

# “A Morte”, de Gonçalves Dias: Uma proposta de letramento literário através do gótico.

## “A Morte”, by Gonçalves Dias: A proposition of literary literacy using the gothic

Eduardo Oliveira Melo<sup>1</sup>  
Gilberto Freire de Santana<sup>2</sup>  
Maria da Guia Taveiro Silva<sup>3</sup>

---

RESUMO: Por meio do presente artigo, visa-se propor um modelo de letramento literário no ensino médio a partir do gênero gótico, especialmente a poesia. Para esse fim, emprega-se o poema “A Morte”, de Gonçalves Dias, de seu livro “Primeiros Cantos” (1846). A proposta se baseia na sequência básica concebida por Rildo Cosson (2009), contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Todavia, emprega-se a perspectiva de outros autores para o aprimoramento do método.

ABSTRACT: By the present paper, one strives to propose a literary literacy model in the high school utilizing the Gothic genre, especially the poetry. To achieve this goal, one uses the poem “A Morte” by Gonçalves Dias, from his book “Primeiros Cantos” (1846). The proposal lays on the basic sequence conceived by Rildo Cosson (2009), contemplating the stages of motivation, introduction, lecture and interpretation. But, one employs another authors’ perspectives to improve the method.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) na linha “Literatura, diálogos e saberes”. Formado em História (licenciatura) pela Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), Campus de Imperatriz.

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordenador e professor permanente do Curso de Mestrado em Letras da UEMASUL, docente permanente do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

<sup>3</sup> Professora adjunto IV, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Nessa Universidade, trabalha no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Mestrado em Letras, modalidade Profissional. Tem formação em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (1988) e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (2001). É mestre em Educação (2007), pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Linguística (2012), pela mesma Universidade.



PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Literatura; Gonçalves Dias; Gótico.

KEYWORDS: Literacy; Literature; Gonçalves Dias; Gothic.

## 1. Introdução

O termo “Letramento”, como assegura Angela Kleiman (1995, p. 17), está imerso em uma bruma de significados diversos, o que, por si só, denota sua complexidade. Sua origem remete ao termo inglês *Literacy*, empregado na designação de um estado originário de uma metamorfose social, cultural, política e econômica – a que se desdobra em um grupo ou indivíduo por meio da aquisição da tecnologia da leitura e da escrita e seu emprego nas atividades do cotidiano (SOARES, 2009, p. 17-18). Em suma, carrega o sentido de uma condição.

Isto posto, o conceito de letramento contrapõe-se ao de alfabetismo, que significa a condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, que é alfabetizado. Nesse sentido, é mister apontar o fato de que indivíduos não necessariamente alfabetizados podem, em certa medida, estar em uma condição de letrados, uma vez que têm contato ativo com a leitura e a escrita, mesmo que de modo indireto ou via mediação (SOARES, 2009, p. 24).

Diante desse processo de aquisição da linguagem, a literatura deve ser considerada instrumento valioso para o letramento, uma vez que, segundo Rildo Cosson (2009, p. 16), é a condensação mais profunda do exercício da linguagem através da palavra e da escrita, possibilitando ao indivíduo adquirir consciência da linguagem nos discursos-padrão, bem como apossar-se dela de modo particular. Ademais, dada suas qualidades, a literatura, para o crítico Antonio Candido (2011,

p. 179-180, 193), é um direito humano inalienável, uma vez que proporciona uma ordenação e um sentido para o caos da linguagem e dos eventos da vida, bem como o contato com a cultura, seja ela “erudita” ou “popular”.

É válida, assim, uma incursão ao sentido de cultura. Hannah Arendt (1961, p. 201) preconiza a noção de que a cultura é composta do arcabouço de produções de mentes criativas que testemunham o que há de mais íntimo e definitivo que o espírito de uma determinada sociedade origina. Desse modo, o processo de letramento literário não pode relegar o contato do aluno-leitor com a “tradição literária”.

