



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

NAZARÉ DA MATA – PE
MAIO – 2021

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

NAZARÉ DA MATA – PE

MAIO – 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A6631 Araújo, Eliza Rodrigues da Silva
Literatura popular nas aulas de língua portuguesa: a poesia como
prática de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental / Eliza
Rodrigues da Silva Araújo. – Nazaré da Mata : [s.n], 2021.
250 p. : il.

Orientador: Josivaldo Custódio da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Poesia Popular. 2. Letramento Literário. 3. Método Recepcional.
4. Manual Didático. 5. Guia Prático. I. Silva, Josivaldo Custódio da
(orient.). II. Título.

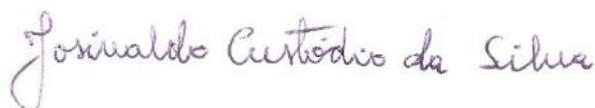
CDD 372.4

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 10/05/2021.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva (PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte)
Orientador



Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura (PROFLETRAS/UFPE)
Examinador Interno



Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (PPGLE/UFPG)
Examinadora Externa

Nazaré da Mata – PE
Maio – 2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao Senhor Jesus que me resgatou com Seu sangue e me deu vida em abundância e à minha família, bênção constante do Senhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter cuidado de mim e ajudado durante essa jornada de pesquisa e conhecimento no curso de mestrado “porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva, cujo apoio, empenho e dedicação foram fundamentais para a realização deste projeto e cuja trajetória de vida desperta minha admiração.

Ao meu marido, Ricardo pelo apoio, força e amor que me ajudaram durante todo o processo de estudo e produção desta dissertação.

Às minhas filhas, Rafaella e Maria Luíza, que são fonte de inspiração e amor para tudo na minha vida.

Ao meu pai, João, que me ensinou o caminho da leitura, e à minha mãe, Vanderli (*in memoriam*), cujo trabalho, amor e dedicação pelos meus estudos, junto com meu pai, tornaram este trabalho possível.

À minha irmã Janaína, à minha segunda mãe e amiga Rizonete e às amigas mais próximas - Ana Carla, Mirtes, Gleika e Mônica – pela força e apoio emocional.

Aos irmãos e irmãs de fé que me incentivaram e acreditaram na minha capacidade para tornar este trabalho possível.

À Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, direção, coordenação e secretaria do Profletras, especialmente à professora Dra. Maria do Rosário e ao professor Dr. Jacinto Santos, cujo incentivo e apoio foram essenciais na realização dessa pesquisa.

A todos os amigos e amigas do curso, companheiros de jornada que acreditaram neste projeto e incentivaram sua realização.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

(COSSON, 2018, p. 17).

RESUMO

RESUMO: Esta dissertação foi desenvolvida para promover a aproximação dos alunos do 9º ano com os textos literários, especialmente, com a poesia popular nordestina. Este gênero foi escolhido porque percebemos que esta forma de arte é ainda pouco abordada nas salas de aula e nos livros didáticos, apesar da visível diversidade, da importância e relevância de sua representatividade e simbolismo na cultura em geral. Pretendemos, a partir do letramento literário, utilizar esse uso peculiar da linguagem como ferramenta para que o texto literário não seja usado como um pretexto, mas que seja reconhecido como detentor de valor estético, artístico e cultural. Os pressupostos teóricos utilizados para embasamento são: *Estética da Recepção*, de Jauss (2004) que pressupõe que a literatura só faz sentido na relação do leitor com o texto, quando este passa a usufruir da sua experiência estética, da compreensão e interpretação; o *Letramento Literário*, de Cosson (2018), que através de suas Sequências básica e expandida organiza o trabalho de leitura do texto literário visando a aproximação do leitor com o texto e ampliação da relação do leitor com a literatura; o *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988), com as etapas que visam estreitar a relação do leitor com o texto, através da recepção que o leitor é direcionado a ter no cumprimento das etapas de ensino; Pinheiro (2018,) foi usado para embasar a prática de estudo da poesia; Candido (2011), Coenga (2010) e Pinheiro (2018) foram usados como base para o estudo da leitura literária e, finalmente, Abreu (2006), Luyten (2010) embasaram a história e importância da cultura e literatura popular, inclusive o ensino de literatura popular como aborda Silva (2016). A proposta de letramento literário através da poesia popular será feita utilizando as *Sequências Básica e Expandida* de Cosson, junto com o as etapas do *Método Recepcional*. Em um total de três oficinas que visam a participação ativa do aluno ao se deparar com o texto literário. Como resultado, a pesquisa também mostrou a análise de como é realizado o tratamento do letramento literário em dois manuais do 9º ano, usados durante a trajetória escolar dos alunos. Foi construída também uma proposta didática de letramento literário através da literatura popular que poderá contribuir para a ampliação do letramento literário dos alunos do 9º ano e para melhorar seu nível de proficiência em Língua Portuguesa. Como Produto Final da dissertação, foi produzido um Guia Prático de letramento literário através da poesia popular usando os pressupostos teóricos mencionados. O Guia Prático, através das sugestões propostas, pretende ser um instrumento para auxiliar os professores na tarefa de aprofundar o relacionamento dos seus alunos com a poesia popular, assim como apresentar, na prática, as teorias e metodologias para que possam ser utilizadas no dia a dia da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia Popular. Letramento Literário. Método Recepcional. Manual Didático. Guia Prático.

ABSTRACT

ABSTRACT: This dissertation was developed to promote the approach between 9th year student's and literary texts, specially, the northeastern popular poetry. This literary genre was chosen because we noticed that this form of art is still few reminded in the classes and didactic books, despite of his known diversity, importance e relevance and representativeness and symbology for general culture. We intend, from the literary literacy, utilize this peculiar use of language as a tool for the literary text does not be used as a pretext, but being recognized like a holder of high aesthetic, artistic and cultura value. At the same time, through Literary Literacy, utilizing this peculiar use of language as a tool for the literary text does not be used as a pretext, but be recognized like a holder of high artistic and cultural aesthetict value. The theoretical assumptions used for basement are: Esthetic of Reception by Jauss (2004) which suppose that literature only makes sense in the relation between reader and text, when the first starts to enjoy the aesthetic experience, the comprehension and interpretation; Literary Literacy by Cosson (2018), which using basic and expanded Sequencies organizes the act of literary text reading to enlarge the relation of reader and literature; Reception Method by Aguiar e Bordini (1988), that uses stages which aim the aproaching of reader and text, throught the reception in which the reader is directed to follow the stages of teaching; Study of poetry practice by Pinheiro (2018); Study of Literary Reading based on Candido (2011), Coenga (2010) and Pinheiro (2018); and, finally, Abreu (2006), Luyten (2010) based the history and importance of popular culture and literature, including the theaching of popular literatura according to Silva (2016). The proposal of literary literacy through popular poetry will be done utilizing *Basic end expanded Sequencies* by Cosson, together with the stages of *Reception Method*. In a total of three workshops that aim student's ative participation in his encounter with literary text. As results, the research also showed an analysis of how is made the literary literacy treatment in two 9th year's didactic books used during students scholar path. It was also done a didactic proposal of literary literacy that may contribute to enlarge 9th year's students literary literacy trough popular poetry and may improve their proficiency level in Portuguese language. As dissertation's Final Product, it was done a Practical Guide of literary literacy through popular poetry based on theoretical assumptions early mentioned. The Practical Guide, using proposed suggestions, intends to be a tool for helping teachers in their work to probe students relationship with the popular poetry and also to show, during the practice, theories and methods to be used by teachers in their classrooms daily routine.

KEYWORDS: Popular poetry. Literary literacy. Reception method. Didactic book. Practice guide.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ocorrência de textos no LD do 9º ano "Para viver juntos"	111
Gráfico 2. Ocorrência de literatura popular na coleção "Para viver juntos"	112
Gráfico 3. Ocorrência de textos no LD do 9º ano "Tecendo linguagens"	129
Gráfico 4. Ocorrência de literatura popular na coleção "Tecendo linguagens"	130
Gráfico 5. Proficiência média em leitura do 9º ano	147
Gráfico 6. Percentual de estudantes por padrão de desempenho	148
Gráfico 7. Nível de proficiência do SAEB 2019	149
Gráfico 8. Nível de proficiência em leitura no SAEB 2019 da turma 9º ano A	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno	152
Tabela 2. Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno	153
Tabela 3. Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno	156
Tabela 4. Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno”	158
Tabela 5. Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno	159
Tabela 6. Atividade de comparação das situações do poema com atualmente.....	160
Tabela 7. Atividade de comparação das características de Vicência e Sofia	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do manual didático “Para viver juntos”.....	110
Figura 2 - Título do capítulo 1 “Conto psicológico”.....	113
Figura 3 - Foto do texto “Restos de carnaval”.....	221
Figura 4 - Foto continuação/texto “Restos de carnaval”.....	222
Figura 5 - Foto continuação/texto “Restos de carnaval”.....	223
Figura 6 - Imagem da pintura de Edward Hopper “Automat”.....	114
Figura 7 - Atividade “Converse com os colegas”.....	114
Figura 8 - Imagem da autora Clarice Lispector e dados biográficos.....	116
Figura 9 - Glossário do texto “Restos de carnaval”.....	116
Figura 10 - Atividade “Para entender o texto”.....	117
Figura 11 - Atividade “Para entender o texto”.....	118
Figura 12- Atividade “Tempo interior”.....	119
Figura 13 - Atividade “Estudo do texto”.....	120
Figura 14 - Foto do texto “Felicidade clandestina”.....	223
Figura 15 - Foto continuação/texto “Felicidade clandestina”.....	224
Figura 16 - Foto continuação/ texto “Felicidade clandestina”.....	225
Figura 17- Foto continuação/ texto “Felicidade clandestina”.....	226
Figura 18 - Atividade “O contexto da produção”.....	121
Figura 19 - Continuação/atividade “O contexto da produção”.....	122
Figura 20 - Atividade “A linguagem do texto”.....	123
Figura 21 - Continuação/atividade “A linguagem do texto”.....	124
Figura 22 - Atividade “Língua viva”.....	126
Figura 23 - Foto do texto “Ispinho e fulô”.....	226
Figura 24 - Foto do texto “Ispinho e fulô”.....	227
Figura 25 - Foto do texto “Ispinho e fulô”.....	227
Figura 26 - Foto do texto “Ispinho e fulô”.....	228
Figura 27 - Capa do manual didático “Tecendo linguagens”.....	131
Figura 28 - Capítulo 3 “Amor e poesia” e Atividade “Pra começo de conversa”.....	132
Figura 29 - Atividade “Pra começo de conversa”.....	133
Figura 30 - Atividade “Prática de leitura”.....	134

Figura 31 - Seção “Conhecendo o autor”	135
Figura 31 - Atividade “Por dentro do texto”	135
Figura 32 - Atividade “Conversa entre textos”	137
Figura 33 - Atividade “Conversa entre textos”	138
Figura 34 - Atividade “Reflexão sobre o uso da língua”	139
Figura 35 - Continuação/atividade “Reflexão sobre o uso da língua.....	140
Figura 36 - Foto do texto “Maria Tetê”	228
Figura 37 - Foto continuação/ texto “Maria Tetê”	229
Figura 38 - Foto continuação/ texto “Maria Tetê”	229
Figura 39 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”	230
Figura 40 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”	230
Figura 41 - Foto continuação/ texto “Maria Tetê”	231
Figura 42 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”	231
Figura 43 - Foto continuação/ texto “Maria Tetê”	232
Figura 44 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”	232
Figura 45 - Foto do texto “A seca do Ceará”	233
Figura 46 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	233
Figura 47 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	233
Figura 48 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	234
Figura 49 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	234
Figura 50 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	234
Figura 51 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	234
Figura 52 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	235
Figura 53 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	235
Figura 54 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	235
Figura 55 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	235
Figura 56 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	236
Figura 57 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	236
Figura 58 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	236
Figura 59 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	236
Figura 60 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	237
Figura 61 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	237
Figura 62 - Foto da continuação/texto “A seca do Ceará”	237
Figura 63 - Foto da capa do livro “Patativa do Assaré”	238

Figura 64 - Foto do texto “A morte de Nanã”	238
Figura 65 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	239
Figura 66 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	239
Figura 67 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	240
Figura 68 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	240
Figura 69 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	241
Figura 70 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	241
Figura 71 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	242
Figura 72 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”	242
Figura 73 - Foto do capa do livro “Ispinho e fulô”	243
Figura 74 - Foto da texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	243
Figura 75 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	244
Figura 76 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	244
Figura 77 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	245
Figura 78 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	245
Figura 79 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	246
Figura 80 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	246
Figura 81 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	247
Figura 82 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	247
Figura 83 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	248
Figura 84 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	248
Figura 85 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	249
Figura 86 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	249
Figura 87 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	250
Figura 88 - Foto da continuação/texto “Vicença e Sofia ou o castigo de mamãe”	250

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

FNDE – Fundo nacional para o Desenvolvimento da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação do Ensino de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. LEITURA, LETRAMENTOS, LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	21
1.1 Leitura	21
1.2 Letramento(s).....	30
1.3 Leitura do texto literário	43
1.4 <i>Estética da Recepção</i>	47
1.5 <i>Letramento Literário</i>	55
1.6 <i>Método Recepcional</i>	60
2. A POESIA	63
2.1 Breve conceito de poesia	63
3. CULTURA E LITERATURA POPULAR	69
3.1 Cultura popular.....	69
3.2 Literatura popular	76
3.2.1 Aspectos gerais	76
3.2.2 Breve histórico	78
3.2.3 A prosa e a poesia na literatura popular	79
3.2.4 A literatura popular no Brasil	81
3.2.5 A receptividade da literatura popular no Brasil	85
3.2.6 Autor contemplado: Patativa do Assaré	88
4. PERCURSO METODOLÓGICO	95
4.1 Tipologia da pesquisa	95
4.2 Lócus da pesquisa	95
4.3 Público-alvo	96
4.4 <i>O Corpus</i>	96
4.5 Categorias de análise	96
4.6 Descrições das oficinas de leitura	97
4.6.1 Estrutura e número de oficinas	97
4.6.2 Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno e de tema	97
4.6.3 Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno	98
4.6.4 Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno	99
4.6.5 Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno	100
4.6.6 Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno	100
4.7 Fases da pesquisa	101

4.7.1	Levantamento preliminar das teorias	101
4.7.2	Seleção dos poemas pela pesquisadora	101
4.7.3	Questionário e aplicação das oficinas	101
4.7.4	Análise das produções dos alunos	102
4.7.5	Resultados e discussão	102
5.	A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	104
5.1	Percurso histórico do livro didático	104
5.2.	Abordagem literária nos manuais didáticos do 9º ano	109
5.2.1	Abordagem do texto literário no manual didático da coleção “Para viver juntos” – Língua portuguesa	110
5.2.2	Abordagem do texto literário no manual didático da coleção “Tecendo linguagens” – Língua portuguesa	128
6.	PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LITERATURA POPULAR	144
6.1	Considerações iniciais	144
6.2	Proposta didática	151
6.2.1	Etapa 1- Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno	152
6.2.2	Etapa 2- Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno	153
6.2.3	Etapa 3- Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno	156
6.2.4	Etapa 4- Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno	158
6.2.5	Etapa 5- Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno	159
6.3	Considerações finais sobre as oficinas	162
7.	PRODUTO FINAL	163
	PRODUTO FINAL: <i>Guia prático de letramento literário através da poesia popular</i>	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	214
	ANEXOS	221

INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa, os livros didáticos distribuídos gratuitamente nas Redes Públicas de ensino e até as Redes Sociais estão repletos de diversos gêneros, inclusive os literários. Porém, a simples presença dos textos literários nesses suportes, não tem sido capaz de formar leitores proficientes de Língua Portuguesa.

Para mudar essa realidade, o professor poderá ter um papel fundamental: ser o agente mediador entre o aluno e o texto literário. A atividade docente pode possibilitar que o aluno tenha uma experiência mais profunda com a leitura, que vá além das informações explícitas do texto, podendo levar o aluno a interpretá-lo. O aluno necessita perceber que a leitura é algo significativo e essencial para sua vida.

Aproximar o aluno do texto literário, ou seja, intermediar a relação do aluno com o texto literário é um papel essencial da escola já que muitos dos nossos alunos não têm o hábito de cultivar a leitura de textos literários fora da sala de aula. Portanto, a escola pode abrir o caminho para o letramento literário dos alunos porque é principalmente nela que o discente se depara com o texto literário.

Esse diálogo entre leitor e texto será possível na escola quando o professor optar por realizar uma aprendizagem significativa, que leve em consideração o uso de diversas práticas sociais de leitura e escrita que extrapolem o ambiente escolar. Nessas tarefas, o aluno não é convidado apenas a realizar atividades mecânicas de perguntas e respostas, mas é incentivado a partilhar suas experiências, confrontar seu contexto social com o do texto e mobilizar várias habilidades que nem mesmo sabia que tinha.

Muitas vezes, pela falta de um trabalho mais aprofundado com o texto, a maioria dos alunos não têm alcançado resultados de nível desejável nas provas externas. Como exemplos, temos provas como SAEB – Sistema de Avaliação da educação básica, a nível nacional e a prova do SAEPE – Sistema de Avaliação do Ensino de Pernambuco –, realizada anualmente nas escolas públicas da Rede Estadual. Essas avaliações têm o objetivo de avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O resultado obtido na avaliação do SAEPE em 2019, mostram que a turma do 9º ano da Escola orfanato Estrela de Bethel, conseguiu obter média de 227,8, pontuação que está abaixo do nível do estado de Pernambuco. Esse resultado mostra a necessidade de se ter um

novo olhar quando se trata do trabalho com a leitura em sala de aula, especialmente, tratando-se do texto literário porque é geralmente na escola onde o aluno faz esse tipo de leitura.

Consideramos, nessa pesquisa, que o trabalho com o texto literário apresenta a possibilidade de trazer ao aluno novas perspectivas do uso da linguagem, além de possuir formas diversas de representação da realidade, o que não é possível fora do texto literário. Através da literatura, o aluno é capaz de enxergar uma nova representação da vida e, ao mesmo tempo, refletir sobre o mundo que o cerca.

A partir dessa reflexão, o aluno pode deixar de ser um sujeito apático e passar a ser um ser ativo, que faz questão de expressar suas ideias, imaginação e criatividade. Ele pode deixar de ver o mundo pelas opiniões e olhos alheios e, ao invés disso, dizer o que pensa e quem ele é através da escrita literária ou outras formas de expressão.

A justificativa da nossa pesquisa sustenta-se no fato de que analisando informalmente as aulas, a biblioteca escolar e os livros didáticos – por serem estes o principal recurso para a leitura em sala de aula disponível para os professores da Rede pública de Ensino – percebemos que a literatura popular, especialmente a nordestina, tem sido pouco trabalhada nas aulas de língua portuguesa. A literatura popular nordestina, além de ser devidamente reconhecida pela relevância que possui, inclusive em outros países, traz uma rica oportunidade para os alunos conhecerem uma perspectiva cultural do seu povo que não é mostrada em outros textos. Essa literatura tem sido pouco lembrada nas aulas de língua portuguesa e nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Tal fato, provavelmente, ocorre por duas razões: a primeira delas refere-se ao fato de que muitos professores não tiveram a devida formação acadêmica para conhecer essa produção tão importante da literatura nacional. Essa afirmativa sustenta-se na pesquisa realizada por Silva (2016b), que apresenta como resultado o fato de que em 19 de cursos de Letras de Universidades Federais e Estaduais do Nordeste, apenas em um deles, o da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, a disciplina Literatura Popular é ofertada como obrigatória, como será melhor demonstrado no capítulo seis.

A segunda razão reside na possibilidade de a poesia exigir do leitor um maior tempo para sua interpretação, coisa que o aluno não quer “perder” e o professor tão sobrecarregado de suas muitas atribuições pouco dispõe. Além disso, o gênero literário poesia também aparece pouco nos livros didáticos, sendo ultrapassada, e

muito, pelos gêneros narrativos. Um exemplo é o livro de Língua Portuguesa *Coleção Para Viver Juntos: Português*, de Penteado (2015) utilizado para a turma do 9º ano. Nele, encontra-se apenas três ocorrências de poesia em nove capítulos, sendo todos os casos usados em exercícios de análise linguística e nenhum utilizando a prática do letramento literário para o estudo dos textos. Além disso, em dois casos foram utilizados apenas trechos dos poemas, o que compromete o entendimento e apreciação do texto e nenhum capítulo foi dedicado ao estudo do gênero poema. Sem mencionar a forma equivocada como são apresentados e trabalhados enquanto textos literários ao surgirem em um capítulo ou dois de uma coleção inteira do Ensino Fundamental nos anos finais. Nossa pesquisa mostrará, no capítulo cinco, uma análise sobre a ocorrência da poesia, inclusive a popular nordestina e o trabalho com o letramento literário nos livros didáticos utilizados pela turma do 9º ano.

Para nosso trabalho, escolhemos um representante muito relevante da poesia popular nordestina: Patativa do Assaré. Consideramos o poeta cearense como um autor cuja obra, além de ampla, reflete bem a “realidade” do povo nordestino em toda sua cultura, principalmente, por abarcar um aspecto social extremamente relevante. É justamente temas como seca, miséria, inaptidão do governo, racismo, relacionamentos amorosos, traição que serão os pontos de partida para as discussões em sala de aula. Embora exemplifiquem uma realidade da época em que ele viveu, em muitos casos, ainda são atuais para muitos habitantes do Nordeste brasileiro.

