

# LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS

Marta da Silva Aguiar  
Dayane Gomes da Silva Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Paraíba (IFPB) – *Campus* Itaporanga  
[marta.aguiar@ifpb.edu.br](mailto:marta.aguiar@ifpb.edu.br)  
[ddayanegomes@gmail.com](mailto:ddayanegomes@gmail.com)

**Resumo:** Compreendendo o letramento literário como um processo de apropriação da literatura (COSSON; PAULINO, 2009) em que os sujeitos atualizam e constituem sentidos para os textos lidos, este trabalho pretende realizar uma reflexão acerca de uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura no âmbito da educação básica. Trata-se da descrição e análise de uma sequência didática desenvolvida, em 2017, para estudo do Barroco em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus* Itaporanga. Os estudos desenvolvidos durante a sequência envolveram os aspectos sócio-históricos da estética barroca, a obra de Gregório de Matos e elementos da linguagem fotográfica a partir de trabalhos de Zdenek Sindelar. Como culminância, os alunos realizaram uma tradução intersemiótica para o campo da fotografia do soneto escrito pelo poeta baiano no século XVII e musicado e intitulado *Mortal Loucura*, em 2005, por José Miguel Wisnik e Caetano Veloso. As fotografias, que exploraram características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade –, foram organizadas em uma exposição que demonstrou a perenidade da obra de Gregório de Matos. Assim, este trabalho evidencia a possibilidade de aproximar os estudantes da poesia produzida no século XVII, através de um diálogo criativo, capaz de inseri-los em uma cadeia discursiva que amplia os espaços de interação com a literatura. Do ponto de vista teórico, recorreremos a Cosson (2006, 2015), Cosson e Paulino (2009), Costa (2009), Pietroforte (2007) e Plaza (1987).

**Palavras-chave:** Letramento literário, Intersemiose, Barroco, Fotografia, Ensino e aprendizagem de literatura.

## 1. Introdução

Na apresentação de seu recente livro *Mutações da Literatura no século XXI*, Leyla Perrone-Moisés (2016) afirma que:

Enquanto a situação do ensino da literatura continuou se degradando, a prática da literatura não só tem resistido ao contexto cultural adverso mas tem dado provas de grande vitalidade, em termos de quantidade, de variedade e de qualidade (p. 01).

As justificativas para essa visão negativa acerca do ensino de literatura dizem respeito tanto ao âmbito universitário como à educação básica. Com relação a este último caso, a autora sintetiza uma conjuntura contraditória: apesar de encontrar-se no centro de debates educacionais nas últimas décadas, a literatura tem

perdido espaço e importância nos currículos oficiais<sup>1</sup>. Perrone-Moisés relata um processo de alijamento a partir do qual a palavra ‘literatura’ quase desapareceu dos textos oficiais, seja porque se encontra diluída na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, seja porque está limitada diante da ênfase exacerbada em elementos como o “contexto social” e a “identidade nacional”.

A constatação do estado de degradação do ensino de literatura pela professora universitária e crítica literária faz parte um debate que, a partir da segunda metade do século XX, passou a tratar de dificuldades relacionadas ao espaço destinado à literatura nas escolas e nos documentos oficiais e ao estabelecimento de finalidades e metodologias adequadas para o seu ensino, envolvendo, no Brasil, nomes como Osman Lins, Maria Thereza Fraga Rocco, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini Moraes Leite, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini.

Esse quadro instaurou certo estado de crise no ensino de literatura, marcado, em alguns momentos, por previsões negativas, tal como esta: “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer” (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Podemos afirmar que, com relação ao ensino de literatura, neste início de século XXI, nossa visão não é tão pessimista quanto à de Perrone-Moisés. Mas, ainda que não concordemos com o estado de deterioração diagnosticado, acreditamos que uma pergunta deve ser permanentemente feita por teóricos, críticos e professores universitários e da educação básica: como podemos conferir vitalidade ao ensino de literatura?