A despeito desse contato com uma “tradição” literária evocar a ideia de um elitismo cultural, a literatura deve ser entendida, como quer Antonio Candido (2011, p. 176-177), enquanto criações poéticas, ficcionais ou dramáticas localizáveis em todas as culturas, níveis sociais e temporalidades, de modo que seu fator determinante está presente nas constituições mais diversas como romances, poemas, cantigas populares, músicas, peças, lendas e mitos da tradição oral. Tal concepção de literatura permite, em diálogo com as reflexões de Brian Street (2014, p. 37-39), superar a ideia de uma diferença fundamental entre as capacidades e oportunidades de letrados e iletrados, visto que a literatura se manifesta universalmente, pois “[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Mas de que modo realizar o letramento através da literatura? Esse processo é cercado por uma problemática ampla, desde a absorção do ensino de literatura pela disciplina de “Língua portuguesa” até o completo desprezo pela literatura, amiúde vista como inútil por um viés pragmático. Por outro lado, as aulas de literatura têm se tornado uma sequência histórica de escolas literárias, biografias



de autores e características engessadas (COSSON, 2009, p. 10-11), o que, por conseguinte, oblitera uma análise dos elementos intrínsecos do texto literário.

No processo pedagógico delineado na mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca garantir a autonomia e a liberdade aos educandos durante o ensino médio, propõe-se, no âmbito das linguagens e suas tecnologias, a retomada do texto literário como meio de reflexão sobre o lugar que o indivíduo ocupa em sociedade e de ampliação da sua visão mundo (BRASIL, 2017). Isto posto, na subdivisão de alcance da língua portuguesa, mais especificamente no campo denominado “artístico-literário” (BRASIL, 2017, p. 523), é fulcral o desenvolvimento de habilidades de análise e apreensão de sentidos nos diversos gêneros literários, possibilitando sua fruição, dialogismo e síntese. Nesse sentido, é imperativo ampliar e aprimorar as estratégias para introduzir os discentes ao texto poético, como é visado nessa empreitada.

Rildo Cosson (2009, p. 11, 51-73) concebe, enquanto alternativa para o ensino de leitura literária na educação básica, uma sequência didática, nomeada “sequência básica”, que contempla as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, tomando essa sequência apenas como base, ao se debruçar sobre o processo de letramento literário em poesia deve-se ampliar os olhares, de modo a gerar um caminho que se amolde à sala de aula, mas ainda assim permita uma aquisição satisfatória da leitura literária pelos alunos-leitores.

Nesse percurso a ser constituído, de um modo geral, o poema deve ser concebido, como explicitou Martin Heidegger (2003, p. 11-12), enquanto o dito mais autêntico, primevo, essencial na fala que está no âmago da linguagem; a fala que se encontra na poesia não simplesmente nomeia o que há entorno do poeta, mas

convida, chama, apela às coisas que “são”, demolindo a distância entre as coisas e o mundo, alicerçando-se na presença de uma ausência (HEIDEGGER, 2003, p. 15-17).

Na prática, a fim de evitar que se caia no abismo da simplória exposição vertical, fator contribuinte para uma pedagogia do silenciamento – cuja consequência se faz vívida na incapacidade dos educandos de ler e compreender textos, na dificuldade de constituírem discursos sólidos, seguros e compreensíveis e nos percalços para apreenderem discursos falados com clareza e pensamento crítico (FERRAREZI, 2014, p. 11-13) –, deve-se optar por um embasamento que estimule a participação e independência dos alunos-leitores no contato com o texto poético.

É útil, nesse ensejo, utilizar as colocações de Ezra Pound (1991, p. 17-18), para quem o estudo da poesia deve se alinhar ao paradigma comum às ciências naturais da observação minuciosa de características e da comparação entre espécies. Essa noção possibilita, conseqüentemente, um estímulo à proficiência dos alunos-leitores para com os elementos intrínsecos do texto poético – sentido, subjetividade, imagens, sons, ideias, ritmo, entre outros – sem olvidar os elementos extrínsecos – contexto, autoria, tendências de escolas – ainda enfatizados no ensino de literatura atualmente.

O gótico – gênero que historicamente se origina na Inglaterra do século XVIII e se espalha por toda a Europa ao longo do século seguinte, tematizando o medo, o horripilante e o sombrio – adquire, nesse contexto, proeminência, visto que é uma vertente literária pouco explorada no cânone da literatura brasileira, tanto em ciclos acadêmicos quanto na educação elementar. Suas características são, logo, desconhecidas, de modo que se torna apropriado a um experimento que se projeta na constituição do letramento literário. O poeta maranhense Gonçalves Dias, em sua obra inaugural, *Primeiros Cantos*, de 1846, já apresentava certas



características dessa tendência literária. Isto posto, busca-se propor um caminho para o letramento literário no ensino médio através do poema *A Morte*, de Gonçalves Dias, na perspectiva do gótico.