Ao elaborar essa dissertação, percebemos a importância de embasá-lo nas teorias relacionadas ao *Letramento Literário*, de Cosson (2014). Além disso, buscamos utilizar as etapas do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e do embasamento teórico da *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), por ambos considerarem a importância do papel do leitor para o texto. Consideramos também que esses autores oferecem parâmetros significativos para o trabalho com o texto literário por meio de métodos e práticas que facilitam o trabalho do docente e visam à aproximação do leitor com os textos, bem como aprofundar seus conhecimentos no uso da Língua Portuguesa em seus diversos aspectos e situações em que ele se encontrar nas suas vivências sociais.

Considerando a hipótese de que os alunos realizam leituras superficiais dos textos literários em geral e que eles têm pouco acesso à poesia popular nordestina, essa pesquisa tem como objetivo promover a aproximação dos alunos do 9º ano com os textos literários, especialmente, com a poesia popular nordestina. Além de analisar

como dois manuais didáticos do 9º ano tratam a leitura do texto literário, pretendemos contribuir para a ampliação do letramento literário dos alunos através da apresentação de uma proposta didática e de um Guia de letramento literário. Na proposta e no Guia, será enfatizada a poesia popular e as aulas são distribuídas em três oficinas, baseadas nos aspectos teóricos e metodológicos de Cosson (2018) e Aguiar e Bordini (1988).

A poesia popular foi escolhida para o nosso estudo porque há nesses textos a presença de características peculiares a esse gênero literário: o ritmo, o aspecto sonoro, a oralidade, a proximidade com a música como o rap, a presença de rimas – tão populares entre os alunos. Outro aspecto relevante são as experiências afetivas, líricas mostradas nos poemas. Elas causam interesse para a faixa etária e ampliam a riqueza vocabular e, no caso da poesia popular, mostram experiências peculiares - tristeza pela perda de um ente querido e a impotência diante da morte, decepção de ser abandonado por um amor- que podem gerar uma identificação maior do alunado com o texto.

Como resultado de nossa pesquisa, foi escolhida a construção de um *Guia Prático de letramento literário através da poesia popular* como Produto Final. Esse *Guia* pretende ser um exemplo para que o professor possa aplicá-lo na prática de letramento literário, através das metodologias de *Letramento Literário* proposto por Cosson (2018) e do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988).

1. LEITURA, LETRAMENTOS, LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

1.1 Leitura

A leitura tem um papel fundamental na vida do aluno, ela proporciona meios para que ele desenvolva seu senso crítico, reflita, argumente melhor e, principalmente, aprimore sua escrita. Como o aluno, normalmente, faz leituras de textos menos aprofundados em casa e nos momentos de lazer, cabe à escola proporcionar ao aluno o acesso à leitura de textos que ele não procura para ler no seu dia a dia.

A leitura é um elemento essencial para formar um cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu papel na sociedade. A leitura como um ato dialógico e interlocutivo que é, necessita de um leitor proficiente, capaz de compreender a mensagem que o emissor transmitiu. É preciso que haja um ato de interação texto-leitor-autor.

Só através da leitura, o aluno pode usufruir de todos os recursos e informações que o texto possui e o professor é, muitas vezes, o responsável por “abrir” o horizonte leitor do aluno e levá-lo a desnudar o texto em todas as suas instâncias, usando os mecanismos – saberes prévios – que ele tem para se comunicar com o texto. De acordo com Silva (1981, pág. 45):

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

A leitura é, então, essencial para que o leitor possa reconhecer o seu papel de protagonista no mundo, sujeito da sua própria história. Ler, de acordo com Antunes (2014), é uma ação que leva o aluno a ter três resultados: primeiramente, ele tem acesso ao conhecimento organizado por outra pessoa, num segundo plano, possibilita a experiência do prazer estético.

[...] ler pelo simples gosto de ler, para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior. (ANTUNES, 2014, pág. 71).

É fundamental que o aluno perceba na leitura não só uma gama de informações que ele precisa identificar, mas também que ele identifique nessa atividade uma

oportunidade de relaxamento e prazer, da mesma forma que ele costuma procurar em outras fontes de entretenimento.

Em terceiro plano, a leitura permite ter acesso às singularidades da escrita, ou seja, se tem acesso ao vocabulário específico de cada gênero, levando a ter uma boa competência discursiva. Sendo assim, a leitura permite ao indivíduo à ampliação dos repertórios de informação como novas ideias, novos conceitos a respeito das coisas, pessoas e acontecimentos do mundo em geral, inclusive das disciplinas escolares, como línguas e literatura, filosofia, história, sociologia, geografia, ciências, matemática, biologia etc. Sendo assim, o ato de ler vai fazer com que o aluno tenha o que dizer na hora de escrever, falar, interagir em todas as esferas de sua vida social.

Solé (1998, pág. 22), considera que a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Ela também considera que a leitura é o ato de poder ler, compreender e interpretar os diferentes textos que se apresentam nas diferentes esferas sociais.

Ler é um instrumento necessário para que possamos possuir certas garantias em uma sociedade letrada. Segundo Solé (1998), é preciso que o leitor tenha um objetivo durante a leitura. É através desse objetivo que ele consegue se situar no texto. Os objetivos variam entre ter prazer, ampliar o vocabulário, encontrar determinada informação, aprender mais sobre um assunto, entre outros. O entendimento do texto vai depender do objetivo da leitura. Se dois leitores tiverem objetivos diferentes, a compreensão varia. Assim, podemos dizer que o significado do texto depende do leitor, do conhecimento prévio que ele possui e a sua interação com o texto, não do significado que o autor pretende dar ao texto. Para tanto, é preciso que o aluno seja um leitor ativo, que busque os sentidos do texto, seja capaz de tirar conclusões e criar hipóteses. O posicionamento do aluno diante do texto, porém, depende dos direcionamentos trazidos pelo professor.

Ainda de acordo com Solé (1998), é necessário que a leitura seja realizada no âmbito escolar de acordo com três etapas de atividades significativas para os estudantes: antes, durante e depois da leitura. Essas etapas são feitas para assegurar que o aluno compreenda e interprete os textos de acordo com a orientação do professor que é o modelo para ele. Sendo assim, tendo acesso a atividades relevantes de contato com o texto, o aluno, mais adiante, será capaz de interagir com os diferentes gêneros de textos com que ele se depara nas interações sociais.

Lajolo (2005), também faz considerações em relação à leitura. Ela esclarece que a leitura se aprende à medida que se vive. Existem as leituras aprendidas na escola – leitura de livros – e outras que se aprendem no cotidiano, através das experiências com o mundo. Quanto mais se lê, mais se conhece o mundo, quanto mais se conhece o mundo, mais se lê - é a chamada prática circular e infinita da leitura. Segundo Lajolo (2005, pág. 15). “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” Ou seja, não adianta fazer da leitura durante a aula um ato sem sentido. É necessário que o ato de ler seja apresentado mediante um propósito para que ambos – aula e leitura – sejam relevantes para o leitor.

O problema, então, está em como a leitura é apresentada ao jovem leitor. À medida que os jovens vão amadurecendo, mais vão se distanciando da leitura. Muitas vezes, o ato de ler é repassado com tom de obrigação ou punição através de atividades como fichas de leitura, testes de múltipla escolha etc. Nessas atividades, não se verifica a ambiguidade, o meio tom, a conotação que existem nos textos, ou seja, deixa-se de considerar as especificidades do texto literário que atraem o leitor em prol de atividades enfadonhas que os distanciam do texto. Além disso, muitas vezes, os professores estão tão distantes dos textos literários quanto os alunos em relação aos hábitos da leitura. Lajolo indica também que os professores não podem e talvez não devam desprezar os encaminhamentos tradicionais de ensino de literatura, tais como: “[...] *inscrição do texto na sua época de produção, a inscrição no texto do conjunto dos principais juízos críticos de valor que se acumularam sobre ele, a inscrição do e no texto do cotidiano*” dos alunos, busca dos principais impasses advindos da leitura do texto (2005, pág. 16, grifos da autora). Apenas seguindo-os, já vão surgir perguntas, comentários e atividades que direcionam o trabalho com o texto. Em outras palavras, seguir certas técnicas tradicionais de ensino também são um caminho para promover uma leitura significativa aos nossos jovens leitores.

A respeito do trabalho com a leitura em sala de aula, Lopez e Tapia (2016), acrescentam que o professor depois de ler o texto a ser trabalhado e apreendido os pontos principais a serem explorados, deve deixar claro aos alunos o que eles precisam encontrar no texto. É importante que se faça isso, pois, há uma possibilidade de o autor ter objetivos diferentes do professor. Então, é importante o docente orientar os alunos para se encaminharem ao que for mais relevante e, assim, evitar distrações com questões que não são importantes para o conhecimento dos alunos. Eles

também destacam a necessidade de “chamar a atenção do sujeito sobre suas experiências básicas relativas aos fatos que são descritos no texto” (LOPEZ e TAPIA, 2016, pág. 55). Além disso, para aproximar o aluno do tema, o professor pode auxiliá-lo a relacionar seus esquemas prévios, os conceitos e terminologia.

Freire (2001), também pontua aspectos relevantes sobre a leitura. O educador explica que a leitura não se finda na decodificação pura da linguagem ou palavra escrita, mas é antecipada ou alongada na vivência do mundo. Ou seja, a experiência que o leitor acumula no mundo influencia a sua leitura, facilitando o seu entendimento e, portanto, sua aprendizagem. Freire também esclarece: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (2001, pág. 9).

Sendo assim, a primeira leitura que o indivíduo realiza é do meio ao seu redor através dos objetos e os nomes que são dados a cada um, a paisagem que ele vê, os animais. Ou seja, a experiência que o leitor acumula no mundo influencia a sua leitura. Segundo Freire:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (2011, pág. 13).

Ainda de acordo com Freire (2001), aprender a ler e escrever é um ato de educação e isso é um ato político. Não se trata apenas de alfabetizar-se, mas de compreender o mundo e seu contexto, em uma relação dinâmica que mistura linguagem e realidade. A leitura possibilita ao sujeito escrever ou reescrever o texto, transformando-o de acordo com a prática consciente e crítica. Para Freire (2001), é necessário que o leitor compreenda as relações entre o texto e o contexto para realizar uma leitura crítica.

Para o educador, quando a leitura do texto é feita de forma mecânica, para simples memorização de um objeto, não pode ser considerada leitura porque não resulta em conhecimento, nem do objeto que o texto fala. A leitura deve ser acompanhada de reflexão e crítica a respeito do objeto lido para que resulte em compreensão e aprendizagem, não em memorização do objeto.

Freire (2001), ainda considerava desnecessária uma quantidade imensa de leitura, listas de livros a serem lidos pelos estudantes, sem o devido adentramento no

texto a ser compreendido. Essa imposição de quantidade, em lugar de qualidade de leitura, vem de uma visão errônea do ato de ler. O professor, ao invés de se preocupar com número de textos a serem lidos, deve priorizar atividades de leitura em que o texto se apresente ao aluno, através dos muitos sentidos provenientes dele e dos diversos aspectos que podem ser abordados na leitura. Contudo, Freire deixa claro que tal fato não isenta a importância:

[...] de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. (2001, pág. 12).

Por fim, Freire (2001), argumenta a respeito do posicionamento ativo do aluno diante do ato de ler e escrever: ambos possibilitam que ele seja um produtor do seu discurso, ao invés de mero repetidor dos discursos das classes que o oprimia.

Freire ainda criou um método de leitura. Nele, as palavras aprendidas pelo estudante faziam parte da realidade dele, o que garantiu o sucesso do método. Sendo assim, o êxito do ensino freireano ocorreu porque o discente aprendia a ler o que antes já havia “lido” no mundo que o cercava. Conforme Freire:

[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’. (2001, pág. 11, grifos do autor).

Ou seja, se o estudante morasse na área rural, ele aprenderia palavras como boi, vaca, pasto, cerca, roça, enfim, coisas que o acompanhavam no seu dia a dia. Esses vocábulos já faziam parte da leitura de mundo deles, possuíam anteriormente um sentido para eles. Dessa forma, a aprendizagem era facilitada.

Iser (1979), também trouxe teorias a respeito da leitura. Segundo ele, a relação existente entre o leitor e o texto é a chamada interação. Essa interação não vai ser uníssona porque depende do contexto de cada leitor “[...] como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Essa influência recíproca é descrita como interação” (ISER, 1979, pág. 83). Sendo assim, o próprio leitor também é parte responsável pelo entendimento do texto porque o que ele sabe vai influenciar na sua compreensão. O teórico também destaca que existem vazios, assimetria fundamental entre texto e leitor, que dão origem à comunicação

durante a leitura porque esses vazios mobilizam representações projetivas. O texto frequentemente provoca uma multiplicidade de representações no leitor e quando essas são mobilizadas, formam o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos que permite ao leitor corrigir suas projeções e assim ele pode experimentar algo que não estava no seu horizonte de referência e dá origem às múltiplas possibilidades de comunicação. Iser considera que:

O leitor contudo nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa. Além do mais, na interação didática, as réplicas de cada participante têm um fim determinado; em consequência, elas se integram em um contexto de ações, que funciona como um horizonte de interação e muitas vezes servem como um *tertium comparationis*. (ISER, 1979, p. 87, grifo do autor).

Sendo assim, durante a leitura, o leitor não pode ainda considerar a sua compreensão como correta, porém, isso não tira dela a importância que têm no horizonte de interação com o texto.

A interação texto e leitor também é provocada pelos diversos tipos de negação formadas pelos elementos suprimidos do texto. Esses vazios possibilitam que as relações entre as pretendidas representações do texto influenciem o leitor a organizar estas perspectivas. Juntos, as negações e vazios funcionam como elementos de controle do texto. Segundo Iser:

[...] o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se no texto. Através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação. (ISER, 1979, pág. 91).

Então, mesmo o que o leitor considera que não é visível no texto, contribui para o seu entendimento porque o leva à reflexão.

Outras questões relevantes a respeito da leitura são citadas por Bamberger (1991). A primeira delas é quando o autor destaca a importância de se criar o hábito de fazer leituras. Apenas discussões ou atividades sobre o texto não são suficientes. É necessário que ler as obras literárias façam parte da rotina da sala de aula. Apenas quinze minutos de leitura todos os dias são mais relevantes que trinta minutos dia sim, dia não. Assim como ler trinta minutos dia sim, dia não, é melhor do que uma vez na semana. Por fim, ele acrescenta “A prática regular é a precondição para a formação

do hábito.” (BAMBERGER, 1991, pág. 70). Ou seja, só a adoção da repetição vai fazer com que se crie o hábito da leitura nas aulas.

Porém, para que a leitura em sala de aula seja uma atividade regular, é necessário também que o professor seja um leitor habitual. O conhecimento literário do discente vai ser de grande influência para seus alunos. Sobre isso, Bamberger considera:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são *importantíssimos* para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças: sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1991, pág. 74-75, grifo do autor).

Um professor proficiente em leitura vai poder aprofundar questões no texto literário, fazer o aluno enxergar além das informações superficiais do texto que estão no seu contexto, esclarecer questões de linguagem, questionar suas certezas e achar as suas suposições. O educador surge como um guia na viagem da leitura, mas, para isso, é preciso que ele tenha informações para compartilhar.

A respeito da leitura, há ainda as ideias de Martins (2012). A autora considera que o ato de ler vai além da aprendizagem mecânica de decifração de signos ou o “gesto mecânico de decodificar os sinais” (MARTINS, 2012, pág. 9). Caso esses sinais não estejam acompanhados de uma experiência, fantasia ou necessidade do leitor, o resultado é uma total falta de atenção desse leitor com a leitura do texto. A leitura, de acordo com Martins: “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2012, pág. 31). Então, podemos dizer que na leitura estão envolvidos, não só todos os sentidos do ser humano, como também os contextos em que ele está inserido.

Martins (2012), considera que o aprendizado da leitura é mais natural do que se pensa e, ao mesmo tempo, é exigente e complexo como o ato de viver. Para a autora, aprende-se a ler, apesar dos professores. Segundo Martins:

[...] para aprender a ler e compreender o processo de leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam. (2012, pág. 12).

Martins (2012), afirma que não são apenas os conhecimentos linguísticos que contam para a aprendizagem, também são relevantes as relações interpessoais e entre as diversas áreas do conhecimento, da comunicação e da vida do homem. Martins (2012, pág. 13), considera que: “aprendemos a ler vivendo”. Além disso, é importante a organização dos conhecimentos adquiridos, assim como estabelecer relações a partir das situações que são enfrentadas no dia a dia. Portanto, Martins acrescenta que:

[...] a interação das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas. Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições, precárias ou ideais. (2012, pág. 21)

Dessa forma, para Martins (2012), durante a leitura, o leitor assume um papel ativo, deixando de ser um simples decodificador. É o leitor que vai “dar sentido a um texto [...]” (MARTINS, 2012, pág. 33). Nesse caso, sempre se leva em conta as circunstâncias do texto e do leitor. Então, a leitura, de acordo com Martins, se perpetua pelo:

[...] *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro. Seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades. (2012, pág. 33, grifo da autora).

Ainda considerando as ideias de Martins (2012), quando vista num sentido amplo, a leitura, mesmo fora do ambiente escolar e indo além do texto escrito, permite valorizar e compreender cada passo do aprendizado das coisas e cada experiência vivenciada. Esse ponto de vista sobre a leitura possibilita descobrir tanto o que há em comum, quanto às diferenças entre os indivíduos, grupos sociais e as várias culturas. Além disso, a leitura estimula a fantasia e a consciência da realidade objetiva, propiciando ferramentas para uma postura crítica, indicando alternativas. Contudo, ao ampliar a noção de leitura, é necessário também ampliar a visão de mundo e a noção de cultura, para além das produções escritas, comumente realizadas por letrados. Sendo assim, de acordo com Martins:

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros

tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2012, pág. 30, grifos da autora).

De acordo com Martins (2012, pág. 37, grifos da autora), ao refletir sobre o ato de ler, o leitor perceberá três níveis: o *sensorial*, o *emocional* e o *racional*. Cada um deles corresponde a uma maneira de aproximação ao texto lido. Sendo a leitura dinâmica e contextualizada:

[...] esses três níveis são interrelacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 2012, pág. 37).

Segundo Martins (2012), a leitura sensorial se relaciona com os sentidos. Essa leitura não é elaborada; mas uma resposta imediata às demandas e propostas que esse mundo apresenta, associa-se “com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações” (2012, pág. 40). A leitura sensorial surge na infância e nos acompanha por toda a vida. Através dela, a criança descobre a leitura ao se relacionar com livros coloridos, cheios de figuras que despertam a sua curiosidade e a levam a um mundo diferente de sua vida real. Ela considera o livro como sinônimo de prazer.

A leitura emocional é decorrente dos sentimentos que o leitor desenvolve pelo texto, pela identificação que se tem com ele. Quando o ato de ler toca os sentimentos do leitor, a leitura é feita com base no envolvimento emocional, independente se o texto é verossímil ou não. Esse tipo de leitura desperta a empatia do leitor pela personagem de ficção, por uma pessoa, por um animal ou objeto, podendo levar, no final, a uma plena satisfação ou à angústia. De acordo com Martins, a leitura emocional: “Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós.” (2012, pág. 52). O leitor liga-se a textos considerados simples, estética e socialmente, como romances e filmes, por uma ligação “mais forte, inexplicável e irracional” (MARTINS, 2012, pág. 53). Tal ocorre à medida que nesses textos o leitor encontra a possibilidade de alimentar fantasias e extravasar emoções.

Já a leitura racional é uma reflexão mais crítica. Segundo Martins ela “ênfatiza, pois, o intelectualismo, [...] afirma a preeminência dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos [...]” (2012, pág. 64). Ao refletir, o leitor busca respostas a respeito dos sentidos do texto. Esse nível de leitura utiliza o conhecimento prévio do leitor para buscar as significações presentes que façam sentido para o seu mundo. Portanto, ao

realizar essa leitura, ele acaba transformando o seu pensamento e o seu próprio ser a partir das informações trazidas e analisadas por ele nesse processo de interação texto-leitor. Outro aspecto relevante desse nível de leitura é que ela predispõe a leitura ao texto escrito, relacionado à educação formal à cultura e erudição do leitor. Por fim, Martins conclui que:

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. [...] alargando o horizonte de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (2012, pág. 66).

Como mostrado por Martins (2012), cada nível de leitura possui a sua especificidade e todas elas são relevantes para que o leitor se aproprie da leitura e possa usufruir de todos os conhecimentos, informações e emoções que o texto possui.

Ao se apropriar da leitura, o aluno poderá cada vez mais ampliar a capacidade de se inserir em diferentes situações de letramento, participando ativamente da sociedade, como veremos a seguir.

1.2 Letramento(s)

A palavra letramento surgiu para nomear “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, pág. 6). O vocábulo foi criado porque observou-se que muitas pessoas, embora não soubessem ler e escrever, realizavam práticas de letramento através da convivência em um ambiente letrado, eram, portanto, letradas. Sendo assim, era necessário designar um processo que era diferente da alfabetização.