Nestas primeiras décadas do século XXI, as práticas, os estudos e os debates realizados na perspectiva do letramento literário têm ganhado amplo espaço no campo do ensino de literatura, contribuindo para construir caminhos mais enriquecedores para professores e alunos e para redefinir conteúdos, objetivos e metodologias, tendo em vista que coloca como ponto fulcral do processo de formação do leitor a “*apropriação da literatura enquanto produção literária de sentidos*” (COSSON; PAULINO, 2009, p.67, grifos dos autores).

Nesse movimento de apropriação, o aluno-leitor constitui e atualiza sentidos para o texto lido, em um diálogo contínuo com outros textos, com outras áreas do conhecimento e também com outras linguagens. Este último ponto envolve o caráter multissemiótico do

---

<sup>1</sup> As críticas de Leyla Perrone-Moisés são formuladas a partir da análise do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal análise foi publicada como artigo no ano de 2006: *Literatura para todos (Literatura e Sociedade*, São Paulo, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, n. 9, pp. 17-29, 2006.).

letramento literário, do qual partimos para construir a sequência didática que será descrita e analisada neste trabalho.

Os estudos e as atividades desenvolvidas ao longo da sequência tiveram como tema o movimento Barroco e foram vivenciadas em duas turmas do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Para tratar dessa experiência de ensino e aprendizagem, dividimos nosso texto da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a elaboração da sequência didática e também as reflexões sobre nossa prática docente; em seguida, descreveremos as etapas da sequência e analisaremos algumas das fotografias produzidas pelos alunos como atividade de culminância; e, por último, apresentaremos nossas considerações finais.

## **2. Letramento literário e intersemiose**

Ao caracterizarem o letramento literário como movimento de “apropriação” da literatura, Cosson e Paulino (2009) indicam que tal processo envolve uma incorporação, uma construção de um universo literário próprio, que está ao mesmo tempo interligado à comunidade de leitores na qual o indivíduo se insere. Ou seja, trata-se de algo que se efetiva tanto individual quanto socialmente e que não diz respeito unicamente ao conhecimento do cânone.

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183).

O letramento literário constitui uma forma singular de construção de sentidos. Para Cosson e Paulino (2009), essa singularidade reside em dois procedimentos: o primeiro deles é a interação intensa entre o sujeito (seja o que lê, seja o que escreve) e a linguagem verbal, demandada pela própria literatura; e o segundo é o movimento através do qual podemos conhecer e reconhecer o outro, ao mesmo tempo em que construímos nossa própria identidade, estabelecendo constantes reelaborações interpretativas do mundo.

Para que esse letramento seja de fato vivido no ambiente escolar é preciso, primeiramente, proporcionar aos alunos uma experiência real de leitura a ser compartilhada com seus pares, visando à formação de uma

comunidade de leitores. Tal experiência deverá ser alargada a partir de conhecimentos do campo literário e também de outras áreas, o que guiará o aluno para uma compreensão crítica do funcionamento do texto literário. Deve-se também: criar ou ampliar os espaços da produção escrita na interação com as obras literárias; oportunizar meios de apropriação de diferentes mecanismos estilísticos, de expressão e de diferentes estratégias do dizer; e viabilizar a exploração da criatividade (COSSON, 2006; COSSON; PAULINO, 2009).

O diálogo intersemiótico, como forma de dizer que convoca diversos sistemas de signos, é, portanto, elemento indispensável para que se efetivem práticas críticas e criativas de interação com o texto literário. Por termos tal pensamento em vista, buscamos, nas várias etapas da sequência didática, aproximar os alunos da estética barroca a partir de um diálogo com diversas linguagens; e, de forma mais específica, propusemos uma atividade de tradução da semiótica verbal para a semiótica visual (ou plástica).

