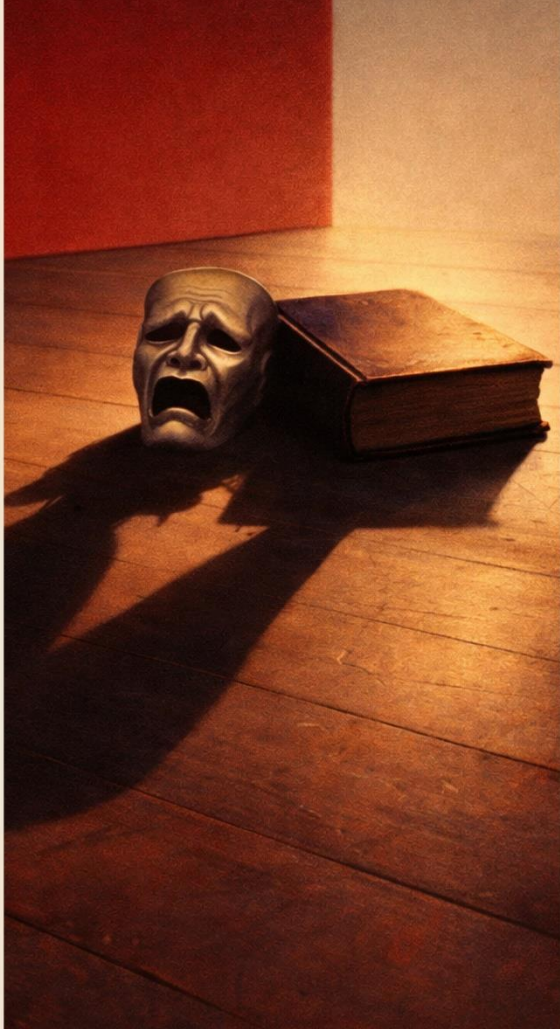


Entre Letras e Palcos



Flavia Maria Corradin
Marina Gialluca Domene
Venerson Cardoso Capuano Fontellas
Débora Machado Lira
(organização)

 EDITORA
TODAS AS
MUSAS

Entre Letras e Palcos



Flavia Maria Corradin
Marina Gialluca Domene
Venerson Cardoso Capuano Fontellas
Débora Machado Lira
(org.)

Entre Letras e Palcos

1ª edição
São Paulo
Todas as Musas
2026

Editor: Flavio Botton
Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton
Capa e diagramação: Studio Vintage Br
Flavia Maria Corradin © Marina Gialluca Domene ©
Venerson Cardoso Capuano Fontellas © Débora Machado Lira ©



Conselho Editorial
Carlos Gontijo Rosa
Helder Garmes
Helder Mariani

Esta obra foi publicada com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil –
Código de Financiamento 001

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou
parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Entre letras e palcos [livro eletrônico] / organização Flavia Maria Corradin...[et
al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2026. HTML5

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-9583-222-0

1. Literatura – Estudo e ensino 2. Teatro português I. Corradin, Flavia
Maria.

26-355019.0

CDD-807
792.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Estudo e ensino 807
2. Teatro : Estudo e ensino 792.07

Livia Dias Vaz – Bibliotecária – CRB-8/9638

Sumário

Apresentação – Entre letras e palcos	
Flavia Maria Corradin.....	7
<i>As letras</i>	13
Em busca do leitor perdido: a “didática do para gostar de ler” como ferramenta para resgatar o hábito da leitura	
In search of the lost reader: a pedagogy of learning to enjoy reading	
Roberta Roque Baradel.....	15
Esteves: um encontro de intertextualidade	
Esteves: an intertextuality encounter	
Beatriz Amaral Bento e Débora Machado Lira	29
Intertextualidade e diálogos: um relato coletivo de experiência	
Intertextuality and dialogues: a collective experience report	
Flavia Maria Corradin, Marina Gialluca Domene, Venerson Cardoso Capuano Fontellas e Thais Simighini Alvarez (org.)	57
A alegoria em cena – relato de experiência	
Allegory in scene – an experience report	
Marina Gialluca Domene.....	83
Inês de Castro e o reconto para o público infantil: uma abordagem pedagógica	
Inês de Castro and the retelling for children: a pedagogical approach	
Débora Machado Lira	101

A transgressão narrativa em <i>A prova dos pássaros</i> , de Lídia Jorge: relações possíveis com o ensino de literatura	
Narrative transgression in <i>The trial of the birds</i> , by Lídia Jorge: possible relations with the teaching of literature	
Patrícia Dalla Torre.....	127
<i>Os palcos</i>	153
<i>Pedro e Inês</i> , de Pedro Eiras: na morte vive o mito	
<i>Pedro e Inês</i> , by Pedro Eiras: in death does the myth live	
Flavia Maria Corradin e Venerson Cardoso Capuano Fontellas .	155
“Oh descansai neste mundo”: a retórica diabólica no <i>Auto da alma</i>	
“O rest ye in this world”: the diabolical rhetoric in <i>Auto da alma</i>	
Marina Gialluca Domene.....	173
<i>Oh triste de mí rubena</i> : uma leitura da <i>Comédia de Rubena</i> (1521), de Gil Vicente	
<i>Oh triste de mí Rubena</i> : a reading of Gil Vicente’s <i>Comedy of Rubena</i> (1521)	
Keliane da Silva de Jesus e Marcio Ricardo Coelho Muniz.....	189
Além das ruínas: 1755, <i>O grande terremoto</i> e a nova história contada por vozes silenciadas	
Beyond the ruins: 1755, <i>The great earthquake</i> and the new history told by silenced voices	
Alleid Ribeiro Machado	211

Troia nos palcos do império: reencenações da matéria troiana em <i>Exortação da guerra</i> , de Gil Vicente	
Troy on the stages of the empire: reenactments of the trojan matter in <i>Exortação da guerra</i> , by Gil Vicente	
Matheus Malagueta	229
A obra saramaguiana: por que o texto dramático vive à sombra do romanesco?	
Saramago's work: why do his dramatic texts remain in the shadow of his novels?	
Isadora da Cruz Patrão	261
A politização da dramaturgia e a dramatização da política: ausências, problemas e proposições historiográficas sobre o teatro no Período Joanino (1808-1821)	
The politicization of dramaturgy and the dramatization of politics: absences, problems, and historiographical propositions on theatre in the Joanine Period (1808-1821)	
Mariana Ferraz Paulino	277
A adaptação teatral de <i>Édipo</i> de Manuel Figueiredo: uma recuperação dos clássicos greco-latinos para os costumes portugueses	
The theatrical adaptation of <i>Oedipus</i> by Manuel de Figueiredo: a reappropriation of greco-roman classics for portuguese customs	
Elaine Cristina Prado dos Santos	305
Autores	329
Índice Remissivo	335

Apresentação – Entre letras e palcos

Flavia Maria Corradin

O volume que o leitor tem em mãos reúne os trabalhos apresentados no III *Colóquio de Teatro Português: teatro em língua portuguesa*, realizado em agosto de 2025 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – *palcos*. A esses textos somam-se as reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina de Pós-graduação *Recursos Teatrais no Ensino-Aprendizagem de Literatura Portuguesa*, ministrada ao longo do primeiro semestre de 2025 sob a responsabilidade da Profa. Dra. Flavia Maria Corradin, bem como o texto de síntese da *Atividade Extensionista A intertextualidade: diálogos na literatura de língua portuguesa*, também conduzida pela mesma docente em igual período, na FFLCH-USP – *letras*. A articulação entre esses diferentes espaços — evento acadêmico, sala de aula e prática extensionista — confere ao volume uma configuração particularmente fecunda, na medida em que nele se entrecruzam produção crítica, experiência pedagógica e diálogo com a comunidade.

Fruto de encontro que congregou pesquisadores em diferentes estágios de formação, esta coletânea testemunha a vitalidade dos estudos em torno do teatro e da literatura em língua portuguesa, bem como do binômio ensino-aprendizagem, evidenciando, ao mesmo tempo, a diversidade de perspectivas críticas, recortes históricos e perspectivas metodológicas que hoje animam esses campos. Mais do que um simples conjunto de estudos, o volume configura-se como um espaço de interlocução, no qual distintas vozes críticas se encontram, tensionam-se e complementam-se, revelando a natureza plural e dinâmica da investigação contemporânea.

Ao articular os domínios da dramaturgia, do ensino-aprendizagem e da formação do leitor, os estudos aqui reunidos convergem em torno de uma reflexão ampla acerca das relações entre literatura, teatro, ensino e sociedade. Do século XVI à contemporaneidade, os textos percorrem diferentes momentos da história cultural luso-brasileira, enfocando o teatro como espaço privilegiado de elaboração simbólica, de encenação de conflitos e de produção de discursos, e a literatura como prática formativa fundamental, capaz de mediar experiências, produzir sentidos e constituir sujeitos. Nesse trânsito entre letras e palcos, delineia-se um campo de investigação particularmente atento aos diálogos travados entre tradição e reescrita, estética e política, memória e experiência, cânone e margem — diálogos esses que atravessam tanto os objetos analisados quanto os modos de leitura que os interrogam.

No âmbito do teatro quinhentista, destacam-se as análises da obra de Gil Vicente, tratada tanto sob a perspectiva da mobilização da matéria clássica quanto da pedagogia moral e retórica. Em *Exortação da Guerra*, a reencenação da matéria troiana revela-se como operação

político-retórica vinculada ao expansionismo manuelino, evidenciando como o teatro participa ativamente da construção de imaginários imperiais e da legitimação de projetos de poder. Já em *Auto da Alma*, a construção do discurso diabólico põe em cena mecanismos de sedução, persuasão e engano, que não apenas sustentam a dimensão didática do teatro vicentino, mas também convidam à reflexão em torno dos modos de constituição do sujeito moral. Em ambos os casos, observa-se uma complexa articulação entre teatralidade, ética e poder, na qual a cena se apresenta como espaço de disputa simbólica e de formação de consciências.

A retomada dos clássicos greco-latinos também se faz presente na análise da adaptação de *Édipo* por Manuel de Figueiredo, que reinscreve a tragédia de Sófocles no contexto dos costumes portugueses setecentistas. Esse gesto de apropriação evidencia o papel moralizante e pedagógico do teatro árcade, ao mesmo tempo em que revela a capacidade dos textos clássicos de se atualizarem em novos horizontes históricos e culturais. Tal movimento de reescrita não se limita à simples atualização temática, mas implica um processo mais profundo de negociação entre herança e contexto, no qual a tradição é continuamente reinterpretada à luz de novas demandas sociais, estéticas e ideológicas.

No campo da historiografia teatral, o período joanino (1808–1821) é revisitado como momento-chave de inflexão, em que a presença da corte de Dom João VI na América intensifica e reconfigura as relações entre teatro, política e vida cultural. A reflexão evidencia não apenas a centralidade desse período para a compreensão das dinâmicas teatrais no espaço luso-brasileiro, mas também as lacunas ainda existentes

nesse campo de estudos, apontando para a necessidade de perspectivas teórico-metodológicas que considerem a interdependência entre linguagem, temporalidade e experiência histórica. Nesse sentido, o teatro surge como documento e prática, simultaneamente, exigindo leituras que articulem dimensão estética e contexto sociopolítico.

Já no que concerne à contemporaneidade, o volume contempla tanto a reavaliação crítica de eventos históricos quanto a problematização dos cânones literários. A reescrita do terremoto de Lisboa de 1755, por exemplo, emerge como estratégia de revisão da memória histórica, permitindo a emergência de vozes silenciadas e a incorporação de perspectivas de gênero e de marginalidade. A paródia, nesse contexto, afirma-se como ferramenta crítica privilegiada, capaz de desestabilizar narrativas hegemônicas e de reconfigurar os modos de representação do passado. Por outro lado, a reflexão em torno da obra de José Saramago levanta questões relevantes acerca da recepção desigual entre seus romances e sua produção dramática, iluminando os processos de canonização literária e os mecanismos que regulam a visibilidade e a circulação dos textos no sistema literário.

Em diálogo com esses procedimentos crítico-interpretativos, um eixo fundamental da coletânea se volta ao ensino de literatura e à formação do leitor em seus múltiplos contextos e desafios contemporâneos. Em um cenário marcado pela retração dos índices de leitura no Brasil e pela crescente disputa de atenção em ambientes mediados por tecnologias digitais, as reflexões aqui propostas reafirmam a urgência de repensar práticas pedagógicas, estratégias de mediação e modos de aproximação entre leitor e texto literário. Trata-se, nesse sentido, de conceber o ensino de literatura não como mera transmissão de conte-

údos, mas como experiência formativa complexa, que envolve sensibilização estética, construção de repertório e desenvolvimento de competências interpretativas.

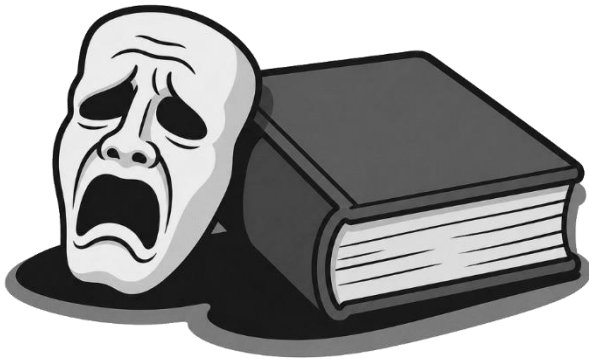
Os trabalhos reunidos transitam entre a análise crítica, o relato de experiências didáticas e a proposição de seqüências pedagógicas, articulando teoria e prática de modo consistente. Ao fazê-lo, evidenciam que a formação do leitor passa necessariamente pela mediação qualificada do professor, bem como pela criação de condições que favoreçam o encontro significativo com o texto literário. Nesse percurso, destacam-se caminhos que valorizam a intertextualidade como princípio constitutivo da literatura e como ferramenta privilegiada no ensino, promovendo diálogos entre obras, gêneros, linguagens e temporalidades distintas. A leitura, assim compreendida, deixa de ser um ato isolado para se constituir como prática relacional, atravessada por múltiplas vozes e referências.

Outro aspecto central diz respeito ao papel do professor como mediador da leitura. Seja na educação básica, no ensino superior ou em contextos de extensão universitária, as práticas aqui apresentadas sublinham a importância de uma atuação docente que favoreça a escuta, a interpretação e a participação ativa dos leitores. Mais do que orientar a compreensão de textos, trata-se de criar espaços de interlocução, nos quais o leitor possa experimentar a literatura como forma de conhecimento e de elaboração da experiência. Nesse sentido, ganham relevo propostas que integram literatura, teatro e outras linguagens artísticas, ampliando o repertório cultural dos estudantes e estimulando processos criativos que ultrapassam os limites da leitura estritamente verbal.

A coletânea também evidencia a relevância de projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão, reforçando o compromisso da universidade com a sociedade. As experiências relatadas demonstram como a circulação de saberes, o diálogo com diferentes públicos e a construção colaborativa do conhecimento podem contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de estabelecer relações entre texto, mundo e experiência. Tal perspectiva reafirma o papel social da universidade como espaço de produção e difusão de conhecimento, mas também como instância de transformação cultural.

Assim, *Entre letras e palcos* apresenta-se como um espaço de reflexão e partilha, destinado a pesquisadores, professores e estudantes interessados tanto nos estudos teatrais quanto no ensino de literatura. Ao reunir olhares diversos, mas convergentes em seus propósitos, a obra reafirma o teatro e a literatura como práticas vivas, historicamente situadas e socialmente implicadas, capazes de estabelecer relações de sentidos, preservar memórias e formar leitores — e espectadores — atentos, críticos e criativos. Mais do que registrar um conjunto de pesquisas, o volume convida à continuidade do diálogo, abrindo-se como horizonte de investigação e de prática para aqueles que transitam, de modo igualmente crítico e sensível, entre letras e palcos.

As letras



Em busca do leitor perdido: a
“didática do para gostar de ler”
como ferramenta para resgatar o
hábito da leitura

In search of the lost reader: a pedagogy of
learning to enjoy reading

Roberta Roque Baradel

Universidade Estadual de Campinas
Campinas - SP

<https://orcid.org/0009-0004-4807-5826>
rbaradel@gmail.com

RESUMO: O ato de ler é frequentemente celebrado como um elemento essencial para o desenvolvimento intelectual e cultural de um indivíduo, no entanto, nos últimos quatro anos, o Brasil perdeu cerca de 7 milhões de leitores, segundo o último boletim “Retratos da Leitura no Brasil” do Instituto Pró-Livro. Esse cenário evidencia a necessidade de iniciativas que incentivem a leitura desde a infância, promovendo o acesso a livros e a mediação da experiência literária dentro e fora da escola. Este artigo, portanto, objetiva, por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise dos dados apresentados na sexta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024), comentar alguns dos resultados divulgados nesta pesquisa e propor uma reflexão sobre qual o papel da escola e dos profissionais da educação no resgate do público leitor, destacando a importância da diversidade literária para enriquecer o repertório cultural e formar leitores críticos.

Palavras-chave: formação de leitores; mediação de leitura; ensino de literatura; práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The act of reading is often celebrated as an essential element for an individual's intellectual and cultural development. However, over the past four years Brazil has lost approximately 7 million readers, according to the latest report Retratos da Leitura no Brasil published by the Instituto Pró-Livro. This scenario highlights the need for initiatives that encourage reading from early childhood, promoting access to books and the mediation of literary experiences both inside and outside the school environment. Therefore, through a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, based on the analysis of data presented in the sixth edition of the survey Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024), this article aims to discuss some of the results published by the Instituto Pró-Livro and to reflect on the role of schools and education professionals in reclaiming the reading public, emphasizing the importance of literary diversity in enriching cultural repertoire and fostering critical readers.

Keywords: reader formation; reading mediation; literature teaching; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO, OU PARA COMEÇO DE CONVERSA...

A leitura é amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual, social e cultural. No entanto, os dados do boletim Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) revelam uma preocupante queda no número de leitores no país, evidenciando desafios que vão além do acesso aos livros, como a falta de estímulos desde a infância e a predominância de uma leitura instrumental em detrimento da fruição literária. Diante desse cenário, este artigo busca responder: de que maneira a escola pode atuar como mediadora na formação de leitores em um contexto de redução dos índices de leitura no Brasil e quais seriam algumas possíveis estratégias para reverter essa tendência e fortalecer a formação de leitores.

Para isso, este artigo analisa os principais achados dessa pesquisa e reflete sobre o papel da escola na promoção da leitura. Na primeira seção, apresentamos os dados do boletim, destacando os fatores que influenciam o afastamento da leitura e as preferências dos leitores brasileiros. Em seguida, discutimos o papel transformador da literatura e as dificuldades em concretizar seu potencial na sociedade. A terceira seção aborda a importância da escola como espaço de incentivo à leitura, explorando algumas práticas didáticas que podem tornar a experiência literária mais significativa e acessível. Por fim, na conclusão, reafirmamos a urgência de iniciativas que incentivem a leitura desde a infância e ampliem o repertório cultural dos e das estudantes, garantindo que o hábito de ler seja uma ponte para a construção de cidadãos críticos e socialmente engajados.

2 QUEM E O QUE LÊ: UM PANORAMA COM BASE NO BOLETIM “RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL”

A pesquisa ‘Retratos da Leitura no Brasil’, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) desde 2007, tem sido um marco na compreensão dos hábitos e indicadores de leitura no país. Com o compromisso de ajudar o Brasil a se transformar em um país de mais leitores, essa iniciativa oferece dados essenciais para a formulação de políticas públicas e o fortalecimento de programas de incentivo à leitura. O último boletim (IPL, 2024), divulgado em novembro de 2025, foi baseado nas respostas coletadas em 5.504 entrevistas, realizadas em 208 municípios do território nacional, com público-alvo formado pela população brasileira com 5 anos ou mais (média de 37 anos), com nível de escolaridade dos respondentes correspondendo a 6% de não alfabetizados, 17% com fundamental I, 23% com fundamental II, 36% com ensino médio e 18% com ensino superior e classes sociais divididas entre ‘A e B’(25%), ‘C’ (48%) e ‘D e E’ (27%)

Em sua sexta edição, a pesquisa revela um cenário preocupante: o número de leitores¹ caiu de 52% da população em 2019 para 47% em 2023, uma redução percentual equivalente a aproximadamente 7 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Essa queda é atribuída a fatores como “desinteresse, falta de tempo e dificuldades de acesso ao livro”. Os leitores que ainda cultivam o hábito de ler preferem gêneros como romances, contos e literatura de autoajuda, enquanto obras de autores e autoras nacionais contemporâneos, africanos e indígenas

¹ Para a pesquisa, é definido como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses antes da data que a entrevista foi realizada.

ainda são pouco exploradas no circuito comercial e nunca citadas como as mais lidas ou conhecidas.

O levantamento ainda revelou que a leitura é mais prevalente entre mulheres e pessoas com maior escolaridade. Entretanto, houve uma redução significativa entre jovens e grupos de baixa renda, evidenciando disparidades que refletem desigualdades estruturais. Este padrão, inclusive, já foi anteriormente discutido por Chartier (1994), que enfatiza a leitura como uma prática social historicamente condicionada por fatores econômicos e culturais. Em um país cujo mercado editorial ainda pratica preços pouco convidativos e o incentivo à leitura parece estar mais concentrado na esfera escolar, nota-se que tal prática condicionada ainda se mantém atual e atuante.

Ainda segundo o relatório, dentre os principais obstáculos à leitura estão a falta de tempo e o desinteresse, frequentemente associados à ausência de estímulos na infância e à limitação de acervos disponíveis. Os gêneros mais lidos continuam sendo ficção e literatura infantojuvenil, mas a leitura por fruição cede espaço à leitura instrumental, talvez como tendência do chamado letramento funcional para o mercado de trabalho. Em consonância, o boletim aponta o aumento do consumo de livros digitais, embora o formato físico ainda predomine.

Outro dado crucial obtido por meio de uma das perguntas da pesquisa é justamente relacionado à influência da escola e do papel dos pais no desenvolvimento desse hábito. Kleiman (1995) argumenta que o papel da família e da escola é crucial na formação de hábitos leitores, o que confirma a necessidade de políticas públicas não só voltadas à democratização do acesso aos livros, mas à promoção efetiva da valorização do hábito da leitura como uma forma de entretenimento e aquisição de repertório cultural dentro do âmbito familiar.

Neste sentido, muitas vezes, a escola é um dos principais polos de incentivo à leitura e ao ato de ler, mas não precisa ser o único. O objetivo deste trabalho, portanto, é o de discutir algumas estratégias didáticas que possam auxiliar a ampliar esse incentivo e o cultivo do hábito de reconhecer a leitura como ação essencial para o desenvolvimento social e cultural.

3 A ESCOLA E A “DIDÁTICA PARA O GOSTAR LER”: ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O CAMINHO DA FORMAÇÃO DO LEITOR

No contexto escolar, a leitura deve ser promovida de forma sistemática e acessível, é preciso investir também na “didática para o gostar de ler”, entendida como o conjunto de estratégias pedagógicas voltadas não apenas à aprendizagem da leitura como competência técnica, mas à construção de uma relação afetiva e cultural com a literatura. A presença de bibliotecas escolares bem equipadas e de projetos de incentivo à leitura, como clubes de leitura ou sessões de contação de histórias, que possam, inclusive, serem ampliados para toda a comunidade, é crucial. Segundo Charlot (2000), a escola tem a responsabilidade de democratizar o acesso à leitura, especialmente para crianças que não têm esse estímulo em casa.

A promoção da leitura na escola deve ir além da decodificação de palavras, incentivando a interpretação crítica e a relação com o mundo ao redor e os professores e professoras, especialmente os de Literatura, desempenham esse papel transformador. A seleção de obras que dialoguem com a realidade cultural dos alunos promove identificação e pertencimento, elementos essenciais para o engajamento com a leitura.

Como argumenta Paulo Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra; assim, textos que refletem a experiência de vida dos alunos são fundamentais para conectar o ato de ler com a compreensão crítica da realidade. Sugere-se não começar pelo cânone, sob o risco de afastar o indivíduo que pode ainda não ter prática para navegar nos caminhos mais formais, de construções mais complexas, uma vez que em um país multicultural como o Brasil, muitas vezes a literatura canônica não contempla a diversidade cultural da população.

Pode ser importante também, assim como já defendido por autores como Sérgio Vaz², mostrar que a literatura já faz parte do cotidiano das pessoas. Propor a análise e o diálogo sobre obras que retratam contextos culturais específicos, mais próximos das realidades permite que leitores em formação, jovens ou não, reconheçam suas próprias histórias e culturas, promovendo senso de identidade e pertencimento para sustentar o interesse na consolidação do hábito de ler.

É preciso que a “didática do para gostar de ler” forme profissionais dispostos a ser uma espécie de “Indiana Jones” na formação do repertório de leitura e que estes profissionais sejam, em muitos aspectos, exploradores, dispostos a descobrir e apresentar aos leitores textos que não só entretenham, mas também desafiem e ampliem sua visão de mundo e seu repertório literário até atingir o ponto de que a leitura possa ser uma forma de fruição e também uma ferramenta de análise social, que possa ser uma experiência estética e cognitiva capaz de desestabilizar certezas e abrir novas perspectivas sobre a realidade.

² **NA FUNDAÇÃO CASA...**/- Quem gosta de poesia?/-Ninguém senhor./Ái recitei Negro drama dos Racionais./- Senhor, isso é poesia?/-É./-Então nós gosta./É isso./ Todo mundo gosta de poesia./Só não sabe que gosta.

Neste sentido, a literatura decolonial e as narrativas africanas e indígenas, por exemplo, desempenham um papel crucial, pois rompem com o cânone tradicional e apresentam novas visões de mundo.

Walter D. Mignolo (2003) argumenta que a decolonialidade é uma estratégia de contestação às narrativas hegemônicas impostas pelo colonialismo. A leitura dessas obras permite que os leitores confrontem estereótipos e reflitam sobre as relações de poder históricas e contemporâneas. Mignolo destaca a importância de "epistemologias fronteiriças", ou seja, formas de conhecimento que emergem da experiência colonial e que oferecem perspectivas alternativas à racionalidade ocidental (MIGNOLO, 2003, p. 55). A leitura literária, nesse contexto, transforma-se em uma prática de liberdade, permitindo que os indivíduos se reconheçam como sujeitos históricos.

É possível também incentivar o contato com diferentes perspectivas literárias, em atividades que proponham que os e as estudantes entrem em contato com obras que representem seus interesses e as vivências de sua comunidade e sejam convidados a compartilhar suas impressões relacionando a leitura às suas vivências.

Trazer para a sala de aula "resenhas multimodais" (podcast, vídeos, perfis literários do TikTok, por exemplo) pode ilustrar que a literatura também dialoga com as práticas digitais que estudantes consomem e dominam.

Outra possibilidade para estimular a autonomia criativa dos alunos, promovendo ainda a produção de textos literários que dialoguem com temas sociais e culturais relevantes, é a chance de apresentar aos

grupos o gênero da Fanfic³ e convidá-los a entender a obra original para, em seguida, se apropriar de alguns de seus elementos e compor novos enredos em que os e as estudantes possam reescrever esses textos a partir de diferentes perspectivas, alterando o ponto de vista, o contexto ou os desfechos.

Ainda é possível também propor, dentro do contexto das metodologias ativas e da gamificação, "missões literárias", com tarefas como encontrar um personagem com quem se identificam, ler um livro de um autor nunca lido antes, recomendar um livro a um colega ou construir um mapa de leituras da comunidade. Nas missões, a cada desafio cumprido, os grupos acumulam pontos, que podem ser trocados por recompensas simbólicas e registram a jornada em um diário de bordo, em que cada participante reflete sobre o percurso e suas descobertas literárias.

Ao adotar estratégias que ampliem o acesso à leitura e a tornem uma experiência significativa e conectada com a realidade dos alunos, a escola pode atuar como um espaço de formação de leitores críticos e engajados.

No entanto, essa transformação exige um compromisso contínuo dos educadores e um olhar atento às demandas e interesses dos estudantes, de modo a tornar a leitura um processo de descoberta e não uma mera obrigação escolar. As metodologias sugeridas, como resenhas multimodais, fanfics e missões literárias, são apenas alguns

³ A fanfic é um gênero textual contemporâneo que se caracteriza por ser uma narrativa ficcional escrita por fãs. O termo vem do inglês "fan fiction", que significa "ficção de fã".

exemplos de como a literatura pode dialogar com as práticas contemporâneas e estimular o envolvimento dos alunos de maneira ativa e criativa.

Ainda assim, essas iniciativas só terão impacto real se forem acompanhadas por uma política educacional que valorize o livro e a leitura como pilares do desenvolvimento intelectual e social, garantindo que a literatura seja não apenas acessível, mas também instigante e relevante para todos.

4 À GUIZA DE CONCLUSÃO: UM CAMINHO AINDA A TRILHAR

Diante do panorama traçado ao longo deste artigo, fica evidente que a queda no número de leitores no Brasil reflete desafios estruturais que vão além do simples acesso aos livros. Os dados do boletim "Retratos da Leitura no Brasil" demonstram que o desinteresse e a falta de estímulo na infância são fatores determinantes para o afastamento da leitura, além das desigualdades sociais que impactam diretamente o hábito de ler. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar estratégias de incentivo à leitura que ultrapassem a perspectiva instrumental e resgatem a literatura como uma experiência significativa e prazerosa.

A literatura, como discutido, tem um papel transformador na formação de sujeitos críticos e conscientes, mas sua potencialidade só se concretiza quando há políticas públicas eficazes e um esforço coletivo para democratizar o acesso aos livros. Sem ações concretas que incentivem a leitura desde a infância e garantam diversidade e representatividade nos acervos, o consenso social sobre a importância da literatura continuará sendo um ideal distante da realidade e a escola será

um espaço essencial para preencher essa lacuna, promovendo práticas que estimulem o gosto pela leitura e estabeleçam uma relação afetiva e significativa entre estudantes e produções literárias.

Para tanto, a "didática para o gostar de ler" deve ser incorporada às práticas pedagógicas, incentivando metodologias que dialoguem com as vivências dos estudantes. Estratégias como a utilização de resenhas multimodais, produção de fanfics e missões literárias demonstram que a literatura pode ser abordada de maneira dinâmica e envolvente, conectando-se com as práticas digitais e culturais contemporâneas. Dessa forma, o processo de leitura pode se tornar mais acessível e instigante, criando um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito leitor.

No entanto, essas iniciativas só serão efetivas se forem sustentadas também por políticas educacionais que valorizem a leitura como um direito e um pilar fundamental para o desenvolvimento intelectual e social. A escola, os educadores e a sociedade como um todo precisam assumir a responsabilidade de formar leitores críticos e engajados, garantindo que a leitura deixe de ser vista apenas como uma obrigação acadêmica e passe a ser uma ferramenta de ampliação de repertório e construção de cidadania. Afinal, o fortalecimento do hábito da leitura não é apenas um investimento na educação, mas um compromisso com o futuro de uma sociedade mais democrática e reflexiva.

A escola, embora desempenhe um papel central na mediação da leitura, não pode, sozinha, suprir a ausência de uma cultura leitora consolidada no ambiente familiar e na sociedade como um todo, mas pode ser o ponto central para começar a reversão do declínio nos índices de leitura no Brasil, principalmente, quando adota estratégias di-

dáticas capazes de transformar a leitura em prática cultural viva e socialmente relevante para sua comunidade interna e externa. Todavia, sem investimentos concretos e estratégias pedagógicas mais acessíveis e envolventes, a literatura continuará sendo um privilégio de poucos, e não um direito efetivamente garantido a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRUNER, J. S. **The Culture of Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1994.
- CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. **Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later**. *Developmental Psychology*, v. 33, n. 6, p. 934-945, 1997.
- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOLDAWAY, Don. **The Foundations of Literacy**. Sydney: Ashton Scholastic, 1979.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição**. São Paulo: IPL, 2024.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MBEMBE, Achille. **On the Postcolony**. Berkeley: University of California Press, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOL, Suzanne E.; BUS, Adriana G. **To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood**. *Psychological Bulletin*, v. 137, n. 2, p. 267–296, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Global Editora, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: Peirópolis, 2010.

ROSENBLATT, Louise. **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Esteves: um encontro de intertextualidade

Esteves: an intertextuality encounter

Beatriz Amaral Bento

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0009-0003-1828-5884>

beatriz.bento@usp.br

Débora Machado Lira

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0009-0001-2272-470X>

deboralira@usp.br

RESUMO: Valter Hugo Mãe, em sua obra *a máquina de fazer espanhóis*, propõe um diálogo intertextual com o célebre poema Tabacaria, de Álvaro de Campos, ao pegar emprestado o personagem Esteves sem metafísica e colocá-lo como parte integrante de sua obra contemporânea. A partir desse entrave, o presente relato de experiência procura expor a elaboração de uma sequência didática com base na habilidade EF89LP32 da BNCC (Brasil, 2018), cujo objetivo é o trabalho intertextual em sala de aula para oitavo e nono anos. A sequência didática elaborada foi aplicada em uma escola da rede privada de São Paulo por uma das autoras, que, por meio deste relato, apresenta reflexões sobre a prática pedagógica em sala de aula, considerando o ensino de literatura, as ferramentas do professor e a realidade das turmas.

Palavras-chave: intertextualidade, literatura portuguesa, ensino-aprendizagem, metodologias ativas, prática docente.

ABSTRACT: Valter Hugo Mãe, in his novel *a máquina de fazer espanhóis*, establishes an intertextual dialogue with Álvaro de Campos' celebrated poem Tobacco Shop, by taking the character nonmetaphysical Stevens and incorporating him as an integral part of his contemporary work. Building upon this connection, the present experience report aims to present the development of a teaching sequence grounded in the BNCC skill EF89LP32 (BRASIL, 2018), whose objective is to promote intertextual work in the classroom with eighth and ninth-grade students. The teaching sequence was implemented in a private school in São Paulo by one of the authors, who, through this report, offers reflections on pedagogical practice in the classroom, considering the teaching of literature, the tools available to the teacher, and the realities of the classrooms.

Keywords: intertextuality, Portuguese literature, teaching-learning, active methodologies, pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A obra *a máquina de fazer espanhóis* (2016), do autor português Valter Hugo Mãe, retrata a temática da velhice através do personagem António Jorge da Silva, que ao encontrar-se sozinho após a morte da esposa, é colocado em um lar para idosos por sua filha. O livro evoca os sentimentos pessoais de António neste momento turbulento e triste da vida, ao mesmo tempo em que explora sua relação com o mundo e outras pessoas dentro do novo ambiente em que foi inserido. Integrado à chamada “tetralogia das minúsculas¹”, o livro segue uma estética de escrita em letras minúsculas e pouca pontuação formal, com o objetivo estético de aproximar-se do discurso falado.

Com efeito, *a máquina de fazer espanhóis* tematiza centralmente as experiências da perda, da solidão e da velhice, a par de uma análise reflexiva sobre a identidade do povo português e de Portugal. Não é sem sentido a escolha de um asilo como espaço da ação, o que remete o leitor a uma associação desse lugar ao que se pondera no texto a respeito do país, sua história recente e seus descaminhos atuais (Franz, 2016, p. 81).

Em determinado momento da história, António é apresentado a um dos idosos que mora no lar, chamado Esteves, e é dito a ele que este homem é o mesmo do poema *Tabacaria*, de Álvaro de Campos², como é possível observar:

¹ Quatro primeiros romances do autor, elaborados em letras minúsculas, aproximando-se da expressão oral.

² Heterônimo (personalidade fictícia) de Fernando Pessoa.

[...] (Se eu casasse com a filha da minha lavadeira Talvez fosse feliz.)
Visto isto, levanto-me da cadeira. Vou à janela.
O homem saiu da Tabacaria (metendo troco na algibeira das calças?).
Ah, conheço-o; é o Esteves sem metafísica.
(O Dono da Tabacaria chegou à porta.)
Como por um instinto divino o Esteves voltou-se e viu-me.
Acenou-me adeus, gritei-lhe *Adeus ó Esteves!*, e o universo
Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o Dono da Tabacaria sorriu (Campos, 1928).

Desta forma, Mãe estabelece um diálogo intertextual com um texto do século XX, pois ao inserir o personagem em sua obra, integra-o de maneira a interagir com os personagens, produzir reflexões através do personagem principal e, também, explora outros aspectos na construção do personagem.

A partir deste diálogo intertextual explícito, foi pensada uma sequência didática com base na habilidade EF89LP32, que prevê o trabalho intertextual literário em sala de aula para oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Tal proposta foi concebida no âmbito da disciplina “Atividades de Estágio: Literatura Portuguesa”, do curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade de São Paulo, ministrada pela professora Dra. Flavia Maria Sampaio Corradin. A atividade consistia em transformar textos literários portugueses em objetos didáticos, tendo como foco o tema da intertextualidade nos capítulos 4 e 6 de *a máquina de fazer espanhóis*.

A sequência didática elaborada foi efetivamente aplicada em sala de aula, experiência que, embora não fosse requisito obrigatório da disciplina, possibilitou a coleta de dados e reflexões relevantes.

Nesse sentido, o presente relato de experiência apresenta o referencial teórico sobre intertextualidade, sequência didática e metodologias ativas, descreve o planejamento e a execução das aulas e, por fim, analisa criticamente os resultados obtidos na prática docente.

2 O QUE É INTERTEXTUALIDADE

Antes de ser nomeada ‘intertextualidade’, o conceito foi abordado por Bakhtin ao analisar a obra de Dostoiévski como a “ideia de uma multiplicidade de discursos trazida pelas palavras” (Samoyault, 2008, p. 18), pressupondo um dialogismo inerente a elas. Com base nisso, Julia Kristeva elaborou o conceito de intertextualidade, definindo-a da seguinte maneira:

(...) 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 de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (Kristeva, 2005, p. 68).

Segundo Barthes, “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (2004, p. 62), e visto por Franz (2016) como uma experiência leitora, pois está relacionado a diferentes formas de comunicação, sendo então, uma atividade semiótica. É este tecido e experiência que Valter Hugo Mãe apresenta ao leitor ao inserir o personagem Esteves em sua obra de maneira intencional, trazendo à memória do leitor uma antiga (ou nova) referência do imaginário literário português.

Por meio do intertexto, para o autor e para o leitor, são recuperadas e atualizadas vivências de interpretação de textos anteriores, ressitoados semanticamente pela leitura do presente, que não deixa de ser um ato de lembrar que aciona um acervo de leituras prévias (Franz, 2016, p. 79).

Os dois textos travam um diálogo que enfatiza o desconforto e desajuste dentro do mundo. Campos evoca este mal-estar no poema ao olhar pela janela, sendo um observador descontente e questionador e, da mesma forma, o senhor Silva coloca-se como espectador de diversos momentos, preso em sua introspecção e profundamente descontente com sua realidade. Franz também teoriza que o encontro dos dois personagens é o encontro de duas pessoas sem metafísica, porém associa essa ausência à experiência do fascismo em Portugal. Através disso, Mãe aborda a herança do salazarismo³ dentro de um pacato e anestesiado barbeador português. Esse diálogo aprofundado sobre a questão metafísica presente no poema de Campos e que se espraia para a obra de Mãe, é explicado por Franz:

Não ter metafísica é sentido como uma evasão ou libertação do fardo de explicar a vida (que no seu caso é uma sobrevida diante da degradação de si mesmo e do país), sendo que nada se explica de modo algum. (...) Mas, em outra acepção, não ter metafísica é viver a inconsciência seja como ignorância seja como cinismo. Nesse ponto, de modo agônico, ainda que tardiamente – e assumindo-se responsável pelos descaminhos de sua vida de cidadão, vítima consentida do “fascismo dos homens bons”, Silva pondera que o sistema que o formou e deformou é na verdade

³ Também conhecido por Estado Novo, foi um regime ditatorial liderado por António Oliveira Salazar, em Portugal, que vigorou de 1933 a 1974.

uma “máquina de tirar a metafísica às pessoas” (Franz, 2016, p. 89).

A obra de Mãe faz um convite crítico ao leitor, à medida que retoma temas sensíveis para a sociedade portuguesa, e desta forma se estabelece como um rico exemplo do procedimento intertextual.

3 O ENSINO DE LITERATURA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de oferecer aos alunos acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. A proposta dos autores prevê etapas bem definidas – apresentação da situação, produção inicial, módulos de desenvolvimento e produção final – que permitem ao estudante avançar gradualmente no domínio do gênero trabalhado. Cabe ressaltar, no entanto, que essa organização foi originalmente pensada para o ensino de gêneros discursivos, em um contexto de produção e compreensão de textos orais e escritos. No presente artigo, essa lógica foi reinterpretada e adaptada para o ensino de um conceito – no caso, o de intertextualidade –, preservando a estrutura progressiva proposta pelos autores, mas voltando o foco para a análise e relação entre textos – e gêneros – literários distintos.

Nesse sentido, as contribuições de Zabala (1998) tornam-se particularmente relevantes, pois o autor defende que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se apoiam nos saberes prévios dos estudantes e se desenvolvem de maneira articulada ao

longo de um percurso planejado. Para ele, a organização de conteúdos e atividades em sequências possibilita a progressão cognitiva, evitando abordagens fragmentadas e descontextualizadas. Ao articular a leitura e análise de *a máquina de fazer espanhóis* e *Tabacaria*, a sequência didática aqui abordada cria um ambiente de aprendizagem em que a intertextualidade deixa de ser apenas um conceito teórico e passa a ser percebida e compreendida por meio da experiência concreta de comparação e interpretação de obras. Assim, a adaptação da estrutura sequencial originalmente proposta para gêneros discursivos revela-se adequada para o ensino de conceitos literários, favorecendo a construção progressiva de significados e ampliando o repertório interpretativo dos alunos.

4 METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE E POR QUÊ

Segundo Paulo Freire (1987), a educação não é um simples ato de depósito de conhecimento em um aluno – chamado por ele de “educação bancária” –, mas sim uma construção coletiva em parceria entre o professor como mediador e os alunos como participantes ativos do processo. Ao salientar a visão do aluno como um agente ativo dentro da educação, podendo “superar também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1987, n.p.) através de uma educação problematizadora, oposta à chamada educação bancária, Freire desafia o docente a manter-se atento e crítico às suas práticas, tendo a intencionalidade como cerne de uma educação libertadora. Nesse sentido, como reforça Moran (2013, p. 12), “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”.

Seguindo este ponto de vista, as metodologias ativas foram escolhidas como veículo para esta sequência didática pela natureza de centralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao promover colaboração e autonomia através de atividades não tradicionais. O papel do professor é de mediação e cooperação com os alunos, dando as ferramentas e o suporte necessário para a compreensão e apropriação dos conceitos expostos. Essa concepção dialoga com Bacich et al. (2018, n.p.), para quem a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Moran (2013, p. 26) destaca que “uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos ‘falantes’, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos”

Essa concepção se concretiza por meio de diferentes estratégias educacionais já amplamente estudadas: atividades interdisciplinares, ambientes digitais, utilização de jogos (gamificação), sala de aula invertida e aprendizagem através de projetos são algumas das ferramentas utilizadas através desta metodologia, que não somente favorece o alunado em sua trajetória de aprendizagem, mas também o professor, que tem a possibilidade de aumentar seu repertório e personalizar as aulas de acordo com a identidade da turma que leciona, pois ao aplicar a mesma temática de projeto para diferentes turmas do mesmo segmento, ao dar as ferramentas para os alunos juntamente com autonomia de criação e trabalho, novos resultados serão alcançados, enriquecendo a prática docente. Isso requer, como lembra Moran (2015,

p. 32), “maior planejamento pelo professor de atividades diferenciadas, focadas em experiências, pesquisa, colaboração, desafios, jogos, múltiplas linguagens, e um forte apoio de situações reais e simulações”. Partindo desse princípio, segundo Garofalo (2018), as metodologias ativas permitem que os alunos pensem de formas diferentes, estimulam a autonomia, confiança, empatia, aptidão para resolver problemas, senso crítico, entre outras habilidades.

Levando o exposto em consideração, metodologias ativas facilitam o processo de ensino-aprendizagem ao gerar interesse, motivação e prazer ao estudar. Sendo assim, foi imperativo adotar esse método ao elaborar a sequência didática, descrita na próxima seção deste relato.

5 A SEQUÊNCIA

De antemão, a sequência didática foi elaborada a partir da habilidade EF89LP32 da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que propõe o uso da intertextualidade na sala de aula para oitavos e nonos anos dos anos finais do ensino fundamental, dizendo:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2018, p.187).

A partir dela, novos objetivos puderam ser traçados, como promover o contato dos alunos com novos autores; explorar obras da litera-

tura portuguesa, tirando proveito do caráter canônico do poema *Tabacaria* e da contemporaneidade de *a máquina de fazer espanhóis*; e observar dois gêneros literários distintos: poesia e romance. As particularidades linguísticas do romance de Mãe também podem ser incluídas na observação do gênero literário, pois trazem a questão da estética como parte da narrativa de um texto. Promover discussões e reflexão crítica acerca dos tópicos suscitados pelos objetos literários é um objetivo vital para, mais tarde, aplicar um instrumento avaliativo sobre o tópico intertextual.

Portanto, a sequência didática foi elaborada com um propósito investigativo, a fim de despertar curiosidade e autonomia nos alunos: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (Freire, 1996, n.p.). Freire também estabelece a autonomia do aluno como uma questão ética inerente à prática docente, defendendo que a liberdade do educando está atrelada à sua curiosidade e inquietação.

5.1 DETALHES DO PROJETO

A sequência didática foi pensada para aulas de 45 minutos a serem ministradas na disciplina de “Aprofundamento de Língua Portuguesa” em uma escola privada de São Bernardo do Campo. Essa disciplina é extracurricular, ministrada no contraturno. Os alunos do oitavo e nono ano com melhores notas em Língua Portuguesa recebem um convite para a atividade, portanto, a quantidade de alunos é reduzida em relação à sala de aula regular: há entre 10 e 20 alunos em cada

turma de Aprofundamento, enquanto as turmas regulares contam com cerca de 35 alunos cada. Além disso, considerando o desempenho acadêmico dos alunos convidados, pode-se considerá-los com perfil interessado, motivado e participativo.

Considerando a realidade apresentada, a sequência didática foi estruturada para aproveitar as características desse público específico, permitindo um ritmo e aprofundamento adequados a essa dinâmica. No entanto, ela foi elaborada de forma flexível e modular, de modo que suas etapas, atividades e estratégias pudessem ser adaptadas a diferentes contextos escolares, públicos com perfis variados e tempos de aula distintos.

Dessa forma, a sequência pode ser personalizada para escolas públicas ou turmas com maior número de estudantes e níveis variados de engajamento, desde que haja ajustes na carga horária, no grau de mediação do professor e no suporte oferecido durante as atividades. Essa flexibilidade torna a proposta aplicável em diferentes realidades educacionais, respeitando a diversidade e as necessidades específicas de cada grupo.

Para facilitar a visualização e o acompanhamento das etapas propostas, o Quadro 1 apresenta o esquema resumido da sequência didática, detalhando os objetivos, atividades principais e materiais previstos para cada aula.

Quadro 1 – Esquema da sequência didática

Aula	Objetivo da aula	Sequência	Adicionais
Aula 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o autor Valter Hugo Mãe. 2. Promover um contato inicial com a obra <i>a máquina de fazer espanhóis</i>. 	<p>10 min: Contextualização sobre Valter Hugo Mãe;</p> <p>10 min: Leitura e discussão inicial de um excerto do livro;</p> <p>10 min: Leitura e discussão em grupo de diferentes trechos do livro;</p> <p>15 min: Encontrar a ordem narrativa.</p>	<p>Materiais: Apresentação inicial sobre o autor; excertos impressos da obra.</p>
Aula 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover contato com o poema <i>Tabacaria</i>, de Álvaro de Campos. 2. Apresentar o autor Fernando Pessoa e seus heterônimos. 3. Refletir de forma geral acerca dos dois autores e seus escritos apresentados em aula. 5. Incentivar a pesquisa e o trabalho em grupo. 6. Entrar em contato com o conceito de intertextualidade. 	<p>15 min: Leitura e discussão coletiva de trechos do poema <i>Tabacaria</i>;</p> <p>10 min: Contextualização sobre Fernando Pessoa e heterônimos;</p> <p>10 min: Mapa mental: VHM x Pessoa (como estão conectados?);</p> <p>10 min: Pesquisa em grupos sobre intertextualidade.</p>	<p>Materiais: Apresentação inicial sobre o autor; cópias impressas do poema.</p>

Aula 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e discussão em grupos sobre o conceito de intertextualidade. 2. Conceitualizar intertextualidade de forma coerente. 3. Incentivar a pesquisa e o trabalho em grupo. 4. Produzir um cartaz a respeito de uma referência intertextual. 	<p>25 min: Sala de aula invertida a respeito do tópico “intertextualidade”;</p> <p>5 min: Introdução do trabalho final;</p> <p>15 min: Produção em grupos.</p>	
Aula 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir diretrizes para um trabalho em grupo. 2. Produzir um cartaz com o foco num exemplo intertextual. 3. Praticar a habilidade de apresentar e explicar algo pesquisado e produzido de forma autônoma. 	<p>Produção, apresentação e exposição dos cartazes sobre intertextualidade.</p>	

Fonte: As autoras (2025).

O encontro inicial tem como foco apresentar Valter Hugo Mãe, destacando aspectos biográficos, como sua origem e data de nascimento, bem como algum detalhe curioso para despertar o interesse da turma. Além disso, pretende-se fazer menção à tetralogia das minúsculas. Posteriormente, promover-se-á a leitura de uma passagem de *a máquina de fazer espanhóis*:

(...) subitamente o senhor pereira pôs um braço no ar e chamou para perto um indivíduo bem mais velho do que nós com quem eu nunca falara. esteves, chamou ele, esteves, anda aqui, vou contar-te uma coisa, o homem abançou ao nosso lado, disse boa tarde e sorriu (Mãe, 2010, p. 65).

Munidos de ferramentas introdutórias, os alunos terão a oportunidade de olhar para o texto do autor com maior atenção, pois em grupos, receberão diferentes trechos da obra – que fazem menção ao personagem Esteves – e farão uma leitura inicial para compreender o que o autor quis dizer e se familiarizar com o estilo de escrita. A presença do professor neste momento faz-se necessária para tirar dúvidas e dar suporte caso haja algum estranhamento de ordem linguística ou semântica. Após o tempo determinado, propõe-se que os grupos se unam e tentem colocar os trechos da obra em uma ordem que faça sentido, tendo a passagem inicial mencionada como norte. Esta organização dos trechos em segunda instância configura-se como um jogo em grupo, que segundo Moran (2018) é uma ferramenta atraente por se aproximar do cotidiano dos alunos, que fazem parte de uma geração acostumada a jogos e desafios.

Na aula 2, os alunos analisarão trechos selecionados do poema *Tabacaria* devido à sua extensão. Após uma discussão sobre suas primeiras impressões, o professor apresentará Fernando Pessoa e seus heterônimos, seguindo a mesma abordagem utilizada com Valter Hugo Mãe na aula anterior. Em seguida, a turma criará um mapa mental coletivo, comparando os dois autores com base em ideias-chave e conceitos aprendidos. Lessa e Santos dedicam-se a explicar os benefícios da utilização do mapa mental em sala de aula ao introduzir uma leitura:

Em prática, propor a criação de mapas mentais representa transformar a aula de leitura em um momento no qual o aluno possa interagir com as ideias do texto de forma situada, desenvolver a sua prática leitora e criar as suas próprias estratégias

de compreensão. Esse tipo de ensino de leitura, numa perspectiva metacognitivista, por propiciar a adoção de estratégias, contribui para o aumento da capacidade de inferência dos alunos, permitindo que eles possam integrar as ideias do texto ao seu próprio conhecimento, questionando e incorporando suas experiências cotidianas à realidade ali representada (Lessa e Santos, 2023, p.100-101).

Nos últimos 10 minutos, os grupos iniciarão uma pesquisa sobre intertextualidade, já que o personagem Esteves aparece tanto nos trechos da aula 1 quanto no poema estudado. O objetivo é levantar questionamentos sobre a conexão entre os dois textos.



Na aula 3, os alunos participarão ativamente nos primeiros 25 minutos, ao explicar o conceito de intertextualidade (pesquisado no fim da aula anterior) em um formato de sala de aula invertida. O professor atuará como mediador, tirando dúvidas e corrigindo possíveis equívocos. Em seguida, será apresentada a proposta do trabalho final: os alunos deverão realizar uma produção (como um cartaz ou podcast) que exemplifique a intertextualidade entre duas obras de sua escolha (não necessariamente literárias). A estrutura básica inclui título, trechos das obras selecionadas e uma breve explicação da relação intertextual.

Conforme Chuieire (2018, p. 58), a avaliação somativa tem caráter classificatório, verificando a aquisição de conhecimento ao final de um ciclo de estudos. A figura 1, apresentada a seguir, é um modelo de cartaz usando *A Divina Comédia* (Dante) e a música *A Divina Comédia (humana)* (Belchior) como exemplo. Os últimos 15 minutos serão dedicados ao início da produção.

Figura 1 – Modelo de cartaz

A divina comédia (humana)
Dante e Belchior

Inferno
Canto III: "Abandonai toda a
esperança, vós que entráis."
Purgatório
Local onde as almas são avaliadas
e julgadas.
Céu
Canto XXX: "Dês que vi do seu
gesto o paraíso
Na terra até me alçar a visão pura
Meu canto renovar não foi
preciso."



Estava mais angustiado que um
goleiro na hora do gol
(...)
Viver a divina comédia humana
onde nada é eterno
(...)
Aí um analista amigo meu disse
que desse jeito
Não vou ser feliz direito
Porque o amor é uma coisa mais
profunda que um encontro
casual

Os textos possuem intertextualidade nos títulos e na maneira de falar sobre
compreensão do mundo e experiência humana.

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Na aula 4, propõe-se a finalização dos trabalhos e preparação para a exposição, que poderá ser realizada na sala de aula, em um espaço comum da escola ou em uma apresentação dinâmica entre turmas. A forma de expor ficará a critério do professor, conforme o contexto da escola e o perfil da turma.

A partir do exposto, a sequência didática teve como base atividades que estimulem a autonomia dos alunos, por meio de pesquisas mediadas pelo professor e momentos de trabalho em grupo, com o objetivo de promover colaboração e ampliar a visão dos alunos sobre os tópicos a serem apresentados. A combinação dos métodos propostos na sequência didática está alinhada ao que Bacich propõe como equilíbrio entre aprendizagem personalizada, aprendizagem em diferentes grupos e aprendizagem mediada por pessoas mais experientes.

Podemos combinar tempos e espaços individuais e grupais, presenciais e digitais, com maior ou menor supervisão. Aprendemos melhor quando conseguimos combinar três processos de forma equilibrada: a aprendizagem personalizada (em que cada um pode aprender o básico por si mesmo – aprendizagem prévia, aula invertida); a aprendizagem com diferentes grupos (aprendizagem entre pares, em redes) e a aprendizagem mediada por pessoas mais experientes (professores, orientadores, mentores) (Bacich et al., 2018, p. 70).

5.2 COLOCANDO EM PRÁTICA

As aulas dessa sequência didática foram ministradas para duas turmas – Aprofundamento de Língua Portuguesa Manhã, às terças-feiras, das 14h30 às 15h15; e Aprofundamento de Língua Portuguesa Tarde, às quintas-feiras, das 10h40 às 11h25 – entre os dias 22 de outubro e 14 de novembro de 2024.

A aula 1 (22/10 e 24/10) teve início com a contextualização sobre o autor Valter Hugo Mãe e a obra *a máquina de fazer espanhóis*, seguida da leitura e discussão coletiva de um excerto inicial. Durante essa atividade, surgiram dúvidas significativas sobre o título da obra, e apenas um estudante notou que o autor não utiliza letras maiúsculas nela.

Em seguida, grupos de alunos receberam diferentes trechos do livro e cada um teve 7 minutos para leitura e compreensão do fragmento recebido. Observou-se que o exercício exigiu mais esforço do que o previsto, sendo necessário o uso de celulares para pesquisar vocabulário desconhecido – procedimento autorizado previamente pela coordenação. Depois, cada grupo escolheu um representante, que compartilhou com a sala o que havia no seu excerto.

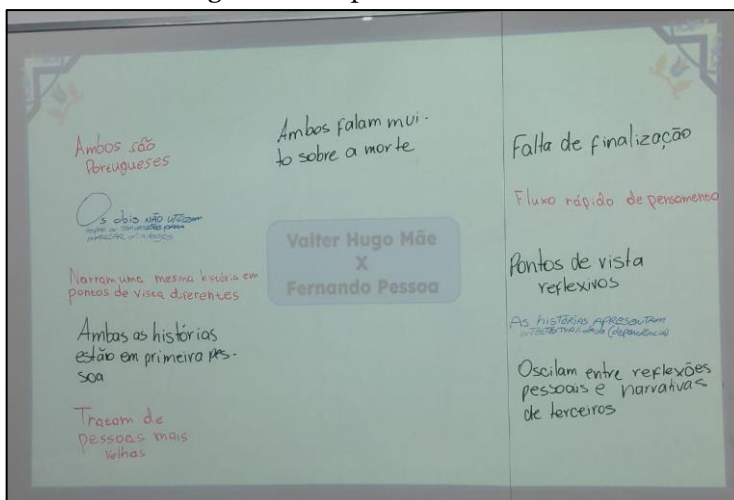
Por fim, os grupos se uniram e tiveram como desafio organizar os trechos na ordem narrativa correta. Apesar das dificuldades com o vocabulário, os grupos conseguiram se comunicar bem para chegar ao ordenamento correto. Um comentário espontâneo de um estudante chamou a atenção: ele relacionou o sobrenome “Esteves” ao verbo “estar” conjugado no pretérito. Na turma Tarde, a presença foi reduzida, pois alguns alunos se ausentaram para se preparar para uma prova marcada para o mesmo dia. Além disso, devido à aplicação da avaliação para alunos do outro turno, a aula foi ministrada no laboratório de ciências, o que adiou o início da aula.

Na aula 2 (29/10 e 04/11), partiu-se de uma explicação mais detalhada sobre o título da obra de Valter Hugo Mãe, seguida da entrega e leitura integral do poema *Tabacaria*. Houve, então, uma breve contextualização sobre Fernando Pessoa e o conceito de heterônimos, o que despertou curiosidade nos alunos, especialmente porque alguns perceberam que o nome apresentado no poema não coincidia com o do autor mostrado nos slides. Um estudante, ao se referir aos heterônimos, utilizou o termo “pseudônimos”, o que permitiu um esclarecimento conceitual enriquecedor. A leitura do poema revelou-se desafiadora devido à linguagem poética, mas contribuiu para o estabelecimento de conexões com a obra de Valter Hugo Mãe. Por meio de um mapa mental realizado coletivamente na lousa (Figura 2), os alunos relacionaram as temáticas e estilos de ambos os autores, identificando, sem necessidade de intervenção, que a narrativa de Esteves no romance não correspondia à versão canônica pessoana.

Ao final da aula, foi proposta como lição de casa uma pesquisa a respeito do termo ‘intertextualidade’. Além disso, os alunos foram incentivados a buscar exemplos por conta própria para compreender

melhor o conceito. Essa etapa de pesquisa foi antecipada em relação ao planejamento inicial, em razão da orientação da coordenação para que as pesquisas não fossem realizadas em sala de aula, mas que os exemplos fossem apresentados pela professora. Como tal orientação contrariava o objetivo de estimular a autonomia dos estudantes, a proposta do trabalho final foi introduzida nesse momento, juntamente com a indicação de que a busca pelos exemplos fosse realizada de forma independente.