A necessidade de criação do termo letramento surgiu simultaneamente em diferentes países – Brasil, França, Estados Unidos, Portugal e Inglaterra – em sociedades cultural e socioeconomicamente distintas, de acordo com Soares (2004). Porém, nos países desenvolvidos, no caso da França, por exemplo, o uso do termo *illettrisme* surgiu a partir do fraco desempenho dos jovens alfabetizados na leitura e na escrita, tornando difícil a inclusão desses no mundo do trabalho e na sociedade.

Contudo, no Brasil, diferente dos países desenvolvidos, o interesse pelo letramento apareceu associado à aprendizagem inicial da leitura e da escrita “a partir de um questionamento do conceito de alfabetização [...]” (SOARES, 2004, pág. 7). Ainda, de acordo com Soares, os estudos de letramento: “[...] os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, pág. 7).

A educadora Magda Soares (2014), fez um estudo sobre o verbete letramento como léxico da área da educação. Segundo Soares, em meados dos anos 80, Mary Kato citou, pela primeira vez, a palavra letramento em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística* (1986). Kato (1986), diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. Mais tarde, Tfouni em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), diferencia os termos alfabetização e letramento. Soares (2014), acredita que tenha sido nesse momento que letramento surge como termo técnico e passa a ser usado por especialistas da área no discurso escrito e falado em várias publicações e ocasiões. Tfouni argumenta que:

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. (1988, pág. 32).

Um pouco mais tarde, Ângela Kleiman cita também o termo no título do seu livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995). Soares explica que sempre que novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender um fenômeno surgem, é comum aparecer um novo verbete. O surgimento do termo letramento decorreu da tradução para o português do termo em inglês *Literacy* que significa, de acordo com o *Webster's Dictionary*, condição de ser letrado, que em inglês é *literate* – aquele que é educado, especialmente capaz de ler e escrever –, conforme comenta Soares (2014). Mais que saber ler e escrever, letramento se refere a habilidade de utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Nesse conceito, está implícita a ideia de que o letramento traz consequências culturais, políticas, econômicas, linguísticas e cognitivas para o indivíduo e o grupo do qual faz parte. Soares diz que:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever [...] traz consequências sobre o indivíduo e altera seu estado e condições em

aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos e até mesmo econômicos [...]. (2014, pág. 18).

Portanto, a aquisição da escrita e da leitura possuem atribuições que vão além de meras habilidades adquiridas na escola. Elas fazem com que o indivíduo se torne um cidadão, no sentido mais amplo da palavra. Mais adiante Soares conceitua letramento como:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2014, pág. 18).

Essa apropriação leva o indivíduo a usufruir dessas habilidades – ler e escrever – nas diversas situações sociais em que ele as utiliza: desde ler um cartaz a responder uma mensagem de texto. Interessante notar que o termo letramento surge para fazer contraponto ao termo negativo analfabetismo – que se refere ao indivíduo que não tem habilidade de ler e escrever. O termo alfabetismo não foi usado, pois percebeu-se que apenas ensinar as habilidades mecânicas – alfabetizar – já não era suficiente para inserir o sujeito na sociedade, mas sim ensiná-lo a adquirir práticas sociais através da escrita, conforme Soares (2014).

Soares (2014), mostra ainda que as avaliações de aprendizagem, tanto nos países subdesenvolvidos como nos desenvolvidos, também começaram a medir o nível de letramento e não apenas o nível de alfabetização dos alunos. Elas exigiam que os estudantes fizessem uso dos materiais escritos - interpretar e compreender os textos (reportagens, editoriais, poemas, entre outros) - localizar e extrair informações de mapas, tabelas, quadros de horários etc. Sendo assim, essas avaliações buscavam analisar se os indivíduos estavam letrados, não apenas alfabetizados.

Ficou evidente, conforme Soares (2014), também nas pesquisas das áreas da Educação, História Sociologia e Antropologia a diferença entre os termos alfabetização e letramento. As pesquisas que se preocupam com o quantitativo de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da escrita nas séries iniciais são pesquisas de alfabetização. Já as pesquisas que se voltam para analisar os usos e práticas sociais de leitura e escrita de determinado grupo de pessoas ou que buscam analisar – com base em documentos e outras fontes – como se davam essas práticas no passado em determinado grupo ou região são pesquisas de letramento.

Por fim, Soares (2014), destaca que um indivíduo adulto pode ser analfabeto e ainda assim ser letrado, de certa forma. Isso acontece se, mesmo sem saber ler, esse indivíduo fizer uso de práticas letradas como assistir a um telejornal, pedir para alguém ler uma carta para ele, ditar uma carta para alguém alfabetizado escrever etc. Embora sem saber ler e escrever, ele está utilizando das práticas sociais da escrita e da leitura. Da mesma forma, a autora considera que crianças que ainda não foram alfabetizadas, mas folheiam livros, fingem lê-los, ouvem histórias, brincam de escrever - estão cercadas de práticas de letramento, portanto, são de certa forma, letradas.

Kleiman (2008), também considera que o letramento não está apenas atrelado ao saber ler e escrever como prática escolar, mas se relaciona às práticas sociais que se faz. Para Kleiman:

[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (2008, pág. 18).

No letramento, a escrita é considerada a partir do momento que o indivíduo a usa como ferramenta para realizar certas atividades, se inserindo na sociedade a partir delas.

Kleiman ainda acrescenta que o letramento se refere “às práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia” (1995, pág. 18). Para ela, a escola é um dos espaços para práticas específicas do letramento. Na escola é o espaço do letramento escolar e em outros ambientes ocorre o letramento social.

Kleiman (1995), argumenta ainda que o fenômeno do letramento vai além do mundo da escrita, tal qual ele é concebido pelas instituições responsáveis pelo seu ensino. Para Kleiman, a escola é uma das mais relevantes agências de letramento. Porém, ela não se preocupa com o letramento como prática social, mas como um tipo de prática, relacionado à alfabetização e à aquisição de códigos (alfabético e numérico) no plano individual, no intuito de promover à própria instituição. Por outro lado, outras agências de letramento como a família, a igreja e a rua – local de trabalho – têm orientações de letramentos diversa da escola. Um exemplo disso é o desempenho apresentado por crianças que trabalham com os pais na feira. Elas aprendem a calcular através da observação dos pais e da interação com os clientes. Já se esses mesmos cálculos são apresentados no ambiente escolar, as crianças apresentam dificuldades para realizar um cálculo comum.

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento realizadas na escola quanto ao uso da escrita são aquelas mais aceitas na sociedade, mas são consideradas incompletas por muitos pesquisadores. De acordo Street (1984 apud Kleiman 1995), essas práticas são denominadas modelo autônomo. A concepção do modelo autônomo do letramento pressupõe apenas uma maneira de o letramento se desenvolver, e essa forma está ligada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. De acordo com Kleiman:

A característica de 'autonomia' refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação. (KLEIMAN, 1995, pág. 22, grifo da autora).

Em contrapartida, Street (apud KLEIMAN, 1995), propõe o modelo alternativo de letramento ideológico. Nessa perspectiva, letramento é visto no plural como práticas de letramento. Compreende-se que essas práticas são social e culturalmente determinadas, ou seja, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social são dependentes dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Street (apud KLEIMAN, 1995), destaca claramente o fato de que as práticas de letramento de letramento são aspectos não da cultura, mas das estruturas de poder de uma sociedade. Segundo Street (apud KLEIMAN, 1995, pág. 24):

[...] qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado.

De acordo com Kleiman (1995), embora tenham as suas diferentes concepções, é necessário que se esclareça que o modelo ideológico não é uma negação dos resultados obtidos pela concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aprendizagem da escrita escolar devem ser compreendidos

em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da aprendizagem da escrita escolar representa.

Segundo Kleiman (1995), para alguém ser considerado letrado deve “ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem” (1995, pág. 18). Também é necessário que ele esteja inserido nesse meio em que são utilizadas a leitura e a escrita em situações diversas dentro e fora da escola sem estar necessariamente relacionado à alfabetização.

Outra questão discutida por Kleiman (1995), é o fato de crianças de certas classes sociais, embora ainda não alfabetizadas, conseguirem produzir práticas orais letradas, através da relação que elas fazem com textos escritos que foram anteriormente lidos para elas. Dessa forma, essas crianças são consideradas letradas, pois participam de um evento de letramento e estão aprendendo uma prática discursiva letrada. Tal fato corrobora a ideia de que o letramento não está atrelado à alfabetização em si, mas às práticas letradas em que o sujeito está inserido.

É necessário que o professor apresente atividades de leitura e escrita em que os estudantes sejam estimulados a compreender o sentido global do texto e os incentive à leitura com significado. Dessa forma, o professor deve se abster de propor tarefas que causam aos alunos desânimo e distanciamento pela leitura. Kleiman afirma que as práticas de leitura e escrita precisam se constituir por:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (2001, pág. 238).

Muitas são as opções de textos que tratam da vida real dos alunos que podem ser usados em sala de aula: comentários de vídeos do *Instagram*, legendas de fotos do *Facebook*, reportagens e notícias que versem sobre temas atuais, assim como contos, crônicas, poemas, romances e obras dramáticas. Todos esses textos, desde que apresentados e trabalhados em atividades como discussões, busca de sentidos, análise dos temas, encenações, interpretações das ideias dos textos, serão fonte de aprendizagem e podem fazer os alunos se apropriarem da leitura como ato de prazer e conhecimento, não como uma obrigação a cumprir nas paredes da escola.

Tfouni (2010, pág. 22), também acrescenta que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Para a autora, do mesmo modo, a ausência e a presença da escrita no meio social do indivíduo, agem como causa e consequência de mudanças “sociais, culturais e psicológicas” na vida do mesmo (TFOUNI, 2010, pág. 22). Segundo a pesquisadora, o letramento é produto da expansão do comércio, da expansão dos meios de produção e do desenvolvimento da agricultura. Dessa forma, torna-se causa de mudanças históricas profundas, a exemplo do surgimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial de forma geral.

De acordo com Tfouni (2010, pág. 24), o vocábulo “letrado” não tem um sentido apenas, e não descreve um fenômeno simples e uniforme. Ao contrário, liga-se às mentalidades, culturas e “estrutura social como um todo”. Tfouni acrescenta sobre isso que:

o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe são ‘graus de letramento’, sem que com isso se pressuponha sua existência. (TFOUNI, 2010, pág. 24, grifos da autora).

Dessa forma, para Tfouni (2010), não se pode dizer que o “iletramento”, enquanto ausência total de letramento, exista nas sociedades modernas industrializadas. Não existem sujeitos iletrados, esses podem apresentar diferentes graus de letramento, o que há na realidade são sujeitos não alfabetizados. De acordo com a autora, podemos encontrar em grupos não alfabetizados, características de grupos alfabetizados e escolarizados, ou seja, graus de letramento.

Outra perspectiva importante discutida por Tfouni (2010), é a respeito do pensamento etnocêntrico que considera a aquisição da escrita como pressuposto para as pessoas conseguirem desenvolver “raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc.” (TFOUNI, 2010, pág. 25). Contudo, a autora discorda desse pensamento e considera que os indivíduos não alfabetizados têm capacidade de raciocinar, solucionar conflitos e contradições. Tfouni conclui sua colaboração sobre o tema afirmando:

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. (TFOUNI, 2010, pág. 28).

Dessa forma, o mais relevante é que o indivíduo, por meio das práticas de letramento, adquira as competências para participar da sociedade ativamente, e assim, movimentá-la, mudar para melhor sua vida e das pessoas. Apenas a alfabetização não capacita o aluno para se inserir na sociedade de maneira efetiva, ela é apenas um dos processos necessários para que o discente use a língua de maneira significativa.

Rojo (2009), é outra autora que conceitua letramento, considerando-o no plural – letramentos. Para a educadora, eles são: “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” (ROJO, 2009, pág. 10). Ela também alerta sobre a relação do insucesso da alfabetização e dos letramentos na escola brasileira e a exclusão social dos estudantes. Tal fato reflete a importância tanto do alfabetizar, como do letrar como instrumentos de inclusão social. De acordo com Rojo:

[...] cabe a nós, agora, nos primórdios do século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação. (2009, pág. 7-8).

Ainda segundo Rojo (2009), as práticas de letramentos da população fora da escola não explicam o fracasso do letramento feito na escola. Ao contrário do que se propaga, o problema não está na falta de leitura, já que, de acordo com Abreu (2003 apud ROJO, 2009), o brasileiro lê e gosta de ler, quando possível. De acordo com a pesquisa, 67% dos brasileiros de diferentes classes sociais gostam de ler nas horas vagas. 59% possuem livros didáticos, 58% livros infantis e 35% enciclopédias. Porém a literatura – romances, literatura de aventura, policial ou ficção em geral – não está democratizada para todas as classes. Enquanto 46% das classes C/D possuem a Bíblia, a posse de livros literários se concentra nas classes A/B, no percentual de 30%.

Quanto ao acesso aos bens culturais, ainda de acordo com Abreu (2003, apud ROJO, 2009), 83% dos brasileiros participantes da pesquisa nunca foram ao teatro, 78% não foi ao museu e 68% ao teatro. Contudo, a TV é parte da vida de 81% das pessoas e 78% delas ouve rádio.

De acordo com Rojo (2009), os resultados dessa pesquisa mostram que a escola deve se preocupar em facilitar o acesso a espaços culturais, assim como os

impressos foram relativamente democratizados para a maioria das pessoas. Da mesma forma, a escola precisa reavaliar suas práticas de letramento e aproximar a cultura e os letramentos dos alunos às atividades propostas por ela. Segundo Rojo:

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (2009, pág. 12).

Rojo (2009), ainda afirma que o intento da escola é dar possibilidade para os estudantes interagirem com diversas práticas sociais realizadas com a leitura e a escrita (letramentos) na vivência urbana, de modo democrático, crítico e ético. Para tal, é necessário que a educação linguística englobe:

[...] os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]

[...] os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]. (ROJO, 2009, pág. 107, grifos da autora).

[...] os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]. (ROJO, 2009, pág. 108, grifos da autora).

A autora também considera que as múltiplas demandas que a sociedade atual impõe à escola aumentam demasiadamente as práticas e textos que precisam circular e serem trabalhados na escola. Para atender essas expectativas, é necessário considerar que “as *esferas de atividade* e de *circulação de discursos*” (BAKHTIN, 1992, grifos do autor apud ROJO, 2009), não são fixas e individuais, mas entrelaçam-se todo o tempo na vida contemporânea, definindo-a e definindo os posicionamentos, os direitos, deveres e discursos da vida cotidiana. Conforme Rojo (2009):

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar ligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. [...] para transformar *patrimônios* em *fratrimônios*. Nesse sentido a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e

protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. (ROJO, 2009, pág. 115, grifos da autora).

A escola precisa dar ao aluno a oportunidade de conhecer textos oriundos da cultural local, apontando o diálogo que esses podem construir com as culturas “valorizadas”. Esse trabalho deve ser feito a fim de que o estudante perceba que a origem dos textos não os torna melhor ou pior, mas são oportunidades de se conhecer discursos, temas e abordagens diferentes e, em alguns casos, maneiras sofisticadas de se trabalhar com a língua. Ao mesmo tempo, os discentes podem ser levados a perceber, através da diversidade de textos que, independentemente da origem de quem a utiliza, a língua é um instrumento poderoso para expressar sentimentos e emoções e, através dela, diversas “vozes”, outrora silenciadas, podem ser ouvidas, ajudando os sujeitos a identificarem seu papel na sociedade.

Rojo (2009), considera que nesse contexto atual, em que a globalização mudou o rumo das comunicações e da circulação de informações é necessário que a escola inclua as atividades de letramentos digitais, considerando os múltiplos letramentos que são exigidos na sociedade atual. De acordo com Rojo (2009), as mudanças e a criação das tecnologias digitais, trouxeram ao menos, quatro mudanças em relação aos letramentos.

a vertiginosa *intensificação e diversificação da circulação de informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muitos mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade;

a *diminuição das distâncias espaciais* – tanto em termos geográficos, por efeito de transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;

a *diminuição das distâncias temporais* ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento.

a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, pág. 105-106, grifos da autora).

Na verdade, trata-se de uma tarefa relativamente viável, considerando que a maioria dos alunos já estão bastante familiarizados com essas atividades digitais, até porque eles são nativos digitais – já nasceram no advento da Internet. Ainda, precisamos considerar que, na sociedade atual, não existem apenas alunos leitores e expectadores de Televisão, eles são, a maior parte do tempo, Internautas, produtores de textos do *Facebook*, *Twiter*, *What'sapp* e expectadores de séries, filmes, vídeos do *Tik Tok*, *Instagram*, *Youtube*, assim como também podem ser produtores dessas mesmas plataformas de divulgação de vídeos.

Contudo, Rojo (2009), também lembra que muitos letramentos que são valorizados e usados como meios de interação e comunicação pelos alunos, seus pais, amigos, com enorme circulação, por outro lado, são, muitas vezes, desvalorizados e esquecidos pela escola. De acordo com Rojo:

[...] as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem esquecidas e execradas pela escola, isso quando não têm seu acesso proibido em muitas escolas e universidades conectadas. (ROJO, 2009, pág. 106).

Trata-se de um equívoco simplesmente ignorar algo que está todos os dias a nossa frente. Será necessário que a escola utilize os recursos digitais como um meio, um recurso a mais para atrair o aluno para o trabalho com o texto. Afinal, para, por exemplo, postar uma opinião no aplicativo *Padlet* (*mural virtual*) ou na sua conta pessoal do *Instagram* sobre um poema lido, o aluno terá que realizar várias leituras do texto; refletir sobre o texto, seu vocabulário, seus sentidos e intenções. Finalmente, vai escolher as palavras adequadas para manifestar sua opinião, através de um texto escrito. Possivelmente, ele ficará mais entusiasmado para realizar essa atividade do que simplesmente guardar sua opinião para si, em um texto escrito no caderno. Ao expressar sua opinião em relação ao texto, ele ainda pode inserir uma imagem do livro ou até mesmo outra que, de acordo com ele, tenha a ver com o poema, realizará ainda uma leitura de imagens para poder selecionar a mais adequada. Então, o estudante vai ter que utilizar uma série de conhecimentos e habilidades para realizar essa tarefa. Sendo assim, uma mera postagem, quando utilizada com fim de letramento, se torna um meio que o leva não apenas a mexer no celular, *tablet* ou computador, mas a interagir com o texto de maneira aprofundada.

Garcia Cancline (2013), também reflete a respeito da influência das tecnologias na cultura e na formação do leitor. Ele explica a diferença entre leitor, expectador e internauta. O pesquisador trabalhou o conceito de leitor restrito àquele de obras literárias, como destacam Jauss e Iser ou destinatário de obras editoriais; o expectador pode ser de cinema, de tv, de espetáculo teatral e de concertos musicais, já o internauta, é alguém conectado com várias mídias que lê, ouve ou combina materiais diversos, advindos da leitura e do espetáculo. Dessa forma, de acordo com Garcia Cancline (2013, pág. 21): “Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades – a escola – e a autonomia do campo educacional.” Sendo assim, a educação observou que o conhecimento não estava mais limitado ao espaço escolar e a sua influência sobre a sociedade foi sucumbindo, primeiro para a cultura de massa e, atualmente, para os meios de comunicação digital e eletrônica “multiplicaram os espaços e circuitos de acesso aos saberes à formação cultural.” (GÁRCIA CANCLINE, 2013, pág. 23). Garcia Cancline considera que os jovens adquirem nas telas, algo diferente do que aprendem na escola:

[...] uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser expectador sendo telespectador e internauta. (GÁRCIA CANCLINE, 2013, pág. 23).

Garcia Cancline (2013), alerta que os órgãos governamentais, encarregados de divulgar a cultura, formar públicos e incentivar a leitura, ao invés de apenas se preocuparem em multiplicar escolas e bibliotecas, deveriam investir em inovações, assim como “[...] gerar, nos tempos longos da educação, experiências que elevem ao desfrute tanto da arte, como das novas linguagens” (GÁRCIA CANCLINE, 2013, pág. 13). Enquanto isso, a indústria cultural está preocupada em produzir conteúdos que unam as linguagens e combinem os espaços de divulgação: livros, audiolivros e livros digitais para celular, tablets ou computadores, filmes para o cinema, sofá e celular. Lembrando que, um não vai, necessariamente, excluir o outro, haverá sim as preferências entre um e outro, de acordo o gosto do público. Por exemplo, quando os *DVD's* surgiram, os cinemas não fecharam, mas esses tiveram que se adaptar a novos formatos – os chamados multiplex com várias salas de exibição. Da mesma forma, o surgimento de livros digitais não extinguiu o livro de papel porque muitos leitores ainda o preferem.

Já Sousa, Miota e Carvalho (2011), consideram que a sociedade atual exige que o ensino escolar seja uma preparação para as novas situações que surgem a cada dia. Dessa forma, a escola precisa se recriar e o professor precisa estar atualizado com as novas tecnologias digitais de comunicação e informação, incluindo-as na prática educacional. Para Sousa, Miota e Carvalho, as inovações “tratam e consideram as tecnologias digitais como potencializadoras de novos textos, novas formas de pensar, novas práticas pedagógicas [...]” (2011, pág. 17). Além disso, é preciso que o professor considere que o conhecimento não é fruto de sua autoria, as novas ferramentas tecnológicas também englobam conhecimentos e habilidades aos seus usos. A partir daí, elas conseqüentemente ofertam ao ensino, de acordo Sousa, Miota e Carvalho:

A dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, coautoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes. (2011, pág. 18).