No que concerne à inter-relação entre a semiótica verbal e a semiótica visual, faz-se necessária uma problematização sobre o conceito de imagem, uma vez que tal palavra pode apresentar significados diversos. A imagem pode ser definida, em um primeiro momento, no âmbito da semiótica plástica, como “aquilo que se pode ver” (PIETROFORTE, 2007, p. 33), fazendo referência à capacidade humana de perceber o mundo visualmente. No entanto, como frisa Costa (2009), embora essa capacidade seja considerada muitas vezes como instintiva e espontânea, ao longo de nossa vida, ela apresenta um caráter cada vez mais “complexo, abstrato, consciente e seletivo” (p. 85).

Pietroforte (2007) também trata das imagens imaginadas, ou seja, daquelas imagens que são elaboradas e reelaboradas semanticamente e conceitualmente pelo sujeito a partir do seu contato com o mundo e a partir da leitura do texto literário. Esse contato permite-nos construir cenas que se apresentam à imaginação. Além disso, o termo imagem ainda é utilizado para denominar os diversos elementos visuais que produzimos para nos comunicarmos uns com os outros (COSTA, 2009).

As duas definições referidas no parágrafo anterior são muito caras a este trabalho por duas razões: com base na primeira delas, evidencia-se o potencial imagético das obras literárias; já a segunda possibilita criar e ampliar espaços para a interação dos alunos com as obras literárias.

A multiplicidade de sentidos da palavra imagem demonstra a complexidade da semiótica visual na sua interação com os sujeitos e com outras formas de linguagem, diante do que é preciso abandonar aquilo que Costa (2009)

considera como uma “atitude ingênua” no que diz respeito à compreensão de imagens no espaço educacional e que consiste em perceber aquilo que se vê como um elemento “dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente” (p. 84). Ainda que envolva aspectos perceptivos e cognitivos relacionados a uma capacidade humana nata, o ato de ver não se restringe a uma atividade simples e espontânea, portanto, deve integrar os processos educacionais, exigindo contínuo aprendizado e aperfeiçoamento.

A exploração do diálogo intersemiótico, e mais especificamente da tradução intersemiótica, no espaço educacional, pode contribuir para a desconstrução de tal atitude ingênua perante a compreensão das imagens visuais, pois, como afirma Plaza (1987), a tradução intersemiótica caracteriza-se por ser uma atividade intencional e explícita e por ser uma

*prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito de sentidos, como transcrição de formas na historicidade (PLAZA, 1987, p.14, grifos nossos).*

Considerar a tradução intersemiótica como “prática crítico-criativa” e como “metacriação” ressalta o seu caráter reflexivo diante do mundo e da linguagem, além de apontar para a originalidade das novas obras, excluindo qualquer possibilidade de compreender a tradução como mera cópia que deve se manter fiel à obra de arte original. Já a ênfase na ideia de “leitura” salienta o movimento de interpretação dos signos que a tradução pressupõe, interpretação essa que será expressa em um novo meio semiótico.

Por ser, ao mesmo tempo, compreensão e criação, a tradução intersemiótica transforma-se em fator importante para o letramento literário, não apenas como alvo de análises em sala de aula, mas como atividade a ser realizada pelos alunos, pois só assim eles poderão, além de construir sentidos para os textos lidos, ampliar e atualizar tais sentidos. Dessa forma, a tradução intersemiótica poderá se efetivar como “síntese e reescritura da história”, uma vez que dialoga com as obras do passado e do presente, projetando-as para o futuro.

### **3. Descrição e análise da sequência didática**

A sequência didática que será descrita e analisada a partir de agora foi vivenciada, durante o quarto bimestre de 2017, com duas turmas

do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Como atividade final, os alunos produziram fotografias a partir de um dos sonetos de Gregório de Matos, explorando características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade. As imagens foram organizadas em uma exposição que marcou a culminância da sequência didática e também do ano letivo.

