos criarem suas próprias histórias em quadrinhos e filmes.

Essa proposta foi aplicada em atividades realizadas nas escolas estaduais Major Arcy e Fabiano Lozano¹² de 2013 a 2016. Após terem contato com a linguagem cinematográfica através da leitura de *How make comics in the Marvel way*, os alunos foram capazes de identificar aspectos da linguagem cinematográfica em quadrinhos e em filmes. Isso possibilitou que adaptassem as obras literárias indicadas para leitura pelo professor em suas próprias histórias em quadrinhos, e essas HQs serviram posteriormente como *storyboards* para transformá-las em filmes e peças teatrais.



Na figura 60, por exemplo, podemos ver como, ao tentar adaptar o conto *Carta a uma Senhorita em Paris*, de Julio Cortázar, as alunas usaram o recurso do plano

¹² Localizadas na Vila Mariana, cidade de São Paulo, SP.

aberto em conjunto com a câmera alta para ressaltar a tragicidade da cena. O mesmo recurso foi utilizado pelos alunos ao adaptarem o conto *O Homem de Areia*, de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (fig. 61). Nos vídeos e nas histórias em quadrinhos realizados neste projeto é possível constatar que além da alternância de ângulos os alunos foram capazes de reproduzir recursos que contribuem para o desenvolvimento da narrativa como enquadramento, iluminação e edição.

A criação dos vídeos e dos quadrinhos serviu como ferramenta avaliativa eficaz a fim de constatar a leitura das obras indicadas. É como notarmos tanto na educação básica quanto no ensino superior alunos realizarem leituras superficiais de obras literárias, muitas vezes lançando mão de resumos ou outras adaptações, principalmente quando o objetivo é simplesmente realizar uma prova, e após essa avaliação, esquecem da leitura. Esse fenômeno pode ser constatado pela falta de significância que a atividade apresentou na vida dos alunos. Ao produzirem uma obra estética, os alunos têm uma realização concreta e palpável de seu aprendizado. Como resultado, além de os vídeos de curta-metragem terem sido motivo de os alunos se orgulharem por terem concluído a atividade, houve a valorização das habilidades dos alunos desenhistas e com aptidão para fotografia e cinegrafia, muitas vezes apenas exploradas nas aulas de educação artística (quando acontece). Além disso, os discentes também foram capazes de identificar em filmes conhecidos como os recursos de câmera e edição são utilizados para a construção da narrativa, e essa percepção os tornou mais críticos em relação às obras cinematográficas escolhidas para seu entretenimento.

Um exemplo trazido por um aluno foi o excesso de planos de detalhe utilizados nos filmes da série *Velozes e Furiosos*, que mostra por diversas vezes o câmbio do carro, o pé do motorista no acelerador, em tomadas rápidas, iludindo o espectador sobre uma ação que não passa de uma sequência de imagens. Um outro aluno questionou se após o estudo da linguagem cinematográfica “é possível desligar” essa visão e apenas prestar atenção na história, por ter se tornado atento a esses detalhes e não conseguia se controlar no cinema e precisava comentar com sua namorada sobre a estratégia do cinegrafista do filme ao qual assistia.

Na realização deste projeto também foi possível conscientizar os alunos sobre o quanto a pesquisa é essencial para a transposição do texto escrito para o registro imagético. Em uma atividade em que alunos deveriam ler as descrições de Dona

Felicidade e Conselheiro Acácio de *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, um grupo desenhou as personagens de calça jeans e camiseta, indicando um desconhecimento sobre o contexto da obra e a falta de compreensão do vocabulário no que diz respeito às indumentárias das personagens.

A questão da pesquisa como ferramenta para interpretação será vista a seguir, por meio de um exercício com *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, que apresenta um desafio maior, onde identificar as imagens presentes em uma obra e transpô-la para um outro sistema requer pesquisar e relacionar o texto com conhecimentos não provenientes do ambiente escolar tradicional.

No âmbito da intertextualidade essa atividade ressalta o aspecto subjetivo dos atores dentro do sistema intertextual, e o problema do entendimento das referências pode se manifestar em produções menos elaboradas, o que, como veremos no próximo capítulo, aponta os desafios do texto literário.

3. A intertextualidade na alta literatura e suas relações com o ensino

Como vimos anteriormente, dentre os desafios no ensino de Literatura está o distanciamento entre os jovens e a leitura. Esse impedimento não se limita apenas ao Brasil: os professores José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus apontam uma crise no ensino da Literatura no começo do século XXI em Portugal e em toda a Europa (2013, p. 18-21). Os autores apontam como fatores agravantes a falta de sensibilidade dos elaboradores dos programas de ensino às potencialidades formativas da arte da palavra, e por isso tentam afastá-la do convívio regular dos alunos. Há também uma crítica à atual abordagem sobre os textos, voltada a um reducionismo da Literatura como parte de gêneros e grupos discursivos, prática também comum nas atuais abordagens que norteiam os currículos brasileiros, o que se torna ineficaz quando o texto não se adequa a um gênero textual específico:

De igual modo, a escola sentiu sempre dificuldades em acolher a literatura que não pode apresentar-se como modelar, ao nível da linguagem. Assim sucedeu com *Eça de Queirós*, durante muito tempo tido por “afrancesado” sob o ponto de vista lexical. Por força desse mesmo motivo, o autor de *Os Maias* viria a manter-se numa posição de subalternidade canónica em relação a Camilo Castelo Branco até à década de 60 do século XX. Podíamos ainda lembrar Fernando Pessoa, que só nos anos 80 ganhou espaço nos programas. Essa mesma dificuldade de incorporação verificou-se ainda com a ficção de Saramago, desta vez por força das particularidades da pontuação e da sintaxe (BERNARDES & MATEUS, 2013, p. 13).

Os autores consideram a organização discursiva e as opções tomadas no uso da sintaxe e da pontuação, particularidades da prosa de Saramago, como geradoras de dificuldades e por vezes de desistência por parte de alguns leitores não iniciados (BERNARDES & MATEUS, 2013, p. 46). Esse questionamento nos leva a uma hipótese sobre a função do ensino da Língua Portuguesa e Literatura: o fato de que a escrita de Saramago apresenta desafios deveria ser considerado mais um fator para que suas obras fossem utilizadas na sala de aula, a fim de que os alunos dominassem não somente os diferentes gêneros textuais mas também os diferentes níveis de dificuldade interpretativa dos textos. Saramago também é citado na importância dos estudos dos contextos, e “como se relacionam intrinsecamente com o próprio conteúdo dessa escrita” (Ibid., p. 70).

Com o objetivo de traçar uma noção pedagógica de contexto, Bernardes e Mateus sugerem uma gama de estratégias, dentre elas a intertextualidade e os estudos entre artes:

Para tanto, visto que uma tal noção “pedagógica” de contexto deve lançar mão de tudo o que justificadamente sirva para a construção dessa imagem de alteridade, é necessário munir o aluno de dados, objetos, experiências e documentos diversificados. Entendemos, portanto, que conhecer o contexto de um texto literário pode – ou deve, talvez – implicar o convívio com primeiras edições, edições fac-similadas e elementos intertextuais, paratextuais e interartísticos, que, embora estando fora do perímetro traçado pela teoria em torno do conceito estrito de contexto, não podem, no que diz respeito à aula de literatura, ser desdenhados neste esforço de acesso à circunstância histórico-cultural de criação literária (2013, p. 75).

Para os autores, a leitura de intertextos talvez permita “[...] um acesso mais gratificante do que a simples leitura das sínteses que habitualmente os manuais apresentam e que dificilmente permitem ao aluno aceder aos matizes da mentalidade em questão” (Ibid, p. 76). O trabalho com as imagens, auxiliado pela tecnologia, voltado para o domínio da pintura, da escultura e da música

[...] podem funcionar como fatores de explicitação do contexto mais eficazes e reveladores do que a leitura de textos historiográficos ou a análise de quadros informativos que não interagem diretamente com o universo estético da obra literária, ao contrário do que sucede com os produtos de outros campos artísticos seus contemporâneos (Ibid., p. 82).

Nesse sentido, o estudo da éfrase em Saramago pode livrar a obra do autor de afirmações preconceituosas a respeito da inacessibilidade de seu texto. Como veremos a seguir, as representações imagéticas em *Ensaio sobre a Cegueira* contribuem para o estudo do contexto saramaguiano:

Convocando elementos trans-epocais, transnacionais e interartísticos, ao mesmo tempo que mobiliza objetos, autores e realidades diferentes, capazes portanto de prender o aluno pela sua novidade, o professor opera uma abordagem que força a obra a deslocar-se do terreno exclusivamente linguístico e a ressurgir integrada na sua circunstância e, portanto, reinvestida dos sentidos que só uma leitura historicamente informada proporciona. (Ibid., p. 82)

Ao evocar a outros sentidos da leitura, o professor contribui para a interação com a obra, além de contribuir com o letramento estético pelo conhecimento das outras artes, um espaço e uma função complementares e não acessórios do texto literário (Ibid., p.106). Bernardes e Mateus também sugerem o uso do cinema como

recurso pedagógico, porém, para os fins deste trabalho, limitamo-nos à obra literária e a um fragmento específico, tendo em vista que em comparação do trecho do romance com a cena do filme, o espaço da igreja mostrada não ocupa tamanha importância devido ao pouco tempo de exibição e conseqüentemente não apresenta tanto impacto para o espectador do filme quanto para o leitor do romance, como explica Júlia Parreira Zuza Andrade (2012, p. 258) em seu estudo comparativo entre o livro e o filme:

Talvez em função do tempo, várias cenas importantes foram retiradas do filme, o que de certa maneira empobrece a trama. Há um trecho que não obteve o mesmo impacto na adaptação para o cinema é a imagem tão sugestiva –e porque não dizer fundamental do filme– dos santos da igreja com os olhos vendados, como se fosse para "declarar finalmente que Deus não merece ver" (Saramago, 1995, p. 412). Enquanto Saramago descreve a cena com grande riqueza de detalhes e mostra qual foi o impacto dessa visão na mulher do médico, o filme passa pela igreja de forma rápida e sucinta e revela uma pessoa a pregar justamente um trecho bíblico em que se aborda a cegueira. Já a cena das leituras que a mulher do médico faz para os outros companheiros sobre o livro que o cego estava a escrever não é retratada. "E de noite, como tinha de ser, leu para todos umas quantas páginas de um livro que havia ido buscar à biblioteca" (Saramago, 1995, p. 380). O conteúdo simbólico é muito significativo e não foi explorado no cinema, deixando de passar ao espectador o caráter de espírito de comunidade, de ancestralidade e até mesmo de algo intrínseco ao homem, que é a produção de conhecimento.

Como observado Parreira Zuza Andrade, o diretor optou por ignorar duas vezes o efeito de *mise en abyme* usado por Saramago, em que havia narrativas dentro do romance. A do livro é mais evidente, porém também é possível que as estátuas presentes na igreja remetam a outras narrativas, como veremos a seguir.

3.1. Os santos de José Saramago: um exercício de intertextualidade

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise da cena da igreja de *Ensaio sobre a Cegueira* sobre o viés da intertextualidade expressada através da éfrase dentro do cronotopo do acontecimento mítico-religioso no romance de José Saramago (1995). Visamos com isso oferecer um suporte para a prática pedagógica, dando continuidade ao trabalho sobre as narrativas presentes em imagens, desta vez dentro de um romance. Nossa preocupação principal é que o trabalho sobre a éfrase e a leitura de imagens não se limite apenas às literaturas populares, mas que elas sirvam

como ponto de conexão para obras de maior relevância quanto à sua complexidade. Ao acompanharmos os leitores dentro e fora da academia percebemos o quanto os leitores sentem dificuldade de transitar entre obras de natureza estética diferentes, assim como de maior elaboração da linguagem.


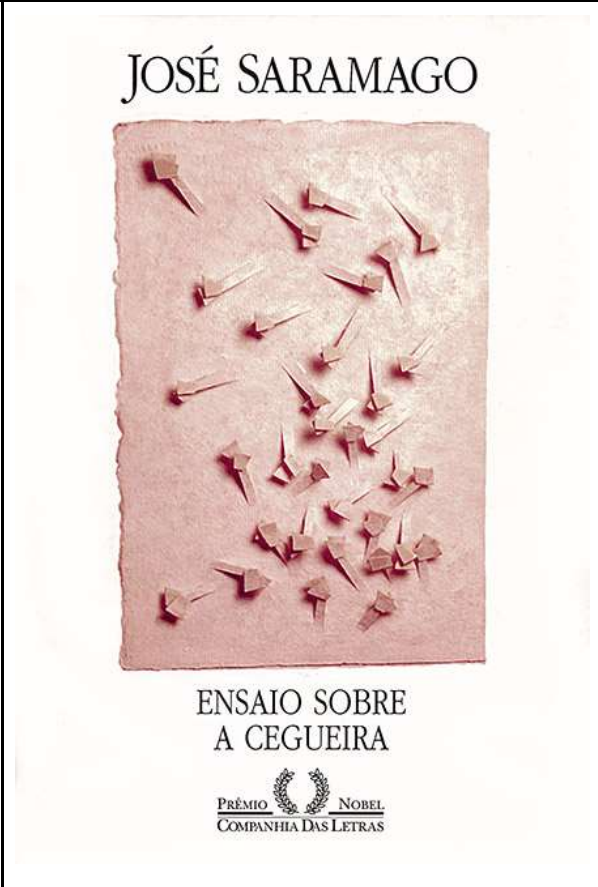
A cultura do *best seller*, por exemplo, visa manter uma mesma fórmula dentro das obras populares. Leitores da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, transitaram para *Percy Jackson*, de Rick Riordan, cujo paralelismo intertextual pode ser facilmente identificado (ZAJKO; HOYLE, 2017, p.239), assim como a maioria feminina das leitoras de *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, transitaram para *Cinquenta tons de cinza*, de E. L. James (MORRISSEY, 2014, p. 5) e os leitores de *As crônicas de Nárnia*, de e *O senhor dos Anéis* adotaram como seu sucessor *As crônicas de gelo e fogo*, de George R.R. Martin, obra que inspirou o seriado televisivo *Game of Thrones* (BURLAMAQUE; BARTH, 2017).

Notamos o quanto é difícil para esse público que vê a leitura como uma forma de entretenimento sair dessas fórmulas narrativas, buscando, voluntariamente ou não, modelos de previsibilidade. Esses modelos, entretanto, não desmerecem o feito dessas obras de introduzirem o público geral à leitura, muitas vezes extensas, como por exemplo a edição de *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (ROWLING, 2003), que é composta de 703 páginas, da mesma forma que as adaptações filmicas e televisivas destes livros induziram parte de seus espectadores a se tornarem leitores.

Por esse motivo *Ensaio sobre a Cegueira* apresenta as mesmas características mercadológicas dos *best-sellers* impulsionados pelo cinema (ZILBERMAN, 2008). Da mesma forma que os quadrinhos têm suas capas alternativas na época de lançamento dos filmes dos heróis dos títulos, logo após o lançamento da adaptação cinematográfica em 2008 era possível encontrar versões do romance de Saramago com cenas do filme nas capas, dentre elas as personagens andando pela ponte estaiada Octávio Frias de Oliveira e o elevado Costa e Silva, em São Paulo, provavelmente uma estratégia para atrair leitores pela identificação. Há também capas com o elenco, aproveitando-se da fama de Julianne Moore e Gael García Bernal.

Em termos de análise de imagens paratextuais, apontamos uma perda em termos de exploração do caráter simbólico nas capas das edições, visto que há 125

capas diferentes em 56 países¹³. Curiosamente, Alemanha e Holanda são os países com mais diversidades de capas, publicando 12 diferentes cada uma. No Brasil, a primeira edição tinha um detalhe do quadro “*La réproduction interdite*” (“Reprodução Proibida”), de René Magritte (fig. 62). No quadro surrealista um homem tenta se olhar no espelho, mas a imagem não é o seu reflexo, o que pode levar a análises tanto do que é mostrado quanto do título da obra que fornece um novo panorama paratextual, complementando-o.

	
<p>Fig. 62 - <i>La réproduction interdite</i>, de René Magritte, 1937. Reprodução de Óleo sobre tela. Museum Boijmans van Beuningen, Rotterdam, Holanda. Disponível em: <http://collectie.boijmans.nl/nl/work/2939>. Acesso em 19 de maio de 2019.</p>	<p>Fig. 63 - capa de Ensaio sobre a Cegueira, edição de 2002. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/images/livros/10569_gg.jpg>. Acesso em 19 de maio de 2019</p>

Nota-se que Magritte é um artista que transita tanto nas belas artes quanto na cultura de massa, como vimos nas capas das histórias em quadrinhos, o que pode nos servir em sala de aula como tema de conexão entre esses dois universos vistos como tão distintos.

¹³ Disponíveis em <https://www.josesaramago.org/ensaio-sobre-a-cegueira>. Acesso em 19 de maio de 2019,

A capa de Hélio de Almeida (fig. 63), por sua vez, apresenta uma imagem clara quase em relevo, o que remete à dependência do tato das personagens cegas do romance. As estruturas, entretanto, estão desorganizadas, o que remete ao caos que prevalece por quase toda a narrativa.

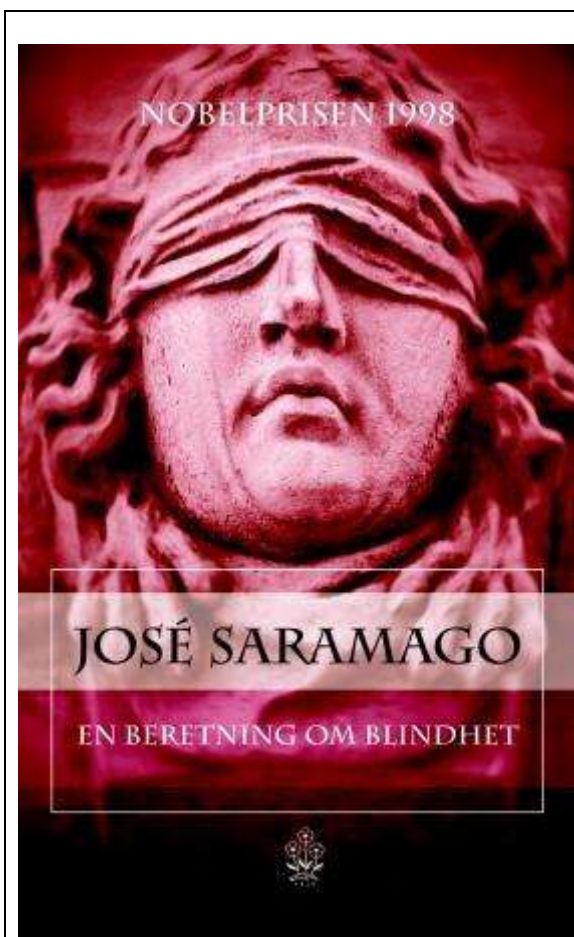


Fig. 64 – Capa da edição norueguesa de *Ensaio sobre a cegueira* (1999). Disponível em: <<https://www.bokkilden.no/oversatt-skjoennlitteratur/en-beretning-om-blindhet-jose-saramago/produkt.do?produktId=3069439>>. Acesso em 10 de junho de 2019.