Sousa, Miota e Carvalho (2011), acreditam ainda que as tecnologias na educação renovam as situações de interação, criação, expressão, comunicação, colaboração e informação, ficando bem mais atraentes do que as atividades baseadas somente na escrita e nos meios impressos que motivam tanto alunos quanto professores. O professor como mediador da aprendizagem, deve estar aberto aos alunos, porque esses, ao se identificarem com os meios tecnológicos, podem utilizar uma linguagem bem próxima do seu cotidiano, “utilizando-se da criatividade e valorização do que cada um sabe nessa ação coletiva”. (SOUSA, MIOTA e CARVALHO, 2011, pág. 19).

Dessa forma, atividades ligadas à tecnologia são uma estratégia relevante para aproximar o aluno do texto literário. Através de uma aprendizagem baseada em atividades que aprofundem sua relação com o texto, o aluno poderá apropriar-se de todas as informações e peculiaridades que o texto literário proporciona.

1.3 Leitura do texto literário

O ensino de literatura no Brasil tem tido inúmeras dificuldades à medida que não consegue, na maior parte dos casos, engajar seus alunos na leitura de textos literários e torná-los adultos leitores. Consequentemente, a falta de interesse pela leitura literária, dificulta ainda mais a melhora da proficiência em leitura o que contribui para um baixo rendimento escolar. Tal fato é resultante de um ensino que não apresenta o texto como razão principal da aula: primeiro, são trazidos ao aluno conceitos que não o atraem à posterior leitura literária. Raros são os momentos em que o texto literário é lido ou apreciado como obra de arte. Muitas vezes, a literatura, disciplina que é facultada ao ensino médio, é sinônimo de datas, autores e obras a memorizar. No Ensino Fundamental, os textos literários são trazidos, frequentemente, em trechos nos livros didáticos e com uma longa lista de questões atreladas a eles. Em outras ocasiões, esses textos servem apenas como pretexto para o ensino de gramática. Jouve destaca que:

O valor de um texto, portanto, deve ser buscado naquilo que ele exprime. [...] E aqui que aparece o papel imprescindível dos estudos literários. Eles têm por finalidade transpor um duplo desafio: identificar conteúdos expressos de maneira indireta ou oblíqua; trazer as informações (estéticas, culturais históricas) que permitem devolver a uma metáfora morta o poder de uma metáfora viva. (2012, pág. 132).

O texto deve ser explorado pelo professor nas suas vertentes mais profundas. Os alunos precisam ter acesso, através de atividades que procuram desvendá-lo, a seus sentidos oblíquos e aos aspectos mais relevantes. Essas informações permanecem escondidas, caso a atividade seja apenas uma leitura superficial.

A leitura do texto literário, como qualquer outro saber, não nasce com o indivíduo, mas deve ser ensinada na escola. Perrone-Moisés destaca sobre o ensino literário: “Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura.” (2006, pág. 27). Durante a leitura de obras literárias, os alunos podem não só ter acesso à obra em si, mas a todo o contexto sócio-histórico e cultural que ela agrega. Perrone-Moisés (2006), menciona também sobre o aspecto cultural advindo do texto literário:

[...] o conhecimento aprofundado das obras nas quais cada língua atingiu o máximo de suas potencialidades expressivas e sugestivas é o que garante o prosseguimento da atividade literária [...] se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão

deserdados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida. (2006, pág. 35).

De acordo com Cosson (2014), a leitura significativa do texto literário sustenta a continuidade da cadeia cultural, que pode levar ao surgimento, não só de novos leitores, mas de apreciadores e produtores da arte em geral. Não se deve, porém, deixar que se afaste o prazer da leitura. Os estudos literários equivocados, em repetidas ocasiões, acabam distanciando o aluno de um relacionamento com a literatura. Sobre a experiência com esse tipo de ensino literário, Silva declara:

[...] o ensino da literatura não levava em consideração a pedagogia dos sentidos, a ordem de fruição, o princípio do prazer, que trata do texto como um mundo de possibilidades, e não como um cadáver que deve ser dissecado anatomicamente em sua morfologia, fisiologia e semiologia. (2016a, pág. 32).

Essa proposta didática mais afasta do que aproxima o aluno da literatura e o impede de se apropriar do texto porque tira o prazer que a leitura deve proporcionar-lhe. A relação entre o aluno e o texto literário, que geralmente foi iniciada nos primeiros anos de escola, com a leitura de quadrinhas, fábulas, lendas e outros gêneros, com o passar do tempo, ao invés de se estreitar, vai ficando cada vez mais distante. Muitos jovens dizem até que gostam de ler, mas não gostam de estudar literatura ou responder a questionários sobre os textos porque o veem como algo inatingível e estranho. Para sanar esse equívoco, deve-se mostrar que o texto literário é uma forma de comunicação que, como muitas outras, demanda uma interação e um aprofundamento para que cada vez mais ele se torne algo palpável. Deve-se tornar esses texto algo apreciável

Os nossos alunos perdem uma grande chance de ver o texto literário como um modo especial de construir sentidos e vivenciar seu caráter humanizador – como uma prática social. Sobre isso, Jouve lembra que: “Ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo em que vivemos” (2012, pág. 121),. À medida que as pessoas aprofundam seu relacionamento com a literatura, elas também descobrem a si mesmas porque percebem sentimentos, experiências e conhecimentos dentro de si, que muitas vezes até então desconheciam. Com essas descobertas, é quase impossível não se buscar uma mudança também no mundo real.

Através da literatura, podemos também levar para as aulas discussões, análises e reflexões sobre temas, valores e situações relevantes e caros à realidade dos alunos e da sociedade. Muitos deles, quando são discutidos de maneira saudável, profunda e reflexiva fazem toda a diferença para a construção do ser social que o texto literário é capaz de despertar e engajar. A respeito dessa peculiaridade da literatura, Lajolo reflete:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (2005, pág. 106).

A obra literária é capaz de mostrar ao estudante valores e atitudes que ele desconhecia por não fazerem parte do seu dia a dia. Pode também levá-lo a refletir e confrontar o que conheceu com sua realidade e ser capaz de alterá-la, se for o caso. Ela também revela ao leitor outros elementos intrínsecos nela: contextos histórico e social referentes à obra, comportamentos e ações das personagens, saberes filosóficos e científicos mencionados. Múltiplas informações são citadas em uma mesma obra e o leitor engajado na leitura, irá discorrer sobre cada uma delas.

De acordo com Candido (2002), a literatura como forma de fruição, vem para cumprir uma certa função psicológica de suprir a necessidade que o ser humano tem pela ficção e pela fantasia como forma de escapar da realidade que o cerca, ser um alívio para as durezas da vida. Ele explica:

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho e o rifão; [...] Portanto, por via oral ou visual, sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la. (CANDIDO, 2002, pág. 83).

É necessário que o professor mostre ao jovem leitor que o texto literário é, além de conhecimento, fonte de prazer e uma forma de escape para outras realidades imaginariamente disponíveis em todo momento, que não precisa de nenhum aparelho ou rede de Internet para ele acessar.

Candido (2002), também reflete sobre a função educadora da literatura. Segundo o teórico, ela humaniza o indivíduo porque o educa em todas as instâncias da vida, pois o texto literário também tem como prerrogativa para a importância dele em sala de aula, o uso especial, criativo e único que ele faz da linguagem. Em Pinheiro (2018), a respeito da leitura do texto literário, diz-se que:

Toda essa experiência coloca também o leitor diante de uma linguagem expressiva, que movimentava a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, favorece experimentar a língua pelo viés mais criativo. (PINHEIRO, 2018, pág. 19).

Caso o professor não se proponha a presentear os alunos com esse uso da língua na sua maior expressão, eles podem passar a vida toda sem esse encontro. Sendo assim, perderá a oportunidade de interagir com textos que possibilitam múltiplas interpretações.

Pinheiro (2018), ainda acrescenta que a linguagem literária é capaz de despertar a curiosidade e aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor através do diálogo leitor-obra. Esse encontro não é algo possível de verificar por meio de avaliações, mas é possível de se observar pela reação dos alunos durante e após a leitura do texto literário.

Outra questão levantada por Pinheiro (2018), é a importância de se criar o hábito da leitura nos alunos. Muitas vezes, usar os cinco minutos finais de uma aula para ler poemas, já que ler um capítulo de narrativa não é possível, faz toda diferença na criação do hábito de leitura. Segundo Pinheiro (2018), quando o professor priva o estudante de ter acesso a essa vivência tão saudável e simples, ele está negligenciando a sua educação.

Colomer (2007), também é uma importante referência, especialmente, tratando-se da evolução do ensino da literatura e sobre as mudanças sofridas a partir dos anos sessenta com as novas teorias linguísticas e literárias. Anteriormente a essa década, o conhecimento literário estudado era o contexto da obra e o texto em si não era aprofundado. As mudanças nas visões sobre o que é literatura, o que significa saber literatura, mudaram as concepções sobre o que são os processos de ensinar e aprender. A literatura passou a ser considerada como um objeto de comunicação social e o leitor passou a ser considerado peça-chave para a construção de sentidos do texto.

Em relação aos objetivos do ensino da literatura, Colomer (2007), considera que não apenas é o aprofundamento na estrutura do texto ou nos seus vários sentidos. Segundo Colomer (2007), uma das principais finalidades do ensino escolar é formar “cidadãos da cultura escrita” (pág.30). A leitura, como já sabido, possibilita aos estudantes o aprimoramento da escrita. Com isso, em diferentes situações de comunicação, o aluno pode exigir seus direitos e exercer sua cidadania através das habilidades da escrita que ele aprimorou a partir da leitura na escola.

Em seguida, veremos o embasamento teórico contemplado em nossa pesquisa. Essas teorias possibilitam que a leitura do texto literário seja feita de modo mais relevante para o aluno e, assim, contribua para o aperfeiçoamento do seu letramento literário.

1.4 Estética da Recepção

A teoria *Estética da Recepção* foi criada por Jauss, na Alemanha, apresentada pela primeira vez em 1967. Ela surgiu como contrapartida ao fato de, até então, os estudos literários concentrarem-se apenas na importância do texto, do autor e na tradição literária da qual a obra faz parte, ou seja, o lado produtivo da experiência estética. De acordo com Jauss (1994), os historiadores literários organizavam seu material de modo linear, seguindo a ordem cronológica dos grandes autores, seguindo a estrutura “vida e obra”, deixavam assim, de fora, os autores menores (grifo do autor, pág. 7). Geralmente, esse modo de organizar a literatura era usado para apresentar os cânones da Antiguidade Clássica. Desse modo, não se considerava o lado receptivo e comunicativo desta.

O abismo entre literatura e história, entre conhecimento estético e o histórico faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da ‘evolução literária’, ela revela aquela função verdadeiramente *constitutiva da sociedade* que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. (JAUSS, 1994, pág. 57, grifos do autor).

Contudo, esses historiadores costumavam se abster a respeito das qualidades estéticas das obras que eles apresentavam, atentavam-se à “objetividade da

historiografia, à qual cabe apenas descrever *como as coisas efetivamente aconteceram.*” (JAUSS, 1994, pág. 7, grifos do autor). Tal fato ocorre, porque segundo Jauss (1994), a qualidade de uma obra não advém de seu contexto histórico e de sua representatividade para o seu gênero, mas da receptividade e da fama da obra frente à posteridade.

Jauss (1994), destaca que a teoria literária marxista só alcançou destaque quando relacionou a função da literatura como parte integrante da sociedade. A literatura, seria, nesta corrente, uma testemunha dos atos humanos na história. Essa teoria considerava também que a poesia tanto ouvia, como gestava a sociedade para quem se dirigia e, ao mesmo tempo, determinava seu estilo. Na opinião de Jauss, esse pensamento não se sustenta, à medida que:

Somente uma porção reduzida da produção literária é permeada aos acontecimentos da realidade histórica, e nem todos os gêneros possuem força testemunhal no tocante à ‘lembrança dos motivos constitutivos da sociedade’ [...] sendo incapaz de extrair daí quaisquer categorias estéticas próprias [...]. (JAUSS, 1994, pág. 16, grifos do autor).

Jauss (1994), também destaca a visão dos historiadores formalistas russos a respeito da literatura. Os formalistas consideravam a literatura um objeto autônomo de investigação, à medida em que era independente das condições históricas, definindo sua realização em termos essencialmente funcionais, “como a *soma de todos os procedimentos artísticos nela empregados.*” (JAUSS, 1994, pág. 18, grifos do autor). Eles também consideravam que apenas o embate entre a linguagem poética e a linguagem prática da obra literária era quem mensurava o seu caráter artístico. A oposição entre essas linguagens levou “ao conceito de *percepção artística*” (grifos do autor, pág. 18), quebrando a ligação entre literatura e vida e, fazendo a arte “o meio para a destruição, pelo *estranhamento*, do automatismo da percepção cotidiana.” (grifos do autor, pág.19). De acordo com Jauss:

Decorre daí que a recepção da arte não pode mais consistir na fruição ingênua do belo, mas de maneira que se lhe distinga a forma e se lhe conheça o procedimento. Assim, o processo de percepção da arte surge como um fim em si mesmo, tendo a *perceptibilidade da forma* como seu marco distintivo e o *desvelamento do procedimento* como o princípio para uma teoria que, renunciando conscientemente ao conhecimento histórico, transformou a crítica de arte num método racional e, ao fazê-lo, produziu feitos de qualidade científica duradoura. (JAUSS, 1994, pág. 19, grifos do autor).

Jauss (1994), destaca ainda que a historicidade da literatura reapareceu ao longo dos estudos formalistas, apesar de ter sido, inicialmente, desprezada. Tal fato, os obrigou a reavaliar os princípios da diacronia, pois, segundo Jauss, o literário não é determinado apenas sincronicamente, mas pela contradição ao que é pré-estabelecido “pelo gênero e à forma que o precede na série literária.” (1994, pág. 19). Os formalistas russos também compartilhavam a ideia de que existem várias escolas literárias em cada momento histórico e uma delas é representante do “*ápice canonizado da literatura*” (JAUSS, 1994, pág. 20, grifos do autor), o que leva as demais formas a serem cultura de massa. Jauss conclui a respeito da teoria formalista russa e da marxista- o seguinte:

Se, por um lado, se pode compreender a evolução literária a partir da sucessão histórica de sistemas e, por outro, a história geral a partir do encadeamento dinâmico de situações sociais, não haverá de ser possível também colocar-se a ‘série literária’ e a ‘não literária’ numa conexão que abranja a relação entre literatura e história, sem com isso obrigar-se a primeira a, abandonando seu caráter artístico, encaixar-se numa função meramente mimética ou ilustrativa? (JAUSS, 1994, pág. 20, grifos do autor).

A história da literatura preocupava-se com a história da arte – a obra e seus autores – e desconsiderava-se o papel do leitor em sua interação com a obra e sua estética. Segundo Jauss, a estética da obra apresenta-se já na primeira recepção da obra pelo leitor, advindo daí tanto implicações estéticas como históricas. Quando o leitor experencia a recepção primária, ele já a avalia esteticamente, comparando com outras obras já lidas por ele; já quanto ao aspecto histórico, na possibilidade de haver uma cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores pode ter uma continuidade e ir se ampliando “de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico da obra e tornando visível sua qualidade estética” (JAUSS, 1994, pág. 23). Para Jauss, a literatura só fazia sentido na ótica do leitor e sua experiência com o texto: “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pôsteres, ao experienciar a obra.” (JAUSS, 1994, pág. 26). Até mesmo os críticos de arte escreviam suas críticas baseados em suas experiências de leitura, não apenas na obra em si ou na vida dos autores.

Assim, o significado da obra depende totalmente dos sentidos que o leitor deposita nela. Também, seu caráter estético depende do destinatário: se este não o vivencia como obra de arte e busca aí um outro tipo de

experiência, o texto perde sua qualidade artística. (ZILBERMANN, 1989, pág. 26).

Para Jauss (1994), a experiência estética não se inicia pela intenção do seu autor, nem pela interpretação e compreensão do significado desta. O texto só faz sentido se existe o leitor para usufruir da sua experiência estética, da compreensão e interpretação que o mesmo extrai dele. Jauss (1994), esclarece que, a cada leitor, surgirá uma recepção e uma interpretação diferente do texto porque elas dependem da experiência individual de cada sujeito em tempos diferentes. O texto se materializa através do leitor.

O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor. (EAGLETON, 2006, pág. 113).

A *Estética da Recepção* analisa não só a experiência estética, pois na segunda versão de seu projeto teórico, Jauss passou a estudar também a hermenêutica literária. De acordo com Jauss, elas se complementavam, pois de acordo Zilberman:

Alguns princípios da hermenêutica embasavam a descrição da experiência estética; e a hermenêutica literária, a ciência geral da interpretação, fornece-lhe conceitos fundamentais para a revisão teórica da literatura. (1989, pág. 62).

Jauss divide sua teoria em sete teses. As quatro primeiras referem-se à estética literária, já as três últimas à história literária. A primeira tese conceitua o seguinte:

Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito. A historicidade da literatura não repousa numa conexão de 'fatos literários' estabelecida post festum, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto da história da literatura. E isso porque, antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem sempre de novamente fazer-se ele próprio, leitor. Em outras palavras: ele tem de ser capaz de fundamentar seu próprio juízo tomando em conta sua posição presente na série histórica dos leitores. (JAUSS, 1994, pág. 24, grifos do autor).

Essa primeira tese aponta para o fato de que é o leitor que define a historicidade da obra literária através do diálogo dinâmico com ela, não é a sua cronologia. De acordo com Jauss (1994), a obra literária não existe em si mesma, dando a cada leitor, de épocas diferentes, a mesma característica; a cada época e a cada leitor, sua leitura se renova. É o leitor quem atualiza os textos literários, através do processo de recepção da obra. Jauss também destaca que, diferente do acontecimento político que existe por ele mesmo, e, através de suas consequências históricas não é esquecido, o texto literário só consegue se perpetuar através do tempo se sua recepção se estender “pelas gerações futuras ou seja por elas retomada” (JAUSS, 1994, pág. 26).

A segunda tese conceitua o seguinte:

A análise da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática. (JAUSS, 1994, pág. 27, grifos do autor).

Essa tese considera que a experiência literária do leitor e o conhecimento dele, do tema proposto na obra, vai contribuir como elemento chave da interpretação e da experiência que o mesmo terá com o texto. Além disso, a obra não aparece como uma novidade absoluta para o leitor, ela traz “sinais, avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas” (Jauss, 1994, pág. 28). Dessa forma, desperta memórias de outras obras já lidas, cria no leitor uma postura emocional, contribuindo para o leitor recepcioná-la.

De acordo com a terceira tese:

O horizonte de expectativas de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma ‘mudança de horizonte’ –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia). (JAUSS, 1994, pág. 31, grifos do autor).

O horizonte de expectativa diz respeito ao que o leitor já conhece com as leituras de outras obras e, através de uma nova leitura, esse horizonte de expectativas se modifica e amplia a experiência dele como leitor. Jauss (1994), destaca que, segundo a estética da recepção, o caráter artístico de uma obra é determinado pela distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre a experiência estética que o leitor já tem da obra anterior e a “mudança de horizonte” necessária para a compreensão da nova obra. Caso a distância entre o horizonte do leitor e a nova obra seja pequena, a obra atende a expectativa do leitor, na medida em que “satisfaz a demanda pela produção do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo [...]” (JAUSS, 1994, pág. 32). De outro modo, quanto mais distante for a obra da expectativa estética do leitor, esta apresenta-se, inicialmente, com prazer e estranheza por mostrar uma nova percepção artística. Contudo, ao passar do tempo, essa obra pode já não ser uma inovação artística para públicos posteriores.

De acordo com a quarta tese:

A reconstrução do horizonte de expectativas sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. Tal abordagem corrige as normas de uma compreensão clássica ou modernizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – e evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito da época. Além disso, traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção – que intermedeia ambas as posições – e coloca em questão, como um dogma platonizante da metafísica filológica, a aparente obviedade segundo a qual a poesia encontra-se atemporalmente presente no texto literário, e seu significado objetivo, cunhado de forma definitiva, eterna e imediatamente acessível ao intérprete. (JAUSS, 1994, pág. 35, grifos do autor).

Essa tese considera que é importante compreender como foi a recepção de uma obra no passado, assim como se deu seu processo de criação pelo autor porque tais informações podem esclarecer as respostas que o texto pretende dar a o público, assim como, o que o público apreendeu da obra. Essas informações são relevantes para a relação que o leitor tem com a mesma obra no presente, reconstruindo seu horizonte de expectativas. De acordo com Collingwood: “só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para a qual ele constituiu uma resposta” (apud JAUSS, 1994, pág. 37).

De acordo com a quinta tese:

A teoria estético-recepcional não permite somente apreender sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão. Ela demanda também que se insira a obra isolada em sua 'série literária', a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura. No passo que conduz de uma história da recepção das obras à história da literatura, como acontecimento, esta última revela-se um processo no qual a recepção passiva de leitor e crítico transforma-se na recepção ativa e na nova produção do autor – ou, visto de outra perspectiva, um processo no qual a nova obra pode resolver problemas formais e morais legados pela anterior, podendo ainda propor novos problemas. (JAUSS, 1994, pág. 41, grifo do autor).