Não se espera, por meio dessa proposta, criar um instrumento engessado para o letramento literário na sala de aula, ao contrário, ela deve ser vista como um experimento; mais uma possibilidade, entre várias, a se apresentar como recurso possível de estabelecer (re)conhecimentos múltiplos ao aluno-leitor acerca do literário. Ademais, essa empreitada fecunda uma tentativa de se alinhar a necessidade de letrar os alunos na leitura do texto poético e sua interpretação e lhes possibilitar o contato com parte da tradição da literária; em paralelo, esse caminho poderá, caso se mostrar consentâneo, ser utilizado para outras vertentes já comuns ao ensino de literatura no Brasil.

A metodologia adotada para empreender essa investigação e proposta é a bibliográfica. Segundo Eva Lakatos e Marina Marconi (1992, p. 43-44), esse método simultaneamente é o ato inicial de qualquer empreitada científica e também um caminho para se obter respostas aos problemas propostos na pesquisa. Imergindo, por conseguinte, nas concepções pensadas acerca do gótico, da poesia e do letramento, poder-se-á tentar empilhar os tijolos que constituirão essa proposta de letramento literário.

Além dessa introdução e das considerações finais, o presente artigo se subdivide em duas partes: a primeira, intitulada *O gótico na história, academia e sala de aula*, na qual aborda-se, de maneira concisa, as origens e características desse gênero, desde seu desenvolvimento na Inglaterra do século XVIII até sua disseminação pela Europa, discute-se a posição que as pesquisas têm assumido no intento de identificar traços desse gênero nos autores vernáculos, bem como

apresentam-se as investidas em levar o gênero para o ensino de literatura no Brasil. Na segunda parte, *A poesia gótica e a leitura do texto poético*, embasando-se nas teorias já explicitadas e retomando-as, traça-se um percurso para o ensino de leitura de poesia no ensino médio, seguindo as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

## 2. O gótico na história, academia e sala de aula

Sobre o que seria o gênero gótico, como afirmam David Punter e Glennis Byron (2004, p. XIX), os críticos já expuseram diversas possibilidades: uma tentativa de adequação às dificuldades de uma organização social ou da psique, uma espécie de escapismo, um mercado literário ou mesmo uma forma rebaixada de tragédia. Por uma perspectiva sócio-histórica, a literatura gótica nasce em um contexto no qual confluem um público burguês interessado no sentimentalismo e o gosto aristocrático pelo misticismo e pelo oculto – por esse rumo, desemboca-se em uma literatura de fantasmas, sombras, monstros, donzelas indefesas, castelos abandonados e aristocratas profanos (CARPEAUX, 2013, 160-161).

Na prática, a primeira obra a se autodesignar como gótica foi o romance inglês *The Castle of Otranto* de Horace Walpole, publicado em 1764, que, em sua segunda edição, publicada em 1785, apresentava o subtítulo: *a gothic story* (CLERY, 2002, p. 21). Walpole foi responsável não somente por colocar em evidência a ficção gótica, mas por influenciar o reavivamento do gótico como um todo, principalmente por reconstruir em estilo neogótico a região de Strawberry Hills, em Londres (CLERY, 1998, p. 246). Ao fim do século XVIII, eram populares os romances que seguiam a tendência iniciada pelo britânico, como *The Castles of Athlin and Dunbayne* (1789), de Ann Radcliffe, e *The Monk* (1796), de Matthew Lewis.



Durante o século XIX, o gótico permaneceu em evidência, especialmente pelas obras de autores como Mary Shelley e Robert Louis Stevenson; a primeira, eternizando a imagem do monstro criado pelo doutor Victor Frankenstein com partes extraídas de cadáveres, possível metáfora para a incapacidade humana de controlar as consequências de suas ações; a segunda, *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1886), demonstrando a transgressão das expectativas morais por um homem em uma sociedade repressora.

Apesar de ser recordado com maior ênfase pela prosa de ficção, as raízes do gênero podem ser rastreadas na poesia inglesa de meados do século XVIII, a *graveyard poetry* de obras como *Night Thoughts*, de Edward Young, de 1742, *Meditations among the Tombs*, de James Harvey, de 1745, *On the pleasures Melancholy*, de Thomas Warton, de 1747, e *Elegy in a Country Church-Yard*, de Thomas Gray, de 1751 (PUNTER; BYRON, 2004, p. 10). A poesia melancólica desse grupo possuía como elementos constituintes a psicologia associacionista, uma estilística afetiva, além do sublime como vetor estético. Ademais, essa vertente poética seria influência decisiva na poesia egóica do romantismo, enquanto fonte de temas e formas empregadas por literatos como William Blake, Samuel Coleridge, Percy Shelley e Lord Byron (CLARK, 1998, p. 107; PUNTER; BYRON, 2004, p. 13-19).