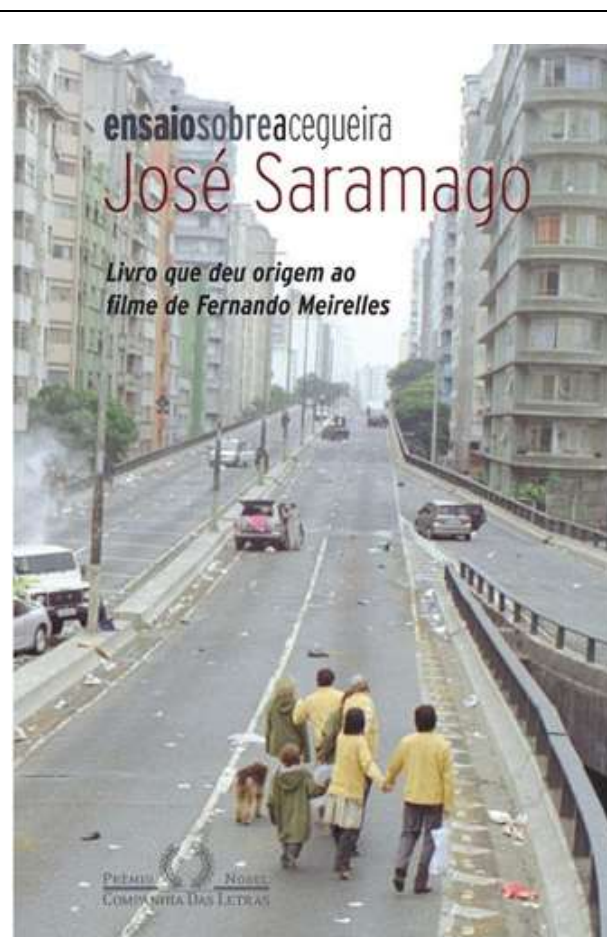


Fig. 65 – Capa da edição brasileira de *Ensaio sobre a cegueira* (2008). Disponível em: <<https://universofantastico.wordpress.com/2008/10/06/so-nao-ve-quem-nao-quer-ensaio-sobre-a-cegueira/>>. Acesso em 10 de junho de 2019.

Na capa da edição norueguesa (fig. 64), além de citar o prêmio Nobel de literatura de Saramago, a cena das imagens de olhos vendados pode ser referenciada. Notamos como, apesar de encontrarmos inúmeras representações da justiça em estátuas de olhos vendados, os programadores visuais da capa optaram por reconstruir o caráter simbólico da escultura em função do romance.

A capa da edição brasileira (fig. 65), por sua vez, menciona o filme como estratégia de apelo comercial. A desconstrução, neste caso, é material, pois mostra a

metrópole em ruínas, exibindo lugares da cidade de São Paulo reconhecíveis ao público brasileiro, o que demonstra como a intertextualidade também tem seu valor mercadológico.

Com a mudança de capas para as imagens das adaptações cinematográficas, entretanto, corre-se o risco de levar o leitor a imaginar as personagens como os atores do filme, assim como a idealização do cenário mental, fornecendo uma falsa materialidade ao espaço da narrativa, como elucida Helena Bonito Couto Pereira (2010, p. 43-44) sobre as dificuldades de adaptação da obra de Saramago:

As adaptações cinematográficas costumam despertar muita controvérsia, embora autores literários sejam fornecedores preferenciais de enredos e personagens para cineastas. [...] Quanto à recepção das obras adaptadas, possivelmente o primeiro fator de controvérsia seja o da fidelidade com que o romance é recriado no cinema. Em nosso entender, a expectativa de fidelidade decorre de um falso pressuposto: o de que seria possível recriar, por meio de recursos audiovisuais e tecnológicos, concretizados em imagens em movimento, os mesmos efeitos semânticos que os narradores obtêm junto a seus leitores, recorrendo exclusivamente à linguagem escrita. Diferentes suportes partilham o mesmo conteúdo diegético, porém não têm como abstrair o fato de serem realizados em mídias diversas. [...] Em determinadas obras, a transposição do cenário mental para ações a serem visualizadas processa-se com relativa facilidade, como sucede, por exemplo, nas narrativas realistas, com episódios que se enunciam aos leitores praticamente sem interferência do narrador. No caso da narrativa contemporânea e, em especial, na prosa de Saramago, os recursos estilísticos e a complexidade da linguagem dificultam qualquer imediatismo na transposição. (p. 44)

Pela riqueza de detalhes na descrição dos santos, consideramos esse recorte como uma exceção ao caráter universal da obra, pois, como veremos, a composição das imagens apresenta as características de uma típica catedral portuguesa. Neste sentido, a identificação das imagens no romance pode servir como uma amostra comparativa em sala de aula para a compreensão da écfrase e da alegoria como desdobramentos do romance em níveis temporal e narrativo e a compreensão de que o tempo da narrativa difere do tempo cronológico do filme.

Não temos a intenção de criar uma hierarquia entre romance e filme, mas tratar a adaptação como uma obra complementar posterior ou paralela à leitura, tendo em vista que a vivência em sala de aula demonstra que assistir ao filme não garante a motivação para leitura do romance, assim como acontece com centenas de obras baseadas em romances, contos ou histórias em quadrinhos.

A prática de seleção de trechos de romances é uma prática comum nos manuais de literatura, entretanto os exercícios de interpretação limitam-se a perguntas que não requerem um trabalho exterior ao texto. Na análise que propomos, espera-se que os alunos possam identificar as imagens e debater a função de cada uma dentro da obra. Para isso, apresentamos uma investigação de cada uma delas, assim como possíveis temas a serem trabalhados.

3.1.1 O cronotopo em Ensaio sobre a cegueira

Ensaio sobre a cegueira conta a história de um grupo de cegos anônimos, liderados por uma protagonista identificada apenas como “a mulher do médico”, que também não é nomeada, porém se diferencia das demais personagens por não ser afligida pela cegueira branca que havia se espalhado de maneira epidêmica.

Os cegos são levados a um manicômio, e nesse lugar encontram um grupo de cegos rivais, que buscam ter domínio sobre todo o local. Nesse espaço, onde a maior parte da narrativa acontece, a mulher do médico vai sofrendo transformações e se tornando uma personagem cada vez mais forte.

Uma dessas situações que exigem a reação da protagonista acontece após os cegos malvados se apoderarem dos alimentos do local e tentarem abusar das mulheres do outro grupo. A narrativa se constrói deixando gradativamente pistas de uma reação, e a mulher do médico olha com frequência para uma tesoura que pendurara em um prego, até que ela usa como arma e mata o líder dos cegos malvados.

Em outra situação a mulher do médico responde de volta a um dos soldados que não esqueceria de seu rosto, demonstrando tanto coragem quanto inconsequência.

Após um período no sanatório os cegos descobrem que não havia mais soldados guardando o manicômio e nada mais impedia a sua saída. Os cegos então partem para a cidade, onde a cegueira já se espalhou por toda a população. A mulher do médico, por estar em vantagem em relação aos outros personagens, torna-se responsável por buscar comida para os companheiros. Em seu caminho pela cidade,

ela se depara com uma igreja, onde todas as estátuas e imagens de santos tem seus olhos tapados.

Com a proximidade do final do romance, os cegos começam a recuperar a visão e a mulher do médico teme que naquele momento seria ela que ficaria cega, pois quando olha para o céu, o vê todo branco. Ao baixar os olhos, ainda podia ver a cidade.

Encontramos nessa narrativa de *Ensaio sobre a Cegueira* uma pluralidade temporal: da mesma forma que a obra tem um tempo histórico, extensivo, também possui um tempo psicológico, marcado pela intensidade e importância, refletindo a percepção dos sujeitos, como no próprio começo da obra, em que os motoristas aguardam a mudança de sinal, descrita no primeiro parágrafo. A ideia da espera é enfatizada pelo prolongamento do trecho, além da utilização de advérbios e de verbos que exprimem o alongamento do tempo, e da adjetivação dos personagens na cena inicial do romance:

O disco amarelo iluminou-se. **Dois dos automóveis da frente aceleraram antes que o sinal vermelho aparecesse.** Na passadeira de peões surgiu o desenho do homem verde. **A gente que esperava** começou a atravessar a rua pisando as faixas brancas pintadas na capa negra do asfalto, não há nada que menos se pareça com uma zebra, porém assim lhe chamam. **Os automobilistas, impacientes,** com o pé no pedal da embreagem, mantinham em tensão os carros, avançando, recuando, como cavalos nervosos que sentissem vir no ar a chibata. Os peões já acabaram de passar, mas **o sinal de caminho livre para os carros vai tardar ainda alguns segundos,** há quem sustente que esta demora, aparentemente tão insignificante, se a multiplicarmos pelos milhares de semáforos existentes na cidade e pelas mudanças sucessivas das três cores de cada um, é uma das causas mais consideráveis dos engorgitamentos da circulação automóvel, ou engarrafamentos, se quisermos usar o termo corrente. (SARAMAGO, 1995, p. 13, grifos nossos.)

Após constatarem que o homem que gritava de dentro do carro estava cego, o narrador observa: “O semáforo já tinha mudado de cor” (*Idem*, p. 19) – o advérbio “já” exprime como fisicamente o tempo de mudança do semáforo é o mesmo, porém, dentro da narrativa, esse minuto pode parecer mais extenso ou mais curto, dada a seleção das informações e a velocidade da ação. A consequência do fato pode ainda durar a vida inteira do sujeito, ou neste caso, perdurar por todo o romance, condicionando o sujeito.

Algumas vezes ao longo do romance, o motorista, doravante chamado de primeiro cego, relembra este momento em pelo menos quatro analepses presentes no romance:

Num movimento rápido, o que estava à vista desapareceu atrás dos punhos fechados do homem, como se ele ainda quisesse reter no interior do cérebro a última imagem recolhida, uma luz vermelha, redonda, num semáforo. (Idem, p. 19.)

O meu caso já eu o tinha contado ao senhor doutor, disse o primeiro cego, tinha parado num semáforo, a luz estava vermelha, havia gente a atravessar a rua de um lado para o outro, foi então que fiquei cego, depois aquele que morreu no outro dia levou-me a casa, a cara não lha vi. (Idem, p. 129.)

Onde estamos, perguntou o primeiro cego, disse-lho a mulher do médico, para isso tinha olhos, e ele, Foi aqui que ceguei, na esquina onde está o semáforo, É mesmo nessa esquina que nos encontramos, Aqui, Exactamente aqui. Não quero nem lembrar-me do que passei, fechado no carro sem poder ver, as pessoas a berrarem cá fora, e eu desesperado, a gritar que estava cego, até que veio aquele e me levou a casa. (Idem, p.273.)

Creio que fui eu o primeiro a cegar, disse o primeiro cego. (Idem, p.278.)

Além de histórico e psicológico, o tempo no romance é mítico, cujo cerne está nas origens do ser humano, e a busca das personagens por sua própria identidade.

Lilian Lopondo e Angela Sivalli Ignatti ilustram:

A busca das personagens rumo ao “eu” – encetada no cronotopo do manicômio – é retomada e ampliada no cronotopo das ruas (que implica o supermercado e a igreja), relacionado às aventuras e provações. [...] A transformação do grupo – e principalmente da mulher do oftalmologista – intensifica-se a cada novo encontro, como com o cão das lágrimas, seu guia, quando está perdida dentro do espaço labiríntico das ruas; com os corpos em decomposição na descida ao inferno, metaforizado pelo subsolo do mercado, onde experimenta “o horror absoluto [...] diante da porta do subterrâneo, aquele retângulo de vagos e vacilantes lumes que dava para a escada onde se chegaria ao *outro mundo*” (SARAMAGO, 2003, p. 304, grifo nosso); com as imagens vendadas dos santos na igreja, a revelar a descrença em Deus e nas instituições que o representam. Em todos esses momentos, as personagens vivenciam confrontos entre a verdade do “eu” e a do “outro”, deparando com a crueldade da morte e com a mudança de perspectiva em relação ao ser. Dessa forma, o tempo das provações, longe de constituir-se em lapso que pouco acrescenta ao seu modo de ser, é particularmente significativo, uma vez que está inextricavelmente associado à autoconsciência de cada um. (LOPONDO; IGNATTI, 2010, p. 58.)

Lopondo e Ignatti usam do termo *cronotopo*, conceito que Bakhtin (1997, p. 264) utiliza para analisar a obra de Goethe:

[...] este tempo está concretamente localizado num espaço onde se encontra gravado. Em Goethe, não há acontecimentos, enredos romanescos, motivos temporais que sejam indiferentes aos locais de sua realização e que pudessem realizar-se em outros lugares ou em nenhuma parte (os enredos e os motivos “eternos”). Tudo, neste universo, é *espácio-temporal*, tudo é *cronotopo* autêntico. (grifos do autor)

Bakhtin (2010, p. 209) aproveita o termo da Física e o transpõe para a Literatura, partindo do pressuposto que tempo e espaço estão intrinsecamente relacionados, como ressalta Irene Machado:

Cronotopo é uma forma de compreensão da experiência. Em termos de arquitetura, compreender uma forma acabada de experiências inacabadas. Dentro da coerência de seu sistema conceitual, Bakhtin define o cronotopo como uma quase metáfora, uma vez que a noção de tempo como dimensão de espaço encontra-se desenvolvido nos campos da física e da biologia: em ambas as ciências existe um corpo (de referência ou biológico) a orientar a percepção das experiências de modo a organizá-las. Bakhtin encontra na física, particularmente em idéias desenvolvidas pela teoria da relatividade, elementos para desenvolver suas percepções do cronotopo na literatura. Sua quase metáfora apóia-se fundamentalmente no acontecimento, o que nos permite elaborar uma linha conceitual de mão dupla: tanto de Bakhtin em relação a A. Einstein quanto deste em relação àquele, afinal, ambos centram suas reflexões no acontecimento, nas percepções e na linguagem como forma de elaboração do conjunto das observações. O próprio Bakhtin cita o nome de Einstein; este, não o cita, mas sabemos que a linguagem não estava fora de suas preocupações [...].

Bakhtin também busca relacionar o cronotopo ao mundo das artes, como sinaliza nos apontamentos inacabados de sua obra:

Cronotopicidade do pensamento do artista (em particular na arte antiga). Um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores (hierarquizado) — a relação com o acima e o abaixo. Cronotopo do acontecimento representado, cronotopo do narrador e cronotopo do autor (da última instância). Espaço real e espaço ideal nas artes plásticas. A pintura de cavalete situa-se fora do espaço construído (hierarquicamente), fica no ar. (BAKHTIN, 1997, p. 374)

Apesar de os textos finais de Bakhtin serem compostos apenas de notas para um estudo ainda em desenvolvimento, podemos perceber a intenção de relacionar o cronotopo com as artes plásticas, o que, para os fins deste trabalho, pode também ser aplicado às representações ecrásticas em *Ensaio sobre a cegueira*. Bakhtin

esboça uma reflexão sobre a arte antiga, que em termos de escultura podemos relacionar com os deuses e heróis clássicos. A representação artística de personagens históricos ou míticos dentro de obras remete o leitor a um tempo e um espaço anteriores, da mesma forma que remete a uma narrativa dentro de outra obra.

Neste sentido, as relações entre intertextualidade, écfrase e cronotopo se tornam mais claras, visto que, segundo Paulo Martins (2016, p. 194), as representações imagéticas remetem a tempos anteriores:

[...] ainda me debruçando sobre a restrição semântica da écfrase como descrição de obra de arte, há que se pensar não só em exemplos pragmáticos e doutrinários antigos, como também em autores dos séculos XV ao XVIII que continuamente deram significativa relevância à relação entre poesia e pintura, expressa de três formas distintas, mas correlatas: a aplicação de conceitos da arte retórica à arte da pintura; a compreensão da arte da pintura como uma tradução visual ou figurativa de uma estória ou de um tema literário e o entendimento da écfrase em seu sentido estrito, isto é, descrição de obras visuais, ou ainda, a compreensão de que esta écfrase nada mais era do que a intermediação da literatura no entendimento da obra visual. Em qualquer uma dessas possibilidades o que posso notar é a presença do preceito horaciano do *ut pictura poesis* redivivo. Nesse sentido, devemos entender a reconstrução moderna de écfrase como uma revalorização da arte romântica que rapta do renascimento e da antiguidade referências de erudição a fim de impor a sua arte “maior valor estético”, logo afastando-a, em certa medida, do gênio inspirado e original e aproximando-a de referentes historicamente observáveis, legitimando *auctoritates* antigas.

Assim, o poema de Keats [*Ode sobre uma Urna Grega*] desnuda um sofisticado nível de atenção com o passado, ao repercutir certos procedimentos próprios das écfrases autônomas dos epigramas ecfásticos e das imagens de Filóstrato, o velho ou de elementos estruturais contemplados por Homero e Virgílio.

Desta forma, a écfrase se aproxima dos heróis clássicos não somente pela citação, mas também pela estrutura narrativa. Retomando observações de Lopondo e Ignatti quanto à busca pelo “eu”, podemos perceber o quanto a protagonista de *Ensaio sobre a Cegueira* se aproxima do herói clássico, se analisarmos pelo conceito de monomito de Joseph Campbell (1997, p.9):

Os chamados ritos [ou rituais] de passagem, que ocupam um lugar tão proeminente na vida de uma sociedade primitiva (cerimônias de nascimento, de atribuição de nome, de puberdade, casamento, morte, etc.), têm como característica a prática de exercícios formais de rompimento normalmente bastante rigorosos, por meio dos quais a mente é afastada de maneira radical das atitudes, vínculos e padrões de vida típicos do estágio que ficou para trás. Segue-se a esses exercícios um intervalo de isolamento mais ou menos prolongado, durante o qual são realizados rituais destinados a apresentar, ao aventureiro da vida, as formas e sentimentos apropriados à sua nova

condição, de maneira que, quando finalmente tiver chegado o momento do seu retorno ao mundo normal, o iniciado esteja tão bem como se tivesse renascido.