Este tópico do nosso trabalho será subdividido de acordo com as etapas da sequência de ensino. No último subtópico, apresentaremos algumas das fotografias produzidas pelos alunos.

### 3.1 Mobilização e leitura de imagens: conhecendo a pintura barroca

Anteriormente ao estudo do Barroco, os alunos vinham trabalhando com a produção do gênero textual fichamento. Diante disso, como uma forma de direcionar e mobilizar os alunos em relação ao próximo conteúdo, foi solicitado que eles produzissem em casa um fichamento a partir de um texto didático sobre o surgimento do Barroco na Europa e no Brasil e sobre suas principais características. Alguns dos fichamentos produzidos pelos alunos foram retomados e analisados em sala de aula, além de terem sido reescritos coletivamente, o que possibilitou não só a revisão e correção de inadequações referentes ao gênero estudado, mas também o contato preliminar dos alunos com elementos relacionados ao contexto sócio-histórico de desenvolvimento do Barroco e a características estéticas básicas desse movimento.

Nas aulas seguintes, através de discussões orais, foram analisados três quadros pertencentes à estética barroca: *A ceia em Emaús* (Caravaggio, 1601), *Os peregrinos de Emaús* (Rembrandt, 1648) e *Deposição de Cristo* (Caravaggio, 1604). Nesse momento, buscamos aperfeiçoar a competência dos nossos alunos para a leitura de imagens. De acordo com Costa (2009),

a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondência e significados (p. 89).

Durante a observação das obras, foram explorados aspectos como o jogo de luz e sombra, a dramaticidade, a impressão de realismo das cenas, o uso de diferentes planos, principalmente no

caso da obra *Deposição de Cristo*, a visão de mundo cristã expressa em símbolos como o pão, o vinho, e a uva, a valorização do divino e a recorrência de temáticas bíblicas. Os alunos puderam compreender como tais obras criam uma atmosfera de aproximação entre o humano e o espiritual, através da mobilização de um determinado universo simbólico e do uso de determinadas técnicas de pintura.

Dentro de nossa sequência didática, a análise das pinturas aqui referidas teve um papel importante, uma vez que permitiu a aproximação dos alunos de elementos da estética barroca com os quais, através da produção de fotografias, iriam dialogar mais adiante.

### 3.2 Contextualização sócio-histórica

Nesta etapa, detivemo-nos um pouco para compreender o desenvolvimento do Barroco dentro do seu tempo histórico. Empreendemos, então, o que Cosson (2006) denomina de uma contextualização histórica e que consiste em expandir o conhecimento dos alunos através da abertura da obra para o tempo que ela encena ou para o período em que foi publicada. Nesse momento, é necessário evitar uma “visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2006, p. 87).

No caso específico de nossa sequência didática, era importante discutir com os alunos a noção de que a sociedade na qual o Barroco emerge não é mais marcada por uma unidade ideológico-religiosa tal como ocorria na Idade Média, devido à alta concentração de poder nas mãos da Igreja Católica. Para atingir tal objetivo, foi exibido o filme *Lutero* (Eric Till, 2003), ao que se seguiu um debate oral que focalizou os conflitos vivenciados pela personagem central (Martinho Lutero), bem como as diferentes reações da sociedade da época perante a divulgação de suas ideias.

### 3.3 A poesia de Gregório de Matos

Começamos a aula seguinte, apresentando aos alunos o poeta Gregório de Matos. Para Cosson (2006), a apresentação de um autor não deve se transformar em uma “longa expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um dos seus textos” (p. 87).