Figura 2 – Mapa mental coletivo



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

A aula 3 (05/11 e 07/11) foi organizada segundo a metodologia da sala de aula invertida, centrando-se no conceito de intertextualidade. Os alunos retomaram a proposta do trabalho final, que consistia na produção de cartazes, e receberam sugestões de obras que poderiam ser utilizadas como base. Embora a coordenação tenha sugerido que

fossem fornecidos exemplos prontos de intertextualidade para todos, eles foram disponibilizados apenas para os alunos que não conseguiram realizar a pesquisa, preservando o objetivo de desenvolver autonomia. Entre os exemplos apresentados estão: A Família Addams (quadrinhos de Charles Addams, 1930) *versus* Wandinha (série de Alfred Gough e Miles Millar, 2022); Coríntios 13 (capítulo da Bíblia) *versus* Soneto 11 (poema de Luís de Camões, 1598) *versus* Monte Castelo (canção de Legião Urbana, 1989); Hamlet (romance de Shakespeare, 1923) *versus* O Rei Leão (filme de Rob Minkoff e Roger Allers, 1994); Emma (romance de Jane Austen, 1915) *versus* As Patricinhas de Beverly Hills (filme de Amy Heckerling, 1995); Frankenstein (romance de Mary Shelley, 1818) *versus* Ex-Machina: Instinto Artificial (filme de Alex Garland, 2014); Fugindo do Inferno (filme de John Sturges, 1963) *versus* A Fuga das Galinhas (filme de Nick Park e Peter Lord, 2000); O primo Basílio (romance de Eça de Queiroz, 1878) *versus* Amor I Love You (canção de Marisa Monte, 2000); Quadrilha (poema de Carlos Drummond de Andrade, 1930) *versus* Flor da Idade (canção de Chico Buarque, 1975). Apenas dois dos oito grupos recorreram aos exemplos sugeridos, evidenciando que a maioria conseguiu identificar relações intertextuais por conta própria. A atividade prática em grupos foi iniciada em sala, e os estudantes ficaram responsáveis por complementar as pesquisas fora do horário da aula.

Na aula 4 (12/11 e 14/11), os grupos finalizaram e apresentaram seus cartazes, que posteriormente foram expostos em um mural para toda a comunidade escolar. O trabalho final permitiu ampliar o repertório cultural dos alunos, abrangendo literatura, música e cinema, e gerou um efeito multiplicador: durante a confecção dos cartazes, muitos passaram a questionar e reconhecer intertextualidades em filmes,

pelo contrário, ampliaram as oportunidades de participação ativa dos estudantes.

A sequência didática apresentou caráter modular e adaptável, permitindo ajustes conforme surgiam necessidades ao longo das aulas. Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007, p. 111), "o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória", uma vez que determinadas etapas servem de base para a realização das seguintes. Essa flexibilidade possibilitou a reorganização da ordem prevista, sem comprometer a coerência e a progressão do trabalho, e também mostrou como as atividades das aulas 1 e 2 serviram como base para o produto final, realizado nas aulas 3 e 4.

O contexto privilegiado – turmas reduzidas, acesso a recursos tecnológicos, possibilidade de impressão de materiais e participação voluntária dos alunos – contribuiu para um ambiente propício à aprendizagem significativa. Essa realidade, no entanto, pode não ser replicável em contextos escolares mais amplos, com maior número de estudantes ou menos infraestrutura. A motivação dos alunos foi determinante para o êxito da sequência, confirmando a afirmação de Moran (2013, p. 27) de que "alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador".

A proposta também incorporou elementos de autonomia e protagonismo discente, alinhando-se à visão de Moran (2013, p. 34) de que "não podemos dar tudo pronto no processo de ensino e aprendizagem". Ao estimular a busca por exemplos de intertextualidade fora do

ambiente escolar, promoveu-se o engajamento em práticas de pesquisa e análise crítica, fundamentais para a formação de leitores competentes e criativos.

Além disso, o uso de tecnologias móveis, ainda que de forma pontual, reforçou a necessidade de integrar ferramentas digitais ao processo de aprendizagem. Essa integração não substituiu a interação presencial, mas potencializou momentos de investigação e colaboração, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Essa alegação condiz com a perspectiva de Bain (2007, p. 125-132, apud Masetto, 2013, p.148), de que “utilizar os tempos de aula e fora dela para, com apoio das novas tecnologias, ajudar os estudantes a pensar sobre a informação e as ideias” concretiza o exercício da mediação pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a sequência didática atendeu aos objetivos propostos, manteve coerência metodológica e favoreceu a aprendizagem ativa. As adaptações realizadas evidenciam que a flexibilidade, aliada a uma intencionalidade pedagógica clara, pode transformar desafios em oportunidades, promovendo resultados significativos sem comprometer a essência do planejamento inicial.

A experiência demonstrou que a articulação entre intertextualidade, metodologias ativas e um planejamento estruturado possibilita não apenas o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC, mas também o engajamento genuíno dos estudantes. O caráter contextualizado da proposta contribuiu para a compreensão mais pro-

funda da obra literária e para a ampliação do repertório cultural, favorecendo conexões entre diferentes manifestações artísticas e épocas literárias.

Observou-se que o sucesso da aplicação esteve relacionado não apenas à clareza dos objetivos e à organização das atividades, mas também ao contexto privilegiado em que ocorreu: turmas receptivas, número reduzido de alunos, disponibilidade de recursos e abertura institucional para a experimentação metodológica. Ressalta-se, contudo, que a replicação da sequência em outros cenários demandaria adaptações que considerem especificidades locais, recursos disponíveis e perfis das turmas.

Assim, reafirma-se que propostas didáticas fundamentadas teoricamente, planejadas com intencionalidade e executadas de forma flexível têm maior potencial para promover aprendizagens significativas. A experiência relatada reforça a importância de unir teoria e prática, de modo que a sala de aula se torne um espaço vivo de experimentação e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T.; MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em 24 jul. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95 a 193.

FRANZ, Marcelo. “**Uma Consequência de Estar Mal Disposto**”: A polissemia da metafísica em A Máquina de Fazer Espanhóis. Revista Diálogos Mediterrânicos n.11. Dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LESSA, Adriana; SANTOS, Cristiane. **O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 92–117, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30138>>. Acesso em: 26 maio. 2025.

MÃE, Valter Hugo. **A máquina de fazer espanhóis**. 2^a ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. Trad. Sandra Nittrini. São Paulo: 2008.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Ática: Lisboa, 1944. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/163>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: **A prática educativa – Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.53-87.

Intertextualidade e diálogos: um relato coletivo de experiência

Intertextuality and dialogues: a collective experience report

Flavia Maria Corradin (org.)

Universidade de São Paulo
São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-4803-9321>
corradin@usp.br

Marina Gialluca Domene (org.)

Universidade de São Paulo
São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-7471-5928>
marina.domene@usp.br

Venerson Cardoso Capuano Fontellas (org.)

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

<https://orcid.org/0009-0004-9486-4535>
fontellas@usp.br

Thais Simighini Alvarez (org.)

Universidade de São Paulo
São Paulo - SP

<https://orcid.org/0009-0006-1608-6904>
thaissalvarez@usp.br

RESUMO: O texto apresenta a experiência da Atividade Extensionista Curricular (AEX) “A intertextualidade: diálogos na literatura de língua portuguesa”, desenvolvida na FFLCH-USP no primeiro semestre de 2025. A proposta articulou ensino, pesquisa e extensão, explorando a intertextualidade como princípio constitutivo da linguagem literária, a partir de bases teóricas como Bakhtin, Kristeva e Genette. Organizada em seis grupos, a atividade envolveu desde a sistematização teórica e análise de obras até a curadoria de corpus, planejamento e execução de oficinas e divulgação do evento final. Destaca-se o caráter colaborativo do projeto, que integrou diferentes competências e promoveu a articulação entre teoria e prática. O evento final, realizado em 31 de maio de 2025, reuniu participantes externos em oficinas de música, escrita e artes visuais, incentivando a criação de intertextos. A iniciativa evidenciou o potencial formativo da extensão universitária, ao promover o diálogo entre universidade e sociedade, a circulação de saberes e o desenvolvimento de práticas críticas e criativas em torno da literatura.

Palavras-chave: Intertextualidade; extensão; prática pedagógica; ensino; pesquisa.

ABSTRACT: This text presents the experience of the Curricular Extension Activity (AEX) “Intertextuality: Dialogues in Portuguese-Language Literature,” developed at FFLCH-USP in the first semester of 2025. The project articulated teaching, research, and extension, exploring intertextuality as a constitutive principle of literary language, based on theoretical frameworks such as Bakhtin, Kristeva, and Genette. Organized into six groups, the activity involved processes ranging from theoretical systematization and textual analysis to corpus curation, as well as the planning, execution, and dissemination of workshops and the final event. The collaborative nature of the project stands out, integrating different competencies and fostering connections between theory and practice. The final event, held on May 31st, 2025, brought together external participants in workshops on music, writing, and visual arts, encouraging the creation of intertexts. The initiative highlighted the formative potential of university extension by promoting dialogue between the university and society, the circulation of knowledge, and the development of critical and creative practices centered on literature.

Keywords: Intertextuality; extension; pedagogical practice; teaching; research.

1 INTRODUÇÃO

A Atividade Extensionista Curricular (AEX) intitulada “A intertextualidade: diálogos na literatura de língua portuguesa” foi concebida como prática formativa voltada à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o encontro entre universidade e sociedade. Desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2025 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), a atividade teve como objetivo central explorar o conceito de intertextualidade na literatura de língua portuguesa, articulando reflexão teórica, análise de obras literárias e práticas de mediação cultural.

O evento final da AEX, realizado na manhã do sábado 31 de maio de 2025, na FFLCH-USP, foi o resultado dos meses de estudo dos alunos, concebido como um espaço de diálogo intergeracional acerca da literatura de língua portuguesa, com foco nas múltiplas formas de intertextualidade presentes na tradição literária e em diferentes manifestações culturais. Voltado a jovens e idosos da cidade de São Paulo interessados na temática, o encontro buscou promover a circulação de saberes literários para além do espaço acadêmico, aproximando o público externo das discussões desenvolvidas ao longo da atividade extensionista.

Nesse contexto, a intertextualidade foi tratada como princípio constitutivo da linguagem literária, segundo o qual os textos se constroem em diálogo com outros textos, tradições e repertórios culturais. A reflexão em torno desse conceito — amplamente discutido na teoria

literária contemporânea — permitiu não apenas examinar relações entre obras da literatura de língua portuguesa, mas também estimular a criação e a experimentação de novas formas de produção textual a partir dessas relações.

A proposta da atividade extensionista também se fundamenta em uma concepção dialógica de educação. De acordo com Paulo Freire (1996), a extensão universitária deve ser compreendida como um processo de troca e construção coletiva do conhecimento, no qual o saber acadêmico se coloca em diálogo com os saberes sociais e culturais. Nesse sentido, a AEX buscou reafirmar o papel da universidade como espaço de encontro, escuta e produção compartilhada de conhecimento, valorizando a diversidade de experiências e repertórios dos participantes.

Para a organização das diferentes etapas do projeto, os estudantes da graduação inscritos na atividade, foram divididos em seis grupos, cada qual responsável por uma dimensão específica da proposta. Enquanto alguns grupos se dedicaram à sistematização teórica do conceito de intertextualidade e à análise de obras literárias, outros ficaram encarregados pela curadoria do *corpus*, da organização logística do evento, da mediação das oficinas e das atividades de comunicação e registro. Essa divisão de tarefas permitiu que o projeto se desenvolvesse de maneira colaborativa, envolvendo diferentes competências e formas de participação.

Os relatos apresentados a seguir foram elaborados pelos próprios estudantes envolvidos na atividade e registram as experiências desenvolvidas em cada uma dessas etapas. Ao reunir essas perspectivas, o capítulo busca documentar o percurso coletivo da atividade extensio-

nista, evidenciando tanto os processos de aprendizagem quanto os desafios e resultados da articulação entre reflexão teórica, prática pedagógica e ação extensionista.

2 CONTRIBUIÇÕES: O TRABALHO DE CADA GRUPO

GRUPO 1¹

O Grupo 1 assumiu o encargo de ser responsável pela organização dos encontros, do cronograma, do controle de presença e participação dos tutores e registro das atividades desenvolvidas na atividade da AEX. De início, seus membros criaram subgrupos no WhatsApp, intitulados Grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 com o objetivo de facilitar a supervisão e o acompanhamento das atividades. Essa divisão permitiu uma comunicação mais eficiente entre os demais estudantes, além de proporcionar maior controle em torno do cumprimento dos prazos e da execução das tarefas atribuídas e assumidas.

No caso específico de amparo do Grupo 1 em relação ao Grupo 2, foram realizados o acompanhamento e a supervisão por intermédio, sobretudo, da já aludida plataforma WhatsApp. Ressalte-se que, mediante troca de mensagens, se estruturou e se cumpriu a organização das etapas do trabalho e a definição dos prazos para cada entrega individual dos fichamentos e das pesquisas bibliográficas complementares de cada componente envolvido na articulação conceitual de “intertextualidade”. O termo final do prazo para o envio dessas atividades

¹Autoras do texto:

Patricia Regina Cavaleiro Pereira - prcpereira@usp.br

Thais Simighini Alvarez - thaissalvarez@usp.br

foi fixado para sexta-feira, 14 de março de 2025, às 23h59. Outrossim, adicionalmente, foi criado um drive compartilhado, com o objetivo de centralizar e facilitar o acesso às produções textuais e pesquisas acerca do conceito de “Intertextualidade”.

Desse modo, no sábado, 15 de março de 2025, Ivana, a integrante do Grupo 2 responsável pela confecção dos *slides*, já dispunha de praticamente todo o material necessário com o fim de estruturar a apresentação agendada para segunda-feira, 17 de março de 2025. Observa-se que as eventuais pendências foram solucionadas ao longo do fim de semana, sem que houvesse prejuízo à finalização do trabalho.

Ademais, o Grupo 1 assumiu a responsabilidade de elaborar a ata das reuniões, o registro documental das atividades desenvolvidas, além de haver realizado, predominantemente por intermédio da estudante Thais Alvarez, a interlocução direta com a Prof.^a Flavia e com os seus assistentes, com destaque a Venerson Capuano, informando-lhes eventuais dúvidas levantadas pelos membros dos demais grupos, viabilizando, com agilidade, o encaminhamento e o repasse das mensagens de modo a alumiar indagações e a conceder um bom andamento à atividade.

É relevante observar que os grupos 3, 4 e 6 foram organizados de igual maneira, tornando-se exequível e prático acompanhar o desenvolvimento das atividades, bem como garantir o devido cumprimento de prazos de cada etapa da AEX.

A seu turno, o trabalho de acompanhamento e organização do Grupo 5 foi iniciado no fim de março, precisamente dia 20, quando a estudante Patrícia R. C. Pereira, do Grupo 1, começou a acompanhar todas as interações dos membros do grupo 5, no Whatsapp. A partir

do dia 14 de abril, ela começou a se preocupar com a execução de tarefas dos integrantes do grupo 5, registrando suas atividades. Patrícia criou enquetes para determinar os horários das três reuniões do grupo, realizadas dias 16/04, 28/04 e 26/05, das quais participou e para as quais organizou atas (disponíveis no drive “Registros da AEX – Supervisão do grupo 5”). Ela também criou uma pasta, no mesmo drive, para que todos os membros do grupo 5 pudessem compartilhar os textos que seriam tratados, na oficina. Tomando como base as definições que surgiram na primeira reunião, de 16 de abril, ela organizou a divisão de tarefas dos integrantes do grupo em um arquivo disponível no drive “Registros da AEX – Supervisão do grupo 5”. Até dia 31 de maio, data da conclusão das atividades, com a realização da oficina, Patrícia esclareceu dúvidas e foi a intermediária das demandas do grupo 5 em relação ao grupo 6 e aos organizadores da AEX, por meio de uma colega do grupo 1, Thais Alvarez, a quem ela repassava as questões que surgiam.

Ao fim da apresentação presencial elaborada pelo Grupo 5, o Grupo 1 realizou o registro derradeiro dos estudantes que haviam participado de etapas da atividade, conferindo-lhes, por intermédio da professora, a validação da AEX.

GRUPO 2²

Dentro do contexto do projeto da AEX, o objetivo do grupo 2 baseou-se no desenvolvimento de um encontro virtual para os discentes se aprofundarem nos textos e conceitos, discutirem os materiais trazidos, e se prepararem para as etapas seguintes de busca de material.

Para tanto, o grupo subdividiu-se em três frentes, de forma a otimizar as atividades e a produção de conteúdo para o encontro virtual: pesquisa e fichamento do material previamente disponibilizado pelos docentes da atividade, pesquisa e fichamento de bibliografia complementar escolhida pelo próprio grupo, e organização dos conteúdos “fichados” de maneira didática e coesa para apresentação. Com essa organização definida, ainda foi necessário aos colegas de uma frente que comunicassem qual texto ou material iriam explorar, de modo a evitar duplicidades. Essa organização em frentes se provou importante para que uma maior gama de textos pudesse ser explorada e disponibilizada aos demais membros da atividade, tanto em formato de fichamento, quanto na apresentação final.

² Autores do texto:

Arthur Sales Ferragini - arthur.ferragini@usp.br

Lara Maria Pereira Martins - laramartins@usp.br

Anna Beatriz Santana Pimentel - anna.pimentel@usp.br

Thiago Santos Martins - thiago_martins@usp.br

Polyana Alves Araujo Silva - polyanas@usp.br

Teresa Machado Lage - teresa.mlage@usp.br

Ana Karen da Conceição Ferreira - anakarenferreira@usp.br

Ivana Barbosa Suffredini - ivana.suffredini@usp.br

Pedro Valentim Nascimento Domingos - vdomingos@usp.br

Samuel Chen - samuel.chen@usp.br

Como resultado, foi tecida uma linha teórica a ser seguida pelos grupos nos encontros seguintes, garantindo um entendimento geral de todos para melhor aproveitamento da atividade extensionista com público externo. Os próximos parágrafos trazem esse material teórico de maneira resumida.

A intertextualidade, enquanto conceito crítico e analítico da linguagem, passou a ganhar contornos mais definidos a partir de Mikhail Bakhtin, nos anos 1920. Para Bakhtin, o dialogismo é a base de toda linguagem, pois todo discurso dialoga com outros discursos. Essa perspectiva implica, que todo enunciado é uma resposta, explícita ou implícita, a outros enunciados anteriores no sentido de suscitar uma resposta futura. Assim, a linguagem é sempre relacional e histórica, construída na tensão entre vozes sociais, culturais e ideológicas. O dialogismo não é apenas interação entre pessoas, mas entre discursos.

José Luiz Fiorin destaca que essa perspectiva se desdobra em dois conceitos: a interdiscursividade, que envolve relações entre discursos (mesmo sem textualização explícita), e a intertextualidade, que se refere à presença explícita de um texto em outro, seja por citação, alusão ou paráfrase. Fiorin também ressalta as formas pelas quais vozes distintas se incorporam aos enunciados: (a) de forma clara e separada (como nas citações e negações) e (b) de forma bivocal, conforme propõe a paródia ou a polêmica.

Julia Kristeva, ao cunhar o termo “intertextualidade”, amplia as ideias de Bakhtin, defendendo que “todo texto se constrói como um mosaico de citações”, isto é, há uma absorção e transformação constante de outros textos. Ela vê o texto literário como um cruzamento de superfícies, um espaço de múltiplas escrituras. Essa visão é reforçada

por autores como Barthes, que proclama a “morte do autor” e desloca o sentido do texto para o leitor.

Araújo ressalta que, para Bakhtin, o romance é um espaço polifônico, composto por múltiplas consciências e vozes. Ele também identifica as raízes do dialogismo em três tradições: o carnaval (com sua negação da individualidade), o diálogo socrático (que desestabiliza verdades absolutas) e a sátira menipéia (marcada pelo hibridismo e pela citação). Araújo também traz à tona a proposta de Genette, que expande o conceito de intertextualidade para o de transtextualidade, propondo cinco categorias: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e architextualidade. A hipertextualidade, por exemplo, envolve uma transformação criativa de um texto anterior, como ocorre em paródias e pastiches.

Samoyault, por sua vez, reforça a noção de que a intertextualidade é inevitável: todo texto carrega uma “memória literária”. Ela distingue entre diferentes níveis de intertextualidade — da citação explícita à alusão sutil — e observa que todo texto está ligado a redes de contextos sociais, culturais e históricos, além de outros textos literários. A intertextualidade, então, não apenas remete a outros textos, mas produz novos significados por meio dessa relação.

Em seu trabalho, Samoyault também caracteriza as práticas intertextuais segundo Gérard Genette, como a citação: presença marcada de outro texto (aspas, notas); a referência: remissão a outro texto sem citação direta; a alusão: evocação implícita de outro texto; e o plágio: apropriação não declarada de um texto anterior. Ela ainda diferencia as práticas hipertextuais (como paródias e pastiches), além de destacar operações de integração e colagem, que revelam ou ocultam as fontes intertextuais.

A autora também reflete em torno do papel do leitor, identificando perfis como o “leitor lúdico”, que reconhece as referências e brinca com elas, o “leitor hermenêutico”, que interpreta os sentidos emergentes da intertextualidade, e o “leitor ucrônico”, capaz de atualizar o texto culturalmente, fora de seu tempo original.

Críticos como Compagnon e Burke questionam a ideia da “morte do autor”, defendendo a importância do contexto histórico e da intenção autoral. Para eles, a intertextualidade não deve ser reduzida ao jogo semântico entre textos, mas deve incluir a crítica, a ideologia e a função do autor como agente.

Além disso, a intertextualidade atua como interface entre literatura e realidade, desafiando a separação entre ficção e o mundo empírico. Samoyault propõe que a literatura pode representar o real por meio da recombinação ficcional, instaurando uma “terceira via” — nem puramente realista, nem puramente autorreferente. Ela identifica diferentes modalidades de intertextualidade:

1. Substitutiva: oculta a referência direta ao real, mas a substitui simbolicamente;
2. aberta: remete ao mundo como generalidade cultural ou social;
3. integrante: apresenta o mundo diretamente para releitura crítica.

A intertextualidade, portanto, configura-se como um processo dinâmico de produção de sentido, que envolve o autor, o leitor, o texto e suas múltiplas camadas históricas e culturais. É uma prática estética, ética e epistemológica, que desestabiliza noções fixas de originalidade e revela a natureza híbrida, recombinatória e dialógica da linguagem literária.

GRUPO 3³

Para a realização da etapa seguinte da atividade extensionista, o grupo 3 ficou responsável por demonstrar como os diferentes pontos de vista que envolvem o conceito de intertextualidade poderiam ser aplicados e identificados em variados gêneros textuais. Tendo em vista esse objetivo, foi agendada uma reunião para que o grupo pudesse decidir quais categorias e obras seriam analisadas em nosso trabalho e apresentação (os quais nos proporcionaram uma experiência educativa abrangente), e, a partir disso, ocorreu a subdivisão do grupo em três equipes menor. Dentre as possibilidades levantadas pelos integrantes durante esse primeiro encontro, foram selecionadas três composições que nortearam a execução desta etapa do projeto: *Canção do Exílio* (1988), de Gonçalves Dias; *Quando* (2015), de Sophia de Mello Breyner Andresen; e, por fim, *Ensaio Sobre A Cegueira* (1995), de José Saramago.

Antes de adentrarmos nas particularidades do processo de análise de cada obra, vale destacar os textos teóricos que auxiliaram o grupo no embasamento e construção das análises apresentadas aos coordenadores e demais integrantes da atividade extensionista. Conforme apresentado pelo grupo precedente, a atividade baseou-se principalmente na teoria de Samoyault (2008) e nos conceitos explanados por Fiorin (2006) para a elaboração dos comentários em torno dos diferentes pontos de vista que emanados do conceito de intertextualidade.

³ Autoras do texto:

Joelma de Almeida Santili - joelmasantili@usp.br

Giovanna Margutti Olivi - gimarguttiolivi@usp.br

A primeira obra a ser tratada nesta etapa da atividade foi *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. Tal escolha deveu-se a dois fatores: relevância da obra em diversos aspectos da literatura e cultura brasileiras — seja por ser fundadora do romantismo brasileiro, pela popularidade atingida, ou ainda pela qualidade literária; seu potencial contributivo para o êxito no cumprimento do objetivo do trabalho, por ser um texto que faz parte da memória coletiva brasileira. Tal característica facilitou tanto a apresentação como a compreensão pela condição do conceito intertextualidade, de modo a que diferentes níveis do processo de ensino-aprendizagem possam ser contemplados por ele.

Ao longo da pesquisa em torno dos inúmeros intertextos que envolvem tal paradigma, houve nova necessidade de filtrá-los. Nesta fase, as escolhas levaram em consideração a diversidade dos tipos de intertextos, a importância cultural das obras escolhidas, sua extensão temporal e variedade de perfil temático e estilístico, a partir das quais foram identificadas as técnicas de citação, alusão e paródia nos intertextos selecionados. Assim sendo, essas ocorrências são identificadas, respectivamente, no Hino Nacional Brasileiro, na *Nova Canção do Exílio* (2002), de Carlos Drummond de Andrade, e na história em quadrinhos *Vida de Passarinho* (2005), de Luis Carlos Coutinho. Ainda, destacamos a epígrafe do poema de Gonçalves Dias, que, em si, já se constitui como um intertexto ao citar diretamente *Lied de Mignon*, poema de Goethe, considerado fundador do Romantismo alemão.

A escolha do poema de Andresen (2015) para a atividade, por sua vez, deu-se pelo diálogo intertextual travado com a poesia de Caetano, heterônimo de Fernando Pessoa, considerado um dos maiores nomes da literatura portuguesa. Identificadas principalmente como alusões,

as referências contidas em *Quando* só se percebiam mediante a comparação direta com *Quando Vier A Primavera*, poema de Caeiro. Nesse sentido, no momento da exposição, optamos por apresentar os poemas em momentos próximos, de modo a tornar as alusões explícitas aos demais integrantes da atividade. Para a formulação da análise intertextual em torno do poema, foram selecionadas outras investigações acadêmicas que embasassem e nortegassem os pontos levantados durante o processo analítico. Dentre os trabalhos selecionados, destacamos Bonafim (2019) e Souza (2011), os quais elaboram uma comparação entre aspectos das poesias de Caeiro e Andresen, fatores essenciais para a compreensão de como se dá o intertexto entre as obras escolhidas para a atividade.

Finalmente, a obra *Ensaio Sobre A Cegueira* (1995) foi escolhida em virtude de seu cruzamento não apenas no plano de textos escritos, mas também de composições visuais. Em determinado momento da narrativa, Saramago faz alusão à *Parábola dos Cegos*, famoso quadro de Pieter Bruegel (data) que, por sua vez, contém em si uma representação do texto bíblico de mesmo nome. Além dessa alusão, foram encontradas também menções a outros provérbios e ditos populares, os quais se articulavam com a narrativa do livro. Dessa forma, a abundância de ocorrências intertextuais favoreceu uma rica análise de como elementos elaborados em formatos diferentes – neste caso, visual e escrito – articulam-se de modo a construírem um sentido com base nas intersecções entre seus significados.

Por fim, após a apresentação da análise dos intertextos examinados pelo grupo, concluímos nossa participação na atividade extensionista. A realização dessa etapa foi de suma importância para a compreensão

do grupo em torno da ampla gama de questões que envolvem o conceito de intertextualidade expostos anteriormente, uma vez que sua aplicação prática em casos diversos propiciou um melhor entendimento das nuances classificatórias de cada um deles. Além do aprimoramento do repertório crítico, teórico e literário do grupo, essa fase também foi necessária para o norteamento do restante dos processos a serem executados pelas outras equipes participantes do projeto. Nesse sentido, a realização deste trabalho propiciou a ampliação do repertório teórico e prático dos envolvidos, e, conseqüentemente, a construção de novos caminhos reflexivos e críticos, conforme a proposta inicial da atividade.

GRUPO 4⁴

O Grupo 4 assumiu a responsabilidade de realizar a curadoria e a seleção do corpus literário as quais vieram a servir de alicerce para a construção de intertextos na oficina da AEX. O objetivo central foi selecionar textos que não apenas possuíssem mérito literário intrínseco, mas que, sobretudo, apresentassem uma "arquitetura aberta", permitindo diálogos fluidos entre diferentes gêneros, épocas e suportes artísticos.

A seleção se pautou na reiteração, na ruptura e na ressignificação. Para viabilizar a atividade, o grupo organizou os "Textos de Partida" e os "Textos em Diálogo" de forma integrada. No âmbito da música e da poesia modernista, foi selecionada a lírica de *Águas de Março*, interpretada por Tom Jobim e Elis Regina por sua estrutura enumerativa e

⁴ Autora do texto:
Thais Simighini Alvarez - thaisalvarez@usp.br

rítmica, o que estabelece um diálogo direto com a icônica "pedra" de Carlos Drummond de Andrade no poema *No meio do caminho*; nessa perspectiva, a curadoria buscou evidenciar como o obstáculo drummondiano seria absorvido e transformado na fluidez cíclica da canção popular.

Em paralelo, no campo da prosa reflexiva e do impacto social, foi escolhido o texto *Mineirinho*, de Clarice Lispector, em razão de sua densidade ética, bem como pela potência das imagens da "lama viva" e do "homem metralhado". Desse modo, o Grupo 4 identificou uma intertextualidade latente com questões de alteridade e justiça ao conectar a "grama de radium" clariceana à dureza da realidade social. Em derradeiro, não há de se olvidar a inclusão da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, que promoveu a intersemiose entre literatura e artes visuais, expandindo o conceito de intertextualidade para além do código verbal e provocando os participantes a lerem a imagem como um texto que dialoga com a coletividade e a exaustão presentes tanto na obra de Drummond quanto na de Lispector.

Para orientar a produção, elaboramos um guia de técnicas sugeridas que facilitou a aplicação prática dos conceitos teóricos, sistematizando metodologias que incentivaram a experimentação textual. Entre as propostas, destacaram-se a alusão e a paródia, utilizadas para subverter o sentido original das obras por meio do humor ou da referência indireta, além da reescrita criativa, que se focou na mudança da perspectiva narrativa dos textos base. Além disso, o grupo introduziu a técnica N + 7, oriunda do movimento Oulipo, como uma ferramenta de restrição linguística capaz de gerar estranhamento textual; para viabilizá-la, foram disponibilizadas listas de substantivos e adjetivos selecionadas pelos integrantes do grupo, visando suprir a ausência de

dicionários físicos e ainda garantir a fluidez da atividade durante a oficina.

No que tange ao processo de mediação e reflexão, o Grupo 4 formulou um roteiro de perguntas norteadoras, intuídas para serem aplicadas nos momentos de pré e pós-criação, visando estimular o pensamento crítico sobre a intertextualidade. A título de exemplo, pode-se citar: “Por qual motivo você escolheu determinado texto? E a técnica intertextual?” e “Que descobertas sobre o texto original surgiram durante o processo de criação intertextual?”.

Portanto, buscamos investigar o que habita as "margens e silêncios" dos textos originais e de que maneira a técnica escolhida, fosse ela o poema surrealista ou a reescrita, iluminava aspectos até então invisíveis da obra-fonte. Por fim, todo o material selecionado, abrangendo desde as letras de música e poemas até os contos e orientações técnicas, foi devidamente organizado e disponibilizado no drive compartilhado pelo Grupo 1; providência essa que veio a garantir que os demais grupos, com especial destaque aos responsáveis pela execução da oficina, o Grupo 5, conseguissem acesso imediato e integral ao conteúdo temático necessário para o sucesso da AEX.

GRUPO 5⁵

Ao longo do semestre, os integrantes do Grupo 5 participaram ativamente dos encontros promovidos pelos grupos 2, 3 e 4 em que foi

⁵ Autoras do texto:

Cecilia Zanquini Cabral - cecilianzanquini@usp.br

Claudia Maria Cesar Diaz - claudiacesardiaz@usp.br

Erika Barboni - erika.barboni@usp.br

Layza Reis Costa Rocha - layzareis481@usp.br

apresentado o tema da intertextualidade, seus principais teóricos, as linhas de pesquisa e exemplos de intertextos em língua portuguesa. Paralelamente, houve uma série de encontros em que o Grupo 5, com o apoio do Grupo 1, se reuniu focado no evento final. No primeiro desses encontros (16/04/2025) foi estabelecida a estrutura do evento e distribuição das tarefas. O segundo encontro (28/04/2025) tratou dos materiais e de sugestões de ambientação. O terceiro (26/05/2025), com a professora, definiu o cronograma oficial, organização das salas e materiais.

No dia do evento, 31 de maio de 2025, os membros do Grupo 5 ocuparam-se em preparar quatro salas reservadas no prédio das Letras-FFLCH, organizando os materiais necessários, receberam o público, apresentaram o tema e as atividades do dia com o apoio de slides e áudios e realizaram atividades de mediação e acompanhamento geral durante a realização das oficinas.

A introdução teórica do tema incluiu os conceitos de intertextualidade segundo Bakhtin e Kristeva, exemplos de citação, alusão, colagem e paródia. Obras como *Canção do Exílio* foram analisadas e os participantes foram convidados a inspirar-se nelas para realizar intertextos utilizando diferentes linguagens: poesia, música e arte visual. A música *Regresso do Rei*, de Luiz Gonzaga, e poemas intertextuais foram alguns dos destaques.

O evento contou com café de acolhida, apresentação teórica, oficinas práticas e socialização das produções das oficinas. As atividades foram divididas em quatro salas.

- **Sala principal:** neste espaço, foram inicialmente apresentados ao público o projeto e seus responsáveis e foi promovido um momento de familiarização com os conceitos teóricos e exemplos populares de intertextos. Nesta mesma sala os grupos de trabalho apresentaram os produtos das oficinas.

- **Sala da Música:** nesta sala foi realizada a oficina de intertextualidade cujo objetivo era a produção de um intertexto musical que dialogasse com o Hino Nacional Brasileiro. Foram disponibilizados alguns instrumentos musicais, os textos apresentados durante a apresentação inicial, lápis, canetas e papéis.

- **Sala de Artes:** nesta sala foi realizada a oficina de intertextualidade cujo objetivo era a produção de cartazes, gravuras, ilustrações, fruto de reflexão intertextual. Nessa sala foram disponibilizados canetas, lápis, giz, papéis de diversos tamanhos e cores, os textos que serviram de mote para a proposta, assim como tesouras, revistas e outros materiais que poderiam servir ao solicitado.

- **Sala de Escrita:** nesta sala foi realizada a oficina de intertextualidade cujo objetivo era a elaboração de texto, em prosa ou poema, que dialogasse com os textos propostos. Nessa sala foram disponibilizados papéis, canetas, lápis, borrachas e os textos que serviram de base para uma nova releitura.

Os participantes das oficinas, em grupo ou individualmente, apresentaram seus trabalhos na sala principal e, depois da apresentação, abriu-se um espaço para os comentários do público. A alegria e o entusiasmo tomaram conta não só das apresentações, como dos comentários finais.

O projeto promoveu aprendizado colaborativo e permitiu que conceitos fossem vivenciados de forma prática e criativa. O trabalho com intertextualidade evidenciou os múltiplos níveis de relações textuais, colaborando para a consolidação do aprendizado teórico.

O presente relato descreve de forma objetiva a atuação do Grupo 5 no âmbito da disciplina AEX-FFLCH-00043.01, ofertada pela Universidade de São Paulo. A execução da proposta prática de intertextualidade demonstrou a viabilidade do trabalho coletivo e interdisciplinar no ensino universitário. A sistematização dos conceitos teóricos e sua articulação com atividades práticas reafirmam a pertinência da perspectiva adotada. O evento realizado em 31 de maio de 2025 evidenciou a capacidade de integração entre teoria e prática, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do semestre.

GRUPO 6⁶

Todo o trabalho de organização de um evento desta natureza depende de um suporte que extrapola a questão acadêmica. É preciso que o público saiba que o evento acontecerá. E é preciso que alguém garanta o bom funcionamento dos equipamentos necessários para as atividades propostas. Por isso, o Grupo 6 foi responsável pela divulgação e pela assistência técnica da oficina. Para facilitar a comunicação entre os participantes, foram criados grupos no aplicativo WhatsApp

⁶ Autores do texto:

Sofia Livrari de Sá - sofialivrari@usp.br

Geovanna Machado da Silva - s.geovanna@usp.br

Fernanda Augusta Ferreira Damasio - fernandaaugustafer@usp.br

Moisés de Oliveira Silva - moisesdeosilva@usp.br

Aline Frutuoso dos Santos - alinefrutuoso@usp.br

e uma sala na plataforma Google Classroom, destinada à organização dos documentos, cronogramas e decisões coletivas. As tarefas do grupo foram distribuídas da seguinte maneira: cinco integrantes ficaram encarregados da elaboração de um formulário de participação e um formulário de avaliação do evento, bem como a lista de presença a ser assinada no dia do evento, quatro se dedicaram à produção da arte de divulgação para redes sociais, três ficaram responsáveis pela difusão do evento e uma pessoa foi designada para atuar presencialmente no evento, prestando assistência técnica, registrando o momento por meio de fotografias e organizando a distribuição do formulário entre os participantes. Distribuição esta, que ocorreu por meio da difusão de *links* e *QR codes* criados previamente pelo grupo, com o intuito de facilitar o acesso aos documentos por parte dos participantes e, posteriormente, a análise dos dados recebidos.

A arte de divulgação foi produzida na plataforma *Canva*, com uso de imagens ilustrativas obtidas na internet. A elaboração dos formulários — tanto de participação e avaliação, quanto de presença — foi realizada por meio do *Google Forms* e partiu com base das questões desenvolvidas previamente pelo Grupo 5 e por outras formuladas pelo Grupo 6. As questões estavam relacionadas ao interesse dos participantes pela literatura e por outras formas de expressão artística. O intuito era colher informações relevantes, como a faixa etária dos presentes, e compreender o perfil do público interessado em tratar de intertextualidade. Após o evento, o Grupo 6 também foi responsável pela coleta e análise das respostas obtidas por meio dos formulários, contribuindo para a avaliação do impacto e alcances da ação.

No que se refere à coleta de dados obtidos através do formulário de participação do evento, é possível afirmar que a grande maioria dos

participantes tiveram uma reação positiva ao evento como um todo, ao aporte teórico e à metodologia escolhida para sua realização. Os integrantes deste público, a partir das apresentações realizadas pelos participantes da AEX, compreenderam o conceito de intertextualidade e conseguiram, com sucesso, aplicar este processo na produção de seus intertextos. Além disso, 100% destes participantes responderam que recomendariam a oficina para mais pessoas e muitos, inclusive, responderam que retornariam para uma segunda oficina.

Cabe destacar que as reuniões gerais, envolvendo os seis grupos, a docente responsável e estudantes da pós-graduação que atuaram como mediadores(as) da AEX, ocorreram nos dias 25 de fevereiro, 17 de março, 14 de abril, 19 de maio e 26 de maio de 2025. Todos os encontros foram realizados às segundas-feiras, das 16h às 18h, por meio da plataforma *Google Meet*. Os horários foram previamente definidos em votação entre os estudantes participantes da atividade.

Segundo Gadotti (2000), a universidade precisa se abrir à pluralidade dos saberes e dos sujeitos, aproximando-se dos problemas e interesses da sociedade. A experiência aqui relatada exemplifica essa proposta, pois articulou conteúdos acadêmicos com ações práticas de planejamento, comunicação, mediação e análise crítica. A intertextualidade, enquanto conceito literário que pressupõe o diálogo entre textos (Kristeva, 1980), foi explorada não apenas em sua dimensão teórica, mas também como metáfora do próprio processo extensionista, ao propor encontros entre vozes diversas.

Assim, a participação na organização do evento permitiu aos estudantes desenvolver competências relacionadas ao trabalho colabora-

tivo, à gestão de projetos e à sensibilização social, ressaltando a importância das atividades extensionistas como espaços de formação integral no ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada ao longo deste capítulo evidencia o potencial formativo das atividades extensionistas no âmbito da formação universitária. Ao articular estudo teórico, análise literária e práticas de mediação cultural e pedagógica, a AEX “A intertextualidade: diálogos na literatura de língua portuguesa” permitiu que os estudantes participassem ativamente de diferentes etapas de construção e circulação do conhecimento, desde a organização e sistematização conceitual até a elaboração de atividades voltadas ao público externo.

A divisão do trabalho entre os grupos possibilitou que distintas dimensões do projeto fossem desenvolvidas de maneira colaborativa. Enquanto alguns grupos se dedicaram à fundamentação teórica e à análise de obras literárias, outros assumiram funções relacionadas à organização do evento, à mediação das oficinas e à comunicação com o público participante. Essa dinâmica favoreceu não apenas a consolidação dos conteúdos discutidos ao longo do semestre, mas também o desenvolvimento de habilidades ligadas ao trabalho coletivo, ao planejamento de atividades acadêmicas e à mediação de processos de aprendizagem.

As oficinas foram realizadas em 31 de maio de 2025, culminando um percurso construído coletivamente. Ao reunir participantes de diferentes faixas etárias em torno da literatura de língua portuguesa, a

atividade evidenciou como conceitos trabalhados no âmbito universitário podem ser compartilhados, reinterpretados e experimentados em contextos mais amplos de circulação cultural.

Desse modo, a experiência aqui registrada reafirma a relevância da extensão universitária como espaço de diálogo entre universidade e sociedade. Ao promover encontros entre diferentes saberes, práticas e repertórios culturais, iniciativas como essa contribuem para ampliar as possibilidades de formação acadêmica e para fortalecer o papel social da universidade pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova canção do exílio**. In: _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 145-146.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra Poética**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONAFIM, Alexandre. **Fernando Pessoa e Sophia de Mello Breyner Andresen: algumas concepções poéticas**. REVISTA CORALINA. Cidade de Goiás, vol. 1, n. 2, p. 108-118 jul./2019.
- CAEIRO, Alberto. **Quando vier a Primavera**. In: PESSOA, Fernando. **Poemas Inconjuntos**. Lisboa: Ática, 1942. p. 35.
- CAULOS. **Vida de Passarinho**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

DIAS, Gonçalves. **Canção do exílio**. In: BUENO, Alexei (org.). **Poesia e prosa completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998, p. 105-106.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: _____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRISTEVA, Julia. **Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art**. Oxford: Blackwell, 1980.

KRISTEVA, Julia. **A revolução da linguagem poética**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**; trad. Sandra Nittrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Alexandre Oliveira de. **O olhar: Alberto Caeiro e Sophia de Mello Breyner Andresen**. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A alegoria em cena – relato de experiência

Allegory in scene – an experience repport

Marina Gialluca Domene

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-7471-5928>

marina.domene@usp.br

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência acerca da elaboração e a aplicação de uma aula ministrada na disciplina de pós-graduação “Recursos teatrais no ensino-aprendizagem de literatura portuguesa”, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo. A proposta consistiu em introduzir os conceitos de moralidade e alegoria a partir da análise do *Auto da Alma* (1518), de Gil Vicente. Inicialmente, discutem-se as principais características da moralidade enquanto forma teatral medieval, marcada por intenção didática, enredo ficcional e dramatização de crises espirituais universais. Em seguida, aborda-se a alegoria como recurso estrutural dessas peças, voltado à representação concreta de conceitos abstratos e à transmissão de ensinamentos morais e religiosos. Na terceira etapa da aula, realizou-se a leitura orientada de excertos da obra vicentina, com participação ativa dos estudantes. A experiência evidenciou a relevância da leitura dramática como estratégia de aproximação ao texto teatral e de estímulo ao engajamento discente. Também revelou a importância da escolha editorial adequada ao público, uma vez que diferentes edições impactam a recepção e a compreensão da obra. Conclui-se que o ensino de literatura por meio de recursos teatrais favorece a aprendizagem dialógica e a reflexão crítica sobre conteúdos, métodos e práticas docentes.

Palavras-chave: Gil Vicente; *Auto da Alma*; ensino de literatura; alegoria; teatro medieval.

ABSTRACT: This chapter presents an experience report on the planning and delivery of a class taught in the graduate course “Theatrical Resources in the Teaching-Learning of Portuguese Literature,” offered in the Graduate Program in Portuguese Literature at the University of São Paulo. The proposal consisted of introducing the concepts of morality play and allegory through the analysis of *Auto da Alma* (1518), by Gil Vicente. First, the main characteristics of the morality play as a medieval theatrical form are discussed, marked by didactic intent, fictional plot, and the dramatization of universal spiritual crises. Next, allegory is examined as a structural resource of these plays, aimed at the concrete representation of abstract concepts and the transmission of moral and religious teachings. In the third stage of the class, guided reading of selected excerpts from the Vicentine work was carried out, with active student participation. The experience highlighted the relevance of dramatic reading as a strategy for approaching theatrical texts and encouraging student engagement. It also revealed the importance of choosing an edition appropriate to the audience, since different editions affect the

reception and understanding of the work. It is concluded that teaching literature through theatrical resources promotes dialogic learning and critical reflection on content, methods, and teaching practices.

Keywords: Gil Vicente; Auto da Alma; literature teaching; allegory; medieval drama.

1 INTRODUÇÃO

Estar à frente de uma sala de aula não é apenas uma oportunidade para transmitir ou construir novos conhecimentos; é também uma oportunidade para se verificar aquilo que se pensa saber. Assumir a posição de ministrante implica, muitas vezes, revisitar nossa pesquisa sob um novo olhar — o da partilha. O convite para realizar uma experiência didática com a pós-graduação pressupõe que o compartilhar do conhecimento seja acompanhado também por uma perspectiva crítica a respeito da própria aula.

A disciplina de pós-graduação “Recursos teatrais no ensino-aprendizagem de literatura português”, sob o código FLC6332-2/1, foi oferecida pela Prof^a Dr^a Flavia Corradin no Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo, com aulas ministradas por diversos professores convidados. O objetivo de cada aula era apresentar perspectivas diferentes acerca do teatro e de seu uso na sala de aula do ensino superior, explorando metodologias que se centrassem no teatro como recurso — e objeto — pedagógico.

Este relato de experiência pretende apresentar o planejamento e o conteúdo de uma dessas aulas. A proposta era apresentar um recorte da minha pesquisa de doutorado, que se debruça sobre a *moralidade* enquanto forma teatral no Medievo tardio e de que maneira o teatro de dois autores dos Quinhentos se adequem — ou não — às suas pre-

ceptivas. São estes autores Gil Vicente e o padre jesuíta José de Anchieta. Um dos elementos mais importante das peças de moralidade é a presença de alegorias. Para esta aula, decidi-se por trazer uma análise desse aspecto no *Auto da Alma*, escrito por Gil Vicente em 1519.

Considerando a natureza da disciplina, o público da aula seria um grupo composto por um aluno de doutorado também orientado pela Prof^a Flavia, uma aluna de doutorado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” que se dedica ao ensino de literatura na universidade, uma aluna de mestrado e uma aluna de graduação que se prepara para o ingresso na pós-graduação, para além da própria docente responsável pela disciplina. Com isso em mente, era preciso planejar uma sequência que desse conta do conteúdo com o nível de profundidade devido à pós-graduação, ao mesmo tempo em que atendessem às necessidades de um público não especializado.

O objetivo principal da aula era analisar o *Auto da Alma* enquanto moralidade e enquanto alegoria, de maneira que foram necessários dois objetivos secundários: definir o conceito de *moralidade* e as suas preceptivas e definir o conceito de alegoria. Por isso, optamos por dividir a aula em três etapas. Na primeira, trataríamos da moralidade; não havendo tempo para estabelecer um panorama de todo o teatro medieval, foi necessário estabelecer apenas as bases para a moralidade e suas principais características. Depois, a partir dos elementos que definem esta forma teatral, foi possível definir a alegoria.

Ao fim coube a análise do *Auto da Alma*. A terceira e última etapa da aula foi baseada na leitura estratégica de excertos da peça, propostos através da projeção de slides. Estava feito o convite de que alguém se voluntariasse para ler o trecho em questão. A edição escolhida foi a estabelecida por José Camões, professor da Universidade de Lisboa —

entretanto, por motivos que serão discutidos mais adiante, para este texto, optamos por uma mudança, passando a adotar o texto apresentado por Cleonice Berardinelli. O texto foi enviado aos participantes com antecedência, de maneira que pudéssemos garantir um conhecimento básico comum a partir do qual nossa análise se daria.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EVOLUÇÃO DO TEATRO MEDIEVAL E AS CARACTERÍSTICAS DA MORALIDADE

Não se pode afirmar com certeza quando a moralidade teria surgido; entretanto, sabemos que vigorou, de acordo com o que afirma G. A. Lester (1981, p. XVI), entre os séculos XIV e XVI, e após este período passou a perder popularidade, entrando em declínio. É a primeira forma de teatro medieval a apresentar tramas inventadas, em vez de encenar narrativas mitológicas, como as bíblicas — mistérios — ou as hagiográficas — milagres —; isso significa que os mistérios encenam episódios das Escrituras e os milagres apresentam episódios das vidas dos santos, enquanto as peças de moralidade voltam-se para as tramas ficcionais.

Patrice Pavis (2017, p. 250) afirma que esta forma teatral possui “inspiração religiosa e (...) intenção didática e moralizante”, de maneira que, ainda que trate de enredos fictícios, mantém-se o objetivo de ensinar e edificar o público segundo a fé católica, predominante na Europa medieval. Essa função pedagógica é uma das características mais marcantes da moralidade, e o aspecto ficcional abria espaço para o humor e outros elementos que a ajudariam a ganhar popularidade.

Acerca desse mesmo caráter inventado do enredo, a moralidade está livre para ser encenada em qualquer época do ano. De acordo com Glynne Wickham (1987, p. 106), este tipo de peça, “sendo instrutiva na natureza de sua mensagem, como a de um sermão, era apropriada a quase qualquer momento”¹, o que a tornava móvel (Wickham, 1987, p. 112), ao contrário de outras formas teatrais do período, que estavam ligadas ao calendário litúrgico e, portanto, eram encenadas apenas em datas específicas. Essa flexibilidade também contribuiu para a difusão desta forma teatral e até a tradução de alguns textos.

No que concerne à trama, em alguns textos esta parece estar quase totalmente ausente (Pavis, 2017, p. 250), no sentido em que a preocupação com a intriga empalidece diante da preocupação com o ensino e a moral (Faria, 1998, p. 181). Desta forma, anjos e demônios são personagens muito comuns nesse tipo de peça, além de santos, a Morte e, por vezes, Cristo e até o próprio Deus. Cada figura desempenha uma função simbólica clara, da qual o espectador medieval teria consciência e capacidade de identificar. Em linhas gerais, a moralidade consiste na “dramatização de uma crise espiritual” vivida por uma figura universal, que pretende dar conta de representar toda a humanidade (Bevington, 1975, p. 792) e, em algumas peças, recebe o nome de “Todo-Homem”, “Todo-o-Mundo” ou, no caso do texto que aqui discutimos, simplesmente “Alma”. A isso, chamamos alegoria, a que se dedicou a segunda parte da aula e de que trataremos a seguir.

¹ Tradução livre do original em inglês: “Being instructional in character their message, like that of a sermon, was appropriate at almost any time”.

2.2 A ALEGORIA: FALAR DO OUTRO

O uso da alegoria nas peças de moralidade não se resume a um recurso estilístico; antes, ele é estrutural e ajuda a constituir o próprio fundamento da própria moralidade enquanto forma teatral. Entender esse recurso é fundamental para compreender o seu funcionamento.

A palavra “alegoria” surge na língua grega, unindo o termo *allos* (“outro”) e o termo *agoria* (falar) (Fothergill-Payne, 1977, p. 21). Significa, literalmente, “falar de outro”. Podemos definir a alegoria como a substituição de um conceito por outro, estabelecendo uma relação de semelhança entre os dois (Lausberg, 1967, p. 249), a fim de explicar ou exemplificar o conceito substituído, normalmente abstrato. Além disso, Louise Fothergill-Payne (1977, p. 33) também chama a atenção para o apagamento do elemento substituído, criando uma aproximação implícita. Angus Fletcher (1964, p. 2) resume: “Em termos mais simples, a alegoria diz uma coisa e quer dizer outra. Ela destrói a expectativa normal que temos da linguagem, de que nossas palavras ‘querem dizer aquilo que dizem’”².

Na alegoria, um elemento abstrato será substituído, no discurso ou obra de arte, por outro concreto, que se assemelhe ao primeiro de alguma forma e, portanto, facilite sua compreensão. Assim, o conceito que substitui é frequentemente chamado também, de acordo com Heinrich Lausberg (1967, p. 250), “‘símbolo’ ou ‘alegoria simbólica’

² Tradução livre do original em inglês: “In the simplest terms, allegory says one thing and means another. It destroys the normal expectation we have about language, that our words ‘mean what they say’”.

quando, entre o objeto pretendido e a alegoria, se admite uma real participação, que, pela alegoria, é dada a conhecer”.

Ora, se a função da alegoria é explicar um elemento a partir de outro, há de se perguntar o que a diferencia da metáfora. A resposta é: o propósito. A metáfora pode ter um objetivo puramente discursivo ou estético, a alegoria aponta para outro caminho: o ensino é essencial. Isso significa que a alegoria está necessariamente em busca de convencer ou ensinar o público. A esse respeito, o Léxico técnico de filosofia medieval de Silvia Magnavacca (2005, p. 59-60, grifo da autora) afirma que:

De este modo, la alegoría implica necesariamente una intención pedagógica lo cual no es esencial a la metáfora. En lo alegórico, la forma se considera extrínsecamente en cuanto velo pero, a la vez, indicación de la verdad y del bien que atañen a la vida espiritual. Por eso, ha tenido un lugar preponderante en la cultura medieval, dado que, en ella, tanto el arte como la naturaleza se vieron, en cierto sentido, como alegoría del divino³.

Magnavacca sinaliza que a função pedagógica da alegoria tem profunda relação com a religiosidade da Idade Média, período em que teve certo protagonismo nas artes. Diz a pesquisadora argentina que, de fato, as artes e a própria natureza operam, para o catolicismo medieval, como uma representação alegórica de Deus, pois tudo deve apontar para Ele de alguma forma.

³ Tradução livre do original em castelhano: “Deste modo, a *alegoria* implica necessariamente uma intenção pedagógica a qual não é essencial à metáfora. No alegórico, a forma se considera extrinsecamente enquanto véu, mas, ao mesmo tempo, indicação da verdade e do bem que concernem à vida espiritual. Por isso, teve um lugar preponderante na cultura medieval, dado que, nela, tanto a arte como a natureza tornaram-se, em certo sentido, alegoria do divino”.

A alegoria, portanto, expande-se para além de uma figura de linguagem, adquirindo dimensões capazes de definir uma personagem e até mesmo toda a trama de uma peça de teatro. Seu objetivo é cristalino, o que também exerce influência sobre o tipo de texto em que é empregada, tornando-a especialmente útil dentro do contexto da arte sacra ou religiosa.

3 O *AUTO DA ALMA*, INTEIRAMENTE ALEGÓRICO

O *Auto da Alma* é uma das peças mais conhecidas de Gil Vicente e foi encenado pela primeira vez próximo à Páscoa de 1518: “Este auto presente foi feito à muito devota Rainha Dona Lianor, e representado ao muito poderoso e nobre Rei Dom Emanuel, seu irmão, por seu mandado, na cidade de Lisboa, nos paços da Ribeira, em a noite de Endoenças. Era do Senhor de MDVIII” (Vicente, 2012, p. 123). A noite de Endoenças é uma noite dedicada às celebrações que marcam a Quinta-Feira Santa, isto é, a noite da Última Ceia de Cristo antes de sua crucificação. A data não é arbitrária.

O texto tem uma profunda relação com a chamada *Trilogia das Barcas*⁴. As quatro peças parecem pertencer “à mesma série” (Teysier, 1985, p. 56) e, de fato, são as quatro últimas peças de moralidade escritas pelo autor. As duas primeiras peças da *Trilogia* são o *Auto da*

⁴ A *Trilogia das Barcas* é o nome dado ao conjunto de peças composto pelo *Auto da barca do Inferno* (1517), pelo *Auto da barca do Purgatório* (1518) e pelo *Auto da barca da Glória* (1519). Este nome serve apenas propósitos de ensino e de pesquisa, já que não foi dado pelo próprio Gil Vicente e nem pelo seu filho, Luís Vicente, que finalizou a edição da *Copilaçam de totalas obras de Gil Vicente* (Bernardes, 2004-2005, p. 187).

barca do Inferno e o *Auto da barca do Purgatório*, ambas encenadas em celebração do Natal em 1517 e 1518, respectivamente.

O *Auto da Alma* apresenta uma trama bastante simples. Nele, uma Alma representa toda a Humanidade, e realiza a jornada da vida. Ela tem como companheiro o Anjo Custódio, que tem o papel de guiá-la ao longo do caminho. O Diabo segue-os de perto, aproveitando momentos de distração da Alma para abordá-la e tentá-la com prazeres mundanos. A própria trama é alegórica, como é exposto no argumento da peça:

Assi como foi cousa muito necessária haver nos caminhos estalagens, pera repouso e refeição dos cansados caminhanes, assi foi cousa conveniente que nesta caminhanes vida houvesse ã estalajadeira pera refeição e descanso das almas que vão caminhanes pera a eternal morada de Deos. Esta estalajadeira das almas é a Madre Santa Igreja, a mesa é o altar, os manjares as insígnias da paixão. E desta prefiguração trata a seguinte obra (Vicente, 2012, p. 123).

Neste parágrafo, o argumento consiste no tema da peça. O excerto tem a função de explicar o que o público verá, dando conta de deslindar a alegoria da trama. O próprio dramaturgo ressalta que o pano de fundo para a trama é a compreensão da vida como uma jornada, alegoria a partir da qual constrói todas as outras presentes na peça. Como veremos, todos os elementos da peça são alegóricos.

Em seguida, a rubrica⁵ descreve o cenário: uma mesa posta com uma cadeira; uma personagem chamada Madre Santa Igreja chega

⁵ De acordo com o *Dicionário de teatro*, de Patrice Pavis (2017, p. 96), a *rubrica*, também chamada *didascália* ou *indicação cênica*, constitui no conjunto de “instruções dadas pelo autor a seus atores (...), para interpretar o texto dramático”. Isso significa que é uma anotação deixada pelo autor ao

acompanhada de São Tomás de Aquino, São Jerónimo, Santo Ambrósio e Santo Agostinho (Vicente, 2012, p. 123): “Está posta ãa mesa com ãa cadeira. Vem a Madre Santa Igreja com seus quatro doutores: Santo Tomás, São Jerónimo, Santo Ambrósio, Santo Agostinho (...)”. A primeira personagem, de maneira bastante óbvia, representa a própria Igreja Católica, a instituição que, para seus fiéis, é a mantenedora da Santa Fé e da vontade de Deus na terra. As outra quatro são os quatro doutores da Igreja, uma alegoria para os fundamentos da doutrina a serviço da Igreja, que ajudam a guiar e a trazer refrigério para o ser humano. São, todos eles, símbolos do sistema de crenças que deve ajudar a humanidade a manter-se firme no caminho ordenado pelo divino. A fala de abertura da peça é de Santo Agostinho, que diz:

Necessário foi, amigos,
que nesta triste carreira
desta vida
pera os mui perigosos perigos
dos imigos
houvesse algũa maneira
de guarida.
Porque a humana transitória
natureza vai cansada
em várias calmas
nesta carreira da glória
meritória
foi necessário pensada

longo do texto para indicar determinadas movimentações, entonações ou orientações de figurino e de cenário, entre outras. A *rubrica inicial* serve o propósito de fazer indicações para o começo da peça: em que momento da trama as personagens se encontram, quais objetos são importantes no cenário neste momento, etc.

pera as almas
(Vicente, 2012, p. 123-124).

Aqui, o santo começa sua explicação a respeito do aspecto alegórico do texto, discorrendo sobre a necessidade humana de proteção contra os perigos do mundo. Paul Teyssier (1985, p. 37) que a “Parábola do Bom Samaritano”, narrada por Cristo no *Evangelho de São Lucas* (10:29-37), é uma das fontes deste auto. Essa relação pode ser devida às referências aos assaltantes — os “imigos” (“inimigos”, v. 30) — e à hospedaria (v. 34-35) em que o homem ferido repousou de seus sofrimentos, mencionada na próxima passagem a fala de Santo Agostinho:

Pousada com mantimentos,
mesa posta em clara luz,
sempre esperando,
com dobrados mantimentos
dos tormentos
que o Filho de Deos na Cruz
comprou penando.
Sua morte foi avença,
dando, por dar-nos paraíso,
a sua vida
apreçada, sem detença;
por sentença
julgada a paga emproviso,
e recebida
(Vicente, 2012, p. 124).