Dessa forma, da mesma forma que a mulher do médico está relacionada com o herói clássico, podemos relacioná-la com os demais heróis presentes na cultura de massa, sejam eles protagonistas de filmes, histórias em quadrinhos ou leituras populares. Apesar da primazia saramaguiana, o autor também reproduz os ritos, cuja função primária, em conjunto com a mitologia, segundo Campbell (1997, p. 9), “sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás.” Considerando a jornada do herói, há uma sequência de provações que se repetem em *Ensaio sobre a cegueira*, apresentando os ritos de passagem.

Além de se repetir periodicamente de maneiras diferentes em acontecimentos de ordem primordiais ou ritualísticas, o tempo mítico se apresenta como o eterno retorno, não só de volta ao lar, mas ao passado mítico, como explica Mircea Eliade:

De certo ponto de vista, essa “saída” periódica do Tempo histórico – e sobretudo as consequências que ela acarreta para a existência global do homem religioso pode parecer uma recusa da história, portanto uma recusa da liberdade criadora. Trata-se, em suma, do eterno retorno *in illo tempore*, num passado que é “mítico”, que nada tem de histórico. Pode se concluir então que a eterna repetição dos gestos exemplares revelados pelos deuses *ab origine* opõe se a todo o progresso humano e paralisa toda a espontaneidade criadora. Certamente esta conclusão é, em parte, justificada. Em parte, somente, porque o homem religioso, mesmo o mais “primitivo”, não rejeita, em princípio, o “progresso”: aceita o, mas confere-lhe uma origem e uma dimensão divinas. Tudo o que, na perspectiva moderna, nos parece ter marcado “progressos” (seja qual for sua natureza: social, cultural, técnica etc.) em relação a uma situação anterior – tudo isto foi assumido pelas diversas sociedades primitivas, no decurso de sua longa história, como outras tantas novas revelações divinas [...] O que nos importa em primeiro lugar é compreender o significado religioso da repetição dos gestos divinos. Ora, parece evidente que, se o homem religioso sente necessidade de reproduzir indefinidamente os mesmos gestos exemplares, é porque deseja e se esforça por viver muito perto de seus deuses (ELIADE, 1992, p. 48).

O retorno ao tempo mítico do romance é a estrutura circular de volta ao lar, ou à terra prometida, ou ao paraíso, numa intertextualidade homérica, bíblica ou dantesca. Essa busca é explicitada quando o narrador os chama de peregrinos, na chegada à casa do médico (Id., p. 257):

Foi, portanto, a uma espécie de paraíso que chegaram os sete peregrinos, e tão forte foi esta impressão, a que, sem

demasiada ofensa do rigor do termo, poderíamos chamar transcendental, que se detiveram à entrada, como tolhidos pelo inesperado cheiro da casa, e era simplesmente o cheiro duma casa fechada, noutra tempo teríamos corrido a abrir todas as janelas, para arejar, diríamos, hoje o bom seria tê-las calafetadas para que a podridão de fora não pudesse entrar.

Em *Ensaio sobre a cegueira*, mesmo em condições precárias dentro do sanatório, os cegos se preocupam em como irão dividir a comida (SARAMAGO, 1995, p.102), isto é, exercer o ato da comunhão. Para Eliade (1992, p. 82), o significado religioso pode ser atribuído às mais diversas práticas, visto que

Tais experiências são sempre religiosas, pois o Mundo é sagrado. Para chegar a compreendê-las, é preciso ter em mente que as principais funções fisiológicas são suscetíveis de se transformar em sacramentos. Come se ritualmente, e a alimentação é diversamente valorizada segundo as diferentes religiões e culturas: os alimentos são considerados sagrados, ou um dom da divindade, ou uma oferenda aos deuses do corpo [...].

Ao final do romance, as personagens elegem um novo lar, e a casa se torna o espaço onde finalmente as personagens conseguem desempenhar os rituais da alimentação e do banho, pode ser relacionada com o rito da ceia e da purificação. Este espaço, que no início do romance era um lugar profano, transforma-se em espaço sagrado, onde se quer evitar que entre o profano, a podridão de fora.

A partir dessa estruturação da narrativa podemos perceber dois intertextos evidentes: o bíblico, pelas questões dos rituais, epifanias e símbolos, e o mítico, principalmente com o diálogo com a jornada do herói, ou *monomito*, cuja sequência foi estruturada por Joseph Campbell (1997) em uma análise que aborda tanto os heróis clássicos quanto aqueles pertencentes à cultura de massa .

A jornada, segundo Campbell, inicia-se com o mundo comum dos protagonistas, e *Ensaio sobre a Cegueira* esse mundo comum é apresentado no semáforo, objeto corriqueiro nas cidades em todo o mundo. O próximo passo da jornada é a apresentação do conflito, em que é apresentado o problema, o que podemos entender como o primeiro cego.

Após isso há o chamado à aventura, em que a personagem sente a necessidade de tornar-se algo a mais do que um homem comum. Quando os cegos começam a ser recolhidos pelas autoridades, a mulher do médico, mesmo não tendo nenhum atributo extraordinário para ajudar seu marido, finge-se de cega para poder acompanhá-lo.

A jornada também prevê uma relutância à mudança, em que a personagem tem medo do que está por vir, o que pode ser percebido no romance na chegada dos cegos ao manicômio. Lá, a protagonista encontra outras personagens que irão ajudá-la em sua transformação, como também prevê o monomito.

O segundo ato da jornada prevê o cruzamento do limiar, onde há o comprometimento com a mudança. No caso da mulher do médico de *Ensaio sobre a Cegueira*, quando ameaçada pelo soldado da pistola, “Não me hei-de esquecer da tua voz”, ela responde, “Nem eu da tua cara” (SARAMAGO, op. cit., p. 141). O enfrentamento da protagonista demonstra a primeira transformação, pois ela não tem mais medo, o que a conduz para a grande provação, quando a se vê forçada a matar o chefe dos cegos malvados (Ibid., p. 184).

Essa provação acontece em um outro cronotopo que pode ser identificado na jornada do herói: a caverna profunda, onde, no movimento da catábese, que consiste na descida aos infernos, a personagem enfrenta o mal supremo para voltar fortalecido. Podemos considerar dois dois infernos em *Ensaio sobre a Cegueira*: o manicômio e o supermercado, que em muitos aspectos se assemelham ao inferno, comparados pelo próprio narrador.

A catábese da mulher do médico é como uma descida ao inferno dantesco, onde o próprio Dante acha estar cego e no segundo círculo os condenados têm os olhos costurados. Além da catábese dantesca, tanto o sanatório quanto o supermercado são comparados com labirintos por Saramago, de forma que a descida também se assemelha aos subterrâneos de Creta onde Teseu enfrenta o minotauro.

A descida ao inferno e a vitória contra o mal maior que nele habita leva a uma recompensa, e no caso de *Ensaio sobre a cegueira* a mulher do médico consegue recuperar os alimentos no sanatório e consegue comida para os companheiros no supermercado.

Como para todo movimento para baixo, há o movimento para cima - céu em Dante, o Olimpo para os mitos gregos - a cena da igreja sucede a ida ao mercado, e a protagonista precisa olhar para cima, num movimento de epifania, como veremos a seguir em uma análise mais detalhada.

Continuando a jornada do herói, no terceiro ato acontece a rededicação à mudança, a estrada de volta (também considerada um cronotopo por Bakhtin) e a ressurreição, que é a última tentativa de uma grande mudança, que como vimos, é simbolizada pelo banho e pela nova família da mulher do médico.

A obra de Saramago, entretanto, é conhecida por sua natureza anticlimática. O domínio final do problema, em que o herói retorna com o elixir, transformado e com o suficiente para terminar o desafio não é totalmente integrado à jornada da mulher do médico, visto que a cegueira se cura sozinha, e não graças a ela. O último estágio da jornada, entretanto, a liberdade para viver, se concretiza, pelo menos até a próxima obra de Saramago, *Ensaio sobre a lucidez*.

A jornada do herói possibilita uma aproximação da cultura de massa à literatura clássica. Apesar das inovações de Saramago, o intertexto do monomito também pode ser identificado em sua obra, e talvez por essa razão o romance pode ter se tornado uma escolha viável para a adaptação cinematográfica, tendo em vista que tanto a crítica cinematográfica quanto o público geral aceitam com naturalidade filmes que se encaixam nesse modelo de narrativa, que mesmo inconscientemente, remonta o tempo mítico.

Para que o tempo mítico aconteça, entretanto, é necessário que haja um espaço que impulse a ação desse tempo. Nessa relação, em que o leitor também é levado a concentrar-se por um maior período de tempo neste espaço pela leitura da descrição, o cronotopo se manifesta através da écfrase.

3.1.2. A écfrase e as alegorias em *Ensaio sobre a Cegueira*

Segundo Bakhtin (1998), o gênero do texto literário e suas variedades são determinadas justamente pelo cronotopo e seu princípio condutor é o tempo. Dessa forma, é possível, por sua quantidade de cronotopos, uma caracterização mais forte de *Ensaio sobre a Cegueira* como romance, fundado nas descrições dos cenários nos quais a narrativa acontece.

Certamente não é apenas o cronotopo que define *Ensaio sobre a cegueira* como romance, visto que a obra apresenta diversas características deste gênero, tais como a visão ampla da constituição sujeito e da cosmovisão (ou visão de mundo); a pluralidade dramática na qual se dá a ação e a autoconsciência da personagem, de quem é, está sempre em construção, e desenvolve-se ao longo do romance; a verticalidade no estilo, que busca sempre um aprofundamento dos níveis de conflito.

Diferente do cronotopo da estrada, que ressalta o trajeto que os personagens no romance de aventuras seguem para sua transformação, o cronotopo da soleira

marca o valor simbólico do conflito que é vivido pelos personagens nesse espaço-tempo, que, “impregnado de intensidade, com forte valor emocional, [...] pode se associar com o tema do encontro, porém é substancialmente mais completo: é o cronotopo da crise e da mudança de vida”. (BAKHTIN, 1998, p.354). Bakhtin usa a metáfora da soleira, local onde se limpam os pés como preparo antes de entrar numa casa, como aspecto de espaço intermediário que antecede a mudança.

As transições entre esses espaços exigem diferentes ações das personagens, o que não configura um sentido meramente determinista, pois essas interações contribuem para o desenvolvimento da narrativa.

Em *Ensaio sobre a Cegueira*, os cronotopos principais são o manicômio, as ruas, o supermercado, e a igreja. As provações presentes na narrativa transformam as personagens com maior intensidade, como por exemplo nas casas visitadas, que como já dissemos, mudam seu aspecto do profano para o sagrado, sobretudo na habitação final do grupo, onde no banho das mulheres há praticamente um ritual de purificação (SARAMAGO, 1995, p. 269). Por outro lado, o supermercado, que coloca em xeque os valores éticos da mulher do médico e as ruas, que fazem com que os personagens se deparem com o horror causado pela cegueira coletiva, representa um momento de catábase, isto é, a descida aos mundos inferiores a fim de obter o conhecimento supremo (*anagnorisis*) ou a transformação. Esta estrutura narrativa está presente desde os mitos de Hércules, Ulisses, Orfeu e Eneias, assim como em *A Divina Comédia*, em que, após visitar os círculos do *Inferno*, Dante transita para o *Purgatório* e o *Paraíso*. Assim como na subida de Dante aos céus após vislumbrar as agruras dos círculos infernais e no caminho de Orfeu para a luz voltando do reino de Hades, a mulher do médico se volta para as alturas na igreja, que constitui um dos cronotopos mais significativos.

O cronotopo da igreja é marcado muito mais pelo confronto do que pelo trajeto, e esse confronto resulta no horror e inquietação quando o narrador apresenta as imagens de olhos vendados. Para ressaltar esse horror, o narrador opta por uma descrição detalhada da igreja, e esta pausa causa uma quebra que contrasta fortemente com o ritmo quase frenético em que a narrativa do romance se desenvolve e com a impetuosidade nas falas das personagens quando esses entram em debates. Um dos debates, inclusive, é causado pela inquietação causada pelo fato de estarem vendados os olhos dos santos neste espaço que o leitor também é levado a observar.

A descrição serve, portanto, como ferramenta de seleção para o que deve ser lembrado posteriormente na narrativa.

George Lukács analisa a dicotomia entre narrar e descrever e conclui que essa escolha é feita dependendo do posicionamento do escritor face à vida, isto é, participar ou observar está na decisão entre narrar e descrever. Essa escolha toma um sentido se a representação artística tiver uma função de vivência da personagem (LUKÁCS, 2000, p. 49). A descrição tem o papel de direcionar o leitor para o olhar da personagem, seu ponto de vista sobre um conteúdo simbólico do cenário, que possui uma significação autônoma, enquanto elemento destinado a completar o ambiente: A narração distingue e ordena. A descrição nivela todas as coisas. (Op. cit., p. 62).

Como recurso da descrição da igreja, Saramago recorre à écfrase, isto é, a descrição de obras que fazem parte da estética das artes plásticas, transpondo-as para dentro de um texto escrito, ou, segundo Claus Clüver, da “verbalização de textos reais ou fictícios compostos em sistemas não-verbais, [...] a descrição de uma **estátua** ou de uma **catedral** num livro de história da arte, a (re)criação de um concerto para piano ou de um balé em um romance” (1997, p. 43, grifo nosso).

A écfrase é uma constante na obra de Saramago, como podemos notar, dentre alguns exemplos: em *Evangelho segundo Jesus Cristo* (SARAMAGO, 1995, p. 14), o romance se inicia pela descrição de um quadro da crucificação de Cristo; em *Memorial do Convento* (SARAMAGO, 1994, p.85), os quadros de São Pedro e João e de Santo Antônio; em *Todos os Nomes* é a Conservatória Geral que é descrita (SARAMAGO, 1997, p. 11); e em *Ensaio sobre a Cegueira*, além das obras da igreja descritas pelo narrador, também o velho da venda preta descreve as obras de um museu (SARAMAGO, 1995, p. 130).

Essas descrições evidentemente não são feitas em vão: por representarem um texto pictórico dentro de um texto escrito, possibilitam novas leituras e interpretações do texto não-verbal em contraste com o tema da narrativa em que ele está inserido. Aurora Gedra Ruiz Alvarez (2006, p.194) explica como a écfrase se relaciona com o contexto e causa a reconstrução interpretativa lexicalizada de textos produzidos em outros sistemas:

Manifesta-se aqui um viés de como a arte é produto do meio onde circula. Nesse caso, a voz narrativa lexicaliza alguns aspectos daquilo que se conhece visualmente e que foi concebido segundo as convenções e as intenções com que a obra foi produzida, ao mesmo

tempo em que oferece uma contra-leitura, baseada em estratégias e possibilidades de interpretação, que introduzem um segundo conteúdo semântico que se superpõe ao conteúdo do texto-fonte. O receptor, por seu lado, tendo também no seu repertório de leitura a tela [...], com certeza, traçará relações intertextuais entre a imagem como a conhece e a descrição interpretativa do narrador-personagem.

No caso do espaço da igreja, fez-se necessária uma investigação sobre o que representam essas imagens que surpreendem a mulher do médico, tanto na referência material e concreta quanto no significado dessas representações dentro da obra, presentes no trecho a seguir:

Levantou a cabeça para as colunas esguias, para as altas abóbadas, a comprovar a segurança e a estabilidade da circulação sanguínea, depois disse, Já me sinto bem, mas naquele mesmo instante pensou que tinha enlouquecido, ou que desaparecida a vertigem ficara a sofrer de alucinações, não podia ser verdade o que os olhos lhe mostravam, aquele homem pregado na cruz com uma venda branca a tapar-lhe os olhos, e ao lado uma mulher com o coração trespassado por sete espadas e os olhos também tapados por uma venda branca, e não eram só este homem e esta mulher que assim estavam, todas as imagens da igreja tinham os olhos vendados, as esculturas com um pano branco atado ao redor da cabeça, as pinturas com uma grossa pincelada de tinta branca, e estava além uma mulher a ensinar a filha a ler, e as duas tinham os olhos tapados, e um homem com um livro aberto onde se sentava um menino pequeno, e os dois tinham os olhos tapados, e um velho de barbas compridas, com três chaves na mão, e tinha os olhos tapados, e outro homem com o corpo cravejado de flechas, e tinha os olhos tapados, e uma mulher com uma lanterna acesa, e tinha os olhos tapados, e um homem com feridas nas mãos e nos pés e no peito, e tinha os olhos tapados, e outro homem com um leão, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com um cordeiro, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma guia, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma lança dominando um homem caído, chavelhudo e com pés de bode, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma balança, e tinha os olhos tapados, e um velho calvo segurando um fio branco, e tinha os olhos tapados, e outro velho apoiado a uma espada desembainhada, e tinha os olhos tapados, e uma mulher com uma pomba, e as duas tinham os olhos tapados, e um homem com dois corvos, e os três tinham os olhos tapados, só havia uma mulher que não tinha os olhos tapados porque já os levava arrancados numa bandeja de prata. (SARAMAGO, 1995, p. 300)

Esse trecho do romance, parece destoar do restante da obra pela quebra do ritmo da narrativa, exerce a função de *kitsch*, pela retomada da cultura popular, mesmo em uma cidade, e a de acontecimento religioso, pelo tipo de espaço que a personagem se encontra.

Como vimos, uma das principais características do *kitsch* é a integração de um elemento a um contexto do qual ele não faz parte. Neste sentido, o *kitsch* é tanto

literário quanto estético, pois temos uma descrição inserida em uma narrativa que até então primava pela ação, e o uso do sagrado em um contexto profano.