Atualmente, os estudos sobre o gótico têm se voltado para a infiltração do gênero, originário da Inglaterra, nas particularidades das literaturas nacionais, como as da Alemanha, Rússia, França, Japão e Austrália (MULVEY-ROBERTS, 1998; PUNTER, 2012). As pesquisas brasileiras seguem a mesma tendência, de modo a incluir autores vernáculos nessa tradição literária; destacam-se, nesse ínterim, as pesquisas de autores como Daniel Serravalle de Sá (2010), Hélder Castro (2017) e Fernando Monteiro Barros (2017).

Em *O gótico tropical: o sublime e o demoníaco em O Guarani* (2010), Daniel Serravalle de Sá, por meio da leitura de imagens como o castelo, o penhasco e a montanha, além das características do antagonista Loredano, expõe a influência do romance gótico inglês sobre a obra alencariana; Hélder Castro, em *A "Praga" do Sertão: aspectos do gótico em Coelho Neto* (2017), demonstra como o espaço do sertão se torna, na literatura de Coelho Neto, um cenário propício para narrativas grotescas, fantásticas e sobrenaturais típicas do gênero gótico. Já Fernando Monteiro Barros, em *Quadros do gótico na poesia brasileira* (2017), lida com poemas de Olavo Bilac, Gilberto Freyre e Eucanaã Ferraz focando nas imagens que possuem teor gótico, mas que, igualmente, contêm elementos da cultura nacional submersos, como a Casa-Grande, a Pomba-Gira, o Curupira, o Saci, entre outros.

A partir do espaço conquistado nas pesquisas acadêmicas, persistentes são as investidas para, no Brasil, inserir o gênero gótico no ensino de literatura e de língua inglesa. Ana Carla de Chagas (2019), em sua dissertação de mestrado, apresentou uma proposta de intervenção para o ensino fundamental II, baseando-se no modelo de Cosson para o letramento literário, a partir das obras de teor gótico *Frankenstein*, de Mary Shelley, e *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. De modo semelhante, Thiago de Freitas Santos (2020), guiando-se pela sequência de Cosson, realizou atividades no segundo ano do ensino médio, inserido no ensino-aprendizagem de língua inglesa, apresentando o gênero gótico a partir de Edgar Allan Poe e do contato com obras cinematográficas que se afiliam ao terror e ao horror. Embora o trabalho de Chagas (2019, p. 49) utilize, secundariamente, a poesia de William Blake, ambos os trabalhos se voltam para a prosa de ficção, relegando o trabalho de leitura do texto poético e suas especificidades.



Perscrutando esse circuito, apesar de inexplorados até o momento, há, na poesia de Gonçalves Dias, traços que remetem ao gênero gótico e que podem ser úteis em um processo de letramento literário que vise confluir à leitura de elementos intrínsecos do texto poético os elementos extrínsecos. O poema “A Morte”, por possuir imagens, momentos, formas, inspirar sentimentos de espanto e medo e não ser extenso em demasia, torna-se adequado para ser aplicado em sala de aula.

### 3. A poesia gótica e a leitura do texto poético

Traçado o percurso do gênero gótico e o seu papel no campo de pesquisa corrente, pode-se de fato adentrar no âmbito da proposta de letramento literário. Como explicitado anteriormente, tomar-se-á a “sequência básica” estabelecida por Rildo Cosson (2009), que é composta por motivação, introdução, leitura e interpretação. Não assumindo esse modelo como engessado e considerando a complexidade do texto poético já exposta pelas teorias enfatizadas, no estágio de interpretação adaptar-se-á uma alternativa que melhor se adeque aos variados aspectos do poema.

De um modo geral, esta proposta se direciona ao ensino médio, *mutatis mutandis* podendo ser aplicada a qualquer ano da educação básica. A ideia é que todas as etapas sejam realizadas de modo sequencial, visto que foram pensadas como um conjunto orgânico. Três horários de aula serão o suficiente para a execução: o primeiro contendo as etapas de motivação e introdução; o segundo, para leitura e início da interpretação; o terceiro, para seguir com a interpretação.