Esta passagem menciona a estalagem, mas concentra-se no sacrifício de Cristo em pagamento dos pecados humanos. Aqui, Santo Agostinho descreve como a morte e ressurreição do Filho de Deus abriu as portas do Paraíso para os seres humanos. A consequência

disso é, de acordo com a personagem, a criação da estalagem administrada pela Igreja:

À sua mortal empresa
foi santa estalajadeira,
Igreja madre,
consolar à sua despesa,
nesta mesa
qualquer alma caminheira
com o Padre
e o Anjo Custódio aio;
alma que lhe é encomendada
se enfraquece
e lhe vai tomando raio
de desmaio
se, chegando a esta pousada,
se guarece
(Vicente, 2012, p. 124-125).

Santo Agostinho descreve, enfim, a estalagem. O objetivo desta hospedaria é oferecer repouso e consolo vindos de Deus. O Anjo Custódio acompanha a caminhada para oferecer proteção e conselho para a Alma. Em uma noção próxima à ideia que o Catolicismo faz do Espírito Santo, descrito como o “Espírito da verdade” que “guiará [os seres humanos] na verdade plena” (*São João* 16:13), o Anjo guia a Alma enquanto ela decidir segui-lo. Entretanto, quando ela decide afastar-se e seguir o conselho do Diabo, Custódio não interfere. A tentação do Diabo é a seguinte:

Tão depressa, ó delicada,
alva pomba, pera onde is?
Quem vos engana
e vos leva tão cansada

por estrada
que somente não sentis
se sois humana?
Não cureis de vos matar,
que ainda estais em idade
de crescer;
tempo há i pera folgar
e caminhar:
vivei à vossa vontade
e havei prazer.
Gozai gozai dos bens da terra;
procurai por senhorios
e haveres.
Quem da vida vos desterra
à triste serra?
Quem vos fala em desvarios
por prazeres?
Esta vida é descanso
doce e manso,
não cureis doutro paraíso;
quem vos põe em vosso siso
outro remanso?
(Vicente, 2012, p. 128-129).

O Diabo oferece à Alma os prazeres mundanos, alegando que haverá tempo para, mais tarde, converter-se e mudar seus caminhos. Ela não precisa se esforçar tanto neste momento, diz ele. O demônio é uma representação alegórica da tentação e do pecado, aos quais a Alma cede por três vezes, antes de cair em si e expulsá-lo. A carga do pecado e dos prazeres da Carne são um peso que a atrasava e cansava, até que é despida deles na estalagem (Vicente, 2012, p. 142). Esta é uma representação do sacramento da confissão e do perdão dos pecados, fornecidos pela Igreja através da doutrina.

No *Auto da Alma*, absolutamente tudo é uma alegoria, a ter início com a própria trama. Todas as personagens, como vimos, também são alegorias para conceitos abstratos ou verdades espirituais da doutrina católica. Esta peça pode ser classificada, por esse e por outros motivos, como uma moralidade exemplar, pois adequa-se a todas as principais características da forma teatral.

Esta análise guiou a seleção de textos para a leitura em sala de aula, através de uma apresentação de *slides* — justamente, os trechos aqui citados, limitados, é claro, pelo curto tempo disponível. Todos os participantes tiveram a chance de ler uma fala em voz alta, podendo escolher entre tentar interpretá-la, como em uma leitura dramática, ou simplesmente enunciá-la, o que os levou a uma experiência mais próxima com o texto. Foi esse processo, de análise e leitura, que suscitou a discussão a respeito da própria aula e das metodologias empregadas.

4 ENSINAR E APRENDER, REFLEXÕES A *POSTERIORI*...

Após a aula, o período de discussão abriu a possibilidade para que os participantes fizessem suas perguntas, mas também — e talvez mais importante — comentários. Esperava-se que cada um deles manifestasse sua opinião a respeito do conteúdo, da didática, da metodologia empregada... Desta forma, pode-se receber um retorno imediato da eficácia da sequência apresentada.

O recurso de convidar participantes a fazerem a leitura dramática de trechos da peça foi proveitoso. Ler um texto teatral é uma experiência diferente de ler um poema ou uma prosa narrativa. Uma das estratégias para conseguir realizar essa leitura é imaginar ou visualizar o palco, mas, de fato, é difícil. Para um leitor desabituaado, exige um

grau maior de esforço para compreender a peça. Nesse sentido, a prática de leitura proposta durante a aula levou a um envolvimento dos presentes com o texto de maneira mais íntima e próxima.

Após o término da aula, os participantes da disciplina tiveram a oportunidade de fazer perguntas e apontamentos. Entre diversos comentários recebidos, o que mais chamou a atenção foi a dificuldade para lidar com a edição escolhida. A princípio, a opção pelo texto preparado por Camões baseou-se em sua qualidade. De fato, é a edição em que se baseia a pesquisa de doutorado que deu origem à aula em questão. Seu rigor filológico e sua riqueza crítica foram considerados essenciais para o trabalho acadêmico e científico; entretanto, talvez não o sejam para o trabalho em sala de aula.

A edição proposta por Camões provou-se mais desafiadora do que a maioria dos participantes estava preparada para ler, sobretudo considerando as dificuldades já discutidas que estão ligadas à leitura do texto teatral. O grupo debateu o ocorrido, levando-me a realizar ajustes, reconhecendo que a edição de Cleonice Berardinelli do *Auto da Alma*, mantendo um nível de rigor bastante alto, faz concessões que facilitam a leitura para o olho desacostumado, tornando-se, portanto, mais adequada para um ambiente de leitores não especializados.

5 TURMA DISPENSADA!

Estar diante de uma sala de aula é um prazer imensurável. A oportunidade de estabelecer novas conexões, ampliar horizontes e partilhar descobertas é um presente. Entretanto, reduzir esta aula a uma chance de propagar conhecimentos adquiridos seria uma análise demasiadamente simplista.

O objetivo mais óbvio, de discutir um determinado conteúdo, foi cumprido de uma maneira que, pelo menos para mim, foi satisfatória. Para além disso, a experiência de ministrar essa aula revelou-se uma oportunidade de exercício de escuta e adaptação. Ensinar, nesse sentido, foi um ato muito mais profundo do que afirmar um saber. A sua partilha proporcionou um espaço de diálogo, descobrindo limites, desafios e potências de cada material ou método empregados. Houve comentários elogiosos quanto à minha didática, à apresentação de *slides* e à minha oratória. Entretanto, o que mais encontrou morada foram as críticas, com as quais foi — e será — possível aprender, evoluir e tornar-me uma professora e pesquisadora melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDES, José Augusto Cardoso. ***A Copilaçam de todas as obras: o livro e o projecto identitário de Gil Vicente***. DIA-CRÍTICA, CIÊNCIAS DA LITERATURA, nº 18-19/3, 2004-2005, p. 179-198.
- BEVINGTON, David. **Medieval drama**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1975.
- FARIA, João Roberto. **O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.
- FLETCHER, Angus. **Allegory: the theory of a symbolic mode**. Londres: Cornell University Press, 1964.
- FOTHERGILL-PAYNE, Louise. **La alegoría en los autos y farsas anteriores a Calderón**. Londres: Tamesis Books Limited, 1977.
- LAUSBERG, Heinrich. **Elementos da retórica literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1967.

LESTER, G. A. **Three late Medieval morality plays**; edição de G. A. Lester. Nova Iorque: W. W. Norton and Company Inc, 1981.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VICENTE, Gil. **Autos**; organização, apresentação e ensaios de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

VICENTE, Gil. **Obras de Gil Vicente - volume I**; direção científica de José Camões. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

WICKHAM, Glynne. **The medieval theatre**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Inês de Castro e o reconto para o público infantil: uma abordagem pedagógica

Inês de Castro and the retelling for children:
a pedagogical approach

Débora Machado Lira

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0009-0001-2272-470X>

deboralira@usp.br

RESUMO: Este trabalho visa explorar as diferentes interfaces da prática pedagógica realizada a partir do livro *Inês* (2015), de Roger Mello e Mariana Massarani, para um clube de leitura infantil em uma escola privada de São Paulo. Propõe-se utilizar a estrutura da sequência didática, bem como imagens selecionadas pela professora (e autora deste trabalho), anotações de comentários dos alunos e da autora como material de análise, aliadas a uma bibliografia educacional e literária sobre o mito inesiano, entre a qual destacam-se Rouxel e Corradin.

O trabalho também evidencia a importância do papel mediador do professor em parceria com os alunos, ao mostrar os resultados do projeto literário estabelecido e suas respectivas análises e considerações.

Palavras-chave: Didática; projeto literário; *Inês* de Castro; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This paper aims to explore the different facets of pedagogical practice based on the book *Inês* (2015) by Roger Mello and Mariana Massarani, targeting a children's book club at a private school in São Paulo. The study proposes the use of the didactic sequence framework, images selected by the teacher (who is also the paper's author), annotations of the teacher's and students' comments as analytical material, alongside educational and literary references on the "Inesian" myth — particularly highlighting Rouxel and Corradin.

Additionally, the paper emphasizes the importance of the teacher's mediating role in collaboration with students by presenting the outcomes of the established literary project, along with its respective analyses and reflections.

Keywords: Didactics; literary project; *Inês* de Castro; teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

O mito de Inês de Castro e D. Pedro I é oriundo de uma tragédia medieval verídica, na qual ele se apaixonou por Inês, uma das damas de companhia de sua esposa, Constança, e foi fortemente reprimido por seu pai, o rei Afonso IV, que exilou a moça. Após a morte da esposa de Pedro, Inês retornou de seu exílio, resultando no nascimento de quatro filhos. A relação foi reprovada por Afonso IV e seus conselheiros, que decidiram matá-la. A partir da morte de Inês, muito foi dito acerca das represálias deste ato: Pedro teria retirado o coração de dois dos conselheiros que participaram na morte da sua amada, e também desenterrado seu corpo e a coroado como rainha perante a corte.

A história teve adaptações literárias, teatrais e midiáticas, tendo sido inscrita no imaginário português como uma memória coletiva que ultrapassa o tempo. Segundo Flavia Corradin (2020, p. 105), o mito está “latente no subconsciente da sociedade portuguesa”, e por isso mantém-se atualizado de diferentes formas artísticas ao longo do tempo, conforme o texto deixa patente:

Assim, o mito inesiano está sempre em busca de reatualizar-se ficcionalmente na literatura, na arte, uma vez que na vida real é impossível. A memória torna-se o combustível propulsor para que o mito exista na realidade literária de qualquer tempo, impulsionando-o para a eternidade. [...] — Assim, aquele amor, que foi finito no tempo cronológico da história — aquele fatídico 7 de janeiro de 1355 — permanece vivo *até o fim do mundo* no espaço mítico, sagrado da literatura.

É mister que eventos históricos populares adquiram o status de mito por intermédio de recontos geracionais ao longo do tempo, e por

isso, tem o potencial de inspirarem o que chamamos de “romances históricos”, esse gênero literário, segundo Capoia (2024) pode ser definido como “[...] um tipo de ficção que combina elementos fictícios com fatos históricos reais. Utiliza esses fatos para montar a narrativa, colocando determinado período, acontecimento ou personalidade histórica em uma posição de destaque na trama”. Por isso, ao tratar da questão do mito inesiano como romance histórico, Corradin (2023, p. 179-180) comenta:

[...] No caso de romances históricos, estamos diante de um diálogo travado com o fato histórico, mediado pela bibliografia, cujos diferentes títulos por mais que busquem a verdade histórica, por sua vez, também são veiculados a partir de diferentes pontos de vista. Deste modo, o intertexto literário seria reflexo de um eu que se volta para o fato histórico e o flagra segundo sua visão de mundo, ainda que se apoie, no mais das vezes, em documentação.

O livro *Inês*, de Roger Mello e Mariana Massarani, conta a trágica história de Inês de Castro para o público infante-juvenil, utilizando o ponto de vista da filha de Inês e Pedro, Beatriz, como guia para transitar entre os eventos catalisadores desta história tão famosa, que, segundo Corradin (2020), aponta a desaprovação da corte versus a aprovação dos filhos ao relacionamento. Por meio de uma linguagem poética, rítmica e sensível, adentramos no imaginário infantil por meio de um “e se?”. E se uma criança narrasse um mito trágico? E se soubéssemos de uma história triste sob o ponto de vista de uma criança?

Utilizando esta perspectiva tão única mediante uma linguagem poética, o livro *Inês* serviu como ponto de partida para a elaboração de uma breve pesquisa pedagógica com a duração de cerca de 3 meses,

cujo objetivo era realizar a leitura da obra para um público infantil — composto por crianças de 6 a 8 anos — dentro do ambiente escolar. Para isso, o presente trabalho versará a respeito da sequência didática, ou projeto literário, e suas escolhas pedagógicas, pensadas para desenvolvimento de uma leitura significativa para o público estabelecido, trazendo considerações e resultados referentes às aulas.

2 O PÚBLICO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi pensada para um público pequeno, de aproximadamente quatro crianças que fazem parte do clube “Contar e criar histórias”, mediado por mim em uma escola privada de São Paulo. As crianças que frequentam o clube são do contraturno escolar, geralmente do 1º e 2º anos do ensino fundamental, com faixa etária de 6 a 8 anos. O clube tem como objetivo o aumento do repertório literário de cada criança, pensando em formas diferentes de contação de histórias, entrando em contato com variedades literárias e realizando produções autorais a partir delas.

A partir destas circunstâncias, a sequência didática foi elaborada com a divisão de três momentos diferentes: contextualização, leitura e produção. De forma apurada, a contextualização tem um papel fundamental na prática pedagógica: situar o aluno, facilitando o acesso a um conhecimento prévio do assunto a ser tratado e/ou introduzindo-o de forma lúdica com a finalidade de propor conexão ao alunado, dispondo de atividades, discussões, debates, músicas e outras práticas.

Ademais, a contextualização é um momento altamente personalizável para o contexto do professor, pois, conhecendo os alunos e o perfil da turma, a abordagem pode ser variada, visando a individualidade e intencionalidade para a tratativa do conteúdo central da atividade.

David Stein (1998) aponta que um “aprendizado situado”¹ coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, cujos elementos são: conteúdo, contexto, estímulos do ambiente, comunicação, situação e participação. Sobre a intencionalidade e importância vital da contextualização, Anderson Lobato (2008, n.p.) explica:

Ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, formam-se então indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los a seu cotidiano. É importante o educando reconhecer as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula.

Com o intuito de trazer o tema dentro do contexto infantil e escolar, a contextualização precederá a leitura do livro, que também terá recursos intencionais como base, para que seja melhor aproveitada e compreendida pelo grupo. No entanto, ao considerar a leitura do livro *Inês*, que narra um evento histórico polêmico de forma fantasiosa e polissêmica, o desafio de “como ler” foi contornado com base na curiosidade infantil: é necessário expor as crianças aos desafios propostos pela literatura, nem sempre colocados pela literatura infantil. No entanto, a partir de uma curadoria que tenha o propósito instigante e formativo, as crianças, ao longo da leitura, poderão aprender a desenvolver ferramentas que auxiliem em obstáculos de compreensão. Em *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*, Annie Rouxel (2013, p. 5) traz justamente o período de escolarização que trabalhamos

¹ Traduzido livremente do inglês *situated learning*.

nessa sequência didática, explicando a importância de obras complexas para crianças e seus potenciais.

No fundamental 1, a escolha de obras complexas é feita na maior parte das vezes justamente por causa de suas potencialidades formadoras. Catherine Tauveron (2004^a) recomenda para os menores “textos resistentes”, que ofereçam “jogo e proporcionem o sentido do jogo”. Ela destaca a dimensão lúdica da leitura literária, que coloque leitor diante de um obstáculo que o obrigue a uma transgressão de seu habitus de leitor. Entre esses textos, Catherine Tauveron (1999) distingue duas categorias: os textos prolíferos e os textos reticentes. Os primeiros se caracterizam por sua forte polissemia; eles comportam zonas de indecisão que não impedem contudo a compreensão imediata. Os segundos programam a desorientação do leitor que deverá rever sua compreensão errônea. Esses textos pedem vigilância: o leitor atento e imaginativo se empenha em desmontar as armadilhas que lhe são montadas e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência, lhe dá prazer.

Para melhor lidar com os desafios propostos pela leitura da obra, será necessária a participação ativa do professor ao longo do processo, explorando o texto por meio de perguntas, conjecturas e discussões, segundo Rouxel (2013). Explorar os elementos não-verbais também é vital, pois o livro é inteiramente ilustrado, aspecto que chama a atenção do olhar infantil e também contribui para o desenvolvimento da história. Segundo Alejandra Stein e Celia Rosenberg (2010), a intervenção do adulto ajuda a criança a recuperar trechos, identificar personagens, fazer conexões com conversas prévias à leitura e, a partir das ilustrações, formular perguntas centradas nas motivações e nos objetivos dos personagens e eventos desencadeados. Ainda sobre a importância das ilustrações no processo de leitura do livro infantil, Maria

José Palo e Maria Rosa Oliveira (2006, n.p.) abordam a conexão entre o texto e a imagem e sua contribuição para a comunicação da leitura:

Não resta dúvida de que é uma forma de dar veracidade à narração, conferindo à palavra-geral e simbólica um caráter de índice, de existente real e individualizado. É a conexão, por contigüidade e subordinativa, texto-ilustração que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações nucleares da narrativa, graças ao estímulo da imagem, criem hábitos associativos tais que sejam inscritos diretamente no pensamento da criança com o mínimo de esforço e com o menor dispêndio de energia possível.

Ao realizar uma produção ao final de um projeto, como um cartaz, livro, vídeo, teatro, etc., busca-se construir a autonomia criativa dos alunos a partir do conhecimento apresentado, a fim de colocá-los como centro do projeto e autores do próprio aprendizado. Quando o aluno se apropria do texto e passa a atuar como agente criativo a partir dele, criam-se novas conexões com o texto e novas possibilidades. Ao discorrer sobre os níveis de interação entre o leitor e o texto, Adriana Lessa e Cristiane Santos (2023, p. 98) explicam:

Juntamente a uma reflexão crítica sobre possíveis intenções pessoais para a leitura de determinado texto, uma experiência metacognitivista impulsionada pelas metodologias ativas, além de inclusiva, pode ser fundamental para despertar essa interação entre texto e leitor.

Portanto, a sequência didática foi estruturada da seguinte forma:

	Conteúdo das aulas
Aula 1	Acessar o conhecimento prévio Contar a história de uma forma mais simplificada e infantil – IA Jogo da memória Encenação teatral
Aula 2	Retomada Leitura do livro “Inês” Escrita: o que chamou sua atenção sobre a história? Discussão
Aula 3	Retomada da história Qual será a produção? Elaboração da história e início da confecção do livro.
Aulas 4-5	Continuação da produção do livro coletivo Montagem da exposição.

Tabela 1 – Visualização simplificada da sequência didática
Fonte: Própria (2025).

3 RESULTADOS

A primeira aula, considerada introdutória ao tema de Inês de Castro e D. Pedro, começou com uma sondagem a respeito do conhecimento dos alunos sobre a temática. Eles afirmaram ignorar o tema e personagens, e, por isso, a história foi introduzida de forma lúdica e simples, tendo em consideração o público-alvo, com o objetivo de apresentar aos alunos Inês, Pedro, o rei Afonso IV, a natureza da relação proibida do casal e o trágico fim da jovem. Isto foi vital para que posteriormente, durante a leitura do livro, os alunos reconhecessem

referências aos personagens e acontecimentos, tendo já um repertório estabelecido.

Esta introdução adaptada à história real foi gerada por uma inteligência artificial², ao pedir uma versão simples e lúdica do mito inesiano. Ao contá-la, foi utilizado um tom fantasioso, mudanças na fala e expressão facial e corporal, pausas estratégicas e perguntas ao longo da narração, como: o que vocês acham que vai acontecer agora? O que você faria se tentassem te separar de alguém que você ama? Por que vocês acham que o rei tinha essas atitudes?

Era uma vez, num reino cheio de castelos altos e jardins floridos, um príncipe chamado Pedro. Ele era valente, mas seu coração guardava um segredo: um amor tão grande que nem mesmo o tempo conseguiu apagar. Pedro era filho do rei e um dia conheceu uma dama gentil chamada Inês. Ela tinha cabelos dourados e um sorriso que iluminava o castelo. Ela vinha de terras distantes e adorava cantar para os passarinhos. Todos a amavam... menos o rei. O pai de Pedro queria que ele se casasse com uma princesa poderosa, não com Inês. 'Isso vai trazer problemas!', ele dizia. Pedro e Inês se amavam tanto que trocavam cartas em segredo e se encontravam no jardim. Mas o rei ficou furioso e disse: 'Isso não pode continuar!' Um dia, enquanto Pedro estava longe, o rei tomou uma decisão terrível. Ele mandou que afastassem Inês para sempre. E assim... ela partiu, como uma flor levada pelo vento. Quando Pedro descobriu, seu coração ficou cheio de tristeza e de uma promessa: 'Um dia, todos saberão que Inês foi minha rainha.' Anos depois, Pedro se tornou rei. E então, ele fez algo que ninguém esperava... Pedro mandou trazer Inês de volta... não como uma dama, mas como uma rainha. Ele colocou uma coroa em sua cabeça, mesmo ela já não estando mais entre nós, e disse: 'Ela sempre foi minha esposa.' Dizem que, até hoje, nas noites de lua cheia, dá para

² Chat GPT.

ouvir o canto de Inês nos jardins do castelo... porque o amor verdadeiro nunca morre (OpenAI, 2025).

Como mencionado, a história foi contada de forma pausada, e, ao final, foi pedido aos alunos que fizessem um breve reconto oral, para acessar sua compreensão com relação à história e tirar dúvidas.

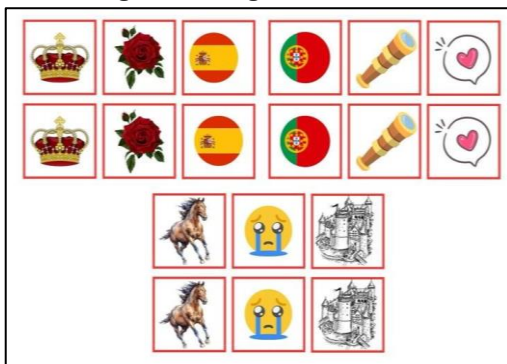
Após a leitura, e com o objetivo de estimular a visualização de imagens da história para o enriquecimento do processo de leitura, foi proposto um jogo da memória com as seguintes imagens em pares: coroa, remetendo à realeza de Portugal; rosa, delicadeza de Inês, imagem de uma feminilidade tradicional; bandeira da Espanha, nacionalidade de Inês; bandeira de Portugal, nacionalidade de Pedro; luneta, remetendo às caças de Pedro; coração, remetendo ao amor e paixão; cavalo, remetendo aos transportes da época e também às caçadas; rosto chorando, momentos trágicos da história; e castelo, moradia da realeza. A respeito do uso das imagens na mediação literária infantil, considera-se:

É inegável a relação que as crianças têm com as imagens. Comenius, considerado como o autor do primeiro livro feito intencionalmente para crianças, no século XVII, já tinha consciência do poder que as imagens têm sobre as crianças, considerando que as imagens são para elas a linguagem mais inteligível. É necessário considerar que as crianças têm disposição para interpretar os elementos visuais e têm consciência de que as imagens têm uma estrutura lógica (Araujo, 2016, p. 3).

Os alunos mostraram muita empolgação ao entrarem em contato com o jogo, fazendo comentários que conectam os personagens com as imagens, como: “O castelo que o Pedro morava!”, “Essa é a rosa da Inês, ela pegou do jardim”, ou “Eu quero um cavalo igual o do Pedro”

(sic). O jogo foi realizado em um ambiente diferente: o pátio da escola, sentados no chão de grama sintética e ao sol. Essa mudança de espaço ajudou na transição da contação oral para um novo momento da sequência didática.

Figura 1 – Jogo da memória



Fonte: Própria (2025).

A importância do brincar no meio pedagógico, está intrínseca ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social (Pereira e Silva, 2021, p. 14) da criança, sendo parte vital de uma sequência pedagógica para uma faixa etária em tão tenro desenvolvimento.

Destaca-se que o brincar orientado, pode ser utilizado como um recurso educativo durante o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo e estimulando, além da parte motora, o respeito e a cooperação mútua, a criatividade, o raciocínio, a aquisição da espontaneidade, o respeito pelas regras e princípios sociais.

O primeiro dia da sequência didática foi finalizado com a proposta de uma apresentação teatral. Dispondo de um pequeno palco no pátio

da escola e com a presença de três crianças, cada uma escolheu um dos três personagens introduzidos — Inês, Pedro, Afonso —, e uma carta do jogo da memória que melhor representaria sua personagem. O **aluno 1** escolheu Pedro e a carta do cavalo, o **aluno 2** escolheu Afonso e a carta da coroa, e a **aluna 3** escolheu Inês e a carta da rosa. A apresentação teatral foi baseada na leitura lúdica do início da aula, com a professora narrando e os alunos improvisando uma atuação a partir da narração.

O professor e pesquisador Adilson Ledubino (2002) destaca os benefícios do teatro na escola, como o desenvolvimento de habilidades de leitura e concentração. Ele reconhece que outras propostas pedagógicas também podem desenvolver essas habilidades, porém o teatro oferece algo único: a difusão de uma linguagem artística e a promoção da convivência, socialização, aprendizagem e expressão. Ademais, aponta que “é um espaço no qual as pessoas têm a oportunidade de confrontar seu pensamento sensível com o de outros participantes” (Ledubino, 2022, p. 3).

A aula seguinte teve início com uma retomada do tema mediante o uso de perguntas, como: “Vocês lembram qual história estamos conhecendo em nosso clube?”, “Quais eram os nossos personagens?”, “A história tem algum problema?”, “O que acontece no final?”. Rouxel (2013, p. 7) aponta a importância das questões abertas dentro do processo de leitura:

O professor do ensino fundamental 1 busca primeiro, mediante questões abertas, recolher a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão de dificuldades para submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e

fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias.

As questões foram importantes não somente para os alunos lembrar, mas também para uma aluna nova que não havia participado na semana anterior, poder conhecer a história. Do mesmo modo, os alunos puderam organizar novamente a sequência literária em começo, meio e fim, ao ter a oportunidade de exercitar a memória e trabalhar em conjunto para discutir as questões e chegar a um consenso.

Em seguida, os alunos foram apresentados pela primeira vez ao livro *Inês*. Antes da leitura, foi realizada uma breve discussão sobre os elementos da capa, na qual os alunos demonstraram curiosidade acerca das vestimentas, presença do cavalo, pessoas enfileiradas e vestidas da cor preta. Ao realizar um estudo sobre livros de imagem, Marília Nunes (2021, p. 8) aborda a questão do letramento visual com base em conceitos semióticos, e conclui:

O enunciado visual da capa apresenta ao leitor as escolhas semânticas e sintáticas da narrativa que estará no livro, inaugurando e mediando a leitura. No entanto, a capa não encerra em si todos os sentidos. A mediação da leitura também poderá ser ação importante para que os sentidos não se restrinjam ao texto, nem ao leitor, mas levem a um movimento transversal de interação entre ambos para um sentido motivado e sensível. [...] Compreender a textualidade da capa torna o encontro com ela mais do que uma atividade motivadora para a leitura do livro, é parte do planejamento da mediação de leitura com vistas ao desenvolvimento sensível de um leitor visualmente letrado e apto a lidar com a narrativa visual.

A leitura do livro foi realizada de forma pausada, utilizando as ilustrações como recurso para compreensão da narração e perguntas para

verificar o entendimento dos alunos. A história é narrada por Beatriz, filha de Inês e Pedro, que faz jogos com as palavras e comentários ao longo da narrativa. Estas interferências da narradora pareciam causar certa confusão aos alunos, acessada pela professora ao realizar perguntas e receber respostas diversas.

A falta de compreensão neste momento da leitura deu-se pela troca rápida de papéis dentro da família, como “esposa de meu pai”, “sua mãe”, “minha mãe era Inês”; pela introdução da princesa Constança — que não estava presente na leitura lúdica feita durante a aula 1 — e por alguns vocabulários, como “ama” e “esposa”³. Isso suscitou questionamentos dos alunos sobre a relação entre Constança e Inês, por que Pedro tinha uma esposa, quem é Inês na história e quem está narrando a história, já que Beatriz se identifica como narradora apenas ao final da narrativa.

As indagações foram sanadas ao longo da leitura e em comentários paralelos com a aula 1, ao lembrar os alunos de que a relação de Pedro e Inês era algo de natureza proibida, que o rei desejava que o filho se relacionasse com uma princesa, e que Inês vinha da Espanha, utilizando o livro como exemplo para aprofundamento de elementos da narrativa dos quais eles já se encontravam familiarizados.

Todavia, a morte da personagem Inês foi abordada de duas formas diferentes na sequência didática: na aula 1 foi introduzida de forma ambígua e cautelosa, “E assim... ela partiu, como uma flor levada pelo vento” (OpenAI, 2025). O evento não imprimiu grandes impressões

³ Trecho supracitado: “Uma carruagem veio de Castela. / Trouxe Inês para ser ama da princesa Constança. / Princesa Constança? / É, esposa de meu pai. / Ah, sua mãe. / Não, minha mãe era Inês, essa moça que sorriu quando o príncipe fez a carruagem parar” (Mello e Massarani, 2015, n.p.).

nos alunos, que o associaram a uma viagem ou evento mágico. No entanto, Roger Mello e Mariana Massarani fazem a escolha de expor a morte da personagem tanto na escrita quanto na ilustração de forma clara e sem espaços para interpretações. Lê-se:

[...] Álvaro, Pero ou Diogo, não sei qual dos três, empunhou a adaga.

A lâmina entrou macia pela barriga de Inês.

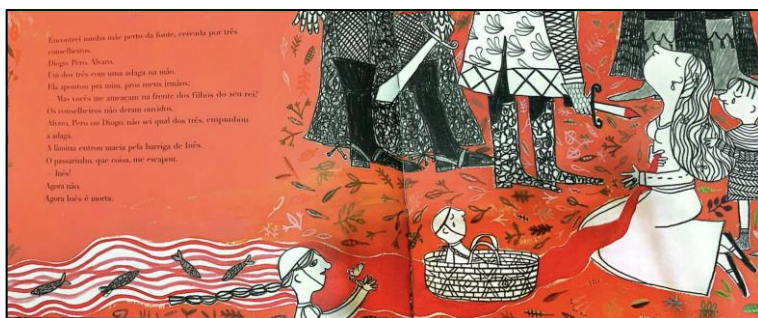
O passarinho, que coisa, me escapou.

— Inês!

Agora não

Agora Inês é morta. (Mello e Massarani, 2015, n.p.).

Figura 3 – Morte de Inês (*Inês*, n.p.)



Fonte: Própria (2025)

A ilustração, permeada pela cor vermelha, e com Inês e a adaga em ponto focal aliada à popular frase “Agora Inês é morta”⁴ (Mello e Massarani, 2015), causou espanto nos alunos que, confusos, inquiriram se ela realmente havia morrido. Sobre a temática, Corradin (2020, p. 113)

⁴ Ditado popular para dizer que algo é irreversível, tarde demais.

expõe o questionamento: “Como um livro infantil pode falar de assassinato?”, e responde:

Na verdade, os livros aqui tratados, experienciam temática apropriada ao universo infantil, ao fazerem conexões com o real, com o cotidiano, com os vícios e virtudes, uma vez que, em última instância, tematiza o sentimento maior de todos os tempos: o Amor.

Já cientes de que o mito inesiano tem uma origem verdadeira, o momento foi uma oportunidade de mostrar aos alunos que o conto de uma história pode ocorrer de formas diferentes. Após a leitura, eles tiveram um tempo para manusear o livro e explorar as páginas, conversando entre si sobre partes que gostaram muito ou pouco.

A aula 2 foi concluída com a pergunta “O que chamou sua atenção sobre a história?”, e teve como respostas: “O que me chamou mais atenção foi quando o cavalo apareceu”, “Quando eles se beijaram a Inês” (*sic*), “Quando as pessoas beijaram a Inês”, “A Inês morrendo”, “Rio Mondego”, “O que eu me chamei mais atenção foi o cavalo” (*sic*). As respostas foram lidas em voz alta, discutidas em grupo e anotadas em um cartaz coletivo, momento que permitiu reflexão sobre a opinião alheia e comum.

Figura 4 – Cartaz coletivo



Fonte: Própria (2025).

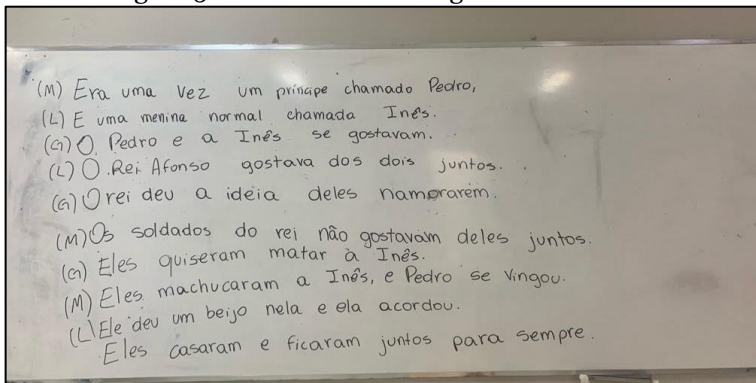
A aula 3 iniciou-se com uma releitura do livro, dessa vez um pouco mais rápida, pelo fato de os alunos já estarem familiarizados com a narrativa. Após a leitura, o grupo teve a oportunidade de escolher qual produção fariam a partir da história de Inês e Pedro, dada a natureza do clube. Observou-se que a maior impressão que tiveram foi o tom triste com o qual a história acaba, e que Inês não havia de fato retornado, mas sim, estava morta quando Pedro decidiu coroa-la. Então, os alunos concordaram em elaborar uma produção que mostrasse um final feliz para os dois, no qual Inês não morresse, realizando a confecção de um livro físico para que outras pessoas na escola pudessem ler e entrar em contato com a história.

As crianças que fizeram parte desta sequência didática estavam na primeira e segunda séries do ensino fundamental, por isso, o volume

de escrita não foi alto. Cada página do livro coletivo conteve uma frase objetiva, pensada em grupo pelos alunos com a ajuda da professora para a elaboração da história. Esse processo trouxe maior perspectiva aos alunos, pois, ao iniciar a escrita, frequentemente traziam momentos fora de ordem, como: “E o Pedro deu um beijo na Inês”. Para que os alunos pudessem pensar de forma autônoma sobre as partes da história, a professora adotou como método réplicas em forma de perguntas, como: “A história começa com o Pedro beijando a Inês?”, “Quem vai ler o livro já sabe quem é o Pedro e a Inês?”, “Como vocês acham que a história pode começar?”.

A ordem das frases foi anotada na lousa, com a inicial de qual criança faria cada página. A última frase foi atribuída à uma aluna que havia faltado no dia.

Figura 5 – Escrita coletiva organizada na lousa



Fonte: Própria (2025).

Os alunos finalizaram a terceira aula dando início à confecção do livro em folhas A3, a começar pela escrita e depois ilustração, sendo cada aluno responsável pela própria página. A aula 4 foi inteiramente

dedicada à produção do livro, e o início da aula 5, à confecção da capa e escolha do título, que, em grupo, foi decidido “Inês e Pedro para sempre”⁵.

Ao final da aula 5, os alunos escolheram um lugar da escola para deixar o livro exposto e disponível para leitura pela comunidade escolar. A exposição ficou por cerca de dois meses no corredor principal da escola, com um cartaz explicativo — elaborado pela professora — sobre o mito inesiano posicionado acima dele:

A trágica história de Inês de Castro e Dom Pedro I trata de um relacionamento que causou preocupação na corte portuguesa, resultando na morte de Inês. Anos depois, quando D. Pedro se tornou rei, ele declarou que havia se casado com Inês em segredo e a homenageou. A história foi contada e recontada de diversas formas, adquirindo o status de mito. O Maple Club “Contar e criar histórias” leu um desses recontos: uma versão infantil e poética dessa história tão popular. Como projeto final, as crianças decidiram recontar a história de Inês e Pedro — mas, desta vez, com um final feliz! (Lira, 2025, n.p.).

Accessível à comunidade escolar, o trabalho foi lido e manuseado por funcionários, prestadores de serviços, alunos de ambos os turnos, e familiares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da sequência didática, alguns pontos de atenção e relevância foram elencados para fins de reflexão:

⁵ Para visualização do livro, consultar Apêndices A e B.

Importância de perguntas direcionadas: ao trazer perguntas que corroboravam para a compreensão da narrativa em momentos de dúvida ou questionamento dos alunos, as discussões sobre as temáticas do livro mostraram-se mais produtivas e instigantes, incentivando-os a propor questões próprias e refletir sobre a leitura de forma crítica.

Previsões: da mesma forma que as perguntas auxiliaram os alunos ao longo da leitura, realizar previsões sobre o que poderia acontecer foi uma forma de estimular a criatividade e reflexão das crianças, ao mesmo tempo acessando a compreensão sobre os fatos da história.

Retomada constante: ao longo da sequência didática, retomar fatos da história foi essencial para lembrar os alunos e mantê-los engajados na temática. As retomadas foram feitas utilizando discussões, recontos pelas próprias crianças, perguntas, observações de imagens do livro ou até mesmo breves releituras.

Com o objetivo de expandir o repertório de um grupo seletivo de alunos por meio de diferentes objetos literários, o clube “Contar e criar histórias” observou o encerramento desta sequência didática pelo prisma de protagonismo e criatividade sob o qual foi idealizado. Os alunos mostraram uma grande felicidade e empolgação ao observar seu livro exposto no corredor, e ainda mais quando manuseado por algum membro da comunidade escolar.

Ao refletir sobre o mito inesiano e seus múltiplos intertextos ao longo dos séculos, pondera-se a respeito de sua importância e relevância cultural. Sobre esse aspecto do mito, Corradin pontua:

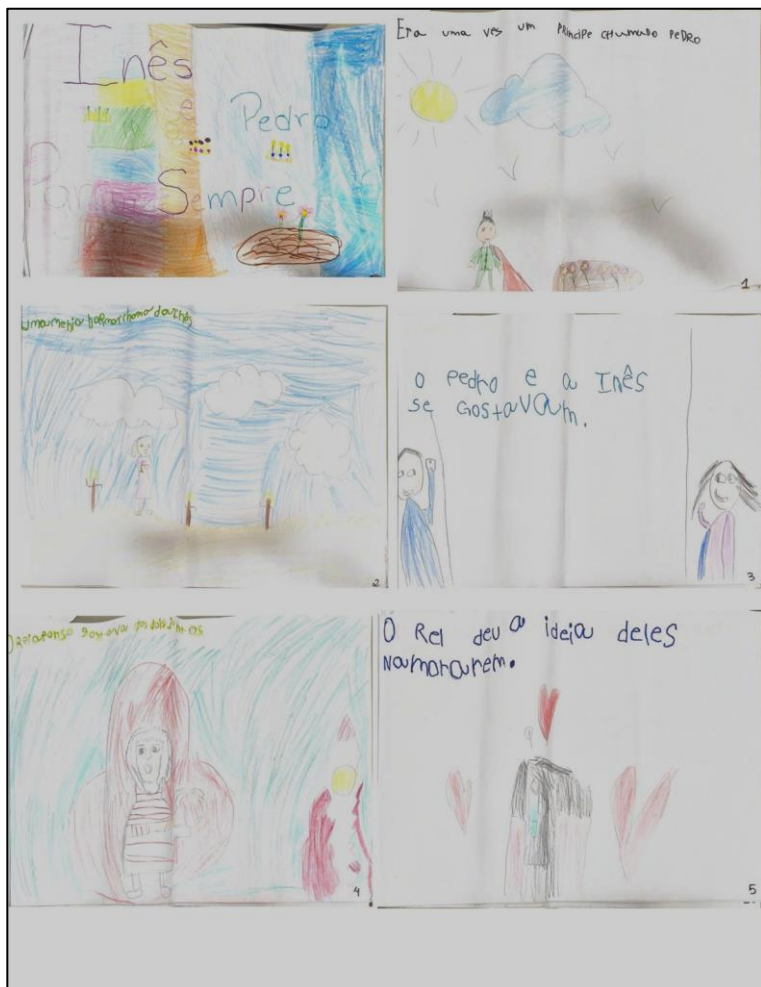
Para muitos, o mito é baseado em algo fantástico. Para Pessoa (1981), ele é o nada que é tudo. Nada porque, do ponto de vista do real, não representa uma verdade objetiva. Mas, ao mesmo

tempo, pode ser tudo, se entrevisto como melhor representação da riqueza cultural de um povo (Corradin, 2014, p. 8).

Por fim, pode-se considerar que uma nova variação do mito inesiano foi criada: *Inês e Pedro para sempre*, de autoria conferida a um grupo de crianças do ensino fundamental, em processo de alfabetização formal, literária, e de vida.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LIVRO FÍSICO (PARTE 1)



APÊNDICE B – LIVRO FÍSICO (PARTE 2)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, Hanna. **Vira logo a página! Mediação de leitura e processo de criação de livro de imagem.** Teoria & Prática, Campinas, v. 34, n. 66, 2016, p. 93-110.
- BBC News Brasil. **‘Inês é morta’: a trágica história de amor entre Pedro 1º de Portugal e sua ‘rainha póstuma’.** 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-61716529>>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- CORRADIN, Flávia Maria. **História, mito e amor: Ingredientes basilares na gênese identitária portuguesa.** Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, [S. l.], v. 26, n. 3, 2025.
- CORRADIN, Flávia Maria. **Inês de Castro: ontem, hoje e sempre.** Itinerários, Araraquara, n. 57, jul./dez. 2023, p. 177-188.
- CORRADIN, Flávia Maria. **O eterno mito inesiano redivivo no além-mar.** In: Ferreira, Manuel António; Morais, Carlos; Brasete, Maria Fernanda; Coimbra, Rosa Lídia. Pelos mares da literatura em português. Peter Lang, Berlin, 2020, p. 103-113.
- LEDUBINO, Adilson. **O processo colaborativo no teatro educação: indagações e reflexões sobre sua aplicação na escola.** Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 12, e022009, 2022, p. 1-12.
- LESSA, Adriana; SANTOS, Cristiane. **O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura.** Scripta, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, 2023, p. 92–117.
- LOBATO, Anderson. **Contextualização: um conceito em debate.** Revista Educação Pública, 2008. Acesso em 16 jul. 2025

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/16/contextualizaccedilatildeo-um-conceito-em-debate>>

MELLO, Roger; MASSARANI, Mariana. **Inês**. Companhia das letrinhas, 2015.

NÓBREGA, T. F. R.; NOGUEIRA, G. M. **Aquisição de Vocabulário e leitura de livro infantil: estratégias de uma professora do 1º ano**. Educação, [S. l.], v. 45, n. 1, 2020, p. e88/ 1–21.

NUNES, Marília Forgearini. **Capa do livro de imagem: mediação da leitura**. Congresso Brasileiro de Alfabetização. 2021.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel de Souza. **A importância do brincar para o desenvolvimento da criança**. EDUCERE – Revista da Educação da UNIPAR, [S. l.], v. 21, n. 1, 2021.

Romance histórico: características e principais obras. Disponível em: <<https://editoraviseu.com/romance-historico-o-que-e/>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

STEIN, Alejandra; ROSEMBERG, Celia Renata. **La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños**. Cadernos De Educação UFPEL, Pelotas, n. 37, 2010, p. 48.

STEIN, David. **Situated learning in adult education**. ERIC Digests, Columbus, OH, n. 195, 1998, p. 1-7.

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: <<https://chatgpt.com/>>. Acesso em mar. 2025.

A transgressão narrativa em *A prova dos pássaros*, de Lídia Jorge: relações possíveis com o ensino de literatura

Narrative transgression in *The trial of the birds*, by Lídia Jorge: possible relations with the teaching of literature

Patrícia Dalla Torre

Universidade Estadual Paulista

Assis - SP

<https://orcid.org/0000-0001-6037-8927>

patricia.torre@unesp.br

RESUMO: Este trabalho analisa a transgressão narrativa no conto *A prova dos pássaros*, de Lídia Jorge, articulando essa leitura a propostas para o ensino de literatura. Com base em uma experiência didática em nível de pós-graduação, discute a importância de uma abordagem centrada no texto literário e em sua materialidade linguística. A análise destaca três eixos de transgressão — espaço, movimento e figura feminina —, além da intertextualidade com Borges. A partir disso, propõe uma sequência didática voltada à formação de professores, concluindo que o ensino de literatura deve promover a construção de sentidos e o desenvolvimento crítico.

Palavras-chave: Transgressão; ensino superior; pós-graduação; análise literária.

ABSTRACT: This paper analyses narrative transgression in the short story “The Trial of the Birds” by Lídia Jorge, relating this reading to proposals for the teaching of literature. Based on a didactic experience at the postgraduate level, it discusses the importance of an approach centered on the literary text and its linguistic materiality. The analysis highlights three axes of transgression—space, movement, and the female figure—as well as intertextuality with Jorge Luis Borges. From this perspective, the paper proposes a didactic sequence aimed at teacher education, concluding that the teaching of literature should foster the construction of meaning and the development of critical thinking.

Keywords: Transgression; university education; post-graduate school; literary analysis.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos discorrer sobre a transgressão da narrativa no conto “A prova dos pássaros”, de Lídia Jorge e estabelecer algumas relações possíveis com o ensino de literatura, ao sugerir caminhos metodológicos e de avaliação. Este trabalho é fruto de uma aula lecionada aos discentes do Programa de Pós-graduação de Literatura Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, como trabalho final da disciplina “Recursos Teatrais no Ensino-Aprendizagem de Literatura Portuguesa”, ministrada pela Prof. Dr^a. Flavia Maria Ferraz Sampaio Corradin.

Esse conto integra a obra “O marido e outros contos”, publicada pela editora portuguesa Dom Quixote, em 1997, primeira edição. Ele também consta em uma antologia de contos organizada e apresentada por Marlise Vaz Bridi, publicada em 2014 pelo grupo editorial Leya, ao qual Dom Quixote se juntou em 2007.

A facilidade do acesso a materiais digitais (que é fundamental para a democratização do conhecimento), muitas vezes, está acometida pela fragmentação dos textos, comprometendo a noção de totalidade da obra literária. Por esse motivo, é importante não perder de vista a contextualização dos textos no planejamento do ensino, preservando sua dimensão espaço-temporal de escrita e publicação, que pode vir a contribuir para a interpretação literária.

A escolha desse texto para uma aula de literatura se dá em razão do seu potencial narrativo, que por meio da linguagem literária permite debater questões de ordens cultural, social e filosófica, a saber: relações de dominação e de poder entre homens e mulheres, bem como

entre a instituição religiosa e sócio-intelectual. Em nenhum momento, a autora “levanta bandeiras” para essas temáticas, entretanto, a própria construção da narrativa anuncia o absurdo, a ironia e o sarcasmo, que podem suscitar a importância de discuti-los.

Nesse sentido, a intenção é buscar esses elementos na materialidade da língua, de modo a que as questões sinalizadas e/ou problematizadas a partir da obra estejam fundamentadas no texto. Esse olhar de dentro para fora, isto é, da literatura para outras questões, previne-nos da possível armadilha de olhar de fora para dentro, ou seja, do elemento social, cultural (ou de outras questões) para a literatura, perdendo de vista nosso objeto central, que é o texto literário, pois, é ele que permite ou não abordar tais elementos, mediante o que traz ou não à tona.

Finalmente, no ensino de literatura, o objeto literário não deve ocupar um lugar paradidático ou para-analítico, mas, central.

Tendo isso em vista, tentaremos estabelecer uma relação entre a didática da literatura na formação de professores de literatura. Nesse contexto, mediante as contribuições de Franco e Pimenta (2016), entendemos “didática da literatura” como uma lógica de pensar o ensino dentro das especificidades do objeto literário. Essa didática consiste no condicionamento da literatura no âmbito acadêmico, uma dinâmica macro, que pode favorecer ou desfavorecer tal ensino, ou seja, são elementos estruturantes, como a metodologia de ensino, currículo, formação de professores de literatura, etc.; mais especificamente, a didática da literatura consiste em um plano e projeto de ensino de literatura, uma forma de concebê-lo e sistematizá-lo num espaço socio-cultural e tempo determinados.

Esse processo envolve representações de ensinar e avaliar que permeiam nosso entendimento docente e se exteriorizam ao elaborarmos um plano de aula ou de curso. À luz de Roger Chartier (1989, 2011), nos referimos à representação como uma maneira de enxergar e de compreender o mundo e seus agentes, que atravessa crenças, valores, ideologias, práticas e capitais culturais. Ainda, conforme Chartier (2011), “(...) as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram.” (p. 27). Assim, a representação é aquilo que tem o poder de ser acreditado como real, elegido e legitimado pelos agentes de um determinado campo.

Nesse sentido, a didática nesse contexto pode ser entendida como um conjunto de representações do que é ensinar literatura, cuja apropriação perpassa uma formação docente dentro das especificidades do objeto literário. Nesse percurso, consideramos fundamental a seguinte questão: Onde se quer chegar com determinada aula de literatura?

Na busca dessa “resposta”, talvez, esteja o encontro com nossa identidade docente e sentido de nossa aula. Dispor-se a dar uma aula de literatura atravessa questões de ordem pessoal e profissional, uma vez que o professor é um sujeito inserido na sociedade. No entanto, é possível dizer que o intuito central de uma aula de literatura é dar vazão às subjetividades do leitor em formação e possibilitar que ele desenvolva uma percepção de mundo mais sensibilizada, crítica e coerente.

Assim, esse aluno poderá entender que a língua e a linguagem literárias contribuem para organizar seus pensamentos, emoções, sensações e pontos de vista, tanto diante de si mesmo, numa perspectiva

individualmente quanto diante do mundo, numa perspectiva social. À literatura, enquanto arte, no exterior do contexto educacional, não deve ser atribuída a função de formar os sujeitos, entretanto, no âmbito do ensino, é de seu encargo desenvolver os capitais literário, linguístico e artístico dos estudantes, isto é, um senso crítico da literatura.

O ensino de literatura está ancorado na leitura literária, que compreendemos enquanto prática cultural e social dos estudantes, ora mais ora menos favorecida, que devem ser levadas em conta para se pensar um projeto possível de formação do leitor.

Michel Picard (1986), ao discutir o conceito de leitura literária, compara-o a um jogo, ao associá-lo a uma realidade paralela, à qual tanto a leitura ficcional quanto o jogo pode nos transportar e nos livrar das “amarras” da vida real, permitindo que o leitor organize suas próprias estratégias para entender a lógica e dominar as regras desse jogo, que é a linguagem literária.

Nesse sentido, ensinar leitura literária consiste em promover uma noção da lógica desse jogo, bem como em debater em quais códigos culturais e sociais suas regras (via linguagem) se baseiam.

2 UMA PROPOSTA DE ENSINO

Nesta etapa, apresentamos uma sequência metodológica do conto *A prova dos pássaros*, com duração de, aproximadamente, duas horas de aula, tendo como público-alvo discentes de um curso de Licenciatura em Letras. Por isso, trata-se de uma proposta de ensino voltada a professores de literatura, uma formação docente específica, portanto.

É fundamental esclarecer que essa proposta de ensino visa apresentar um dos caminhos metodológicos possíveis a fim de ampliá-los, sem restringi-los a outras possibilidades, pois, o professor, como intelectual, é quem saberá melhor decidir como ensinar determinada obra, ao conhecer seu público alunado, suas demandas, capacidades e limitações.

Como mencionado anteriormente, essa aula foi aplicada a um grupo de discentes do ensino superior, entretanto, minha intenção é mais compartilhar uma sistematização de ensino do que relatar como os estudantes conceberam o texto literário.

2.1 LEITURA E DISCUSSÃO DO CONTO

Após ter sido orientada a leitura individual do conto, anteriormente à aula, foi realizada uma segunda leitura conjunta, de maneira a que todos pudessem ler um trecho. Nesse momento, o conto foi projetado com palavras-chave grifadas que demarcassem tempos verbais ou escolhas lexicais, já apontando para o que seria discutido após a leitura. A ideia consistia em que os pontos destacados guiassem o olhar analítico dos alunos, ao longo da prática de leitura.

No decorrer da leitura, as seguintes questões ficaram disponibilizadas em um quadro:

1) Como a noção de movimento se apresenta na dinâmica entre os personagens e o espaço e tempo da narrativa?

2) Qual a possível relação entre a mulher e os pássaros?

Assim como os grifos, essas questões tinham o objetivo de ecoar durante a leitura no texto, evidenciando pontos centrais de análise,

que integram o tema da aula, a saber: os elementos que indicam o movimento na transgressão da narrativa e os elementos de associação entre a mulher e os pássaros.

Essas demarcações de texto limitam uma interpretação “livre”. Por esse motivo, propomos, anteriormente, a leitura individual, quando o leitor pode ter seu momento de intimidade com a língua. Ainda assim, no momento dessa aula, o intuito é estabelecer questões amplas para não enformar o pensamento dos discentes, mas, direcioná-los.

Após a leitura do conto na íntegra, os alunos puderam falar sobre suas impressões gerais. Esse momento é dedicado a escutar os estudantes e a partir de seus comentários, encontrar uma oportunidade para iniciar a discussão das características do gênero textual conto e de que maneira ele constroi a transgressão no percurso narrativo.

Segundo Cortázar (1974), um conto se caracteriza, essencialmente, por sua potência de impacto e estrutura em torno de uma tensão central. No caso de Jorge, a tensão se sustenta pela tentativa de o professor finalizar a contagem dos pássaros, que é sempre interrompida pela chegada da mãe, rolando o carrinho com seu bebê. Os principais acontecimentos da narrativa se desencadeiam nas inúmeras tentativas de contagem desses pássaros, a saber: a tentativa de colocar a existência de Deus à prova, junto de uma cisma e sofrimento; a relação que vai se estabelecendo entre os dois principais personagens, a mãe e o professor. Outro aspecto dessa narrativa que caracteriza um conto se atém aos poucos elementos capazes de criar e de manter certa tensão, como a imagem da praia, da mulher com seu bebê no carrinho e do professor, cujo cenário permanece durante todo o conto.

Por meio das contribuições de Krysinski (2007), concebemos a transgressão da narrativa como uma possibilidade de desestabilizar

formas literárias tradicionais, isto é, ativar a subjetividade, dialogar com o tradicional por meio da intertextualidade e viabilizar um espaço para novos sentidos e representações. A partir disso, é possível dizer que a transgressão proporciona uma autenticidade à narrativa.

A prova dos pássaros transgride pelos seguintes aspectos: ultrapassa limites do reino animal, ao estabelecer uma dinâmica de relevância entre os pássaros e os humanos; implementa uma subjetividade ao abordar os efeitos do transtorno religioso apresentado pelo professor; instaura ironia e sarcasmo, que beiram o absurdo por meio de uma intertextualidade paródica.

Após ter introduzido os conceitos de conto e de transgressão, apontaremos como estão materializados no texto. É interessante em aula, comparar a análise do texto literário com uma investigação (no campo semântico jurídico), com o intuito de evidenciar a materialidade no objeto literário; tendo em vista que analisar é buscar no texto “pistas, provas e evidências”, que no caso da narrativa, encontram-se na língua e na linguagem, nossos objetos centrais da aula. Assim, ler é associar, investigar, desvendar camadas e descobrir espaços e sentidos no texto.

2.2 ELEMENTOS DE TRANSGRESSÃO DA NARRATIVA

O primeiro elemento diz respeito à **transgressão espacial** da narrativa, onde os eventos acontecem a céu aberto e em um lugar público: na praia. A praia pode ser lida como um espaço de repouso, onde o uso de roupas de banho e/ou nudismo são naturalizados, ou seja, onde o corpo está exposto e à vontade. Em contraposição a esse estado de relaxamento, o professor está submetido a um estado de desassossego e concentração, determinado à contagem dos pássaros.

Além disso, a presença da praia no tempo integral da narrativa representa um espaço de confrontação e resistência da natureza à racionalidade de uma prova empírica, pois coloca tanto a geologia da própria praia (um espaço amplo, público e orgânico) quanto as condições da mulher puérpera (amamentação, nudez e fadiga) como elementos de forças maiores do que um simples cálculo.

Ainda, no que diz respeito à transgressão espacial, pela presença dos verbos “caminhar”, “andar”, “sentar” e “ficar”, é possível observar que os personagens habitam esse espaço com prazer e liberdade, como nas seguintes passagens: “O que ganharia o discernimento se, certo dia, **sentado** na praia, viesse a contar, um a um, vinte ou trinta pássaros?” (p. 33); “A rapariga **tinha-se sentado** na areia.” (p. 34); “Subitamente, uns pássaros maiores que carriças e menores que gaivotas **começaram a andar** junto à onda, e ignorando a presença humana **puseram-se a caminhar** na sua direção” (p. 34); “(...) ditado sem dúvida pela determinação que a vontade sugere à beira da perda, **começou a caminhar** na direção da rapariga. (p. 30)”; “(...) veraneantes que sobejavam de outras praias ocupavam a areia durante o dia, e muitos aí **ficavam** até ser noite. (p. 29)”; “**Precisava de ficar** sozinho na praia, uma tarde só que fosse (...)” (p. 30).

Esses verbos evocam a habitação e ocupação de um espaço natural, que por sua vez, reafirmam a representação da praia como um cenário de resistência e contraposição à racionalidade do professor.

Finalmente, a transgressão espacial também é marcada no seguinte trecho: “A atmosfera era clara, e no céu não havia um único pássaro”, em que a ausência dos pássaros traz a noção de imensidão

do céu, pois, mesmo sendo um lugar sem delimitação espacial, não havia um único pássaro, deixando claro que esse espaço (céu) deve ser grande o suficiente para abrigar a total ausência dos pássaros.

O segundo elemento de transgressão é **o movimento constante** presente no decorrer da narrativa. Isso fica evidente nas seguintes passagens: a caminhada contínua da mãe com seu bebê no carrinho no vaivém ao longo da praia, demarcando e explorando um espaço dentro de seu hábito diário; o mesmo movimento de vaivém dos pássaros; a narrativa conduzida pelo tempo verbal no pretérito imperfeito, como em “E sempre que **parava**, pensava para si.” (p. 27); “(...) muitos aí **ficavam** até ser noite. (...) Tudo em seu redor **piscava** e **rugia**. E quando esse furor se **escoava** ao fim do dia” (p. 29-30); “O bando **passava**” (p. 30); “As rodas traga-areia **traziam** (...) a criatura diminuta envolvida em panos, e atrás dela a rapariga que **cheirava** a sangue e a leite. **Rolavam** os três na direção da sua cadeira.” (p. 33- 34); “À medida que **falava, ia** levantando a voz, e a sensação vaga de que poderia parecer estúpido **desvanecia-se**.” (p.30). Essa construção no pretérito imperfeito causa o efeito de ações que se repetem no passado, ilustrando a movimentação.

Finalmente, há duas ações que embasam a narrativa, a saber, voar e caminhar. Apesar de elas não constarem com frequência como verbos, manifestam-se pela dinâmica entre o voo dos pássaros e a caminhada da mãe com o carrinho do bebê – os movimentos de voar e caminhar, que formam uma tensão entre a presença da mãe e dos pássaros.

O terceiro elemento de transgressão da narrativa pode ser observado pelo **espaço significativo da mulher na narrativa**. Nos trechos seguintes, vemos que a autora intercala a passagem da mãe com seu filho entre as tentativas do professor contar os pássaros:

Mãe e criança ainda exalavam um cheiro repelente a parto e amamentação. Ora ele que tinha posto os óculos de ver ao longe para contar os pássaros, sentindo aquele cheiro sanguíneo a carne tenra, era obrigado a parar. E sempre que parava, pensava para si – Nunca farás a prova (p. 27).

(...) por infelicidade, descia a rapariga com o bebé, deitado no carrinho traga-areia. A sua figura, cuja carne acabara de ser rasgada pela maternidade, interpondo-se entre ele e os pássaros, impedia-o de se concentrar. O bando passava, ele começava a contar Um, dois, três, quatro... mas quando atingia a quinta criatura, a figura da rapariga, empurrando a criança, intrometia-se desesperadamente (p. 30).