Exemplos comuns que envolvem o *kitsch* e figuras religiosas são as festas juninas, celebradas por todo o Brasil e o dia dos mortos no México, além da decoração de casas, como explica Livia V. Santos, explicando as origens de outros adjetivos relacionados ao termo:

[...] retratos familiares, calendários, reproduções de quadros religiosos, emoldurados “com tudo que o comércio impõe e os refinados consideram de mau gosto”. [...] Os mesmos que atribuem a esse *kitsch*, resistente e criativo, palavras que denotam uma mestiçagem renegada em seu estamento social, como “cafona”, originada nas comunidades de imigrantes italianos a partir da palavra italiana *cafone*, que, já no italiano, designava pessoas provincianas e deselegantes. É também encontrada, com o mesmo significado, entre comunidades de descendentes de italianos, nos Estados Unidos. No Peru, o correspondente seria a palavra *huachafo*, que designa o mestiço das ascendências espanhola e nativa, também colocando os camponeses num plano inferior. Já a palavra brega, originada na Bahia, designa um desprezo “moral” por certas áreas da sociedade, já que se refere à zona de prostituição da cidade de Salvador, sua capital, localizada na rua “Nóbrega”. A perda do acento agudo por oxidação da placa com o nome da rua fez com que a palavra se transformasse em “nobrega” e se criasse a expressão “ir no Brega”, lugar onde, além das prostitutas, os homens encontravam bebida e um tipo de música muito particular, tristonha, fora de moda. De “mau gosto”, enfim. E onde as mulheres corroboravam esse gosto, vestindo-se de modo espalhafatoso e excessivamente colorido.

Como vemos, a presença da igreja na obra de Saramago estabelece uma dualidade passível de interpretações e debates, o que pode ser fortalecido em situações de sala de aula de ensino médio ou superior. Em ensino médio, como já dissemos, é possível que seja feita uma investigação de quais santos são representados nas imagens. Já em ensino superior é possível que seja feito um levantamento da crítica em razão a esse trecho, tendo em vista que o *kitsch* religioso desperta as mais diferentes reações, como afirma Moles (1994, p. 48):

O *kitsch* religioso é um dos grandes aspectos do Kitsch. Na medida em que a religião secular faz uso, segundo uma tradição corrente, da emoção estética que ela recupera ao seu favor, está espontaneamente propensa, por razões de eficácia, a fazer um *apelo à maioria*, e por esta via, a adaptar as normas da arte aos desejos latentes da maioria na medida em que a religião é capaz de captar essa emoção. Portanto, a arte religiosa encontra-se perpetuamente ameaçada pelo *kitsch* por onde sempre resvala (grifos do autor).

Para Moles, dentro do *kitsch*, a emoção estética é desvirtuada pela grande quantidade de estátuas de santos em recintos, e uma de suas características do em retirar do objeto sua função principal: “Os objetos *kitsch* não são dedutíveis racionalmente, a não ser que neles se incorpore um grau elevado de gratuidade e de jogo capaz de lhes dar universalidade heterogênea” (Ibid., p. 26). Considerando que as imagens de santos presentes em igrejas raramente são de escultores e pintores famosos, há também “a existência de materiais considerados de *status* ‘inferior’. O gesso, o estuque, o ferro, o zinco, recusam-se a apresentar-se em sua natureza real, considerada vulgar, ao contrário da pedra, da madeira ou do bronze” (Ibid, p. 58).

Os objetos também são repositórios de recordações, como as imagens de santos, ou de emoções que transformam a ausência deles em forças antagonistas:

O ideal do muro caiado de branco é um ideal muito poderoso que elimina as coisas, nos termos de uma redução progressiva que tende ao isolamento: o homem que “se retira do mundo” retira-se das coisas, destrói seu lado aquisitivo ou a atividade emocional ou social dos objetos. (Ibid., p. 34.)

Essa alegoria do *kitsch* definida por Moles para simbolizar a ausência de objetos também é usada por Saramago, nas sensações do primeiro cego:

Era como se houvesse um muro branco do outro lado. Sentia o contacto do aro metálico na arcada supraciliar, roçava com as pestanas a minúscula lente, mas não os podia ver, a insondável brancura cobria tudo. Sabia que estava na sua casa, reconhecia-a pelo odor, pela atmosfera, pelo silêncio, distinguia os móveis e os objectos só de tocar-lhes, passar-lhes os dedos por cima, ao de leve, mas era também como se tudo isto estivesse já a diluir-se numa espécie de estranha dimensão, sem direcções nem referências, sem norte nem sul, sem baixo nem alto. (SARAMAGO, 1995, p. 15.)

Outra característica do *kitsch* em *Ensaio sobre a Cegueira* está na “vontade de poder do ser [que] concentra-se no aumento de suas posses” (MOLES, 1994, P. 36), que podemos perceber nos cegos malvados, quanto tentam se apropriar dos suprimentos de todos o manicômio. Moles também fala da relação surrealista entre o sujeito e as coisas, que “baseia-se em uma percepção estética particular que não está fundada nem no investimento nem na sensualidade pura do objeto, mas em um fator situacional, o *fator de estranheza*”, e esse sentimento se manifesta tanto em personagens quanto em leitores ao se depararem com os santos vendados.

Mesmo trazendo essa estranheza, o trecho exerce a função do acontecimento religioso sob a forma de oração e do reconhecimento da existência de Deus, através do diálogo entre a mulher do médico e seu marido, que questiona a intenção daquele que tapou os olhos das imagens (SARAMAGO, 1995, p. 302). Nossa tarefa, a seguir, não consistirá em investigar a razão das vendas, mas descobrir quem são essas personagens e por quais motivos foram inseridas na história.

3.1.3. Uma igreja portuguesa, com certeza

Uma das reclamações de alunos de Ensino Médio quanto aos livros indicados por professores é a falta de referências para que possam interpretar os textos. Neste sentido, propomos que seja feita uma espécie de arqueologia intertextual, e que a análise da igreja sirva como o sítio em que o texto será investigado.

O propósito interdisciplinar vai além do diálogo entre língua e artes, podendo se estender à história de Portugal, aos aspectos sociais que influenciam e são influenciados por essas imagens, dada a significância dessas imagens na sociedade ocidental. Pode-se, além de explorar o caráter simbólico, investigar as narrativas que cada uma dessas imagens armazena e quais outras narrativas também as utilizam no caráter alegórico.

A primeira característica a notar da igreja é sua arquitetura, provavelmente barroca, por suas altas abóbadas que têm por função direcionar a visão para o alto, o que é feito pela mulher do médico. Como em qualquer igreja católica, a figura central do altar, o homem pregado na cruz, é certamente Jesus Cristo, que dentre os milagres que operou na narrativa bíblica está cura dos cegos.

As representações de Jesus nas artes (fig. 66) também remontam a narrativa da cura do cego de Jericó, encontrada nos três evangelhos sinóticos (Marcos 10:46-52, Mateus 20:29-34 e Lucas 18:35-43) e o cego de Betsaida, em Marcos 8:22-26, curado pela saliva de Jesus.

Após curar o cego de nascença (João 9:3-5) Jesus se diz a luz do mundo, e em João 9:39, ordena: "...os que não veem, vejam; e os que veem, se tornem cegos". Saramago (1995, p. 2) dialoga com essa fala na epígrafe de *Ensaio sobre a Cegueira*: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". A gradação de Saramago em níveis de

observação ao mesmo tempo remete e contesta o hipotexto, mesmo que versículo em João condiz mais com o enredo do romance. Nesse sentido, a mulher do médico, única personagem capaz de ver, torna-se uma observadora do caráter humano, e por essa singularidade, o caráter de observação lhe concede momentos de distanciamento, pois os demais cegos agem como se não fossem vigiados.



Fig. 66 - Duccio di Buoninsegna, Jesus cura o cego. (1308-1311). Reprodução de óleo sobre tela, Disponível em: <[https://pt.wahooart.com/@@/5ZKC6H-Duccio-Di-Buoninsegna-Maest%C3%93-\(costas,-predella\),-A-Cura-do-Cego](https://pt.wahooart.com/@@/5ZKC6H-Duccio-Di-Buoninsegna-Maest%C3%93-(costas,-predella),-A-Cura-do-Cego)> . Acesso em 25 de maio de 2019.

A mulher ao lado, com o coração trespassado por sete espadas é uma das representações de Maria: *Mater Dolorosa*, ou Nossa Senhora das Dores, como é chamada no Brasil e em Portugal (fig. 67). Cada uma das espadas significa uma das

provações de Maria: da primeira, a profecia de Simeão sobre Jesus – “Agora tu, Senhor, despedes em paz o teu servo Segundo a tua palavra; Porque os meus olhos já viram a tua salvação, A qual preparaste ante a face de todos os povos: Luz para revelação aos gentios.” (Lucas 2:29-32) - até a última, quando Maria acompanha o sepultamento do filho. Como veremos, as representações femininas nesta igreja, relacionadas ou não à cegueira, fazem alusões a santas que, assim como a mulher do médico, enfrentaram provações em suas vidas.



Fig. 67 - Nossa Senhora das Dores. Disponível em: <<http://azulejos-imagens.blogspot.com/2010/09/sete-espadas-numa-so-espada-nossa.html>>. Acesso em 10 de abril de 2019.



Fig. 68 - Santa Ana e a Virgem. Século XIV. Museu Nacional de Arte Antiga. Lisboa. Disponível em: <<http://www.mnarteantiga-ipmuseus.pt/pt-PT/exposicao%20permanente/outras%20obras%20essenciais/ContentDetail.aspx?id=140>>. Acesso em 10 de abril de 2019.

A figura da mãe, papel também desempenhado pela mulher do médico em *Ensaio sobre a cegueira* pela maneira com que a protagonista protege e acolhe as outras personagens, é retomada pela mulher ensinando a filha a ler, que representa Santa Ana (fig. 68).

Em seguida, é descrita a figura de Santo Antônio de Lisboa (fig. 69), um homem com um livro aberto onde se sentava um menino pequeno. O fato de o menino estar sobre o livro e não somente segurado pelo santo como nas outras versões de Santo Antônio reforça a ideia de uma igreja portuguesa, pela escolha da descrição do padroeiro da capital lusitana.



Fig. 69 - KESSLER, Stephan. *Santo Antônio com o Menino Jesus* (1650-1660). Reprodução de fotografia. Museu Hofburg di Bressanone, Italia. Disponível em: <<http://www.hofburg.it/it/il-museo/le-collezioni/>>. Acesso em 26 de maio de 2019.



Fig. 70 - São Pedro. Basílica de São Paulo, Roma, Itália. Edmundo Gomes Junior (2015), acervo pessoal.

O velho de barbas compridas, com três chaves na mão, representa São Pedro (fig. 70). Cada uma das chaves representa os três reinos espirituais. Normalmente as imagens de São Pedro retratam-no segurando duas chaves, que abririam as portas do Purgatório e do Paraíso. A terceira chave, do Inferno, seria utilizada para abri-lo no

dia do Juízo Final. A temática do apocalipse é recorrente entre os santos escolhidos, e tendo em vista que a mulher do médico percorreu lugares comparados ao inferno pelas próprias personagens e que a narrativa também aponta a um cenário de final dos tempos, a escola da imagem de São Pedro estabelece um diálogo com a narrativa.



Fig. 71 - São Sebastião, por Pietro Vannucci. Museu do Louvre. Disponível em: < <http://www.oceansbridge.com/oil-paintings/section/4/1/louvre>>. Acesso em 10 de abril de 2019.



Fig. 72 - Santa Clara de Assis. Disponível em: < <http://santaclara800anos.blogspot.com/2011/06/oracoes-de-santa-clara.html>>. Acesso em 10 de abril de 2019.

São Sebastião (fig. 71), o homem com o corpo cravejado de flechas, é descrito em seguida. O nome desse santo automaticamente remete ao Sebastianismo português, o mito do retorno de D. Sebastião como messias. São Sebastião também é o santo protetor contra a peste, a fome e a guerra, três dos quatro cavaleiros do apocalipse enfrentados pelas personagens de Ensaio sobre a Cegueira.

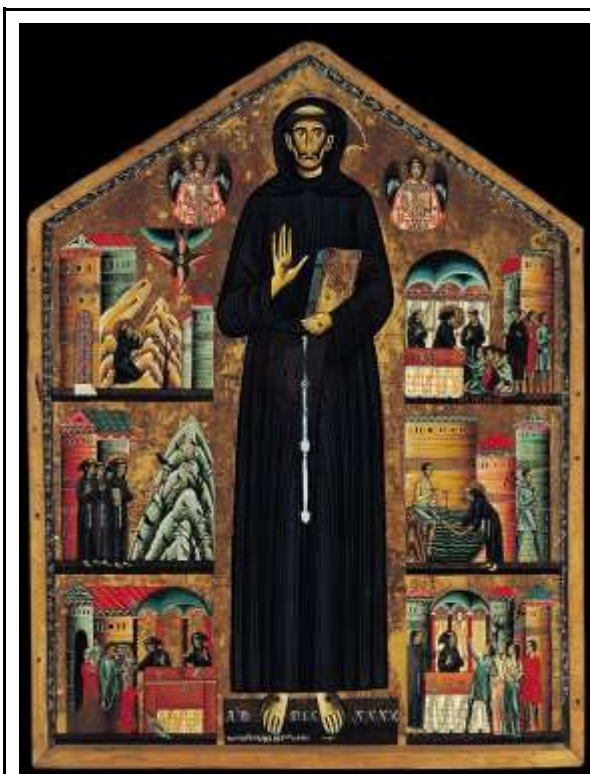


Fig. 73 - São Francisco de Assis. Fonte: SUCKALE, Robert; WENIGER, Matthias: *Painting of the Gothic era*. Universidade de Michigan: Taschen, 1999.



Fig. 74 - São Marcos Evangelista. Disponível em: <<http://www.oceansbridge.com/oil-paintings/product.php?xProd=47060>>. Acesso em 9 de abril de 2019.

O narrador descreve Santa Clara de Assis (fig. 72), a mulher com uma lanterna acesa. Considerada a protetora da visão, também foi fundadora do ramo feminino da Ordem Franciscana, também conhecida como Ordem das Clarissas. Apesar de fundada em Assis, cidade natal de São Francisco (fig. 73), o homem com feridas nas mãos, a ordem teve grande influência em Portugal no século XIII, como revela o estudo de Ana Cristina Pereira Lage (2014, p. 111):

Considera-se que o letramento religioso era essencial para o desenvolvimento da obra proposta por Santa Clara de Assis (1194-1253). A seguidora de São Francisco fez parte de um pequeno grupo de mulheres do período medieval que, dentro dos muros conventuais, ao professar votos de pobreza e silêncio, demonstravam o pensamento por meio da escrita de obras devocionais. Da sua obra, poucos escritos chegaram até a atualidade: escreveu em latim a primeira Regra da congregação, considerada também como a primeira ordenação elaborada por uma mulher no mundo medieval; ainda deixou um testamento e algumas cartas que trocou com outras religiosas que comprovam o caráter místico de sua obra. Como fundadora de uma nova Ordem religiosa, Santa Clara é considerada a

primeira escritora de sua ordem e responsável por inaugurar uma tradição letrada entre as suas seguidoras. Assim, entre as clarissas, seguindo o modelo da fundadora, verifica-se o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita em seus cotidianos claustrais.

Notamos como a preocupação com o ato de escrever não se restringe aos evangelistas como São Marcos (fig. 75) - o homem com um leão cuja narrativa relata a cura dos cegos - mas também às mulheres de véus preto, que segundo Laje (op. cit., p. 128), distinguiram-se das de véu branco pela habilidade de leitura e escrita. Nesse sentido, essas alusões assumem um caráter ambíguo, visto que, assim como Marcos e Clara, o olhar da mulher do médico permite ao leitor vivenciar a narrativa da qual a personagem participou, como se sua visão se fundisse à do narrador, o que justifica o título, visto que um ensaio é uma produção onde as impressões daquele que escreve são evidenciadas.

Por outro lado, assim como todas as personagens cegas do romance sentiam-se como envolvidas em um lençol branco (SARAMAGO, 1995, p. 20), o véu negro era, para o primeiro cego (Ibid., p. 15), uma proteção contra o sentimento de perda por um dia ter enxergado:

Como toda a gente provavelmente o fez, jogara algumas vezes consigo mesmo, na adolescência, ao jogo do E se eu fosse cego, e chegara à conclusão, ao cabo de cinco minutos com os olhos fechados, de que a cegueira, sem dúvida alguma uma terrível desgraça, poderia, ainda assim, ser relativamente suportável se a vítima de tal infelicidade tivesse conservado uma lembrança suficiente, não só das cores, mas também das formas e dos planos, das superfícies e dos contornos, supondo, claro está, que a dita cegueira não fosse de nascença. Chegara mesmo ao ponto de pensar que a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal, senão a simples ausência da luz, que o que chamamos cegueira era algo que se limitava a cobrir a aparência dos seres e das coisas, deixando-os intactos por trás do seu véu negro. Agora, pelo contrário, ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis.

Esse aspecto da consciência e da leitura de imagens e suas interpretações pode ser explorada pelo ponto de vista da educação, como é feito por Denise Maria Comerlato (2013, p. 159), que relaciona a cegueira com a falta de letramento e a dificuldade da leitura das representações:

As representações podem ser confundidas com o próprio objeto (quando oramos em frente a uma imagem, acreditando estar diante do próprio santo, ou quando não falamos o nome de uma doença pensando que, ao nomeá-la, a evocamos); podem ser ilusão (na medida em que o objeto não está contido nela e pode ser construída

sobre uma falsidade); podem ser enigma, mágica ou revelação (quando mistérios se escondem sob uma representação, como em práticas de adivinhação); podem ser a marca da ausência (nomeamos a falta, o não presente); podem ser memória (estendem e preservam a memória); podem ser compreensão (organiza e sistematiza pensamentos, permitindo sínteses totalizadoras); pode servir de espelho (esclarecem nossos próprios pensamentos ao externá-los num suporte visível); podem ainda carregar sentidos literais ou metafóricos.

Assim, a “cegueira” das representações atinge a todos, pois ninguém domina todos os seus sentidos e usos possíveis. A aprendizagem e a reflexão contínua sobre e com o uso das representações nos convoca a enxergar cada vez mais o invisível nelas contido, isto é, de que modo elas direcionam nossos pensamentos e ações, e, portanto, também nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos.

A mulher do médico, neste sentido, estava livre do véu branco da cegueira, pois era a única capaz de fazer uma leitura de mundo que permitiu que ela fosse a principal testemunha dos eventos.

Seria possível esperar que as orações da mulher do médico e de outras personagens na igreja fossem voltadas aos santos protetores dos olhos como Santa Luzia (fig. 73). O martírio da santa, também chamada de Lúcia de Siracusa, acontece quando a jovem arranca os próprios olhos, representados em uma bandeja de prata, mas outros mais belos tomam seu lugar. A bandeja de prata é um símbolo constante no texto bíblico, representando a entrega, seja nas salvas - “como maçãs de ouro em salvas de prata, assim é a palavra dita a seu tempo”, (Prov. 25:11) – seja nos martírios com o de São João Batista, cuja cabeça fora cortada e também servida sobre o objeto.