Assim, explicitamos para os alunos apenas algumas informações básicas sobre o poeta baiano, tais como: Gregório de Matos nasceu em Salvador e estudou no Colégio da Companhia de Jesus; formou-se em Direito em Coimbra e, na capital baiana, trabalhou como procurador e atuou como vigário geral e tesoureiro-mor da Sé, apesar de nunca ter sido padre<sup>2</sup>. Após essa breve introdução, os alunos foram apresentados ao soneto *Buscando a Cristo*. Foi realizada uma leitura silenciosa pelos alunos e outra em voz alta pela professora. Depois foram dirigidos aos alunos questionamentos para que eles pudessem ampliar a compreensão sobre os significados do texto, ao mesmo tempo em que era evidenciado o modo como a organização da linguagem possibilita determinadas construções de sentido.

Além de identificarem as imagens de um Deus piedoso e de um sujeito lírico que se coloca em posição de arrependimento, demonstrando necessidade de reencontrar-se com Cristo, os alunos também exploraram elementos formais (como o jogo antitético) e, principalmente, a potencialidade imagética do poema, a partir de versos como: “A vós, divinos olhos, eclipsados/De tanto sangue e lágrimas abertos”. A partir da exploração desse poema, pudemos perceber como os recursos formais utilizados por Gregório de Matos permitem a formação das imagens imaginadas, das quais fala Pietroforte (2007).

Como primeira parte do processo avaliativo, os alunos foram divididos em grupos para realização de leitura e análise extraclasse de outros três poemas de Gregório de Matos (*Desenganos da vida humana metaforicamente*, *Que és terra, Homem, e em terra hás de tornar-te* e *A Jesus Cristo Nosso Senhor*), do poema *Desde sempre*, de Vinicius de Moraes, e do quadro *Vaidades da vida humana* (1645), de Harmen Steenwyck. Em sala de aula, os alunos apresentaram oralmente para os colegas as obras lidas e analisadas por eles. O debate em torno das obras proporcionou a abordagem de temas caros ao Barroco, como a vaidade humana, a efemeridade da existência, a dualidade entre os mundos espiritual e material. A partir da exploração de metáforas, alegorias e antíteses, o potencial imagético dos poemas de Gregório de Matos foi novamente salientado.

A apresentação do quadro *Vaidades da vida humana* permitiu a percepção do modo como os temas da vaidade e da fugacidade da matéria também foram explorados por pintores barrocos através do gênero natureza-morta. O significado de cada símbolo que compõe o quadro foi examinado individualmente para que, por fim, fosse construído um sentido global para a imagem.

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <[https://www.ebiografia.com/gregorio\\_matos/](https://www.ebiografia.com/gregorio_matos/)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

### 3.4 A poesia de Gregório de Matos e diferentes traduções intersemióticas

Poeta do século XVII, Gregório de Matos construiu uma obra que dialoga ainda hoje com os diferentes anseios da humanidade. Talvez seja por isso que seus versos estão presentes em ricos diálogos concretizados em produções artísticas contemporâneas que recorrem a diferentes semióticas, como a musical e a visual. São exemplos: a música *Triste Bahia* (1970), de Caetano Veloso; e a versão em rap dos *Epilogos* de Gregório de Matos, criada por Rappin Hood para ser executada, juntamente com uma grade projeção dos versos do poema nas paredes e teto, no Museu de Língua Portuguesa (São Paulo). As atividades desta etapa concentraram-se justamente em um desses profícuos diálogos com a obra do poeta baiano.

Os alunos foram apresentados ao soneto musicado e intitulado *Mortal Loucura*, em 2005, por José Miguel Wisnik e Caetano Veloso para compor a trilha sonora do espetáculo de dança *Onqotô*, do Grupo Corpo (Minas Gerais). Também informamos os estudantes de que a versão musicada do soneto que iriam ler também havia sido regravada em 2011 pelo próprio José Miguel Wisnik, fazendo parte do álbum *Indivisível*; e de que, em 2016, a versão havia sido regravada por Maria Bethania, incorporando a trilha sonora da novela *Velho Chico*, da Rede Globo. Muitos alunos conheciam o poema através desta última versão, mas nunca haviam se detido em uma interpretação mais aprofundada do texto.