No processo de motivação, um estágio de pré-leitura, segundo Rildo Cosson (2009, p. 55), deve-se imaginar uma dinâmica capaz de possibilitar os alunos-leitores elencarem os diversos temas presentes no poema “A Morte”, de Gonçalves Dias. Para o poema em questão, com relação à temática da morte, como forma de (re)conhecimento e reflexão, sugere-se que eles pesquisem imagens pictóricas, cinematográficas, etc. relacionadas à temática. Após a pesquisa e explanação dos alunos referente às imagens escolhidas, pode-se apresentar algumas pinturas que representam o encontro do homem com a morte – como indicativo: os quadros “Autorretrato com a morte tocando violino” (1872), de Arnold Böcklin, e “O anjo da morte” (1881), de Evelyn de Morgan – e lançar questionamentos acerca de como o tema é apresentado nas obras pictóricas, que potências de significados são sugeridas e, conseqüentemente, solicitar as opiniões dos alunos no que concerne ao tema: se pensam nisso; se sim, de que forma encaram, no que acreditam. Essa dinâmica se realizaria em uma roda de conversa, na qual o professor seria somente um mediador e os alunos desenvolveriam suas percepções. Por mais simples que essa dinâmica possa se apresentar, ela cumpre a tarefa de preparar e aguçar a atenção do aluno-leitor para um dos temas, no caso a morte, apresentado pelo texto.



Fig. 1: Autorretrato com a morte tocando violino (1872), de Arnold Böcklin (1827-1901). Óleo sobre tela. Alte Nationalgalerie, Berlin.



Fig. 2: O anjo da Morte (1880), de Evelyn de Morgan (1855-1919). Morgan Collection, Reino Unido.

Realizada a etapa de motivação, segue-se para a introdução. Nesse momento, ainda, segundo as reflexões de Cosson (2009, p. 57), deve-se apresentar o autor e a obra, de modo conciso, sem que o professor se perca em dados indiferentes à leitura que se deve realizar. Isto posto, resgatando a vida de Gonçalves Dias para além das informações mais gerais, como local de nascimento,

profissões, obras etc., é possível mencionar que o tema da morte sempre lhe foi próximo, uma vez que antes do lançamento do livro *Primeiros Cantos* (1846), em uma carta a um amigo próximo, revelou ter pensamentos suicidas

Talvez não o saibas, há vidas ignoradas que passam sobre a terra com mais coragem do que um guerreiro em dia de batalha – há instantes tenebrosos em que é preciso um grande esforço de virtude para que se não ceda à vertigem – à atração do Suicídio (ANAIS DA BIBLIOTECA..., 1971, p. 43).

Durante a introdução, é ainda válido apresentar a obra em formato físico aos alunos-leitores. Apesar de tratar-se de um poema apenas, deve-se apresentar a coletânea à qual ele pertence, *Primeiros Cantos* (1846), expondo sua multiplicidade de temas: amor, natureza e o indígena, Deus. Nesse momento, seria interessante ressaltar que os temas mais sombrios como morte e medo presentes em alguns poemas são usualmente relegados, e, assim, introduzir brevemente alguns aspectos sobre a literatura gótica: sua origem na Inglaterra e circulação na Europa, seus temas – medo, melancolia, horror – e as obras mais conhecidas como *Frankenstein e Drácula*.

Adiante, a etapa de leitura se faz necessária. Por ser um poema curto (15 estrofes), a leitura pode ser feita durante o período de aula. Recomenda-se inicialmente uma leitura silenciosa e, em seguida, oralizada, de forma que, se possível, todos os alunos sejam participantes. É recomendável provocar, nos alunos, o interesse em elencar palavras que eles desconhecem para que, em seguida, mais uma vez, eles sejam protagonistas como pesquisadores. Para tanto, é necessário que a leitura seja acompanhada por um dicionário ou a utilização dos recursos de busca na internet, visto que o texto poético possui vocábulos que podem ser desconhecidos pelos alunos, como “áurea”, “longevo”, “prostrar” etc. A compreensão dos sentidos, algumas vezes múltiplos, de todas as palavras é o



primeiro passo para uma compreensão do texto. Nessa etapa, o professor deve estar pronto para auxiliar os alunos no caso de dificuldades, por exemplo, em acessar os significados, ou dúvidas acerca de conceituações etc.

Encerradas as etapas de motivação, introdução e leitura, o professor pode seguir com a interpretação. A essa altura, Rildo Cosson (2009, p. 64-65) propõe uma dupla definição de interpretação: a primeira, interior, relacionada à intimidade entre aluno-leitor e o texto, a segunda, exterior, que se denota pelo compartilhamento de reflexões em grupo.