Nessa tese, observa-se que é importante contextualizar a obra no seu momento histórico. Essa é uma forma de resgatar o contexto de sua produção, bem como ela pode ter possibilidade de ser reinventada em contexto histórico atual. Dessa forma, o leitor pode passar de passivo para um ser crítico e ativo ou servir de inspiração para novas obras. De acordo com Jauss (1994), uma nova obra é produzida nos resquícios das outras feitas antes dela ou na mesma época, influenciando-a de alguma forma; uma obra que é considerada o ápice do movimento literário, automaticamente vai ser reproduzida, mas com o tempo será superada pela escola literária seguinte. Sobre esse tema, Zilbermann considera que a obra se constitui de “[...] avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia [...]”. (ZILBERMANN, 1989, pág. 38).

De acordo com a sexta tese:

Os resultados obtidos pela linguística com a diferenciação e vinculação metodológica da análise diacrônica e sincrônica ensejam, também no âmbito da história da literatura, a superação da contemplação diacrônica, até hoje a única habitualmente empregada. Se já a perspectiva histórico-recepcional depara constantemente com relações interdependentes a pressupor um nexo funcional. ('posições bloqueadas ou ocupadas diferentemente') nas modificações da produção literária, então há de ser igualmente possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas, segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Poder-se-ia, então, desenvolver o princípio expositivo de uma nova história da literatura dispondo-se mais cortes no antes e no depois da diacronia, de tal forma que esses cortes articulem historicamente, em seus momentos constitutivos de épocas, a mudança estrutural na literatura. (JAUSS, 1994, pág. 46, grifos do autor).

De acordo com o exposto pela sexta tese, a história da literatura se baseia não só no aspecto sincrônico, o contexto que ela foi produzida, mas deve também levar em conta seu significado no momento histórico atual. A partir das duas reflexões, podemos fazer recortes e comparações o que representa uma renovação da história

da literatura. Jauss ressalta ainda que a literatura que surge no mesmo contexto histórico se desdobra em obras diferentes, mas que compõem exemplos diversos de um mesmo gênero para os leitores, e esses, a compreendem como obras atuais, relacionando-as entre si, mas, ao mesmo tempo, elas se tornam parte de um “horizonte comum e significativo de expectativas, lembranças e antecipações literárias.” (JAUSS, 1994, pág. 48)

Concluindo seu estudo, a sétima tese considera que:

A tarefa da história da literatura somente se cumpre quando a produção literária é não apenas apresentada sincrônica e diacronicamente na sucessão de seus sistemas, mas vista também como história particular, em sua relação própria com a história geral. Tal relação não se esgota no fato de podermos encontrar na literatura de todas as épocas um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida social. A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, pág. 50, grifos do autor).

Nessa última tese, observamos que é considerado o fato de que a obra precisa, através dos seus aspectos sincrônico e diacrônico, adentrar na vida prática do leitor. De acordo com Jauss (1994, pág. 52): “o horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica” porque além de perpetuar as experiências vivenciadas pelo leitor, ele ainda antecipa possibilidade não realizadas, amplia o comportamento social limitado, direcionando a outras ambições, intenções e finalidade. Jauss conclui que: “[...] abrindo assim, novos caminhos para a experiência futura”(JAUSS, 1994, pág. 52), a obra literária precisa fazer sentido, se relacionar com a sua vida, causando um efeito social sobre o leitor, de acordo com o caráter humanizador que a literatura possui. A experiência de leitura através do poder criativo da literatura, baseia-se não somente no seu caráter artístico, mas através de uma nova estrutura, ajudando o leitor a “romper o automatismo da percepção cotidiana”. (JAUSS, 1994, pág. 52).

A partir dos pressupostos trazidos pela Estética da Recepção. Surgiram métodos de ensino, baseados na ideia do leitor como fundamental para o sentido do texto literário e considerando que as suas expectativas são primordiais para o envolvimento dele com o texto. Vejamos a seguir esses métodos

1.5 Letramento Literário

Durante muito tempo, o texto literário foi colocado em um patamar como algo que seria privilégio dos intelectuais, conseqüentemente, muitas pessoas – por não terem oportunidade ou se sentirem incapazes de lidar com ele – não tiveram acesso a essa forma diferenciada de se usar a palavra. No texto literário predominam, com excelência, o prazer e o privilégio de fazer parte de algo maior que cada leitor experiencia por si só. Além disso, é inerente ao ser humano a necessidade de escapar do real. Essa fuga e busca pela catarse, o leitor poderá realizar através do texto literário. Segundo Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão, do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (2011, pág. 188).

Para que o aluno possa ter acesso ao texto de maneira organizada e significativa, a escola deve cumprir a sua obrigação de apresentar ao aluno o texto literário. Cosson observa que:

[...] é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (2018, pág. 17).

A escola não pode se furtar desse compromisso, mas se esforçar para que o encontro entre o leitor e o texto não seja breve, mas permanente por toda a vida escolar e parte prazerosa da rotina do aluno quando ele concluir seus estudos. De acordo com Cosson: “O letramento literário é considerado como uma prática social e responsabilidade da escola” (2018, pág. 23). Cumpre à escola ter essa responsabilidade como sua e realizá-la de maneira plena e efetiva, sem esperar que ao entrar nela o aluno seja um ávido leitor do texto literário. Ao contrário, a escola, como um todo, deve trabalhar para que ao aluno saia dela como um leitor proficiente dos textos literários e de todos os outros que o aluno encontrará por toda sua vida.

O letramento literário é um conjunto de práticas sociais realizadas, na escola ou não, através do texto literário. Para Coenga (2010, pág. 55), letramento literário é definido como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária,

enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Neste caso, o letramento literário se realiza a partir de atividades em que o sujeito compartilha socialmente os conhecimentos obtidos a partir de textos literários. Já Paulino e Cosson o definem como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, pág. 67),. De acordo com esses dois autores, o letramento literário é feito a partir das construções de sentidos que são realizadas a partir do conhecimento literário.

O letramento literário dos alunos inicia-se a partir do momento que ele tem acesso à literatura através de músicas, filmes, livros que os pais leem para eles. Porém, é a escola que tem a obrigação de consolidá-lo e tornar esse aluno um leitor de textos literários (crônicas, romances, poemas etc.), sejam canônicos ou não. O professor não é o detentor, mas deve cumprir o papel de mediador entre o aluno e o texto literário. Cabe ao mestre fazer a seleção de textos que estejam relacionados aos seus interesses e sentimentos e realizar uma leitura que privilegie o diálogo entre texto e leitor, explorando a plurissignificação do texto literário.

Acredita-se que a leitura efetiva de textos, de acordo com o tema e gêneros que interessem aos alunos culmina no letramento literário. Zilbermann (1989, pág.110), considera que a leitura “confere ao leitor um papel produtivo e resulta na identificação desse com o texto”, ou seja, o leitor é agora um sujeito ativo, tem papel relevante para o texto, o que facilita sua ligação com ele. Além disso, a pesquisadora considera a leitura como um fato social por conta da mobilização de conhecimentos que ela realiza no leitor e toda a repercussão que isso traz para ele como sujeito. Para Zilbermann:

[...] pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura como fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar. (1989, pág. 110).

Segundo Zilberman (1989), é impossível que o leitor não emita uma reação após a leitura do texto literário e, dessa forma, ele já trocará experiências com o texto. Cosson acrescenta que o texto literário: “[...] guarda saberes a cada escritura, mas não aprisiona. Pelo contrário, libera-os com brilho a cada leitura.” (2018, pág. 17). A cada contato com o texto, o leitor tem acesso a novas informações, ou seja, o conhecimento que estava segregado no texto é liberado durante cada leitura.

Para Cosson “o princípio do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores porque essa oferecerá uma moldura cultural, dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo por ele mesmo.” (2018, p. 47). Ou seja, esse letramento deve resultar uma base para que o leitor cada vez mais se desenvolva e faça girar o círculo da cultura literária. A literatura não deve ficar limitada a quem lê, mas deve ser compartilhada.

As pesquisas de Cosson (2018), sobre ensino de literatura resultaram em duas sequências de ensino, uma básica e a outra expandida. Contudo, Cosson (2018), ao apresentá-las, enfatiza que essas sequências não são o limite do que pode ser feito em sala de aula, elas são apenas exemplos. Vejamos as características delas. A sequência básica do *Letramento Literário* (Cosson, 2018), possui os seguintes elementos:

Motivação: serve para despertar a atenção do leitor para o texto, atraí-lo, estabelecer laços estreitos do leitor com o texto. Deve ser de no máximo uma aula;

Introdução: tem o papel de apresentar a obra e seu autor ao leitor. Mostrar uma breve biografia do autor, sua imagem e da sua obra. Apresentar o livro ao aluno também é importante;

Leitura: a leitura integral do texto ou de partes do texto em aulas diferentes, os chamados intervalos de leitura. A leitura deve ser acompanhada pelo professor para que tenha um objetivo e para sanar eventuais dúvidas dos alunos, caso não dê tempo;

Interpretação: deve privilegiar a construção de sentidos do texto pelo leitor e realizar o diálogo entre autor, leitor e comunidade. Baseia-se em questões que aprofundem a relação leitor com o texto, sua criticidade e reflexão.

De acordo com Cosson “a motivação, introdução e leitura são momentos de interferência da escola no letramento literário [...] já a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.” (COSSON, 2018, pág. 65). Sendo assim, as etapas propostas são a parte que cabe à escola proporcionar, em contrapartida, é papel do aluno participar ativamente com a interpretação.

As atividades de interpretação – que devem ser a externalização do registro de leitura – precisam também ser compartilhadas e os sentidos que foram construídos individualmente necessitam ser ampliados. Segundo Cosson (2018), por meio desse compartilhamento, é criado nos alunos a sensação de que eles fazem parte de uma comunidade de leitores.

A sequência expandida do *Letramento Literário* possibilita aos alunos e professores aprofundarem algumas questões com o texto literário que não são “sanadas” na sequência básica. Essa sequência se baseia na interpretação do texto como construção de sentido do mundo.

A sequência expandida segue a sequência básica e acrescenta as etapas de primeira interpretação, contextualizações, segunda interpretação e expansão. Essas etapas caracterizam-se da seguinte forma: Segundo Cosson:

[...] a primeira interpretação deve ser uma apreensão geral da obra, levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele deve ter sobre a sensibilidade do leitor; a produção de um ensaio ou depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação. (2018, pág. 83).

Na primeira interpretação, o leitor analisa aspectos mais gerais da obra, não é requerido um aprofundamento no texto.

A seguir, é realizada a etapa de Contextualização. Existem, a princípio, sete tipos de contextualizações: contextualização teórica; contextualização histórica; contextualização estilística; contextualização poética; contextualização crítica; contextualização presentificadora e a contextualização temática.

Contextualização teórica: visa explicitar e sustentar as ideias que estão contidas na obra; pretende verificar os conceitos fundamentais de cada obra. Um exemplo é a obra *O Cortiço* de Aluísio Azevedo que, de acordo com Cosson (2018), contém nela a ideia de determinismo biológico, por exemplo. Nesse caso, a contextualização teórica poderia ser feita com a professora de Biologia e os alunos seriam direcionados a fazer uma apresentação com o tema.

Contextualização histórica: relaciona o texto com a época na qual foi produzido ou de sua publicação; pretende relacionar o texto com a sociedade na qual foi formado ou com a sociedade que o texto pretende abordar. Essa contextualização poderá se transformar em outras com a contextualização biográfica, sobre a vida do escritor; ou editorial, sobre a época da publicação da obra.

Contextualização estilística: busca analisar as características do estilo de época ou a escola literária em que a obra foi produzida, ou seja, o diálogo existente entre a obra e o período, como um influencia o outro. Contudo, o professor precisa ir além da identificação das características e sempre ter em

mente que a obra pressupõe à escola literária; além disso, nem sempre a obra se encaixa em todos os parâmetros da escola literária.

Contextualização poética: analisa a estrutura e a composição da obra, como personagens, tempo, espaço e narrador. Porém, não se limita só a esses aspectos. Devemos observar os princípios de organização da obra e a linguagem descritiva dos seus elementos.

Contextualização crítica: trata-se da recepção crítica do texto, podendo se ocupar da crítica ou da história de edição da obra. As obras canonizadas costumam ter um material crítico mais amplo. Essa contextualização é uma das possibilidades de abordar o texto; é a análise de leituras de outras pessoas sobre as obras e pode ampliar o horizonte de leitura dos alunos.

Contextualização presentificadora: relaciona o tema da obra com o período atual, tornando o texto significativo para o aluno; é uma atualização da obra. O aluno é incentivado a relacionar o tema com a sua realidade. Contudo, deve-se atentar para não fazer uma análise superficial. Outra opção para essa contextualização é fazer o oposto, procurar as diferenças entre a obra e a realidade dos alunos.

Contextualização temática: caracteriza o tema e a repercussão dessa temática na obra literária. Todavia, é necessário não se aprofundar no tema em detrimento da obra para não descaracterizar o estudo literário.

Já a segunda interpretação, de acordo com Cosson:

[...] tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos, é uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Pode estar centrada num personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. (2018, p. 83).

Essa segunda interpretação pretende estreitar os laços do aluno com o texto, exige dele um olhar mais profundo e preciso para que ele perceba aspectos mais implícitos, porém não menos relevantes para a obra. Ela deve ser registrada para comprovar o aprofundamento do aluno no texto. Pode ser uma exposição de cartazes, seminários com a presença do público, ambas para outros alunos da escola, confecção de livro.

A contextualização ocorre ao mesmo tempo que a interpretação, buscando aproximar ainda mais o leitor do texto, através de algum aspecto comum com a sua vida real.

Por fim, vai ocorrer a expansão. A expansão acontece quando um texto ultrapassa o limite para outros textos, através da intertextualidade entre a obra lida e outra que apresente a mesma temática. A expansão, de acordo com Cosson (2018), ressalta o “diálogo que toda obra articula com os textos que a precedera ou que lhes são contemporâneos” (COSSON, 2018, pág. 94).

Dessa forma, as Sequências básica e expandida mencionadas acima, assim como o Método Receptional que veremos adiante, apresentam uma possibilidade para que o aluno possa engajar-se mais com a leitura do texto literário, aumentando a chance de ampliação do seu letramento literário.

1.6 Método Receptional

O *Método Receptional* foi desenvolvido por Aguiar e Bordini (1988) e tem como pilar o intuito de envolver o aluno no ato da leitura que é construída passo a passo, através de estratégias que o aproximem do texto e motivem-nos a prosseguir com outras leituras relacionadas à obra, expandindo o seu envolvimento com o texto literário. Os objetivos do *Método Receptional* são fazer com que os alunos efetuem leituras reflexivas e críticas, se tornando receptivos a novos textos.

Antes mesmo de ter contato com o texto, o aluno já é preparado para que haja um envolvimento maior dele com a leitura que virá a seguir.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 87).

O *Método Receptional* fica dividido nas seguintes etapas:

Determinação do horizonte de expectativas – Todo indivíduo possui uma expectativa de mundo e de leitura e é importante que o professor determine o que o aluno quer ler para que ele se sinta contemplado posteriormente pelo docente. Nessa

etapa, o professor deve fazer um apanhado geral sobre qual gênero ou tema os alunos querem ler.

Atendimento do horizonte de expectativas – Depois de avaliar as preferências dos estudantes, o professor deve trazer o tema ou gênero que os alunos querem ler para que ele tome gosto e crie o hábito da leitura.

É por isso que o papel do texto, no processo receptivo, é fundamental. Sua construção precisa incluir espaço e que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulado a fazê-lo. Nesse sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 89).

Ruptura do horizonte de expectativas – O professor deve procurar uma obra que não esteja dentro dos padrões que o estudante normalmente lê. Deve abalar a sua certeza e seu hábito de leitura. Contudo, deve ser um texto que se assemelhe ao anterior por meio de um outro gênero que verse sobre o mesmo tema ou o mesmo gênero com autores diferentes. Ao mesmo tempo, o texto deve ter um nível de exigência mais elevado por parte do leitor.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 87).

Questionamento do horizonte de expectativas – Nessa etapa, os estudantes vão refletir a respeito dos textos lidos, eles devem perceber qual exigiu um nível mais alto de atenção e proporciona um maior nível de descobertas e ampliação para o seu horizonte de expectativas.

Ampliação do horizonte de expectativas – Por fim, nessa etapa, eles irão analisar o quanto aprenderam realizando a leitura do texto literário. Ao perceber o quanto foi relevante para eles realizarem essas leituras, eles vão procurar novos textos que atendam a expectativa ampliada que eles agora possuem, alargando seu horizonte de expectativas.

Por fim, é notável que o *Método Receptional* pretende, através das informações trazidas pelo próprio leitor do seu relacionamento com o texto literário, realizar um trabalho que busque uma valorização de suas expectativas e um posterior aprofundamento da relação leitor e texto literário. O *Método Receptional* objetiva fazer com que o aluno possa questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; assim como levá-lo a transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

2. A POESIA

2.1 Breve conceito de poesia

Sendo a arte poética complexa e diversa, como também um instrumento de uso da linguagem tão profundo, defini-la mostrou-se uma tarefa árdua e ineficiente. Sendo impossível conceituá-la de uma única forma, vejamos alguns aspectos e definições dadas por poetas e poetas-críticos de diversas gerações.

Iniciaremos com os esclarecimentos de Samuel (2000), a respeito do tema. De acordo com ele, Platão, filósofo grego, que viveu entre 428 e 348 a.C., estabeleceu nos livros III e X da *República* os gêneros literários em três categorias: poesia épica, poesia dramática e poesia lírica. No livro III, ele leva em consideração o grau de imitação da realidade que cada categoria alcança para diferenciá-las. A poesia dramática, também conceituada como mimética, imitava os homens em ação; a poesia lírica, não era mimética, porque era conhecida por um caráter subjetivo e não imitava os homens em ação; já a poesia épica era considerada mista por agrupar os aspectos das anteriores. No livro X, Platão elimina a distinção pelo aspecto mimético porque passa a considerar “toda poesia como mimética, isto é, imitação da natureza” (SAMUEL, 2000, pág. 66). A teoria dos gêneros literários de Platão pode ser melhor compreendida se for confrontada com sua filosofia a respeito do mundo das ideias e do mundo em que vivemos. Para Platão, os poetas teriam semelhança com os pintores porque imitam um simulacro, por conhecer somente a aparência das coisas. Dessa forma, os poetas “nem sempre falam a verdade de coisas, de pessoas, de acontecimentos conhecidos realmente por eles e com os quais tivessem afinidades” (SAMUEL, 2000, pág. 67). Platão, por fim, classificou a poesia épica, lírica e dramática de acordo com o grau de afastamento da verdade e do grau de interesse do leitor. Dessa forma, a poesia épica ficou considerada por ele a de menor valor por se afastar mais da realidade.

Ainda segundo Samuel (2000), no século IV a.C., outro filósofo grego, Aristóteles, também trouxe relevantes ideias a respeito dos gêneros literários em sua obra *Poética*. Nessa obra, ele define três formas fundamentais da poesia: o gênero épico, lírico e dramático. Para Aristóteles, a epopeia, o poema trágico e em grande parte a música da flauta e a da cítara, são, de forma geral, imitações e só se

diferenciam ou por imitarem coisas diferentes, ou por meios diferentes ou “de maneira diferente e não do mesmo modo.” (SAMUEL, 2000, pág. 68).

Samuel (2000), acrescenta também as contribuições do poeta latino Horácio (65 a 8 a.C.). Em sua obra *Epistula ad Pisones*. Horácio além dos seus poemas, traz considerações a respeito da criação poética e dos gêneros literários. Para ele, o poeta precisa adequar o tema tratado “ao ritmo, tom e metro adequados ao estilo próprio de cada gênero. Isto significa que cada tema deverá ter sua forma própria, não se admitindo hibridismos.” (SAMUEL, 2000, pág. 68). Horácio ainda considerava que a criação poética devia se atrelar a um objetivo moral e didático, sendo um meio de educação e prazer, respeitando regras e modelos ideais.

Ainda seguindo os escritos de Samuel (2000), os teóricos mais modernos como Warren e Welleck não discordam dos conceitos aristotélicos, mas acrescentam novos conceitos no livro *Teoria da literatura*. Os gêneros literários, de acordo com eles, “representam uma soma de artifícios estéticos que modelam as obras literárias e atuam tanto sobre a forma exterior (métrica, ritmo, rima etc.), quanto sobre a forma exterior (atitude, tom, propósito, assunto)” (SAMUEL, 2000, pág. 71).

Mais adiante, vemos o filósofo Giambattista Vico, em 1730. Ele considerava que a poesia era uma linguagem primitiva que dava vida aos objetos do mundo real. Para ele:

[...] é propriedade dos infantes o tomar coisas inanimadas entre as mãos e, entretendo-se, falar-lhe como se elas fossem pessoas vivas. Esta dignidade filológico-filosófica prova-nos que os homens do mundo nascente (fanciullo) foram, por sua própria natureza, sublimes poetas. (VICO, 1979, pág. 41-42).