Exibimos o videoclipe oficial da versão cantada por Maria Bethania e, em seguida, realizamos uma discussão oral visando ao alargamento e aprofundamento da compreensão do soneto, considerando-se aspectos formais e de conteúdo. Exibimos novamente o vídeo e solicitamos que os alunos tentassem explicitar se eles conseguiam perceber algum diálogo entre as imagens selecionadas para compor o vídeo e a temática central do poema. Os alunos indicaram a confrontação entre o céu e a terra, presente nas imagens, como elemento que simboliza uma dualidade entre o mundo material, vivido agora, e o mundo espiritual, que deve ser buscado e almejado. Ficou evidente, assim, um jogo antitético construído também a partir das imagens.

O próximo passo consistiu na exibição da coreografia feita por Rodrigo Pederneiras para o espetáculo *Onqotô*. Os alunos foram questionados, primeiramente, sobre o significado da palavra que dá título ao espetáculo e, após o levantamento de algumas hipóteses, foi esclarecido que se trata da reprodução de uma variação linguística regional, comum em Minas Gerais, e que pode ser traduzida para modalidade formal da língua portuguesa como “Onde estou?”. Em seguida foi explicitada a relação da

expressão com a temática central do espetáculo. Novamente os alunos foram questionados sobre como eles percebiam o diálogo entre a coreografia e o poema de Gregório de Matos.

As obras analisadas nesta etapa da sequência didática confirmam a ideia de Plaza (1987) de que cada vez mais a tradução intersemiótica se configura “como forma de arte e como prática artística na medula da nossa contemporaneidade” (p. XII). Os alunos compreenderam que diferentes sistemas de signos (a língua, a música, as imagens, a dança) dialogam permanentemente criando e recriando obras de arte, ou seja, compreenderam que o processo de tradução é também criação.

### 3.5 O Barroco na linguagem fotográfica

Como atividade de culminância da sequência, propusemos que os alunos realizassem a tradução intersemiótica para a linguagem fotográfica do soneto de Gregório de Matos referido na etapa anterior. Os alunos foram divididos em grupos e foi realizado um sorteio que delegou a cada grupo um verso do poema. Tal verso seria o ponto de partida para a produção de uma fotografia que, ao final do bimestre, comporia uma exposição a ser montada no pátio do *Campus*. Além terem como tarefa dialogar com a temática do texto original, os alunos também foram orientados a trazerem para as suas fotografias características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade.

Para demonstrar como tal diálogo poderia ser estabelecido, analisamos, juntamente com os alunos, fotografias do holandês Zdenek Sindelar, que é conhecido por recorrer a sofisticadas técnicas de iluminação e por ter como marcas do seu trabalho a intensidade e a dramaticidade. As fotografias analisadas com os alunos fazem parte da série *Inspired by Old Masters* (2016) e apresentam não só símbolos barrocos tradicionais que remetem à vida, à morte e à vaidade humana; mas também objetos que definem o modo de vida contemporâneo, como o salto alto, o celular e o computador.

Procuramos deixar claro para os alunos que o primeiro movimento a ser feito seria o de interpretação e que se tratava de um projeto criativo, no qual eles teriam liberdade para escolher qual caminho seguir, podendo optar por fotografar cenas com modelos, paisagens ou naturezas-mortas. A exposição final foi composta por 27 fotografias, das quais analisaremos três exemplares no próximo tópico. A seleção tomou como critério a maior aproximação com elementos da estética barroca, bem como a capacidade de estabelecer um diálogo criativo com a temática do poema de Gregório de Matos.

### 3.6 As produções dos alunos<sup>3</sup>



Fotografia 01 - Autores: Arthur de Oliveira, Jheison Marcos Claudino e Pedro Victor Jó (1º ano vespertino).