Todavia, sem excluir tais etapas, é preciso considerar que ao se buscar um letramento literário através da poesia gótica, a mera reflexão não parece ser suficiente, visto que o texto poético exige habilidades que estão para além da mera compreensão do sentido das palavras, decifrando também suas potências imagéticas, sonoras e metafóricas (POUND, 1991, p. 37). O professor deve atuar, portanto, em um sentido dialético em relação às percepções dos alunos, de modo a gerar uma síntese. Um exemplo dessa atuação pode ser percebido no emprego da sétima arte em sala de aula realizada por Gilberto Freire de Santana (2011, p. 24-25):

No primeiro momento, ele [o professor] retirou o som e passou a cena. Em seguida pediu que os alunos falassem das impressões sentidas [...] convocou a turma para que falasse sobre o espaço e os objetos cenográficos da cena. Não apenas enumerá-los, mas também de que forma estavam distribuídos, quanto à sua natureza, cor e em que condições se encontravam. Como em um jogo de pique-esconde, os alunos desandaram a falar como matracas em procissão de sexta-feira santa.

Como ponto de partida, é preciso se apreender a totalidade do texto, o professor deve questionar os alunos-leitores acerca desse sentido: a partir de que versos ele pode ser extraído? No caso do poema em questão, a natureza da morte e sua relação com o ser humano. Estrofes como: **“Faço** ao triste erguer os olhos / Para celeste mansão; / Em lábios que nunca oraram / Derramo pia oração” (DIAS, 2000, p. 82, *grifo nosso*), ou “É meu **poder** que apura / Os vícios que a mente encerra, / Ao fogo da minha dor; / Sou quem prendo aos **céus a terra**, / Sou **quem liga a criatura / Ao ser do seu criador**” (DIAS, 2000, p. 83, *grifo nosso*), podem ser evocadas. Nesse ponto, o professor pode trazer informações acerca da temática da vida e da morte no gótico como na memorável obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, na qual o doutor de mesmo nome dá vida a um ser horrendo que é rejeitado pelo seu criador e pela sociedade como abominável. Como potência de diálogos e possíveis compreensões e significados, pode-se evocar o pretense “poder” explicitado pelo eu-poético, eu “faço”, com o desejo vaidoso de ser aquele que “prende os céus a terra” e “[...] quem liga a criatura ao criador” (DIAS, 2000, p. 83), tal como personagem protagonista shelleiano. Daí, mais uma vez, possibilitar aos alunos estabelecer correlações entre o poema de Gonçalves Dias e o romance de Mary Shelley.

Deve-se atentar e estimular os alunos a expressarem a carga de subjetividade transmitida pelos versos, segundo suas impressões. Medo, horror, melancolia, tensão, suspense etc., que se encontram em versos como: “- **‘Quem és tu, visão celeste, / Belo Arcanjo do Senhor?’** / Respondeu-me: - ‘Sou a Morte, / Cru fantasma de terror!’” (DIAS, 2000, p. 82, *grifo nosso*), e “‘Oh! Não, que eu sofro martírios / Do que faço ao mais sofrer, / Sofro dor de que os outros morrem, / De que eu não posso morrer’” (DIAS, 2000, p. 82). De igual modo, pode-se possibilitar aos alunos estabelecer uma plausível analogia entre os versos acima grifados e o



quadro anteriormente citado, “O anjo da morte” (1881), de Evelyn de Morgan. Tal como as possíveis entre os versos “Cru fantasma de terror!” (DIAS, 2000, p. 82) e a figura fantasmagórica presente no quadro “Autorretrato com a morte tocando violino” (1872), de Arnold Böcklin. Simultaneamente, o professor pode apontar características inerentes ao texto poético, entre elas, as potências metafóricas, de maneira a incentivar que eles exercitem o desvelar/revelar desses múltiplos sentidos presentes nos vocábulos.

Como parte do processo, o professor também pode apontar características inerentes ao texto poético, desde a estrutura em versos, estrofes, rimas, ritmo etc., e propor o exercício de escandir os versos, de modo a demonstrar aos alunos princípios essenciais como a diferença entre sílabas gramaticais e sílabas poéticas, elisão, sílabas tônicas e átonas. O professor poderá mostrar como se escande um verso. Tomando como exemplo o segundo verso da décima primeira estrofe, têm-se: “os / Ví / cios / que ~ a / MEN / te ~ en / CE (rra)” (DIAS, 2000, p. 83, grifo nosso); o verso de sete sílabas poéticas – heptassílabo – urge ser apresentado aos alunos. É válido, nesse ponto, que o professor faça uma breve incursão sobre as raízes dessa metrificação, remetendo sua popularidade às cantigas trovadorescas do medievo, visto que o resgate desse estilo medievalesco é uma característica fundamental do gênero gótico, encontrada em poemas de autores como Lord Byron e John Keats (PUNTER; BYRON, 2004, 17-19).