A simbologia dos objetos também se aplica a São José Operário - o homem com uma guia, instrumento de marcenaria que possibilita identificar o padroeiro dos trabalhadores portugueses - e a São Miguel, descrito duas vezes por Saramago. Na primeira descrição o arcanjo é um homem com uma lança dominando Satã, um homem caído, chavelhudo e com pés de bode (fig.76). Na segunda, assim como na estátua vendada da justiça, São Miguel segura uma balança (fig. 75), símbolo recorrente nas alusões ao julgamento do caráter humano sobretudo no apocalipse, em que o terceiro cavaleiro sobre o cavalo negro também segura uma balança (Apo. 6:6).



Jacopo Palma il Giovane († 1628), S. Lucia, Chiesa dei SS. Geremia e Lucia, Venezia

Fig. 73 - *Santa Lúcia de Siracusa / Santa Luzia*, por Palma il Giovane. Igreja de S. Geremia e Lucia, Veneza, Itália. Disponível em: <<https://dulcedomum.wordpress.com/2010/12/13/obscure-christmas-carols-santa-lucia/>>. Acesso em 10 de abril de 2019.



Fig. 74- Representações de São Miguel com a balança. Disponível em: <<http://portodoceu.terra.com.br/filorelig/miguel.asp>>. Acesso em 10 de março de 2019.



Fig. 75 - São Miguel e Satã, Igreja de São Sebastião, Manaus, Brasil, Edmundo Gomes Junior (2019), acervo pessoal.

Além de presentes no texto bíblico, os cavaleiros do Apocalipse são personagens constantes na cultura de massas, como em filmes como *Nosferatu* (1922), em que aparecem na cena de abertura de algumas versões. Também nos quadrinhos e filmes dos *X-men*, publicado pela Marvel comics, Apocalipse é um tirano e os cavaleiros são seus arautos e, na concorrente DC comics, *Apokólips* é um planeta habitado por criaturas malignas. Além disso, como já vimos, o pós-apocalíptico se consolidou no século XXI como um gênero cinematográfico, o que permite identificar características dessas narrativas na literatura, dentre elas a exploração desses símbolos sob a forma de alusão.

Os objetos simbólicos também permitem identificar em *Ensaio sobre a cegueira* São Benedito, um velho calvo segurando um fio branco (alvo como a cegueira dos personagens), seguido na descrição de Saramago por São Paulo de Tarso (outro velho apoiado a uma espada desembainhada) cuja conversão, que deu origem ao conceito de epifania, é contada em Atos:

Seguindo ele estrada fora, ao aproximar-se de Damasco, subitamente uma luz do céu brilhou ao seu redor, e, caindo por terra, ouviu uma voz que lhe dizia: “Saulo, Saulo, por que me persegues?” Ele perguntou: “Quem és tu, Senhor?” E a resposta foi: “Eu sou Jesus, a quem tu persegues; mas levanta-te e entra na cidade, onde te dirão o que te convém fazer. Os seus companheiros de viagem pararam emudecidos, ouvindo a voz, não vendo, contudo, ninguém.” Então, se levantou Saulo da terra e, abrindo os olhos, nada podia ver. E, guiando-o pela mão, levaram-no para Damasco. Esteve três dias sem ver, durante os quais nada comeu, nem bebeu. (Atos 9:3-9)

Assim como Santa Luzia e Santa Clara, a imagem de São Paulo retoma a temática da visão, e a figura de Maria é representada, mais uma vez, como uma mulher com uma pomba, seguida de um homem com dois corvos. Esta última imagem apresenta diferentes possibilidades de interpretação: pode se tratar de Santo Expedito, conhecido por ser o santo das causas urgentes e constante na cultura do *kitsch*, principalmente pelo rito de impressão de imagens do santo para o pagamento de promessas, os chamados santinhos. A reprodução em milhares de imagens idênticas ao mesmo tempo exalta e desvirtua a sacralidade da imagem santo, pois fica sujeita a ser descartada ou virar marcador de páginas, na melhor das hipóteses. A impressão de cartazes de agradecimento pela graça alcançada também caracteriza o *kitsch*, visto que muitos fiéis não avaliam a vizinhança onde os penduram, levando à rua, ambiente profano, o que deveria estar na igreja, local sagrado.

 <p>The image is a colorful illustration of Santo Expedito, a Roman soldier saint. He is depicted standing, wearing a red cape over a blue and gold tunic, and a helmet. He holds a white cross with the word 'RODIE' written on it. A scroll at his feet contains the word 'CRAS'. The background shows a landscape with a city in the distance. The text 'Santo Expedito' is written in a stylized font at the top, and 'O SANTO DAS CAUSAS URGENTES' is at the bottom.</p>	 <p>The image is a reproduction of a painting showing the prophet Elijah. He is depicted as an elderly man with a long white beard, sitting on a rock in a rocky, mountainous landscape. He is wearing a simple white garment. His right hand is raised towards a dark, rocky crevice, and a raven is visible in the background, symbolizing the miracle of his sustenance.</p>
<p>Fig. 76 - Folheto de Santo Expedito. Disponível em: <https://img.elo7.com.br/product/main/256395B/santinho-de-oracao-santo-expedito.jpg>. Acesso em 2 de junho de 2019.</p>	<p>Fig - 77 : Elias alimentado pelo corvo (1625). Pintura a óleo sobre tela por Giovanni Lanfranco (1582–1647). Reprodução. Disponível em: <https://www.alamy.com/stock-photo/elijah-fed-ravens.html>. Acesso em 2 de junho de 2019.</p>

Os corvos na imagem de Santo Expedito (fig. 76) representam a história da tentação feita por um corvo que gritava “crás, crás”, que em latim significa “amanhã”, e o santo o esmagou dizendo “*hodie*”, inscrição na cruz que o santo carrega que significa “hoje”. Nessa imagem, porém, há apenas um desses animais.

A simbologia dos corvos é constante no mundo mítico, principalmente no que se relaciona ao apocalíptico, como na passagem bíblica em que dois corvos aparecem no deserto para o profeta Elias (fig. 77), que, segundo não só o cristianismo, mas também o judaísmo e o islamismo, retornará no Juízo Final, enquanto no Novo Testamento é esperada a volta de Jesus e de São João Batista, o homem com um cordeiro descrito na igreja.

Além do aspecto apocalíptico, os corvos também representam a consciência nos símbolos míticos, como acontece com Odin (fig. 78) , deus nórdico que arranca um olho em busca do conhecimento supremo, mas recebe dois corvos de sua neta Hela, a deusa da morte, que o guiam em suas decisões. Assim como Santa Luzia, a adjudicação da visão por Odin é recompensada por elementos sobrenaturais.



Fig. 78 - "Odin". Escultura de H. E. Freund (1825-1827), acervo da Gliptoteca Ny Carlsberg, Copenhague, Dinamarca. Fonte: <<https://www.glyptoteket.com/product/danish-sculpture-1694-1889-2/>>.

O corvo também é o primeiro animal escolhido por Noé no oitavo capítulo do Gênesis para averiguar se as águas haviam baixado. Assim como os cegos no sanatório de *Ensaio sobre a cegueira*, os tripulantes da arca não sabiam se podiam ou não voltar para o mundo exterior.

Encontramos também dois corvos dentre os emblemas de Portugal, no brasão de Lisboa. Sobre essa imagem, explica o pesquisador e sacerdote Pe. Júlio de Oliveira Boturão:

Conta a lenda que no ano de 304, Vicente, diácono do bispo de Saragosa foi martirizado e lançado ao mar por ordem de um prefeito romano, de nome Daciano sendo recolhido por alguns cristãos que lhe

deram uma sepultura em Valência. Com a invasão árabe e as contínuas perseguições aos cristãos, colocaram o corpo do santo numa barca e vieram aportar ao antigo Promontório Sacro, ao Cabo de S. Vicente, onde edificaram uma ermida para repousarem os restos do mártir. Chegando ao conhecimento de D. Afonso Henriques a história de S. Vicente, tomou este a iniciativa de mandar buscar o corpo do santo. Na barca com os despojos do mártir, dois corvos poisaram um à proa e outro à popa acompanhando-os durante toda a viagem até Lisboa, onde chegaram em 1176, ficando as relíquias depositadas na Sé (BOTURÃO, 1962, p. 23).

Os corvos estão presentes no martírio de São Vicente e, apesar de não serem representados na imagem e estátuas do santo, esses animais fazem parte da narrativa que representa a cristianização definitiva de Portugal. Assim como Santo Antônio de Lisboa, Nossa Senhora da Dores, São José Operário e São Sebastião, essas imagens representam uma igreja tipicamente portuguesa, pois possuem diferenciais em relação aos santos que representam.

A título de comparação, as igrejas católicas geralmente dão preferência às imagens dos padroeiros nacionais ou àqueles que viveram nas proximidades. Em Roma é possível visitar o túmulo de São Paulo e predominam imagens do santo pela região de Ostiense, assim como de San Gennaro em Nápoles, e estátuas de Joana D'arc em Paris.

Em igrejas da América Latina e Polinésia, por outro lado, a escolha dos santos está ligada à cultura local. Em Águas Calientes, vilarejo próximo ao sítio arqueológico de Machu Picchu, o Cristo crucificado tem pele escura, e a Virgem Maria veste trajes típicos peruanos (fig. 79). Nas pinturas, além da tonalidade de pele, Jesus tem as pernas arqueadas, características do povo andino relacionadas ao tipo de sandálias e à atividade constante de subida às montanhas.

Apesar de a tentativa de manter uma integridade temática, a Igreja peruana também possui características do *kitsch*: onde há um trono vermelho, há uma cadeira de plástico branco. A bandeira do país divide espaço com os símbolos religiosos, que em certas partes do altar parecem estar empilhadas, o que também é uma das principais características do *kitsch*: o empilhamento e a falha pelo excesso (MOLES, 1994).

Já na Ilha de Páscoa, São Miguel (fig. 80) tem traços de povo Rapa Nui, Satanás tem a forma de um dragão polinésio e (fig. 81) e o Espírito Santo tem a forma do homem pássaro *Tangata manu* (fig. 82).



Fig. 79 - Altar em Igreja em Aguas Calientes, Região de Machu Picchu, Peru. Fotografia: Edmundo Gomes Junior (2017). Acervo pessoal.

Mesmo na Igreja de Rapa Nui, entretanto, podemos encontrar aspectos do *kitsch*, pela diversidade de estéticas no templo (fig. 83), ou o que Livia V. Santos (2017) chama de mestiçagem. Há representações de deidades polinésias em um totem e uma pia batismal, com o rosto do deus *Makemake*, o criador, em sincretismo com o catolicismo, visto que é possível encontrar uma estatueta de Nossa Senhora

Aparecida e, colada na parede, uma impressão de um Jesus Cristo loiro e de olhos azuis como a das mais comuns em calendários. No mesmo altar (fig. 84) há uma Virgem Maria com o menino Jesus com os mesmos traços europeus e uma outra Maria com um menino, Santa Maria de Rapa Nui, ambos com traços polinésios. Há também duas estátuas de Jesus Cristo em madeira com pássaros pousados em suas cabeças, uma com a crucificação e outra com o que se aproxima das imagens chamadas Sagrado Coração de Jesus, porém aos pés da estátua lê-se *Mahatu Moa Ojetu*. *Mahatu* significa *coração*, o que até então coincide com a representação católica, porém *moa* significa *pássaro*, e todos as estátuas e esculturas rapa nui têm o motivo do pássaro *Manutara*, uma das formas do deus a quem é creditado levar vida à Ilha de Páscoa.



Fig. 80 - São Miguel Arcanjo. Escultura em madeira. Igreja de Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Fotografia: Edmundo Gomes Junior. Acervo pessoal (2018).



Fig. 81 - São Miguel Arcanjo (detalhe). Escultura em madeira. Igreja de Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Fotografia: Edmundo Gomes Junior. Acervo pessoal (2018).

A repetição do pássaro estabelece o que as artes chamam de motivo - do alemão *leitmotiv* -, em que através de um símbolo recorrente pode-se estabelecer um tema. É como, recorrendo à definição do termo na música, uma outra melodia tocasse ao mesmo tempo que a principal. A repetição iconográfica do pássaro sagrado

encontrado por toda a igreja traz um texto complementar retomando o tema principal, assim como o motivo dos olhos tapados em Ensaio sobre a Cegueira não permite ao leitor esquecer o conflito principal do romance.



Fig. 82 - Sincretismo entre a representação do Espírito Santo católico e o homem-pássaro *Tangata manu* na Igreja Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Escultura em madeira. Fotografia: Edmundo Gomes Junior (2018). Acervo Pessoal.



Fig – 83 - Diversidade estética e cultural na Igreja Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Escultura em madeira. Fotografia: Edmundo Gomes Junior (2018). Acervo Pessoal.



Fig. 84 - Nave da Igreja Rapa Nui, Ilha de Páscoa. Fotografia: Edmundo Gomes Junior (2018). Acervo do autor.

Além do tema da cegueira, as provações também são aludidas na cena da igreja em *Ensaio sobre a Cegueira*. Nossa Senhora das Dores e São Sebastião, por exemplo, possuem um aspecto que também é ressaltado com a presença de São Francisco: esses três santos foram afligidos por fortes provações, assim como a mulher do médico em *Ensaio sobre a Cegueira*. Suas histórias demonstram que na estrutura narrativa mítica, quanto mais próximo o indivíduo está da divindade, mais afligido ele é pelo mal. Isso se manifesta pelas provações de Maria, pelas duas mortes de São Sebastião e pelas chagas de São Francisco. A última das chagas, porém, não aparece nas imagens tradicionais do santo, visto que essa causou sua morte e, diferente da figura de Cristo na cruz, que apresenta uma imprecisão sobre estar vivo ou morto, os santos são sempre representados em vida.

O narrador descreve as estátuas de Maria, uma das mais fortes figuras do catolicismo; Santa Ana, que assim como a mulher do médico na narrativa, guia o olhar de sua filha; Santa Luzia e Santa Clara, que têm o dom da visão mesmo nas condições mais adversas: Santa Clara podia ver imagens projetadas em uma parede, muito antes do advento de qualquer invenção que possibilitasse isso; Santa Luzia teve seus olhos removidos e mesmo assim continuava enxergando.

Como última categorização temática dos santos, reforçando o mundo caótico que se instaura no romance, são descritas as imagens que remetem ao Apocalipse: São Pedro, que segura as chaves que utilizará no fim dos dias, assim como São Miguel, que liderará o exército do Céu na guerra contra o Inferno. O arcanjo Miguel, por sinal, assim como Maria e os santos padroeiros da visão, são invocados mais de uma vez. Essa estrutura de retomar as imagens é complementada pela repetição da frase “*tinha(m) os olhos tapados*” após cada uma das imagens ser citada.

Essa configuração de repetição possui forte ligação com a estrutura da ladainha, isto é, da oração em formato de diálogo, em que um primeiro locutor evoca um santo e os demais participantes logo em seguida fazem uma súplica, como podemos perceber a seguir:

Ensaio Sobre a Cegueira	Ladainha de Todos Os Santos
(...) uma mulher a ensinar a filha a ler, e as duas tinham os olhos tapados,	Senhor tende piedade de nós! (bis) Jesus Cristo tende piedade de nós! (bis) Maria Mãe de Deus, ROGAI A DEUS POR NÓS! Virgem Imaculada,

<p>e um homem com um livro aberto onde se sentava um menino pequeno, e os dois</p> <p>tinham os olhos tapados, e um velho de barbas compridas, com três chaves na mão, e tinha os olhos tapados, e outro homem com o corpo cravejado de flechas, e tinha os olhos tapados, e uma mulher com uma lanterna acesa, e tinha os olhos tapados, e um homem com feridas nas mãos e nos pés e no peito, e tinha os olhos tapados, e outro homem com um leão, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com um cordeiro, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma guia, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma lança dominando um homem caído, chavelhudo e com pés de bode, e os dois tinham os olhos tapados, e outro homem com uma balança, e tinha os olhos tapados, e um velho calvo segurando um fio branco, e tinha os olhos tapados, e outro velho apoiado a uma espada desembainhada, e tinha os olhos tapados, e uma mulher com uma pomba, e as duas tinham os olhos tapados, e um homem com dois corvos, e os três tinham os olhos tapados, (...) (SARAMAGO, 1995, p. 300, grifo nosso)</p>	<p>ROGAI A DEUS POR NÓS! Senhora Aparecida, ROGAI A DEUS POR NÓS! Das Dores, Mãe amada, ROGAI A DEUS POR NÓS! (...) Ó Anjos do Senhor, ROGAI A DEUS POR NÓS!</p> <p>Miguel e Rafael, ROGAI A DEUS POR NÓS! De Deus os Mensageiros, ROGAI A DEUS POR NÓS! Arcanjo Gabriel, ROGAI A DEUS POR NÓS! Sant'Ana e São Joaquim, ROGAI A DEUS POR NÓS! Isabel e Zacarias, ROGAI A DEUS POR NÓS! João, o Precursor, ROGAI A DEUS POR NÓS! Esposo de Maria, ROGAI A DEUS POR NÓS! São Pedro e São Paulo, ROGAI A DEUS POR NÓS! São João e São Mateus, ROGAI A DEUS POR NÓS! São Marcos e São Lucas, ROGAI A DEUS POR NÓS! São Judas Tadeu, ROGAI A DEUS POR NÓS! (...) Jesus Cristo ouvi-nos, (bis) Jesus Cristo atendei-nos! (bis) (CNBB, 2004, p. 192)</p>
---	---

Há, portanto, uma paródia, não no sentido comum do termo como sátira, mas como uma reprodução das construções sintáticas e dos procedimentos de estilo deste tipo de oração, sobretudo na repetição das mesmas frases e no ritmo, visto que para essa prática intertextual, “o exercício repousa sempre, de fato, sobre textos canonizados” (SAMOYAUULT, 2008, p. 53). O tema da ladainha é definido pelos santos padroeiros daquilo que se deseja pedir pela oração, como por exemplo a ladainha da Sagrada Família, que pede proteção ao lar; de Santo Expedito, que pede solução para as causas urgentes; de Santa Luzia, que pede proteção aos olhos e de Nossa Senhora

das Dores, que suplica a preservação contra todas as angústias. Dessa forma, é possível, também, tematizar essa oração descrita no romance, visto que os santos são relacionados à cegueira, ao povo português e às figuras femininas.