A fotografia 01 foi produzida a partir do verso “É quem lhe assiste ao desvelado... lado”. A figura humana, no centro da imagem, parece ter sido surpreendida em meio à ação. Tal efeito é criado pela expressão do modelo (um dos alunos da turma) que mantém o olhar fixo na luz que emana do plano superior e também está com a boca semiaberta, demonstrando espanto e surpresa. A cena ganha, assim, um tom dramático e teatral. Nas mãos do modelo, temos cédulas de dinheiro que simbolizam a ganância humana, a usura, ou seja, simbolizam um espírito fragilizado. A luz que emana no alto representa, então, o divino capaz de olhar e zelar pelo homem quando este se encontra perdido em meio às tentações do mundo material.

É evidente na imagem 02 (ver abaixo), inspirada no verso “Já sei que a flor da formosura,... usura”, o jogo entre luz e sombra. O modelo (irmão de uma das alunas), que está no centro da imagem e segura várias cédulas de dinheiro, além de ter os dedos e os pulsos ornados por objetos de ouro, dirige um olhar penetrante e enigmático para a câmera, conferindo dramaticidade à cena. Além da usura simbolizada pelos objetos, a juventude e a formosura associada a ela estão presentes no próprio modelo. A luz que emana do lado esquerdo da imagem, assim como nos quadros barrocos, representa o divino, diante do qual, no caso da fotografia, o sujeito mostra-se indiferente, pois está preso aos valores materiais.

<sup>3</sup> O consentimento para o uso das imagens que serão analisadas neste tópico foi obtido através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos envolvidos.



Fotografia 02 - Autoras: Anna Nery de Sousa e Isaiane Rozado (1º ano matutino).



Na fotografia 03, produzida a partir do primeiro verso do poema (“Na oração, que desaterra... a terra”), os alunos estabeleceram um diálogo com a obra *Deposição de Cristo*, de Caravaggio. É possível notar uma gradação do plano superior para o plano inferior, simbolizando a dualidade entre o céu e a terra. Além disso, a luz emana do centro, da própria terra, e está mais próxima daquele que se encontra em estado profundo de oração. A fotografia explora de forma intensa o jogo entre luz e sombra, entre claro e escuro (presente também no figurino escolhido), e possui uma forte carga dramática.

Fotografia 03 - Autores: Edinária Abílio Pereira, Fábio José Vicente e José Pereira Martins (1º ano vespertino).

#### 4. Conclusões

Plaza (1987) enfatiza que, na atividade de tradução, o sujeito interage primeiramente com o passado, para, então, atuar sobre ele, incorporando-o ao presente e relançando-o para o futuro. Por caracterizar-se com uma atenta forma de ler, a tradução amplia a competência dos alunos para lidar com diversas linguagens, além de inseri-los de forma crítica, reflexiva e produtiva na cadeia discursiva da literatura.

As atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática descrita e analisada neste trabalho demonstram que quando os alunos participam de projetos criativos, nos quais são colocados como sujeitos que têm algo a dizer, as aulas de literatura podem se transformar em efetivos espaços de interação com as obras.

É possível fazer com que os estudantes do Ensino Médio notem a perenidade da obra de poetas e escritores de séculos anteriores, quando não tratamos tais obras como objetos intocáveis que devem ser protegidos de qualquer forma de intervenção que possa vir a deturpá-los. Ou seja, para conferir vitalidade ao ensino de literatura é preciso manter a literatura viva em nossas aulas e as relações intersemióticas que podem ser estabelecidas entre o universo literário e outras linguagens parecem indicar caminhos produtivos para seguir.

No entanto, para seguirmos por tais caminhos, precisamos abandonar a atitude ingênua, denunciada por Costa (2009), no que diz respeito à leitura de imagens no espaço escolar. É preciso reconhecer que tal atividade exige “permanente exercício e capacitação por parte do observador” (p. 90).

#### Referências bibliográficas

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário**: uma localização necessária. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: RÖSING, Tania Mariza

Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 81-98.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva. Brasília: CNPq, 1987.