No que diz respeito ao ritmo do verso apresentado, o professor deve ressaltar a riqueza sonora que se apreende ao perceber a alternância entre as sílabas tônicas e átonas. Um esquema como: x – x x – x – (“x” para átonas e “–” para tônicas), permite uma visualização melhor das diferenças entre as sílabas, se desenhado sob o verso escandido. Em palavras, o que se apresenta é: átona-tônica,

átona-átona-tônica, átona-tônica, isto é, iambo, anapesto, iambo. O professor pode incitar os alunos a refletir se tal ritmo não possui um significado que se relaciona, de algum modo, com a temática e a carga subjetiva que o texto poético apresenta. No caso de “A Morte”, a alternância entre iampos e anapestos gera inquietação e irregularidade no ritmo, que nos remete à tensão de encontrar a morte, assim como aquela experimentada pelo eu-poético.

É mister lembrar que não se trata de expor ou demonstrar tais fatores aos alunos como seria em uma aula expositiva, mas questioná-los no que concerne a tais aspectos do texto poético e complementar suas noções, a partir de certas referências e informações, paulatinamente. Assim, como previu Cosson (2009, p. 66), evita-se tomar a voz do professor como detentora máxima da interpretação, ao passo que não permite que alguma expressão descabida dos alunos-leitores possa se afirmar como válida. Para tanto, o professor deve estar atento ao seu papel não recriminatório, mas aquele que pode e deve promover o compartilhamento de conhecimentos.

#### 4. Considerações finais

O ensino de literatura nas escolas brasileiras tem se tornado, ao longo desses anos, uma muralha por vezes quase intransponível, engessada pelo reconhecimento do literário, tendo como ponto de partida a intransigente repetição do sequenciamento das escolas literárias e o enumerar de suas características apartadas do texto. Este último, em si, na maioria das vezes, é relegado naquilo que possui de potências reflexivas, de conhecimentos, de modo que sua interpretação é obliterada, especialmente quando se trata daqueles de natureza poética.



Em confluência com as atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, afirmando a necessidade do emprego do texto literário no processo de ensino-aprendizagem, em seu escopo traz a autonomia do aluno enquanto leitor proficiente, capaz de ampliar seus horizontes por meio da apreensão crítica de diversas formas literárias e suas relações com outras mídias (BRASIL, 2017), o letramento literário vem a ser uma prática urgente e necessária no âmbito escolar e, o gótico, um gênero literário que, devido ao atrativo e ao reconhecimento, é fonte de conhecimentos diversos que pode ser experienciado na sala de aula.

Esse percurso apresentado para o letramento literário, por meio da poesia gótica, assim como qualquer outro, não está isento de limitações. A primeira delas diz respeito ao tempo: por certo, a realização de tal sequência uma única vez não seria o suficiente para garantir a capacidade dos alunos de reproduzi-la em suas leituras individuais. É necessário, portanto, que esse exercício seja realizado diversas vezes à mercê dos poemas e em uma certa gradação na qual o professor interfira cada vez menos, de modo que os alunos-leitores adquiram maior autonomia nas suas leituras. O problema do tempo suscita a necessidade de horários dedicados somente ao estudo da literatura, de modo que se depara com o obstáculo da absorção das aulas de literatura pela disciplina de Língua Portuguesa.

Por certo, outro ponto a ser mencionado é que essa sequência de modo algum esgota as possibilidades de leitura do poema, que são infindáveis, todavia, em favor da mesma, pode-se mencionar que ela oferece um conjunto conciso de atos que permitiriam a um aluno de nível médio ler, com certa ordenação, um poema, ao mesmo tempo que adquire noções sobre características de um gênero específico. Por fim, essa sequência resolveria parte da questão de a literatura em sala de aula se resumir a um conjunto de características de escolas literárias, uma

vez que confluíram traços de uma literatura específica com uma análise dos elementos intrínsecos do texto poético e possíveis diálogos com outras expressões artísticas.