Já Manuel Bandeira considera que o poeta é aquele que vê o mundo com o olhar de uma criança, tamanha a sensibilidade do seu olhar diante das coisas que o rodeiam. Em *Flauta de papel*, o poeta esclarece: “Já se disse que o poeta é o homem que vê o mundo com os olhos de criança, quer dizer: o homem que olha as coisas como se as visse pela primeira vez; que as percebe em sua perene virgindade”. (BANDEIRA, 1985, pág. 204).

Para Paul Valéry (1999), a estreita relação da poesia com a música é uma de suas características mais relevantes. Essa relação é bem clara através do uso de recursos musicais que a poesia faz como aliterações, assonâncias, onomatopeias, paronomásias, rimas, repetições de fonemas, metrificações etc. O poeta francês

conclui: “[...] o valor de um poema reside na indissolubilidade do som e do sentido” (VALÉRY, 1999, pág. 206).

O poeta-crítico mexicano Octavio Paz considera que o ritmo é quem diferencia verso e prosa. Ele considera que o ritmo está intrínseco no ser humano e por isso é algo espontâneo. Segundo Paz:

O ritmo não só é o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como ainda não é difícil que seja anterior à própria fala. Em certo sentido pode-se dizer que a linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem. Assim, todas as expressões verbais são ritmo, sem exclusão das formas mais abstratas ou didáticas da prosa. Como distinguir, então prosa e poema? Deste modo: o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta. Sem ritmo não há poema; só com o mesmo, não há prosa. O ritmo é condição do poema, enquanto é inessencial para a prosa. (1976, pág. 11-12).

De acordo com Perrone-Moisés (2006, pág. 29), a poesia é instrumento sensível de percepção da realidade. Ela afirma que “[...] a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam”.

Elliot, citado por Pinheiro, explica que a poesia é capaz de influenciar o leitor, tornando-o mais consciente sobre seus sentimentos, mesmo mostrando sentimentos que o leitor não possui e experiências que ele não viveu:

Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes aquilo que já sentem e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias. (PINHEIRO, 2018, pág. 19).

Com nosso poeta Carlos Drummond de Andrade percebemos que a poesia é conceituada como fruto de trabalho técnico, da contemplação e da sensibilidade do poeta. Longe da falsa concepção popular que algumas experiências pessoais podem levar alguém a ser considerado poeta:

Entendo que poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero honesto rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor-de-cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é, mesmo, um ser à mercê de inspirações fáceis, dócil às modas e compromissos. (ANDRADE, 1973, pág. 16).

O crítico Alfredo Bosi conceitua a poesia como intimamente ligada às experiências pessoais, mas de cunho universal e original. Bosi acrescenta ainda que a poesia é uma forma de expressão verbal densa e intensa.

Ora, o uso 'poético' da linguagem, na vigência das idades 'civis' (que trazem em si as precedentes, mas as subordinam à convenção), será, por força, polissêmico, enquanto abraça modos diferentes de significar: o institucional, unívoco e denotativo; o mitopoético, analógico; o selvagem ou sacral (que irrompe no gesto, no tom, no olhar, no corpo que fala). (BOSI, 1977, pág. 208).

O autor argentino Jorge Luis Borges também apresenta relevante contribuição sobre a arte poética em seu livro *Esse ofício do verso* (2019). O livro é baseado em um ciclo de palestras ministradas por ele, entre 1967 e 1968, na Universidade de Harvard (EUA). Segundo o autor, sua visão sobre a poesia é o resultado de suas observações pessoais sobre o tema. Borges (2019), inicia seu texto comentando que a poesia não é uma tarefa como muitos teóricos dizem, ele é, na realidade, “uma paixão e um prazer.” (BORGES, 2019, pág. 5). Segundo o poeta, a vida é feita de poesia e essa não está desatenta, mas bem perto, o tempo todo à espreita, podendo nos alcançar a qualquer instante. Borges também deixa claro que a poesia não pode ser estudada em livros clássicos, os livros são apenas ocasiões para ela. O poeta argentino considera que a poesia, a linguagem, não é apenas uma forma de comunicação, mas uma fonte de prazer que se apropria não só do intelecto, mas também da alma, do ser e do sangue do indivíduo. Para Borges, a primeira leitura do poema é a verdadeira porque a sensação e a emoção dela não se repetem, a cada nova leitura, há uma nova poesia e uma outra experiência. Concluindo, Borges (2019), considera que a poesia não precisa ser definida, ela deve sim, ser sentida e desfrutada.

Lyra (1986), traz uma nova forma de analisar a criação poética com o conceito de *transbordamento*. Nesse conceito, ao mesmo tempo que a forma e a técnica são necessárias à escrita do poema, também é necessária uma inspiração lírica, advinda da emoção e do inconsciente. Para Lyra, existe uma força que emana dos seres, dos objetos e dos fatos e toca o poeta, que ele denomina *transitividade dos seres*.

Pois não são as coisas, por si mesmas, que provocam o ser humano, mas apenas os aspectos transitivos das coisas, através dos quais elas se exteriorizam e se manifestam numa provocação aos nossos sentidos, à nossa sensibilidade ou à nossa consciência. (LYRA, 1986, pág. 8).

Ao perceber essa força não palpável, o poeta a concretiza através do poema. Porém, nem todos os fatos, seres e objetos serão percebidos pelos poetas, assim como cada um experienciará as situações de maneira única, a partir do seu envolvimento com elas. Usando como exemplo a vivência do amor, de quantas formas diferentes ele já não foi contado nos poemas? Sendo assim, o poema é resultante da experiência do poeta com o mundo, resultado de como ele o sente e capta suas vivências nele. Contudo, a sensibilidade do poeta o faz ser capaz de contar nos poemas não só as experiências dele, mas também o que testemunha com profundidade. O poeta, ao longo do tempo, se deixa encher de sentimentos e, quando uma faísca se acende dentro dele, um estímulo o faz transbordar através do poema, ocorre o *transbordamento*. De acordo com Pontes (1999):

O termo transbordamento aqui se emprega para exprimir a eclosão das percepções acumuladas no ânimo do poeta. Contrapõe-se ao conceito assente de inspiração, termo este vago, pouco científico, não convindo seu emprego num trabalho técnico. Já transbordamento contém em si a ideia de acúmulo e arrebentação de experiências sensíveis, parecendo assim mais adequado para designar o fenômeno da criação em ambas essas fases. Portanto, usa-se o termo aqui como o fez Pablo Neruda, que, considerando o esplendor do idioma espanhol, aurífero após Cervantes, atribuiu tal fato a um manancial poético anterior que “tinha que ver com o homem inteiro, com sua grandeza, sua riqueza e seu transbordamento”. (PONTES, 1999, pág. 24, grifos do autor).

Sendo assim, segundo Lyra (1986), é através da força dos seres, a *transitividade* que o poeta é impelido ao *transbordamento* e desse fenômeno nasce o poema. De acordo com Lyra:

Como se pode deduzir, o poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso. A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras, (LYRA, 1986, pág. 6-7).

Portanto, enquanto o poema se apresenta na forma do texto, algo concreto, a poesia tanto pode se concretizar no poema, como também pode surgir em outras linguagens e textos. De acordo com Lyra (1986), o poema é um objeto empírico por

possuir uma existência concreta, enquanto a poesia é imaterial porque existe abstratamente. O poeta conclui sua ideia afirmando que o poema, depois de realizado, existe por si mesmo e fica disponível para qualquer leitor; já a poesia tem a sua existência dependendo de outro ser:

[...] primariamente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo; secundariamente, no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta (ou não), objetivá-la num poema, terciariamente, no próprio poema resultante desse trabalho objetivador do indivíduo-poeta. (LYRA, 1986, pág. 7).

Dessa forma, a poesia existe de acordo com a resposta que obtém do leitor, é preciso, então, que ela provoque nele uma resposta estética, concluindo assim o trânsito que se inicia na percepção do poeta, resulta no *transbordamento* e se concretiza no texto escrito.

De acordo com Tres e Iguma:

[...] a vivência poética em sala de aula, bem como fora dela propicia, além do alargamento intelectual, a elevação da imaginação, bem como o desenvolvimento de princípios e características individuais capazes de medir e reafirmar os próprios sentimentos e ações do leitor. (2015, pág. 01).

Ou seja, a leitura da poesia na escola traz aos alunos a possibilidades de aprofundar seu conhecimento intelectual e refletir sobre seus próprios sentimentos e emoções.

Por fim, devemos lembrar que a poesia não é uma matéria a ser ensinada, mas através do exercício da leitura literária, ela pode ser apreciada. Segundo Averbuck (1982, pág. 70) “A poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua descoberta”. Cabe ao professor abrir caminhos para que o aluno possa ter a possibilidade de conhecer o texto poético de modo a poder vivê-lo.

Baseadas em todas essas concepções sobre a poesia, é possível perceber sua singularidade e significância para a vida de todos que têm a possibilidade de ter um “encontro” com ela. Porém, para que esse contato com a poesia na sala de aula seja realmente profundo, é necessária a intervenção do professor. O docente vai guiar o aluno a uma atividade que o leve à reflexão e a perceber os sentidos que o texto possui, realizando a interação leitor-texto-autor de maneira plena e significativa. Sendo assim, a poesia assume seu caráter social ao intervir na vida do leitor e, conseqüentemente, na sociedade que o cerca.

3. CULTURA E LITERATURA POPULAR

3.1 Cultura popular

Nos estudos de Bakhtin (2013), na Idade Média e no Renascimento, o *riso* era a forma fundamental de cultura popular porque contrastava com a cultura oficial, de tom sério e feudal, e com influência religiosa. O riso se manifestava em diversas formas: *ritos e espetáculos* (festas carnavalescas, obras cômicas representadas em praça pública, etc); *obras cômicas verbais* (paródias) de diversas naturezas: orais e escritas, em latim ou língua vulgar; *diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro* (insultos, juramentos, blasões populares, etc.). Essas diferentes manifestações combinavam-se de maneiras diversas por causa de sua natureza cômica em comum. Algumas características dessas manifestações artísticas populares são os *Festejos carnavalescos e atos e ritos cômicos ligados a ele* - eram muito importantes para o homem da Idade Média, eram acompanhados de procissões que enchiam as praças e duravam todo o dia. Existia também a “festa dos tolos” e a “festa dos atos”. Quase todas as festas religiosas, assim como a eleição de rainhas e reis, tinham um traço cômico popular e público. De acordo com Bakhtin:

O riso acompanhava também as cerimônias e ritos civis da vida cotidiana: assim os bufões e os bobos assistiam sempre às funções do cerimonial sério, parodiando seus atos. (BAKHTIN, 2013, pág. 4).

Esses ritos e espetáculos eram relevantes porque mostravam uma:

[...] visão de mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à igreja e ao Estado. (BAKHTIN, 2013, pág. 4-5).

Para Bakhtin (2013), durante o carnaval a própria vida é representada, durante esse período, é transformada na vida real:

O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida *festiva*. A festa é propriedade fundamental de todas as formas de rito e espetáculos cômicos da Idade Média. (BAKHTIN, 2013, pág. 7, grifo do autor).

Rabelais foi o grande representante do riso carnavalesco popular na literatura mundial, mostrando a natureza complexa e profunda do riso.

Literatura cômica medieval – desenvolve-se durante um milênio e sofreu mudanças substanciais com o surgimento de diversos gêneros e variações estilísticas. Expressam a concepção popular e carnavalesca do mundo, empregando “a linguagem das suas formas e símbolos” (BAKHTIN, 2013, pág.12). A literatura latina paródica e semiparódica era facilmente difundida, pois havia muitos manuscritos da igreja em que se percebia o tom cômico e nota-se que o riso atinge o pensamento e o culto religioso. Dois exemplos importantes dessa época são as obras *A ceia de Ciprião* – uma paródia da sagrada escritura e *Vergilius Maro grammaticus* – um tratado semiparódico erudito sobre a gramática latina que inauguraram a literatura cômica medieval em língua latina, conforme comenta Bakhtin (2013).

A literatura cômica em língua vulgar era semelhantemente rica e mais diversificada com a presença de preces paródicas, homilias paródicas, canções de Natal, lendas sagradas paródicas etc. Segundo Bakhtin (2013), se destacavam as paródias e travestis laicos que criticavam o regime feudal e sua epopeia heroica. Essas obras se relacionam com o carnaval da praça pública e com seus símbolos, assim como a dramaturgia cômica medieval.

Gêneros do vocabulário familiar e grosseiro – durante o carnaval, o caráter de universalidade da festa, onde as barreiras sociais eram quebradas, era criado um tipo especial de comunicação entre as pessoas – um contato familiar e sem restrições, resultando na criação de diversos fenômenos linguísticos: *grosserias blasfematórias*. Dirigidas às divindades durante os cultos cômicos mais antigos, durante o carnaval, mudavam de sentido, perdendo sua característica mágica e se tornando mais universais. As grosserias ajudaram a criar um ambiente de liberdade e o aspecto cômico do mundo; *juramentos* – gênero verbal especial, parecidos com as grosserias, pois, no carnaval, adquiriam um caráter cômico, tornando-se ambivalentes, conforme explica Bakhtin (2013, grifos do autor).

De acordo com Ayala e Ayala (2006), em meados do século XVIII, os intelectuais europeus resolveram separar a cultura erudita (canônica) da popular – chamada de folclore. O folclore era o conhecimento produzido pelas camadas populares e difundido entre o povo, enquanto a cultura erudita era criada pelas classes mais afortunadas da sociedade e difundida dentro dela. Mais tarde, no século XIX, a cultura produzida pelos habitantes das áreas rurais era considerada como “pura”,

“natural” um “resíduo do passado” (AYALA e AYALA, 2006, pág. 14). Esse conceito foi responsável por se criar o mito entre pesquisadores do tema que percorreu várias nações: o que considerava o folclore como algo relativo ao passado, primitivo. Sendo assim, as manifestações folclóricas provindas do mundo rural, estariam fadadas ao desaparecimento com o crescimento da urbanização nas cidades. Com o passar do tempo e o estudo dessas manifestações provenientes do passado, ficou insustentável manter essa teoria e houve a substituição do termo folclore por cultura popular, mais abrangente (AYALA e AYALA, 2006).

Contudo, a substituição do termo folclore por cultura popular ainda dava margem para indagações: o que significava “popular”? Quem seria esse povo do qual ele deriva? O termo cultura também gerava controvérsias porque tanto poderia se referir à cultura erudita quanto àquela produzida pelas pessoas mais simples. Aliás, tudo que é passado de geração para geração é considerado cultura incluindo culinária, conhecimentos medicinais, histórias etc.

Para Peter Burke (1989), a cultura popular era aquela feita por artistas que “trabalha principalmente para um público de artesãos e camponeses” (pág.116). Contudo, a produção da cultura popular era realizada tanto pela classe popular como pela população mais abastada – princesas, professores universitários e outros foram responsáveis pela criação de mistérios, poesia, canções de carnaval, baladas e outras manifestações populares. Por ser muito estreita essa divisão entre cultura popular e erudita, Burke considera que os historiadores deveriam se ater em estudar a interação que ocorre entre elas, não sua divisão. A relação entre essas culturas e a dificuldade em diferenciá-las está no fato de pessoas integrantes da elite tanto produzirem a cultura popular quanto à erudita. Ao mesmo tempo, em muitas ocasiões, a própria cultura popular bebe na fonte da cultura erudita.

De acordo com os estudos de Ayala e Ayala (2006), a expressão cultura popular, sinônimo de cultura do povo, diz respeito às práticas culturais que fazem parte de um contexto historicamente determinado e são realizadas por grupos subalternos da sociedade. Já o termo folclore, frequentemente é referido com sentido pejorativo, considerado como algo de pouco valor, que não precisa ser levado em consideração. Ou seja, as manifestações populares recebem um tratamento como algo “pitoresco, arcaico, anacrônico, inculto.” (AYALA e AYALA, 2006, p. 10). Quando se refere à cultura de um país, os autores buscam recolher as manifestações típicas como exemplos da cultura local. Por isso, não há um consenso sobre quando se iniciou a

cultura popular no Brasil porque alguns autores consideram algumas poesias portuguesas que aqui foram modificadas, já como manifestações de nossa cultura, outros discordam.

Os primeiros autores a estudar a cultura popular do Brasil foram Celso de Magalhães, José de Alencar e Silvio Romero. Todos eles buscavam traços nacionais no acervo cultural para considerar uma obra como cultura popular brasileira:

A procura do típico é um dos meios de afirmação da identidade nacional. A preocupação com esta é uma espécie de fio condutor da identidade brasileira e, no que tange ao folclore, terá, ao longo do tempo, diferentes implicações, oscilando entre posições mais conservadoras e mais críticas. (AYALA e AYALA, 2006, pág. 12).

Esses três estudiosos – Magalhães, Alencar e Romero – também consideravam que a cultura popular era mais presente na área rural e cidades do interior porque a conceituavam como rude, rústica e ingênua, oposta à “civilização” das grandes cidades. Além disso, Sílvio Romero considerava que a literatura popular estava prestes a desaparecer por causa do progresso dos meios de comunicação. Isso causava uma preocupação, na época, em registrar a cultura popular antes que ela acabasse. Já Rodrigues de Carvalho classificava o folclore brasileiro como “reminiscência de lendas e tradições que se extinguem e como conjunto de fragmentos.” (apud AYALA e AYALA, 2006, pág. 15).

Os estudiosos utilizavam como um dos meios de estudo a investigação das origens e a contribuição das diferentes raças e ou culturas (etnias) para o folclore nacional.

Amadeu Amaral também trouxe uma relevante contribuição para as investigações da cultura popular do Brasil, especialmente nas áreas de linguagem e poesia. De acordo com Ayala e Ayala (2006), ele enfatiza que os aspectos da cultura como costumes, crenças e as manifestações que as expliquem também devem ser levados em conta no estudo da cultura porque são o *contexto cultural* (AYALA e AYALA, 2006, grifo dos autores). Segundo Amaral (apud AYALA e AYALA, 2006), a cultura popular tinha um processo de criação e uma estética própria.

Mário de Andrade foi outro autor que estudou a cultura popular. O objetivo dele em estudar a cultura do país foi ter embasamento teórico para sua obra artística. Ele se destacou por criar um órgão responsável por pesquisar e catalogar as obras folclóricas do Brasil – Departamento de Cultura de São Paulo em 1915. Além disso,

Mário de Andrade foi exímio nos seus registros de músicas e textos populares e questionou o fato de que um fato folclórico tivesse que ter sua existência comprovada há um longo tempo, já que em muitos casos de manifestações folclóricas, não havia documentação comprobatória. Para Andrade (apud AYALA e AYALA, 2006), a definição de popular ou folclórico devia ser pautada nas técnicas e no processo de criação.

Outro estudioso da cultura popular foi Bastide. Para ele a cultura não deve ser estudada como sobrevivência de manifestações culturais posteriores, mas deve ser compreendida em termos *atuais*. Ele também liga a manutenção e as transformações da cultura à organização social, às instituições e aos grupos que as promovem. Nesse caso, já se considerava a cultura como produção ou reprodução. Segundo Bastide:

[...] o contexto social e o espaço físico deixam de ser tratados como cenário das manifestações folclóricas e tornam-se componentes estruturais da análise. Do reconhecimento de que a cultura popular, como qualquer cultura, só existe enquanto é mantida por grupos sociais [...]. (apud AYALA e AYALA 2006, pág. 33)

Florestan Fernandes também teve um importante papel no estudo da cultura popular. Ele usa o termo “folclore subjetivo” (AYALA e AYALA, 2006, grifos dos autores) por considerar em seus estudos as crenças, emoções e sentimentos na investigação folclórica. Ele considerava que o folclore era uma realidade social, era sempre atual e estava em permanente reelaboração. Para o estudioso, o folclore não era uma ciência, mas uma disciplina humanística. As considerações de Florestan Fernandes, embora discutíveis, nos dias atuais, apresentam um aprofundamento sobre o conceito e limites dos estudos folclóricos.

Osvaldo Xidieh também pesquisou a cultura popular. Para o estudioso, as manifestações culturais populares devem ser consideradas dentro do conjunto cultural, contexto socioeconômico em que elas surgem. De acordo com Xidieh, a cultura popular é conceituada como:

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura ‘erudita’, porém, mantendo sua identidade. (apud AYALA e AYALA, 2006, pág. 41, grifo dos autores).

Por fim, Xidieh conclui seu estudo lembrando que se deve se considerar as relações de conflito e dominação entre as classes sociais para se compreender a cultura popular e que essa só deve ser conceituada em oposição à cultura erudita (sistema cultural mais geral) e à cultura de massa (criada para o consumo).

A partir dos anos 60, em países periféricos como o Brasil, as discussões sobre cultura popular passaram a ser feitas no âmbito político-ideológico, como sinônimo de nacionalidade. Revistas e movimentos políticos como MCP (Movimento de Cultura Popular), de Pernambuco, CPCs (Centros Populares de Cultura) e UNE (união Nacional dos estudantes) discutem os conceitos de cultura popular. Um exemplo dessas concepções está no “Anteprojeto do manifesto de CPC” que conceitua cultura popular como Arte do Povo “atribuída ao folclore, considerado, “predominantemente, um produto das comunidades atrasadas”, do meio rural e das áreas urbanas não-industrializadas” (AYALA e AYALA, 2006, pág. 41). Esse texto também afirma que a arte do povo é desprovida de qualidade artística e pretensões culturais. Para o CPC, a cultura só seria popular se fosse revolucionária.