O professor tenta executar uma tarefa calculista e racional, enquanto esse ato é, inevitavelmente, interrompido pela força da natureza materna mediante seu “cheiro sanguíneo”, “carne tenra e recém rasgada”. Há uma sobreposição do ser feminino ao professor, anunciada pela organicidade do puerpério, tornando irrelevante a tarefa técnica de contagem dos pássaros. Ao mesmo tempo que essa situação ilustra o absurdo, apresenta relação com a satírica, pois é muito improvável que o professor, como um intelectual, não compreenderia ou não teria sua sensibilidade suficientemente desenvolvida para compreender as circunstâncias daquela mãe.

Essa ignorância e desprezo em forma de ironia são reiteradas pela passagem seguinte, em que o professor pede à mãe que fique um dia sem ir à praia e explica o motivo:

E aquele era o seu antepenúltimo dia. Pela centésima vez, um belo bando acabava de se lhe escapar. Ah! Se essa criatura pudesse adivinhar o mal que lhe causava! Para que ela voltasse para trás com aquele carrinho, o que não daria! – **O Professor tomou-se de coragem**, abandonou a cadeira de lona na areia e, num impulso, ditado sem dúvida pela determinação que a vontade sugere à beira da perda, começou a caminhar na direção da rapariga. **Só vagamente tinha consciência de que a sua intromissão se assemelhava à dum estúpido**. Começou por sorrir na direção do bebé. Apesar de tudo, era difícil falar – “Sabe, precisava que uma tarde a senhora não viesse aqui com o seu carrinho...”

Mas aí a rapariga colocou-se à frente do objeto. **Os seus olhos ficaram com um brilho amarelo, olhando em frente, imóvel, como o das lobas**.

“Pelo amor de Deus, não interprete errado!” – disse o Professor. “Trata-se dum problema muito pessoal. Precisava de ficar sozinho na praia, uma tarde só que fosse, e não consigo. Mal aquela gente parte, chega você. Sou um estudioso, queria contar os pássaros durante o voo...”

À medida que falava, ia levantando a voz, e a sensação vaga de que poderia parecer estúpido desvanecia-se. **Por certo que uma mulher, que acabava de dar à luz, iria compreender que um homem pudesse desejar contar de forma precisa as unidades exatas dum bando de pássaros** (p. 30- 31).

A partir desse trecho, vê-se “seu ato de coragem” como um ato heroico para conseguir o que tanto deseja. Ele até cogita estar sendo inconveniente, porém, esse pensamento não se concretiza e termina justificando seu pedido como uma necessidade pessoal.

Há dois principais elementos que elaboram a ironia e o sarcasmo: o primeiro diz respeito a ele solicitar o uso particular de um lugar público e habitado em massa, como a praia; o segundo trata de ele, um homem supostamente dotado de conhecimento, ter a necessidade de colocar à prova uma crença religiosa, sobretudo, mediante uma tarefa tão simples como uma contagem.

No contraponto desses desejos sistemáticos, individualistas e de certa frieza do professor, a presença da mulher naquela praia não é planejada; da mesma forma, sua atitude enquanto mãe é espontânea e plena, como confirma este trecho “Mas aí a rapariga colocou-se à frente do objeto. Os seus olhos ficaram com um brilho amarelo, olhando em frente, imóvel, como o das lobas.”, em que ela não oraliza nenhuma palavra, mas, seu posicionamento diz o suficiente para o professor notar que ele havia ultrapassado o limite.

Outro elemento que coloca a natureza da mulher em evidência é a adjetivação à mãe, como nos seguintes excertos: “cheiro repelente a parto e amamentação”; “cheiro sanguíneo a carne tenra”; “A sua figura, cuja carne acabara de ser rasgada pela maternidade. (p. 30)”; “(...) a rapariga, cujos seios inchados deveriam estar cheios de leite”. (p. 31) Essa descrição projeta uma sensorialidade, pela qual o odor e as formas físicas aproximam o leitor das características animais do ser humano, como um convite ao interlocutor a sentir os odores e as dores do parto e do puerpério. Essa caracterização marcante reforça o lugar dedicado ao ser feminino na narrativa.

No desfecho do conto, a ironia que vinha se manifestando no desenrolar dos acontecimentos, realiza-se, pois o professor apenas consegue contar os pássaros quando a mãe com o carrinho de bebê, que antes atrapalhava, aproxima-se, como em:

As rodas traga-areia traziam, mais uma vez, a criatura diminuta envolvida em panos, e atrás dela a rapariga que cheirava a sangue e a leite. Rolavam os três na direção da sua cadeira.” (...) O bebê ia e vinha diante dos olhos do Professor. A rapariga tinha-se sentado na areia.

– “Desistiu dos pássaros...” – disse ela. “Bem vejo que desistiu.. E pensar que, por mim, o senhor ficava sozinho com eles! Mas está lá em casa o meu marido. Que desculpa haveria de lhe dar?”

– Ela olhava para trás. A porta do tasco metido no paredão encontrava-se aberta. A rapariga deveria estar cansada, porque não se movia. Tinha escondido as pernas debaixo da saia, e de vez em quando o seu olhar roçava de novo o amarelo. Ao Professor chegava aquele cheiro a bebê que o estonteava e o levava para longe. Sobretudo, quando a rapariga o retirou da almofada e o colocou no colo. Ela desapertou o vestido e escondeu a face da criança na carne do seio. A última onda descia, a praia alongava-se. Subitamente, uns pássaros maiores que carriças e menores que gaiotas começaram a andar junto à onda, e ignorando a presença humana puseram-se a caminhar na sua direção. Na verdade, só o pulso do bebê, na ânsia de se alimentar, se movia. O Professor colocou os óculos de ver longe. Eram nove, os pássaros.

“Pássaros, Professor!” – disse a rapariga, soltando um grito. Encandeados pela barra vermelha do sol-posto, colaram-se à areia e depois levantaram voo. (...) O Professor não poderia contá-los no voo se não os tivesse contado em terra (p.33-34).

Ironicamente, os mesmos seres (mãe e bebê) que atrapalhavam a contagem do professor, são os que lhe permitem contar os pássaros.

Além disso, o estado cansado e abatido da mulher expõe sua fragilidade enquanto mãe e diante do marido, em um cenário doméstico, aparentemente, problemático.

A aproximação da mulher, nessa plenitude e veracidade de sua condição enquanto mãe e a presença dos pássaros que “começaram a andar junto à onda (...) ignorando a presença humana” desestabilizaram toda a sistematização e obsessão da contagem do professor, pois os pássaros se aproximam com facilidade e pousam no chão, surpreendendo-o.

Nesse ponto, é importante dizer que não há “provas” no texto de que os pássaros foram atraídos pela mãe e seu bebê, entretanto, as circunstâncias da narrativa levam a supormos isso, uma vez que o odor e as características animais de atração desses personagens têm um papel relevante ao longo da narrativa, bem como pelo motivo de a contagem ter sido possível somente na presença deles.

Finalmente, após o professor conseguir contar exatos nove pássaros, ele cai em si, como nas últimas palavras do conto: “A rapariga colocou a criança na almofada e começou a subir demasiado devagar o trilho de tábua. Mas ele não podia dizer-lhe adeus. **Não tinha idade para comprimi-la contra si, sem lhe transmitir a fragilidade da sua prova**”. Ao atravessar a experiência de contar os pássaros, ele foi capaz de perceber que sua necessidade calculista advinha de uma fragilidade diante da força da natureza animal humana, presentes na mulher com seu bebê. Esse encontro entre o professor e a mãe com seu bebê desarma a tensão que sustentava a narrativa.

Nesse momento da aula, foi retomado o conceito de conto, introduzido no início, a fim de explorar o desmonte da tensão da narrativa.

Para além da expectativa da finalização da contagem dos pássaros, que acompanha a narrativa do início ao fim, outro elemento que contribui para essa tensão é o cenário de isolamento e de silêncio, habitado por dois personagens muito distintos: de um lado, o professor representa um sujeito intelectualizado, racional, sistemático e rígido, que se vê na obrigação de provar algo subjetivo de maneira empírica; de outro, a mulher, que representa um estado orgânico do ser humano, da mãe no puerpério, despreziosa, cansada e submetida ao machismo de seu marido. Existe, nesses traços, uma relação de dominação masculina entre os personagens, inclusive, quando o professor tenta negociar com o marido da mulher, a interrupção de sua caminhada na praia por um dia com o objetivo de não o atraparalhar na contagem.

À medida que a narrativa vai trazendo um e outro num mesmo ambiente isolado e silencioso (a praia), cria-se uma tensão.

Contudo, mesmo com essas vantagens sobre a mulher, o professor apenas consegue contar os pássaros e realizar sua prova na presença dela, reforçando o sarcasmo e a ironia da narrativa e colocando em evidência o espaço da mulher.

A natureza do objeto literário permite explicitar e exteriorizar o “não dito” por meio da força da narrativa. A construção da linguagem literária em “A prova dos pássaros” traz à tona, sobretudo, o debate acerca do ser humano no estado de aprisionamento e doutrinação, bem como as relações de domínio, poder e violência entre o homem e a mulher na sociedade.

A literatura, por conta das suas especificidades de linguagem, tem a capacidade de tocar em estruturas mais profundas da percepção, do pensamento e da sensibilidade que constituem o intelecto do sujeito e

sua forma de se posicionar no mundo. Assim, a literatura pode servir de lente a um mundo mais inteligível, conforme contribui para a organização dos entendimentos e das percepções dos sujeitos, como um efeito da leitura.

Ensinar literatura é construir um espaço possível entre o aluno e as complexidades da língua e da linguagem que o permeiam, a fim de contribuir para uma possível mobilização de capitais culturais e intelectuais de quem se forma.

Após ter discorrido sobre cada elemento de transgressão da narrativa, retomamos o conceito de conto, introduzido no início, com o intuito de concretizar seu sentido a partir dos elementos da transgressão, apontados.

2.3 INTERTEXTUALIDADE E RELAÇÃO DA LITERATURA COM OUTRAS ARTES DA PALAVRA

Há no conto de Jorge uma intertextualidade marcante com a obra do escritor argentino Jorge Luís Borges, que foi trabalhada nessa aula.

A necessidade de contar os pássaros surge em meio ao seu ofício de professor, como na seguinte passagem, em que é possível notar um estado de obsessão e perturbação do personagem:

No inverno anterior, alguém – um aluno por certo – lhe enviara a cópia duma página de que só depois havia identificado a autoria e proveniência. Ocupava escassas doze linhas, e, apesar de não possuir uma boa memória, **no mesmo dia ele havia-as aprendido de cor**. Chamava-se *Argumentum Ornithologicum* e abria com uma frase cuja música não lhe saía daquela parte do pensamento, **onde as ideias perdem o sentido**,

para se transformarem em impulso. Era uma divagação de Borges – “Fecho os olhos e vejo um bando de pássaros. A visão dura um segundo ou talvez menos; não sei quantos pássaros vi. Era definido ou indefinido o seu número?” – repetia desde então, de olhos fechados. Mas as linhas determinantes eram as que melhor dizia em voz alta – “Se Deus existe, o número é definido, porque Deus sabe quantos pássaros vi. Se Deus não existe, o número é indefinido, pois ninguém conhecerá ao certo a sua conta...” Ora o Professor queria ser capaz de contar um número inteiro de pássaros voando, para demonstrar o contrário do que sempre fizera por outros argumentos, tendo demonstrado até então, com imenso furor, que Deus não existia (p. 28- 29).

A referência mencionada trata do poema “Argumentum Ornithologicum”, de Borges, publicado pela primeira vez em 1960, integrante da obra “El Hacedor”. Nessa etapa da aula, lemos o poema na sua língua original, a fim de experimentar a estética da língua hispânica:

Cierro los ojos y veo una bandada de pájaros. La visión dura un segundo o acaso menos; no sé cuántos pájaros vi. ¿Era definido o indefinido su número? El problema involucra el de la existencia de Dios. Si Dios existe, el número es definido, porque Dios sabe cuántos pájaros vi. Si Dios no existe, el número es indefinido, porque nadie pudo llevar la cuenta. En tal caso, vi menos de diez pájaros (digamos) y más de uno, pero no vi nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, tres o dos pájaros. Vi un número entre diez y uno, que no es nueve, ocho, siete, seis, cinco, etcétera. Ese número entero es inconcebible; *ergo*, Dios existe (Borges, 1960, p. 787).

Na sequência, foi apresentada uma tradução, tendo em vista que a aula foi ministrada em língua portuguesa.

Fecho os olhos e vejo um bando de pássaros. A visão dura um segundo, ou talvez menos; não sei quantos pássaros vi. Era definido ou indefinido o seu número? O problema envolve o da existência de Deus. Se Deus existe, o número é definido, porque Deus sabe quantos pássaros vi. Se Deus não existe, o número é indefinido, porque ninguém conseguiu fazer a conta. Nesse caso, vi menos de dez pássaros (digamos) e mais de um, mas não vi nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três ou dois pássaros. Vi um número entre dez e um, que não é nove, oito, sete, seis, cinco, etcétera. Esse número inteiro é inconcebível; *ergo*, Deus existe (Borges, 2000, n.p.).

A leitura da tradução do poema em português na sequência da leitura em espanhol oportuniza comparar os efeitos estéticos de cada idioma. Apesar de a aula não ser sobre o poema, essa etapa foi uma tentativa de explorar as referências do conto, pois o principal objetivo de uma aula de literatura é o contato com o texto literário. O estranhamento, assim como a familiaridade para com um novo texto podem ser importantes chaves para ou incitar interesse por novos estilos no leitor em formação ou para lhe viabilizar um aprofundamento em um gosto já vigente.

No caso de Lúcia Jorge e Jorge Luís Borges é possível transitar por diferentes gêneros textuais e literários. O conto *A prova dos pássaros* se detém do gênero literário narrativo escrito em prosa, enquanto o *Argumentum Ornithologicum* é um poema escrito em prosa.

Borges o compôs em forma de paródia ao argumento ontológico da obra *Proslogion* (1078), de Anselmo de Cantuária. O monge filósofo escreveu-o, sob encomenda da igreja católica apostólica romana, com a finalidade de provar a existência de Deus e atingir os não-crentes na divindade.

A intenção da aula com a leitura e contextualização do poema é reforçar a ironia e sarcasmo acerca da existência ou não de Deus no conto. Assim, em “A prova dos pássaros”, Lídia Jorge remonta à crítica de Borges sobre o catolicismo medieval. Esse retorno no tempo traz uma consistência temática ao conto, que carrega história e memória textuais ao correlacionar a literatura contemporânea a textos filosófico-teológicos, de épocas anteriores.

Com um último elemento de intertextualidade, finalizamos a aula com a apresentação da composição musical intitulada *Argumentum Ornithologicum*¹, do músico estadunidense Chris Pattishall, em 2016, que faz parte do set *Fictions*, inspirado em contos de Jorge Luis Borges.

Por fim, o intuito de trabalhar a intertextualidade consistiu em mobilizar no ensino de literatura um trânsito entre diferentes formas artísticas de linguagem, a saber: pela textualidade, presente no conto e no poema e pela sonoridade, presente na oralidade do poema e na composição musical, uma vez que essas formas apresentam relação entre si.

3 UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Pensar a avaliação requer considerar o objetivo central da aula e sua proposta de formação. No caso específico, essa aula é voltada a

¹ PATTISHAL, Chris; HORNE, Alphonso; BARTLEY, Patrick; SUTIN, Ben; MOSS, David; REIDER, Sam; WINTZ, Alex; NAKAMURA, Yasushi. *Argumentum Ornithologicum*. Catskill Jazz Factory, 2016. (1’30”). Disponível em: <<https://youtu.be/McYhvgoA2Uo?si=IFxa7BhTqmS14Irc>> Acesso em: 30/07/2025.

uma Licenciatura em Letras, dentro de um currículo dedicado às questões do ensino de literatura na formação de professores de literatura. Dessa forma, o intuito central é estabelecer uma relação entre o objeto literário (enquanto arte) e a didática (enquanto ciência) e apresentar aos licenciandos o lugar do campo híbrido entre Letras e Educação, em que os debates acerca do Ensino de Literatura e da Didática da Literatura são contemplados por uma licenciatura em Letras.

Nesse sentido, foi proposta uma atividade de avaliação em duas etapas: releitura individual do conto e escrita sobre sua relação com o ensino.

A proposta é que essa releitura esteja respaldada pela análise e discussão já realizadas em aula, ao mesmo tempo, servir para que o discente desenvolva sua própria perspectiva acerca das seguintes questões:

a) Como a subjetividade da literatura pode contribuir para sua formação enquanto professor(a) de literatura?

b) Dentro do gênero narrativo, como as características do conto, por meio da

língua e da linguagem, podem ser colocadas a serviço do ensino de literatura?

A sugestão consiste nos estudantes escreverem um texto ensaístico a partir dessas questões, dado que esse gênero textual admite um espaço às subjetividades dos sujeitos. O exercício de escrita viabiliza uma produção de sentido acerca do que se escreve, e de incorporação desse conteúdo no espectro de compreensão e sistematização de pensamento do aluno sobre o ensino de literatura.

Essas atividades estão baseadas na *avaliação formativa*, discutida por Domingos Fernandes (2009), na medida em que se preocupa com

o percurso de formação do aluno, isto é, considera o progresso ou a ausência dele a partir do lugar intelectual de onde o aluno partiu em comparação ao que conseguiu atingir ou não com a atividade proposta. Essa perspectiva está na contramão da *avaliação somativa*, em que a preocupação é quantitativa e a atribuição de números tem papel central na determinação e reconhecimento do desempenho discente. É importante reconhecermos que os diferentes tipos de avaliação têm suas eficiências próprias quando bem articuladas aos objetivos de cada aula.

O ensino de literatura está para além de formar leitores literários, mas, de contribuir para que o aluno estabeleça sua própria relação com a língua e a linguagem. O trabalho com a leitura e análise de texto literário ou de crítica literária demanda tempo, pois, muitas vezes, nós conseguimos estabelecer um sentido mais concreto depois de ler dois ou mais textos e associá-los. Logo, a satisfação e prazer de “concluir” atividades e entendimentos de imediato não faz parte da natureza da área de Humanas. No trabalho com a língua e a literatura, esse prazer de concretizar um entendimento ou até mesmo um capítulo, um artigo, alguma produção escrita de análise se faz possível a partir de uma associação de textos e pensamentos, que demandam tempo.

Entretanto, os estímulos às facilitações tecnológicas junto de uma lógica industrial de se conseguir mais coisas em menos tempo, os estudantes colocam essa expectativa do “resultado” no seu trabalho com a língua, que, por sua vez, não é compatível com o *modus operandi* de Humanas. É importante que essa noção não seja perdida de vista nas aulas de literatura e que esse período para processar uma compreensão faça sentido para os discentes. O tédio (no sentido de “enfado” pro-

vocado pela demora) do trabalho entre o texto escrito (literário ou teórico) ou do texto a ser escrito pelo sujeito deve ser entendido como um elemento intrínseco do ensino e da aprendizagem da literatura.

Uma vez que o aluno compreende que o imediatismo não tem espaço nesse tipo de trabalho com a linguagem, ele poderá manipular ferramentas de inteligência artificial, por exemplo, para outros fins que não sejam pensar por ele. O período de maturação (que a tecnologia desconsidera) de pensamentos e sentidos é próprio do trabalho do ser humano com a linguagem, na originalidade e ineditismo daquele sujeito no seu tempo e espaço.

Esse cenário do não imediatismo faz parte da lógica da avaliação formativa, cuja aplicação requer conhecer o público para quem se ensina e, assim, estabelecer e/ou desenvolver os critérios condizentes com esse tipo de avaliação e com o perfil de alunos que se tem e que se quer formar. Nessa perspectiva, o intuito com as questões a) e b) que integram a avaliação dessa aula sobre o conto de Lídia Jorge é viabilizar que os estudantes estabeleçam uma relação de sentido e crítica entre o objeto literário, sua formação de professor de literatura e os espaços possíveis no e do texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSLEMO, Santo. **Proslogion**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

BORGES, Jorge Luis. **Argumentum ornithologicum**. In: _____. **El Hacedor. Obras completas**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1960. p. 787.

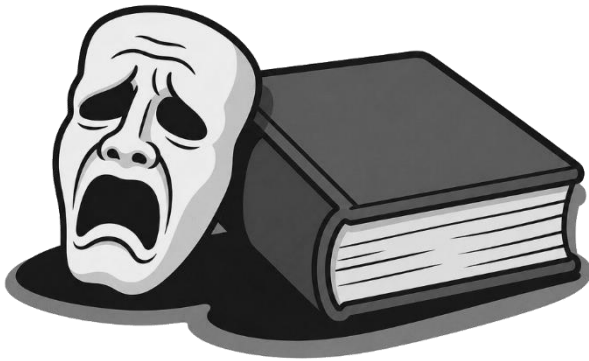
- _____. **Argumentum ornithologicum**. In: _____. **O Fazedor. Obras completas**. Editora Globo, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades dos campos**. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89–94.
- _____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79–88.
- CATANI, Afrânio. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CHARTIER, Roger. **Le monde comme représentation**. ANNALES : HISTOIRE, SCIENCES SOCIALES, Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 1505–1520.
- _____. **Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21–53.
- CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. VALISE DE CRO-NÓPIO, v. 2, p. 147–163, 1974.
- FERNANDES, Domingos. **Três razões para mudar a avaliação**. In: _____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual**. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v. 37, p. 539–553, 2016.
- JORGE, Lídia. **Antologia de contos**. São Paulo: LeYa, 2014.
- _____. **Marido e outros contos**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

KRYSINSKI, Wladimir. **Dialéticas da transgressão**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PÉCORA, Alcir. **O campo das práticas da leitura, segundo Chartier**. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 9–17.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu**. Paris: Minuit, 1986.

Os palcos



Pedro e Inês, de Pedro Eiras: na
morte vive o mito

Pedro e Inês, by Pedro Eiras: in death does
the myth live

Flavia Maria Corradin

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-4803-9321>

corradin@usp.br

Venerson Cardoso Capuano Fontellas

Universidade de São Paulo

São Paulo – SP

<https://orcid.org/0009-0004-9486-4535>

fontellas@usp.br

RESUMO: O texto analisa a peça *Pedro e Inês* (2014), de Pedro Eiras, destacando seu caráter crítico, intertextual e metateatral. A obra não se limita a recontar o mito de Inês de Castro e D. Pedro I de Portugal, mas propõe sua reinscrição contemporânea, questionando os modos como essa narrativa foi historicamente construída e perpetuada. Eiras utiliza a comédia como estratégia de distanciamento crítico para desconstruir estereótipos associados ao mito — como o amor idealizado e eterno — e expor suas camadas simbólicas, históricas e culturais. A peça apresenta uma estrutura fragmentada em treze “emendas”, que funcionam como unidades intertextuais autônomas, dialogando com autores e tradições diversas, de Platão a Albert Camus.

Palavras-chave: intertextualidade; mito inesiano; transculturalidade; hibridização cultural; identidade.

ABSTRACT: The text analyzes the play *Pedro e Inês* (2014), by Pedro Eiras, highlighting its critical, intertextual, and metatheatrical nature. The work does not merely retell the myth of Inês de Castro and King Pedro I of Portugal, but proposes its contemporary reinscription, questioning the ways in which this narrative has been historically constructed and perpetuated. Eiras employs comedy as a strategy of critical distancing to deconstruct stereotypes associated with the myth—such as idealized and eternal love—and to expose its symbolic, historical, and cultural layers. The play presents a fragmented structure composed of thirteen “patches” (emendas), which function as autonomous intertextual units, engaging in dialogue with diverse authors and traditions, from Plato to Albert Camus.

Keywords: intertextuality; inesian myth; transculturality; cultural hybridity; identity.

1 PRESSUPOSTOS TEXTUAIS

Pedro Eiras não é, definitivamente, um escritor de acasos. Sua escrita revela a presença de um autor consciente de cada escolha textual, o que se justifica, em parte, por sua sólida formação acadêmica e sua atuação como professor universitário de Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A figura do escritor é, portanto, indissociável daquela exercida pelo crítico literário — fusão esta que enriquece a sua produção, tanto criativa quanto ensaística. Em suas obras, observa-se uma elaboração intelectual densa, que transcende a mera ficcionalização para propor uma leitura crítica do próprio ato de narrar, recriar e reinscrever mitos fundadores da cultura portuguesa.

Esse entrelaçamento entre criação e crítica se evidencia de modo particular na peça *Pedro e Inês – comédia entre o amor e a morte a partir dos estereótipos*, incluída em *Teatro II* (2014), na qual Eiras revisita o célebre mito inesiano com intencionalidade manifesta. Nada ali é gratuito: a estrutura, a linguagem e os diálogos são carregados de referências intertextuais e simbólicas que convidam à reflexão. O texto dramatiza não apenas o enredo trágico de Pedro e Inês, mas também os modos pelos quais essa história foi construída, transmitida e transformada ao longo do tempo. O gesto de Eiras é o de reinscrição — e não simples recontar —, revelando sua atenção às camadas históricas, filosóficas e literárias que moldaram o mito. As figuras de Pedro e Inês, já cristalizadas no imaginário português como ícones de uma paixão condenada, aparecem na peça sob outras roupagens, encarnadas em

novos corpos, novas vozes, novos tempos e novos espaços. Essa operação de atualização não busca apagar o passado, mas reconfigurá-lo à luz de uma sensibilidade contemporânea. As personagens ganham traços híbridos: são, ao mesmo tempo, seres míticos e humanos, históricos e ficcionais, pertencentes ao passado, mas lançados no presente, como se o tempo — ou a própria História — lhes fosse insuficiente. No título da peça *Pedro e Inês – comédia entre o amor e a morte a partir dos estereótipos*, Pedro Eiras já antecipa o gesto estético e crítico que estrutura o texto: uma reescrita do célebre mito inesiano que, ao invés de reiterar sua dimensão trágica, recorre à comédia como forma de desmontar os discursos cristalizados em torno da narrativa. O uso do termo "comédia" não indica apenas uma mudança de gênero, mas uma estratégia de distanciamento crítico que expõe, tensiona e reconfigura os estereótipos associados a essa história — como o amor eterno, a mulher idealizada e a dor do amante fiel. Ao dramatizar não apenas os eventos, mas os modos pelos quais eles foram historicamente construídos e mitificados, Eiras desnatura tais representações e propõe uma atualização sensível e irônica do mito. As personagens, embora reconhecíveis em sua origem lendária, surgem sob formas híbridas e deslocadas no tempo, conforme deixam patentes o diálogo intertextual travado entre o mito inesiano e as alusões a diferentes personagens, cujas obras operam como veículos de reflexão sobre a maneira como o passado é manipulado, repetido e revivido na cultura de diferentes tempos e espaços. Assim, a "comédia" entre o amor e a morte torna-se um espaço de crítica à própria tradição, em que os estereótipos servem tanto como matéria dramaturgica quanto como alvos de desconstrução.

Ainda que o mito de Inês de Castro esteja claramente identificado no texto, *Pedro e Inês* não é uma peça de leitura fácil. A complexidade emerge da densidade intertextual que Eiras mobiliza: são muitas as referências à religião, à filosofia, à cultura clássica e à literatura ocidental, indo de Salomão a Albee, de Platão a Camus.

O leitor ou espectador é chamado a ser mais que um receptor passivo — precisa atuar como intérprete ativo, desvelando sentidos, identificando ecos, reconstruindo contextos. O texto é um palimpsesto: camadas de discursos, tempos e espaços sobrepostos, exigindo uma leitura atenta, crítica e sensível.

Dessa exigência decorrem duas premissas fundamentais: a primeira, estamos diante de um autor maduro, plenamente consciente das ferramentas discursivas e dramatúrgicas que manipula; a segunda, que a fruição plena da obra requer, igualmente, um leitor/espectador preparado para o confronto com a complexidade. Como propõe Fear (2004, p. 130), interpretando Wittgenstein: “Os melhores romancistas [dramaturgos, poetas...] nos mostram o que os piores conseguem apenas nos contar”. Eiras, nesse sentido, não conta uma história já conhecida; ele a mostra de forma nova, revelando suas camadas ocultas, seus vazios, suas permanências e transfigurações.

Sabemos que Inês de Castro foi amante (talvez esposa secreta) de D. Pedro I de Portugal, e que foi assassinada por razões de vária ordem. O mito que se formou em torno dessa tragédia deu origem à expressão idiomática “Inês é morta”, como metáfora da irreversibilidade do destino. O que importa, porém, não é a morte em si — já que ela é esperada — mas como ela é narrada, poetizada, dramatizada. E é nesse “como” que reside a potência estética e crítica da recriação de Eiras.

A morte, nesse contexto, não é apenas o fim de um corpo, mas uma questão de forma, de estilo e de sentido. Em *Substâncias perigosas* (2012, p. 51), Pedro Eiras escreve:

Porque o que está em causa, aqui, é o tamanho da morte.
De morte natural nunca ninguém morreu, diz Jorge de Sena.
Então, resta escolher uma morte grande. Nada de pequenas mortes, achaques, congestões, pneumonias, viroses mal curadas.
Que a morte seja – pelo menos – divina.

A citação de Jorge de Sena serve de ponto de partida para uma reflexão metatextual em torno do papel da literatura na construção do trágico. A morte de Inês, em Eiras, ganha essa dimensão “divina”, no sentido de ser elevada, simbólica, performática – um ato fundacional, um rito dramático que precisa ser revivido para que possa ser interrogado. Nesse ponto, é pertinente recuperar também a observação de Vasco Pereira da Costa (1987, p. 51), que alerta para o caráter reiterado – e inevitavelmente transformador – das múltiplas releituras do mito:

...a história [de Pedro e Inês] está mais que contada, os poetas lyricaram-na, os historiadores historicaram-na, os prosadores prosaram-na, os dramaturgos teatralizaram-na. E de tanto a trabalharem ela surgiu sempre outra (...). Sempre outra, não digo bem, porque, afinal, nada alterou o destino da gente que fez esta história: é sabido que qualquer autor que a retome, resuscitando o tempo e as vidas (...) será obrigado ao final (...) a calar o tempo.

A cada nova versão, algo muda — ainda que o destino permaneça inalterado. A morte de Inês está inscrita no mito, mas a sua representação é sempre nova. Essa tensão entre repetição e inovação é o cerne da recriação dramática de Eiras, que desafia o leitor a se perguntar: o que resta quando tudo já foi dito? A resposta talvez esteja no modo como se diz — na forma que se escolhe para reviver dramaticamente o inexorável.

Assim, *Pedro e Inês* não apenas dramatiza um mito consagrado, mas o submete à crítica do tempo, da linguagem e da própria noção de identidade. A peça de Eiras se inscreve, portanto, em uma tradição literária que não teme revisitar o passado — mas o faz com as ferramentas da contemporaneidade, com olhar crítico, filosófico e ético. A morte de Inês, nesse contexto, é mais do que uma cena trágica: é uma pergunta aberta ao leitor no tempo e espaço cênico em confronto com a realidade imemorial.

2 UMA PROPOSTA DE LEITURA

A peça tem início com o uso do recurso das epígrafes — do grego *epí*, que significa "sobre" ou "acima de", e *gráphē*, "escrita" ou "inscrição". O termo, portanto, refere-se a um texto colocado no início de uma obra, funcionando como uma inscrição orientadora ou evocativa. Em *Pedro e Inês*, as epígrafes já anunciam o caráter híbrido que atravessará toda a dramaturgia, revelando desde as primeiras linhas a convivência entre diferentes épocas e tradições culturais. Atuam como um prelúdio simbólico, antecipando camadas interpretativas que o texto desenvolverá ao longo da narrativa. Esses fragmentos — impregnados de sabedoria, memória e mito — operam como portais entre passado

e presente, instaurando, desde o início, uma atmosfera de atemporalidade e de circularidade narrativa.

Em seguida, o corpo do texto se organiza em treze “emendas”, que podem ser compreendidas como discursos autônomos e completos em si mesmos, mas que, ao mesmo tempo, mantêm entre si uma estreita relação temática e simbólica. Essas “emendas” não apenas aludem ao ato de costurar ou emendar, mas também sugerem uma continuidade orgânica entre as histórias — como se cada fragmento reforçasse e ampliasse o sentido da totalidade. Diante disso, o uso do termo “emenda” sugere ainda uma dimensão artesanal da escrita, um *patchwork* cerzido com cuidado, em que cada retalho carrega sua própria história e, ao mesmo tempo, contribui para o todo. O fio condutor da narrativa é tecido por essas conexões sutis, que costuram elementos recorrentes — símbolos, arquétipos, dilemas humanos — e evocam um tempo e espaço míticos, cíclicos, em que o passado retorna sob novas formas. Dessa maneira, a estrutura do texto permite que as “emendas” se prolonguem indefinidamente, como se fizessem parte de um grande tecido sem fim, sempre aberto a novas ‘emendas’ e novas leituras, em um movimento contínuo de remendo, de recriação e ressignificação.

Começando pela primeira emenda, que faz referência a Salomão, uma vez que em seu *Cântico dos Cânticos*, livro eminentemente poético, inscrito na da *Bíblia* hebraica e do *Antigo testamento* cristão, remete ao amor sensual. Tal coleção de poemas de amor tratam da relação entre Sulamita e Salomão a partir de diálogos, narração e descrição, marcados pela atração, pelo desejo, pelo prazer da presença do amado e pela dor da ausência. A emenda faz referência ainda ao poeta indiano Kama Sutra, para além das menções ao *Decameron*, de Chaucer, ou ao *Satyricon*, de Petrônio (ou também ao filme de Fellini),

aproximando a visão amorosa inscrita nestes modelos ao relacionamento amoroso vivido entre de Pedro e Inês.

A segunda emenda traz à tona uma espécie de contrato, no qual, por meio de um anúncio posto por Inês em um jornal, Pedro se apresenta para assassiná-la. Se pensarmos que a emenda alude a Charles Robert Maturin (1782/1824), dramaturgo e romancista irlandês, cuja obra remete a temas que tratam do amor impossível, da tragédia, do gótico e da obsessão, podemos estabelecer uma estreita relação com o universo inesiano também permeado pela tragédia e obsessão. Assim, o amor de Pedro e Inês pode ser visto como uma encarnação da tragédia romântica gótica que Maturin tanto explorou.

A referência ao poeta, dramaturgo e romancista alemão Heinrich von Kleist (1777/1811) pode ser lida na terceira emenda, uma vez que, apesar de viverem em contextos distintos — o mito inesiano no Portugal medieval e Kleist no contexto do romantismo alemão tardio —, ambos se aproximam na tragédia, na paixão absoluta, na violência, no ideal de justiça, ou ainda na ruptura com a racionalidade. Aqui, Peter envenena Agnes com um veneno que sua família usa desde o século XVI.

A emenda seguinte remete à figura do poeta português Luís Vaz de Camões, aquele que, segundo muitos, nas estâncias dedicadas a Inês de Castro n'Os *Lusíadas*, teria transformado o fato histórico em mito. A emenda é um monólogo em que Pedra – Pedro que afirma ter mudado de sexo para ter Inês dentro si — reflete acerca dos efeitos do amor e de sua relação com o pai.

Na quinta emenda, sem qualquer trocadilho à constituição americana, Inesa comete *hara-kiri*, ou seja, suicídio realizado por meio da abertura do abdômen com uma adaga, praticado no Japão milenar por

membros da classe guerreira quando desonrados ou condenados à morte, porque o casal de amantes é flagrado por Consutansa. O paradigma arrolado é Yukio Mishima (1925/1970), escritor e dramaturgo japonês, famoso por sua escrita elegante a tratar de temas como beleza, morte, sexualidade, tradição japonesa e também da crise de identidade de seu país. Lembremos que o mito inesiano se constitui como mito fundador da identidade e nacionalidade portuguesa.

Temas como relacionamentos, identidade e a condição humana, muitas vezes usando o absurdo e a crítica social, são recorrentes na obra do dramaturgo norte-americano Edward Albee (1928/2016). Ele é a referência proposta por Pedro Eiras para a sexta emenda. Aqui as personagens, Piotr e Ineschka, chegam a casa depois de um evento social, no qual também estava o pai de Piotr. Alterados pela bebida, recordam passagens do encontro, que terminam invariavelmente em risadas ou mesmo em gargalhadas. Depois de uma delas, Ineschka cai morta. Albee explora temas como o amor disfuncional, a ilusão, a violência emocional, a recusa do luto e as máscaras sociais. O mito inesiano, lido simbolicamente, representa a impossibilidade do amor pleno em um mundo hostil, algo que Albee dramatiza de maneira visceral: os casais em suas peças vivem uma forma de amor onde o afeto se mistura com agressão, tal como Pedro, que ama Inês ao ponto de desfigurar a realidade para mantê-la viva.

A sétima emenda e a emenda dela – a oitava – remetem ao compositor italiano Giacomo Puccini (1858/1924), cujas óperas emocionantes e dramáticas tematizam invariavelmente o amor, a perda e a tragédia. Inese, por meio de um monólogo, aparentemente se despede de Pier, uma vez que, lamentando a situação de não ser aceita por seu pai

e o desconforto disso, intenta suicidar-se. Há referência aos três matadores da protagonista, porém a moça consegue fugir, para, na emenda da emenda, ser morta com um tiro advindo da pistola empunhada por Pier.

A emenda seguinte, a nona, revela-se o ápice das relações intertextuais, pois nela é possível observar a convocação de diferentes autores que, a partir da filosofia, discutem a temática do amor. Não à toa, a emenda se abre aludindo ao nome de Platão (348/347 a.C.), que não fica só, relacionando-se com outros nomes, como Sócrates, Blanchot, Parmênides, Nietzsche, Wittgenstein, Rotary, Christa Wolf, Judith Butler, Bakhtin, Foucault, Sloterdijk, Habermas, Spivak, Rancière, Žižek, Bataille, René Thom e Kierkegaard. No geral, podemos dizer que esses autores, cada um à sua maneira, contribuem para uma compreensão multifacetada do amor, tratando-o como uma força que influencia a existência, a sociedade, a identidade e a busca pelo sentido da vida. É uma teia de pensamentos que revela o amor como algo complexo, dinâmico e fundamental na experiência humana.

O enredo se mostra bastante atrelado às relações estabelecidas entre os autores e suas concepções, já que nele Peter e Inês saem de um colóquio, um evento acadêmico, e discutem acerca do que o comunicador estava tratando. A tentativa de perceber o amor de forma acadêmica ao citar tantos autores é curiosa, especialmente porque a visão de Ines, embora relacionada mais ou menos às concepções discutidas, leva-a a uma morte paradoxal, refletindo a sensação de que o amor romântico muitas vezes parece sem sentido. Isso se comprova porque Inês entende o amor como uma perda de si mesma e, ao afirmar que poderia morrer de amor: “Cai morta no chão” (Eiras, 2014, p.180).

A décima emenda é um monólogo, pois Inês é a única personagem. Ela, por meio do lirismo, passa a refletir em torno das contradições da vida. Para isso, Inês recorre à natureza na construção poética, o que explica a menção ao autor no início da emenda: Baruch Espinosa (1632/1677). O pensador holandês defendia o panteísmo, ou seja, que Deus e a natureza são uma só coisa. Além disso, acreditava que a razão é o melhor caminho para compreender a realidade.

Nessa emenda, há também uma reflexão implícita: estamos diante da racionalidade de Espinosa e do amor intenso do mito inesiano. É paradoxal o encontro de razão e de “emoção” presentes no texto. Talvez por isso, Eiras escolha usar o lirismo aqui — ou seja, na linguagem, Inês morre, mas também vive. Podemos corroborar a ideia por meio do final da emenda, em que os verbos “morrer” e “expirar” aparecem como semelhantes; todavia, defendemos, nesse contexto, embora tenham significados próximos, eles se distanciam na linguagem. Morrer é morrer, mas “expirar de beleza” é permanecer vivo no texto:

Tudo isso me faz morrer,
Me faz expirar,
Tudo isso me faz expirar de beleza.
Inês expira de beleza (Eiras, 2014, p. 182).

O diálogo entre Don Pietro e Dona Agnese pode relacionar-se com a obra de Alfred Jarry (1873/1907) -a quem a décima primeira emenda alude -, notadamente se pensarmos em seu *Ubu Rei*, que desafia as formas tradicionais e explora o absurdo e o grotesco. Assim como Jarry usa personagens caricatas e situações extremas para promover críticas sociais e questionar a natureza humana, essa emenda também

aponta para camadas de manipulação, máscaras e identidades trocadas. A personagem Dona Agnese, que parece querer estar com Don Pietro mesmo quando esbraveja e o agride fisicamente, lembra o absurdo e o grotesco do teatro de Jarry, onde as ações muitas vezes desafiam a lógica e revelam as contradições humanas. Além disso, a ideia de que quem morreu foi Dona Agnese, embora pareça que ela matou Don Pietro, reforça essa atmosfera de máscaras e manipulações, como se fosse uma peça de teatro do absurdo, onde as aparências enganam e a realidade é mais complexa do que parece.

Na décima segunda emenda vê-se uma alusão a Jacques Brel (1929/1978), musicista, cujas composições musicais exploravam temas profundos como amor, morte, desespero, vulnerabilidade e a condição humana, sempre revelando a fragilidade e o isolamento que todos enfrentamos. Na mesma emenda, esses temas também estão presentes de forma marcante. Pedro e Inês, já idosos, com 99 anos, parecem estar vivendo uma espécie de espera silenciosa, quase como uma reflexão em torno da passagem do tempo e da finitude da vida. Os diálogos breves e a aparente dificuldade de se ouvirem, reforçam essa sensação de vulnerabilidade, revelando uma conexão que se aproxima do silêncio e do desespero, como se estivessem enfrentando a proximidade da morte. No final Inês cai do vigésimo andar de um edifício, simbolizando a inevitabilidade da morte: tema central na obra de Brel. Assim como nas canções dele, onde a morte e o desespero revelam a condição humana, essa emenda vai apontar para a fragilidade da vida e a aceitação silenciosa do fim.

A décima terceira e última emenda, convoca Albert Camus (1913/1960) e sua defesa de que a vida, por si só, não tem um propósito inerente, é o que ele chama de absurdo. Nesse contexto, a resposta do

ser humano a essa falta de sentido é a revolta, uma aceitação consciente e resistente diante do absurdo. Nessa emenda, somos postos diante de uma situação que pode ser interpretada como expressão do absurdo camusiano. Pedro, ao não prolongar o discurso e ao acabar por matar Inês, demonstra uma resposta extrema à inevitabilidade da morte, que é parte inerente da existência. A morte de Inês, esperada no final, é uma consequência da condição absurda da vida e, no caso do mito, onde o sentido muitas vezes parece escapar, a violência manifesta pelo desfecho trágico tornam-se inevitáveis.

As treze emendas que estruturam a peça *Pedro e Inês* configuram-se como dispositivos de elaboração intertextual que instauram um diálogo polifônico com autores provenientes de distintos contextos históricos, geográficos e estéticos. Cada emenda opera como um mecanismo de reinscrição discursiva, por meio do qual o texto dramático se articula com uma rede de enunciados literários, filosóficos e poéticos, promovendo uma reconfiguração do *corpus* narrativo tradicional associado ao mito amoroso de Pedro e Inês. O entrecruzamento desses referenciais estabelece um intertexto inédito, cuja coesão se funda na recorrência temática de elementos universais como o amor idealizado e transgressor, a finitude da existência e a dimensão trágica da condição humana. Nesse sentido, o texto dramático transcende uma leitura meramente histórica ou romântica do episódio, assumindo-se como espaço de reatualização simbólica, em que o trágico se manifesta não apenas como categoria estética, mas como lente epistemológica capaz de problematizar as tensões entre paixão e razão, desejo e interdito, vida e morte. Assim, a peça realiza uma operação estética complexa, que articula tradição e contemporaneidade por meio

de um discurso literário denso, estratificado e aberto à pluralidade interpretativa.

3 ENSAIANDO UMA CONCLUSÃO

Diante desse panorama, nosso principal objetivo consistiu em analisar de que maneira os intertextos mobilizados na peça *Pedro e Inês* contribuem não apenas para a preservação do mito, mas também para sua ressignificação à luz de um olhar inédito e contemporâneo. Propomos, assim, a hipótese de que a obra opera como uma releitura transnacional e transcultural do mito, ao extrapolar fronteiras históricas, geográficas e culturais, engendrando um entrecruzamento de vozes e tradições que amplia sua significação.

Nesse processo, os intertextos acionados funcionam como dispositivos de reinscrição simbólica que colocam em diálogo matrizes discursivas oriundas de distintos contextos, o que se alinha à noção de transculturalidade proposta por Wolfgang Iser (2024), segundo a qual as culturas não devem mais ser pensadas como entidades isoladas, mas como sistemas interligados, marcados pela interpenetração e pela fluidez. De modo semelhante, a categoria de transnacionalidade permite compreender a obra como produto de uma circulação discursiva que ultrapassa os limites do Estado-nação, favorecendo uma leitura em que as fronteiras culturais se tornam permeáveis e as identidades, instáveis — conforme argumenta Homi Bhabha (2005) ao discutir os efeitos da globalização cultural e da diáspora no imaginário literário.

Essa dinâmica, ao promover o trânsito e o entrelaçamento de diferentes tradições e repertórios culturais, culmina em uma hibridização

identitária, conceito amplamente desenvolvido por autores como Bhabha (2005) e Néstor García Canclini (2009), que veem no híbrido não apenas uma mescla, mas um espaço de negociação, tensão e criação de novas formas de pertencimento e expressão. No caso específico de *Pedro e Inês*, essa hibridização manifesta-se na convocação de autores de diferentes nacionalidades, temporalidades, saberes e estéticas — o que confere ao mito uma plasticidade que lhe permite ser relido sob múltiplas ópticas, sem perder sua força simbólica.

Assim, embora profundamente enraizado na memória coletiva portuguesa, o mito inesiano é aqui reconfigurado em um campo discursivo ampliado, capaz de dialogar com outros imaginários e subjetividades. A peça se constitui, portanto, como um espaço de rearticulação identitária e estética, no qual o passado e o presente, o local e o global, o nacional e o estrangeiro se entrelaçam em um jogo produtivo de deslocamentos e reapropriações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- COSTA Vasco Pereira da. *Pedro e Inês*. **Memória Breve**. Açores: Instituto Açoriano de Cultura, 1987.
- EIRAS, Pedro. **Substâncias perigosas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

EIRAS, Pedro. **Teatro II**. Vila Nova de Famalicão (Portugal): Edições Húmus, 2014.

FEARN, Nicholas. **Aprendendo a Filosofar em 25 Lições. Do Poço de Tales à Desconstrução de Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

WELSCH, Wolfgang. **We have always been transcultural: the arts as an example**. Leiden Países Baixos): Brill, 2024.

“Oh descansai neste mundo”: a
retórica diabólica no *Auto da alma*

“O rest ye in this world”: the diabolical
rhetoric in *Auto da alma*

Marina Gialluca Domene

Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-7471-5928>

marinagialluca@gmail.com

RESUMO: O *Auto da Alma*, de Gil Vicente, é uma peça centrada no conflito entre o Bem, isto é, a vontade de Deus, e o Mal, ou o pecado. O primeiro é representado pelo Anjo Custódio; o último, pelo Diabo, que parece ocupar lugar central na trama. Ele não é satírico, como outros diabos escritos por Vicente; antes, assume um discurso cortês e sedutor, adequado ao tom contemplativo e didático da peça. A partir da leitura e da análise de passagens centrais do texto, este estudo busca demonstrar como sua argumentação se estrutura em torno da naturalização do prazer, da lógica do adiamento moral, da valorização da juventude como tempo de gozo e do apelo à vaidade. Sua retórica também recorre ao uso estratégico de passagens bíblicas, como forma de simular certa legitimidade teológica. Nosso objetivo é, enfim, demonstrar que o grotesco, embora atenuado ao longo do discurso sedutor do Diabo, não desaparece de todo, sendo plenamente demonstrado através da violência latente das suas falas finais. Assim, o *Auto da Alma* expõe o perigo do pecado, da tentação e do engano discursivo, assumindo um papel didático essencial na pedagogia teatral vicentina.

Palavras-chave: Diabo; *Auto da Alma*; teatro medieval; Gil Vicente; Século XVI.

ABSTRACT: Gil Vicente's *Auto da Alma* is a play centered on the conflict between Good, that is, the will of God, and Evil, or sin. The former is represented by the Guardian Angel; the latter, by the Devil, who appears to take a central place in the plot. He is not satirical, like other devils written by Vicente; rather, he takes up a courteous and seductive discourse, consistent with the contemplative and didactic tone of the play. Through the reading and analysis of key passages, this study seeks to demonstrate the way in which his argumentation is structured around the naturalization of pleasure, the logic of moral postponement, the valorization of youth as a time of delight, and the appeal to vanity. His rhetoric also draws on the strategic use of biblical passages as a way of simulating a certain theological legitimacy. Ultimately, this article argues that the grotesque, though attenuated throughout the Devil's seductive discourse, does not entirely disappear, being fully revealed in the latent violence of his final speeches. Thus, *Auto da Alma* exposes the dangers of sin, temptation and of discursive deception, taking a didactic function essential to Vicentine dramatic pedagogy.

Keywords: Devil; *Auto da Alma*; Medieval drama; Gil Vicente; 16th century.

1 INTRODUÇÃO

Em uma peça de teatro, pouca coisa muda, senão por meio de uma ação, isto é, por meio da “sequência de acontecimentos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento das personagens” (Pavis, 2017, p. 2). Esse comportamento pode manifestar-se, sim, por meio de movimentações físicas em cena; entretanto, com frequência, é a palavra que melhor o traduz. Nesse sentido, Décio de Almeida Prado (2005, p. 88) afirma que a personagem teatral é caracterizada por “três vias principais: o que a personagem revela sobre si mesma, o que faz e o que os outros dizem a seu respeito”. O discurso ocupa, assim, um lugar central na maioria das peças de teatro, constituindo um dos principais meios pelos quais o público apreende a natureza das personagens e os conflitos que estruturam a ação dramática.

Na moralidade, forma teatral dos séculos finais do Medievo e ainda presente nas primeiras décadas do século XVI europeu, a dimensão alegórica impõe-se com força, de forma que a centralidade da palavra adquire contornos ainda mais evidentes. Como as personagens frequentemente representam abstrações — virtudes, vícios, entidades espirituais ou toda a Humanidade —, é sobretudo por meio de seus discursos que se revelam suas intenções. Nesse contexto, a figura do Diabo se destaca. Este estudo volta-se para as falas do Diabo no *Auto da Alma*, de Gil Vicente, buscando compreender o papel que o discurso desempenha na construção de sua função dramática.

A moralidade mais exemplar de Gil Vicente — isto é, a que mais se adequou às preceptivas tradicionais da forma teatral — é o *Auto da*

Alma, encenado em 1518 para a corte portuguesa. Na peça, a Alma humana deve percorrer a jornada da vida, guiada pelo Anjo Custódio. Ao longo do percurso, deverá passar pela estalagem da Madre Igreja, onde encontrará refrigério para os sofrimentos e perdão dos pecados. O Diabo, por sua vez, persegue a Alma, na tentativa de fazê-la desviar-se do caminho da fé. A moralidade é uma forma teatral essencialmente ligada à tradição católica. Portanto, tratará de temas ligados à doutrina da Igreja de maneira intensa para retratar a disputa entre o Bem e o Mal pelas almas humanas.

Entretanto, enquanto outros diabos escritos por Gil Vicente adotam um ar satírico e grotesco, visando denunciar e punir os pecados do ser humano — como ocorre, por exemplo, no *Auto da barca do Inferno* —, o Diabo de Alma apresenta uma feição distinta. Aqui, ele surge sobretudo como um sedutor. Nesta peça, a acusação e o medo dão lugar ao convencimento.

Essa dualidade de funções pertence a uma tradição já bem estabelecida no início dos Quinhentos. De fato, quinhentos anos antes da encenação do *Auto da Alma*, no século XI, Satã é percebido a um só tempo como “sedutor e perseguidor” (Delumeau, 1989, p. 239). A oscilação entre essas duas facetas manifesta-se nas funções de tentador, isto é, aquele que corrompe — a exemplo da Serpente na narrativa do Pecado Original em *Gênesis 3* — e do algoz, que infringe castigo cruel às almas condenadas ao Inferno.

No *Auto da Alma*, o que se impõe é a primeira dessas facetas. O Diabo atua principalmente como um agente de sedução, que procura convencer a Alma a abandonar o caminho da virtude por meio de uma série de estratégias retóricas. Suas falas permitem observar de que maneira a tentação é construída no interior da lógica dramática da peça.

A partir dessas considerações, este trabalho propõe uma leitura das falas do Diabo no *Auto da Alma*, com o objetivo de examinar as estratégias retóricas por meio das quais tenta persuadir a Alma. Para tanto, serão observados alguns aspectos centrais de seu discurso, tais quais a forma como se apresenta e se dirige à sua interlocutora, os argumentos que mobiliza para normalizar o pecado e, por fim, a apropriação da própria autoridade religiosa das Escrituras. A análise de passagens selecionadas da peça pretende demonstrar que o Diabo vicentino constrói sua eficácia dramática, sobretudo, por meio de uma retórica sedutora que disfarça o erro sob a aparência de conselho razoável, e não da ameaça ou da violência. Com isso, visa-se compreender a construção da personagem, bem como os mecanismos discursivos por meio dos quais a tentação é dramatizada no texto.

2 A RETÓRICA DA SEDUÇÃO: SUAVIDADE E COSTUME

Como vimos, na arte, na literatura e no teatro medievais, o Diabo desempenha uma dupla função: ele é o tentador e o carrasco das almas. Se, no *Auto da barca do Inferno*, Gil Vicente apresenta-nos o diabo que leva as almas até o castigo eterno, o *Auto da Alma* traz-nos a outra faceta do mesmo arquétipo demoníaco, que assume ares de artífice da queda humana. Ao assumir, aqui, o papel de tentador, o Inimigo adquire um caráter mais cortês e sedutor:

Tam depressa ó delicada
alva pomba pera onde is?
Quem vos engana
e vos leva tam cansada
por estrada
que somente nam sentis

se sois humana?
Nam cureis de cos matar
que ainda estais em idade
de crecer
tempo há i pera folgar
e caminhar
vivei à vossa vontade
e havei prazer
(Vicente, 2002, p. 193-194, v. 141-154).

Nesta passagem, o Diabo tenta desacelerar a jornada da Alma, argumentando que há tempo para “folgar” (v. 151), “caminhar” (v. 152) e “viver à [sua] vontade” (v. 153). Ele defende a lógica de que obedecer à doutrina é um engano (v. 143), algo desnecessário; de que este esforço, na juventude, é vão (v. 148-150). Seu discurso aqui, voltado à Alma que tenta corromper, é sutil, dotado de uma gentileza estratégica: ao referir-se ao ser humano como uma “delicada / alva pomba” (v. 141b-142a), ele parece tentar suavizar a oposição entre ambos, construindo uma falsa relação de cuidado.

Mais do que mero ornamento retórico, essa suavidade é um mecanismo persuasivo, por meio do qual o Diabo sugere que há tempo o suficiente para a conversão futura. O perigo, portanto, não está no ataque direto à doutrina, que ele evita, mas na dilatação indefinida da decisão moral.

Essa escolha retórica torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz da tradição teatral medieval. Nas moralidades e em outras formas de teatro religioso, o Diabo frequentemente aparece como figura grotesca, caricatural e ruidosa, cuja função é tanto punir quanto ridicularizar os pecadores. Em muitos casos, a comicidade de sua fi-

gura reforça o caráter exemplar do castigo. No *Auto da Alma*, entretanto, Gil Vicente desloca essa tradição ao conferir ao demônio uma retórica mais refinada e sedutora. Em vez de recorrer à violência ou ao escárnio, o Inimigo procura persuadir, assumindo temporariamente uma aparência de benevolência. A tentação passa, assim, a operar sobretudo no plano da linguagem.

A estratégia do Maligno não se esgota com essa primeira tática. Mais adiante, o Diabo retoma a vanidade de abrir mão dos prazeres da vida terrena. Este, sobretudo, será seu principal argumento:

Diabo:

Gozai gozai dos bens da terra
procurai por senhorios
e haveres.

Quem da vida vos desterra
à triste serra?

Quem vos fala em desvarios
por prazeres?

Esta vida é descanso
doce e manso
nam cureis doutro paraíso.

Quem vos põe em vosso siso
outro remanso?

Alma:

Nam me detenhais aqui
deixai-me ir que em al me fundo.

Diabo:

Oh descansai neste mundo
que todos fazem assi.

Nam são embalde os haveres
nam são embalde os deleites
e fortunas

nam são de balde os prazeres
e comeres

tudo são puros afeites
das criaturas

(Vicente, 2002, p. 194, v. 155-177, grifo nosso).

Aqui, o Diabo encoraja a Alma a buscar os mais variados deleites oferecidos pelo mundo (v. 155-157), reforçando a ideia de que abdicar deles é “desvario” (v. 159). Ele ressalta a leveza da vida, que é “descanso / doce e manso” (v. 161-162). Ele também despreverá as “fortunas” (v. 173), “os prazeres” (v. 174) e os “comeres” (v. 175) que acometem os mortais e aos quais a Alma também poderia aderir. Ela tenta realizar sua defesa débil e seguir em frente na sua jornada, mas o Diabo insiste, afirmando que este é o costume geral (v. 169-170).

Quando afirma que “todos fazem assi” (v. 170), o Diabo normaliza o pecado, que deixa de ser uma exceção ou um desvio comportamental, tal qual entende a Igreja, mas uma norma social. A pressão da conformidade apresentada por ele dissolve a gravidade da escolha moral.

Nesse sentido, o argumento demoníaco não se dirige apenas ao desejo individual, mas também à pressão da conformidade social. Se “todos fazem assim”, resistir ao pecado passa a parecer uma atitude excepcional, talvez até excessiva. O Diabo transforma, desta maneira, a obediência religiosa em gesto de estranhamento social, enquanto a adesão aos prazeres do mundo se apresenta como comportamento natural. A tentação deixa de ser apenas sedução sensorial e passa a operar também como mecanismo de integração ao costume coletivo.

As próprias interjeições empregadas pelo Diabo — “*Oh descansai neste mundo / que todos fazem assi*” (Vicente, 2002, p. 194, v. 168-169, grifo nosso) suavizam um discurso insistente, em uma tentativa de torná-lo mais agradável e mais sedutor à Alma que o ouve. Com

sucesso, ele irá levá-la ao pecado, cujo peso ela carregará até a sua chegada na estalagem.

Essa mesma interjeição terá um uso bastante diferente, por exemplo, na fala do Anjo:

*Oh andai! Quem vos detém?
Como vindes pera a glória
devagar.
Ó meu Deus ó s~umo bem
já ninguém
nam se preza da vitória
em se salvar
(Vicente, 2002, p. 195, v. 199-205, grifo nosso).*

Esta fala tem um tom dividido entre a impaciência — “Oh andai! Quem vos detém?” (v. 199) e a súplica — “Ó meu Deus ó sumo bem” (v. 202) —, em um discurso que exorta ao mesmo tempo em que demonstra certa cansaço. O contraste entre o elóquio do Anjo e a fala do Diabo evidencia os perigos da tentação: o caminho correto é menos atraente sob uma perspectiva mundana, ainda que sua recompensa seja infinitamente melhor. A obediência à doutrina católica exige esforço e disciplina, o que o pecado não faz, reafirmando a ideia de uma vida de “descanso / doce e manso” já referida acima.

É nesse ponto que a sedução demoníaca atinge seu ápice. O Diabo não se limita mais a argumentar; agora, ele atua, de maneira que o discurso adquire uma dimensão performativa. Ele veste e adorna a Alma, conduzindo-a sem nenhuma resistência. Ela está totalmente sob o seu poder e influência, algo que se vê no imperativo dos verbos: “vesti” (v. 227), “metei” (v. 228), “esperai” (v. 229), “andai” (v. 233), “ponde” (v. 238) e “passeai-vos” (v. 240).