A profanação das imagens causa um desconforto ao leitor pela dessacralização dos santos católicos, que o narrador descreve como homens e mulheres comuns, condizendo com o restante do romance onde nenhuma personagem teve um nome atribuído. A humanização do divino está presente no discurso polêmico de Saramago, como em *Evangelho segundo Jesus Cristo*, que conta a vida de Jesus como um homem comum, porém, nesse rebaixamento dos santos há também uma renovação: as imagens dos santos têm como função auxiliar o fiel a direcionar sua oração. Como ninguém mais as enxergava, os ocupantes da igreja não se lembravam para que santo rezar e, conseqüentemente, assim como uma língua que não tem mais seus falantes torna-se morta, os deuses que não são adorados, ou nesse caso, os santos que não têm devotos, deixam de existir. As vendas chamam a atenção da mulher do médico e do leitor aos santos, para que assim, mesmo com o pânico instaurado pela sua profanação, eles sejam lembrados.

Como já vimos, a memória tem papel fundamental dentre os mecanismos de ativação da intertextualidade. Roland Barthes descreve esse fenômeno como “simplesmente uma **lembrança circular**. E é bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.” (BARTHES, 1987, p. 49, grifos do autor). Ao ativar no leitor essas lembranças, a intertextualidade traz a possibilidade de novas interpretações. Neste sentido, as imagens na igreja em *Ensaio sobre a Cegueira* remetem a figuras pertencentes ao imaginário religioso e o conhecimento da história nelas representadas permite estabelecer relações com as personagens e a temática do romance.

Desde sua criação, as artes plásticas têm servido para representar não somente entidades e personagens, reais ou fictícios, mas também para de certo modo contarem parte das histórias que inspiraram a criação do objeto estético. Ao se deparar com uma estátua de uma mulher abraçada com um cisne, um visitante de um museu pode automaticamente inferir seu título, *Leda*. Um outro visitante pode somente estabelecer relação entre a estátua e o mito grego após ler esse título, e um outro visitante menos conhecedor pode continuar sem interpretar a obra, mesmo com

acesso a todas as informações acima. A intertextualidade depende, portanto, do repertório cultural do visitante do museu, e o mesmo acontece com todo leitor, espectador ou ouvinte. Por esse motivo a intermediação pode ser necessária, seja por um guia, ou por um professor que leve seus alunos a esse museu e os prepare para o que será visto. Em uma análise das diversas formas de literatura, desde a infantil até a alta literatura, percebemos que a imagem deixa de ser uma ilustração do texto para assumir um caráter paratextual, visto que a escrita já predomina na literatura infanto-juvenil. Os editores, por sua vez, recorrem às belas artes em uma tentativa de ilustrar esses textos, pelo menos nas capas das edições. Sendo assim, o uso das imagens e das diversas manifestações artísticas podem servir não só como ilustrações para que alunos compreendam os textos, mas que possam surtir efeitos mnemônicos através da associação do texto com a imagem, dando uma maior significância a ambos no processo de aprendizagem.

Ainda termos didáticos, esse trecho de Ensaio sobre a Cegueira pode auxiliar na compreensão da metonímia, visto que o narrador fornece apenas fragmentos de descrições que remetem a pinturas e estátuas. Para poder identificá-las é necessário que o leitor acesse seus conhecimentos prévios e através deles interprete a função dessas esculturas.

3.1.4. Mater Dolorosa

Das dezoito imagens presentes na descrição de Saramago, cinco representam figuras femininas: uma mulher com o coração trespassado por sete espadas, uma mulher ensinando a filha a ler, uma mulher com uma lanterna acesa, uma mulher com uma pomba e uma mulher que levava os olhos arrancados numa bandeja de prata, que representam, respectivamente: Nossa Senhora da Dores (ou *Mater Dolorosa*), Santa Ana (ou Sant'Ana, ou até mesmo Santana), Santa Clara de Assis, Santa (ou Virgem) Maria e Santa Luzia. Saramago não escreve “uma imagem de homem” ou “uma estátua de homem”, mas sim “um homem” e “uma mulher” e, apenas no decorrer do parágrafo, o narrador os descreve como imagens, esculturas ou pinturas.

Maria está presente três vezes na mesma descrição, além ser destacada por estar do lado do homem na cruz: como adulta, representando as dores da mãe de Jesus; na imagem com a pomba, representando o momento da imaculada concepção,

e na infância, na imagem com sua mãe, Santa Ana. É comum encontrarmos em igrejas mais de uma das invocações da Virgem Maria, isto é, desdobramentos da mesma figura religiosa.

O nome Maria também é constante na obra de Saramago, doze até o romance *O Homem Duplicado*, treze se contarmos Marta Maria de *Memorial do Convento*. O próprio autor é filho de uma Maria - da Piedade - e de um José. Apesar de ser um estereótipo equivocado, a tradição portuguesa permeia sua obra até mesmo no nome de suas personagens.

O culto a Maria é característico do catolicismo, porém, a escolha das manifestações da mãe de Jesus está ligada a questões de identidades nacionais. Em igrejas de paróquias hispano-americanas é comum encontrarmos imagens de Nossa Senhora de Guadalupe; em igrejas brasileiras encontramos imagens de Nossa Senhora Aparecida, considerada padroeira do país. Sendo assim, apesar de *Ensaio sobre a Cegueira* apresentar uma cidade sem nome, a escolha destas três marias ao mesmo tempo restringe e globaliza o espaço da narrativa. Caso Saramago escolhesse descrever uma estátua de Nossa Senhora de Fátima, poderíamos pressupor uma igreja em Portugal ou em países de colonização lusitana (o que seria reforçado pela figura presente de São Sebastião, padroeiro do país). Entretanto, a escolha dos santos demonstra que se trata de uma igreja católica apostólica romana, em um país ocidental. Serve-nos também para demonstrar como autor e narrador podem se diferenciar na estética da criação literária, seguindo o pensamento de Kristeva sobre como a tradição permeia os sujeitos: apesar de declaradamente ateu, Saramago não negligencia a reminiscência católica de seu país de origem.

Como vimos, a escolha da éfrase complementa o enredo. Neste sentido, a escolha de Nossa Senhora das Dores materializa o sofrimento da mulher do médico. Apesar de ser a única personagem que não ficou cega, sua dor parece maior do que a das outras personagens. Até mesmo a passagem das horas a aflige:

Marcava duas horas e vinte e três minutos. Firmou melhor a vista, viu que o ponteiro dos segundos não se movia. Tinha-se esquecido de dar corda ao maldito relógio, ou maldita ela, maldita eu, que nem sequer esse dever tão simples tinha sabido cumprir, ao cabo de apenas três dias de isolamento. Sem poder dominar-se, desatou num choro convulsivo, como se lhe tivesse acabado de suceder a pior das desgraças. O médico pensou que a mulher cegara, que acontecera o que tanto temia, desatinado esteve quase a perguntar, Cegaste, foi no

último instante que lhe ouviu o murmúrio, Não é isso, não é isso, e depois, num lento sussurro, quase inaudível, tapadas as cabeças de ambos com a manta, Estúpida de mim, não dei corda ao relógio, e continuou a chorar, inconsolável. (SARAMAGO, 1995, p. 100)

A dor da mulher do médico é compartilhada com o leitor por toda a obra. A personagem o conduz pelos espaços da narrativa da mesma forma que guia seus companheiros cegos, porém, é apenas o leitor, através de um narrador onisciente, que tem conhecimento de seus pensamentos e experimenta seus sentimentos em relação ao mundo e aos outros personagens, que a veem como alguém com “nervos de aço” (Ibid., p. 267). Assim como na história de Maria, que desde a anunciação pelo anjo se torna ciente de seu papel no futuro da humanidade, a mulher do médico assume o manto de guia, provedora e guardiã.

Em *Le féminin et le sacré*, Catherine Clément e Julia Kristeva (2001) dedicam uma considerável parte desse estudo às representações de Maria não apenas entre os católicos, mas também em culturas não cristãs, citando inclusive ritos sincréticos africanos e brasileiros. As autoras debatem sobre as dores de Maria (*mater dolorosa*) e como a superação dessas dores é o que a caracteriza como força motriz para suas contrapartes:

Além disso, a *mater dolorosa* não é simplesmente um encorajamento para o masoquismo feminino: a *pietâ* reconhece a participação do estranho na estranheza de seu filho, no homem como “homem de tristeza”, na castração, na sua mortalidade - um inseparável ator substituto para seu “poder”. Maria, Mãe de Deus (*theotokos*) e, finalmente, simplesmente, Maria a rainha (*regina*), também envia a todas as mulheres uma imagem muito lisonjeira de seu próprio falicismo. Essas Marias confirmam nossa participação na ordem dos poderosos e encorajam nossa paranóia latente. Quem se negaria a isso? (CLÉMENT e KRISTEVA, 2001, p. 61, tradução nossa.)¹⁴

Assim como a mulher do médico sofre graduais mudanças no decorrer do romance, o que permite caracterizá-la como personagem esférica, Maria, na concepção de Kristeva, também exerce identidades de mãe, rainha e de protagonista em um universo de domínio masculina, por mais anacrônico que a concepção de identidade possa soar nesse caso. Ignatti e Lopondo (2010, p.4) analisam essas

¹⁴ Moreover, the *mater dolorosa* is not simply an encouragement to female masochism: *the pieta* recognizes the participation of the stranger in the uncanniness of her son, in man as "man of sorrow," in castration, in his mortality—an inseparable stand-in for his "power." Mary, Mother of God (*theotokos*), and finally, quite simply, Mary the queen (*regina*), also sends all women a very flattering picture of their own phallicism. Those Marias confirm our participation in the order of the powerful, and encourage our latent paranoia. Who would deny herself that? (CLÉMENT e KRISTEVA, 2001, p. 61)

modificações em decorrência do espaço:

A transformação do grupo – e principalmente da mulher do oftalmologista intensifica-se a cada novo encontro, como por exemplo com o cão das lágrimas, seu guia quando está perdida dentro do espaço labiríntico das ruas; com os corpos em decomposição na descida ao inferno, metaforizado pelo subsolo do mercado, onde experimenta “ o horror absoluto [...] diante da porta do subterrâneo, aquele retângulo de vagos e vacilantes lumes que dava para a escada onde se chegaria ao outro mundo” [...]; com as imagens vendadas dos santos na igreja, a revelar a descrença em Deus e nas instituições que o representam. Em todos esses momentos as personagens vivenciam confrontos entre a verdade do “eu” e a do “outro”, deparando-se com a crueldade da morte e com a mudança de perspectiva em relação ao ser.

De acordo com esse ponto de vista, assim como Maria é representada pelas setes dores, a mulher do médico é constantemente testada e a cada provação sua essência se modifica. A visão é um fardo que também lhe traz sofrimento:

[...] a mulher do médico sentiu-se como se estivesse por trás de um microscópio a observar o comportamento de uns seres que não podiam nem sequer suspeitar da sua presença, e isto pareceu-lhe subitamente indigno, obsceno, Não tenho o direito de olhar se os outros não me podem olhar a mim, pensou (SARAMAGO, 1995, p.71)

Na provação que pode ser vista como a mais difícil delas, a mulher do médico é levada a matar o chefe dos cegos malvados (SARAMAGO, 1995) e um outro cego que estava em seu caminho na fuga. A personagem feminina em nenhum momento se sujeita a ser uma frágil figura estereotipada; ao contrário disso, toma uma decisão drástica, planeja agredir seus inimigos e os atinge com violentas tesouradas, apesar de corroída pelo remorso após perceber as consequências de seus atos:

As lágrimas continuavam a correr, mas lentas, serenas, como diante de um irremediável. Levantou-se a custo. Tinha sangue nas mãos e na roupa, e subitamente o corpo exausto avisou-a de que estava velha, Velha e assassina, pensou (Ibid., p. 189)

A cada teste a personagem é levada a olhar para si mesma, e ao se ver velha, a mulher do médico percebe sua transição de identidade, e como essa mudança é apenas clara para si mesma, visto que as outras personagens não podem vê-la. Através da visão, ela experimenta constantes revelações, constrói sua própria identidade pela noção que estabelece de si mesma, até o momento final do romance, quando olha para o céu e o vê todo branco. Nesta epifania final, é tomada pelo medo, mas ao baixar os olhos, “a cidade ainda ali estava”.

3.2. O ensino da intertextualidade com Saramago

As estátuas e quadros em *Ensaio sobre a Cegueira* funcionam como elementos de coesão, incorporando a voz de outro na materialidade dessa cena e causando um confronto (no sentido de resposta) de um discurso anterior, além de polemizar um conceito ideológico, visto que o mistério das vendas é debatido pelas personagens do romance e esse debate extrapola os limites da obra quando há uma crítica que a analisa.

Tendo em vista seu processo de produção de sentido, podemos concluir que a intertextualidade tem uma função metonímica dentro deste texto. Entretanto, o processo pelo qual as partes remetem ao todo depende daqueles que as contemplam, ou como afirma Laurent Jenny (1979), a intertextualidade funciona como espelho dos sujeitos e, através da crítica do romance, os mecanismos intertextuais possibilitam que uma segunda leitura tenha um diferente efeito no leitor, sugestionado pelas referências destes textos críticos, com os quais o leitor pode ou não concordar, contudo, a partir do momento em que tem contato com esses paratextos, ele não está livre de ser influenciado, visto que a polemização também é uma forma de interferência.

De volta ao contexto da sala de aula, fica evidente que a obra de Saramago requer cuidados maiores no ensino médio, e seu estudo traz questionamentos quanto à inclusão do conceito de intertextualidade nas aulas de ensino médio. Cardoso e Afonso incluem Saramago no debate de autores de língua portuguesa considerados polêmicos, entre eles Garret, Camões e Gil Vicente, pelas tensões presentes em suas obras:

Sem ferir a especificidade da literatura, a consideração da componente ideológica constitui-se como adjuvante fundamental de uma “cultura literária” que não se esgote na forma e se imponha como referência de interesse geral [...]. E isto é ainda mais verdade para aqueles que não são especiais apreciadores de literatura, como será o caso da maioria dos alunos do Ensino Secundário, que, por força da sua idade, estão, contudo, bastante motivados para a discussão ideológica e para a afirmação e defesa de argumentos no domínio cívico, político, social, ético e religioso. (2013, p. 76)

Os autores também incluem Saramago na lista de “escritores de ideias” que não caem na atividade panfletária (Ibid., p. 85), porém, essa visão não é compartilhada por críticos literários como Pedro Rosa Mendes (2010) e Ana Cristina Leonardo

(2010). Mendes questiona a criatividade de Saramago devido às obrigações políticas do autor, enquanto Leonardo (2010) se posiciona contra o autor escritor na concepção de literatura, em que afirma: “literatura é outra coisa. Ofício de palavras e não de ideologia”. Na tentativa de desconstruir a escrita como prática ideológica, os autores renegam décadas de análise do discurso, área cara aos cursos de Letras e Filosofia, entre outros, o que também revela falta de conhecimentos sólidos em teoria literária, em especial sobre a complexidade do conceito e das funções da literatura.

Maria Luiza Scher Pereira (2011), em seu artigo “*Saramago, para quê?*”, reforça a importância do autor por ser o único prêmio Nobel de Literatura em Língua Portuguesa, em reconhecimento a um projeto literário extremamente bem arquitetado. Elencadas essas qualidades da obra, excluir o aluno de ensino médio do contato com o autor levanta questionamentos quanto à ética da prática educativa, como exemplifica Paulo Freire:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. (FREIRE, 2002, p. 10)

Sendo assim, por mais polêmica e ideológica que a obra de Saramago possa ser considerada, ela tem importância não apenas como objeto estético, mas também como objeto de análise, em meio a uma polêmica, fechando assim um círculo literário. A escolha de *Ensaio sobre a Cegueira* como obra introdutória a Saramago se justifica por sua acessibilidade em outras mídias, como sua adaptação para o cinema, e, como vimos anteriormente, dentro da intertextualidade religiosa em forma de *kitsch*.

Para Moles (1994, p. 82), o *kitsch*, “pedagogo paciente, obstinado, sempre presente, onipresente”, estabelece uma função pedagógica ou educadora por sua função social de recuperação do talento artesanal e da arte subversiva no conforto da vida cotidiana. “Para chegar ao ‘bom gosto’, a via mais simples é passar pelo ‘mau gosto’ mediante um processo de depurações sucessivas” (Ibid., p. 77):

A função pedagógica do *kitsch* foi quase sempre negligenciada tanto pelas incontáveis conotações negativas do *kitsch* como pela tendência

instintiva de todos aqueles que escrevem de superestimar seu juízo estético. Em uma sociedade burguesa e, via de regra meritocrática, a passagem pelo *kitsch* é a *passagem normal* para ter acesso ao autêntico, não implicando a palavra “normal” aqui qualquer juízo de valor, mas apenas um aspecto estatístico. O *kitsch* dá prazer aos membros da sociedade de massa e, por esta via, lhes permite o acesso a exigências suplementares e a passar da sentimentalidade à sensação. As relações entre o *kitsch* e a arte são ambíguas, as mesmas que existem entre a sociedade de massa e a sociedade criativa. O *kitsch* permanece essencialmente um *sistema estético de comunicação de massa* (loc. cit., grifos do autor).

Apesar da resistência às formas de comunicação em massa, não há como escapar de sua influência no cotidiano. Sendo assim, o *kitsch* é inevitável: está presente nas músicas tocadas nas ruas, na desordem dos supermercados, no vestuário, “com predominância marcante nas artes intermediárias, como a decoração, o mobiliário, os bibelôs”, dentro de uma “universalidade na *multiplicidade dos campos de percepção* [...], fator perceptivo na atitude e espírito (Ibid., p. 218). O *kitsch* estabelece possibilidades de identificar relações do indivíduo com o ambiente:

[...] a relação *kitsch* e a arte que dela resulta é profunda e naturalmente *pedagógica*. O bom gosto se estabelece socialmente *contra*, através e, portanto, *pela* via do mau gosto, exatamente ao contrário do esteta que pretende desprezar estas oposições sociais em favor de caminhos reais da beleza, espontaneamente revelados, ou encontrados como evidências do acaso. O *kitsch* ensina os *critérios* semânticos da obra, nos ensina a apreciá-la, nos propõe digressões em relação a nossa posição de partida, digressões diminutas capazes de obter nossa aceitação sem custos exagerados de investimento intelectual. (MOLES, 1994, p. 223)

Desta forma, buscamos aqui traçar esse trajeto apontado por Moles, partindo da comunicação em massas para sistemas mais complexos que, entretanto, também se sustentam em manifestações populares ou simbologias míticas. Discorrendo sobre a literatura saramaguiana, Aguiar e Barros (2010, p. 10) afirmam que “o legado judaico-cristão se converte em uma aparelhagem simbólica e ideológica construída a partir dos interesses sociais e históricos de toda uma época”, e desta forma os símbolos religiosos presentes não só em Saramago, mas também nas histórias em quadrinhos, como no exemplo da Pietà, tornam-se pontos de acessibilidade dos alunos à intertextualidade.