A partir da década de 70, a cultura popular passa a ser estudada como parte de um processo de exploração econômica e dominação política, o que permite uma visão crítica da cultura popular. O estudo da cultura passa a ser feito com o auxílio de instrumentos teóricos e metodológicos mais rigorosos.

Alguns estudos mais recentes da cultura popular brasileira são, a título de exemplo: Ruth Terra sobre o nascimento da literatura de folhetos no Nordeste; Mauro de Almeida e Antonio Augusto Arantes fizeram estudos recentes sobre os folhetos do Nordeste; Maria Ignez de Ayala sobre a cantoria de viola do nordeste; entre outros.

Para esses estudos, são fundamentais as concepções de Antonio Gramsci e de outros teóricos que ampliaram as teorias dele. A partir dessas discussões, surgiram novos conceitos de cultura popular. De acordo com Ayala e Ayala:

[...] a cultura popular é entendida como produção historicamente determinada, elaborada e consumida pelos grupos subalternos de uma sociedade capitalista, que se caracteriza pela exploração econômica e pela distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder. A diferença de posições dos diferentes grupos sociais na estrutura de classes implica a existência de concepções de mundo que se contrapõem. A cultura popular tanto veicula os pontos de vista e interesses das classes subalternas, numa perspectiva crítica à dominação, mais ou menos consciente, quanto internaliza os pontos de vista e interesses das classes dominantes, legitimando a desigualdade existente. (2006, pág. 51).

Nesses estudos, a cultura popular é considerada de acordo com o contexto de sua produção e em um aspecto mais restrito. Além disso, investiga-se como e por que são produzidas e os eventos que possibilitam sua realização. Por fim, a cultura popular é concebida como um processo dinâmico e atual em uma sociedade antagônica.

Outro autor brasileiro que estudou os aspectos da cultura popular foi Arantes (2006). Ele observa que cultura popular não é um termo bem definido e considera que tem um amplo espectro de concepções, que vão da negação que ela contém alguma forma de saber, até o fato de ser uma cultura de oposição à classe dominante. No seu estudo, ele leva em conta o termo cultura popular como contraste ao termo geral “cultura” e como suporte de uma idealização romântica da tradição. Segundo ele, muitas práticas que consideramos populares são realizadas por todos em seu cotidiano. Elas são repudiadas e consideradas de mau gosto porque são “do povo” em contraste com o erudito, refinado que é tão respeitado e valorizado pelas pessoas em geral. Da mesma forma, o trabalho manual e o intelectual também são vistos como opostos. O *fazer* – que representa o popular - é visto como dissociado da *saber* e é desvalorizado, como exemplo, temos o trabalho de um arquiteto (o saber) e o mestre de obras (o fazer). Um é valorizado pela sociedade e bem pago, o outro desvalorizado e mal pago. Cria-se um paradoxo porque é justamente essas produções populares que são vistos como símbolos de identidade da nação, inclusive dissipando as diferentes representações regionais de cultura popular (ARANTES, 2006). Ainda de acordo com Arantes:

[...] por mais contraditório que possa parecer, são exatamente esses objetos e modos de pensar considerados simplórios, rudimentares, desajeitados e deselegantes os que produzimos religiosamente e nossas festas e comemorações nacionais. É, frequentemente, às chamadas ‘superstições populares’ que recorremos em nossas aflições e para resolver o que, de outro modo, nos pareceria insolúvel. (2006, pág. 15)

O autor também mostra que alguns estudiosos consideram o termo ‘cultura popular’ como um termo que se contrapõe à cultura dominante. Mas, na realidade, é o resultado do que restou dos fragmentos “resistentes de um processo natural de deterioração” (ARANTES, 2006, pág. 18). Contudo, embora se use as práticas arraigadas socialmente, é inevitável que elas sejam ‘atualizadas’ no momento de reprodução atual.

Outra discussão relevante trazida por Arantes (2006) é a reprodução empresarial da arte “popular”, ou seja, quando uma dança ou música popular é reproduzida com patrocínio de órgãos do Estado, é retirado delas duas dimensões fundamentais. Ao determinar data, local e organização do grupo artístico, o produto é transformado em *evento isolado ou coisa*; o que era um processo de parte de um grupo, transforma-se em *tentativas*. (ARANTES, 2006, grifos do autor). Dessa forma, “cortam-se as raízes do que, na verdade, é festa, é expressão de vida, sonho e liberdade.” (ARANTES, 2006, pág. 20).

3.2. Literatura popular

3.2.1 Aspectos gerais

Desde o princípio da história humana, o homem sentiu a necessidade de expressar-se, de registrar suas experiências, sentimentos e emoções. Dessas tentativas de registro surgiram os mitos, as primeiras canções e poesias populares. Sobre esse aspecto inicial da literatura, Segolin faz a seguinte explanação:

Em tempos imemoriais e anteriores ao início da história humana (ou seja, em tempos de que não se tem memória, porque não podem ser datados nem situados devidamente no tempo e no espaço, em virtude da ausência de documentos ou indícios claros e precisos do que neles ocorrem), os primeiros narradores começaram a conceber e contar histórias destinadas a encontrar respostas para aquilo que, para eles, e para suas comunidades, eram grandes mistérios; o nascimento, a vida, a morte, o sonho, a tempestade, os terremotos, as doenças, etc. (2006, pág.73).

De acordo com Luyten (2010, pág.7), as literaturas como a inglesa, alemã, portuguesa ou indiana entre outras, surgem, a princípio, quase que exclusivamente através da poesia. A princípio, o predomínio da linguagem oral ocorre por conta da facilidade de memorização que a poesia possuía para as sociedades que eram, naquele momento, iletradas, com pouco ou quase nenhum conhecimento da escrita. Então, a poesia era usada como recurso para mnemonicamente preservar mensagens e histórias importantes para determinada tribo, etnia, povo etc. O ritmo e as repetições das partes finais ou iniciais das frases eram usados como recursos que facilitavam a memorização. Com o tempo e o maior acesso à escrita, sociedades passam do

período ágrafo para o gráfico e as manifestações poéticas dão lugar à prosa, e, com a chegada do século XX, a poesia em geral se resume a uma parte menor das manifestações literárias, conforme explicita Luyten (2010).

No início, não havia a divisão entre literatura erudita e/ou canônica e literatura popular: havia apenas literatura, como já mencionamos antes. A literatura era criada por todos aqueles que transmitiam as histórias de geração em geração, de boca em boca, a literatura oral, por exemplo, era acessível a todos. Posteriormente, com o crescimento das cidades e a divisão de classes, era conveniente “separar” a cultura produzida por pessoas ricas e cultas e que tinham acesso a informações privilegiadas, daquela cultura criada e difundida pelas classes populares e subalternas.

A literatura popular, de acordo com Luyten (2010), surge como uma força de oposição entre o povo e a elite, dominadores e dominados. Essas forças opostas existem em todas as sociedades. Sendo assim, as produções artísticas desses dois “opostos” costumam ter uma visão diferenciada da realidade, costumes e ideias que são expostos na arte que produzem. De acordo com Luyten:

As elites costumam estar mais abertas para as novidades de fora do seu contexto habitual, ao passo que o povo vai aceitando aquilo que é novo, ‘moderno’, aos poucos, na medida em que vai precisando disso. (2010, pág. 8, grifos do autor)

De certa forma, essa resistência em aceitar as influências externas, mencionada por Luyten (2010), acabou por preservar alguns aspectos da cultura popular. Contudo, não devemos pensar nessas duas camadas da sociedade e suas respectivas produções culturais como incapazes de se influenciarem mutuamente. A literatura popular abarca temas que outrora eram da literatura erudita, assim como essa também abarca temas da popular. Um exemplo são os contos infantis como “Chapeuzinho vermelho” e “João e Maria”. A princípio, eles surgiram na literatura popular oral, das histórias contadas de pai para filho, de geração para geração e, posteriormente, foram sendo adaptados e absorvidos pela cultura erudita que emprestou para eles aspectos mais civilizados e clássicos, digamos assim. Além disso, muitos autores canônicos “beberam da fonte” dos saberes do povo para escrever suas histórias (SILVA, 2016b). Como exemplos dessa influência popular sobre a erudita, temos os autores clássicos José de Alencar e Mário de Andrade, por exemplo. Acredita-se também que algumas obras de Willian Shakespeare, entre elas

Ricardo III, tiveram influência de autos populares medievais. Ou seja, é inegável a interação entre uma literatura e a outra. (SILVA, 2016b).

O termo “literatura popular” surgiu da necessidade de classificação desse tipo especial de arte advinda das camadas mais humildes da sociedade em contrapartida à literatura erudita, provinda das classes mais abastadas. Para Aguiar e Silva, a literatura popular é aquela que:

[...] exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na particularidade de suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico. (1988, pág. 116-118)

De acordo com Silva (2016b), a literatura popular é produzida no âmbito oral ou escrito, de modo a representar “a linguagem do cotidiano, as crenças, os costumes presentes no imaginário coletivo [...]” (SILVA, 2016b, pág. 1). Além disso, ele afirma ainda que “devemos entender a Literatura Popular como uma expressão artística, literária e cultural riquíssima.” (SILVA, 2016b, pág. 5).

3.2.2 Breve histórico

De acordo com Luyten (2010), a literatura popular surge no ocidente em duas fases. No século XII, surgiram no Ocidente manifestações artísticas independentes da produção eclesiástica da Igreja e de sua língua oficial – o latim – que predominava como língua oficial da Europa cristã. Essas produções, que a princípio eram orais, eram feitas com a língua local. As pessoas do povo utilizavam sua língua para contar suas histórias e produzir seus versos, ainda de maneira primitiva porque o latim era utilizado para assuntos eruditos e religiosos. Nessa época, as pessoas só podiam sair dos feudos em ocasião de guerra ou para peregrinações religiosas. Na Europa medieval havia três pontos de peregrinação mais visitados: Roma – a Santa Sé, Jerusalém – a Terra Santa e Santiago de Compostela – ao norte da Espanha, chamado de Galícia e onde se acreditava ter sido enterrado o apóstolo Santiago. Foi justamente nesses lugares ou no caminho de acesso a eles, que se encontrava uma grande quantidade de pessoas reunidas. Esses locais eram: Sul da França, a Provence – acesso ao mar Mediterrâneo no caminho da Palestina; norte da Itália, a

Lombardia – passagem para Roma e a já citada Galícia – onde ficava o santuário de Santiago. Nesses três locais, os poetas nômades – verdadeiros jornalistas da época – se encontravam “contando as novidades e cantando poemas de aventuras e bravezas” (LUYTEN, 2010, pág. 17). A partir daí, surgiram fontes de cultura regional no resto da Europa, disseminadas por poetas andarilhos que eram os menestréis, trovadores e jograis.

Ainda de acordo com Luyten (2010), no fim do século XVIII, posteriormente à Revolução Francesa, acontece em toda a Europa a ascensão da burguesia. Esse fato impulsiona a demanda por uma cultura que atendesse aos anseios dessa classe média, a literatura erudita, pois, até então, a cultura era compartilhada entre nobres, cortesões e o povo. Com a chegada da Revolução industrial, essa classe média burguesa precisava se impor também nos aspectos culturais, anteriormente dominados pela nobreza.

Por volta do final do século XVIII para o XIX, surge a literatura popular na Europa e na América do Norte, facilitada pelo acesso fácil à imprensa. No Brasil e em alguns países latinos, demorou cerca de um século a mais para as primeiras publicações serem feitas e atingiu-se o apogeu no século XX. Na Europa e boa parte da América do Norte, a literatura popular praticamente desapareceu no citado século, contudo deixou bons frutos.

3.2.3 A prosa e a poesia na literatura popular

Considerando ainda os escritos de Luyten (2010), tanto na literatura popular como na erudita, destacam-se dois fundamentos: a prosa e a poesia.

A prosa inclui distintamente contos, lendas e o teatro. Pode-se também incluir ditados e provérbios, porém, esses últimos podem ser tanto em prosa como rimados. A origem do teatro popular é nos *autos* medievais apresentados em cerimônias religiosas que eram geralmente críticos e irreverentes. Com o tempo, esse teatro passou a ser apresentado em grandes aglomerações e uma de suas peculiaridades era ter grande participação popular. No Brasil, durante o início da colonização portuguesa, esses autos eram utilizados para a catequização dos indígenas, acredita-se que obtiveram êxito nesse propósito. O teatro popular medieval deixou como resultado de um processo transplantação cultural o teatro de “mamulengo” no

Nordeste – que utiliza fantoches - e o “bumba-meu-boi” representado com variações em várias regiões do país, que tem como elemento principal as atividades de uma fazenda de criação de gado. Quanto às lendas e histórias, “são fatos ocorridos ou não, geralmente com finalidade educativas e de exemplos, contadas de pai para filho ou, então, por pessoas idosas com certas habilidades para pequenos grupos.” (LUYTEN, 2010, pág. 22). Nessas histórias, podemos observar os mitos, preconceitos, interesses e críticas da população tanto ao ouvir, como na hora de contar as histórias. As lendas e histórias têm como peculiaridade o fato de terem uma circulação restrita e, ao serem registradas por escrito e publicadas, passam a fazer parte dos sistemas educativos oficiais. Nesse caso, tendem ao desaparecimento e a serem substituídas por outras, dado ao desinteresse por parte das pessoas após sua ampla divulgação.

A poesia, de acordo com Luyten (2010), costuma ser difundida com mais facilidade pela possibilidade de ser cantada e poder ter como público até pessoas não alfabetizadas. Além disso, a poesia contava ainda com melodias específicas para cada assunto, o que facilita ainda mais sua popularidade. O predomínio da modalidade oral e da poesia sobre a prosa acontece porque a maioria dos indivíduos que a produziam são pessoas que tiveram pouco acesso à educação formal. A modalidade oral é o meio mais acessível dessas pessoas se expressarem artisticamente porque não exigem o domínio mais complexo da expressão escrita. Embora, é necessário lembrar que já existem casos de pessoas pós-graduadas que fazem produção de Literatura Popular.

Diferente da prosa, a poesia tem a tendência de se perpetuar, mesmo se for registrada e publicada. Há também uma distinção entre poesia “fixa” e “móvel”. De acordo com Luyten, “A fixa é constituída por versos que são decorados e, assim, passados adiante.” (2010, pág.23). São exemplos dessa modalidade as canções infantis, canções de ninar e os “cancioneiros” - histórias rimadas caracterizadas pelo tom emotivo e um ensinamento. Já as formas móveis são os chamados “repentes” que, de acordo com Luyten, “são improvisações de poetas, geralmente cantadores, sós ou em duplas que encantam os ouvintes pela rapidez da formação dos versos e de certezas com que os exprimem.” (2010, pág. 25). Geralmente essa produção espontânea não é registrada e acaba se perdendo. Outra característica dessa poesia improvisada são as pelejas – desafio entre poetas em que o vencedor é aquele que consegue rimar durante mais tempo.

3.2.4 A Literatura popular no Brasil

De acordo com Silva (2016b), a Literatura Popular no Brasil iniciou-se no período pré-cabralino com as narrativas indígenas de lendas e mitos. Após a colonização do país, houve a miscigenação da cultura indígena com a europeia e a negra, dando início a uma hibridização cultural e literário. Surgiram então as diversas formas de Literatura Popular tanto na vertente poética quanto na prosa.

Segundo Silva (2016b), a Literatura Popular tem como principais produções o cordel, a cantoria de repente, o romanceiro, o cancionista, o conto oral, o mamulengo, o cavalo-marinho, além de outros subgêneros orais escritos dos gêneros poesia, narrativa (prosa) e teatro popular. Contudo, apesar de sua diversidade e importância, segundo Silva:

Ao alicerçar nossos traços identitários, alguns estudos ignoram completamente a relevância da literatura popular no processo de representação e simbolização da cultura em geral. Outros, quando a utilizam como instrumento de crítica social e/ou como material lúdico, excluem o efeito estético e a literariedade dessa literatura. (SILVA, 2016b, pág. 72).

Conforme Silva (2016b), frequentemente, a literatura popular é confundida com folclore e com a cultura popular. Segundo esse autor:

[...] toda literatura popular faz parte da cultura popular, mas nem toda cultura popular é de fato literatura popular. A literatura oral é popular, mas nem sempre a literatura popular é oral. Toda literatura folclórica é oral, mas nem toda literatura oral é folclórica. (SILVA, 2016, pág. 72).

Segundo Luyten (2010), entre essas produções populares, as que recebem mais atenção são as comunicativas. Entre elas, a que mais se destaca é a poesia: “[...] a poesia ocupa um papel de destaque pela sua dinamicidade e força de expressão” (LUYTEN, 2010, pág. 9).

A produção da poesia popular narrativa, conhecida como Literatura de Cordel é a mais conhecida pelo público. Contudo, deve-se lembrar que essas produções correspondem à parte *impressa* – apenas 1% da poesia feita pelos poetas populares (LUYTEN, 2010, pág.10). A grande porcentagem da poesia corresponde à parte produzida e cantada por violeiros, trovadores e cantadores.

Até o final do século XIX, havia poesia popular ativa em todo o Brasil. A maioria das pessoas vivia no campo, tendo pouco contato com as grandes cidades e os meios

de comunicação em massa. Esse fato favorecia a produção de manifestações artísticas típicas do “interior” do Brasil porque, de acordo com Luyten:

As diferenças de expressão regional eram muito grandes e a poesia também. O padrão linguístico da elite ainda era o de Coimbra ou Lisboa e o povo se expressava como bem podia. (2010, pág. 11)

A partir do Segundo Império, dois fatos marcaram boa parte da cultura popular brasileira, sobretudo a poesia. Um deles foi a imigração europeia para o Sul do país que trouxe diferentes modelos poéticos. O outro foi o Ciclo da Borracha que impulsionou uma grande imigração nordestina para a Bacia Amazônica e permitiu à poesia nordestina se expandir para essa região.

Há em outras regiões do país redutos de poesia popular fora do Nordeste. Em São Paulo, nas cidades de Piracicaba, Sorocaba, Itu, entre outras, todas localizadas em um antigo caminho dos bandeirantes, existem centros de cultura caipira. Nesses locais, destacam-se as produções de poesia popular como o fandango, cana-verde, samba e jongo e o cururu - desafios com tempo determinado para cada cantador. No sul de Minas e no Vale do Paraíba acontece o “calango”, “um desafio improvisado muito rápido mas, também, apenas oral.” (LUYTEN, 2010, pág.12).

No Rio Grande do Sul, existe um grande reduto poético popular, especialmente na região de fronteira. Nesse caso, a produção poética é em forma de trova (estrofe de quatro versos, cada um com sete sílabas). Apesar de a produção ser essencialmente oral, há algumas coletâneas impressas. Há também, nesse estado, ao menos um CTG (Centro de Tradição Gaúcha) em quase todos os municípios. Nessas entidades semioficiais, busca-se a preservação da cultura popular e, por conseguinte, da poesia popular.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, assiste-se, no restante do país, o avanço da poesia popular nordestina através da migração do seu povo em virtude da seca e outros problemas socioeconômicos. Havia muitos migrantes e seus descendentes no Rio de Janeiro, Brasília e, em São Paulo, são cerca de cinco milhões. Além disso, um fator determinante para o avanço da poesia popular nordestina é a impressão dos seus principais poetas. Dessa forma, a literatura de cordel ficou famosa no mundo todo e virou um símbolo da cultura popular não só do Nordeste, mas de todo o Brasil.

É importante lembrarmos que, de acordo com Luyten (2010), boa parte da poesia popular acaba se perdendo na medida em que é realizada na modalidade oral

e improvisada. Mesmo assim, existem cerca de 15.000 a 20.000 livretos impressos, denominados literatura de cordel (nome oriundo de Portugal e Espanha onde antigamente eram pendurados em barbantes para serem vendidos). Apesar de ter se espalhado por todo o Brasil, é o Nordeste que se destaca em termos de produção, principalmente, nos últimos cem anos onde o povo teve possibilidade de realizar ele próprio a impressão de seus livrinhos. Dessa forma, a literatura de cordel dá uma lição de como se pode produzir poesia impressa usando o pouco que se tem. Contudo, muitos estudiosos da cultura consideram esse tipo de arte popular sinônimo de pobreza, o que Luyten discorda dizendo: “Acho que ele é importante porque se dá apesar da pobreza.” (2010, pág.40)

A publicação de folhetos de cordel, de acordo com Abreu (2006), surgiu na Paraíba no final do século XIX. Naquele momento, um grupo de trabalhadores conseguiu ter acesso a antigas prensas manuais de jornais e começaram a fazer a publicações de poemas compostos por eles com a ajuda de suas famílias. O trabalho era bem dividido entre a família: um dobrava o papel, outro colava e assim em diante. Esses poetas quase nunca eram remunerados pela composição de poemas, mas ganhavam com a comercialização dos folhetos em feiras e mercados, estações de trem e ônibus, festas nas fazendas e cidades. Para Abreu:

Desempenhar, ao mesmo tempo, múltiplas funções (compositor, editor e vendedor) trazia vantagens para esses poetas, pois a definição do que seja um folheto de cordel tem a ver não só com os versos e as rimas, mas também com a forma material. (ABREU, 2006, pág. 62).