Para além disso, os artigos de luxo apresentados pelo Diabo, como o “brial” (v. 227) e os chapins (v. 234), contrastam com a condição anterior da Alma, descrita como “descalça, pobre, perdida” (v. 221) e andando “amargurada” (v. 224) pela vida. Após ser adornada, porém, a personagem passa a ostentar um “aspecto real” (v. 230), transformação que evidencia simbolicamente a sedução exercida pelos bens mundanos. Ele a chama “molher / de parecer” (v. 236b-237). Em outro ponto, o Diabo oferecerá também um colar de ouro e nada menos do que dez anéis (Vicente, 2002, p. 198, v. 299-301) como símbolo dos prazeres da vida mundana.

Essa transformação não possui apenas valor simbólico, mas também teatral. Ao adornar a Alma diante do público, o Diabo materializa no palco a sedução que vinha operando no plano da palavra. A tentação torna-se visível: o corpo da personagem passa a ostentar os signos exteriores da riqueza e do status social. Dessa forma, Gil Vicente transforma a sedução moral em espetáculo concreto, permitindo que o público perceba, de maneira imediata, a passagem da simplicidade para a vaidade.

Com base nesses excertos, o Diabo parece concentrar sua argumentação em questões profanas, isto é, desligadas da matéria essencialmente teológica. Entretanto, ele não se esquece desse aspecto da vida do europeu quinhentista, e dedica-se também a desafiar a experiência e o conhecimento religiosos. Discutiremos este fato a seguir, ao analisarmos falas que alcançam o terreno das Escrituras.

3 A BÍBLIA NAS MÃOS DO TENTADOR

A lógica da dedicação da juventude aos prazeres, já mencionada neste texto, reaparece, de maneira mais sofisticada. A sedução dos sentidos está longe de ser a única arma do Diabo, que passa a sustentar seus argumentos com base em uma autoridade de lógica bíblica, distorcendo a doutrina católica e as Escrituras:

Todas as cousas com rezão
tem sazão
senhora eu vos direi
meu parecer.
Há i tempo de folgar
e idade de crescer
e outra idade
de mandar e triunfar
e apanhar
e adquirir prosperidade
a que puder
(Vicente, 2002, p. 197, v. 277-287).

Nesta fala, o discurso do Diabo parece estabelecer um diálogo com o livro bíblico de *Eclesiastes* (3:1-8), em que Salomão — autor presumido do texto — anuncia: “Há um momento para tudo e um tempo para todo propósito debaixo do céu” (*Ec* 3:1). A partir dessa declaração, o texto passa a operar em paralelismo, expondo os opostos inerentes à vida: nascer, morrer, plantar e arrancar a planta (*Ec* 3:2); matar, curar, destruir e construir (v. 3); chorar, rir, gemer e bailar (v. 4); atirar pedras, recolhê-las, abraçar e separar-se (v. 5); buscar, perder,

guardar e jogar fora (v. 6); rasgar, costurar, calar e falar (v. 7); e, finalmente, amar, odiar, fazer guerra e fazer paz (v. 8).

Na fala citada acima, o Diabo procura reproduzir essa mesma estrutura paralelística ao afirmar que “todas as cousas com rezaõ / tem sazaõ” (Vicente, 2002, p. 197, v. 277-278). A apropriação da passagem bíblica, entretanto, é seletiva. Em sua versão distorcida, há tempo de folgar (v. 281), de crescer (v. 282), de mandar, de triunfar (v. 283), de apanhar (v. 284) e de adquirir riquezas (v. 285), omitindo o equilíbrio da alegria com a tristeza, da vitória com a derrota. Desaparecem, pois, as referências à finitude, à perda e ao sofrimento, que teriam destruído a primeira parte de seu argumento.

O ponto mais cômico deste discurso é que não há referência à derrota ou à submissão, mas a ser vítima de um espancamento (v. 284), fugindo à lógica mais comum de termos abstratos ou absolutos do texto do *Eclesiastes*. Tampouco aqui há o equilíbrio sugerido pelo autor do texto bíblico, já que o ato de apanhar não está acompanhado da noção de bater. A única derrota mencionada pelo Diabo está relacionada ao castigo físico.

Maria Vitória Martins Souza (2023, p. 46) também fez um breve comentário a respeito da relação entre o *Auto da Alma* e o *Eclesiastes*. Para a crítica, trata-se de “uma passagem sábia e de origem divina” que “poderia facilmente convencer a Alma de sua ‘boa vontade’”. Se isto não está errado, no entanto, também traz um olhar mais superficial à leitura do texto. Para nós, a relação aprofunda-se ao considerarmos o sentido profundamente pedagógico e religioso da moralidade.

O Diabo recorre deliberadamente a passagens bíblicas, mas decide fazê-lo de modo seletivo. Ele se apropria da autoridade das Escrituras para fortalecer seu argumento de que haverá tempo para a correção e

que este caminho não é de todo errado. Desta forma, ele legitima a interpretação desviada. Mais do que isso, o excerto do *Evangelho segundo São Mateus* (4:1-11), que trata das tentações de Cristo no deserto, aborda três tentativas do “tentador” de argumentar com Jesus a partir de passagens sagradas. Aqui, mais do que uma escolha arbitrária de “uma passagem sábia” (Sousa, 2023, p. 46), o alerta ao público torna-se mais intenso ao considerarem-se os perigos de falsos ensinamentos religiosos.

Ao ecoar o *Eclesiastes* e as tentações de Cristo, o Diabo apresenta-se como um intérprete autorizado da Bíblia e da doutrina católica. A sedução dos sentidos, longe de ser sua única tática, é aliada ao apelo do ensino religioso — ainda que falso e instrumentalizado por ele. Em vez de negar a teologia, o Inimigo manipula-a, de maneira a aprofundar sua própria perversidade. É aqui, e não nos prazeres mundanos, que reside a maior armadilha para a Alma, que procura obedecer à doutrina que lhe promete a salvação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RETÓRICA DIABÓLICA E O ENSINO MORAL NO *AUTO DA ALMA*

O teatro é a arte da ação por excelência, mas também é uma das artes da palavra. De fato, muito da primeira se dá por meio da segunda em uma peça teatral. Nesse sentido, as falas do Diabo no *Auto da Alma*, de Gil Vicente, são muito reveladoras, tanto no concernente à própria personagem, quanto no que toca os ensinamentos morais que constituem o objetivo da peça. Aqui, o demônio adota uma postura sensivelmente distinta daquela que assume, por exemplo, no *Auto da barca do Inferno*. Neste texto, o Maligno configura-se sobretudo como

agente de acusação e punição, recebendo as almas já condenadas por seus pecados; no *Auto da Alma*, ao contrário, ele se apresenta principalmente como sedutor, cujo objetivo é a queda humana.

O Inimigo de *Alma* deve ser, portanto, mais sedutor e convincente, buscando argumentos para dissuadir a Alma de sua caminhada rumo à eternidade. Uma das estratégias que adota fundamenta-se na suavização do conflito moral. Ao evocar a normalidade do pecado e os prazeres do Mundo, ele tenta dissolver a urgência da escolha espiritual e desloca a gravidade da desobediência para um horizonte indefinidamente adiável. Aqui, o Diabo apela para um mau uso do livre arbítrio, que ele disfarça de leveza e de sabedoria. Sua linguagem cortês e suas interjeições amenas constroem uma atmosfera de falsa segurança, na qual o desvio se apresenta como natural e até razoável.

Contudo, é na manipulação das Escrituras que sua perversidade se intensifica. Ao ecoar o *Eclesiastes* e as tentações de Cristo, o Inimigo assume a posição de intérprete autorizado da doutrina cristã, apropriando-se da autoridade bíblica para legitimar sua própria distorção. Não se trata de negar a fé, mas de ensiná-la de maneira enviesada. A sedução dos sentidos é, assim, reforçada por uma pedagogia desviada que se apresenta disfarçada de ortodoxia.

Para além dos prazeres mundanos, o perigo encenado por Gil Vicente reside sobretudo na possibilidade da corrupção disfarçada de discurso religioso. Ao converter o discurso teológico em instrumento de persuasão, o Diabo revela-se não apenas tentador, mas mestre falacioso. É nesse deslocamento — da violência para a retórica, da acusação para o ensino — que se delineia a especificidade de sua figura no *Auto da Alma*, e que se intensifica o alerta moral dirigido ao público quinhentista. Desta forma, o *Auto da Alma* evidencia que o perigo

maior reside nas tentações que se apresentam sob a aparência da razão, do conselho prudente ou mesmo da própria autoridade religiosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300-1800 – Uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PRADO, Décio de Almeida. **A personagem no teatro**. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SOUSA, Maria Vitória Martins. **A expressão teatral portuguesa de Gil Vicente em *Auto da Alma***. In: DALAGO, Renan da Silva; ADORNO, Victória Nantes Marinho (orgs.). **Diálogos científicos: literatura, linguística, educação e interartes**. Campo Grande: Cine-Fórum UEMS, 2023.
- VICENTE, Gil. **Obras de Gil Vicente – volume I**; direção científica de José Camões. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

*Oh triste de mí rubena: uma
leitura da Comédia de Rubena
(1521), de Gil Vicente*

*Oh triste de mí Rubena: a reading of Gil
Vicente's Comedy of Rubena (1521)*

Keliane da Silva de Jesus

Universidade de São Paulo

São Paulo - São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-3833-0844>

kelianedasilvadejesus@gmail.com

Marcio Ricardo Coelho Muniz

Universidade de São Paulo/Universidade Federal da Bahia

Salvador - BA

<https://orcid.org/0000-0002-9296-2375>

marcio.muniz@ufba.br

Resumo: Esse estudo tem como objetivo refletir acerca do lugar da obra vicentina, sobretudo da Comédia de Rubena, na sala de aula do ensino universitário. Pretende-se discutir estratégias para trabalhar a Comédia de Rubena de modo que os estudantes compreendam o texto dramático e reflitam sobre temas caros para a contemporaneidade a partir de um texto do século XVI português.

Palavras-Chave: Gil Vicente; ensino; Comédia de Rubena; dramaturgia; literatura.

Abstract: This study aims to reflect on the place of the vicentine work, especially the Comédia de Rubena, in the university classroom. The aim is to discuss strategies for working with the Comédia de Rubena so that students understand the dramatic text and reflect on themes dear to contemporary society from a 16th-century portuguese text.

Keywords: Gil Vicente; education; Comédia de Rubena; theater; literature.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Gil Vicente foi dramaturgo da corte portuguesa por mais de três décadas. Representou seu primeiro auto em 1502, o *Auto da Visitação*; já o seu último, *Floresta de Enganos*, foi representado em 1536. Sua obra completa foi publicada postumamente, por seus filhos, Luís e Paula Vicente, em 1562, com o título de *Copilaçam de totalas obras de Gil Vicente*, e está dividida em cinco livros, ordenados segundo critérios aparentemente genológicos: Autos de Devoção¹, Comédias, Tragicomédias, Farsas e Obras Miúdas. Conforme Hélio Alves, a *Copilaçam* é o primeiro grande livro de teatro da história europeia (Alves, 2018, p. 75).

A obra de Gil Vicente é fundamental para se compreender os primórdios da história do teatro em língua portuguesa, e a sociedade portuguesa de Quinhentos. Como salienta José Augusto Cardoso Bernardes, a produção vicentina vai ao encontro da ideologia e da doutrina religiosa da época em que viveu (Bernardes, 2004-2005, p.186). De acordo com Cleonice Berardinelli, por ser um homem que viveu um tempo de transição entre dois séculos, com duas visões de mundo, Gil Vicente mantém sua produção fiel aos gêneros e metros medievais, sem deixar de observar as novas tendências do Renascimento (Berardinelli, 2012, p.452).

¹ De acordo Cleonice Berardinelli (2012, p. 12), “a palavra auto se origina no particípio passado do verbo latino agêre (fazer, agir) e está, portanto, ligado a ação, por isso ser usada para significar a forma literária que envolve ação – o teatro – desde a Grécia”.

A *Comédia de Rubena*, representada por Gil Vicente, segundo sua rubrica inicial, em 1521, é um auto que, apesar da sua distância temporal, oferece reflexões importantes para a contemporaneidade. Neste estudo, discutiremos acerca do lugar da obra vicentina, sobretudo da *Comédia de Rubena*, na sala de aula do ensino superior. Assim, buscar-se-á refletir sobre como apresentar esse auto para uma turma que nunca teve acesso, ou teve pouco contato, com obras de dramaturgia, em particular com textos do século XVI, observando quais caminhos possíveis a seguir no processo de ensino-aprendizagem.

2 LLORABA RUBENA SU TRISTE FORTUNA: A *COMÉDIA DE RUBENA*

A *Comédia de Rubena* é o primeiro auto do *Livro das Comédias*, encenada em 1521 para a corte portuguesa. Entre os elementos que contribuem para a contextualização da peça, merece atenção especial a rubrica inicial da comédia: “Segue-se o segundo livro, das comédias, e esta primeira é repartida em três cenas. Foi feita ao muito poderoso e nobre rei dom João o terceiro, sendo príncipe. Na era do Redentor de 1521” (Vicente, 2010, [on-line]).

Longe de constituir uma mera informação editorial, essa didascália — como também se denominam as rubricas iniciais — desempenha um papel fundamental na orientação da leitura. Ao indicar que a comédia inaugura o segundo livro da *Copilaçam* e ao especificar o seu gênero, a rubrica reforça a estrutura e a lógica interna da obra. De acordo com Paul Teyssier, *Rubena* é representada em um contexto no qual Gil Vicente não estava mais a serviço da Rainha D. Leonor, para a qual o dramaturgo produziu mais frequentemente autos religiosos (Teyssier,

1982, p. 79). *Rubena* é de tipo romanesco, pois certamente o dramaturgo se inspirou nas novelas de cavalaria e nas leituras de Torres Naharro (Tavani, 1965, p. 14).

Ao nomear o destinatário, Dom João III, ainda príncipe, e ao situar a peça em um momento anterior à sua ascensão ao trono, oferece subsídios valiosos para a compreensão de seu contexto de produção. Nesse sentido, ponderando sobre a data de representação da comédia, observa-se que *Rubena* deve ter sido representada antes de 19 de dezembro no ano de 1521, pois foi a data da ascensão ao trono de D. João III, após a morte do seu pai D. Manuel I em 13 de dezembro do mesmo ano. Giuseppe Tavani (1987, p. 399) salienta que de acordo com Braamcamp Freire a representação pode ter acontecido em 29 de março de 1521.

Por outro lado, conforme Maria João Amaral: “A data proposta por Braamcamp Freire é rejeitada por Margarida Gouveia (52-54): 29 de Março foi, em 1521, Sexta-Feira Santa” (Amaral, 1991, p. 4). A representação de diabos, feiticeiras e fadas certamente não seria bem aceita em uma data religiosa cristã que recorda a crucificação de Jesus Cristo. Margarida Gouveia (1971, o. 52-54) não rejeita o Entrudo², que, em 1521, foi em 20 de fevereiro, ponderando que determinados episódios realistas e algumas alusões jocosas só seriam aceitáveis em momento carnavalesco.

² Entrudo, palavra de origem latina, *introitus*, significa entrada, início, e foi usada para denominar os três dias antes da Quaresma, que começa na Quarta-Feira de Cinzas. Bastante popular em Portugal, o entrudo se diferenciava dos outros festejos de carnaval na Europa pelo seu caráter explosivo e desordenado (Brasiliiana Iconográfica, 2024, on-line)

Informações comuns em rubricas iniciais de outros gêneros do teatro vicentino são omitidas, tais como o local da representação, a circunstância e os espectadores prováveis. Para Braamcamp Freire (1944), as alusões à cidade de Lisboa e arredores, nas falas da Feiteira, da Parteira e dos diabos, permitem situar a representação em Lisboa e não em Évora, como acreditava Teófilo Braga (1916). A menção ao bispo do Funchal³ e ao conde de Penela⁴ nas falas das Lavranadeiras constituem índice da representação de *Rubena* para o público do paço⁵ (Freire, 1944, 42-43).

Rubena é auto bilíngue, castelhano e português. O título da comédia relaciona-se diretamente com a primeira cena que vemos encenada, a triste história de Rubena, uma jovem enganada pelo falso amor de um “clérigo mozo”, abandonada ao engravidar. Nas cenas seguintes, acompanhamos a história de Cismena, filha de Rubena, até o seu casamento com o Príncipe da Síria. Quanto à nomeação do auto, segundo Maria João Amaral (1991, p. 5), “é provável que também *Rubena* seja título determinado por quem viu e ouviu e que, de modo imediatista, intitulou segundo o nome da primeira personagem da história”. À vista disso, compreende-se que o título pode não refletir uma escolha intencional do autor, mas, sim, uma designação motivada por

³ “**Cismena:** Mostrai Sequeira o lavor / que franzido tam real / será pera algum senhor. **Sequeira:** Senhora é penteador/ pera o bispo do Funchal” (Vicente, **Comédia de Rubena**, 2010, vv. 1125-1129).

⁴ “**Cismena:** Muito boa obra é ela. / Andresa isso que são? **Andresa:** É d’alfofre um cabeção / pera o conde de Penela” (Vicente, **Comédia de Rubena**, 2010, vv. 1130-1133).

⁵ Márcio Muniz ressalta que a maioria das peças vicentinas fazem referência às figuras da corte que, provavelmente, faziam-se presentes no momento da representação (Muniz, 2010, p. 84).

critérios circunstanciais da representação do auto, ou seja, uma demanda do público.

Em texto anterior, ao observar possíveis novidades dramáticas visíveis na *Comédia de Rubena*, destacamos:

[...] a *Comédia de Rubena* conta com uma cena rara no teatro Vicentino e, segundo Cardoso Bernardes (2008), em toda a literatura Portuguesa. Na cena, Cismena está com 5 anos de idade e à procura dos seus cabritinhos e dois porcos, e encontra outras crianças, Joane, Afonsinho e Pedrinho, e vivem uma cena infantil, sendo “coisa” nova criança no teatro. *Rubena* ainda conta com outra cena inovadora, a de Felício falando em Eco, imaginando que seja outra pessoa lhe respondendo (Jesus; Muniz, 2023, p. 220).

Note-se que o auto apresenta inovações importantes para o teatro vicentino: representação de crianças, divisão em três cenas ou partes, diálogo em eco etc. Agostinho Domingues e Santiago Real Peña evidenciam que *Rubena* é pouco conhecida do público, ainda que a crítica lhe atribua uma boa classificação estético-literária (Domingues; Pena, 1988, p. 31). De fato, mesmo entre os leitores da dramaturgia ibérica, *Rubena* é pouco conhecida. Domingues e Penã apontam duas razões para o esquecimento deste auto: o excessivo caráter romanesco da peça, geograficamente dispersa, com três grandes cenários, que torna a representação mais complexa; a censura inquisitorial sofrida pelo texto se configura como outro fator para o apagamento da *Rubena*.

A censura inquisitorial a poupou na edição de 1562, mas a alterou, excluindo diversos versos, na edição de 1586. A *Comédia de Rubena* de 1586 foi provavelmente a edição lida até o primeiro terço do XIX, quando se reencontrou e se publicou a edição de 1562. Giuseppe Tavani ao analisar a *Comédia de Rubena*, nas edições de 1562 e 1586,

observou que foram feitas mudanças significativas na edição de 1586 (Tavani, 1987). Como resultado da censura houve alteração em muitos versos: a retirada das frases anticlericais, todas as referências ao inferno ou a divindades mitológicas e às práticas de magia usadas para influenciar acontecimentos.

3 RUBENA EM SALA DE AULA: RECURSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

De acordo com Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser professor num certo dia, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Essa visão difundida pelo educador é necessária para começarmos a discutir acerca do ensino-aprendizagem, observando que ser professor é aprender na prática e aprender a refletir sobre a sua prática. Assim, com o objetivo de refletir sobre o ensino de textos dramáticos, abordarei caminhos para trabalhar a *Comédia de Rubena* em sala de aula.

No Brasil, o ensino do teatro de Gil Vicente está alinhado às diretrizes curriculares que incluem o estudo de clássicos da literatura portuguesa, especialmente aqueles que oferecem críticas sociais pertinentes e promovem reflexões éticas e morais. No entanto, sua abordagem em sala de aula requer cuidados para evitar leituras meramente moralistas ou excessivamente resumidas. Para José Augusto Cardoso Bernardes (2003, p. 173-175):

[...] o tratamento didático-pedagógico dos autos de Gil Vicente parece ter estado fundamentalmente subordinado aos princípios [...] a) Gil Vicente é um dramaturgo cómico [...] b) Gil Vicente é um retratista da sociedade portuguesa do século XVI [...]

c) Gil Vicente assume-se como defensor de uma determinada ordem moral e política [...] d) Gil Vicente é um autor de transição entre a Idade Média e o Renascimento.

Nesse sentido, Maria Amélia Dalvi (2013, p. 130), ao discutir o ensino de literatura, ressalta a necessidade de olhar para a pluralidade do texto

Assim, valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais.

A obra de Gil Vicente está temporalmente muito distante, portanto, antes de adentrar o texto dramático, é fundamental situar o autor e sua obra no contexto histórico e literário do século XVI. Essa contextualização deve permitir que o discente compreenda quem foi Gil Vicente, a época em que viveu e produziu e aspectos da sua produção dramática. Outro dado importante é a apresentação da *Copilaçam de todas as obras de Gil Vicente* (1562), com sua história editorial e as intervenções censórias na edição de 1586, que possibilita discutir com os estudantes questões de circulação textual, censura etc.

A leitura da rubrica inicial da *Comédia de Rubena* constitui um excelente ponto de partida para explorar com os alunos o papel dos paratextos na construção do sentido da obra, além de propiciar a discussão sobre aspectos importantes como o gênero comédia para o século XVI e evidenciar dados contextuais significativos para a leitura da comédia. Cabe ressaltar que a *Comédia de Rubena* é uma peça pouco estudada dentro da obra vicentina, desse modo, se faz necessária uma maior atenção para a contextualização da peça. Outro ponto de partida interessante é mostrar para os alunos as edições da *Comédia de Rubena* de 1562 e 1586, com o objetivo de acentuar como a Inquisição censurou a obra, comparando alguns versos das duas edições.

Ao trabalhar com o texto dramático, torna-se importante pensar o texto como o recurso principal da aula. Nesse sentido, Catarina Sant'Anna (1996, p. 13) assevera:

Ao contrário da literatura ele é lacunoso, não fornecendo dados tão suficientes para preencher a imaginação do leitor, ou seja, detalhamento de lugares, personagens, modo de ação etc.; exige do leitor uma aptidão outra, de visualização cênica em três dimensões à medida que este lê as falas dos personagens dispostas na linearidade do texto escrito.

Assim, a leitura conjunta em sala se mostra mais eficaz para o entendimento da obra. No caso de *Rubena*, por ser uma peça extensa, é preciso escolher fragmentos que contribuam significativamente para a compreensão do texto e para o envolvimento dos alunos, visando a leitura ou dramatização em sala. Nesse sentido, a leitura do pranto de Rubena, na primeira cena, permite abordar o motivo da desordem inicial, observando a característica central da Comédia conforme a entendiam leitores e autores do s. XVI:

Rubena: Ay de mí de mí robada
y no de otros robadores
ay de mí desventurada
ay que no puedo cuitada
decir ay a mis dolores.
Ay que no oso quejar
ay que no oso decir
ay que no oso querellar
ni me puedo ya vengar
del consentir.

Oh triste de mí Rubena
a quién me descubriré
a quién contaré mi pena
cómo porné en mano ajena
mi vida mi honra y fe?
Oh mocedad desdichada
de falso amor engañada
engañada sin sentido
qué haré desemparedada
qué haré triste preñada
sin marido?

Escuro parto escogí
en peligroso secreto
qué será triste de mí?
Oh Dios por qué me salí
de mi camino discreto?
Quién tuviera o quién hallara
una preciosa vara
que tuviera tal condón
que emprovisado me llevara
a alguno que me sacara

el corazón (Vicente, 2010, vv. 25- 56).⁶

A leitura das falas do Licenciado, o argumentador da comédia, é de suma importância para compreensão da peça:

Levaram os ñmigos a Rubena e diz o Licenciado que fez o argumento:

Llevaron nel aire así a Rubena
aquellos espíritos a una montaña
parió una hija más linda d’España
según trataremos en estotra cena.
Como se vido ya fuera de pena
echó sus vestidos en una rivera
ceñió su camisa las carnes de fuera
hermosa en cabello como una serena.

Fue la cuitada de tierna edad
subiendo la sierra d’entonces parida
por do la guiaba su mísera vida
sin otra compañía sino soledad.
Y por escusarnos la prolexidad
dexemos la madre que es cosa profunda
y tratarse ha nesta cena segunda
daquesta su hija d’estrema bondad (vv. 444-459).

O fragmento em questão, narrado pelo Licenciado, personagem que assume o papel de mediador entre a ação dramática e o público, tendo em vista que ele é responsável por narrar antecedentes, conectar as três cenas e mais algumas, descreve a trajetória de Rubena, levada “pelos espíritos” a uma montanha, onde dá à luz uma filha “más linda

⁶ A partir da próxima citação da *Comédia de Rubena*, indicaremos apenas a numeração dos versos referidos. Todos os versos são retirados da edição: VICENTE, Gil. **Comédia de Rubena**. Base de dados textual [on-line], 2010. Disponível em: <http://www.cet-e-quinientos.com/>

d’Espanña”. A cena opera como transição entre as partes da peça, funcionando também como comentário sobre as ações anteriores. Assim, o docente pode trabalhar elementos da ação dramática: enredo, personagens, conflitos, estrutura textual etc. Deseja-se que a literatura não seja tratada como um registro distante do passado, mas sim como um espaço vivo de reflexão sobre a cultura, a linguagem e a identidade popular.

Outro fragmento importante é o momento em que Cismena interage com os pastores em uma cena infantil:

Entra Cismena pastorinha fiando e diz:

Vós vistes-me aqui andar
uns cabretinhos malhados
e dous porquinhos cilhados?
Quant’eu nam os posso achar.
Fui-me màocha jeitar
a dormir malavesinho
à beirinha do caminho
e foram-mos acossar (vv.712-719).

A fala de Cismena destaca-se pelo uso de uma linguagem simples, infantil, repleta de diminutivos e expressões afetivas: “cabretinhos”, “porquinhos”, “malavesinho”. Em sala de aula, o professor pode explorar esse fragmento por meio de leituras dramatizadas, comparações linguísticas ou debates sobre a representação social no teatro vicentino. Para além disso, o professor pode destacar a questão linguística, observando o uso de castelhano arcaico, em boa parte do texto, e a variação linguística, ressaltando que português e espanhol se misturaram no teatro vicentino.

Por fim, o destino final de Cismena:

Cismena: Este amor é verdadeiro
isto si si que me praz
e nam amor de sequeiro
que enfim por derradeiro
quanto faz tanto desfaz.

Príncipe: Quedad señora segura
y estad aparejada (vv.1717-1723).

Embora o desfecho aparente um simples final feliz, Gil Vicente insere nele uma moral implícita: o amor deve ser sincero, fundado na verdade e na constância. O professor pode discutir com os alunos como o dramaturgo usa o “final feliz” não apenas como conclusão harmoniosa, mas como instrumento de crítica social: a verdadeira nobreza, sugere Vicente, não está no título, mas na pureza de sentimentos e ações.

No momento da leitura coletiva, torna-se importante atentar para a dificuldade de decodificação da obra vicentina para pessoas que tiveram pouco contato com a língua portuguesa do período quinhentista. A elaboração de um glossário para auxiliar a leitura e contribuir para compreensão da peça é um recurso valioso. Ele ajudará a sanar dificuldades linguísticas e semânticas que o texto apresente para os leitores contemporâneos. Ademais, o glossário poderá estimular o interesse dos discentes para os textos antigos.

Outro recurso pedagógico de grande potencial é o uso de imagens de representações teatrais da obra. Esses registros permitem que os alunos visualizem aspectos como cenografia, vestimenta, gestualidade e organização espacial, elementos essenciais para a compreensão da teatralidade do texto. Ao exemplificar visualmente cenas lidas em aula, como o parto de Rubena (fig. 1) ou o encontro final entre Cismena

e o príncipe da Síria (fig. 2), as imagens ajudam a concretizar a dimensão performativa da peça, muitas vezes apagada pela leitura silenciosa ou puramente textual.

Figura 1: Parto de Rubena



Fonte: Teatro da Cornucópia (1991)

Na Figura 1, observa-se a cena do parto de Rubena, acompanhada pela parteira e pelos diabos, momento de significativa relevância para a construção da narrativa, pois marca simbolicamente a transgressão moral. Já na Figura 2, é representado o encontro final entre Cismena e o Príncipe da Síria, cujo diálogo — “Príncipe: Quedad señora segura / y estad aparejada” — evidencia o desfecho conciliador e o restabelecimento da ordem social e moral que o texto propõe.

Figura 2: Cismena com o príncipe



Fonte: Teatro da Cornucópia (1991)

As fotografias em questão registram uma representação moderna da *Comédia de Rubena*, realizada pelo Teatro da Cornucópia em 1991, sob encenação de Luis Miguel Cintra. O acesso ao acervo digital do Teatro da Cornucópia, disponível em seu site oficial, amplia as possibilidades de leitura e análise da obra, permitindo compreender não apenas a dimensão textual do auto, mas também suas múltiplas interpretações cênicas ao longo do tempo.

As obras de Gil Vicente contribuem para que se entenda como o passado pode ecoar no presente, abrindo espaço para uma reflexão crítica do mundo moderno. *Rubena* oferece diversas entradas para debates importantes: questões de gênero, maternidade, abandono, honra e casamento, que podem ser trabalhadas de forma teatral e literária, com a imersão dos estudantes na história. A trajetória de Rubena e Cismena, marcada por sofrimento e superação, permite leituras que

conectam passado e presente, promovendo uma abordagem crítica e atualizada da obra.

Joana Cavalcanti (2009) salienta a importância de que o educador compreenda que trabalhar com literatura é formar sensibilidade, provocar olhares, desconstruir conceitos, possibilitar caminhos, refletir sobre o passado e o contemporâneo etc. Esse processo de crítica e reflexão é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos, capazes de analisar e compreender as complexidades do mundo em que vivem.

Mais do que uma leitura meramente histórica, o trabalho com o teatro de Gil Vicente deve ser pensado como uma oportunidade formativa integral, que combina leitura, performance, escuta e debate. Nessa perspectiva, a formação de leitores de teatro pode se transformar também em formação de cidadãos mais conscientes, capazes de reconhecer o valor do riso, da ironia e da arte como instrumentos de reflexão e de transformação social.

Assim, pensar estratégias de sedução é necessário, mais do que isso, é importante que os estudantes desenvolvam a capacidade de teatralização, mesmo que de forma fragmentária. Logo, são estratégias para tal labor: a realização de uma leitura dramática; reescrita criativa da peça; júri simulado com debates éticos, ou mesmo a representação teatral de um fragmento do auto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aponta Antonio Candido (2011), a literatura é um direito humano fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e para a humanização do indivíduo. Assim, ao entrar em contato com diferentes gêneros, estilos e contextos históricos, o estudante é estimulado a comparar, analisar e interpretar discursos, habilidades fundamentais em uma sociedade marcada pela complexidade e pela multiplicidade de informações.

O trabalho com a *Comédia de Rubena* em sala de aula, quando estruturado com apoio de recursos como paratextos, glossário, leitura dramática e contextualização histórica, oferece uma rica experiência formativa. Ao explorar tanto os aspectos literários quanto teatrais do texto, é possível promover uma aprendizagem ativa e reflexiva, contribuindo para a formação de leitores críticos e para a valorização do patrimônio cultural do teatro em língua portuguesa.

Nessa direção, verifica-se que a leitura da obra de Gil Vicente no contexto educacional solicita uma abordagem cuidadosa e mediada, que considere as especificidades linguísticas, históricas e formais do teatro quinhentista. É também importante estabelecer pontes com a atualidade. O reconhecimento de temas contemporâneos, como a desigualdade, a corrupção e hipocrisia religiosa ou, até mesmo, os papéis de gênero, pode motivar o interesse dos estudantes e demonstrar que, apesar de suas especificidades históricas, o teatro de vicentino continua a oferecer provocações relevantes para a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Hélio J.S. Gil Vicente e o teatro europeu da primeira modernidade. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente: Compêndio**. Coimbra: Coimbra Univ. Press, 2018, p. 67-84.

AMARAL, M. J. **Rubena**. Lisboa: Quimera, 1991.

AMARAL, M. J. A comédia vicentina – marcas do gênero. In: **Gil Vicente 500 anos depois**. Org. de Maria João Brilhante e outros. Lisboa: INCM, 2003, v. 2, p. 225-239.

BRAGA, Teófilo. Maria Brandôa, a do "Crisfal" não foi apeada.

Atlântida: mensário artístico, literário e social para Portugal e Brasil, nº 9, 15 jul, 1916, p. 809-829.

BRASILIANA ICONOGRÁFICA. **Entrudo, o carnaval de outrora, e sua repressão**. 2024. Disponível em: <https://www.brasiliاناiconografica.art.br/artigos/24010/entrudo-o-carnaval-de-outrora-e-sua-repressao>. Acesso em: 04 de mar. 2026.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. **Revisões de Gil Vicente**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A Copilaçam de totalas obras: o livro e o projecto identitário de Gil Vicente. **Diacrítica**, Braga n. 18, 2004-2005, p.179-198.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Os gêneros no teatro de Gil Vicente. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (coord.). **Gil Vicente: Compêndio**. Coimbra: Coimbra Univ. Press, 2018, p. 195-214.

BERARDINELLI, Cleonice. **Gil Vicente – Autos**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5^o ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2009.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPG/UFES**, Vitória, v. 19, n.38, p. 11-34, jul/dez. 2013.
- DOMINGUES, Agostinho; PEÑA, Real Santiago. **Gil Vicente: A Comédia de Rubena**. Câmara Municipal de Amares, 1988.
- FREIRE, Anselmo Braamcamp. **Vida e obras de Gil Vicente «trovador, mestre da balança»**. 2^o ed. Lisboa: Ocidente, 1944. [1 edição 1919]
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARAY, R. Gil Vicente Concept and Structure of comedy: The comedia del Viudo. In: **Gil Vicente 500 anos depois**. Org. de Maria João Brilhante e outros. Lisboa: INCM, 2003, v.2, p. 323-336.
- GOUVEIA, Margarida de Miranda Barbosa C. de. **A tragicomédia de Dom Duardos. Génese, tema e estrutura do auto vicentino**. Coimbra, 1971.
- JESUS, Keliane da Silva de; MUNIZ, Márcio R. C. “Já sabeis senhores/ que toda comédia começa em dolores”: Hipóteses para o ordenamento do “Livro das Comédias” na Copilaçam de Todalas Obras de Gil Vicente. **Revista Inventário**. Salvador, n. 31, 2023, p. 211-222.
- MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. O teatro de Gil Vicente no contexto das cortes portuguesas do séc. XVI. **Papéis** (UFMS), v. 14, p. 18-51, 2010.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. Copilaçam de totalas obras de Gil Vicente –1562: *uma breve história de sua recepção*. **SIGNUM – REVISTA DA ABREM**, v. 22, p. 314-334, 2021.

OSÓRIO, J. A. *Sobre a organização do Livro I da Compilação das obras de Gil Vicente*. In: OSÓRIO, J. *Da cítola ao prelo: estudos sobre literatura – séculos XII-XVI*. Porto: Granitos, p. 91– 102, 1998.

SANT'ANNA, Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96. **REV. EDUC. PÚBLICA**, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-24, jul/dez. 1996.

TAVANI, Giuseppe. **Comédia de Rubena**. Roma: Edizioni dell'Ateneo, 1965.

TAVANI, Giuseppe. Gil Vicente e a Comédia de Rubena. In: TAVANI, Giuseppe. **Ensaio Portugueses**. Lisboa: INCM, 1987.

TAVANI, Giuseppe. Edição e tradução para italiano de textos vicentinos. In: BRILHANTE, Maria João et al. **Gil Vicente 500 anos depois**. Lisboa: INCM, 2003.

TEATRO DA CORNUCÓPIA. [Comédia de Rubena]. 1991. Disponível em: <https://www.teatrocornucopia.pt/htmls/conteudos/EELVkpVZpBnvyNRDQ.shtml>. Acesso em: 07 de set. 2025.

VICENTE, G. **Comédia de Rubena**. Base de dados textual [online], 2010. Disponível em: <http://www.cet-e-quinientos.com/>. Acesso em: 07 de set. 2025.

VICENTE, Gil. **As obras de Gil Vicente**. Direção científica de José Camões. Lisboa: Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/ Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, 2 vols.

Além das ruínas: 1755, *O grande terremoto* e a nova história contada por vozes silenciadas

Beyond the ruins: 1755, *The great earthquake* and the new history told by silenced voices

Alleid Ribeiro Machado

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0001-9359-532X>

alleid.machado@mackenzie.br

RESUMO: Em 2005, por ocasião do 250º aniversário do grande terremoto de 1755, diversas obras literárias foram publicadas com o objetivo de revisitar o evento sob uma lente crítica contemporânea. Antes e depois desse marco, essas obras não apenas têm promovido sua rememoração, mas também proposto uma reescrita crítica do acontecimento, transformando sua releitura em uma oportunidade para refletir sobre o Portugal contemporâneo e as lacunas deixadas pela História. Este trabalho analisa a reescrita histórica na peça *1755: O Grande Terremoto* (2006), fundamentando-se na perspectiva de Real (2012), segundo a qual a literatura portuguesa contemporânea busca acertar contas com o passado. Além disso, considera a paródia, conforme postulada por Hutcheon (2000), um recurso para a reavaliação histórica. A análise adota um recorte de gênero, examinando a personagem Mariana, suposta filha bastarda de D. José I, cuja representação na peça evidencia, de forma paródica, um aspecto silenciado da história oficial.

Palavras-chave: teatro português; reescrita da história; terremoto de 1755; paródia; gênero e representação.

ABSTRACT: In 2005, on the occasion of the 250th anniversary of the great 1755 earthquake, several literary works were published with the aim of revisiting the event through a contemporary critical lens. Both before and after this milestone, such works have not only contributed to its remembrance but have also proposed a critical rewriting of the event, transforming its reinterpretation into an opportunity to reflect on contemporary Portugal and on the gaps left by History. This paper analyzes the historical rewriting in the play *1755: The Great Earthquake* (2006), drawing on the perspective of Miguel Real (2012), according to whom contemporary Portuguese literature seeks to come to terms with the past. In addition, it considers parody, as theorized by Linda Hutcheon (2000), as a device for historical reassessment. The analysis adopts a gender-based approach, examining the character Mariana, the supposed illegitimate daughter of Joseph I of Portugal, whose representation in the play parodically foregrounds a silenced aspect of official history.

Keywords: Portuguese drama; history rewriting; 1755 earthquake; parody; gender and representation.

1 PALAVRAS INICIAIS

O terremoto que abalou Lisboa em 1º de novembro de 1755 não apenas marcou a história de Portugal, mas também se tornou um marco icônico para a cultura ocidental. Como descreve Edward Paice em seu livro *A Ira de Deus: a incrível história do terremoto que devastou Lisboa em 1755* (2011), o desastre destruiu grande parte da cidade, provocando um incêndio que durou dias, além de deixar milhares de mortos.

A partir de 2005, por ocasião dos 250 anos do aniversário desse evento devastador, diversas obras literárias foram publicadas com o objetivo de revisitar o desastre sob uma lente crítica contemporânea. Entre elas, a peça *1755: O Grande Terremoto* (2006) propõe uma reescrita histórica que coloca em causa o discurso da verdade, examinando vozes silenciadas e aspectos ignorados pela história oficial.

Como observa Real (2012), essa tendência reflete o desejo da literatura portuguesa contemporânea de ajustar contas com seu passado, reavaliando eventos que moldaram a identidade nacional.

Além da destruição física, o terremoto teve profundas implicações filosóficas e religiosas, transformando-se num evento perturbador para as certezas da época. Num mundo ocidental moldado pela razão triunfante, o impacto foi tão intenso que pensadores como Voltaire não hesitaram em questionar a noção de um mundo ordenado por uma providência divina. Em seu famoso *Poème sur le désastre de Lisbonne*, Voltaire se opôs à visão otimista de Leibniz, que sustentava que vivíamos no “melhor dos mundos possíveis”.

Pobres humanos! e nossa pobre terra!
Terrível acúmulo de desastres!
Consoladores de toda dor inútil!
Filósofos que ousam gritar tudo está bem,
venha contemplar estas horrendas ruínas:
paredes quebradas, carne desfiada e cinzas (...)
(Voltaire, 2005).

A catástrofe tornou-se, assim, um emblema da fragilidade humana e do caos que pode emergir do aparente equilíbrio da natureza. Ademais, o terremoto de Lisboa impulsionou avanços científicos importantes. Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, então ministro do rei D. José I, não apenas liderou a reconstrução da cidade, introduzindo o que hoje conhecemos como arquitetura pombalina – resistente a abalos sísmicos –, mas também deu início a uma investigação sistemática sobre os efeitos do terremoto. Ao enviar questionários para diversas paróquias, Pombal criou as bases para o que viria a se tornar a ciência da sismologia (Do Val, 2018).

No entanto, como já aventamos, a peça de 2006 vai além dessa narrativa oficial, propondo uma reflexão crítica sobre as vozes silenciadas pelo discurso histórico dominante, incluindo a figura de Mariana, suposta filha bastarda de D. José I, cuja história é revisitada sob uma perspectiva paródica, conforme o conceito formulado por Linda Hutcheon (2000).

A peça *1755: O Grande Terremoto*, escrita por Miguel Real e Filomena Oliveira, recria a sociedade lusitana do século XVIII em um momento crucial para a história europeia – justamente focalizando o terremoto que devastou Lisboa. Como observa Flavio Botton (2011) em seu artigo “E a Terra Continua a Tremer: 1755 – O Grande Terre-

moto”, a obra se propõe a lançar luzes sobre elementos da história contemporânea portuguesa frequentemente esquecidos ou deliberadamente silenciados.

Para Botton (2011), ao escolher como foco o terremoto de 1755, os autores não apenas reconstroem a tragédia que destruiu grande parte da cidade e ceifou milhares de vidas, mas também evidenciam as consequências políticas e sociais que emergiram desse evento, incluindo as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal e o impacto duradouro nas estruturas de poder da época.

Estruturalmente, a peça é dividida em duas partes, com a primeira contendo 8 cenas e a segunda 12, todas com títulos explicativos que sintetizam seus conteúdos. A primeira parte retrata a sociedade portuguesa e seus conflitos antes do terremoto, que emerge como um divisor de águas ao final dessa seção, evidenciando a ruptura entre o antigo e o novo Portugal. Já a segunda parte destaca as ações de reconstrução lideradas pelo Marquês de Pombal, incluindo a perseguição aos jesuítas e a punição da nobreza, como os Távoras e o Duque de Aveiro. Tal estrutura acaba por refletir a transformação profunda que o desastre impôs não apenas à cidade, mas também ao tecido social e político do país.

Este trabalho, que se configura como um estudo inicial da peça ao se centrar especificamente nas Cenas 3 e 5, procura examinar brevemente a figura de Mariana, que possui um papel de relevo na obra. Sua performance acrescenta um olhar crítico em torno da história oficial, ao trazer para o primeiro plano uma voz marginalizada, a da enjeitada, revelando uma voz oculta que muitas vezes foi deixada de lado nos discursos históricos mais amplos.

2 MARIANA: VOZ E LUGAR DE RESISTÊNCIA

Mariana é apresentada como uma personagem que contesta as convenções sociais de seu tempo. Ela é perspicaz, inteligente, “tem o diabo no corpo” (2006, p. 56), e não se deixa manipular por seu principal cliente D. João Xavier Teles de Meneses e Castro, o Conde de Unhão, que a ela oferece presentes, dinheiro e poder. Esse perfil não deixa de trazer à tona uma crítica de gênero e poder em meio ao retrato de uma sociedade conservadora, revestida de hipocrisia. Ao não construir uma personagem submissa, mas que se eleva em perspicácia, quebrando expectativas relacionadas à identidade feminina em torno de uma mulher marginalizada, os autores valem-se de elementos da paródia e da revisão histórica, fazendo com que a peça se torne não apenas um reflexo da destruição física de Lisboa, mas também uma crítica às hierarquias sociais e políticas que moldaram o país, bem como das questões relacionadas à condição feminina.

Como discute Linda Hutcheon (2000), a paródia não se reduz a uma simples imitação cômica ou a uma paráfrase do já dito, mas configura-se como repetição com distância crítica, isto é, uma forma de reinscrever discursos anteriores, evidenciando-lhes as convenções e expondo, ao mesmo tempo, as ideologias que os sustentam. Ao retomar textos, histórias e figuras do passado, a paródia opera simultaneamente um gesto de continuidade e de deslocamento, pois reinsere esse material em novos contextos e sob novas perspectivas, frequentemente marcadas pela ironia e pela problematização política. Nesse sentido, a figura de Mariana, tal como construída na peça, encarna precisamente esse gesto paródico: ao recuperar e distorcer a narrativa

oficial em torno da monarquia e da ordem social setecentista, ela torna visíveis as lacunas da memória nacional e faz emergir as vozes femininas silenciadas que a história canônica tende a apagar.

Essa perspectiva é reforçada nas cenas que envolvem Mariana, como a Cena 3 que se passa no Botequim da Rosa, onde a jovem, junto a outras duas mulheres, fazem daquele espaço um lugar de fala. Esses espaços de resistência, muitas vezes carregados de sensualidade e humor, evidenciam a força da paródia como estratégia crítica, em que vozes excluídas da história oficial encontram uma forma de expressão. Como argumenta Hutcheon, a paródia é um mecanismo que ressignifica o conteúdo reformulado, permitindo que essas vozes marginalizadas sejam ouvidas, ainda que em registros desviantes ou subversivos. Observemos o diálogo a seguir:

Mariana: Nisso se enganam. Pensam que os homens só querem corpo? O que eles querem é desabafar.

Michaela: Desabafar?

Mariana: Confessar-se, gabarem-se das vitórias e lamentarem-se dos desastres. Eu ouço-os, Michaela. Sei ouvir (Real; Oliveira, 2006, p. 40).

Os diálogos transcritos revelam, em primeiro lugar, a complexidade das relações de gênero na sociedade lusitana do século XVIII, que a peça problematiza por meio da voz de Mariana. Essa personagem desconstrói uma visão simplista e reducionista sobre a sexualidade masculina, sugerindo que o desejo masculino vai além do físico, envolvendo também a necessidade de reconhecimento, escuta e partilha emocional. Ao dizer que “ouve-os” e “sabe ouvir”, Mariana se posiciona não apenas como objeto de desejo, mas como sujeito ativo, capaz de compreender e manipular as dinâmicas afetivas e sociais. Sua fala

subverte o papel tradicional atribuído às mulheres, transformando-a numa figura de poder cultural em meio a uma estrutura patriarcal que a marginaliza.

Mariana é uma personagem que se recusa a revelar suas origens quando pressionada pelo Conde de Unhão, como vai ocorrer na Cena 3 da peça. Sua recusa pode refletir uma tentativa de se libertar das amarras de uma identidade pré-determinada, a da enjeitada/ marginalizada, impondo seu próprio sentido de dignidade e autonomia. Tal conflito entre memória, identidade e silêncio é central para a construção da personagem, que se recusa a ser definida por um passado que não escolheu. O diálogo com o Conde de Unhão sobre suas origens reforça o tema do silêncio e da ocultação como formas de proteção e resistência: “Conde de Unhão: E vossos pais? Mariana: Não me faleis em meus pais. Se me respeitais, fazei silêncio sobre a minha origem” (2006, p. 56).

Aqui, a recusa de Mariana em revelar sua ascendência — possivelmente ligada à linhagem real, porém bastarda e, portanto, ilegítima — evidencia o conflito entre identidade individual e imposições sociais. Ao silenciar sobre suas origens, Mariana não apenas protege a si mesma dos preconceitos e do estigma social, mas também reivindica uma autonomia sobre sua própria narrativa. Esse momento expõe como a identidade feminina na época era rigidamente controlada e como a mulher precisava negociar seu espaço através de estratégias de silêncio e dissimulação.

A recusa de Mariana em revelar sua origem também remete à disputa entre memória e esquecimento. A atitude da personagem pode ser compreendida a partir dos estudos sobre memória cultural e identidade, como os de Joel Candau (2011), que discute a seletividade da

memória social e a exclusão intencional de determinados grupos das narrativas oficiais para preservar equilíbrios de poder. Nesse sentido, a reflexão de Rodrigo Manoel D. da Silva (2017) amplia essa discussão ao evidenciar que:

O processo de patrimonialização revela-se como dispositivo que articula, em distintas escalas, a memória social — enquanto repertório compartilhado — e as memórias singulares — enquanto trajetórias e experiências pessoais —, mostrando que o processo de legitimação patrimonial não se reduz à materialidade dos bens, mas implica em práticas de identidade, atribuição de sentido e reconhecimento comunitário (Silva, 2017).

A figura de Mariana dialoga diretamente com essa perspectiva: sua história pessoal silenciada e sua recusa em revelar a própria origem incorporam uma memória marginalizada que permanece fora do repertório oficial. Ao optar pelo silêncio, ela não apenas expõe as fissuras entre a memória pública e as memórias individuais, mas também resiste ao apagamento, reafirmando sua dignidade e sua autonomia diante das imposições sociais que pretendem definir-lhe o lugar e controlar sua narrativa.

Nesse ponto, torna-se especialmente importante convocar o pensamento de Judith Butler (2018), para quem a exclusão opera também como mecanismo de inteligibilidade normativa do sujeito. Como afirma a autora:

As normas de gênero atuam produzindo as próprias condições de inteligibilidade do sujeito; aqueles cujas práticas e cujas vidas não se conformam a essas normas aparecem como menos reais, menos humanos, ou mesmo como vidas que não podem

ser reconhecidas. É somente no interior de um regime que legitima certas práticas e identidades que se torna possível “aparecer”. Nesse sentido, a coerência de gênero, tão frequentemente tomada como natural, é uma exigência regulatória que exclui e silencia aqueles que não podem ou não desejam cumpri-la (Butler, 2018, p. 42–43).

Assim, a recusa de Mariana em revelar sua origem pode ser compreendida como gesto que contesta justamente essa coerência compulsória. Seu silêncio funciona como modo estratégico de insurgência contra a exclusão, revelando como experiências individuais podem questionar — e até subverter — as narrativas hegemônicas do passado.

Além disso, esses diálogos refletem a crítica da peça às hierarquias sociais e ao controle sobre as mulheres, que são objetos e instrumentos para a manutenção do poder — seja pela aristocracia, representada pelo Conde de Unhão, seja pela moral religiosa e social dominante. Mariana, ao se impor contra essa visão, torna-se uma figura subversiva ao colocar em xeque a história oficial que normalmente a invisibilizaria.

Por fim, a intimidade do Botequim da Rosa, onde Mariana e suas amigas conversam livremente, contrapõe-se à rigidez das cenas aristocráticas, revelando também duas formas distintas de inscrição da memória e da identidade feminina. Enquanto o salão aristocrático funciona como espaço de reprodução das normas sociais e do discurso hegemônico — sustentado pelo decoro, pela rigidez e pela vigilância constante —, o Botequim da Rosa emerge como um território de sociabilidade alternativa, no qual mulheres marginalizadas constroem outras formas de pertencimento e expressão. A leitura desse espaço pode ser aprofundada em Silva (2017), para quem:

Trata-se de analisar não apenas as representações públicas do patrimônio, mas as histórias de vida e as articulações narrativas que conectam os sujeitos à manutenção, à transmissão e à resignificação de bens culturais — o que evidencia que tais processos não operam apenas pela instituição de discursos hegemônicos, mas também pelas práticas cotidianas, pelos espaços de sociabilidade e pelas formas de pertencimento que os grupos constroem para si (Silva, 2017).

Assim, o botequim, mais do que mero cenário, representa justamente esse espaço de memória coletiva insurgente, em que vozes apagadas da narrativa oficial encontram meios para reorganizar suas experiências e lutas. Em oposição ao salão aristocrático — que preserva a memória normativa da elite —, o Botequim da Rosa revela formas de construção identitária que se alimentam da partilha, da oralidade e da convivência cotidiana, desestabilizando a ordem hegemônica que procura silenciá-las.

No mais, na Cena 5, intitulada “Chocolate”, o contraste entre os espaços sociais — o salão aristocrático, onde as damas da nobreza tomam chocolate quente, e o Botequim da Rosa, frequentado por mulheres marginalizadas — revela, em diferentes níveis, o peso das expectativas de gênero que recaem sobre o feminino. No salão de inverno, a sofisticação do ambiente e a aparência de conforto ocultam a rigidez das convenções que regem a vida das mulheres da aristocracia. As falas da Condessa de Unhão e da Marquesa de Távora Velha revelam um cotidiano marcado pelo cerceamento, pelo decoro e pelas obrigações impostas às mulheres de sua classe:

Condessa de Unhão: Tantas horas em pé, que tive de ajoelhar-me. Tenho os joelhos negros e os pés doridos como uma freira em penitência.

Marquesa de Távora Velha: Triste vida a nossa, condessa. É uma vida de deveres e obrigações (Real; Oliveira, 2006, p. 68).

Ainda que envoltas em luxo, essas mulheres vivem submetidas a um ideal de feminilidade que lhes exige submissão, sacrifício e uma constante vigilância sobre o próprio corpo e comportamento. O chocolate quente, símbolo de refinamento e deleite burguês, contrasta com o teor das falas, que denunciam o desgaste e a opressão silenciosa da etiqueta social.

Por outro lado, o Botequim da Rosa, espaço marcado por sua simplicidade e por uma aura de marginalidade, assume uma função cultural oposta. É nesse ambiente, aparentemente desprovido de prestígio, que Mariana e outras mulheres encontram liberdade para expressar-se com humor, desejo e irreverência. O botequim se transforma, dessa maneira, em um espaço subversivo, em que a solidariedade feminina se manifesta como contraponto à opressão social. Se no ambiente aristocrático o sofrimento feminino é encoberto pela pompa; no botequim as feridas sociais transformam a dor em força coletiva, promovendo um senso de comunidade e alteridade.

Desse modo, a peça evidencia que, embora em posições sociais distintas, tanto as damas da corte quanto as mulheres do botequim são atravessadas por sistemas de controle baseados no gênero. O que difere são os modos de vivenciar e responder a essas opressões. Temos assim que o salão aristocrático é composto pelo conformismo e pela resignação; já o Botequim da Rosa é germinado pela subversão. Entretanto, ambos os espaços funcionam como microcosmos da Lisboa do século XVIII, revelando as múltiplas formas pelas quais o feminino é contido — e, também, os modos possíveis de resistência.

Retomando Butler (2018) e suas reflexões acerca da performatividade de gênero, percebe-se que, ao se reunirem em um espaço informal, mulheres como Mariana subvertem as identidades que a sociedade lhes impõe, construindo uma performance alternativa de feminilidade, talvez de forma menos resignada. Como afirma a autora:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza ao longo do tempo e produz a aparência de uma substância, de uma essência natural. Essa construção normativa, entretanto, só se mantém por meio da repetição e da vigilância constantes, e justamente por isso abre-se à possibilidade de subversão: ao repetir os atos de modo deslocado ou paródico, os sujeitos revelam o caráter construído dessas normas e expõem as falhas do regime que as sustenta (Butler, 2018, p. 58–59).

A ação de Mariana — marcada pela perspicácia, pela recusa da submissão e pela sagaz manipulação das expectativas sociais — expõe precisamente esse deslocamento performativo, revelando que o gênero não é uma essência, mas um campo de disputa no qual as normas podem ser confrontadas e ressignificadas. A personagem evidencia, assim, que a resistência feminina emerge não apenas nos grandes gestos, mas na reiteração desviada das normas que tentam conter o corpo e a voz das mulheres.

Além disso, acerca do uso da paródia como estratégia crítica, conforme apontado por Hutcheon, que enfatiza como esse mecanismo transcende o mero humor para ressignificar o passado e questionar a história oficial, Mariana, enquanto personagem paródica, desestabiliza a narrativa tradicional da monarquia e da elite portuguesa, revelando contradições e hipocrisias subjacentes. Sua condição de filha

bastarda, marginalizada e crítica escancara a fragilidade e a violência que sustentam as aparências do poder. Essa paródia funciona como uma “arqueologia do presente” (Foucault, 2019), conforme conceito foucaultiano, ao desvelar camadas ocultas do discurso dominante e abrir espaço para vozes silenciadas. Desse modo, Mariana representa aquilo que a história oficial tenta apagar: o feminino transgressor, o poder informal das mulheres e os conflitos sociais ocultados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da peça *1755: O Grande Terremoto* evidencia que, embora em posições sociais distintas, tanto as damas da corte quanto as mulheres do botequim são atravessadas por sistemas de controle baseados no gênero. A diferença reside nos modos de vivenciar e responder a essas opressões. Enquanto no salão aristocrático prevalece uma performance rígida e vigilante, sustentada por normas que moldam e policiam o corpo feminino, no Botequim da Rosa germina um espaço de fissura, em que a subversão e a solidariedade florescem. Tais espaços funcionam como microcosmos da Lisboa setecentista, tornando visíveis as múltiplas formas pelas quais o feminino é regulado — e os modos pelos quais ele resiste.

À luz das reflexões de Butler (2018) sobre a performatividade, torna-se evidente que personagens como Mariana desestabilizam a coerência compulsória que estrutura o gênero. Sua presença evidencia que o poder das normas sociais depende da repetição disciplinada de determinadas práticas e condutas. Ao reiterar esses gestos de forma desviada — ora com astúcia, ora com ironia — Mariana expõe as falhas do regime que tenta contê-la. Sua performance revela que o gênero é

menos uma essência e mais um lugar de disputa cultural, no qual a repetição paródica pode abrir brechas para o dissenso e para a reinscrição de novos sentidos.

Esse deslocamento crítico aproxima-se da noção de paródia proposta por Hutcheon (2000), entendida não como mero recurso cômico, mas como repetição com distância crítica. A paródia reinscreve discursos anteriores para evidenciar seus limites, suas ideologias e seus esquecimentos. É precisamente isso que Mariana encarna: ao ocupar um lugar interdito — o da filha bastarda, enjeitada, fora do que a memória nacional legítima —, ela devolve ao centro da cena aqueles que a história oficial relegou à sombra. A personagem transforma em matéria teatral a fratura entre memória e esquecimento, colocando em causa versões cristalizadas do passado e expondo o caráter construído dos relatos históricos.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender a recusa de Mariana em revelar sua origem como um gesto profundamente político. Em diálogo com Candau (2011), que aponta a seletividade da memória social e seus mecanismos de exclusão, e com Silva (2017), que articula a relação entre repertórios coletivos e histórias pessoais, percebe-se que o silêncio de Mariana não é ausência, mas estratégia. Trata-se de uma recusa ativa em legitimar uma narrativa que a excluiria ou a reduziria à condição de objeto da história. Seu silêncio é uma luta contra o apagamento; é uma luta por autonomia e por dignidade diante de um regime que decide quem pode “aparecer” — como assinala Butler (2018) — e quem deve permanecer ilegível.

Assim, Mariana surge como figura que condensa múltiplas camadas de crítica: ao poder régio, às hierarquias sociais, à misoginia setecentista, ao discurso histórico oficial e às estruturas de inteligibilidade

que delimitam a vida reconhecível. Como foi destacado, sua presença é aquilo que Foucault (2019) chamaria de “arqueologia do presente”: ao surgir num cenário reconstruído do século XVIII, ela ilumina não apenas o passado, mas também as operações discursivas que sustentam o presente — seus silêncios, suas exclusões, suas verdades naturalizadas.

Dessa forma, a peça não apenas revisita o terremoto de 1755 como evento traumático, mas reinscreve no seu epicentro as vozes femininas que a história insistiu em ocultar. Ao mobilizar a paródia, a performatividade e a crítica às formas de memória social, *1755: O Grande Terremoto* produz uma narrativa que questiona o próprio ato de narrar: quem fala? quem é silenciado? quem tem o direito de existir na memória coletiva? Ao devolver voz e presença à figura marginalizada de Mariana, a peça, em consonância com o escopo contemporâneo de revisar as páginas oficiais da história, convoca o espectador a refletir sobre as formas pelas quais a História é construída — e sobre a urgência de reescrevê-la a partir daquilo que foi sistematicamente apagado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Júlio Groppa; DO VAL, Gisela Maria. **Grande terremoto de Lisboa e a irrupção de uma nova ordem socioeducativa**. HIST. EDUC., n. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Rz3JBdfQKhWPPqwBn4fhBNM/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BOTTON, F. F. **E a terra continua a tremer: 1755 – o grande terremoto**. *Revista Desassossego*, v. 3, n. 6, p. 25-37, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2175-3180.v3i6p25-37>.