Apesar de educadores considerarem Saramago uma leitura complexa, suas obras estão constantemente na lista dos vestibulares, o que demonstra uma

contradição do sistema de ensino, pois pressupõe um leitor avançado antes da conclusão do ensino médio ou, num ponto de vista mais pessimista, consiste em uma estratégia determinista em que somente aqueles que tiveram acesso a aulas mais complexas de Literatura conseguirão adentrar nas universidades.

Um outro agravante considerando os cursos de graduação é como os autores contemporâneos e pós-modernistas são abordados nos currículos de literaturas em Língua Portuguesa. Pela organização cronológica dos cursos, iniciando no trovadorismo no primeiro ano e mantendo essas obras no final do último ano de curso, em que alunos estão afoitos com os trabalhos de conclusão de curso, corre-se o risco de que essas leituras não aconteçam com o merecido empenho ou de nem mesmo serem abordadas, apesar de questões sobre Saramago estarem presentes nos exames nacionais de avaliação do ensino superior, não somente para o curso de Letras, mas também de economia (INEP, 2015, p. 16).

Uma das soluções para que essas leituras não sejam postergadas está na condução de exercícios de intertextualidade. Mesmo nas disciplinas de Letras Clássicas, é possível estudar o quanto as obras ancestrais influenciaram não somente as escolas literárias, mas as artes como um todo. Como já vimos em Samoyault (2008), devido à sua variação como gênero, historicamente ou como reconhecimento, visto que as obras são autônomas e individuais, o lugar da literatura não é determinista, o que permite a análise das obras literárias independentemente ou em uma relação intertextual.

Graças à sua diversidade de romances, peças, poemas, crônicas e contos, a obra de Saramago pode servir de instrumento para o estudo dos gêneros narrativo, dramático e pode também, pela comparação com o monomito, ser abordado no gênero épico. Não propomos aqui uma especialização em Saramago por todo o Ensino Médio, porém devemos admitir que deixar um dos principais autores de Língua Portuguesa para o final de um curso está aquém do potencial didático de sua obra.

O problema se estende após a graduação: tendo em vista a carga horária do professor em início de carreira, são raros os casos dos recém-formados em Letras que retomam as leituras desejáveis da graduação. Com a tendência de alunos e acadêmicos de focarem em vertentes específicas, tais como Língua Estrangeira ou redação para o vestibular, é contraditório cobrar que um aluno de ensino médio leia

obras de alta literatura se nem o professor as estudou satisfatoriamente, e por essa razão a formação de professores deve ser priorizada.

É papel do professor-pesquisador expandir seu próprio repertório, assim como assumir a escola como o local do desenvolvimento cultural de seus alunos e não somente da alfabetização. Expomos aqui uma tarefa difícil: como mediador entre a cultura letrada e a cultura de massa, o educador deve conhecer ambas, ou assumir-se perante os educandos como um sujeito que também está em processo de aprendizado, de maneira que haja uma troca de experiências, e no caso da intertextualidade, de narrativas, reais ou ficcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou demonstrar como a intertextualidade pode e deve ser explorada como recurso pedagógico. Buscamos inicialmente uma abordagem intertextual para o ensino, com o objetivo de introduzir a alta cultura através da cultura de massa.

No decorrer da pesquisa foi feito um apanhado teórico sobre os conceitos de abordagem e intertextualidade e, mesmo que os dois termos possam parecer de áreas distintas, esse levantamento permitiu constatar que todas as abordagens de ensino já executam práticas intertextuais, exigindo mais ou menos do aluno, conforme o seu caráter inovador.

Com isso, foi possível constatar que o ensino é um processo intertextual por excelência: mesmo na abordagem tradicional, em que o conhecimento provém quase sempre da autoridade do livro-texto e do professor como seu intermediário, o aluno é levado a reproduzir os textos do conteúdo a ser trabalhado, num processo de citação.

Apesar de algumas abordagens ignorarem o conteúdo, na vida profissional o aluno se depara com inúmeras situações em que conceitos práticos e teóricos são exigidos de maneira tradicional, de maneira que a citação, a forma mais reconhecível da intertextualidade, volta a ser praticada.

A aula e o discurso pedagógico, por excelência, utilizam-se da metalinguagem, por apontar para a própria linguagem como objeto de estudo, e da intertextualidade, pela constante retomada dos textos anteriores. Assim como grande parte dos textos em que há a uma também se encontra a outra, podemos afirmar que a metalinguagem aponta para a intertextualidade, e vice-versa.

Essas relações, entretanto, não são claras na sala de aula, e tanto a intertextualidade quanto a metalinguagem são vistos como termos e não como práticas. A pesquisa possibilitou, dessa forma, perceber uma problemática metodológica, visto que a intertextualidade poderia ser uma maneira de aproximar as narrativas internalizadas pelos alunos àquelas que fazem parte dos programas de literatura.

Devido à grande diversidade de narrativas e a impossibilidade de antecipá-las como parte da identidade dos alunos, analisamos quais manifestações estão previstas

nos documentos oficiais da educação brasileira, e constatamos que diversos aspectos da cultura popular e do mundo digital são previstos como conteúdos.

Dentre essas manifestações estão os *memes*, os filmes e as histórias em quadrinhos, porém elas também não fazem parte do universo de todos os alunos. Após a pesquisa sobre as culturas de massas foi possível identificar o *kitsch* como ponto de convergência entre as diversas manifestações artísticas, e sua instrumentalização pode servir para estabelecer práticas intertextuais entre as narrativas que fazem parte do imaginário popular e a alta literatura.

Essa estratégia também pode funcionar para as práticas interdisciplinares entre as diversas linguagens dos currículos de ensino médio e superior, pois o professor pode reconhecer as atividades de entretenimento do aluno como pertencentes à sua identidade.

Nossa preocupação, no entanto, está em evitar a restrição do aluno apenas a seu universo, ficcional ou real, sem acesso à literatura canônica e a outras manifestações culturais concebidas como pertencentes à aristocracia. Essa atitude exacerba as diferenças sociais pois limita os meios de circulação do educando: os alunos de classes mais desfavorecidas não frequentam teatros por acreditarem não serem capazes de compreender a linguagem das apresentações teatrais. Ao apenas trabalhar o popular e não o erudito, o professor passa a defender inconscientemente os interesses de uma parcela da população que busca a exclusão.

A investigação teórica da intertextualidade possibilitou compreender o conceito não só como um sistema de referências, mas também como uma assunção de escritor e leitor como textos. Ao assumir os sujeitos como textos, consideramos também as narrativas que incluem, além de nossas histórias de vida, os livros que lemos, os filmes aos quais assistimos, enfim, as histórias das quais participamos direta ou indiretamente, que de certa forma moldam os outros textos que produzimos, inclusive os textos argumentativos.

Essa proposta vai além de explorar a realidade do aluno: buscamos também aproveitar a sua ficção. Pela pesquisa sobre a cultura popular podemos perceber que existe uma polarização das opiniões sobre essas manifestações. De um lado, opositores a veem como uma forma de alienação. De um outro, a cultura popular faz parte da identidade de um povo. Nesse sentido, entendemos que as questões de

identidade também podem ser individuais, tendo em vista que tanto os sujeitos ficcionais quanto os reais são fraccionados no contexto pós-moderno, como podemos perceber pela análise das personagens de quadrinhos.

Além de possibilitar uma melhor compreensão da intertextualidade como fenômeno, a investigação teórica também proporcionou, através do levantamento terminológico, entender suas manifestações, definindo-as como *práticas textuais* e, dessa forma, ao invés de nos preocuparmos com a classificação de cada uma dessas práticas, observarmos seus mecanismos de referências.

O estudo das referências, por sua vez, possibilitou explorar o caráter polissêmico da palavra, pois além de ser uma evocação da memória, a referência também pode ser compreendida como a posição do indivíduo dentro ou fora de um contexto. Além disso, a investigação intertextual da crítica, dentro de um processo de metalinguagem, usando a intertextualidade para investigar a própria, levou a caminhos parecidos à alegoria dos mapas de Borges, em que o mapa é maior do que a cidade descrita.

A investigação dos hipotextos pode levar aos mitos e aos textos religiosos, pois tanto autores que escrevem para as massas quanto aqueles que são considerados parte da alta literatura acabam revisitando os mitos. É quase impossível escrever um romance em que seu enredo aconteça apenas em uma torre de marfim, onde a cultura popular e os aspectos de todas as camadas da sociedade não o influenciem.

A busca das origens da linguagem escrita também pode remeter às imagens como uma das primeiras formas de comunicação pela leitura, o que nos levou a concluir que a leitura de imagens pode servir recurso pedagógico através das práticas intertextuais, seja na compreensão e conceitualização das mesmas práticas, como vimos nas manifestações do pastiche na cultura de massa, ou no uso desses recursos visando a interpretação textual, como percebemos na análise de *Ensaio sobre a Cegueira*.

A investigação das imagens pode aproximar o aluno não só das obras de Saramago, mas também de outros romances em que autores usam a éfrase. Além disso, pelo alto teor religioso em uma obra de um autor ateu, é possível ilustrar em sala de aula como os sujeitos do narrador e do autor se distinguem, e tanto na alta literatura quanto nas outras diversas formas de narrativas.

Propomos, entretanto, que o trabalho sobre as imagens nas salas de aula vá além das apresentações em *Powerpoint* como ilustrações de textos. Na prática em sala de aula percebemos que mesmo que os alunos tenham aulas de artes desde a pré-escola, ao ingressarem no ensino superior são raros aqueles que conseguem realizar uma leitura satisfatória de pinturas, esculturas ou qualquer outra produção de caráter pictórico como um objeto sociológico e antropológico.

A fim de buscar um letramento multimodal, isto é, possibilitar que alunos interpretem tanto textos quanto imagens, escolhemos as histórias em quadrinhos como manifestação da cultura popular introdutória à literatura. O levantamento bibliográfico demonstrou que há trabalhos competentes no que concerne às histórias em quadrinhos comerciais, às adaptações dos clássicos da literatura para as HQs, aos estudos da *écfrase*, porém percebemos estancos na tentativa de conectar a leitura de imagens na cultura popular à alta literatura. Os próprios documentos oficiais apontam que a leitura das adaptações não substitui a leitura integral, apesar de esse hábito acontecer não só após a leitura em quadrinhos, mas também no que diz respeito a filmes ou resumos.

As adaptações literárias para histórias em quadrinhos, neste sentido, apresentam um aparato considerável, porém os recursos se mostram mais limitados caso a obra em questão não tenha sido traduzida para outro sistema intertextual, ou caso esse mesmo sistema, como no caso do cinema, também tenha limitações diversas, tais como orçamento, compreensão do diretor e duração do filme.

Por essa razão, ao invés de buscarmos as adaptações literárias, escolhemos os quadrinhos da editora de maior relevância comercial do começo do século 21, a Marvel Comics. Na análise das HQs podemos notar fortes traços intertextuais, tanto dos mitos, quanto da literatura e de outras manifestações artísticas, dentre elas a arte sacra, que, como vimos, faz parte do mesmo *kitsch* característico da cultura popular.

Os quadrinhos de grandes editoras podem servir não apenas para o ensino de Literatura, mas de diversas outras disciplinas, das quais apontamos neste trabalho a História e a Filosofia. Além disso os quadrinhos servem de fonte para outras manifestações populares, como o cinema e os *memes*. Há também as adaptações de

quadrinhos em forma de romance, porém para os fins da delimitação do escopo do trabalho sua análise carece de um estudo à parte.

Apesar de os *memes* terem como principal fonte de imagem os quadrinhos e os filmes, compartilhando do mesmo aspecto multimodal. Há também *memes* com referências à literatura e a reproduções clássicas de obras de arte.

As obras de arte também estão presentes nos paratextos de quadrinhos analisados, sob a forma de pastiche nas capas das edições, além de citações literárias paralelas às narrativas que complementam seu tema. Buscamos dessa forma também valorizar o quadrinho publicado em forma de revista, tendo em vista que a academia e o mercado editorial têm maior apreço pelas *graphic novels*.

O uso dos quadrinhos comerciais também é justificado por ser o que efetivamente os jovens leem. Mesmo que a adaptação de obras literárias esteja disponível nas bibliotecas das escolas, são raros os casos em que professores e alunos os buscam como forma de leitura de entretenimento. Seu potencial didático é evidente, principalmente no trabalho de comparação, mas o apelo dessas obras é limitado a um nicho específico, e por essa razão acreditamos que a o que é lido por prazer também tem seu lugar no ensino de língua e literatura.

Como vimos na análise do *kitsch*, Moles vê a cultura popular como uma busca pelo princípio do prazer. Barthes, por sua vez, coloca a intertextualidade como uma das formas de prazer do texto. Por essa razão, acreditamos que aproveitar as narrativas já conhecidas pelos alunos, indiferente de sua origem, é um dos caminhos para despertar o gosto pela Literatura.

Diagnosticamos, entretanto, através do diálogo em sala de aula, que os alunos adultos não conseguem reconhecer as narrativas dos quadrinhos, seja por

Tendo em vista que o texto ilustrado é considerado mais acessível para o leitor mediano, a *écfrase* também apresenta uma função didática, pois leva ao reconhecimento de uma imagem dentro da narração, e ao mesmo tempo tem função metalinguística por inferir uma outra narração.

Dessa forma, após um estudo da leitura de imagens, apresentamos uma proposta de estudos de imagens na leitura, partindo do princípio que o reconhecimento de elementos de uma leitura considerada complexa sob a forma de desafio pode levar a uma experiência textual prazerosa quando o leitor afirma: “Eu entendi essa referência”.

Por esse motivo, escolhemos a obra de Saramago pela diversidade de aspectos que a aproximam da cultura de massa : a ação, em certos momentos da narrativa desenfreada, o suspense na resolução de conflitos, o tema do pós-apocalipse, que se tornou um gênero de ficção nos mais diversos suportes, a existência de uma adaptação filmica, o que contribui para seu *status* de *best seller*, e o *kitsch* religioso, que percebemos como uma das principais manifestações populares e, por essa razão, uma das mais acessíveis para identificação de referências, considerando que, como os estudos apontaram, há diferentes tipos de leitores.

A seleção de um trecho do romance segue uma prática comum nos manuais de literatura, entretanto não temos a intenção de apresentar uma síntese da obra, mas de explorar nas alegorias presentes nas estátuas e pinturas descritas por Saramago elementos inquietantes que podem incentivar sua leitura e análise.

Apesar de as alegorias não serem fundamentais para a compreensão de um texto, elas servem de motivo, no conceito artístico, para a evocação do tema principal. A investigação das imagens demonstrou a preocupação do autor em evocar quatro tópicos: a cegueira, o apocalipse, o papel da mulher na narrativa e a cultura portuguesa, e também possibilitou distinguir o autor do narrador. A evocação dos santos acontece tanto no conteúdo, pela descrição das estátuas, quanto na estrutura, num pastiche da ladainha.

A investigação das imagens de santos, pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 1999, apresentou desafios geográficos, culturais e ideológicos, este último devido à resistência a Saramago de fontes confiáveis sobre as histórias por trás de cada imagem. A hagiologia, apesar de ser considerada a ciência de estudo biográfico dos santos, enfatiza os fatores da fé cristã e não o rigor científico, o que dificulta, por exemplo, encontrar a autoria de certas obras e a exatidão de suas produções. Por outro lado, esses mesmos percalços contribuem para ilustrar os caminhos da intertextualidade, demonstrando como tanto a cultura popular e a alta literatura e as belas artes bebem das mesmas fontes.

Concluído o trajeto intertextual, partindo do popular para o canônico, espera-se que essa tese contribua para a intertextualidade não só como uma propriedade do texto, um conceito a ser memorizado ou como um método de análise literária, mas que também seja usada como uma de estratégia ensino complementar às abordagens pedagógicas romances por não conhecerem as referências nelas presentes. Apesar de as limitações de vocabulário também serem um problema, os educandos apontam

as leituras recomendadas como enfadonhas, justamente por não se reconhecerem nas histórias das obras. Por outro lado, esses mesmos leitores consomem diversas formas de ficção, dentre as quais a científica, medieval e terror, cujos personagens não vivem nos mesmos contextos que esses alunos e, não obstante há uma identificação, tanto que é comum alunos vestirem-se com camisetas desses heróis ou até mesmo fantasiarem-se como eles em eventos.

Tendo em vista esse contexto, propomos que a intertextualidade sirva como forma de reconhecimento de aspectos em comum nas duas formas de cultura. Essa preocupação resume-se no questionamento de qual o próximo passo para o leitor após o consumo dos filmes, quadrinhos ou leituras de massa, tendo em vista que a própria indústria do entretenimento se aproveita das mesmas formas para a manutenção de seu público.

Através da compreensão desses fenômenos populares é possível realizar uma leitura crítica desse trabalho, para que o educando se conscientize e questione esses modelos prontos que, de certa forma, assemelham-se a um pastiche em uma sociedade capitalista que favorece a reprodução. Compreender que a estrutura é menos importante que o estilo propicia que formas mais elevadas de artes passem a ser valorizadas, porém isso só é possível se o aluno tiver contato com essas obras, já que a intertextualidade depende do contato do leitor com o hipotexto. Para aumentar esse repertório, faz-se necessário também abordar a literatura canônica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ADAMS, Douglas. *Até mais, e obrigado pelos peixes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.
- AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. A História e a construção histórica na obra de José Saramago. In: *Crítica Marxista*. Unicamp, n. 31, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo181artigo1.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2018.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Oswaldo_Almeida_Junior/publication/277162051_MEDIACAO_DA_INFORMACAO_E_MULTIPLAS_LINGUAGENS/links/56aa0d9a08ae7f592f0f1639/MEDIACAO-DA-INFORMACAO-E-MULTIPLAS-LINGUAGENS.pdf>. Acesso em 10 de Maio de 2019.
- ALVAREZ, Aurora Gedra Ruiz. O mito nas tramas do grotesco: El-Rei D. Sebastião. In: *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 14, p. 186-197, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/1368/1465>> Acesso em 14 de fevereiro de 2018.
- ALVERMANN, D. E.; MOON, J. S.; HAGOOD, M. C.. *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Newark: International Reading Association, 1999.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. *O Autor em Cena: Uma investigação*. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia Social e Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/mencoeshonrosas/226876.pdf>>. Acesso em 2 de abril de 2019.
- ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*, v. 6, n. 2, p. 67-80, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3295/0>>. Acesso em 01 de maio de 2019.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. *A história da educação no Brasil*. Biblioteca 24 horas, 2010.
- ASSIS, André Koch Torres. *Arquimedes, o centro de gravidade ea lei da alavanca*. Montreal: Apeiron, 2008. Disponível em <<https://www.ifi.unicamp.br/~assis/Arquimedes.pdf>>. Acesso em 18 de abril de 2019.