Ademais, embora pesquisas dessa natureza sejam vistas como demasiadamente teóricas, por não abrigarem em seu âmago a aplicação de suas sequências na prática escolar, somente a reflexão profunda e anterior à práxis possibilita ao educador uma perspectiva amplificada do estado de coisas comum à percepção da literatura em sala de aula. Nesse sentido, as investidas em sequências didáticas são tentativas pensadas que, eficazes ou não, certamente levam a um avanço no plano de ações que buscam uma formação completa e frutífera do aluno-leitor através da literatura

## Referências bibliográficas

ANAIIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. *Correspondência ativa de A. Gonçalves Dias*. Vol. 84. Divisão de publicações e divulgação: Rio de Janeiro, 1971.

ARENDDT, Hannah. The crisis in culture: its social and political significance In: ARENDT, Hannah. *Between the past and the future: six exercises in political thought*. The Viking Press, 1961, p. 197-226.

BARROS, Fernando Monteiro de. Quadros do gótico na poesia brasileira. In: SILVA, A. M. da. Et. al (Org.). *Estudos do gótico*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 65-74. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/Livro\\_Estudos\\_do\\_gotico\\_ff.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Estudos_do_gotico_ff.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sitoe.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitoe.pdf). Acesso em: 05 out. 2023.



CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-195.

CARPEAUX, Otto Maria. Prosa de ficção no romantismo. In: GUINSBURG, Jacob. *O romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 157-165.

CASTRO, Hélder. A "Praga" do Sertão: aspectos do gótico em Coelho Neto. In: SILVA, A. M. da. Et. al (Org.). *Estudos do gótico*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 65-74. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/Livro\\_Estudos\\_do\\_gotico\\_ff.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Estudos_do_gotico_ff.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

CHAGAS, Ana Carla das. *A construção do leitor proficiente através da literatura gótica: proposta de sequência básica e expandida*. 2019 (Dissertação: mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20839>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CLARK, Steve. Graveyard School. In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. 107.

CLERY, Emma. Walpole, Horace, Earl of Orford (1717-97). In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. 246-249.

CLERY, Emma. The genesis of "Gothic" fiction. In: HOGLE, Jerrold. *The Cambridge companion to Gothic literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 21-39.

COSSON, Rildon. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Gonçalves. *Cantos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: escola brasileira e ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MULVEY-ROBERTS, Marie. Introduction. In: MULVEY-ROBERTS, Marie. (Org.). *The Handbook to Gothic Literature*. London: Mcmillan Press, 1998. p. XV-XVIII.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

POUND, Ezra. *A B C of reading*. London: Faber and Faber, 1991.

PUNTER, David; BYRON, Glennis. *The Gothic*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

PUNTER, David. *A new companion to the Gothic*. John Wiley & Sons: Oxford, 2012.

SÁ, Daniel Serravale de. *Gótico Tropical: o sublime e o demoníaco em O Guarani*. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://4seminariodestudosdogotico.paginas.ufsc.br/files/2019/12/G%C3%B3tico-Tropical.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

SANTANA, Gilberto Freire de. *Navegantes olhos, inquietos sussurros: uma leitura de Amarelo Manga*. 2011 (Tese: doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

SANTOS, Thiago de Freitas. *Literatura e cinema de horror/terror para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio*. LínguaTec. Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 366-379, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/download/4600/2787/19553>. Acesso em: 10 fev. 2023.



---

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

### Iconografia

Fig. 1 - Autorretrato com a morte tocando violino (1872), de Arnold Böcklin (1827-1901). Óleo sobre a tela. Alte Nationalgalerie, Berlin. Disponível em: [https://artsandculture.google.com/asset/selbstbildnis-mit-fiedelndem-tod/qQFlu2y\\_sT8mlg?hl=ptBR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.953300115293075%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A3.5497156934749388%2C%22height%22%3A1.2374999999999998%7D%7D](https://artsandculture.google.com/asset/selbstbildnis-mit-fiedelndem-tod/qQFlu2y_sT8mlg?hl=ptBR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.953300115293075%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A3.5497156934749388%2C%22height%22%3A1.2374999999999998%7D%7D). Acesso em: 13 fev. 2023.

Fig. 2 - O anjo da Morte (1880), de Evelyn de Morgan (1855-1919). Morgan Collection, Reino Unido. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-angel-of-death/ywGsaLHmoqdpOg?hl=ptBR&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.66069893162445%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A3.839646249446092%2C%22height%22%3A1.2375%7D%7D>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Recebido em 15/03/2023

Aceito em 03/10/2023