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/85688>.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Tradução: Julio Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- REAL, Miguel. **O romance português contemporâneo: 1950-2010**. 2. ed. Alfragide: Caminho, 2012.
- REAL, Miguel; OLIVEIRA, Filomena. **1755: o grande terremoto**. Lisboa: Europress, 2006.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Memória social e individualização na trajetória de atores engajados em projetos de educação patrimonial**. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, v. 38, n. 138, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/B8bCy8CJkx-sbqrDzb8kS8Zk/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- VOLTAIRE. **O terremoto de Lisboa**. In: VOLTAIRE. **Cândido ou otimismo**. Tradução: Tobias Smollett. Londres: Penguin Books, 2005. ISBN 978-0-140-45510-6.

Troia nos palcos do império:
reencenações da matéria troiana
em *Exortação da guerra*, de Gil
Vicente

Troy on the stages of the empire:
reenactments of the trojan matter in
Exortação da guerra, by Gil Vicente

Matheus Malagueta

Universidade de São Paulo
São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-4694-9858>
malagueta.matheus@usp.br

RESUMO: A mobilização da matéria troiana em *Exortação da Guerra*, de Gil Vicente, realiza-se no contexto quinhentista da expansão imperial portuguesa e situa-se na ambiência cultural cortesã manuelina. Partindo da análise sincrônica do caráter circunstancial da encenação, retoma-se, diacronicamente, a fortuna crítica acerca da ocasião da encenação e da própria classificação como “tragicomédia” na *Compilaçam de 1562*. Evidenciando a retomada da matéria troiana como operação retórico-política articulada à empresa bélica manuelina, cotejam-se as soluções dramáticas vicentinas com representações discursivas ibéricas anteriores da matéria de Troia, além de um horizonte ético-jurídico que remonta às *Partidas de Afonso X*. Ao privilegiar versões que conferem agência retórica a personagens femininas como Policena, a peça re-orienta o topos do amor et militia e amplifica em escala ultramarina o conceito de “terra” em relação com a noção imperial de bem comum. Contudo, a ambivalência farsesca e a evocação do destino trágico de Troia introduzem a ambiguidade da tensão dramática que culmina, ao fim, numa danse macabre conjunta entre os personagens da peça.

Palavras-chave: Gil Vicente; matéria troiana; teatro de Corte; expansionismo português; século XVI.

ABSTRACT: The mobilization of Trojan matter in Gil Vicente’s *Exortação da Guerra* takes place within the sixteenth-century context of Portuguese imperial expansion and is situated in the Manueline courtly cultural environment. Starting from a synchronic analysis of the performance’s circumstantial nature, this study diachronically revisits the critical debate regarding the occasion of the staging and its classification as a “tragicomedy” in the *1562 Compilaçam*. Highlighting the retrieval of Trojan matter as a rhetorical-political operation linked to the Manueline military enterprise, it compares Vicentine dramatic solutions with previous Iberian discursive representations of the Matter of Troy, as well as with an ethical-juridical horizon dating back to Alfonso X’s *Partidas*. By privileging versions that grant rhetorical agency to female characters such as Polyxena, the play reorients the topos of amor et militia and extends the concept of “land” to an overseas scale, in relation to the imperial notion of the common good. However, the farcical ambivalence and the evocation of Troy’s tragic fate introduce the ambiguity of a dramatic tension that ultimately culminates in a collective danse macabre among the characters.

Keywords: Gil Vicente; Trojan Matter; Court theatre; Portuguese expansionism; 16th century.

A assim intitulada “tragicomédia” da *Exortação da Guerra*, de Gil Vicente, é apresentada a partir de uma didascália que a situa como uma peça de circunstância, tendo sido representada no ano de 1514, em Lisboa, perante o Rei D. Manuel I, na partida de D. Gemes (Jaime), Duque de Bragança e Guimarães, para a campanha militar em Azamor, no atual Marrocos¹. Na encenação, um Clérigo Nigromante subjugava dois diabos, Zebron e Danor, compelindo-os a usar a arte das trevas para invocar diante da Corte personagens da Antiguidade greco-romana. Evocando o *locus* imagético da farsa vicentina através das três *personas* cômicas (cf Bernardes, 2018), Gil Vicente mobiliza todo um repertório da erudição “clássica” medievalizada: Policena, Pantafilea, Heitor, Aquiles, Aníbal e Cipião – figuras de autoridade conhecidas através das crônicas e *romanz* de cavalaria medievais, que funcionarão, em cena, como *exempla* morais. Nesse sentido, a peça prioriza o espetáculo visual sobre a progressão dramática, de modo que a sucessão dos discursos das personagens, divergindo da ação dramática no sentido aristotélico, articula à Corte uma grande e polifônica exortação de apoio à empresa bélica deflagrada por D. Manuel.

Por mais simples que, posto assim, *Exortação* pareça, a peça configura quase um nó górdio junto à crítica. Ao todo, cruzam-se, aqui, desde problemas de gênero – a classificação como “tragicomédia” e a

¹ Adota-se, aqui, o texto da *Copilaçam* de 1562, editada postumamente pelos filhos do dramaturgo. A reedição de 1586 sofreu severa intervenção inquisitorial, mutilando ou suprimindo integralmente diversos autos, incluindo *Exortação*, cuja leitura moderna dependeu, portanto, da recuperação da *editio princeps*. Sobre a difusão e as implicações da censura destas edições, veja-se Muniz (2021, pp. 314-316) e Freire (1944, p. 326).

inexistência formal de preceptiva dramática para o que Muniz qualifica como o “conjunto de autos quinhentistas ibéricos de tradição medieval” (2015, p. 211) em oposição à poética dramaturgica “humanística-renascentista” (ibid., p. 211)² – até problemas intra-textuais provocados por dinâmicas extra-texto, como a ainda irresoluta questão envolvendo a real data da encenação, as eventuais implicações da censura e, finalmente, da intervenção editorial realizada postumamente pelos filhos do dramaturgo, especialmente Luis Vicente. Entre os escolhos críticos, a questão da datação e das emendas pós-encenação geraram todo um longo debate³. Bernardes, porém, minimiza a relevância factual da expedição de Azamor, uma vez que o cerne da peça residiria, “prioritariamente, [n]a sátira moral da Corte” (2003, p. 76).

² Na ausência de tratados preceptistas, os próprios textos dramáticos do período revelam-se fontes diretas para o estudo da práxis teatral, possibilitando a apreensão de princípios e modos que regiam a feitura da dramaturgia da época (Muniz, 2015, p. 212).

³ Embora a *Copilaçam* de 1562 date a peça de 1514, a partida do duque para Azamor deu-se em 1513. A análise interna revela, contudo, referências a eventos de 1514, como a embaixada de Tristão da Cunha a Roma – célebre pelo envio do elefante Hanno ao Papa Leão X (Révah, 1951, apud Teyssier, 1982, pp. 66-67). A missão diplomática visava assegurar o direito régio às “terças” (a concessão pontifícia que transferia para a Coroa um terço das dízimas eclesíásticas de catedrais e mosteiros) a fim de financiar a guerra no Norte de África. Quanto aos vaticínios dos Infantes feitos por Policena, Óscar de Pratt contesta a tese de emendas tardias (1530-34) proposta por Braamcamp Freire, defendendo antes que a peça recebeu retoques em 1515. Para Pratt (1979, pp. 169-177), as profecias não exigiriam recuo temporal, sendo deduções muito plausíveis a um assíduo frequentador do Paço como Gil Vicente, conhecedor privilegiado dos projetos e notícias que circulavam na Corte manuelina. Para Pratt (ibid., pp. 176-177), os retoques visavam sincronizar a peça com a tensão das negociações entre D. Manuel e o clero: o dramaturgo teria aproveitado a memória festiva do elefante e a perspectiva popular em relação a contribuição eclesíastica para acentuar a crítica à distância entre os interesses do povo e os privilégios clericais.

Acolhendo essa leitura, que retira a análise do entrave cronológico⁴, observa-se que a densidade retórica dos discursos em cena tem sido relegada para segundo plano. Impõe-se, portanto, um retorno ao texto, com foco na fundamentação das estratégias retóricas que serão adotadas nesta peça.

A leitura de *Exortação* deve, com efeito, iniciar-se pela avaliação de sua própria posição na *Compilaçam* de 1562. A peça está inserida no Livro Terceiro, o das Tragicomédias, considerado por Bernardes (2018, p. 200) o mais indefinido e heterogêneo de todos, além do que a própria designação de “tragicomédia” seria, muito provavelmente, “estranha ao horizonte do autor” (ibid, p. 200). A categoria “tragicomédia” teria sido, então, usada por Luís Vicente como uma categoria vaga para agrupar obras de natureza díspar. *Exortação*, por isso, foi agrupada junto de peças como *Templo de Apolo* e *Cortes de Júpiter* não por uma definição de gênero rigorosa, mas por partilharem um quadro alegórico, uma intenção celebrativa e um fundo fantasioso, aproximando-as mais do *momo* palaciano do que de uma tragicomédia coerente (ibid., p. 200).

O caráter circunstancial e eminentemente visual da *Exortação* remontaria, por isso, a vestígios do que foram os *momos*: representações cênicas palacianas, originárias de Castela, caracterizadas pelo uso de

⁴ O problema cronológico, agravado pelas intervenções editoriais póstumas, exigiria um tratamento autônomo que articulasse o mapeamento de marcas temporais na peça, ao processo de composição, contextos e à análise poético-retórica do texto. Importa notar que a *Copilaçam* (1562) é oferecida a D. Sebastião como espécie de relíquia destinada a preservar a memória afetiva dos seus avós, D. Manuel I e D. João III, de quem as peças teriam recebido grande apreço (Braga, 1943, p. LXXVIII). Essa lógica, inclusive, aproxima a *Compilaçam* da leitura de Muhana (2020, pp. 31-32) sobre o *Cancioneiro Geral* (1516) como um projeto deliberadamente “monumental e ostentatório”, fixando a produção letrada da Corte enquanto um modelo de excelência a ser imitado.

trajes ricos, máscaras e forte apelo visual (Pinheiro, 2024, p. 9). A filiação da peça a essa matriz ilustra a absorção vicentina de formas dramáticas medievais, integrando-as na etiqueta cerimonial manuelina, onde a teatralidade servia, imagetivamente, ao exercício do poder (ibid., p. 13). A dimensão política é ressaltada por Teófilo Braga (1870, p. 24), que estabelece um paralelo de emulação entre as Cortes de Lisboa e Roma: tal como o Papa Leão X atraía artistas de toda a Europa para esplêndidas festas no Vaticano, D. Manuel I procurava reproduzir a magnificência italiana na sua própria Corte, instrumentalizando o espetáculo como veículo de prestígio político e cultural. Consagrado como o “dramaturgo cesáreo” de D. Manuel e da monarquia portuguesa (ibid., p. 24), Vicente incorpora essa herança cerimonial e alegórica em seu ofício, de modo que Braga aponta a *Exortação* como o exemplo mais acabado desta lógica: um espetáculo encomiástico que, representado diante do Rei, visava galvanizar a Corte para a conquista de Azamor (ibid., p. 25)

Contudo, o espetáculo está estruturado como um desfile de figuras invocadas do Inferno, de tal maneira que o subsequente apelo em prol da Guerra Santa é, ironicamente, mediado pela gabolice do Clérigo e o escárnio dos diabos, o que tensionaria a eficácia ideológica da própria “exortação”. Com efeito, a intromissão dos diabos ratifica a ambivalência farsesca da encenação: a solenidade do discurso bélico é, de antemão, atravessada pelo riso. Zebbron e Danor expõem um hibridismo dramático que oscila entre o registo elevado e o baixo, aspecto que levaria Paul Teyssier (1982, p. 67) a aproximar a peça das farsas. Definido pelo primado do riso e da burla em oposição ao final feliz da comédia (Bernardes, 2018, p. 199), o registo farsesco com o qual Vicente

introduz a peça poderia, de antemão, tensionar a gravidade da dimensão áulica encenada; se bem que o tom burlesco inicial parece servir à simples lógica de que o público não está ali para ouvir um sermão, mas assistir a uma encenação dramática. O riso funcionaria, pois, como *captatio benevolentiae*, predispondo afetivamente a Corte para os discursos morais que se seguem – oscilação entre o registo baixo e o elevado que justifica, aliás, a própria classificação tardia de “tragicomédia”.

Garantida a atenção do público, a condução do discurso é transferida para figuras cimeiras da tragédia e da épica antigas – um repertório vasto e imediatamente reconhecível pelo público cortesão. Trata-se de personagens revestidos de autoridade simbólica, cujo acionamento serve para elevar o tom do discurso de “exortação”. Esse conhecimento partilhado era mediado não somente pela herança latina tão revolvida às alturas do século XVI, mas, em última instância, pela ampla recepção medieval da herança greco-latina. Nesse sentido, Bernardes (2003, pp. 73-74) sustenta que a legitimação do poder régio no teatro vicentino, embora central, opera através de uma chave “simbólica e mitográfica” que privilegia as “coordenadas fantasistas” de base folclórica em detrimento do rigor greco-latino caro ao gosto humanista.

Parece, pois, evidente o distanciamento da Policena vicentina em relação à representação humanista da mesma. Na lírica, Sá de Miranda compõe um soneto *À morte de Policena* (ed. Michaëlis de Vasconcelos, 1885, p. 79), em que a violência sacrificial perante o “cruel braço” de Pirro opera como um *topos* cênico que amplifica a dignidade da vítima, deslocando o fecho do poema para a miséria de Hécuba. Ao contrapor o ouro de outrora às lágrimas presentes, o sacrifício sela a

ruína dinástica, marcando a transição irreversível da magnificência régia para a espoliação absoluta: “Trocað me a lloros de la madre mia, / Les dijo, con sus hijos desditosa, / Que a oro os los compró quando podia!” (ibid., vv. 12-14)⁵. Já na épica, o suplício de Policena serve a Camões para sublinhar a inocência de Inês perante a razão de Estado. Ao referir-se n’*Os Lusíadas* (III, 131) à “mansa ovelha” sacrificada à “sombra de Aquiles”, o poeta reveste a amante de D. Pedro da dignidade trágica da princesa troiana, amplificando a brutalidade dos seus algozes. Em contrapartida, na versão vicentina, o discurso de Policena ajusta-se ao tom encomiástico da ocasião, servindo ao louvor régio e à ideologia belicista. Mas talvez essa opção violasse o *decorum* ético que, segundo a preceptiva horaciana, exige que cada figura mítica tenha o seu *ethos* próprio conservado: “Medéia será feroz e indomável; Ino, chorosa; Ixíon, pérfido; Io, erradia; Orestes, sorumbático” (*Ars Poetica*, vv. 123-126, pp. 58-59). Se a deformação excessiva do caráter compromete a verossimilhança e o pacto de reconhecimento com o público, eis um problema que a peça procurará resolver.

Policena irrompe em cena lamentando o retorno forçado à vida: “Eu que venho aqui fazer? / Oh que grã pena me destes / pois per força me trouxestes / a um novo padecer”⁶. Desde o início, estabelece-se o respeito a seu *ethos* trágico, através da evidenciação da magnificência

⁵ Em uma variante do soneto – trata-se do MS. J, cuja “letra parece pertencer ao fim do sec. XVI” (ed. Michaëlis de Vasconcelos, 1885, p. LVII) – Policena aceita morrer em solo pátrio: “Cabe la grande Troia, ia Troia apenas!” (ibid., p. 686), inevitavelmente, elevando a cidade a símbolo da queda, perda e desgraça.

⁶ Todas as citações de *Exortação da Guerra* seguem a edição dirigida por José Camões (2002, vol. 1, pp. 663-680). Optou-se por não indicar versos/páginas, dado que são referências curtas incorporadas ao escopo analítico.

da Corte manuelina, o que, por contraste, aprofunda sua própria condição de “sem ventura” e “grã tristura”, para quem “ver prazeres lhe é mais morte”. Então, dirigindo-se ao rei, Policena mobiliza a autoridade de testemunha ocular da queda de Troia para tecer uma comparação amplificadora, que exalta D. Manuel acima de seu próprio passado mítico: “nam foi o paço troiano / dino do vosso primor”. Ao saudá-lo como “um Príamo maior / um César mui soberano”, articula um elogio que equipara o monarca português a paradigmas de realeza e poder imperial míticos. Embora a laudação régia seja latente na comparação com um César, incomoda lembrar o destino trágico de Príamo, que presidiu à ruína total de sua cidade e à aniquilação familiar. O mesmo sucede quando chama a Rainha “Outra Hécuba mais alta”, pois a rainha troiana permanece o arquétipo da *mater dolorosa*, a soberana que perdeu pátria e filhos, inclusive a própria Policena. Quando instada pelo Clérigo a contemplar as “rosas” da Corte, Policena valida a imagem, mas o faz para medir a sua própria desgraça, face a beleza de “corte tam luzida”. Ademais, a imagem dos infantes ou outros membros da Corte como “rosas” reintroduz o espectro da finitude: tal como as flores fenecem, a magnificência presente não apaga a memória de que Príamo, no auge do poder, também enviou os seus à morte. O elogio vicentino move-se, portanto, numa ambivalência que exalta a grandiosidade manuelina, sobre o espectro da ruína que vitimou todas essas figuras da Antiguidade.

Como condutor da ação⁷, o Clérigo incita Policena a determinar qual dor é mais pungente, se a pena infernal ou a do amor. A derra-

⁷ Embora Aristóteles postule a supremacia da fábula (a disposição das ações) sobre os demais elementos dramatúrgicos da tragédia, visando à imitação de

deira afirmação de que o amor supera o próprio Inferno exige, por consequência, a identificação das virtudes do “bom galante” capaz de inspirá-lo. Assim, o amor trágico funciona como o pretexto dialético para converter a experiência passional em matéria edificante. Guiada pelo Clérigo, a princesa converte o lamento pessoal em prescrição moral, até chegar à “cousa principal”: “Que seja mui esforçado”. A gradação lexical reflete a passagem das virtudes privadas – “ser constante / fundado todo em firmeza. / Nobre, secreto, calado, / sofrido em ser desdanhado” – para a supremacia do valor militar, ao ponto de Policena declarar que o heroísmo bélico compensa a decrepitude física, que mesmo o “velho idoso / feo e muito tossegoso” merece o prêmio da mais bela dama “se na guerra tem boa fama”. É esse jogo dialético que modula, com verosimilhança e decoro, a metamorfose de Policena, da matriz trágica e lamentosa a um discurso programático atravessado por um léxico de matriz bélico-cavaleiresca.

O ápice do movimento retórico ocorre com o ataque de Policena ao *otium* cortesão, instrumentalizando também o *labor* feminino em favor do esforço bélico. Ao citar o próprio *exemplum* – “Que assi nas guerras troiãs / eu mesma e minhas irmãs / tecíamos os estandartes” – Policena apela para que as mulheres da Corte rejeitem os adornos supérfluos (“Renegai dos desfiados / e dos pontos enlevados”), e utilizem as técnicas de bordado para “lavar” os estandartes do amante guerreiro. Esta reorientação encontra o seu prolongamento natural na

uma ação “inteira” (*Poética*, VI, p. 24), na *Exortação* essa disposição de eventos parece preencher-se pela própria progressão discursiva, de modo que a “ação” aristotélica efetiva-se, aqui, através da própria retórica. Não à toa, o sentido dos discursos individuais conflui, afinal, num hino marcial uníssono. Cada intervenção das figuras antigas funciona, assim, como um elo indispensável da fábula, convergindo para formar o “todo” indivisível que é a exortação bélica, fim último da obra.

invocação de Pantasilea, a rainha das Amazonas, que, de imediato, assume sua função discursiva moralizante. Ao legitimar a empresa norte-africana enaltecendo a eficácia bélica de D. Manuel, em contraste com as suas próprias “guerras vazias”, Pantalisea intensifica o ataque inicial ao *otium* e os adornos, radicalizando-o numa censura total ao luxo português, tal como observa Bernardes (2003, p. 77). A sua contraposição entre as “câmaras dobradas” (símbolo do requinte ornamental italiano) e as “casas pardas” (emblema de austeridade lusa) condensaria a tensão ideológica central, selando a reorientação militarizante dos valores cortesãos desencadeada por Policena.

Tudo isso posto, fica evidente que, como reitera Pociña López (2016, p. 19), Gil Vicente não dependia do Humanismo italiano; antes, modela as suas figuras a partir de que veremos ser uma linhagem cultural “perfeitamente medieval”, alicerçada na vasta circulação peninsular da chamada matéria de Troia (ibid., p. 19). Tal apropriação, ademais, não é passiva: o dramaturgo seleciona, combina e reconfigura as fontes, forjando novas *personas* dramáticas de acordo com as exigências circunstanciais. Essa distância face aos modelos renascentistas implica, segundo o mesmo crítico (ibid., pp. 17-18), que a convocação das personagens antigas seja lida à luz da sua funcionalidade dramática e ideológica, relegando para segundo plano a fidelidade histórica. Neste sentido, incongruências históricas como a união cênica entre inimigos – Aquiles e Heitor ou Aníbal e Cipião – constituem, na verdade, mecanismos que servem à ideologia cruzadística de D. Manuel I.

Mas mais do que ilustrar a matéria troiana como substrato fértil para a encenação mitográfica do Império, a *Exortação* constitui um

caso privilegiado para observar a mobilização rigorosa de um repertório textual que remeterá, em última instância, à matriz ideológica de Afonso X, o Rei Sábio. A peça ancora-se numa fortuna historiográfica ibérica, em que a *General Estoria* – já apontada por Maria Rosa Lida de Malkiel (1959, p. 61) e posteriormente atestada por Mariana Leite (2009, p. 54) como a fonte de Gil Vicente na elaboração do *Auto da Sibilia Cassandra*⁸ – constituiu o modelo máximo de integração moralizante do saber antigo no fio cristão da história universal. Sem eleger uma única fonte, *Exortação* parece evocar a mesma lógica que fundamentou a *General Estoria*, numa tessitura de narrativas que abarca desde a adaptação dos relatos pseudo-históricos de Dares e Dictis – incorporados na “Estoria de Troia” afonsina por meio da *Histoire ancienne jusqu’à Cesar* (Rigall, 1999, pp. 122-124) – às suas ampliações romanescas⁹ no *Roman de Troie* de Benoît de Sainte-Maure (Buchthal, 1987, pp. 12-13). Desse emaranhado narrativo decorrem por menores decisivos, motivos romanescos inexistentes na épica homérica, como as versões da história amorosa entre Aquiles e Policena e do sacrifício desta última¹⁰.

⁸ O acesso do dramaturgo ao texto é justificado pela “existência de uma tradução portuguesa precoce da *General Estoria*, aliada à sua relativa divulgação na Península Ibérica”, o que permitiu o seu conhecimento por Gil Vicente e pelo “círculo de D. Leonor, para quem o auto foi apresentado” (Leite, 2009, p. 54).

⁹ O uso do termo “romanesco” refere-se aqui à linhagem derivacional do *roman* medieval; ou seja, narrativas em língua vulgar e de ambientação palaciana, adequadas aos públicos cortesãos dos séculos XII e XIII.

¹⁰ Excede nosso escopo rastrear as prováveis fontes de cada personagem na *Exortação*, mas importa balizar brevemente que as principais fontes medievais acerca do ciclo troiano remontam, além da própria *Eneida*, aos relatos tardo-antigos de Dares Frígio (*De excidio Troiae historia*) e Dictis Cretense (*Ephemeris belli Troiani*). De ampla fortuna ibérica foram suas reformulações dos séculos XII e XIII, o *Roman de Troie* e a *Historia destructionis Troiae* de

O *Roman de Troie* constitui a principal fonte de cunho romanesco. No episódio do funeral de Aquiles (ed. Baumgartner & Vielliard, 1998, vv. 22335-500), confirma-se que a dor amorosa de Policena é real, secreta e avassaladora – “Qu’il l’en pesa sor tote rien: / [...] Par li est morz, molt par l’en peise” (ibid., vv. 22446-451); contudo, a preocupação com a reputação obriga-a a reprimir os afetos por aquele que é inimigo de seu povo – “S’osast, qu’en mal ne fust retret, / Merveillos duel en eüst fait” (ibid., vv. 22447-448). O decoro cortês molda a sua tragicidade: ela sente intensamente, mas o seu drama é o silêncio imposto pelo receio do juízo alheio – “Mes n’est pas fole ne borgeise: / Sage est, si ne vult fere mie / Rien qu’on li tort a vilenie” (ibid., vv. 22452-454).

Já no episódio de sua morte (ibid., vv. 26241-590), a troiana rompe o silêncio e profere um longo discurso dirigido àqueles “Seignors” (ibid., v. 26475). O teor da fala, entretanto, não é amoroso, mas estritamente dinástico e virginal: “N’istra de mei fille ne fiz / A estre vils e en eissill. / Sui trop de haut lignage nee; / Ne refus pas ma destinee: / O ma virginité morrai” (ibid., vv. 26507-511). À beira do sacrifício, essa Policena reprime a paixão secreta para afirmar-se como mártir da honra: “Ne dei aveir ja mais amor / O rien vivant: ja Deus nel doint!” (ibid., vv. 26514-515). Ao recusar a sujeição como concubina, o que representaria a degradação final de sua estirpe, ela oferece à morte a sua

Guido delle Colonne. Paralelamente, a recepção de Ovídio foi legada sobretudo através do vulgarizamento contido na *General Estoria*; tanto as *Metamorfoses* como as *Heroides* eram lidas via “moralizações”, estas últimas integravam os *liber manuales* escolares desde o século XII, frequentemente com *accessus* (introduções) que moralizavam o comportamento feminino (Salvo Garcia, 2015, pp. 49-50). Já dentre os compêndios mitográficos, a *Bibliotheca* do Pseudo-Apolodoro era conhecido por eruditos bizantinos desde o século XII, embora impresso apenas em 1555 (Diller, 1935, p. 304).

virgindade intacta, rejeitando em absoluto o convívio com seus captores: “Mout sui liee, quant fenirai / E quant jo d’els departirai: / Moul haïsse lor cumpaignie” (ibid., vv. 26529-531).

Na *General Estoria* (ed. Borja, 2009, II/2, 590, pp. 300-301), de caráter historiográfico, o texto antecipa essa versão romanesca apenas para corrigi-la, afirmando que o pesar de Policena não provinha de amor (“non’ porque lo ella quisiense bien”), mas de um cálculo de honra reputacional (“que la apornién a ella”). Apoiado na instância 55 da *Histoire ancienne jusqu’à César* (Rigall, 1999, p. 254), o relato afonsino adota um tom objetivo, jurídico e moral, destacando a grave violação das leis da guerra por Paris, que ordena manter insepulto o corpo de Aquiles. O *Roman de Troie* e versões ibéricas derivadas dele – por exemplo, a *Crónica Troiana* galega (séc. XIV) – ou da relatinização desse poema feita por Guido delle Colonne, a *Historia destructionis Troiae* (1287) – como os vulgarizamentos ibéricos que culminam na vasta fortuna impressa da *Crónica Troyana* (1490) – conferem à princesa uma agência retórica marcada pela *amplificatio* trágica. Por sua vez, no passo afonsino relativo à morte de Policena (ibid., 602, pp. 314-315), ela é destituída de voz e convertida em objeto passivo de litígio; a princesa é sucessivamente transacionada entre Antenor, Eneias, Agamémnon e Pirro (“tomóla”, “levóla”, “diola”), sendo por fim executada sumariamente (“degollóla”, “cortóle la cabeça”) como um trâmite ritual necessário para liberar a partida da frota e justificar o exílio de Eneias, o fundador de Roma.

O procedimento vicentino parece, por isso, mais próximo da versão da *Crónica Troyana* de 1490, em que Policena alia agência oratória à confissão de um “gran sentimento” amoroso (ed. Julián, 2015, 59, p. 321). Se, para a composição do *Auto da Sibila Cassandra*, Gil Vicente

pôde beber diretamente da “Estoria de Troia” contida na *General Estoria*, a Policena afonsina revela-se inútil para os propósitos da *Exortação*; tal versão esvazia a dimensão passional e, portanto, não serve a uma personagem cuja função cênica depende justamente da experiência amorosa trágica. Além disso, a encenação exige palavra performada, rejeitando o registro narrativo (Arist. *Poética*, VI, p. 24), de modo que Gil Vicente privilegia a tradição poética que permite converter a princesa em sujeito eloquente. Mais próxima da versão impressa, a depuração vicentina prescinde da defesa moral da virgindade e da honra dinástica, elementos pouco operantes para a exortação moralizante pretendida, ao passo que isola e hiperboliza a dor de amor (vínculo que, na fonte, se associava à inocência de Policena perante a morte de Aquiles). Assim, a personagem adquire o grau de autoridade para legislar sobre os amantes cortesãos, tornando-se figura apta a medir o Amor e o Inferno e reintroduzir a lógica ético-moral na conversão do amor ocioso em esforço de guerra.

Essa versão de Policena, ancorada na circulação impressa da *Crónica Troyana*, de certo modo, também opera como uma *captatio benevolentiae* baseada no *ethos* do orador (*Retórica a Herênio*, ed. 1997, pp. 76-77): o dramaturgo aciona uma versão da personagem amplamente reconhecida, cuja história de infortúnio circulava em pelo menos cinco romances impressos na segunda metade do Quinhentos¹¹.

¹¹ O conjunto inclui o *romance* “A la que el sol se ponía” (RM 721), incluído na *Silva recopilada* de Barcelona (1561), e o conjunto de *pliegos* “Bien vengas mal si eres solo” (RM 680, 681, 682; ca. 1560–65), que, embora centrado no lamento de Hécuba, integra o arco narrativo de Policena. A tradição manuscrita oferece ainda “Cautiva llevan los griegos” (ms. Salamanca 2007, séc. XVI), um relato direto da execução. A estes soma-se o *Romancero historiado* de Lucas Rodríguez (1582-83), que conserva “Ya que de nuestro hemisferio”, sobre a destruição de Troia (Corradine, 2015, pp. 58-61). Conforme Corradine

Embora fixados tardiamente, tais romances, como demonstra Corradine (2015, pp. 69-80), refletem um repertório oral e manuscrito anterior, coevo das encenações de Gil Vicente e devedor direto da *Crónica Troyana* impressa. Ao convocar à cena uma versão da personagem já compartilhada na memória da audiência, Vicente pavimenta o registro moralizante que será amplificado por Pantasilea, Aquiles e Aníbal. Predispõe, com isso, a benevolência do público por meio da autoridade de Policena e da mobilização das paixões movidas pela história trágica do seu infortúnio, algo previamente sedimentado no imaginário cortesão.

Com efeito, o público cortesão de Gil Vicente não era um receptor passivo, esperava-se que fosse versado nesse repertório. Como nota Mariana Leite (2012, p. 263), se, na época de D. João I, a cultura greco-latina chegava sobretudo pelas grandes compilações vernaculares, como a *General Estoria*, no século XV verifica-se uma viragem decisiva: já suficientemente versados em latim, os cortesãos podiam aceder mais diretamente às fontes (ibid., p. 264). Essa transição da recepção “medieval” para uma prática “humanista” é evidenciada no *Cancioneiro Geral* (1516), onde as epístolas ovidianas já não seguem a *General Estoria*, mas traduções diretas do latim por João Rodrigues de

(2018, nota de rodapé 10) destaca-se, pela sua vastíssima difusão, o romance em diálogo “Oh cruel hijo de Aquiles” (RM 30.5, 640, 641, 870; ca. 1560-61), também conhecido pela rubrica “Romance sobre la muerte que dio Pirro, hijo de Achiles, a la linda Policena”. Considerado por parte da crítica como um *romance antiguo*, nele a princesa pede clemência a Pirro (“No me des assí la muerte / ni tomes vengança en mí”), dramatizando com forte *pathos* elegíaco a história do seu assassinato sobre o túmulo de Aquiles. A sua popularidade é atestada pela inclusão em numerosos cancioneros (onde frequentemente precedia o romance de Hécuba) e pela ampla circulação em *pliegos*, que por vezes incluíam *glosas* como as que começam por “Pues mis hados permitieron” (RM 640, 641) ou “Queriendo Pirro vengar” (SRM 30.5). Recomendamos, diretamente, os trabalhos de Corradine (2015; 2018).

Lucena, revelando um novo aspecto de erudição cortesã (Dias, 1978 apud Leite, 2012, p. 264). Diante desse público, Vicente retrabalha as figuras troianas fundamentalmente ancoradas no vasto legado medieval, sem, com isso, deixar de dialogar simultaneamente com o novo horizonte cultural do Humanismo. A Policena vicentina é, por isso, ao mesmo tempo, a heroína familiar do romanceiro em circulação oral e manuscrita, e a figura trágica reconhecível para os novos letrados que podiam ler as *Heroidas* ou *Metamorfoses* em latim.

Como observa Leite (2008, p. 53) sobre a Sibila Cassandra – cuja construção via *General Estoria* supera a “simples retoma temática” –, semelhante apropriação estrutural verifica-se na *Exortação* com Policena. Ao notar como Vicente junta figuras bíblicas e mitológicas, mimetizando a lógica universal da historiografia afonsina, Leite questiona se o auto seria “um reflexo do projecto de Afonso X” (ibid., p. 54). A hipótese ilumina, no caso da *Exortação*, a convocação de figuras retiradas da memória histórica universal, de modo que o palco vicentino torna-se uma encruzilhada entre tempos, inevitavelmente ressoando o sentido afonsino de integrar a história pagã e cristã sob chave ético-moral.

Se for assim, aqui, as coisas vão ainda um pouco além. A conversão dialética das virtudes privadas do “bom amador” em matéria de utilidade pública é manobra que ecoa em grande medida o sentido e o léxico ético-jurídicos da cavalaria presente na *Segunda das Sete Partidas* do Rei Sábio, sobretudo no Título XXI¹². Embora não dependa de

¹² Sobre a circulação das *Sete Partidas* e a conservação de manuscritos em Portugal, entre os séculos XIV a XVI, veja-se Domingues (2017). A circulação da *Segunda Partida* no período pré-vicentino é atestada documentalmente, com sete fragmentos manuscritos dispersos (Domingues, 2017, p. 6). Mais decisivo ainda é o testemunho de um traslado régio de 1482, que comprova a

contato direto com as *Partidas*, o texto vicentino ressoa formulações normativas do monumento jurídico, que foi parte de um projeto de “uniformização e renovação jurídica sob controle monárquico” (Pisnitchenko, 2025, p. 275), cujo horizonte seria a organização da sociedade “sob *manu regis*” (ibid., p. 276) a fim de garantir o “bem comum”. A normatização bélica de Policena aos amantes – numa gradação que transplanta as virtudes do amante ao âmbito marcial e público – elenca, ao fim ao cabo, exatamente aquelas qualidades que o Título XXI designa como uma espécie de conjunto de máximas éticas cujo propósito é “normatizar o comportamento dos *fijos de algo*” (Martin, 2004, p. 222 apud Pisnitchenko, 2025, p. 278-279) e disciplinar socialmente o grupo dos defensores da comunidade¹³: Prudência / Cordura (XXI.5); Fortaleza (força, esforço militar) (XXI.5-6); Mesura (XXI.5); Justiça (XXI.5); Liberalidade e Franqueza (XXI.9, XXI.20); Lealdade e Firmeza de coração (XXI.7-8); boas maneiras e cortesia

existência de um código integral da *Segunda Partida*, preservado na Torre do Tombo, nas décadas imediatamente anteriores à produção vicentina (ibid., p. 5). Para além da circulação manuscrita, trinta leis da *Segunda Partida* foram aproveitadas na compilação do Livro I das *Ordenações Afonsinas* (1446) (ibid., p. 8). Em relação exatamente ao *Regimento da Guerra das Ordenações Afonsinas*, por outro lado, o que temos são mais regulações técnicas, normativas estritamente procedimentais, muito diferentes do discurso bélico das personagens, que aproxima-se do plano ético-moral das *Partidas*. Às alturas da encenação da *Exortação*, as *Ordenações Manuelinas*, por sua vez, eram ainda precoces e encontravam-se em vias de impressão. Tampouco a peça parece ressoar o *Leal Conselheiro*, de D. Duarte, onde a discussão sobre o amor tem mais que ver com uma ordenação interior das afeições, paixões, da amizade e da convivência conjugal, e não com uma doutrina jurídica ou moral pública aplicável a comportamentos sociais, ao papel das mulheres, a contratos matrimoniais ou aos deveres da comunidade (Martins, 1979, pp. 274-275).

¹³ Utilizamos como referência o texto da *Segunda Partida* editado e impresso em 1807 pela Imprensa Real (ed. Real Academia de la Historia, Tomo II, 2021). Todos os trechos citados, portanto, correspondem às Leis prescritas dentro do Título XXI da *Segunda Partida*. Indicamos a paginação apenas na citação de trechos diretos.

(XXI.6; 17; 19); resistência física, vigilância, disciplina no comer, beber e dormir (XXI.17;19); boa fama e reputação bélica (XXI.21-23); exemplaridade pública e capacidade de inspirar grandes feitos (XXI.20-22).

Ao afirmar que “A primeira [virtude] é ser constante / fundado todo em firmeza”, Policena evoca não apenas uma qualidade sentimental, mas o que, no Título XXI, é definido como a capacidade de não se deixar desviar por medo, cobiça ou paixão (XXI.5-8). Afinal, o “desentendimiento” impediria ao cavaleiro provar seu valor, antes induzindo-o à deslealdade, “ca facerles hie amar á los que hobiesen á querer mal, et desamar á los que hobiesen de querer bien; [...] et cobardes do debien haber esfuerzo, et cobdiciar lo que non debien haber” (XXI.5, pp. 201-202). Ao abordar a disciplina corporal, recomendando que o seu comer seja de “dous bocados sospirando”, Policena parece miniaturizar a ética da moderação no alimento e no repouso, bem como a exigência de cortesia e boas maneiras na vida cotidiana do defensor (XXI.17; 19). Quanto ao suprimento dessas necessidades naturais, o tratado afonsino prescreve a observância da mesura, da postura e do decoro, valendo-se justamente dos *exempla* dos cavaleiros da Antiguidade que, especialmente em tempos de guerra, “eran mucho acostumbrados antiguamente á facer esto” (XXI.19, p. 212). Por fim, ao elevar o “esforço” como valor supremo para alcançar a Fama, Policena refere-se a “boa fama” como a reputação estritamente adquirida pelo serviço militar – conceito que o projeto jurídico-doutrinário afonsino convertia, aliás, em um escudo de proteção legal ao cavaleiro (XXI.23; 24)¹⁴.

¹⁴ As *Partidas* estabelecem a impenhorabilidade dos símbolos da cavalaria (armas e cavalos), imunizando-os contra sanções civis em virtude de sua função

A exortação de Policena ao “esforço” sugere, de imediato, que o serviço militar em Azamor garantiria a sobrevivência do nome e da linhagem. Sob a ótica jurídico-moral, contudo, o discurso vai além, estabelecendo a Fama como um “escudo” que legitima o nobre perante o Rei e a Deus, atestando o cumprimento de sua função no plano universal, enquanto vassalo e fiel. Sem esse invólucro de honrarias da Fama, o cortesão está eticamente nu, não importa quão rico ou bem vestido esteja. Trata-se, propriamente, da adequação do hábito à circunstância marcial. Nesse sentido, o discurso de austeridade de Pantasilea reforçará a crítica ao luxo ao situar a honra não no ouro da Corte, mas no “pardo” da lida militar. As “casas pardas” figurariam, portanto, como o espaço de austeridade onde o defensor encontra proteção em seu serviço e onde o brilho da Fama verdadeiramente se destaca. Em última instância, a audiência assiste à conversão do aperfeiçoamento moral dos súbditos em uma *actio* bélica voltada ao bem comum (Nanu, 2013, p. 109). Tal operação corrobora a distinção de Muniz (2012, p. 371) acerca da apropriação vicentina da cavalaria sob “chave bélica” expansionista, durante o período manuelino, preterindo o modelo de amor puramente cortesão que só assumiria primazia no reinado de D. João III.

Essa “militarização” dos afetos e costumes cortesãos solidifica o terreno em que se ancora a intervenção retórica de Aquiles, incidência

pública e nobiliárquica (XXI.23). A perda dessa honra, por outro lado, implica a queda na *viltanza*, despojando o cavaleiro de seu estatuto jurídico e político: “la mayor viltanza que pueden rescebir [...] et despues [...] non debe seer llamado caballero, et pierde la honra et los privilejos de la caballeria, et demas non debe seer rescebido en ningunt oficio de rey nin de concejo...” (XXI.25, pp. 218-219). Assim, a Fama atua como o divisor entre o direito ao privilégio e a exclusão estamental do cavaleiro.

mais direta da peça nas polêmicas circunstanciais envolvendo a exigência régia das terças e o envio da embaixada de Tristão da Cunha a Roma (cf. nota 4). Também a ordem eclesiástica deve servir à obrigação coletiva, sustentando materialmente a empresa imperial. A fim de preparar o terreno para alvejar a classe clerical (“Ó pastores da igreja / [...] ajudai a tal peleja”), Gil Vicente adotará uma estratégia de naturalização do herói, que reclama para si a condição de autóctone – “Eu Arquiles fui criado / nesta terra muitos dias” – algo já apresentado por Pantasilea ao referir-se a ele como “Arquiles que foi daqui / de perto desta cidade”. Ao despir o herói da condição de estrangeiro e conferir-lhe a autoridade de um compatriota ancestral, Gil Vicente reativa também o sentido mítico da geografia afonsina, adaptada na *General Estoria* a partir do anônimo *Excidium Troiae*, que permitiu a incorporação indireta da *Achilleida* de Estácio (Torres, 2005, p. 646) e situava o esconderijo de Aquiles na Lusitânia¹⁵.

¹⁵ Marques Braga (1943, pp. 148-149) observa que a “portugalização” de Aquiles em *Exortação* remete à lenda de que a ilha de Skyros, onde o herói viveu disfarçado entre as filhas de Licomedes, era situada na costa de Portugal, eco também presente nos “Romances da *Donzela que vai à guerra*”. Como ele próprio assinala, trata-se de informação já notada por Carolina Michaëlis nas *Notas Vicentinas* (IV, p. 202). A crítica posterior costuma repetir essa indicação como explicação suficiente da versão vicentina. Contudo, a fonte mais sólida para a versão ibérica do herói é, inequivocamente, a *General Estoria*, que, como demonstra Torre (2005, p. 647), traduz o verso de Estácio (*ubi litora summa Oceani*) num cenário ibérico concreto: Tétis esconde Aquiles “no Algarve português”, junto das filhas de Licomedes, vestido de donzela. O “limite do Oceano” torna-se, assim, o extremo ocidental da Península, onde se articulam invulnerabilidade, disfarce feminino e educação pré-bélica. A mesma identificação reaparece na *Crónica Troyana* (1490, Tít. 63), que situa explicitamente em Portugal o episódio do reconhecimento do herói: “Los griegos [...] embiaron a vuscar a Archiles [...] E estos fueron a Portugal & allí supieron [...] quién era” (ed. Julián, 2015, 63, p. 183).

Na esteira, Aquiles apela para que os clérigos não “murmurem” e aceitem o sacrifício fiscal “sem apelar pera Roma”. Na arquitetura jurídico-moral das *Partidas*, o Rei é o vigário de Deus na esfera terrestre e detentor de soberania absoluta na defesa do Reino, independente da tutela papal (Pérez Martín, 2000, pp. 306-307). Ao vetar o recurso à jurisdição pontifícia num contexto de Guerra Santa (“moura a seita de Mafoma”), Aquiles dramatiza a tese de que a obrigação de defender a “terra” – conceito chave na ideologia afonsina de naturalidade – constitui um vínculo de direito público superior a qualquer isenção canônica. Perante a urgência da Cruzada, o clero deve obediência material imediata ao seu “senhor natural” em nome do bem comum. O cinismo da resposta final do Clérigo (“E a mi que se me dá?”) apenas confirma a dimensão satírica: o herói “português” regressou dos mortos para apontar a falha moral de uma Igreja que, ao contrário dos fundadores míticos, recusa sacrificar o seu luxo pela glória e o bem comum do Império.

Se o Título XXI da *Segunda Partida* define os cavaleiros como “Defensores”, pressupondo um Reino sob ameaça (II.XXI, p. 197), na realidade da encenação Portugal não se encontra sob ataque iminente da “Maura Lança”; é uma guerra puramente ofensiva. Talvez seja perante essa evidência que as últimas figuras invocadas – Aníbal (o defensor de Cartago), Heitor (o defensor de Troia) e Cipião (garantidor da hegemonia de Roma) – declaram a sua presença “escusada”, e sugerem hiperbolicamente que o ímpeto luso já supera os modelos clássicos. Mais relevante, porém, é a manobra de Aníbal para legitimar a ofensiva: ao declarar que “África foi de cristãos / mouros vo-la tem roubada”, converte a invasão em uma restauração. A agressão torna-se uma “guerra de devação”, “cometida com razão”, justa e necessária

para recuperar o que pertence à Cristandade portuguesa. Não à toa, a *peroratio* de Aníbal transcende a retórica militar para se constituir como uma convocatória estrutural de todo o corpo político. Ao reiterar a exortação ao clero e, em seguida, interpelar distintamente os “senhores cidadãos / fidalgos e regedores / [...] E a gente popular”, o general reencena a formulação que Georges Duby (1980) chamou de “as Três Ordens”¹⁶, o que, aliás, abre o Título XXI da *Segunda Partida* (Pisnitchenko, 2025, p. 283). É no texto afonsino que, como nota Pisnitchenko (ibid., p. 283), encontramos a primeira referência ibérica às três ordens, operando, contudo, a substituição conceitual do termo *pugnatoribus* (combatente) por *defensor*. Na edificação dessa “Nova Troia”, Aníbal estende o estatuto de “defensor” a todas as ordens: ao exigir à “gente popular” a “vida e a fazenda” e às classes possidentes a “terça”, o orador busca unificar as gentes a partir de uma obrigação comum sob o comando régio.

Projeta-se na peça, portanto, um horizonte doutrinário em que a defesa da “terra” constitui um vínculo supremo, assegurado por deveres. E é imperioso notar que, na geografia política manuelina, o conceito de “terra” transcende as fronteiras peninsulares. Dado que o sol não se põe no Império, a própria África é juridicamente assimilada a essa “terra” ultramarina que urge defender. A amplificação territorial é caucionada pelas vozes míticas: Pantaseia estende o poder real “até o pólo segundo” e Aníbal confirma um monarca que “tem o mundo rodeado”. A guerra em Marrocos, nesse sentido, deixa de ser externa para se configurar como a defesa da integridade interna de um domí-

¹⁶ Referência a *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* (Paris: Gallimard, 1978).

nio global. Trata-se, em suma, de uma *translatio* ideológica quinhentista do irrealizado projeto afonsino, readequando uma ordem natural e divina já inscrita na matriz fundacional da Península Ibérica.

Mas a onipresença da lógica causal afonsina e a manipulação retórica de versões das figuras troianas não bastam para sacralizar uma leitura da *Exortação da Guerra* como panegírico áulico do expansionismo de D. Manuel, ainda que atravessado por discursos moralizantes. Lembremos, se Lisboa é a Nova Troia e D. Manuel um Príamo maior, a analogia carrega um subtexto algo incômodo: herdar a glória de Troia implica igualmente herdar sua soberba¹⁷ e o derradeiro perigo da sua destruição. O encerramento do auto culmina numa *danse macabre* entre diabos, necromantes e todas as figuras trazidos do Inferno¹⁸. Trata-se de um espetáculo apoteótico amplificado por um hino marcial unísono cujo canto soa funesto a nossos ouvidos contemporâneos – eis uma ressonância que aproxima *Exortação da Guerra* das visões satíricas sobre o destino da Expansão identificadas por Bernardes (2003, p. 74; 82-84). Sob essa ambivalência, cabe recordar a leitura de Robert Tate (1970) sobre a pouca adesão portuguesa à matéria troiana, em contraste com o vigor de sua recepção em

¹⁷ Parece persistir no imaginário cortesão português do século XVI uma imagem moralizada de Troia. Encontramos um indício numa carta de Jorge de Montemayor a Sá de Miranda: ao definir quem é e de onde vem, Montemayor começa por enunciar o que não foi nem fez, no que afirma que “Ni la superba Troia he paseado” (ed. Michaëlis de Vasconcelos, 1885, p. 655, v. 63). Embora seja uma referência ancorada na indicação de que sua formação não é a do poeta épico nem a do erudito imerso nos grandes relatos homéricos ou virgilianos sobre a queda de impérios, interessa notar que o adjetivo *superba* carrega o valor ético-teológico associado a um dos sete pecados capitais, reforçando a visão moralizante acerca da cidade mítica.

¹⁸ Embora não mencione a *Exortação da Guerra*, veja-se Bernardes (2001) para um estudo da repercussão da Dança da Morte em alguns autos de Gil Vicente.

Castela¹⁹. Essa aparente falta de interesse poderá resultar, talvez, da reticência em aderir aos sentidos ideológicos do mito troiano, oriunda do conflito entre os interesses localmente ancorados e os sentidos ideológico-políticos da apropriação do mito pelos reinos vizinhos e dinastias concorrentes, tal como sugere Leite (2018, p. 50). Aprofundar as implicações da recepção da matéria troiana em Portugal excede, porém, os limites deste trabalho, permanecendo como um terreno fértil e necessário para futuras investigações²⁰.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFONSO X EL SABIO. **General Estoria. Segunda Parte, Tomo II.** BORJA, Pedro Sánchez-Prieto (ed.). Alcalá/Madrid: Fundación José Antonio de Castro, 2009.
- _____. **Las Siete Partidas. Edición de 1807 de La Imprenta Real.** Tomo II. **Partida Segunda y Tercera.** Madrid: Imprenta Nacional de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2021.

¹⁹ Agradecemos à Professora Mariana Leite (FLUP) a generosa cedência de seu estudo inédito “Portuguese re-elaborations of the Trojan legend at the waning of the Middle Ages”, a integrar o volume *A Companion to the Matter of Troy in Medieval Iberia* (Brill, no prelo). Neste trabalho, a autora recupera a análise de Robert Tate (1970) sobre as traduções peninsulares da *Confessio Amantis*, argumentando que as divergências textuais espelham diferentes estádios de recepção: a versão castelhana denota a continuidade da apropriação da matéria troiana, enquanto a fidelidade da tradução portuguesa de Payn indicia um contato com a matéria antiga menos mediada por adaptações medievais prévias.

²⁰ A visão de Troia enquanto *exemplum* negativo tende a ressoar a recepção troiana na historiografia portuguesa do século XIV, nomeadamente no *Livro de Linhagens* e na *Crónica de 1344*, do Conde Pedro de Barcelos, questão situada criticamente e debatida por Leite (2018). Esse tópico compõe nossos objetos de estudo na pesquisa de Mestrado intitulada *Trajetos da matéria troiana em Portugal (sécs. XIV a XVI)*, em desenvolvimento junto à FFLCH/USP.

- ARISTÓTELES. **Poética**. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BENOÎT DE SAINTE-MAURE. **Le Roman de Troie**. Ed. Emmanuèle Baumgartner e Françoise Vielliard. [s.l.]: Le Livre de Poches, 1998.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. **As ‘Partes d’Além’ e os ‘Pomares de Oriente’: sinais do Império no teatro de Gil Vicente**. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso. **Revisões de Gil Vicente**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.
- _____. **Danças da Vida e da Morte nas Barcas de Gil Vicente**. EHUMANISTA, [S. l.], v. 1, 2001, pp. 12-27.
- _____. **Os géneros no teatro de Gil Vicente**. In: BERNARDES, José Augusto Cardoso; CAMÕES, José (org.). **Gil Vicente: Compêndio**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. pp. 196-214.
- BRAGA, Teophilo. **Historia da Litteratura Portugueza: Theatro Nacional no Seculo XVI**. Porto: Imprensa Portugueza – Editora, 1870.
- BUCHTHAL, Hugo. **Introduction**. In: GUIDO DE COLUMNIS. **Historia destructionis Troiae: (Bibliotheca Bodmeriana, Coligny-Geneve, Codex 78)**. Colour microfiche ed. München: Lengenfelder, 1987.
- CAMÕES, Luis de. **Os Lusíadas, Tomo I**; comentada por Augusto Epiphanio da Silva Dias. Porto: Companhia Portugueza Editora, 1916.
- CORRADINE, Jimena Gamba. **El corpus de romances troyanos (siglo XVI) y la Crónica Troyana de 1490**. TROIANALEXANDRINA, [S. l.], v. 15, 2015, pp. 51-98.

_____. **“Triste estaba y muy penosa”: sobre la formación del romancero erudito y sobre los ciclos de romances.** ATALAYA, [S. l.], v. 18, 2018.

DIAS, Aida Fernanda. **O Cancioneiro Geral e a Poesia Peninsular de Quatrocentos. Contactos e Sobrevivências.** Coimbra: Almedina, 1978.

DILLER, Aubrey. **The Text History of the Bibliotheca of Pseudo-Apollodorus.** TRANSACTIONS AND PROCEEDINGS OF THE AMERICAN PHILOLOGICAL ASSOCIATION, [S. l.], v. 66, 1935, pp. 296-313.

DOMINGUES, José. **A tradição medieval das Sete Partidas em Portugal.** 7PARTIDASDIGITAL, Valladolid, n. 1, jun. 2017, pp. 1-14.

FREIRE, Anselmo Braamcamp. **Vida e obras de Gil Vicente: “trovador, mestre da balança”.** Lisboa: Revista Ocidente, 1944.

GIL VICENTE. **As obras de Gil Vicente. Volume 1.** Direção de José Camões. Lisboa: Centro de Estudos de Teatro; Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2002.

_____. **Obras Completas. Volume 1;** prefácio e notas de Marques Braga. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1943.

HORÁCIO. **Arte Poética – Epistula ad Pisones.** In: BRUNA, J. (trad.). **A Poética Clássica.** São Paulo: Cultrix, 2005.

JULIÁN, María Sanz (ed.). **Crónica Troyana [Juan de Burgos, 1490].** Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2015.

LEITE, Mariana. **A General Estoria de Afonso X em Portugal: As múltiplas formas de receção do texto alfonsino entre os séculos XIV e XVI.** Tese (Doutorado em Literaturas e Culturas Românicas – especialidade em Culturas Ibéricas). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012.

_____. **Gil Vicente, leitor de Afonso X: sobre o Auto da Sibila Cassandra e a General Estoria.** GUARECER, [S. l.], n. 5, 2009, pp. 41-60.

_____. **Mutações do império: sobre as facetas de Troia na obra e legado de Pedro de Barcelos.** GUARECER: REVISTA ELETRÓNICA DE ESTUDOS MEDIEVAIS, [S. l.], n. 3, 2018, pp. 37-55.

_____. **Portuguese re-elaborations of the Trojan legend at the waning of the Middle Ages.** In: **A Companion to the Matter of Troy in Medieval Iberia.** Leiden: Brill, (no prelo).

LIDA DE MALKIEL, María Rosa. **Para la génesis del Auto de la Sibila Cassandra.** FILOLOGÍA, Buenos Aires, v. 5, 1959.

MARTIN, Georges. **Control regio de la violencia nobiliaria: La caballería según Alfonso X de Castilla (comentario al título XXI de la *Segunda partida*).** In: ALFONSO, Isabel; ESCALONA, Julio; MARTIN, Georges (org.). **Lucha política: condena y legitimación en la España medieval.** Annexes des Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales. Lyon: ENS Éditions, 2004, pp. 219-234.

MARTINS, Mário. **A amizade e o amor conjugal no *Leal Conselheiro*.** DIDASKALIA, Lisboa, v. 9, n. 2, 1979, pp. 269-278.

MICHAËLIS DE VASCONCELOS, Carolina (ed.). **Poesias de Francisco de Sá de Miranda.** Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1885.

_____. **Notas Vicentinas, IV – Cultura intelectual e nobreza literária.** Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.

MUHANA, Adma. **Manuscritos e impressos – séculos XVI-XVIII**. In: SANTOS, Ilda Mendes dos; ALMEIDA, Isabel (org.). **República das Letras: bibliotecas viajantes**. Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos, 2020, pp. 19-42.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. **Copilaçam de totalas obras de Gil Vicente –1562: Uma breve história de sua recepção**. REVISTA SIGNUM, v.22, n.2, 2021, p. 314-334.

_____. **“De Los altos estados s’esperan altas venturas”:** ideal cavaleiresco no teatro de Gil Vicente. In: MONGELLI, Lênia Márcia (org.). **De cavaleiros e cavalarias: por terras de Europa e Américas**. São Paulo: Humanitas, 2012. pp. 369-377.

_____. **“O natural é melhor no representar das farsas”:** preceptiva dramática no teatro português do século XVI. POLITEIA: HISTÓRIA E SOCIEDADE, Vitória da Conquista, v. 15, n. 1, 2015, pp. 211-231.

NANU, Irina. **La Segunda Partida de Alfonso X el Sabio y la tradición occidental de los specula principum**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Hispânicos Avançados). Departament de Filologia Espanyola, Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, Universitat de València, Valência, 2013.

PÉREZ MARTÍN, Antonio. **La institución real en el 'ius commune' y en las Partidas**. CAHIERS D'ÉTUDES HISPANIQUES MÉDIÉVALES, [S. l.], n. 23, 2000, pp. 305-321.

PINHEIRO, Elizangela. **A procura do gênero auto em Portugal e o processo de consolidação da Nação**. SIGNÓTICA, Goiânia, v. 36, 2024.

PISNITCHENKO, Olga. **Título XXI da Segunda Partida das Sete Partidas do Rei Dom Alfonso X, o Sábio**. SIGNUM 26 (1), 2025, pp. 274-317.

POCIÑA LÓPEZ, Andrés José. **A Antiguidade Clássica no teatro de Gil Vicente**. In: SILVA, Maria de Fátima de Sousa e; FIALHO, Maria do Céu Zambujo; BRANDÃO, José Luís Lopes (coord.). **O livro do tempo: escritas e reescritas: teatro greco-latino e sua recepção II**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. pp. 15-27.

PRATT, Oscar de. **Gil Vicente: notas e comentários**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1979.

RETÓRICA A HERENIO; trad. Salvador Núñez. Madrid: Gredos, 1997.

RÉVAH, Israel Salvator. **La «comédia» dans l'oeuvre de Gil Vicente**. In: RÉVAH, Israel Salvator. **Études Portugaises**. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Cultural Português, 1975, pp. 15-36.

RIGALL, Juan Casas. **La matéria de Troya en las letras romances del siglo XIII hispano**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

SALVO GARCÍA, Irene. **Historiografía y cartas de amor: la recepción medieval de las Heroídas de Ovidio en España y en Francia**. CAHIERS D'ÉTUDES HISPANIQUES MÉDIÉVALES, [S. l.], n. 38, 2015, pp. 45-63.

TATE, Robert. **Ensayos sobre la historiografía peninsular del siglo XV**. Madrid: Gredos, 1970.

TEYSSIER, Paul. **Gil Vicente: o autor e a obra**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação e das Universidades, 1982.

TORRE, María Luzdivina. **Aquiles en la *General Estoria* de Alfonso X el Sabio**. CONGRÉS INTERNACIONAL DE L'ASSOCIACIÓ HISPÀNICA DE LITERATURA MEDIEVAL, 10, 2003, Alicante: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 2005. pp. 645-654.

A obra saramaguiana: por que o
texto dramático vive à sombra do
romanesco?

Saramago's work: why do his dramatic texts
remain in the shadow of his novels?