ASSIS, Machado de. *Memorial de Aires*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1985. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000214.pdf>>. Acesso em 04 de Março de 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. A morte do autor. *O rumor da língua*, v. 2, p. 57-64, 2004.

BARTHES, Roland et al. *O rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BELON, Antonio Rodrigues. A leitura de Kafka na escrita de Wilson Bueno. In: *Revista: XI Congresso Internacional da Abralic – Tessituras, interações, convergências*. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/008/ANTONIO_BELON.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019.

BENDIS, Brian M.; GAYDOS, Michael. *Alias: Cor Púrpura*. Editora Abril: 2001.

BERNARDES, José Augusto Cardoso; MATEUS, Rui Afonso. *A Literatura e o Ensino de Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44274/1/a%20literatura%20e%20o%20ensino%20de%20portugues.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2018.

BITAZI, Fernanda Isabel. *A adaptação em quadrinhos dos clássicos literários na formação leitora*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017.

BLACKBURN, Simon. *The Oxford dictionary of philosophy*. Oxford, 2005.

BORGES, Jorge Luis. O fazedor. In: *Obras completas* (volume II). São Paulo: Editora Globo, 2000.

BOTURAO, Júlio de Oliveira. São Vicente: padroeiro da cidade de Lisboa, In: *Revista Municipal*, n. 95. Lisboa: 1962.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 82-121, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 28 de Abril de 2019.

BUONARROTI, Michelangelo. *Pietà*. Original de arte, escultura em mármore. 1498.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; BARTH, Pedro Afonso. Experiências literárias com sagas fantásticas: As crônicas de gelo e fogo e a criação de um novo universo. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 18, n. 29, 2017. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/409/401>>. Acesso em 21 de abril de 2019.

BYRNE, John. *Marvel Graphic Novel No. 18: The Sensational She-Hulk*. Nova York: Marvel Entertainment Group, 1985.

BYRNE, John; CLAREMONT, Chris. X-Men vol. 1, n. 136. New York: Marvel Comics, 1980.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução, O Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1997

CANDIDO, Antonio. *A formação da literatura brasileira (momentos decisivos 1750-1880)*. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul. 10a. ed. 2006.

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAPTAIN AMERICA: Civil War. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. Produção: Kevin Feige. Produtora: Marvel Studios. Distribuidora: Walt Disney Studios Motion Pictures. EUA. 2016. 147 minutos.

CAPITÃO AMÉRICA: o primeiro vingador. Direção: Joe Johnston, EUA: Paramount Pictures e Marvel Entertainment, 2011. (124 min.).

CARVALHO, DJota. *Educação Está No Gibi*. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

CIVIL WAR. Escritores: Mark Millar et al. Desenhistas: Steve McNiven et al. Colorista: Morry Hollowell et al. Editora: Marvel Comics (EUA) e Panini Comics (Brasil). Formato de publicação: Série (Crossover). 2006/2007.

CLÉMENT, Catherine; KRISTEVA, Julia. *The feminine and the sacred*. 2001.

CLÜVER, Claus. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 107-166.

_____. Estudos interartes. Conceitos, termos, objetivos, in: *Literatura e Sociedade 2*. Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada. São Paulo: Edusp, 1997, pp. 37-55.

CNBB. *Hinário Litúrgico*. 2º fascículo. São Paulo: Paulus, 2004.

COMERLATO, Denise Maria. Escrita, representações gráficas e cognição. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25397/14731>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo, SP: Itatiaia, 1979.

DeLAND, Adam. *Know your meme: I understood that reference*. 2015. Disponível em: <<http://knowyourmeme.com/memes/i-understood-that-reference>> Acesso em 14 de Fevereiro de 2018.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *De la grammatologie*. Paris, France: Les Éditions de Minuit, 1967. Disponível em: <https://www.pileface.com/sollers/IMG/pdf/de_la_grammatologie.pdf>. Acesso em 19 de Abril de 2019.

DOUTOR ESTRANHO. Direção: Scott Derrickson. [s.i.]. Marvel Studios, 2016. (115 min.).

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

_____. *Nova York: A vida na cidade grande*. Trad. Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Capítulo II.

FABRIS, Annateresa. Cândido Portinari. São Paulo: EdUSP, 1996.

FEIJÓ, Mário. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.

FENTY, Sean; HOUP, Trena; TAYLOR, Laurie. Webcomics: The Influence and Continuation of the Comix Revolution. In: *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*. 1.2 Dept of English, University of Florida, 2004. Disponível em <http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v1_2/group/index.shtml>. Acesso em 27 Jan 2019.

FERREIRA, Glória et al. (Org.). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FLETCHER-SPEAR, Kristin; JENSON-BENJAMIN, Merideth; COPELAND, Teresa. The truth about graphic novels: A format, not a genre. *ALAN Review*, v. 32, n. 2, p. 37, 2005. Disponível em: <<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n2/fletcherspear.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

FLORIDI, Luciano. A proxy culture. *Philosophy & Technology*, v. 28, n. 4, p. 487-490, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s13347-015-0209-8>>. Acesso em 9 de Abril de 2019.

FOX, Gardner; LAMPERT, Harry, Lampert; MOLDOFF, Sheldon. Flash Comics. New York: All American Publications, v. 1, n.1, 1940.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GREENBERG, Clement. *Arte e cultura*. São Paulo: Ática, 1996.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Ganira Lopes Louro. 8ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HATOUM, Milton. O apaixonado plágio. *Revista Entre Livros*. Duetto. Edição 21. Janeiro 2007. Disponível em: < http://www2.uol.com.br/entrelivros/artigos/o_apaixonado_plagio_3.html>. Acesso em 24 de março de 2018.

HOEK, Leo H. A transposição intersemiótica: por uma classificação pragmática. In: ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Literários, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006

HOLLAND, Jocelyn; LANDGRAF, Edgar. The Archimedean Point: From Fixed Positions to the Limits of Theory. In: *SubStance*, v. 43, n. 3, p. 3-11, 2014. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/560093/summary>>. Acesso em 18 de abril de 2019.

HOMEM de Ferro 3. Direção de Shane Black. [s.i.]: Marvel Studios, 2013. (131 min.).

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2012.

IGNATTI, Angela Sivali; LOPONDO, Lilian. Tempo, espaço e reconhecimento em Ensaio sobre a cegueira. *Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura*, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em:<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/2793>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

IMKAMP, Wilhelm. *Die Wallfahrt Maria Vesperbild*. Druckerlaubnis des Bischoflichen Ordinariates Augsburg, 1995. Disponível em: <<http://www.maria-vesperbild.de/index.php?id=82>>. Acesso em 23 de março de 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2015: ciências econômicas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2015/04_ciencias_economicas.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2019.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: *Intertextualidades*. Revista Poétique, n. 27. Lisboa: Almedina, p.19-45, 1979.

JOHNSON, Jeffrey K. *Super-history: Comic book superheroes and american society, 1938 to the present*. McFarland, 2014.

FRANCO JUNIOR, Hilário. Meu, teu, nosso: reflexões sobre o conceito de cultura popular. In: *Revista USP*, n. 11, p. 18-25, 1991.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 4. ed. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade. Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOENKE, Karl. The Careful Use of Comic Books. In: *The Reading Teacher*, n. 34, p. 592-595, 1981.

KRASHEN, S. D. & TERREL, T. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. San Francisco, EUA: Alemany Press, 1987.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *La révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIXe siècle. Lautréamont et Mallarmé*. Paris: Seuil, 1974.

KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jan. 2002. Caderno Mais, p. 14-15.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Mulheres de véu preto: letramento religioso das irmãs clarissas na América portuguesa. *História: Questões & Debates*, v. 60, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/38282/23430>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

LEE, Stan; BUSCEMA, John. *How to draw comics the Marvel way*. Simon and Schuster, 1984.

LEE, Stan. 1974: Re-presenting a classic conversation with Marvel's master. In: *The Stan Lee Universe*. North Carolina: Two Tomorrows Publishing, 2011. Disponível em: <<http://www.twomorrow.com/media/StanLeeUniversePreview.pdf>>. Acesso em 13 de Abril de 2018.

_____. Creating "The Fantastic Four". *Web of Stories: A story lives forever*. Disponível em: <<https://www.webofstories.com/play/stan.lee/15>>. Acesso em 13 de Abril de 2018.

_____. *Just Imagine*. New York. DC Comics, 2001. 6 v.

LEE, Stan; MAIR, George. *Excelsior!: The Amazing Life of Stan Lee*. Simon and Schuster, 2002.

LEONARDO, Ana Cristina. “Foi o único português a ganhar o Nobel da Literatura: nem por isso sou obrigada a gostar dele”. (2010) Meditação na pastelaria. Disponível em: <<http://www.meditacaonapastelaria.blogspot.com/2010/06/foi-o-unico-portugues-ganhar-o-nobel-da.html>>. Acesso em 16 de junho de 2018.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 23a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *Perto do coração selvagem*. 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.1980.

LODGE, David. *The Art of Fiction; Illustrated from Classic and Modern Texts*. New York: Viking, 2003.

LOPONDO, Lílian; IGNATTI, A. S. Tempo, espaço e reconhecimento em Ensaio sobre a cegueira. In: *Todas as Letras*, vol. 12, n. 2, 2010, p. 58-63. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/2793/2792>>. Acesso em 19 de Abril de 2019.

LUCCHETTI, Marco Aurélio. *O menino amarelo: o nascimento das histórias em quadrinhos*. Revista Olhar. Ano, v. 3, p. 5-6, 2001. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/yellowkid.pdf>>. Acesso em 18 de Fevereiro de 2018.

LUGG, Catherine A. *Kitsch: From education to public policy*. Routledge, 1998. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428446.pdf>>. Acesso em 9 de Abril de 2019.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Editora 34, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

McCLOUD, Scott. *Understanding Comics*. New York: Harper Perennial, 1994.

_____. *Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form*. New York: Harper Perennial, 2000.

MACEDO, L.. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: Jair Santana Moraes. (Org.). *Exame Nacional da Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto (Inep/MEC), 2005.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de letras, p. 203-234, 2010.

MARTINS, Paulo. Uma visão perigemática sobre a éfrase. *Revista Classica*, v. 29, n. 2, p. 163-204, 2016. Disponível em: <<https://www.revista.classica.org.br/classica/article/view/425/373>>. Acesso em 21 de Abril de 2019.

MENDES, Pedro Rosa. “A nova geração de escritores no ano da morte de José Saramago”. *Jornal Público*, edição online de 5 de agosto de 2010. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2010/08/05/culturaipsilon/noticia/a-nova-geracao-de-escritores-no-ano-da-morte-de-jose-saramago-262923>>. Acesso em 16 de junho de 2018.

MICHAUD, Nicolas; MAY, Jacob Thomas (Ed.). *Deadpool and Philosophy: My Common Sense is Tingling*. Open Court Publishing, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOLES, Abraham. *O Kitsch*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MOORE, D. W., S. A. Moore, P. M. Cunningham, and J. W. Cunningham. 1986. Developing Readers and Writers in the Content Areas. New York: Longman. Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 167-189.

MORRISSEY, Katherine. Fifty Shades of Remix: The Intersecting Pleasures of Commercial and Fan Romances. *Journal of Popular Romance Studies*, v. 4, n. 1, 2014.

MORRISON, Timothy G.; BRYAN, Gregory; CHILCOAT, George W. Using student-generated comic books in the classroom. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 8, p. 758-767, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>> Acesso em 12 de Fevereiro de 2018.

PALUMBO, Donald E. “Metafiction in the Comics: The Sensational She-Hulk.” *Journal of the Fantastic in the Arts*, vol. 8, no. 3 (31), 1997, p. 310–330. Disponível em: <www.jstor.org/stable/43308303>. Acesso em 16 jan. 2019.

PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogler, Produção: Kevin Feige e David J. Grant. EUA. Marvel Studios, 2018.

PARREIRA ZUZA ANDRADE, Júlia et al. A cegueira vista sob duas ópticas: o livro e a adaptação para o cinema de Ensaio sobre a cegueira. *Impossibilita*. n. 4, outubro de 2012, p. 252-260. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/51833/parreira.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>>. Acesso em 19 de maio de 2019.

PEGORARO, Celbi Vagner Melo. Fantasia e uma nova dimensão sonora: Convergência de linguagens musical, artística e cinematográfica. *Anagrama*, v. 5, n. 4, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/anagrama/article/view/35657/38377>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. Em Portugal e Alhures: Ensaio sobre a cegueira. *Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura*, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/2791/2789>>. Acesso em 21 de abril de 2019.

PEREIRA, Maria Luiza Scher. *Saramago, “para quê?”*. Revista de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2012/03/5-saramago-para-que.pdf> > Acesso em 16 de Julho de 2018.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

_____. *Seis Estudos Psicologia*. Rio de Janeiro. Forense, 1967.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *A literatura em quadrinhos formando leitores hoje*. Rio de Janeiro: DIALOGARTS; UERJ, 2014.

PORTINARI, Cândido. *Criança Morta*. 1944. Óleo sobre tela. 180 X 190 cm. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2735/detalhes>>

_____. *Guerra e Paz*. 1954. Pintura a óleo. 143 x 102 cm. Disponível em: <<https://i0.wp.com/virusdaarte.net/wp-content/uploads/2013/11/portinari.png>>

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. Editora Contexto, 2008.

RAMOS, Paulo Eduardo. *Revolução do gibi: a nova cara dos quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Devir Livraria, 2012.

RATO, Vanessa. A Ronda da Noite voltou ao seu lugar dez anos depois. *Ípsilon*. 28 de Março de 2013.

O REI LEÃO. Direção: Roger Allers e Rob Minkoff. [s.i.]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 1994. (89 min).

ROCHA, João Cezar de Castro. *Crítica literária: em busca do tempo perdido?* Chapecó: Argos, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMAN, Zachary; MCALLISTER, Matthew P. The Brand and the Bold: Synergy and Sidekicks in Licensed-based Children’s Television. *Global Media Journal*, v. 12, n. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.globalmediajournal.com/open-access/the-brand-and-the-bold-synergy-and-sidekicks-in-licensedbased-childrens-television.pdf>>. Acesso em 11 de Maio de 2019.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitrec, 2008.

SANTOS, Lidia V. A utopia do *kitsch*: Literatura e Arte latino-americana no final do século XX. *Revista de Literatura, História e Memória*, v. 13, n. 22, p. 09-28. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/18034/12362>> . Acesso em 23 de maio de 2019.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. 14ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Memorial do Convento*. Lisboa: Editores Reunidos, Lda., 1994.

_____. *Todos os Nomes*. [S. l.] Círculo de Leitores, 1997.

SCHOOFF, R. N. Jr.. *Four-color Words: Comic Books in the Classroom*. *Language Arts* 55: 1978. p. 821-27.

SCOTT, Kevin Michael (Ed.). *Marvel Comics' Civil War and the Age of Terror: Critical Essays on the Comic Saga*. McFarland, 2015.

SENSATIONAL SHE-HULK, Vol. 2, # 1-60. Nova York: Marvel Entertainment Group, 1989-94.

SILVA, Maria Luiza Berwanger da. A paisagem do desejo e a poética do outro. *Organon*. Porto Alegre. Vol. 10, n. 24 (1996), p. 87-99, 1996. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174003/000156363.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em 1 de maio de 2019.

SILVA, Luciene Lages. Epítetos: entre Homero e a apropriação da tragédia e comédia. In: *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Universidade Federal do Espírito Santo, n. 21, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/download/6487/4738>>. Acesso em 21 de março de 2018.

SNYDERS, Georges; DE CARVALHO, Manuel Pereira. *Pedagogia progressista*. Lisboa/Portugal, Livraria Almedina, 1974.

STARLIN, JIM. *The Death of Captain Marvel*. New York: Marvel Comics, 1982.

SOUSA, Maurício. *História em Quadrões: Pinturas de Maurício de Sousa*. São Paulo: Globo, 2001.

SWAIN, E. H.. *Using comic books to teach reading and language arts*. Journal of Reading 22. 1978. p. 253-58.

VERGUEIRO, Waldomiro. As histórias em quadrinhos no limiar de novos tempos: em busca de sua legitimação como produto artístico e intelectualmente valorizado. *Visualidades*, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18118/10807>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro et al. *Quadrinhos e Literatura—Diálogos Possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

OS VINGADORES. Direção de Joss Whedon. Produção de Kevin Feige. Estados Unidos: Marvel Studios, 2012. (144 min.).

VINGADORES: Era de Ultron. Direção de Josh Weedon. Estados Unidos: Marvel Studios, 2015. (143 min.).

VINGADORES: Guerra Infinita. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. (149 min.).

VINGADORES: Ultimato. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. Estados Unidos: Marvel Studios, 2019. (182 min.).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGNER, Peter (Ed.). *Icons-texts-iconotexts: essays on ekphrasis and intermediality*. Nova York: Walter de Gruyter, 1996.

WAID, Mark; KITSON, Barry. *The Amazing Spider-Man*, n. 583. Nova York: Marvel Comics, 2009.

WHEDON, Joss. *The Avengers*. Disponível em <[http://www.imsdb.com/scripts/Avengers,-The-\(2012\).html](http://www.imsdb.com/scripts/Avengers,-The-(2012).html)> . Acesso em 19 de fevereiro de 2017, 12:19.

WOLFMAN, Marv; PÉREZ, George. *Crisis on Infinite Earths*. DC Comics, vol. 1, n. 7, 1985.

ZAJKO, Vanda; HOYLE, Helena (Ed.). *A Handbook to the Reception of Classical Mythology*. John Wiley & Sons, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *Leitor brasileiro "em primeiro lugar"*. ComCiência, Campinas, n. 103, 2008. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542008000600012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 21 de abril de 2019.

_____. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Gragoatá*, [S.l.], v. 19, n. 37, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/295/372>>. Acesso em: 09 jan. 2019.