Isadora da Cruz Patrão

Universidade de São Paulo

São Paulo- São Paulo

<https://orcid.org/0009-0009-2530-7395>

isadorapatrao2@gmail.com

RESUMO: A obra dramática de José Saramago ainda é pouco estudada e pouco conhecida, sobretudo se comparada aos seus romances. O presente trabalho visa à pesquisa do teatro saramaguiano, tendo como objetivo principal discutir o porquê do pouco interesse por essa dramaturgia. Para tanto, a pesquisa levantará seis hipóteses para tal fenômeno: a questão quantitativa dos gêneros textuais produzidos pelo autor, a autopercepção de Saramago em relação à sua própria produção dramática, o papel catalisador e canônico do Prêmio Nobel de Literatura de 1998, a subsequente consolidação por meio de adaptações ao cinema, o teatro de encomenda e, por fim, a marca de identidade e “inovação” não presentes no teatro.

Palavras-chave: Saramago; Teatro; Romance; Comparação.

ABSTRACT: José Saramago’s dramatic works remain understudied and little known, especially when compared to his novels. This article aims to explore Saramago’s theater, with the primary objective of discussing the reasons behind the lack of interest in his dramatic works. To this end, the study will propose six hypotheses to explain this phenomenon: the quantitative aspect of the textual genres produced by the author, Saramago’s self-perception regarding his own dramatic output, the catalytic and canonical role of the 1998 Nobel Prize in Literature, the subsequent consolidation through film adaptations, commissioned theater, and, finally, the hallmark of identity and “innovation” not present in theater.

Keywords: Saramago; Theater; Novel; Comparison.

INTRODUÇÃO

A pergunta sobre a menor recepção crítica e acadêmica da dramaturgia de José Saramago, em comparação com sua aclamada obra romanesca, não é uma mera conjectura, mas uma constatação que se verifica no mapeamento da bibliografia e dos estudos especializados sobre o autor. A evidência bibliográfica aponta para uma disparidade notável, na qual o volume de teses, dissertações e artigos dedicados aos romances do escritor português é substancialmente maior do que o focado em suas peças de teatro. Embora a produção dramática de Saramago exista e tenha sido objeto de estudo, sua presença no cânone crítico-acadêmico é significativamente ofuscada pela primazia de obras como *Ensaio sobre a cegueira* e *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*.

A análise a seguir propõe que essa disparidade não é um resultado acidental ou uma falta de mérito das peças, essa desproporção, na verdade, é produto da junção de diversos fatores. A teoria que se desdobra nesta pesquisa é de natureza plurifatorial, baseando-se na confluência de (a) a questão quantitativa dos gêneros textuais produzidos pelo autor; (b) a autopercepção de Saramago em relação à sua própria produção dramática; (c) o papel catalisador e canônico do Prêmio Nobel de Literatura de 1998; (d) a subsequente consolidação por meio de adaptações cinematográficas; (e) o fato de o teatro de Saramago ser, majoritariamente, um teatro de encomenda e (f) a ausência da “marca de identidade” saramaguiana nos textos dramáticos.

1. A QUESTÃO QUANTITATIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRODUZIDOS PELO AUTOR

O primeiro ponto a ser considerado é a diferença de quantidade de romances e peças. Entre o seu primeiro romance publicado, *A viúva/Terra do pecado*, em 1947, e seu último livro, já póstumo, *Alabardas, alabardas, Espingardas, espingardas*, em 2014, há um total de 23 obras, sendo apenas 5 delas teatrais, como pode ser visto na tabela abaixo: *A noite*, *Que farei com Este Livro?*, *A segunda vida de Francisco de Assis*, *In Nomine Dei* e *Don Giovanni ou O Dissoluto Absolvido*.

Tabela 1: Classificação das obras de José Saramago entre romance e teatro.

Título da Obra	Gênero	Ano de Publicação
A viúva / Terra do pecado	Romance	1947
Manual de Pintura e Caligrafia	Romance	1977
<u>A Noite</u>	<u>Teatro</u>	<u>1979</u>
Levantado do Chão	Romance	1980
<u>Que Farei com Este Livro?</u>	<u>Teatro</u>	<u>1980</u>
Memorial do Convento	Romance	1982
O Ano da Morte de Ricardo Reis	Romance	1984
A Jangada de Pedra	Romance	1986
<u>A Segunda Vida de Francisco de Assis</u>	<u>Teatro</u>	<u>1987</u>
História do Cerco de Lisboa	Romance	1989
O Evangelho segundo Jesus Cristo	Romance	1991

A obra saramaguiana: por que o texto dramático vive à sombra do romanesco?

<u>In Nomine Dei</u>	<u>Teatro</u>	<u>1993</u>
Ensaio sobre a Cegueira	Romance	1995
Todos os Nomes	Romance	1997
A Caverna	Romance	2000
O Homem Duplicado	Romance	2002
Ensaio sobre a Lucidez	Romance	2004
As Intermitências da Morte	Romance	2005
<u>Don Giovanni ou O Dissoluto</u> <u>Absolvido</u>	<u>Teatro</u>	<u>2005</u>
A Viagem do Elefante	Romance	2008
Caim	Romance	2009
Claraboia	Romance	2011
Alabardas, alabardas, Espingardas, espingardas	Romance	2014

Fonte: Elaboração própria (2025).

A lógica da primeira hipótese é simples: se a produção de romances é mais que três vezes maior, é natural que a crítica e a pesquisa geradas sobre eles sigam uma proporção semelhante. Como a produção de textos dramáticos representa uma fatia menor da obra total do autor, o volume de teses, artigos e ensaios críticos é menor do que aqueles sobre os romances.

2. A AUTOPERCEPÇÃO DE SARAMAGO EM RELAÇÃO À SUA PRÓPRIA PRODUÇÃO DRAMÁTICA

A segunda hipótese levantada nesta pesquisa leva em conta a auto-percepção do escritor em relação à sua própria obra, o que é um fator crucial para entender a sua recepção, pois José Saramago demonstrou

uma certa relutância em se reconhecer como um dramaturgo. Em entrevista a Carlos Reis (1998), o autor manifestou que mesmo tendo quatro peças (quatro no momento da entrevista, já que *Don Giovanni* ou *O Dissoluto Absolvido* é escrito apenas em 2005) em nenhum momento teve a ideia de escrever uma peça de teatro, tendo em vista que todas elas resultaram de convites ou propostas. Assim, ao colocar-se como um escritor que não teve “motivação” para escrever seus textos dramáticos, o próprio público pode acabar classificando-o como um mal dramaturgo, já que a inspiração é um elemento muito valorizado na contemporaneidade. Ainda, Zurbach comenta:

Palavras confirmadas pela resposta, simples e decisiva ao mesmo tempo, dada à pergunta posta por mim ao autor em Évora sobre a razão da escassez desta produção para a cena, que reproduzo de memória: ‘Não imagino as histórias que quero contar na forma dramática’ (Zurbach, 1999, p. 03).

Essa falta de uma intencionalidade artística primária para a forma dramática, percebida na escrita por um imperativo criativo interno, parece ter influenciado a maneira como a crítica e a academia se aproximaram desses textos. Antonio César Morón também comenta o que ele chama de *sermos humilis*, já que Saramago, segundo o pesquisador, parece se colocar como um intruso na arte dramática, antecipando possíveis críticas:

Explicitar con énfasis esta idea de la escritura dramática por encargo constituye no solo la descripción de una realidad, sino también el establecimiento de una estrategia con aspectos de sermo humilis para presentarse ante la comunidad teatral, dado que, como ya hemos adelantado, no se consideraba dramaturgo — como “dramaturgo involuntario” se definió en más de un foro

A obra saramaguiana: por que o texto dramático vive à sombra do romanesco?

— y reducía su experiencia en el mundo de la escritura escénica a “la que puede adquirirse por el hecho de que uno se va al teatro o que alguna vez lee obras de teatro” (Postigo Aldeamil 2011: 171) . Se observa en el discurso del propio Saramago cierta sensación de intrusismo que nace del respeto que el autor sentía por la creación literaria en sí y, muy especialmente —en lo que concierne al tema que nos ocupa—, por la escritura dramática (Morón, 2023, p. 220).

A autodescrição de Saramago como "dramaturgo por acidente" contribuiu para a percepção de que a dramaturgia era uma parte periférica de seu vasto *corpus*, ou seja, uma incursão no gênero, que não se compara à sua dedicação e maestria como romancista. Essa perspectiva, vinda de um autor que foi um dos principais arquitetos de sua imagem pública, guiou a atenção dos estudiosos para onde ele mesmo se considerava mais forte: a prosa.

3. O PAPEL CATALISADOR E CANÔNICO DO PRÊMIO NOBEL DE LITERATURA DE 1998

A primazia do romance na obra de Saramago foi reforçada com o Prêmio Nobel de Literatura de 1998. O comunicado da Academia Sueca, ao justificar a premiação, focou exclusivamente em sua produção em prosa, como pode ser visto no trecho abaixo:

The Portuguese writer José Saramago will be 76 in November. **A writer of prose**, from a working-class background, his first major success did not come until he was 60. Since then he has attracted a great deal of attention and frequently been translated. Today he lives on the Canary Islands.¹

¹ Disponível em: < <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1998/press-release/> > Acesso em: 03 de outubro de 2025.

O documento oficial celebra sua arte multifacetada e destaca romances específicos, como *Manual de Pintura e Caligrafia*, *Memorial do Convento*, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, *A Jangada de Pedra*, *História do Cerco de Lisboa*, *O Evangelho segundo Jesus Cristo*, *Todos os nomes* e *Ensaio sobre a Cegueira*. Assim, vemos que dentro dessa lista de obras, não é possível encontrar nenhum dos textos dramáticos escritos até 1998.

O Prêmio Nobel é um evento de canonização em escala global, e, ao celebrar Saramago como o "a writer of prose", isto é, um prosador, junto com uma sequência de citações de títulos em prosa, definiu-se o foco da atenção mundial. A imprensa e a crítica imediatamente se concentraram nessas obras consagradas, solidificando a imagem somente de prosador. Essa premiação validou os romances, gerando maior interesse editorial, crítico e acadêmico, o que, por sua vez, atraiu mais leitores e estudiosos, perpetuando o ciclo. As peças de teatro, por não terem sido parte desse processo de canonização inicial, foram relegadas à margem.

4 A SUBSEQUENTE CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DE ADAPTAÇÕES AO CINEMA

A hegemonia do romance saramaguiano na cultura popular foi ainda mais reforçada pelas adaptações cinematográficas de seus títulos. A obra de Saramago, que manteve uma relação sólida com outros meios artísticos, encontrou no cinema mais um vetor importante de popularização.

Tabela 2: Filmes baseados nos livros de José Saramago.

Título do Filme	Ano	Diretor	Obra de Saramago Adaptada
A Jangada de Pedra	2002	George Sluizer	<i>A Jangada de Pedra</i>
Blindness	2008	Fernando Meirelles	<i>Ensaio sobre a Cegueira</i>
Embargo	2010	António Ferreira	Conto do livro <i>Objecto Quase</i>
O Homem Duplicado	2013	Denis Villeneuve	<i>O Homem Duplicado</i>
O Ano da Morte de Ricardo Reis	2020	João Botelho	<i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i>

Fonte: Elaboração própria (2025).

O histórico de encenações de suas próprias peças é significativamente menor e menos documentado. Além disso, a própria obra em prosa foi, em algumas ocasiões, adaptada para o palco, como ocorreu com *O Evangelho segundo Jesus Cristo* (a montagem foi dirigida por José Possi Neto e estreou em 2001, no Rio de Janeiro) e *O conto da ilha desconhecida* (com direção e dramaturgia de Cristiane Paoli Quito). Essa inversão de papéis (o romance sendo adaptado e levado ao palco em vez de o texto dramático) demonstra que, mesmo no mundo cênico, a obra romanesca de Saramago tem um grande peso cultural.

Outro ponto a ser pensado é a maior popularização do cinema em comparação com o teatro, que facilita a distribuição desses filmes. Para analisar-se o porquê disso, primeiramente, é necessário levar em

consideração a diferença estabelecida por Pierre Bourdieu em seu livro *A Distinção: Crítica Social do Julgamento* (2007). Nele, o autor diferencia o que ele nomeia de cultura legítima e a cultura popular. Nessa lógica, o teatro seria um tipo de cultura legítima² – valorizada pelas instituições e com exigência de mais capital cultural – que, em comparação com um dos filmes citados acima, seria de cultura popular, ainda mais levando-se em conta que os atores protagonistas de *Blindness* são Julianne Moore e Mark Ruffalo, ambos hollywoodianos e conhecidos de forma ampla no ocidente, com Mark Ruffalo fazendo, inclusive, filmes de super-heróis de grande bilheteria. Isso gera a possibilidade de um maior público se identificar e optar por ver o filme e, quem sabe, fazer o movimento inverso: ler o livro porque gostou do filme.

Além disso, o custo médio de um ingresso de cinema é significativamente menor do que o de uma peça de teatro profissional, especialmente para grandes produções, como lembra Bourdieu “de fato, a maior parte dos consumos culturais implicam, também, um custo econômico – por exemplo, a frequência do teatro depende não só do nível de instrução, mas igualmente da remuneração” (Bourdieu, 2007, p. 111).

Há também uma barreira linguística, já que um filme pode ser dublado ou legendado em vários idiomas e distribuído globalmente de forma simultânea, com alguma facilidade. Uma peça de teatro, embora possa ser traduzida e adaptada, depende de uma produção e elenco locais, um processo muito mais lento, caro e que não garante a

²Vale lembrar que nem todo cinema seria considerado popular e nem todo teatro seria considerado erudito, já que há de se pensar nos teatros de comédia popular, por exemplo.

mesma experiência. A questão da reprodutibilidade também pode ser pensada, pois, uma vez que o filme está pronto, ele pode ser copiado infinitamente e exibido em milhares de telas ao mesmo tempo para milhões de pessoas. O teatro é, por essência, um evento ao vivo, único e irrepetível. Cada apresentação é exclusiva para o público que está fisicamente presente naquele auditório, com um número limitado de assentos. É preciso observar que o cinema gera receita não apenas na bilheteria, mas em diversas janelas posteriores: streaming, aluguel digital diário/semanal, exibição na TV, licenciamento de produtos entre outros. Isso aumenta o potencial de lucro, incentivando grandes investimentos.

5 O TEATRO DE ENCOMENDA

Outra hipótese levantada é a de que o fato de os textos dramáticos terem sido “encomendados” levaria tanto o público leitor como a crítica a tratar essa parte da produção como uma arte de menor valor, pois não contou com a “inspiração” imediata do escritor português, como se o escritor, nesse caso, não fosse um artista, mas sim um artesão.

Sua primeira peça teatral, escrita no ano de 1978, surge a partir do pedido de uma diretora de teatro portuguesa chamada Luíza Maria Martins, que lhe sugeriu a ideia de escrever “uma peça cuja ação, ou enredo, ou o que fosse, ocorresse na redação de um jornal”. Daí nasceu *A Noite*, estreada nesse mesmo ano de 1978. O segundo pedido teatral vem também das mãos da mesma diretora, e está relacionado com a comemoração, no ano de 1982, do centenário da morte de Luís Vaz de Camões, gerando *O que farei com este livro?*. O terceiro, em relação à

obra *A segunda vida de Francisco de Assis*, não se trata de uma encomenda formal tal qual as outras, mas sim de um pedido de um amigo diante da indignação de Saramago com a venda de “bugigangas” em frente à Basílica de São Francisco, em Assis. A peça *In Nomine Dei* (1993) surgiu de um convite singular, que o autor descreveu como um “encargo social”, pois não foi feito por um indivíduo, mas por uma instituição: a cidade de Münster. Para comemorar os 1.200 anos de sua fundação por Carlos Magno, a cidade encomendou uma obra de grande relevância. O resultado foi esta peça, ambientada na própria Münster durante o conturbado período entre 1532 e 1535. E, por fim, a última obra que servia como fundamento dramático para o libreto de uma ópera de Azio Corghi, com o título *Don Giovanni ou O dissoluto absolvido*.

A declaração de que suas peças foram escritas sob encomenda reforça a ideia de que essa produção estava mais alinhada a um ofício ou a um desafio pontual do que a uma necessidade intrínseca de expressão artística, o que acaba sendo desvalorizado na atualidade, devido, sobretudo, à falsa ideia de que uma boa arte literária só pode ser oriunda de um grande ímpeto artístico e de uma inspiração quase que divina.

Na verdade, o emocionalismo pré-romântico traz em seu bojo um novo modo de entender o poder de criação artística e o seu criador. Não se trata mais da habilidade e do produto do homem de ingênuo, isto é, do “engenhoso” capaz de compor sabiamente uma obra de arte, como quer a visão classicista. Agora, trata-se de um verdadeiro demiurgo, de uma força cósmica, inata, independente da cultura, que decifra de maneira intuitiva e direta, o “livro da natureza”, criando titanicamente sob o impacto da inspiração. A sua criação é fruto da pura espontaneidade. Não pode

nem deve ser retocada, torneada e acabada, por critérios artesanais de perfectibilidade. Ela surge toda e inteira, na completude da expressão autêntica, sincera. Assim, o valor da obra passa a residir em algo que não está nela objetiva e formalmente, e sim subjetivamente no seu autor – a sinceridade. Em outras palavras, o elemento de avaliação estética não é estético (Rosenfeld; Guinsburg, p. 269, 1978).

Essa ideia, um dos pilares do romantismo, é a crença de que a verdadeira criação artística não vem do estudo, da técnica ou da imitação de mestres do passado, ela seria oriunda, na verdade, de uma fonte inata, misteriosa e profundamente individual, relacionada à figura do Gênio³. Apesar de ser uma ideia de mais de 200 anos, ela deixou uma herança na contemporaneidade, como a pressão pela originalidade absoluta.

Fazendo um cotejo de pontos de vista históricos sobre o fazer artístico levando em conta a época do mecenato e a época romântica, vemos que no mecenato o artista tinha segurança financeira e prestígio, mas sua liberdade criativa era limitada. Ele não precisava mais da permissão ou do tema de um patrono para criar. No entanto, ao se livrar do mecenas individual, o artista não ficou totalmente livre. Ele apenas trocou de patrono, pois em vez de servir a um príncipe, ele passou a servir a uma entidade muito mais abstrata e imprevisível, o mercado.

³A questão da originalidade e a figura do “gênio” podem ser mais aprofundadas a partir de textos como *Conjectures on original composition*, de Edward Young (1918), e *O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica*, de Meyer Howard Abrams (2010).

6 MARCA DE IDENTIDADE E “INOVAÇÃO” NÃO PRESENTES NO TEATRO

O estilo que rendeu a Saramago o Prêmio Nobel, caracterizado pela abolição de travessões, aspas e a fusão do discurso direto com o indireto em longos períodos, não está presente em seus textos dramáticos. Isso ocorre porque o teatro tem algumas regras de funcionalidade. Na maioria dos casos, para que a obra possa ser montada e encenada, a clareza sobre quem está falando o quê é muito importante. O diretor, por exemplo, precisa de indicações textuais explícitas para o posicionamento dos atores, o ritmo da cena e a entrega da fala. Se Saramago insistisse no mesmo estilo de escrita de sua prosa, as peças seriam, talvez, na prática, inviáveis para o palco.

Assim, o autor teve de adotar uma outra convenção de escrita nos livros dramáticos, recorrendo a uma pontuação mais normativa e a um formato que identificasse inequivocamente o orador. Tal aspecto, entretanto, não descaracteriza a obra, já que há muitos temas em comum entre a obra dramática e a obra romanesca, como o tema da religião, presente *A segunda vida de Francisco de Assis* e *In Nomine Dei*, bem como em *O evangelho segundo Jesus Cristo* e *Caim*, entre outros.

Há, então, a hipótese de que a crítica e os leitores identificam o teatro não como a expressão autônoma da voz saramaguiana, mas como um texto estilisticamente mais contido. Apesar da competência dramaturgica, suas peças não alcançam o mesmo estatuto canônico de seus romances.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo levanta seis hipóteses do porquê a dramaturgia saramaguiana é menos estudada do que seu romance. A possível explicação para essa disparidade não se restringe a um único fator, mas é o resultado de uma teia de influências que se entrelaçam de forma complexa. As hipóteses aqui defendidas sugerem que a menor recepção crítica é uma consequência do maior número de romances, da autopercepção do autor como um "dramaturgo por acidente," da canonização externa e inquestionável de sua obra romanesca pelo Prêmio Nobel de Literatura, do reforço dessa primazia por meio das adaptações cinematográficas de seus romances, por conta da escrita sob encomenda e, por fim, pela diferença de estilo de escrita entre os dois gêneros.

Criou-se, assim, um cânone que relegou o teatro para a margem. No entanto, o estudo do teatro de Saramago é essencial para uma compreensão completa da sua evolução como artista e da sua abordagem de temas recorrentes sob uma forma diferente. Essa parte menos explorada de sua produção oferece um campo fértil para a pesquisa futura, permitindo uma visão mais aprofundada da totalidade da obra de um dos mais importantes escritores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMS, M. H. **O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica**. Tradução de Alzira Vieira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2010

- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- GROSSEGESSE, Orlando. **Sobre a obra de José Saramago: A consagração e o panorama crítico de 1988 até 2004**. Iberoamericana, V, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **São Francisco de Assis**. Tradução de Marcos de Castro– 19 ed., Rio de Janeiro: Record, 2023.
- MONGELLI, Lênia Márcia. **Um teatro carente de ambiguidades**. Disponível em: Repositório Institucional da USP (Biblioteca Digital da Produção Intelectual), 1999.
- MORÓN, Antonio César. **Razón y poder en el teatro de José Saramago**. In: Limite Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía VOL. 17, 219-239. Geografias Culturais Ibero-americanas: paisagens, contacto, linguagens, 2023.
- Nobel Prize in Literature 1998**. Disponível em: <<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1998/press-release/>>. Acesso em: 3 out. 2025a
- REIS, Carlos. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Caminho, 1998.
- ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. **Romantismo e Classicismo**. In: J. Guinsburg (org.). O Romantismo. Editora perspectiva, 1978.
- YOUNG, Edward. **Conjectures on original composition**. Manchester: The University Press; London: Longmans, Green & Co., 1918.
- ZURBACH, Christine. **A voz de José Saramago em seu teatro**. Ensaio para a revista Colóquio Letras – n.o especial José Saramago, 1999.

A politização da dramaturgia e a
dramaturgização da política:
ausências, problemas e
proposições historiográficas sobre
o teatro no Período Joanino (1808-
1821)

The politicization of dramaturgy and the
dramatization of politics: absences,
problems, and historiographical
propositions on theatre in the Joanine
Period (1808-1821)

Mariana Ferraz Paulino

Universidade de São Paulo – USP

São Paulo – SP

<https://orcid.org/0009-0006-7099-5957>

marianaferrazpaulino@gmail.com

RESUMO: Este artigo trata de algumas das principais ausências e problemas inerentes ao campo de estudos dedicado ao teatro exercido durante o chamado Período Joanino, assim denominado por corresponder ao tempo de permanência na América, entre 1808 e 1821, do príncipe regente português D. João, aclamado monarca em 1818. Em linhas gerais, tem-se que apesar da pungente mobilização do teatro para o programa político-pedagógico empreendido pela Coroa trasladada, limitados ou pouco expressivos são os trabalhos dirigidos à teatralidade desempenhada na conjuntura supracitada, sobretudo no que se refere à historiografia brasileira, revelando um vazio epistemológico que sugere uma sorte de fenda depreciativa entre o teatro operado até fins do século XVIII e aquele que desponta com a Independência em 1822. Partindo do repertório teórico-metodológico oferecido pela História dos Conceitos/Begriffsgeschichte, intenciono reivindicar que tais lacunas possam vir a ser matizadas, ainda que pontual e circunstancialmente, pelo estabelecimento de uma relação correspondente entre os fenômenos de politização da dramaturgia e dramaturgização da política, cuja reciprocidade estrutural tanto impulsionou como constituiu o cenário de expressivas modificações quanto à experiência teatral americana e sua relevância para a readequação projeto imperial português diante da migração da Corte ao Brasil; planteando, ainda, que a simbiose entre temporalidade, política e linguagem seja tomada como prerrogativa essencial para a feitura de trabalhos científicos em História do Teatro Brasileiro.

Palavras-Chave: História do Teatro Brasileiro; História do Teatro Luso americano; História dos Conceitos; Período Joanino; Crise dos Impérios Ibéricos.

ABSTRACT: This article addresses some of the main absences and problems inherent in the field of studies devoted to theater during the so-called Joanine Period, so named because it corresponds to the time of the Portuguese prince regent D. João's residence in Brazil, between 1808 and 1821, being acclaimed monarch in 1818. In general terms, despite the intense mobilization of theater for the political-pedagogical program undertaken by the relocated Crown, the works aimed at theatrical performance in this context, particularly with regard to Brazilian historiography, remain limited or underdeveloped, revealing an epistemological void that suggests a kind of depreciatory gap between the theater practiced until the end of the 18th century and that which emerged with Independence in 1822. Drawing on the theoretical and methodological repertoire offered by the Conceptual History/ Begriffsgeschichte, I intend to argue that such gaps can be nuanced, albeit selectively and contextually,

through the establishment of a corresponding relationship between the politicization of dramaturgy and the dramaturgization of politics. This structural reciprocity both drove and shaped the landscape of significant changes in the Brazilian theatrical experience and its relevance to the adaptation of the Portuguese imperial project following the Court's migration to Brazil. Still, I further propose that the symbiosis between temporality, politics, and language should be regarded as an essential prerequisite for the production of scholarly work in the History of Brazilian Theater.

Keywords: History of Brazilian Theatre; Luso-American Theatre History; Conceptual History; Joanine Period; Iberian Imperial Crisis.

1 INTRODUÇÃO

O tempo a que convencionou-se chamar, pela historiografia brasileira, de “Período Joanino”, compreende a época que se inicia em c.1808 e se estende a c.1821 – *grosso modo*, de quando a Corte Portuguesa começara os preparativos e movimentações para deslocar-se à sua então colônia americana até o regresso a Portugal de D. João, príncipe regente no contexto do traslado e monarca a partir do ano de 1818.

Revelador de um sem-fim de fenômenos e acontecimentos inauditos que suscitaram inflexões históricas de importância contumaz, o Período Joanino se consolidou-se como agenda fecunda de investigação entre historiadores brasilianistas e pesquisadores do Oitocentos, tendo em vista as múltiplas transformações, arranjos e especificidades que o caracterizaram e que, em grande medida, contribuíram com a constituição narrativa de um Império que percorria as veredas da crise estrutural do Antigo Regime¹ e que tivera, no cume de sua bancarrota, a declaração de Independência da América Portuguesa em 1822.

¹ Condicionada, dentre outros fatores, pelo eflúvio da aceleração do tempo histórico, bem como pelas múltiplas transformações que acometiam o mundo

Reduto de sociabilidade e reiteração de alguns dos principais aspectos de fidelidade vassálica que tipificavam, comportamental e performativamente, as políticas de operação das Sociedades de Corte do Antigo Regime², a cultura teatral designava, para a Coroa lusitana alocada na América, circunstância de suma imprescindibilidade enquanto instrumento político-pedagógico; sobretudo considerando-se que, na medula funcional do Absolutismo monárquico, era “nas ocasiões mais agudas da vida política que o teatro se tornava o centro da vida cortesã”³.

Deste modo, além da realização de cerimônias, ritos e festas que integravam o calendário da Corte, a teatralidade ocupava protagonismo simbólico no que se refere ao desenvolvimento de uma formação luso-americana quanto às mudanças experimentadas proeminentemente, mas não apenas, no Rio de Janeiro, onde D. João e o aparato imperial estabeleceram residência quando da transferência para a então colônia⁴; além de assentir a qualificação da América Portuguesa,

ocidental naquele então, cuja amplitude histórica, especialmente no que se refere à categoria de análise que tipifica este cenário como *Antigo Sistema Colonial*, evade as pretensões deste artigo. Ver NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1986 e PIMENTA, João Paulo. *A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808 – 1822)*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2015.

² Considere-se amplamente ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Lisboa: Stampa, 1987.

³ MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808-1821)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000, p.98.

⁴ “Os festejos se relacionavam com o espaço vivido, pois implicavam a apropriação de áreas da cidade, onde eram expostos ‘símbolos para a divulgação pública’ por meio de arcos e luminárias; ou então ocorriam no Paço, lugar para ‘demonstrações de respeito e obediência ao monarca’. Havia, assim, uma ‘geografia da festa’”. Ver: LOPEZ, Emilio Carlos Rodríguez. *Festas públicas, memória e representação: um estudo sobre as manifestações políticas na corte do Rio de Janeiro, 1808-1822*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2004, p.30.

quanto ao ferramental teórico-interpretativo a ela atrelado, como um *Estado-Teatro* na conjuntura de c.1808 a c.1821⁵.

Tais elementos se verificam, por exemplo, na construção de edifícios teatrais, dentre os quais se destaca o Real Teatro de São João, inaugurado em 1813, na migração de um importante contingente de artistas e viajantes europeus para a América a partir da Abertura dos Portos às Nações Amigas decretada em 1808, bem como por meio do conteúdo expressivo e intencionalmente político que caracterizava a grande maioria dos textos dramaturgicos produzidos naquele então. Estes, detentores de uma série de noções, concepções, representações, categorias e conceitos⁶ que postulavam, principalmente, assegurar tradução e forja do entendimento das novas dinâmicas de vigência do Pacto Colonial aos súditos americanos após o traslado da Corte, também apresentavam símbolos, personagens, arquétipos e tramas cuja instrumentalização didática integrava, notada e propositivamente, o programa de governança do Império lusitano nos trópicos.

Contudo, apesar da importância da cultura teatral enquanto instrumento político para a administração portuguesa praticada da América, escassos ou de menor impacto são os trabalhos acadêmicos que concebem o tema como um campo fértil de estudos, especialmente no que diz respeito à produção dramaturgica do período e sua imprescindibilidade para o projeto luso-americano na inaudita dobradiça representada pelo Período Joanino. Situado entre a opulência estética do

⁵ Principalmente, BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: EDUB, 1982 e GEERTZ, Clifford. *Negara: o Estado-Teatro no século XIX*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1991.

⁶ PIMENTA, João Paulo. *Notions and concepts of time in late eighteenth-century Brazil*. Paper apresentado no 13^o Internationaler Kongress zur Erforschung des 18. Jahrhunderts, Graz, 2011.

teatro ilustrado do século XVIII e a eclosão do Teatro Romântico no segundo quartel do século XIX (levando em conta, vale mencionar, a irrupção dos dramas liberais por volta de 1820), o teatro desempenhado nesta época tem sido rotundamente preterido como objeto temático de estudo⁷, particularmente no que se refere ao conteúdo de sua dramaturgia, tanto em pesquisas encetadas por investigadores da História como também das Letras e das Artes Cênicas, salvo exceções pontuais e bastante recentes⁸.

Isto posto, o presente artigo objetiva realizar uma contribuição que, delimitada e circunstancialmente, reivindique a experiência teatral postulada entre c.1808 e c.1821 para o cenário luso-americano como campo fecundo de identificação e análise político-conceitual.

⁷ Sábato Magaldi afirma, por exemplo, que “será necessária a Independência política, ocorrida em 1822, para que o país, assumindo a responsabilidade de sua missão histórica, plasme também o seu teatro” – em consonância com vertentes que atribuem, ao teatro dos primeiros anos do Oitocentos, condição de lapso estéril entre o teatro ilustrado e o florescimento do romantismo. Ver: MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962, p.32.

⁸ Dada a circunstancialidade deste texto, o postulado analítico empreendido não incorporará exaustivamente pesquisas provenientes da produção científica das Letras e das Artes Cênicas – atribuindo protagonismo exegético, portanto, somente ao repertório intelectual oriundo da História. Em vista disso, destacam-se os trabalhos de MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio...* Op. Cit.; CARDOSO, Lino de Almeida. *O Som e o Soberano: uma história da depressão musical carioca pós-Abdicação (1831-1843) e seus antecedentes*. São Paulo: FFLCH/USP, 2004; BARRA, Sérgio. *Entre a corte e a cidade (1808-1821)*. Lisboa: José Olympio, 2008; SCHULTZ, Kirsten. *Versalhes Tropical: império, monarquia, e a corte real portuguesa no Rio de Janeiro (1808-1821)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 e MEIRELLES, Juliana Gesuelli. O teatro luso-brasileiro no período joanino e a civilização dos costumes. In: *Política e cultura no governo de Dom João VI: imprensa, teatros, academias e bibliotecas (1792-1821)*. São Bernardo do Campo: UFABC, 2017. Na charneira que une História e Artes Cênicas, considere-se MAYOR, Mariana Soutto. Por um “teatro decente”: transformações do trabalho teatral na capital do vice-reino do Brasil-Rio de Janeiro (1808-1822). *Revista Sala Preta*, n.24 (2), p.129-161, 2025.

Nesse sentido, propõe-se partir das relações nevrálgicas entre o que se tomará como um processo de *politização da dramaturgia*, na medida em que a produção textual de teatro fora contundentemente mobilizada, pela governança portuguesa no Rio de Janeiro, como instrumento de ensino, informação, controle, reiteração e fortalecimento prático e simbólico do poderio exercido pela Coroa transposta à América; e a identificação analítica de dinâmicas de *dramaturgização da política* – isto é, a transposição, ao texto teatral, de fenômenos e acontecimentos políticos que compreendiam o Império Português e seu entorno global naquele então.

Para tanto, pretende-se mobilizar o repertório teórico-metodológico oferecido pela chamada *História dos Conceitos*, abordagem enunciada pelo historiador alemão Reinhart Koselleck que, há algumas décadas, vem sendo empreendida para tratar de acontecimentos situados no denominado Sattelzeit/umbral da Modernidade, período que data “das reformas borbônicas e pombalinas até o encerramento da primeira onda de revoluções liberais e cristalização dos novos Estados independentes”, nas palavras do historiador Javier Fernández-Sebastián⁹.

Derivada do chamado *giro linguístico* ou *linguistic turn* nas Ciências Humanas, a *Begriffsgeschichte* koselleckiana se caracteriza por ser “um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político, e que

⁹ FERNÁNDEZ-SEBASTIÁN, Javier. Introducción: hacia una historia atlántica de los conceptos políticos. In: _____. (org). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano* [Iberconceptos I]. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2009, p.30.

analisa com particular empenho expressões fundamentais” de conteúdo afim; tendo em vista que “uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à História da Língua, mas também a dados da História Social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística”¹⁰. Koselleck assevera, ainda, que um conceito “é mais do que uma palavra”, uma vez que “uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela”¹¹.

Assim, sugerindo uma interpretação articulada e dialógica entre a politização da dramaturgia e a dramaturgização da política a partir dos circuitos de linguagem em que se entrelaçam, vislumbra-se apresentar ponderações e indicações que possam fomentar o desenvolvimento de novas miradas sobre o teatro no Período Joanino – enfatizando, como se desempenhará, tanto o caráter quanto o conteúdo político de sua dramaturgia –; postulando-o como alicerce fundamental para o robustecimento de uma agenda de pesquisa cuja abrangência, ampla e estruturalmente, alcança as histórias do teatro português, brasileiro e luso-americano tanto nas primeiras duas décadas do século XIX como na conjuntura de longa duração de reforma e dissolução dos Impérios Ibéricos¹².

¹⁰ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC - Rio, 2006, p.103.

¹¹ Idem, p.109.

¹² Ver BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais: a longa duração. Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1976; HALPERÍN-DONGHI, Túlio. *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos. 1750-1850*. Madri: Alianza Editorial, 1985

2 O TEATRO NO PERÍODO JOANINO: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Quando o recém coroado imperador francês Napoleão Bonaparte declarou guerra contra Portugal em 17 de julho de 1807, o então príncipe regente lusitano, D. João, buscou preservar a posição de neutralidade política que o Império ocupara até aquele momento, ainda que esta fosse “cada vez mais insustentável” e “progressivamente minada tanto por franceses quanto por britânicos”¹³. Mesmo com a adesão, em setembro daquele mesmo ano, ao Bloqueio Continental decretado pela França contra a Grã-Bretanha, D. João insistiu na manutenção da neutralidade, reunindo-se com o gabinete britânico em 22 de outubro para, poucos dias após a entrada do exército napoleônico em território português, fazer jus a uma proposição aventada por intelectuais, funcionários e estadistas lusitanos ao menos desde o século XVI: trasladar a capital do Império para a América como intento derradeiro de salvaguardar a integridade da monarquia e preservar os domínios portugueses do avanço bonapartista.

A transferência da Corte, bem como o deslocamento da capital da governança imperial portuguesa para o Rio de Janeiro, que já era sede do Vice-Reino desde 1763, demandou e promoveu uma série de modificações substanciais (abarcando também, vale mencionar, manuten-

¹³ PIMENTA, João Paulo. Guerras Napoleônicas. In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; _____. (orgs.). *Dicionário da Independência do Brasil*: história, memória e historiografia. São Paulo: EDUSP/BBM, 2022, p.429.

ções e permanências), tanto na realidade americana como no posicionamento de Portugal frente às múltiplas ocorrências e complexidades que se davam em circunstâncias atlânticas e globais¹⁴.

Para citar algumas dessas transformações, tem-se a Abertura dos Portos às Nações Amigas em 1808; a assinatura dos Tratados de Comércio e Navegação e de Aliança e Amizade com a Inglaterra em 1810; o estabelecimento do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em 1815, com a aclamação de D. João como monarca em 1818; dentre outros eventos. Quanto às dimensões predominantemente internas, destacam-se, por exemplo, a criação “do primeiro Banco do Brasil, da Mesa de Consciência e Ordens e o Desembargo do Paço, da Intendência da Polícia, e da Imprensa Régia”; bem como “da Academia Real Militar, a chegada dos artistas franceses e a fundação da Academia de Belas Artes, a fundação da Biblioteca Real, do Jardim Botânico e do Museu Real (antecessor do Museu Nacional do Rio de Janeiro)”¹⁵.

Como parte da “tentativa de construção de uma Europa possível nos trópicos”¹⁶ já que “construir uma Corte real significava construir uma cidade ideal”, em que “as práticas sociais e culturais dos seus residentes projetassem uma imagem inequivocamente poderosa e virtuosa da autoridade e do governo reais”¹⁷, o príncipe regente firmou, em

¹⁴ ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/UNESP, 1996; BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo*. Séculos XV-XVIII. Lisboa: Teorema, s.d. 3 tomos; BOXER, Charles. *O império marítimo português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 2001; WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World System*. Nova Iorque: Academic Press, 1977-1989.

¹⁵ MALERBA, Jurandir. Transferência da Corte. In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; PIMENTA, João Paulo (orgs.). *Dicionário da Independência do Brasil...* Op. Cit., p.969.

¹⁶ BARRA, Sérgio. *Entre a corte e a cidade...* Op. Cit., p.19.

¹⁷ SCHULTZ, Kirsten. *Versalhes Tropical...* Op. Cit., p.157.

28 de maio de 1810, um decreto que determinava que a nova capital do Império Português possuísse um teatro “decente, e proporcionado à população, e ao maior grau de elevação e grandeza em que hoje se acha pela minha residência nela” – tendo em vista que “uma cidade alçada à condição de sede do Império, onde veio a abrigar-se seu soberano, demandava uma casa de espetáculos condigna”¹⁸.

Três anos depois, em 12 de outubro de 1813, inaugurou-se o Real Teatro de São João, “um marco físico de poder e civilização cuja presença no espaço urbano deveria refletir, através de sua arquitetura e de sua função, a magnificência, o poder e a Civilização do Império”. Sua fundação faria do teatro o centro de diversas manifestações políticas e sociais do período, sendo responsável tanto pelo estabelecimento de uma “continuidade entre o palco e a vida, pela constatação de uma homologia estrutural entre os temas das peças e os acontecimentos históricos a que se referem”, como também de uma “contiguidade entre o palco e a rua, pela análise dos elementos alegóricos componentes das peças teatrais e dos artefatos erigidos nas ruas em homenagem à realeza”¹⁹.

Com o estabelecimento do Real Teatro de São João em 1813, o “caráter espetacular das sociedades do Antigo Regime”²⁰ adquiriu espaço próprio para materializar-se na nova capital do Império Português: além da encenação de diversas peças dramáticas, óperas e bailados, cujos temas, “faziam comparações da Família Real portuguesa com os mitos gregos, além de abordar fatos históricos de Portugal e de outros países”, com “painéis ao fundo do palco com símbolos monárquicos –

¹⁸ MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio...* Op. Cit., p.93.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

como o busto do próprio soberano”²¹; o Real Teatro também servia “para as mais variadas formas de reverência [...]. Em todos os aniversários e dias festivos, dos nomes, batizados, casamentos dos membros da Família Real, era ali o lugar privilegiado onde se reiteravam os vínculos de fidelidade dinástica”²². Segundo Josiane Nunes Machado Sampaio, com isso, “O Rio de Janeiro paulatinamente adentra o circuito internacional teatral”; passando a ser visto, especialmente após a Independência, “como uma capital de oportunidades artísticas e financeiras”²³

Vale mencionar, ainda, que o postulado da experiência teatral luso-americana não esteve limitado, evidentemente, ao espaço físico do Real Teatro de São João: de acordo com Jurandir Malerba, se a “metáfora teatral” foi amplamente utilizada por historiadores para “representar o Rio [de Janeiro] e a vida na Corte de então”, tendo sido descrita “a cidade como palco” e “os habitantes como atores ou personagens de uma grande peça”, é imprescindível admitir, também, a importância da realização de ritos, festejos e cerimônias públicas no cotidiano da Corte trasladada à América, que suscitavam tanto o espraiamento da “utilização cortesã do teatro”²⁴, como também a garantia de que todos os súditos, inclusive e sobretudo os que não frequentavam o reduto de sociabilidade do Real Teatro, fossem alcançados pelo engenho de seu Soberano. Assim, para além das ruas, espaços tais como a Casa da Ópera do Largo do Paço, a Igreja da Sé ou os arredores

²¹ SAMPAIO, Josiane Nunes Machado. Teatro. In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; PIMENTA, João Paulo (orgs.). *Dicionário da Independência do Brasil...* Op. Cit., p.954.

²² MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio...* Op. Cit., p.98.

²³ SAMPAIO, Josiane Nunes Machado. Teatro... Op. Cit., p.953.

²⁴ BARRA, Sérgio. *Entre a corte e a cidade...* Op. Cit., p.185.

do Convento do Carmo também foram palco de diversas festas públicas entre c.1808 e c.1821, reforçando a vigência das celebrações para a reiteração de prerrogativas fundamentais do Antigo Regime – componente típico, conforme José António Maravall, da cultura de natureza barroca²⁵.

3 A POLITIZAÇÃO DA DRAMATURGIA E A DRAMATURGIZAÇÃO DA POLÍTICA

Considerando-se que, para a Corte radicada na América, o teatro desempenhava como amálgama e via de tramagem e instrução quanto às intensas e complexas transformações, fenômenos e acontecimentos políticos que acometiam o Império Português naquele então, a composição dramática dos textos formulados entre c.1808 e c.1821 constituía uma elástica redoma de linguagem em que se concatenavam, por meio das narrativas dramáticas apresentadas, elementos político-conceituais mobilizados com o propósito de servir ao programa imperial exercido a partir do Rio de Janeiro.

De modo extensivo, a produção dramática luso-americana que veio à luz ao longo dos cerca de treze anos que corresponderam ao Período Joanino operou, principalmente, quanto ao resgate de referências, símbolos, signos e fatos históricos que endossavam a grandiosidade de Portugal; à instrução, à informação, ao entendimento e à elaboração dos fenômenos e acontecimentos do presente; bem como à apresentação de estímulos e insígnias discursivas de reforço, encorajamento, otimismo e esperança, com o intuito de entusiasmar e assegurar tanto os princípios de lealdade dinástica para com a monarquia

²⁵ MARAVALL, José António. *A cultura do barroco*. São Paulo: EDUSP, 1997.

portuguesa, como também para forjar a convicção em um futuro próspero estimulado pelos novos arranjos políticos estabelecidos naquele então.

Tais elementos podem ser reconhecidos, por exemplo, em *A Ulyssea Libertada*, drama heroico composto por Miguel António de Barros (Braga, 1772 – Lisboa, 1827) e publicado em Lisboa em 1808. Logo no início do texto, apresenta-se um extenso combate discursivo entre as personagens Ulyssea (ocupando aqui, como em outras dramaturgias da época, como ente metafórico para a cidade de Lisboa) e A Discórdia, que rodeada por um coro de Fúrias “com fachos por entre as chamas, que arremedem as que supomos no inferno”²⁶, mantém a outra alameda, em alusão à ocupação de Portugal pelo exército napoleônico. Atada pelos grilhões d’A Discórdia, lamenta Ulyssea a partida da Família Real para a América, afirmando: “Nunca tão viva dor varou em meu peito/ [...] Do extremado João, ausente, choro”²⁷.

Deste excerto, é lícito depreender referência ao tema do vazio de Soberania, experimentado pelos súditos peninsulares dos tronos ibéricos daquele então. Especialmente, porque ainda que para R. Chartier “as formas de teatralização da vida no Antigo Regime” possam “dar o exemplo mais manifesto de uma perversão da relação de representação – entendida como a “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”²⁸ –, a

²⁶ BARROS, Miguel António de. *A Ulyssea libertada*. Lisboa: Oficina de João Evangelista Garcez, 1808, p.5.

²⁷ Idem, p.13.

²⁸ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v.5, n. 11, 1991, p.185.

ausência do corpo físico do monarca interferia veementemente nas e dificultava as dinâmicas do lugar de sua falta²⁹.

Mas o cativo de Ulyssea, tornando ao drama heroico de Miguel António de Barros, não haveria de durar muito tempo: é O Nume de Espanha quem vem dizer a ela “que cedo te verás em Liberdade”³⁰, anunciando a intervenção iminente da personagem O Nume da Inglaterra. Esta, ao entrar em cena, proclama que será com seu apoio que tanto Ulyssea será liberta da usurpação francesa, como há de ser o próprio D. João quem logrará conter os avanços da “horrenda França”³¹. Afirma Inglaterra à Ulyssea, que se compromete a “escudá-la” em prol da liberdade – em alusão ao apoio desempenhado pela Grã-Bretanha no traslado da Corte Portuguesa para a América –, que:

[...] Passadas opressões não mais te lembrem,
Torrentes de prazer tua alma inundem [...]
E que o Sexto João, que os vícios calca,
Escudado por mim fará que pare
A corrente veloz do Sena infesto³².

Considere-se, também, o elogio dramático *A discórdia ajustada*, composto por Luiz Antônio da Silva e Souza (Diamantina, 1764 – Villa Boa de Goyaz, 1835) e apresentado em Villa Boa de Goyaz em razão dos ritos e festejos pela Aclamação de D. João, no ano de 1818. No único ato em que se dá a narrativa, figuram três personagens arquetí-

²⁹ KANTOROWICZ, Ernst. *Os dois corpos do rei*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

³⁰ BARROS, Miguel António de. *A Ulyssea libertada...* Op. Cit., p.16.

³¹ Idem, p.31.

³² Idem, p.16.

picas diante de um lugar indicado como o Templo da Glória, cujas portas encontram-se fechadas: a Justiça, “virgem com asas sustentando na esquerda a balança, e na direita, a espada”; Portugal, “guerreiro vestido de armas antigas, tendo na esquerda o escudo das Armas de Portugal, e na direita a Lança”; e o Brasil, “Índio vestido ricamente de plumas e arminhos, armado de arco e seta, tendo na cabeça um Cocar com as Armas do Brasil”³³

Em razão do contexto de sua encenação, é lícito depreender que a “discórdia” que se pretendia “ajustar” dizia respeito, em especial, às rusgas, divergências e desequilíbrios simbólicos estabelecidos entre súditos peninsulares e americanos desde a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro³⁴; ponderando-se que o marco de Aclamação do novo monarca pudesse vir a matizar as tensões que, mesmo com o estabelecimento do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em 1815³⁵, prevaleciam portentosas entre as duas partes da Monarquia. No elogio dramático, segundo A Justiça, tal contenda simbólica travada entre as personagens Portugal e Brasil seria a razão pela qual as portas do Templo da Glória estariam fechadas: enquanto Portugal afirma que “Ninguém pode igualar-me no Heroísmo; [...] A render a homenagem mais sincera/ Ao Pai da Pátria, que é da Lísia, a glória”; o Brasil lhe responde que é capaz de fazê-lo, afirmando-se superior quanto à “Lealdade, amor e acatamento/ Que se deve ao melhor dos Soberanos”³⁶.

³³ SOUZA, Luiz António da Silva e. *A discórdia ajustada*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1819, p.2.

³⁴ SCHULTZ, Kirsten. *Versalhes Tropical...* Op. Cit., p. 107-151.

³⁵ PIMENTA, João Paulo. *A Independência do Brasil...* Op. Cit.

³⁶ SOUZA, Luiz António da Silva e. *A discórdia ajustada...* Op. Cit., p.4.

O escritor de *A discórdia ajustada* apresenta Portugal como uma personagem que reivindica para si, com o propósito de vencer a peleja dialógica, o passado e a antiguidade como virtudes magnas – atribuindo e justificando proclamada superioridade pelo arcaísmo de sua história –. Diz Portugal, ao antagonista Brasil, frases como “Eu tenho a meu favor a antiguidade”; “Atravessei o Trópico contente, sem recear às fúrias de Netuno”, aludindo à empreitada das Grandes Navegações e à metafórica vitória do Império Português sobre o deus dos mares; “Sabeis que devo aos Gregos minha origem/ Que sou do Sábio Ulisses descendência”³⁷, cotejando as glórias marítimas de Portugal com a Odisseia Homérica, e evocando novamente, como mencionado na breve análise de *A Ulyssea Libertada* acima apresentada, a referência à Lisboa como lócus legatário de Ulisses; e debochando, ainda, do “estado menino” de seu adversário: “Na infância da razão, da natureza/ Já queres disputar minha glória?”; “Não fui eu quem te dei a luz nas trevas? Não és tu, minha conquista?”³⁸.

Contra-argumentando as reivindicações de um Portugal que, altivo e contundente, pleiteia sua hegemonia conclamando a predominância do tempo transcorrido³⁹, Luiz Antônio da Silva e Souza apresenta um Brasil que reivindica grandeza e superioridade por meio de sua juventude histórica, uma vez que por meio dela, seguramente, o Império que se anuncia haveria de prosperar. Afirma o Brasil, por exemplo: “Sou o Brasil agora reanimado/ Do Grande Rei com a Presença Augusta/ Para

³⁷ Idem, p.8-9.

³⁸ Idem, p.5-6.

³⁹ FERRAZ PAULINO, Mariana. *A semântica do tempo no discurso de reformistas ilustrados sobre as Américas Ibéricas (c. 1750-c. 1807)*. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p.31-77.

rivalizar às Nações todas; Que estou pronto a selar com o próprio Sangue/ O Amor que devo ao Trono Lusitano/ Procurando outros Mundos (se ainda existem)”; “Também sou Português, e sou Vassalo/ [...] Eu, quase sem limites, sou imenso/ Vê, pois, quem deve ter a preferência?”; “Quero abolir na História os Grandes Nomes/ De Assírios, Persas, Gregos, e Romanos”⁴⁰.

Acentuada e recorrentemente, aliás, a conclamação à prosperidade e a um futuro portentosos para o Império Português são signos que integram muitas das dramaturgias produzidas no período: também em *O Juramento dos Numes* drama de 1813 escrito por Gastão Fausto da Câmara Coutinho (Lisboa, 1772 – Lisboa, 1852), a personagem Vênus conclama que o “[...] magnânimo PRÍNCIPE, que firme/ Se embrenha pelas ondas marulhosas/ [...] Até que chegando às praias fortunadas,/ Que o famoso Cabral pisou mais cedo”, deve cumprir com os desígnios do tempo e concretizar o futuro que, apesar dos “fadosturvos”, lhe compete⁴¹.

A discórdia ajustada se encerra pela mediação definitiva da Justiça, que brada pela união das duas partes – ressaltando tanto a experiência histórica portuguesa como o auspicioso frescor do Brasil –: “Portugal já gozou por longos anos/ Do assento principal da Monarquia/ Hoje em dia, o Brasil, do mesmo goza/ Que vai a Portugal dar nova glória”. Destaca, ainda, que união por ela conclamada justificasse pelo fato de que “as duas Nações”, Portugal e Brasil, são “Membros

⁴⁰ SOUZA, Luiz António da Silva e. *A discórdia ajustada...* Op. Cit., p.5-11.

⁴¹ COUTINHO, Gastão Fausto da Câmara. *O juramento dos Numes*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1813, p.6.

do mesmo Corpo glorioso” e “Iguais na honra”⁴²; fomentando valores e pressupostos de unidade imperial.

Politização da dramaturgia e dramaturgização da política condicionam e tipificam, também, *A Fidelidade do Brasil*, peça de Bernardo Avelino Ferreira e Souza (Lisboa, 1780 – Porto Alegre, 1823) apresentada no Rio de Janeiro em maio de 1822. Já na indicação das personagens, é possível constatar a incorporação de um insólito ente arquetípico: em diálogo com *A Fidelidade*, *A Calúnia* e *O Nume Tutelar do Brasil*, encontra-se *A Constituição*, integrada em razão da inaudita experiência constitucional que, em tal altura, já havia se espreado irreversivelmente pelo cenário ibero-americano⁴³. Vale destacar, inclusive, que o elogio dramático de Bernardo Avelino Ferreira e Souza sai à luz após a “fratura provocada na nação portuguesa pelos acontecimentos de 1820”, termo mobilizado por João Paulo Pimenta para referir-se, sobretudo, tanto à Revolução do Porto como ao decorrente retorno de D. João VI para Portugal, por pressão das próprias Cortes revolucionárias, em abril de 1821⁴⁴.

⁴² SOUZA, Luiz Antônio da Silva e. *A discórdia ajustada...* Op. Cit., p.11-13.

⁴³ Ver, amplamente, ANNINO, Antônio; TERNAVASIO, Marcela. *El laboratorio constitucional iberoamericano: 1807/1808*. Madri: AHILA/Iberoamericana, 2012; BERBEL, Márcia Regina; OLIVEIRA, Cecília Helena Salles (orgs.). *A experiência constitucional de Cádiz: Espanha, Portugal e Brasil*. São Paulo: Alameda Editorial, 2012; GARRIGA, Carlos; SLEMIAN, Andrea. Em trajes brasileiros: justiça e constituição na América Ibérica (c.1750-c.1850). *Revista de História*. São Paulo, n.169, 2013, p.181-221 e NEVES, Guilherme Pereira das; NEVES, Lúcia Maria B. Pereira das. Constitución – Brasil. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. (org.). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano* [Iberconceptos I]. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/Fundación Carolina/Sociedad Estaatal de Conmemoraciones Culturales, 2009.

⁴⁴ PIMENTA, João Paulo. *Formação da Nação Brasileira*. São Paulo: Contexto, 2024, p.43.

Diante da ameaça d'A Calúnia de dispersar seus males pela geografia americana – “Ora me alongo do menor terreno/ Mas é vasto o Brasil, buscarei nele/ Vasta guarida aos planos que medito”⁴⁵ –, posiciona-se de modo inapelável e instrutivo A Fidelidade; evocando, inclusive, a figura do novo Imperador para afastar aquela que lhe atormenta:

Nunca, nunca suponhas alcançá-la
No esplêndido Brasil, na Plaga extensa,
No terrão escolhido, aonde o Grande,
O Previdente PEDRO, o Forte, o Justo,
Vigia insone o bem de tantos Povos⁴⁶.

Como uma sorte de interventora resolutiva, tal qual O Nume da Inglaterra em *A Ulysssea Libertada* (1810), é A Constituição quem consegue apartar e fazer cessar, em *A Fidelidade do Brasil*, o contexto de provocações e constrangimentos proferidos pela Calúnia contra A Fidelidade, que não lograra destituí-la de seus planos de penetração na América Portuguesa. Com isso, tem-se que, na pedagogia transversal do elogio dramático de Bernardo Avelino Ferreira e Souza, reside uma espécie de apelo sublimado quanto à ideia de que a fidelidade vassálica, apesar de imprescindível, talvez já não fosse o bastante para assegurar a preservação do Império⁴⁷.

⁴⁵ SOUZA, Bernardo Avelino Ferreira de. *A fidelidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1822, p.11.

⁴⁶ Idem, p.12.

⁴⁷ HALPERÍN-DONGHI, Túlio. *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos...* Op. Cit.; PIMENTA, João Paulo. *Tempos e espaços das independências: a inserção do Brasil no mundo ocidental*. São Paulo: Intermeios, 2017; PORTILLO-VALDÉS, José María. *Ex unum, pluribus: Revoluciones constitucionales y disgregación de las monarquías iberoamericanas*. In: FERNÁNDEZ

Em consonância com as múltiplas dinâmicas emergentes no período, também o vocabulário político-conceitual que respaldava a elaboração de produções teatrais teve de incorporar as alterações e contingências que transcorriam naquele então (convergingo-as, vale reiterar, com outros tantos aspectos de continuação, permanência e invariabilidade); percorrendo, por meio do exercício dramático, o aprimoramento escalonado que tipifica a performance discursiva moderna⁴⁸. Apresentando pares categóricos antitéticos que corroboram a característica oposição, à época, entre o *antigo* e o *moderno*, afirma A Constituição:

[...] Eu à fortuna, tu, ao mal dos Povos?
Os costumes são obra de Leis justas;
E a ventura geral é dos costumes.
Eu tento reformá-los, tu desejas
A corrupção antiga requintar-lhe;
Eu promovo prazeres, tu desgraças;
Eu trago ao Mundo a Paz, tu a Anarquia⁴⁹.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo circunscrito e pontual, este artigo pretendeu apresentar algumas das principais ausências e problemas que acometem, amplamente, a historiografia produzida acerca do teatro desempenhado ao longo do chamado Período Joanino (c.1808 – c.1821), levando em

SEBASTIÁN, Javier. (org.). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano...* Op. Cit., p.307-324.

⁴⁸ ZERMEÑO PADILLA, Guillermo. *La cultura moderna de la Historia: una aproximación teórica e historiográfica*. Cidade do México: COLMEX, 2010, c2002, p.41.

⁴⁹ SOUZA, Bernardo Avelino Ferreira de. *A fidelidade do Brasil...* Op. Cit., p.14.

conta, principalmente, o labor epistemológico de pesquisadores e pesquisadoras provenientes da História – como é o caso da autora deste trabalho –; sem perder de vista, também, a produção de estudiosos provenientes das Letras e das Artes Cênicas.

Partindo-se do torvelinho desossado que traduzia o paulatino desmantelamento de uma ordem secular até então vigente, pretendeu-se demonstrar que a Coroa Portuguesa operou, por meio da articulação híbrida entre a politização da dramaturgia e a dramaturgização da política, uma torção aguda e categoricamente intencionada das funções a que se destinava a cultura teatral em território americano. Para tanto, tem-se que as breves análises documentais apresentadas, que tomam por amostragem dramaturgias escritas em 1810, 1818 e 1822 – três momentos politicamente bastante distintos, como se ressaltou anteriormente, da experiência da Corte portuguesa na América – assentem averiguar que o teatro, enquanto postulado estatal, transcorreu de maneira determinante nos processos históricos que compuseram a narrativa do Período Joanino, mobilizado como elemento de afinco tentacular em prol das inúmeras medidas, diretrizes e ditames empreendidos quanto à preservação do Império deslocado.

Destá maneira, integrando o teatro ao rol de movimentos e estratégias da Coroa lusitana para assegurar seu poderio diante da baráunda de eventos estruturalmente redefinidores que, sobretudo com a deflagração da Revolução Francesa⁵⁰, passaram a acometer a modernidade ocidental, pretendeu-se acenar para a propulsão de um pro-

⁵⁰ WASSERMAN, Fabio. Hacia una historia conceptual de *revolución*. In: _____. (org.). *El mundo en movimiento* (siglos XVII-XX). Buenos Aires: Miño y Dávila Eds., 2019, p.17.

grama investigativo que, tanto quanto contribuir com a ocupação propositiva de certas ausências, fendas e lacunas historiográficas, também se incumba de proceder, pela exegese da linguagem, quanto ao exame discursivo da produção dramaturgical desta época, que é tão labiríntica quanto cardinal.

Tal postulado, que venho me empenhando em exercer na feitura de minha pesquisa de doutorado em curso, parte de pressupostos essenciais que convergem, amplamente, para a imprescindibilidade de que o teatro praticado entre c.1808 e c.1821 seja tratado, enquanto objeto de pesquisa, também a partir de sua performance político-conceitual. Isto, majoritariamente, porque a produção dramaturgical elaborada no cenário luso-americano durante o Período Joanino esteve, como se afirmou ao longo deste trabalho, necessariamente imbricada com a malha de acontecimentos que acaparava o Império lusitano naquele então – elemento que, simultaneamente, tanto reforça quanto dilata seu potencial epistemológico.

Desta forma, pretendeu-se reivindicar, enquanto postulado científico prolífico e expansor, as relações de interlocução e reciprocidade que amparam a politização da dramaturgia e a dramaturgização da política neste particularíssimo sendeiro histórico que se inaugura com o traslado da Corte à América e se encerra, de modo geral, com a proclamação da Independência em 1822. Majoritariamente, tanto porque suscitam um adensamento dos estudos históricos relacionados ao período – que têm outorgado ao teatro, continuamente, condição de marginalização temática quanto às inclinações de pesquisa voltadas ao Período Joanino –; como também porque esgarçam e impulsionam, na medida em que alicerçadas pelo arcabouço teórico-metodológico

provido pela História dos Conceitos, a tessitura de uma agenda comprometida, como já se mencionou anteriormente, com a arquitetura de um campo intelectual interessado nas reconfigurações do mundo iberoamericano – com ênfase à conjuntura luso-americana – quando da aurora do Oitocentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNINO, António; TERNAVASIO, Marcela. **El laboratorio constitucional iberoamericano: 1807/1808**. Madri: AHILA/Iberoamericana, 2012.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/UNESP, 1996.
- BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: EDUB, 1982.
- BARRA, Sérgio. **Entre a corte e a cidade (1808-1821)**. Lisboa: José Olympio, 2008.
- BARROS, Miguel António de. **A Ulyssea libertada**. Lisboa: Oficina de João Evangelista Garcez, 1808.
- BERBEL, Márcia Regina; OLIVEIRA, Cecília Helena Salles (orgs.). **A experiência constitucional de Cádiz: Espanha, Portugal e Brasil**. São Paulo: Alameda Editorial, 2012.
- BOXER, Charles. **O império marítimo português (1415-1825)**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo. Séculos XV-XVIII**. Lisboa: Teorema, s.d. 3 tomos.
- _____. **História e ciências sociais: a longa duração. Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1976

CARDOSO, Lino de Almeida. **O Som e o Soberano: uma história da depressão musical carioca pós-Abdicação (1831-1843) e seus antecedentes**. São Paulo: FFLCH/USP, 2004. Tese de Doutorado.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. ESTUDOS AVANÇADOS, v.5, n. 11, 1991.

COUTINHO, Gastão Fausto da Câmara. **O juramento dos Numes**. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1813.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Lisboa: Stampa, 1987.

FERNÁNDEZ-SEBASTIÁN, Javier. **Introducción: hacia una historia atlántica de los conceptos políticos**. In: _____. (org). **Diccionario político y social del mundo iberoamericano [Iberconceptos I]**. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2009.

FERRAZ PAULINO, Mariana. **A semântica do tempo no discurso de reformistas ilustrados sobre as Américas Ibéricas (c. 1750 – c. 1807)**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. Dissertação de Mestrado.

GARRIGA, Carlos; SLEMIAN, Andrea. **Em trajes brasileiros: justiça e constituição na América Ibérica (c.1750-c.1850)**. *Revista de História*. São Paulo, n.169, 2013, p.181-221.

GEERTZ, Clifford. **Negara: O Estado-Teatro no século XIX**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1991.

HALPERÍN-DONGHI, Túlio. **Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos. 1750 – 1850**. Madri: Alianza Editorial, 1985.

KANTOROWICZ, E. **Os dois corpos do rei**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: Estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC – Rio, 2014.
- _____. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC – Rio, 2006.
- LOPEZ, Emilio C. Rodríguez. **Festas públicas, memória e representação: um estudo sobre as manifestações políticas na Corte do Rio de Janeiro, 1808-1822**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2004.
- MAGALDI, Sábado. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- MALERBA, Jurandir. **A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808-1821)**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- _____. **Transferência da Corte**. In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; PIMENTA, João Paulo (orgs.). **Dicionário da Independência do Brasil: história, memória e historiografia**. São Paulo: EDUSP/BBM, 2022.
- MARAVALL, José Antonio. **A cultura do Barroco**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- MAYOR, Mariana Soutto. **Por um “teatro decente”: transformações do trabalho teatral na capital do vice-reino do Brasil-Rio de Janeiro (1808-1822)**. *Revista Sala Preta*, 24(2), pp.129-161, 2025.
- MEIRELLES, Juliana Gesuelli. **O teatro luso-brasileiro no período joanino e a civilização dos costumes**. In: **Política e cultura no governo de Dom João VI: imprensa, teatros, academias e bibliotecas (1792-1821)**. São Bernardo do Campo: UFABC, 2017.

NEVES, Guilherme Pereira das; NEVES, Lúcia Maria B. Pereira das.

Constitución – Brasil. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (org.). **Diccionario político y social del mundo iberoamericano [Iberconceptos I].** Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/Fundación Carolina/Sociedad Estaatal de Conmemoraciones Culturales, 2009.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808).** São Paulo: Hucitec, 1986.

PIMENTA, João Paulo. **A Independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822).** São Paulo: Hucitec/FA-PESP, 2015.

_____. **Formação da Nação Brasileira.** São Paulo: Contexto, 2024.

_____. **Guerras Napoleônicas.** In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; PIMENTA, João Paulo (orgs.). **Dicionário da Independência do Brasil: história, memória e historiografia.** São Paulo: EDUSP/BBM, 2022.

_____. **Notions and concepts of time in late eighteenth-century Brazil.** Paper apresentado no 13^o Internationaler Kongress zur Erforschung des 18. Jahrhunderts, Graz, 2011.

_____. **Tempos e Espaços das Independências: a inserção do Brasil no mundo ocidental.** São Paulo: Intermeios, 2017.

PORTILLO-VALDÉS, José María. **Ex unum, pluribus: Revoluciones constitucionales y disgregación de las Monarquías Iberoamericanas.** In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. (org.). **Diccionario político y social del mundo iberoamericano**

- [Iberconceptos I]**. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales/Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2009.
- SAMPAIO, Josiane Nunes Machado. **Teatro**. In: OLIVEIRA, Cecília Helena Salles; PIMENTA, João Paulo (orgs.). **Dicionário da Independência do Brasil: história, memória e historiografia**. São Paulo: EDUSP/BBM, 2022.
- SCHULTZ, Kirsten. **Versalhes Tropical: império, monarquia, e a corte real portuguesa no Rio de Janeiro (1808-1821)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- SOUZA, Bernardo Avelino Ferreira de. **A fidelidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1822.
- SOUZA, Luiz António da Silva e. **A discórdia ajustada**. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1819.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World System**. New York: Academic Press, 1977-1989.
- WASSERMAN, Fabio. **Hacia una historia conceptual de revolución**. In: _____. (org.). **El mundo en movimiento. (siglos XVII-XX)**. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds., 2019.
- ZERMEÑO PADILLA, Guillermo. **La cultura moderna de la Historia: una aproximación teórica e historiográfica**. Cidade do México: COLMEX, 2010, c2002.

A adaptação teatral de *Édipo* de
Manuel Figueiredo: uma
recuperação dos clássicos greco-
latinos para os costumes
portugueses

The theatrical adaptation of *Oedipus* by
Manuel de Figueiredo: a reappropriation of
greco-roman classics for portuguese
customs

Elaine Cristina Prado dos Santos

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo - SP

<https://orcid.org/0000-0002-2886-8245>

elainecristina.santos@mackenzie.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma leitura da peça Édipo de Manuel de Figueiredo, a fim de poder verificar de que forma o dramaturgo português recupera, a partir do texto de Sófocles, os aspectos essenciais da história, como o parricídio, o incesto, a peste de Tebas, o castigo de Édipo, em uma adaptação ou transposição aos costumes portugueses da época, em um caráter moralizante e educativo do teatro setecentista. Para atingir tal proposta, será necessário ter como pressupostos teóricos os estudos de Carlos Gontijo Rosa, José Oliveira Barata, Maria Helena da Rocha Pereira, Maria Luísa Malato Borralho e Rita Marnoto.

Palavras-chave: Édipo; Manuel de Figueiredo; Sófocles; teatro português; Arcádia Lusitana.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a reading of the play Oedipus, by Manuel de Figueiredo, in order to examine how the Portuguese playwright reworks, based on Sophocles' text, the essential elements of the story — such as parricide, incest, the plague of Thebes, and Oedipus' punishment — through an adaptation or transposition into the customs of eighteenth-century Portugal, in accordance with the moralizing and educational character of eighteenth-century theatre. To achieve this objective, the study draws on the theoretical contributions of Carlos Gontijo Rosa, José Oliveira Barata, Maria Helena da Rocha Pereira, Maria Luísa Malato Borralho, and Rita Marnoto.

Keywords: Oedipus; Manuel de Figueiredo; Sophocles; Portuguese theatre; Portuguese Arcadia.

1 INTRODUÇÃO

Após o terremoto que abalou a cidade de Lisboa em 1755, os membros da Arcádia Lusitana pretenderam, com sua produção literária, reconstituir a teoria e a prática do teatro português, segundo os modelos do Classicismo, tanto em conteúdo quanto em estrutura. Recuperar os clássicos greco-latinos, almejando-lhes a imitação da perfeição, foi o propósito manifesto da Arcádia Lusitana, academia literária portuguesa do século XVIII, fundada em Lisboa, em 1756. Regressar aos modelos, como referência, da antiguidade clássica, com a intenção de reagir contra os exageros da arte barroca foi a maneira pela qual os Arcades procuraram seguir o lema *inutilia truncat*, ou seja, o excesso de rebuscamento formal do movimento Barroco. Sob essa perspectiva, Manuel de Figueiredo produziu sua peça de teatro, *Édipo*, em verso solto, tendo por base a peça teatral de Sófocles, com a intenção primordial de dar a conhecer, em língua portuguesa, a tragédia sofocliana. Alicerçada por esse raciocínio, tenciona-se apresentar uma leitura da peça *Édipo* de Manuel de Figueiredo, com o fito de poder verificar de que forma o dramaturgo português recupera, a partir do texto fonte, os aspectos essenciais da história, como o parricídio, o incesto, a peste de Tebas, o castigo de Édipo, em uma adaptação ou transposição aos costumes portugueses da época, em um caráter moralizante e educativo do teatro setecentista. Para este direcionamento de leitura, será necessário ter como pressupostos teóricos os estudos de Carlos Gontijo Rosa, José Oliveira Barata, Maria Helena da Rocha Pereira, Maria Luísa Malato Borralho, Rita Marnoto.

2 MANUEL DE FIGUEIREDO E O TEATRO

Manuel de Figueiredo, natural de Ponte de Lima, foi conhecido sob o nome árcade de *Lycidas Cynthio*, dedicou-se à escrita dramática, profundamente empenhado em renovar o teatro português de Setecentos, apesar da indiferença do público e das críticas. Segundo Susana Hora Marques, vislumbram-se, na obra de Manuel de Figueiredo (1725-1801), os pressupostos de regras de composição dramática definidos pelas orientações estético-literárias do neoclassicismo da Arcádia assim como os da verossimilhança e do decoro em cena, advogando o carácter pedagógico e moral ao drama. A insistência de Figueiredo em apresentar dramas verossímeis, com um fim moral, provocou a falta de um público interessado por suas peças. Ainda, conforme Susana Marques, somente uma peça de Figueiredo foi levada à cena e sem sucesso: *Perigos da Educação*, apresentada no Bairro Alto, em maio de 1774.

Com o fito de reedificação do teatro português, Manuel de Figueiredo apresentou múltiplos prólogos e discursos introdutórios às suas peças. Manuel de Figueiredo nos deixou importantes reflexões teóricas sobre o teatro, assim como algumas tragédias inspiradas na antiguidade clássica. Ao explicar e justificar as opções que tomou nos seus dramas, nos Prólogos e Discursos que lhes antepõe, procurou esclarecer ao leitor sobre sua poética. Em um tempo particularmente influenciado pela religião cristã, a intervenção dos deuses pagãos, no texto de Figueiredo, não é tão marcante quanto o fora nas tragédias gregas, uma vez que o contexto temporal em que Figueiredo está inserido é cristão.

Conforme Barata (1993, p. 316), pode-se dizer que a maior dificuldade que se coloca na exposição e compreensão da poética de Manuel de Figueiredo se concentra no carácter assistemático de suas reflexões que pontuam a expressão de uma convivência difícil de manter entre princípios normativos e orientadores, residindo uma profunda cisão entre o teórico que se desmultiplica em textos explicativos sobre os fins e princípios técnicos, enquanto *ars*, e o dramaturgo que sabe que escreve para outras plateias, uma vez que o peso da tradição se confrontava contra os valores inovadores que emergiam de uma ruptura epistemológica com os modelos estéticos de seiscentos e inícios de setecentos.

Manuel de Figueiredo foi um homem que percebeu as mudanças de seu tempo em relação a uma superestrutura de raiz burguesa. Percebia-se um nascente progresso que não era conferido a todos diante de uma ação conjunta entre o Poder Real e a Igreja através de mecanismos repressivos que levaram os intelectuais a confrontarem-se com a relação entre o saber e o poder, provocando um apelo didático que se concretiza no *corpus* teórico, apresentado nos Discursos e Prólogo. Manuel de Figueiredo foi aquele que escrevia para um tempo que ainda não era o seu, não na plenitude renovadora a que se pretendia; mas, como se pode verificar, no início do Prólogo, procurou sintetizar os propósitos de sua idealização de renovação teatral:

Dar um Teatro correcto na Moral, e na Cena, verosímil e decente. Em que parte, em que século, e em que conjuntura se poderia intentar com mais bem fundadas esperanças de conseguir o fim de semelhantes espectáculos (Teatro, I, p. i.).

A partir do que foi exposto, parece-nos que o conceito de teatro correto para Manuel de Figueiredo tanto em termos de Moral quanto em termos de Cena seria, conseqüentemente, como palavras de Barata, instrumento de uma Paideia social, ou seja, o teatro como escola de costumes, com a necessidade precípua de a cena ser regida pelos princípios da verossimilhança. Afirma, desse modo, Manuel de Figueiredo:

Eu quero escrever Dramas úteis e verosímeis. Onde está o Poeta que hei-de imitar? Onde os originais que hei-de seguir? Hei-de mover o riso: o riso crítico. E onde encontrarei os caracteres? (Teatro, I, p. v)

O dramaturgo português percebeu que o fim exclusivamente pedagógico só poderia ser atingido, se fosse articulado com processos técnicos, esteticamente organizados, colocando o teatro a serviço da Nação. Assim, o caminho para um reencontro do teatro com uma identidade portuguesa passava por uma profunda reforma, mesmo contrariando o gosto público, era preciso coragem para empreender tal aventura. Ressalta-se que a vasta produção dramática de Figueiredo, incluindo tragédias e comédias, com tema nacional, foi reunida e publicada em quatorze volumes pelo irmão mais novo, Francisco Coelho de Figueiredo. Entre elas, encontram-se *Édipo* (1757), *Ifigênia em Áulide* (1777) e *Andrômaca* (1777), cada uma delas antecedida por textos introdutórios de sua poética, refletindo os princípios dos Arcades. Mesmo depois de Francisco Coelho de Figueiredo ter editado, postumamente, a obra, Manuel de Figueiredo raramente foi lido e estudado.

Citando mais uma vez o nome de Susana Hora Marques, explorar os textos que precedem as três produções trágicas, *Édipo* (1757), *Ifigênia em Áulide* (1777) e *Andrômaca* (1777), entrecruzando e comentando os conteúdos respectivos, constitui uma oportunidade para definir as linhas teóricas de Figueiredo. Entretanto, para este capítulo de livro, não analisaremos as três obras, uma vez que procuraremos investir um olhar sobre o *Édipo*, que foi transposto para a língua portuguesa do século XVIII.

Sófocles, significativamente, é um modelo que está mais presente nessa fase arcádica de Figueiredo; podemos dizer, por isso, que a peça apresentada em 1757 à Arcádia Lusitana tenha sido *Édipo*. Embora Figueiredo tenha arquitetado seu *Édipo* em verso solto, teve os olhos voltados para o texto fonte sofocliano, com a intenção de trazer para língua portuguesa uma tragédia considerada exemplar, dentro dos moldes aristotélicos, e de comprovar como a língua portuguesa teria capacidade para a adaptação teatral.

Segundo Figueiredo (Theatro XIII, XVIII), *vereis hum exemplo digno de imitação (...) compatível com a nossa Religião, e o nosso século, que suposto não devo dar aos Thebanos o character dos Portuguezes, não devia esquecer-me que escrevi esta Tragedia para ser lida por eles, e não por Gregos*. Manuel de Figueiredo entendera que deveria escrever sua peça em um outro tom, retratado para os portugueses e não para o universo grego, ou seja,

Não vereis copiadas as admiráveis cenas patéticas de Sófocles, os mesmos pensamentos, as mesmas desconfianças, a mesma moralidade, aquelas perguntas, e respostas sabidas; nem também achareis aqueles remorsos, aquelas pinturas, aquelas imagens poéticas, aqueles

sonhos, que são a alma destas com posições; temi o meu pouco talento, temi a falta de prática, temi o teatro (vol. XIII, XVIII).

Com efeito, o *Oedipus Tyrannos* foi parafraseado ou imitado três vezes pelos setecentistas portugueses: primeiro, por Manuel de Figueiredo (1757); depois por Pina e Melo (1765) e por Cândido Lusitano (1760). A transposição da tragédia grega, de Sófocles, para o *Édipo* de Manuel de Figueiredo, recupera aspectos essenciais da história, como o parricídio, o incesto, a peste que assola Tebas, até mesmo o castigo empreendido pelo próprio Édipo, ao descobrir que ele era o “tebano” criminoso. Conforme Susana, Lícidas Cíntio, como um pastor árcade, na Lisboa pombalina, parece sobrepor aspectos políticos ao caráter moralizante, pois a peça portuguesa se estrutura por um Coro com o fito de conciliar a atenção dos espectadores, seguindo as unidades de ação, de tempo e de lugar.

Ao dar um direcionamento à verossimilhança, defendida pelos Arcades, Manuel de Figueiredo exclui os monólogos, elimina episódios amorosos, concentrando-se muito mais na questão de proteger Tebas contra a peste que a devasta e no papel direcionado ao rei quanto à sua posição no momento de conflito, do que ter os olhos voltados, enfaticamente, à questão do castigo imposto pelo próprio Édipo, ao perceber que ele cometera tanto o incesto quanto o parricídio, deixando essa questão praticamente no final da peça, tirando-lhe a forte expressão de carga dramática em termos de tragédia, ao aplicar-lhe um tom educativo no Epodo. Como se pode detectar em texto direcionado à Arcádia, Figueiredo afirma:

vereis Edipo como Heróe politico moderar a sublevação de hum Povo, que presume inimigo do Throno (Theatro XIII, xvii).

Interessante perceber que a posição de Édipo como herói político é de moderar; em sendo assim, parece ser opção de Manuel de Figueiredo, em *Édipo*, chamar atenção para a necessidade de um efetivo apoio político, para a reabilitação da cena nacional. Conforme Barata (1993: 377), não terá sido

Ingenuamente, ou por mero dever protocolar, que Manuel de Figueiredo dedica sua obra em Carta Prólogo dirigida a Henrique de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e Presidente do Senado de Lisboa. Sabia por certo (...) que o jovem filho do Marquês de Pombal vivia com particular interesse as aventuras da cena portuguesa.

3 *ÉDIPO*, DE MANUEL DE FIGUEIREDO

Uma vez que Manuel de Figueiredo pretendeu fazer de *Édipo* uma nova tragédia, torna-se interessante conhecer a interpretação da história do herói, por meio de sua voz, como árcade. Conforme Maria Helena da Rocha Pereira, podemos fazê-lo graças às regras da Arcádia, que sujeitavam todas as obras dos seus sócios à censura dos outros pastores. O censor, nomeado para a leitura e comentários de *Édipo*, foi Valadares e Sousa, que escreveu uma análise pormenorizada da peça. Para Manuel de Figueiredo, o tema central de *Oedipus Tyrannos* é a proteção de Tebas contra a peste e o papel desempenhado por seu rei.

Conforme apontamentos de Valadares e Sousa, o autor encontrou um caminho para tornar mais verossímil a tragédia; pois durante anos, ninguém havia empreendido desvendar quem tinha sido o assassino de Laio, fazendo do pastor beócio, Phorbos, o único acompanhante do antigo rei de Tebas, o qual após a morte do seu senhor se

pôs à procura do menino, Édipo, o qual ele havia entregado, ainda recém-nascido, ao pastor coríntio, Iphicrates, no monte Citheron. É interessante observar que a catástrofe de Édipo, destinada pelos deuses, para demonstração do horror diante do parricídio e incesto é direcionada para um caráter, que parece ser instrutivo, o de livrar Tebas do contágio da Peste, tornando-se um fio condutor, para um exemplo de amor à Pátria. Segundo reflexões de Valadares, em um tom indagatório, questiona-se se seria possível considerar o *Édipo* de Manuel de Figueiredo uma Tragédia, uma vez que a ação deste drama tivesse recaído em libertar Tebas da peste. Parecia que a ação de livrar um Reino do contágio não poderia ser essencialmente uma Tragédia, porque o constitutivo da ação trágica é a capacidade de produzir o Terror e a comiseração que poderia ser demonstrado pelo parricídio e pelo incesto.

Pode-se observar em Manuel de Figueiredo, em um tom exclamatório, dirigir-se ao povo na voz de Édipo:

Por vós outros, nos disse a Divindade,
Por vós outros, mortaes, vereis suspenso
O castigo fatal, se hum de vós mesmos
Descobrir o Thebano detestável,
Que infeliz causa foi de tanto estrago.

Libertar Tebas da peste, ao descobrir o delinquente pelo assassinato do rei Laio, modela toda a construção da fábula em Manuel de Figueiredo, logo no Ato I, cena I, não direcionada ao castigo, o qual será visto como suspenso pelos mortais, pois há um tebano, causa de tamanho estrago, que havia provocado o contágio da cidade. Por outro lado, não se enuncia que a causa está, efetivamente, na morte de Laio, ou melhor, no parricídio.

Tal perspectiva prolonga-se até quase o final da 4ª cena do 2º. Ato, quando Tirésias declara que a Divindade se vingará por meio do contágio provocado pela Peste, porque a causa reside no parricídio. Em todo o 1º. e maior parte do 2º. Ato, há uma única proposta que é o dever de se descobrir o tebano, considerado como única causa do castigo que é a Peste, diferentemente de Sófocles que, inicialmente, deixa evidenciado o delito. O coro indaga a Édipo se eles ficarem desamparados em tal conflito a quem Tebas poderia esperar socorro. Édipo, efetivamente, responde: *De vós mesmos, Thebanos, de vós mesmos.*

É notável perceber, a partir dos comentários de Valadares, que Manuel de Figueiredo retrata o herói Édipo como impaciente, colérico, repleto de paixão; mas ao mesmo tempo se mostra justo e generoso a ponto de declarar que está pronto a ceder o trono na 5ª cena do 5º. Ato. Embora possa se mostrar justo e generoso, é interessante observar que o herói muda de perspectiva, ao querer ambiciosamente o trono para seus filhos. Ao mudar seu direcionamento, Édipo supõe que o Príncipe oculto não fosse o verdadeiro filho de Laio, uma vez que havia sido imaginado pelo vulgo e já seria, antes de ver a luz do dia, a ira dos deuses e o horror de Tebas.

Pela tragédia sofocliana, ao ler o 2º. Ato, o leitor toma conhecimento de que Édipo é o assassino de seu pai, o rei Laio, e, por consequência, tornou-se incestuoso por casar-se com a própria mãe, Jocasta, e, por fim, ao tomar consciência de tal fatalidade do destino, arrancou os próprios olhos, furando-os, como punição aos crimes cometidos.

Édipo, em Manuel de Figueiredo, no 1º. Ato, da 1ª. cena, é aclamado pelo sacerdote, em uma indagação retórica, como generoso,

aquele que conseguiu livrar Tebas do castigo da Esfinge. Nesse momento, é notável que se estabelece um diálogo teatral com argumentos e contra-argumentos; pois, mesmo que Édipo tenha sido aclamado, o sacerdote, em uma postura de autoridade diante de seu rei, questiona sobre a situação presente sobre a peste de Tebas. Por outro lado, torna-se presente na peça Tirésias, o adivinho, com a intenção de declarar suas verdades, ou seja, desde a morte do rei Laio, afirma, categoricamente, que o braço justiceiro de Júpiter está sobre Tebas, uma vez que a divindade não vinga outro delito; mas, como profeta, pede a intercessão divina que livre os tebanos de uma mão criminosa que trouxe à cidade tanta fatalidade. Entretanto o ministro do Estado, Nyteo, se coloca contra o adivinho Tirésias, chamando-o de injusto e de ingrato, pois há um Rei que irá considerá-lo inútil, ao perturbar a salvação de Tebas, pois ninguém mais consulta o voo das aves, depois de tantas desgraças repetidas. Tirésias, por sua vez, contra-argumenta Nyteo, dizendo que Édipo não tem domínio sobre ele, pois nem seu voto o rei conseguiu ter e, ainda, continua suas alegações, dizendo que o povo irá perceber quando os horrores forem dissipados e houver a confirmação dos agouros. Entretanto para Nyteo, Édipo é um rei clemente, capaz de morrer pelos Tebanos; afirmará que Tirésias é um traidor profeta. Por sua vez, para o sacerdote, é necessário pedir ao Templo outros agouros, uma vez que o amparo do povo só depende dos deuses.

Édipo, na Cena I, do Ato III, interroga por qual motivo todos se colocam contra ele, por que Tebas está conspirando, uma vez que ele se casou com a rainha, como um ditoso prêmio, e agora se vê em uma situação de conspiração, alegando: *Então descubro/ Contra mim todo o Reino conjurado*. Jocasta, a rainha mãe e esposa, por sua vez, na cena I, do Ato IV, é retratada por Édipo como desumana, bárbara mãe,

pois poderia ter evitado o assassinato de seu filho, o príncipe. Indignada por tal acusação, responde ao rei, sem saber que se tratava do próprio filho, que teve os pés furados em um duro tronco.

Tão prevenida
Contra os dignos efeitos da piedade,
Que furando-lhe os pés, de hum duro tronco
O mandei suspender; porque podia
Nos dentes de algum bruto ser levado,
Onde encontrasse auxílios!

Phorbas, o servo de Laio, na cena III, ouvindo a tudo isso, em tom de revelação, alega ao sacerdote tudo o que havia feito com o príncipe, sob as ordens do rei e da rainha:
Constrangido por ella o tenro Infante
Conduzi para expor no alto do monte;
E calava-te aquella circumstancia
Pelo tremendo horror, que me causara,

Após o relato de suas revelações, dirige-se à rainha Jocasta, em tom exclamatório e colérico, o servo Phorbas, sentindo-se injustiçado, vai declarar:
Deshumana Rainha, assim me pagas
Este amor, que leal me trouxe a Thebas,
Esse, que me fez réo dos teus delictos?

Após as palavras de Phorbas, Jocasta em pânico, desesperada, atordoada diante dos fatos e das palavras, ainda indaga a Édipo, com a alma em introspecção: *Dizem que vive o Príncipe?* Como se seu coração materno já soubesse toda a verdade. Enquanto isso, toda Tebas se apresenta confusa, porque as suspeitas recaíram sobre o servo Phorbas, julgando-o criminoso contra o próprio rei Laio. Entretanto Phorbas retruca em forma interrogativa: *Eu matador de Laio?* Édipo,

por sua vez, insiste que Phorbas se justifique diante dos relatos e o acusa com veemência. Phorbas, alegando ser um servo fiel, que fizera tudo o que tinham lhe ordenado, tinha ainda ido à procura do príncipe, mesmo julgado morto; entretanto insistiu que o Príncipe ainda vivia e estava na cidade, pois recebera notícias fiéis de Iphicrates.

Salvei a vida àquelle tenro Infante
Nos braços de hum Pastor compadecido;
Se a jornada empreendi com taes cautelas,
Diga a causa Jocasta. Vi defunto
As tuas mãos, cruel, o grande Layo,
E vassallo fiel deixando a pátria,
Fui buscar o meu Principe, pois nelle
Tinha vingança o Rei, Thebas amparo,
Não encontrei noticias, persuadido
De que era morto, à Patria generoso
Tornei da voz do Oraculo obrigado....

E do Principe se queres
Noticias mais fieis, sabe-as daquele
Estrangeiro Pastor, a quem apenas
Falei quando à prisão me conduzião.

Iphicrates, o pastor de Corintho, a quem Phorbas se referiu como estrangeiro pastor, volta-se, nesse momento, a Édipo, depois de todas as revelações, e faz a seguinte declaração:

Bem mostrão nos teus pés as cicatrizes
Daquelles dous fates agudos golpes,
Por onde este cordão te suspendia,
Prova do quanto digo

Diante de tal fato revelado, com a prova em mãos de Iphicrates, Édipo se volta para o povo, ciente de que é o príncipe oculto, filho de Jocasta e de Laio, e clama, em altos brados, que é culpado.

Nyteo, o ministro do Estado, após essas acusações, revelações e comprovações, volta-se ao povo, dizendo o quanto o mundo vai tremer diante de espetáculo tão triste. Quando se volta para Édipo para prevenir de tanto estrago, observa, surpreendido e perturbado, que Édipo havia arrancado os olhos, como punição a seus delitos. Por sua vez, Jocasta acaba se enforcando diante de cruéis revelações. Édipo, ajoelhado diante do sacerdote, beija-lhe as mãos e os pés, pede-lhe que seja conduzido ao monte Citheron para cumprir seu fatal destino. O coro, em uníssono, pede piedade àquela alma constante, religiosa. Finaliza-se a peça com o epodo em forma educativa, com palavras enunciativas ao povo tebano:

Mortaes, aprendei todos
No lastimoso caso
A ter por infalível
A voz, que vem do Olympo.
Emendem vossa estrella
Virtudes, não rigores,
Que o fim constante, e certo,
Por mais fatal que seja,
Nas mãos dos homens deixa,
Depois da vida justa,
A morte sem remorsos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que Manuel de Figueiredo pretendeu fazer de *Édipo* uma nova tragédia, torna-se interessante conhecer a interpretação da história do herói, por meio de sua voz, como árcade. Conforme Maria Helena da Rocha Pereira, podemos fazê-lo graças às regras da Arcádia, que sujeitavam todas as obras dos seus sócios à censura dos outros pastores. O censor, nomeado para a leitura e comentários de *Édipo*, foi Valadares e Sousa, que escreveu uma análise pormenorizada da peça. Para Manuel de Figueiredo, o tema central de *Oedipus Tyrannos* é a proteção de Tebas contra a peste e o papel desempenhado por seu rei.

Conforme apontamentos de Valadares e Sousa, o autor encontrou um caminho para tornar mais verossímil a tragédia; pois durante anos, ninguém havia empreendido desvendar quem tinha sido o assassino de Laio, fazendo do pastor beócio, Phorbas, o único acompanhante do antigo rei de Tebas, o qual após a morte do seu senhor se pôs à procura do menino, Édipo, o qual ele havia entregado, ainda recém-nascido, ao pastor coríntio, Iphicrates, no monte Citheron. É interessante observar que a catástrofe de Édipo, destinada pelos deuses, para demonstração do horror diante do parricídio e incesto é direcionada para um caráter, que parece ser instrutivo, o de livrar Tebas do contágio da Peste, tornando-se um fio condutor, para um exemplo de amor à Pátria. Segundo reflexões de Valadares, em um tom indagatório, questiona-se se seria possível considerar o *Édipo* de Manuel de Figueiredo uma Tragédia, uma vez que a ação deste drama tivesse recaído em libertar Tebas da peste. Parecia que a ação de livrar um Reino

do contágio não poderia ser essencialmente uma Tragédia, porque o constitutivo da ação trágica é a capacidade de produzir o Terror e a comisseração que poderia ser demonstrado pelo parricídio e pelo incesto.

Pode-se observar em Manuel de Figueiredo, em um tom exclamatório, dirigir-se ao povo na voz de Édipo:

Por vós outros, nos disse a Divindade,
Por vós outros, mortaes, vereis suspenso
O castigo fatal, se hum de vós mesmos
Descobrir o Thebano detestável,
Que infeliz causa foi de tanto estrago.

Libertar Tebas da peste, ao descobrir o delinquente pelo assassinato do rei Laio, modela toda a construção da fábula em Manuel de Figueiredo, logo no Ato I, cena I, não direcionada ao castigo, o qual será visto como suspenso pelos mortais, pois há um tebano, causa de tamanho estrago, que havia provocado o contágio da cidade. Por outro lado, não se enuncia que a causa está, efetivamente, na morte de Laio, ou melhor, no parricídio.

Tal perspectiva prolonga-se até quase o final da 4ª cena do 2º. Ato, quando Tirésias declara que a Divindade se vinga por meio do contágio provocado pela Peste, porque a causa reside no parricídio. Em todo o 1º. e maior parte do 2º. Ato, há uma única proposta que é o dever de se descobrir o tebano, considerado como única causa do castigo que é a Peste, diferentemente de Sófocles que, inicialmente, deixa evidenciado o delito. O coro indaga a Édipo se eles ficarem desamparados em tal conflito a quem Tebas poderia esperar socorro. Édipo, efetivamente, responde: *De vós mesmos, Thebanos, de vós mesmos.*

É notável perceber, a partir dos comentários de Valadares, que Manuel de Figueiredo retrata o herói Édipo como impaciente, colérico, repleto de paixão; mas ao mesmo tempo se mostra justo e generoso a ponto de declarar que está pronto a ceder o trono na 5ª cena do 5º. Ato. Embora possa se mostrar justo e generoso, é interessante observar que o herói muda de perspectiva, ao querer ambiciosamente o trono para seus filhos. Ao mudar seu direcionamento, Édipo supõe que o Príncipe oculto não fosse o verdadeiro filho de Laio, uma vez que havia sido imaginado pelo vulgo e já seria, antes de ver a luz do dia, a ira dos deuses e o horror de Tebas.

Pela tragédia sofocliana, ao ler o 2º. Ato, o leitor toma conhecimento de que Édipo é o assassino de seu pai, o rei Laio, e, por consequência, tornou-se incestuoso por casar-se com a própria mãe, Jocasta, e, por fim, ao tomar consciência de tal fatalidade do destino, arrancou os próprios olhos, furando-os, como punição aos crimes cometidos.

Édipo, em Manuel de Figueiredo, no 1º. Ato, da 1ª. cena, é aclamado pelo sacerdote, em uma indagação retórica, como generoso, aquele que conseguiu livrar Tebas do castigo da Esfinge. Nesse momento, é notável que se estabelece um diálogo teatral com argumentos e contra-argumentos; pois, mesmo que Édipo tenha sido aclamado, o sacerdote, em uma postura de autoridade diante de seu rei, questiona sobre a situação presente sobre a peste de Tebas. Por outro lado, torna-se presente na peça Tirésias, o adivinho, com a intenção de declarar suas verdades, ou seja, desde a morte do rei Laio, afirma, categoricamente, que o braço justiceiro de Júpiter está sobre Tebas, uma vez que a divindade não vinga outro delito; mas, como profeta, pede a intercessão divina que livre os tebanos de uma mão criminosa que trouxe à

cidade tanta fatalidade. Entretanto o ministro do Estado, Nyteo, se coloca contra o adivinho Tirésias, chamando-o de injusto e de ingrato, pois há um Rei que irá considerá-lo inútil, ao perturbar a salvação de Tebas, pois ninguém mais consulta o voo das aves, depois de tantas desgraças repetidas. Tirésias, por sua vez, contra-argumenta Nyteo, dizendo que Édipo não tem domínio sobre ele, pois nem seu voto o rei conseguiu ter e, ainda, continua suas alegações, dizendo que o povo irá perceber quando os horrores forem dissipados e houver a confirmação dos agouros. Entretanto para Nyteo, Édipo é um rei clemente, capaz de morrer pelos Tebanos; afirmará que Tirésias é um traidor profeta. Por sua vez, para o sacerdote, é necessário pedir ao Templo outros agouros, uma vez que o amparo do povo só depende dos deuses.

Édipo, na Cena I, do Ato III, interroga por qual motivo todos se colocam contra ele, por que Tebas está conspirando, uma vez que ele se casou com a rainha, como um ditoso prêmio, e agora se vê em uma situação de conspiração, alegando: *Então descubro/ Contra mim todo o Reino conjurado*. Jocasta, a rainha mãe e esposa, por sua vez, na cena I, do Ato IV, é retratada por Édipo como desumana, bárbara mãe, pois poderia ter evitado o assassinato de seu filho, o príncipe. Indignada por tal acusação, responde ao rei, sem saber que se tratava do próprio filho, que teve os pés furados em um duro tronco.

Tão prevenida
Contra os dignos efeitos da piedade,
Que furando-lhe os pés, de hum duro tronco
O mandei suspender; porque podia
Nos dentes de algum bruto ser levado,
Onde encontrasse auxílios!

Phorbas, o servo de Laio, na cena III, ouvindo a tudo isso, em tom de revelação, alega ao sacerdote tudo o que havia feito com o príncipe, sob as ordens do rei e da rainha:

Constrangido por ella o tenro Infante
Conduzi para expor no alto do monte;
E calava-te aquella circumstancia
Pelo tremendo horror, que me causara,

Após o relato de suas revelações, dirige-se à rainha Jocasta, em tom exclamatório e colérico, o servo Phorbas, sentindo-se injustiçado, vai declarar:

Deshumana Rainha, assim me pagas
Este amor, que leal me trouxe a Thebas,
Esse, que me fez réo dos teus delictos?

Após as palavras de Phorbas, Jocasta em pânico, desesperada, atordoada diante dos fatos e das palavras, ainda indaga a Édipo, com a alma em introspecção: *Dizem que vive o Príncipe?* Como se seu coração materno já soubesse toda a verdade. Enquanto isso, toda Tebas se apresenta confusa, porque as suspeitas recaíram sobre o servo Phorbas, julgando-o criminoso contra o próprio rei Laio. Entretanto Phorbas retruca em forma interrogativa: *Eu matador de Laio?* Édipo, por sua vez, insiste que Phorbas se justifique diante dos relatos e o acusa com veemência. Phorbas, alegando ser um servo fiel, que fizera tudo o que tinham lhe ordenado, tinha ainda ido à procura do príncipe, mesmo julgado morto; entretanto insistiu que o Príncipe ainda vivia e estava na cidade, pois recebera notícias fiéis de Iphicrates.

Salvei a vida àquelle tenro Infante
Nos braços de hum Pastor compadecido;
Se a jornada empreendi com taes cautelas,
Diga a causa Jocasta. Vi defunto
As tuas mãos, cruel, o grande Layo,
E vassallo fiel deixando a pátria,
Fui buscar o meu Principe, pois nelle
Tinha vingança o Rei, Thebas amparo,
Não encontrei noticias, persuadido
De que era morto, à Patria generoso
Tornei da voz do Oraculo obrigado....

E do Principe se queres
Noticias mais fieis, sabe-as daquele
Estrangeiro Pastor, a quem apenas
Falei quando à prisão me conduzião.

Iphicrates, o pastor de Corintho, a quem Phorbas se referiu como estrangeiro pastor, volta-se, nesse momento, a Édipo, depois de todas as revelações, e faz a seguinte declaração:

Bem mostrão nos teus pés as cicatrizes
Daquelles dous fates agudos golpes,
Por onde este cordão te suspendia,
Prova do quanto digo

Diante de tal fato revelado, com a prova em mãos de Iphicrates, Édipo se volta para o povo, ciente de que é o príncipe oculto, filho de Jocasta e de Laio, e clama, em altos brados, que é culpado.

Nyteo, o ministro do Estado, após essas acusações, revelações e comprovações, volta-se ao povo, dizendo o quanto o mundo vai tremer diante de espetáculo tão triste. Quando se volta para Édipo para prevenir de tanto estrago, observa, surpreendido e perturbado, que Édipo

havia arrancado os olhos, como punição a seus delitos. Por sua vez, Jocasta acaba se enforcando diante de cruéis revelações. Édipo, ajoelhado diante do sacerdote, beija-lhe as mãos e os pés, pede-lhe que seja conduzido ao monte Citheron para cumprir seu fatal destino. O coro, em uníssono, pede piedade àquela alma constante, religiosa. Finaliza-se a peça com o epodo em forma educativa, com palavras enunciativas ao povo tebano:

Mortaes, aprendei todos
No lastimoso caso
A ter por infalível
A voz, que vem do Olympo.
Emendem vossa estrella
Virtudes, não rigores,
Que o fim constante, e certo,
Por mais fatal que seja,
Nas mãos dos homens deixa,
Depois da vida justa,
A morte sem remorsos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARATA, José Oliveira. **A poética de Manuel de Figueiredo**. HUMANITAS, vol. XLV, 1993, p. 313-334.
- BORRALHO, Maria Luísa Malato. **Manuel de Figueiredo, atento leitor de Aristóteles e Corneille**. REVUE ELECTRONIQUE D'ETUDES FRANÇAISES. CARNETS III, L(In)vraisemblable, 2011, p.49-69.
- CASTAÑO, Joana. **Manuel de Figueiredo: Os censores do teatro y uma licença poética**. CUADERNOS DE ESTUDIOS DEL SIGLO XVIII. Oviedo, 2018, p.15-27.

MARIN, José A Sanches & MARIN, Maria Nieves Muñoz. **Retórica poética y géneros literários**. Colección: Biblioteca de Humanidades/ Teoría y Crítica literárias. Universidade de Granada, 2004.

MARQUES, Susana Hora. **Os clássicos revisitados pela Arcádia Lusitana: o testemunho de Figueiredo**. CLÁSICOS EN ESCENA AYER Y HOY. Universidade de Coimbra, 2019, p.275-294.

MÜLLER, Cristoph & NEUMANN, Martin. **O teatro em Portugal nos séculos XVIII e XIX**. Edições Colibri. Biblioteca Nacional de Portugal, 2015.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **A apreciação dos trágicos gregos pelos poetas e teorizadores portugueses do século XVIII**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1984, p.21-41

ROSA, Carlos Contijo. **No século XVIII, o “Gosto Português” é popular**. FESTIVIDADES CULTURAIS E COMUNIDADES: PATRIMÓNIO E SUSTENTABILIDADE. Portugal: Universidade do Minho, 2022, p. 243-250.

Theatro de Manoel de Figueiredo, Tomo XIII e Tomo XIV, Lisboa, 1810.

Autores

ALVAREZ, THAIS SIMIGHINI

Mestra em Direito Civil e Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Advogada. Graduanda em Letras – Habilitação em Linguística, bacharelado e licenciatura, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

BARADEL, ROBERTA ROQUE

É mestra e doutora em Neurociências e Cognição pela Universidade Federal do ABC e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É graduada em Letras (Licenciatura Plena e Bacharelado) e em Linguística (Bacharelado), ambas pela UNICAMP e em Pedagogia pela Universidade Nove de julho. Atua com pesquisas na área de neurociência da linguagem e memória e envelhecimento saudável. Tem experiência em gestão escolar, formação docente e ensino básico de Língua e Literatura Portuguesa. Há dezenove anos aplica em sala de aula suas crenças e convicções no poder potente e transformador que a educação tem na otimização da sociedade. É mãe do Rafael e da Luísa e acredita que “viver não cabe só no Lattes”.

BENTO, BEATRIZ AMARAL

Graduanda em Bacharelado e Letras – Português (USP). Atua como professora da rede privada de São Bernardo do Campo.

CORRADIN, FLAVIA MARIA

É Professora Associada (Livre-Docente) de Literatura Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde obteve os títulos de Mestre, Doutora e Livre Docente com os trabalhos *Antônio José da Silva, o Judeu: textos versus (con)textos*, *Camilo Castelo Branco: dramaturgia e romantismo* e *O teatro da história em Jaime Gralheiro: Futuro de que passado?*, respectivamente. Ensaísta e crítica literária, tem publicado ensaios, resenhas críticas, prefácios, capítulos, de e livros no Brasil e no Exterior. Atua na docência, pesquisa e orientação com ênfase no teatro, nas relações entre história, memória e literatura, e nas releituras do mito.

DOMENE, MARINA GIALLUCA

Mestra em Literatura Brasileira e doutoranda em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo, tem se dedicado a estudar sobretudo o teatro medieval e quinhentista, com incursões pelos campos da lírica trovadoresca e da autoria feminina. Fez estágio de pesquisa no exterior na Universidade de Coimbra, onde se envolveu com a Associação Cultural Thíasos, como assistente de encenação, aprofundando sua experiência prática com o teatro.

FONTELLAS, VENERSON CARDOSO CAPUANO

É doutorando em Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP), instituição na qual também concluiu o mestrado na mesma área. É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e em Letras pelo Uni Sant’Anna. Atua como professor de Língua Portuguesa

e Literatura na educação básica, além de lecionar na área de Línguas na Fatec.

JESUS, KELIANE DA SILVA DE

Licenciada em Letras Vernáculas (UFBA). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3833-0844>, e-mail: kelianedasilvadejesus@gmail.com.

LIRA, DÉBORA MACHADO

Bacharela e licenciada em Letras – Português pela Universidade de São Paulo, atualmente é mestranda em Literatura Portuguesa (USP). Faz parte do grupo de pesquisa "A Temporalidades em Cena: Literatura Portuguesa entre Memória, História e Transculturalidade", do departamento de literatura portuguesa na FFLCH-USP. Atua como professora na rede privada de São Paulo.

MACHADO, ALLEID RIBEIRO

É mestre e doutora em Letras – Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde atua nas áreas de literatura de língua portuguesa e estudos culturais. Realizou dois estágios de pós-doutorado: o primeiro na USP (com bolsa FAPESP), dedicado à literatura portuguesa contemporânea de autoria feminina; e o segundo na UPM (com bolsa CAPES), voltado às relações entre literatura juvenil feminina (chick lit) e consumo. Suas pesquisas atuais concentram-se em autoria feminina, crítica literária feminista,

feminismo midiático, literatura comercial e nas relações entre literatura, memória e identidade. É líder do Grupo de Pesquisa SIBILA (CNPq) e mantém colaborações internacionais, como com a Red de Mujeres Científicas del Sur de Tamaulipas (área de Humanidades), o Grupo de Investigación Literatura em Interartes do CLEPUL e o subgrupo Mitografias: Temas e Variações do CLLC da Universidade de Aveiro. Integra o GT de Literatura Portuguesa da ANPOLL e compõe a diretoria da ABRAPLIP (gestão 2025-2027).

MALAGUETA, MATHEUS

Pesquisador na área de Literatura Portuguesa, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com estágios de pesquisa junto ao Núcleo de Filologia Românica da Universidade de Bolonha e ao Seminário Medieval de Literatura, Pensamento e Sociedade (SMELPS), da Universidade do Porto. Este trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processos nº 2024/03031-9 (“Trajetos da matéria troiana em Portugal (séculos XIV a XVI)”) e nº 2025/02140-1 (“Fideli scriptura depinxit: Trajetos da matéria troiana entre roman e coronica”).

MUNIZ, MARCIO RICARDO COELHO

Professor Titular de Literatura Portuguesa da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista Pesquisador CNPq. Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9296-2375>, e-mail: marcio.muniz@ufba.br

PATRÃO, ISADORA DA CRUZ

É mestranda no Programa de Literatura Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre subversão religiosa na obra saramaguiana sob orientação do Prof. Dr. José Horácio de Almeida Nascimento Costa.

PAULINO, MARIANA FERRAZ

Doutoranda em História pela Universidade de São Paulo – USP e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. É graduada e mestre em História pela Universidade de São Paulo – USP, possui especialização livre em Arte como Interpretação do Brasil pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP e frequentou o curso de Atuação Teatral da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco. Integra, desde 2013, o Laboratório de Estudos sobre o Brasil e o Sistema Mundial – Lab-Mundi/USP; e é membro da equipe de pesquisa “Temporalidad”, vinculada ao Iberconceptos – Proyecto Iberoamericano de Historia Conceptual. É também autora de títulos em literatura e exerce, periodicamente, como Crítica de Teatro no site Deus Ateu.

SANTOS, ELAINE CRISTINA PRADO DOS

Graduada em Letras Licenciatura e Bacharelado Português-Ingês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Graduada em Letras Clássicas Latim pela Universidade de São Paulo; Mestre e Doutora em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doutorado na Universidade da Madeira. Professora do Programa de Pós-

Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie; líder do grupo de Pesquisa LEMI: Letras: Educação, Memória, Identidade; Membro do Grupo de Pesquisa: Linceu: Visões da Antiguidade; Membro do Grupo de Pesquisa: Mitografias: temas e variações, pela Universidade de Aveiro; Líder do Projeto de Pesquisa: Representações míticas na literatura e em outras linguagens: Tradição e Modernidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Latina e nos estudos míticos e da narrativa. Autora de artigos em veículos nacionais e internacionais, de capítulos e do livro *O IV canto no contexto das Geórgicas*; uma das organizadoras dos livros – *Antigos Estranhos: alteridade e diversidade no mundo clássico*; *O feminino na literatura grega e latina*; *Literatura e suas linguagens*; *Na literatura, os mitos*.

TORRE, PATRÍCIA DALLA

Doutoranda, Mestra e Licenciada em Letras (Português/ Inglês) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/FCLAs). Desde 2013, é integrante do "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores-Literatura", da Unesp/ FCLAs e desde 2024, no grupo "Percurso e funcionamentos das produções literárias e culturais contemporâneas", da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2023-2024, realizou estágio doutoral na Sorbonne Université e Sorbonne-Nouvelle (França)/Capes-Print; em 2021, realizou estágio de pesquisa na Universidade Nova de Lisboa (Portugal)/Capes-Print. Atua nas principais áreas de pesquisa: didática da literatura; ensino de literatura; leitura literária e formação de professores. Atualmente, é professora de português para estrangeiros.

Índice Remissivo

- a máquina de fazer espanhóis
..... 30, 31, 32, 36, 39, 42, 46
- adaptação teatral 305, 311
- AEX 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
71, 73, 76, 78, 79
- alegoria 83, 84, 86, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 97
- América Portuguesa 279, 280,
296
- Anjo 92, 95, 174, 176, 181
- Arcádia Lusitana 306, 307,
311, 327
- Atividade Extensionista
Curricular 58, 59
- Auto da Alma 9, 84, 85, 86, 91,
92, 97, 98, 174, 175, 176,
177, 179, 184, 185, 186, 187
- autonomia .. 22, 37, 39, 45, 48,
49, 51, 54, 81, 108, 218,
219, 225
- autopercepção .. 262, 263, 265,
275
- Classicismo 276, 307
- colaborativa 12, 60, 79
- comédia 156, 157, 192, 193,
194, 198, 200, 207, 208,
234, 258, 270
- Comédia de Rubena* .189, 190,
192, 194, 195, 196, 198,
200, 204, 206, 208, 209
- comparação ... 36, 70, 149, 237,
263, 269
- contemporaneidade .. 8, 10, 39,
161, 168, 190, 192, 266, 273
- Corte .230, 231, 232, 233, 234,
235, 237, 238, 248, 278,
279, 280, 281, 285, 286,
288, 289, 291, 292, 298,
299, 302
- cultura teatral.... 280, 281, 298
- deus 293
- diabo 177, 216
- dialogismo 33, 65, 66
- didática .. 15, 20, 21, 25, 32, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 45,
46, 51, 52, 64, 84, 85, 87,
97, 99, 102, 105, 107, 109,

- 112, 115, 118, 120, 121, 128,
130, 131, 148, 281, 334
- dramaturgia 8, 99, 161, 190,
192, 195, 232, 262, 263,
267, 269, 275, 277, 278,
282, 283, 284, 289, 295,
298, 299, 330
- dramaturgização da política
.....277, 278, 283, 284, 289,
295, 298, 299
- Édipo*9, 305, 306, 307, 310,
311, 312, 313, 314, 315, 316,
317, 318, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325
- ensino de literatura .10, 12, 16,
35, 84, 86, 127, 128, 129,
130, 132, 147, 148, 149, 197,
334
- ensino superior ..11, 18, 79, 85,
128, 133, 192
- ensino-aprendizagem 8, 30,
37, 69, 85, 102, 192, 196
- escola16, 17, 19, 20, 23, 24, 25,
37, 39, 45, 54, 102, 105, 112,
113, 118, 120, 125, 126, 197,
310
- Exortação da guerra229
- extensão universitária .. 11, 58,
60, 80
- Filomena Oliveira 214
- formação de leitores 12, 16, 17,
23, 52, 205, 206
- fruição literária 17
- gênero e representação..... 212
- Gil Vicente 8, 84, 85, 86, 91,
99, 100, 174, 175, 176, 177,
179, 182, 185, 186, 187, 189,
190, 191, 192, 196, 197, 202,
204, 205, 206, 207, 208,
209, 229, 230, 231, 232,
239, 240, 242, 244, 249,
252, 254, 255, 256, 257,
258, 259
- História dos Conceitos278,
283, 300
- identidade .21, 31, 37, 131, 156,
161, 164, 165, 201, 213, 216,
218, 219, 220, 227, 262,
263, 274, 310, 332
- Império Português... 283, 287,
289, 293, 294
- Inês de Castro ... 101, 102, 103,
104, 109, 120, 125, 156, 159,
163

- Inferno*49, 91, 92, 176, 177,
185, 234, 238, 243, 252
- inovação 161, 262, 274
- Intertextualidade54, 57, 58,
62, 144
- ironia .. 130, 135, 139, 140, 141,
143, 147, 205, 216, 224, 227
- leitores críticos.. 12, 16, 23, 25,
206
- literatura de língua
portuguesa7, 58, 59, 60, 79,
331
- literatura infantil 106, 208
- literatura portuguesa
contemporânea 212, 213,
331
- locus* imagético 231
- Manuel de Figueiredo ..9, 305,
306, 307, 308, 309, 310,
311, 312, 313, 314, 315, 320,
321, 322, 326
- Mariana Massarani...102, 104,
116
- Marquês de Pombal.. 214, 215,
313
- matéria troiana 8, 229, 230,
239, 252, 253, 332
- mediação de leitura16, 114
- mediação literária 111
- metodologia de ensino.....130
- metodologias ativas 23, 30, 37,
38, 52, 54, 108
- Miguel Real 212, 214
- mito inesiano102, 103, 104,
110, 117, 120, 121, 122, 125,
156, 157, 163, 164, 166, 170
- moralidade 84, 85, 86, 87, 88,
89, 91, 97, 175, 184, 311
- mulher 133, 134, 136, 138, 139,
140, 142, 143, 158, 216, 218
- narrativa 23, 39, 41, 47, 70, 72,
97, 104, 108, 114, 115, 118,
121, 127, 128, 129, 130, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 140,
142, 143, 144, 156, 158, 161,
162, 176, 203, 214, 216, 218,
219, 221, 223, 225, 226,
279, 291, 298
- paródia 10, 65, 69, 72, 74, 146,
212, 216, 217, 223, 225, 226
- pecado* ..96, 174, 177, 180, 181,
186, 264
- Pedro e Inês* 110, 115, 155, 156,
157, 159, 160, 161, 163, 167,
168, 169, 170

- Pedro Eiras. 155, 156, 157, 158,
160, 164
- Período Joanino 277, 278, 279,
281, 284, 285, 289, 297,
298, 299
- Pós-graduação 7, 129, 331, 332
- prática docente . 30, 33, 37, 39
- prática pedagógica 58, 61, 102,
105
- reconto 101, 111, 117
- Recursos Teatrais 7, 129
- reescrita da história 212
- Retratos da Leitura no Brasil
..... 16, 17, 18, 24
- Roger Mello 102, 104, 116
- romance ... 39, 47, 49, 66, 104,
126, 227, 243, 264, 267,
268, 269, 275
- sala de aula....7, 22, 32, 37, 38,
39, 43, 44, 45, 48, 53, 85,
97, 98, 106, 190, 192, 196,
201, 206, 329
- Saramago 10, 68, 70, 261, 262,
263, 264, 265, 266, 267,
268, 269, 272, 274, 275,
276
- século XVI 8, 163, 175, 190,
192, 196, 197, 198, 230,
235, 252, 257, 285
- século XVIII 214, 217, 222,
226, 278, 282, 307, 311, 327
- seqüência didática . 45, 51, 128
- Sófocles.. 9, 306, 307, 311, 312,
315, 321
- teatro medieval 84, 86, 87,
174, 330
- terremoto de 1755 212, 215,
226
- tragédia.. 9, 103, 159, 163, 164,
215, 235, 237, 307, 311, 312,
313, 315, 320, 322
- tragicomédia 208, 230, 231,
233, 235
- transgressão 107, 127, 128,
129, 134, 135, 136, 137, 138,
144, 152, 203
- Valter Hugo Mãe 30, 31, 33,
42, 43, 46, 47
- vozes silenciadas .. 10, 211, 213,
214, 224

DOI - Relação

Edição: 1, Ano: 2026, ISBN: 9788595832220

10.29327/5847556

1 Em busca do leitor perdido: a “didática do para gostar de ler” como ferramenta para resgatar o hábito da leitura

10.29327/5847556.1-1

2 Esteves: um encontro de intertextualidade

10.29327/5847556.1-2

3 Intertextualidade e diálogos: um relato coletivo de experiência

10.29327/5847556.1-3

4 A alegoria em cena – relato de experiência

10.29327/5847556.1-4

5 Inês de Castro e o reconto para o público infantil: uma abordagem pedagógica

10.29327/5847556.1-5

6 A transgressão narrativa em A prova dos pássaros, de Lídia Jorge: relações possíveis com o ensino de literatura

10.29327/5847556.1-6

7 Pedro e Inês (2014), de Pedro Eiras: na morte vive o mito

10.29327/5847556.1-7

8 “Oh descansai neste mundo”: a retórica diabólica no Auto da alma

10.29327/5847556.1-8

9 Oh triste de mí rubena: uma leitura da Comédia de Rubena (1521), de Gil Vicente

10.29327/5847556.1-9

10 Além das ruínas: 1755, O grande terremoto e a nova história contada por vozes silenciadas

10.29327/5847556.1-10

11 Troia nos palcos do império: reencenações da matéria troiana em Exortação da guerra, de Gil Vicente

10.29327/5847556.1-11

12 A obra saramaguiana: por que o texto dramático vive à sombra do romanesco?

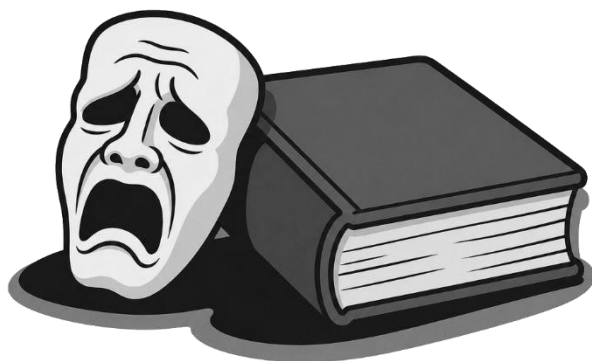
10.29327/5847556.1-12

13 A politização da dramaturgia e a dramaturgização da política: ausências, problemas e proposições historiográficas sobre o teatro no Período Joanino (1808-1821)

10.29327/5847556.1-13

14 A adaptação teatral de Édipo de Manuel Figueiredo: uma recuperação dos clássicos greco-latinos para os costumes portugueses

10.29327/5847556.1-14



Formato: 14x21cm
Tipologia: Georgia
Número de Páginas: 340
Todos os direitos reservados.
2026
Suporte Html5



Fruto de encontro que congregou pesquisadores em diferentes estágios de formação, esta coletânea testemunha a vitalidade dos estudos em torno do teatro e da literatura em língua portuguesa, bem como do binômio ensino-aprendizagem, evidenciando, ao mesmo tempo, a diversidade de perspectivas críticas, recortes históricos e perspectivas metodológicas que hoje animam esses campos.