Ainda de acordo com Abreu (2006), quanto à apresentação, a literatura de cordel se apresenta em folhetos compostos por 8, 16, 32, 48 ou 64 páginas, equivalente ao número de folhas de papel dobradas em quatro. Assim, uma folha equivale a um folheto de oito páginas, duas folhas de dezesseis páginas e assim sucessivamente formando folhetos em múltiplos de oito. O autor do texto precisa considerar a quantidade de folhas para escrever, pois, o folheto não pode ter páginas em branco, tendo o poeta que ocupar todas as páginas integralmente. Segundo Abreu:

No caso dos folhetos, a coisa é mais complicada, pois eles são sempre escritos em versos. Assim, a delimitação não se restringe à quantidade de páginas, mas condiciona a composição de um número de determinadas estrofes. (2006, pág. 63).

Além de determinar o tamanho dos poemas, o número de páginas também determina o gênero a ser escrito. Os folhetos de oito páginas tratam de assuntos do cotidiano, de acontecimentos jornalísticos e à reprodução de pelejas e desafios e são denominados *brochuras*. Já os de dezesseis ou mais páginas, são destinados a temas amorosos, histórias de valentia e esperteza e são chamados de *romances*. Sobre a organização dos folhetos, Abreu (2006) ainda comenta:

Um autor deve ter conhecimentos suficientes para saber que o relato sobre um acidente rodoviário, por exemplo, deve ter 39 estrofes (quatro na primeira página e 35 ao longo das outras sete páginas) e que um romance nunca terá menos do que 79 estrofes. (ABREU, 2006, pág. 64).

Observando todas essas regras que os poetas populares devem obedecer, relativas à organização dos poemas escritos para os folhetos de cordel, fica claro que a vida do poeta popular não é nada fácil, nem é fruto de um trabalho simples e espontâneo. Pelo contrário, exige deles todo um esforço para adequar suas ideias não só à organização e ao tema escolhido. Abreu ainda acrescenta:

Para ser autor de folhetos não basta ter um jeito especial no manejo das palavras, é preciso associar destreza poética e habilidade comercial – e, em alguns casos, ter domínio de artes tipográficas. (ABREU, 2006, pág. 65).

Quanto à composição dos poemas, a maior parte deles é escrito em sextilhas com versos setissílabos, ou seja, estrofes de seis versos de sete sílabas métricas. Outra possibilidade são estrofes com sete versos – septilhas – de sete sílabas. É necessário que no final de cada verso exista a possibilidade de fazer uma pausa. Caso a pausa não aconteça, o texto fica malvisto.

Ainda em relação à parte compositiva dos poemas, há ainda a preocupação em se usar boas rimas. Se o texto for uma sextilha, por exemplo, o segundo, quarto e sexto versos devem rimar e os demais ficam livres. Caso seja uma septilha, o segundo verso, quarto e sétimo devem ter uma rima; já o quinto e o sexto, outra.

Outro fato interessante em relação aos autores de folhetos é que no momento que eles tentam vender seus folhetos em feiras, por exemplo, eles têm possibilidade de ter um contato com o público cara a cara. Essa interação com os leitores, tentando-os convencer a gastar seus poucos recursos na leitura de um romance, faz com que eles percebam quais assuntos chamam a atenção dos leitores, “conhecer suas

opiniões, seus modos de ver a vida, suas preferências literárias” (ABREU, 2006, pág. 65). As informações conseguidas com o público leitor de seus folhetos podem até ajudar esses poetas vendedores nas escolhas que eles farão durante a composição de seus futuros textos.

3.2.5 A receptividade da literatura popular no Brasil

A Literatura Popular sempre foi subestimada possivelmente em virtude de sua origem. Ignora-se o fato de que nela estão presentes processos de representação e simbolização da cultura em geral e desconsideram seus aspectos estéticos, valorizando apenas o aspecto lúdico de suas produções. De acordo com Pinheiro, a Cultura Popular deve ser valorizada, pois “tem vitalidade e riqueza de experiências” (2018, pág.103). As experiências que ela revela são únicas e só através dela podemos adentrar nas manifestações artísticas de tantos lugares do Brasil. Negar esse encontro com essas vivências e experiências, através da literatura popular, é desvalorizar ainda mais a cultura de um povo tão rico culturalmente como os habitantes desse país.

A literatura popular, contudo, não é valorizada quando é contraposta aos cânones porque consideram, entre outros motivos, que a primeira foi produzida por gente simples que não frequentou a escola ou academia, o que não encontra respaldo na realidade atual de produção de Literatura Popular. Sendo assim, não conseguiria imprimir as características que o texto literário deveria ter, que na realidade é um engano enorme. Às vezes, esquecemos que muitos autores canônicos também não tiveram educação formal ou acadêmica, nem por isso deixaram de produzir textos clássicos. Além disso, o fato de não frequentar a escola não impede um escritor de ter percepção estética e estilo próprio, ter acesso aos clássicos da literatura e escrever textos com todas as especificidades do texto literário. Em contrapartida, alguém ter educação formal não o gabarita de fato a ser um escritor erudito ou popular.

Além disso, essa forma de arte está longe de ser “pobre” em termos estéticos, seja na escrita ou no improvisado. Pelo contrário, ela possui um elevado valor artístico e é bastante elaborada porque segue determinadas estruturas quanto à métrica, à rima, à oração e ao contexto ou suporte em que será veiculada. Abreu (2006), ao comentar

as características de poemas populares produzidos em uma peleja (duelo de poetas), considera a esse respeito:

[...] os poetas populares fazem um uso especial da linguagem, não apenas porque compõem versos rimados e metrificados, mas também por acrescentar uma dificuldade linguística à contenda, tomando por mote um trava-língua [...]. (ABREU, 2006, pág. 38).

Ainda de acordo com Abreu (2006), os poetas populares fazem uso de um vasto vocabulário de palavras, distantes das usadas no seu dia a dia por conta, especialmente, das pelejas, nas quais eles se esforçam para derrotar seus oponentes. Ao mesmo tempo, o vocabulário “matuto” se for escrito por um autor erudito, é tratado como de qualidade estética, enquanto é chamado de ignorância se for um autor popular.

Os poetas populares, diferentemente do que muitos pensam, não têm um vocabulário limitado às palavras do cotidiano e ao mundo concreto. Ao contrário, eles têm um interesse acentuado pelas palavras raras [...]. (ABREU, 2006, pág. 56).

É interessante perceber que a falta de valor atribuído à literatura popular vem em grande parte da falta de prestígio social de quem a produz. Se um autor erudito produz uma obra, automaticamente seu texto é considerado canônico, tem prestígio e valor estético quase automaticamente comprovado. Já a literatura popular, na maioria das vezes, não consegue ter seu valor reconhecido pela academia. Além disso, o que se considera algo simples para um crítico do sudeste, é algo altamente compreensível para um nordestino, que o emociona e traz prazer para sua vida. Que valor pode ter um texto se o leitor não o compreende? Abreu (2006) destaca esse tratamento diferenciado e comenta:

[...] o que um crítico literário carioca identifica como um uso sofisticado de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir. (ABREU, 2006, pág. 58).

Quando a crítica literária vai avaliar a qualidade de algum texto, não se leva em conta apenas suas qualidades estéticas e sua literariedade, a origem do texto

influencia na avaliação crítica. Por outro lado, se tal livro é lido por um público de prestígio, esse texto é levado em conta porque ele é indicado por pessoas de “bom gosto”. Então, as pessoas de nível social e educacional elevado são consideradas um parâmetro para os outros leitores, não importa o quanto eles sejam tão distantes social e culturalmente. Dessa forma, o gosto de um leitor erudito é considerado como o padrão para o que faz parte ou não da Grande Literatura. Zumthor (2010) faz um comentário interessante a respeito da literariedade dos textos:

É poesia, é literatura, o que o público – leitores ou ouvintes – recebe como tal, percebendo uma intenção não exclusivamente pragmática: o poema, com efeito (ou, de uma forma geral, o texto literário), é sentido como a manifestação particular, em um dado tempo e em um dado lugar, de um amplo discurso constituindo globalmente um tropo dos discursos usuais proferidos no meio do grupo social. Muitas vezes alguns sinais o balizam ou o acompanham, revelando sua natureza figurativa: é o caso do canto em relação ao texto canção. (ZUMTHOR, 2010, pág. 39).

A poesia popular também é talvez desvalorizada porque a maioria de sua produção é poesia oral, considerada, portanto, “rude”, comparada com a poesia canônica escrita. Como já mencionado anteriormente, a maior parte da poesia popular se restringe à produção oral e de improviso, a exemplo das poesias dos cancioneiros e das produzidas nas cantorias de repente, sambadas de maracatu rural, embolada de coco, aboio etc., e muitas acabam não sendo transcritas para a linguagem escrita. Os poetas populares são, assim, menosprezados porque os críticos consideram que as suas produções não passam de fruto de um improviso qualquer, feito por pessoas humildes e de origem nordestina. Essa falta de reconhecimento da produção oral tem origem na história em que só era reconhecido como parte da literatura aquilo que estava escrito no papel, era considerada a escrita superior à oralidade. Esqueçiam que muitos textos que estavam escritos em livros, tiveram sua origem na linguagem oral e, em determinado momento, foram passados para o papel, sendo assim perpetuados. Zumthor discorre sobre essa “disputa” oralidade x escrita:

É inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna. Como é impossível conceber realmente, intimamente, o que pode ser uma sociedade de pura oralidade [...]. (ZUMTHOR, 2010, pág. 24-25).

Portanto, tanto a voz tem o seu valor, como a escrita é necessária em determinadas situações, não se sobrepondo uma sobre a outra, ambas possuem o sua função e suas peculiaridades no âmbito comunicativo. Contudo, Zumthor (2010), destaca ainda sobre a poesia oral:

O texto poético oral, na medida em que engaja um corpo pela voz que o leva, rejeita, mais que o texto escrito, qualquer análise. Esta o dissociaria de sua função social e do lugar que ela lhe confere na comunidade real; da tradição que, talvez, explícita ou implicitamente, ele reivindique; e, finalmente, das circunstâncias nas quais ele se faz ouvir. Muito mais que o texto escrito e às técnicas da grafia, o texto oral se atém, por isso, às condições e aos traços linguísticos que determinam toda comunicação oral. (ZUMTHOR, 2010, pág. 47).

Como mencionado acima, os textos orais têm como principal característica trazer à tona as tradições pertinentes ao uso da voz e exposição de traços linguísticos que só são possíveis durante a oralidade, atendendo a “um grupo sociocultural limitado”. (ZUMTHOR, 2010, pág. 37).

3.2.6 Autor contemplado: Patativa do Assaré

É impossível mencionar a obra do poeta popular Patativa do Assaré sem destacar a sua trajetória de vida, ambas se completam, se constituem. O sertão, o trabalho no campo, a injustiça e desigualdade social extremamente presentes na vida do poeta, assim como as rodas de cantoria da infância e a contação de histórias no quintal, forjaram tanto o homem, como o artista. Da mesma forma, o fizeram surgir como porta voz para representar um povo que sofria e que precisava ser ouvido através do seu canto com caráter íntimo e lírico, popular e, ao mesmo tempo, universal. De acordo com Feitosa:

Como uma espécie de agente de um laboratório metafórico, o então Antônio ia catalogando sua vida gregária e suas instituições pessoais para depois disponibilizá-las em detalhes e em forma de versos, declamados para uma audiência que lembra as sessões de leitura em voz alta da Idade Média. (FEITOSA, 2003, pág. 40).

Antônio Gonçalves da Silva nasceu em 1909, na Serra de Santana, distante 18 km da cidade de Assaré, região do Cariri, no Ceará. Filho de pequenos proprietários

rurais, perde a visão do olho direito aos 4 anos de idade por conta de uma enfermidade que não teve atendimento médico. Aos 8 anos de idade, fica órfão de pai – de quem costumava ouvir gracejos rimados. De acordo com Feitosa, o pai “seria a matriz da voz cantada em rima” (FEITOSA, 2003, pág. 7). A poesia foi o remédio para o menino Antônio minimizar a sua perda: “Voz e rima minimizaram uma orfandade precoce para depois deitar-se na letra e seguir navegando pelo mundo midiático”. (FEITOSA, 2003, pág. 7). Após a morte do pai, o garoto passa a trabalhar na terra para ajudar na renda da família. De acordo com Portella:

Seu trabalho na lavoura é concomitante com sua criação poética. Trabalhando o solo enraizava também sua poesia, daí impossível sair da serra de Santana, onde plantou até os 70 anos. (2006, pág. 9-10).

Portella (2006), deixa claro que Patativa não era iletrado, nem analfabeto, como se costumava pensar. Contudo, o poeta cearense aprendeu a ler somente aos 12 anos de idade com a cartilha de Felisberto de Carvalho (1892-1959), popular nas escolas públicas da época e encantou-se pela leitura e, a partir daí, tornou-se um ávido leitor. Leu desde os poemas sociais de Castro Alves ao *Tratado de versificação* de Olavo Bilac e Guimarães Passos, que deu o suporte teórico sobre os aspectos estruturais da poesia formal. O resultado dessa busca por informação teórica para sua produção poética foram inúmeros sonetos, dentre os quais destacam-se “Ciúme”, “Um grande poeta”, “Coisa estranha”, entre outros. Veremos um exemplo em que Patativa tanto usa a metalinguagem para falar sobre o ofício do poeta, como deixa claro quem o inspirou a escrever sonetos.

É PRECISO SABER COMPOR SONETO

Poesia é um dom da natureza
Que nos enche de graça e de alegria
Mesmo o tema tratando de ironia,
De revolta, de choro, e de tristeza.

Foi Olavo Bilac com certeza,
Com o Guima na sua companhia
Nos mostrando a maior filosofia
Versejando com muita realeza.

Eu nasci inspirado sertanejo
Com a lira na mente tudo vejo
Um só erro no verso não cometo.

Pois conheço a ciência bem completa
Para o cara provar que é bom poeta

É preciso saber compor soneto. (ASSARÉ, 2006, pág. 208).

Segundo Portella (2006), é importante observar que alguns dos sonetos compostos por Patativa foram feitos de improviso, em jograis com o sobrinho, o também poeta, Geraldo Gonçalves. Tal fato mostra que, para o poeta, versejar tinha a mesma naturalidade que o homem do campo tem para arar a terra. Aos 16 anos, Patativa compra a primeira viola e se torna cantador de improviso. Aos 19, faz uma viagem para Belém do Pará que se tornou fundamental na formação do poeta. Lá, se apresentava com outros cantadores para os conterrâneos nordestinos e recebe a alcunha de Patativa do jornalista cearense José Carvalho de Brito, por causa do pássaro-cantor chamado patativa. De acordo com Gilmar de Carvalho (apud PORTELLA, 2006):

Patativa não é pássaro por acaso. Talvez nunca se tenha havido uma simbiose tão forte entre a pessoa e epíteto: é como se, magicamente, ele abdicasse da sua condição humana para gorjear poesia. Canto que traz, de modo contundente, a complexidade das questões filosóficas da dor, da finitude, do amor e da cidadania. (PORTELLA, 2006, pág. 12).

Mais tarde, ao voltar de sua viagem ao Pará, Patativa observou que havia outros cantadores com o mesmo apelido que ele e decidiu, então, que seria chamado Patativa do Assaré. De 1930 a 1955, Patativa dividiu-se entre o trabalho na roça e a criação de seu repertório poético na sua memória, ele não escrevia seus poemas nem mandava que o fizessem para ele. Guardava na memória seus mais de mil poemas. De vez em quando, se apresentava como violeiro nas cidades vizinhas e na fronteira do Ceará com Pernambuco e Paraíba. A sua carreira como violeiro se encerrou pouco tempo antes do golpe militar de 1964, mesmo assim ele “continuou sempre que podia criando ele mesmo o mote, como se estivesse em combate com outro violeiro, e glosando ele mesmo sobre o tema.” (PORTELLA, 2006, pág. 12). Contudo, apesar de praticar os desafios poéticos com ele mesmo, o poeta não refazia seus versos como o fazem muitos artistas da palavra. Para Patativa, a primeira versão do poema era sempre a definitiva. Portella (2006, pág. 12), observa que “seus versos e rimas brotavam em sua cabeça como as plantas brotavam em seu roçado. O poema nascia pronto e exato, redondo, sem precisar de emendas.”. Nos 25 anos de trabalho poético exclusivamente oral, Patativa recitou seus poemas em feiras, quintais, rodas de amigos e sua obra foi muito divulgada no rádio. A Rádio Araripe era a principal onde

ele se apresentava e foi através dela que José Arrais Alencar – latinista do Crato – o ouviu e o procurou para publicar seu primeiro livro *Inspiração Nordestina* em 1956.

Outro fato relevante que tornou Patativa do Assaré bastante conhecido, de acordo com Portella (2006), foi a música composta por ele: *Triste partida*. De acordo com Freitas (2010, pág.131), essa música “É o hino definitivo da saga da migração nordestina” e foi bastante divulgada nas rádios porque narrava o drama dos nordestinos que iam para São Paulo fugindo da seca. A canção se tornou bastante popular e se tornou peça-chave no repertório dos violeiros. Quando ela chegou aos ouvidos do famoso “Rei do baião”, Luiz Gonzaga, esse fez um acordo com Patativa e gravou-a. Dessa forma, a canção ficou conhecida em todo o país e tornou o nome de Patativa do Assaré notório em todo o território nacional.

Portella (2006), também lembra que Patativa não se furtava diante da ingerência política e criticou através da sua arte o destino dos sertanejos. Durante o golpe militar de 1968, engajou-se contra os militares e passou a colaborar sem se identificar com o jornal da UNE, sendo até ameaçado de prisão. Diante da pressão, teve que censurar seus textos, mas “a essência da poesia de Patativa sempre foi em defesa do homem puro e livre de amarras” (PORTELLA, 2006, pág. 15). Durante a revolta nas Diretas-já, o poeta chegou a recitar seus versos no palanque.

Em 1972, o cantor Fagner gravou uma música chamada “Sina”, baseada no poema “O vaqueiro” de Patativa, sem identificar a autoria. Contudo, o poeta logo o perdoou pela falha e nasceu uma amizade quando o cantor foi procurá-lo para desfazer o engano. Depois disso, Fagner gravou outra música do poeta e eles divulgaram-na juntos até em programas de TV como *Som Brasil* e Hebe Camargo.

De acordo com Portella (2006), Patativa foi um poeta popular que recebeu quatro títulos de Doutor *Honoris causa*. Famoso na mídia, apresentou-se em muitas emissoras de TV, fez até participação em uma novela da Rede Globo (*Renascer*, em 1993). É estudado na Inglaterra, na França (Universidade de Robert Schuman e Sorbonne) e foi traduzido para o francês por Jean Pierre Rosseau. Portella considera que o poeta cearense “é, ao lado de Camões, Homero e Dante, um dos maiores poetas populares do mundo” (PORTELLA, 2006, pág. 16). Feitosa (2003), também considera Patativa um dos sujeitos singulares que surgem muito raramente, um gênio na sua arte. Ele o compara ao moleiro Menocchio e ao músico Mozart. Segundo Feitosa:

Patativa se aproxima (de Menocchio) pela forma de assimilar o seu tempo, de modo a estabelecer uma estrutura analítica própria sobre as relações de poder da sua época, notadamente daquelas que envolvem a cultura erudita e a cultura popular [...]. De Mozart, Patativa aproximava-se pela habilidade artística em oposição às possibilidades escassas e ao meio adverso de difusão e disseminação da sua arte [...]. (2003, pág. 37).

Segundo Brito (2010), o popular e o erudito se unem na poesia de Patativa do Assaré. Segundo o pesquisador, não é possível enquadrá-lo em apenas uma categoria, a palavra ideal para designá-lo é: poeta. Para ele, a forma primordial da linguagem é a fala, advinda do saber ancestral no qual ele foi constituído. Para Brito (2010, pág. 11), “sua poesia é voz, um eco herdado dos tempos originais” e ainda afirma:

A visão do poeta, na potência criadora de sua voz, na declamação que ecoa nas plateias, devolve aos homens a função nascente da poesia, que, desde os tempos de Homero e de Hesíodo, guarda a primazia do verso, do canto e da música para expressar o mais íntimo do indivíduo e, especialmente, do homem coletivo, da realidade social e das relações do homem com a transcendência. (BRITO, 2010, pág. 10).

Outro aspecto que Brito (2010), destaca na obra de Patativa, é a relevância do sagrado. Patativa mostra em sua obra que acredita que o sagrado rege o mundo e que seu dom de versar foi dado por Deus, como indicam os seguintes trechos:

[...]

Quando canta o sabiá
Sem nunca ter tido estudo
Eu vejo que deus está
Por dentro daquilo tudo
Aquele pássaro amado
no seu gorjeio sagrado
nunca uma nota falhou
na sua canção amena
só canta o que Deus ordena
só diz o que mandou.

(ASSARÉ, 2001, pág. 18).

[...]

Neste globo terrestre
Apresento os versos meus
Porém eu só tive um mestre
E esse mestre é Deus.

(ASSARÉ, 2001, pág. 17).

Brito (2010), ressalta ainda que o poeta Patativa consegue universalizar o sertão, através dos temas, da linguagem e dos sentimentos que ele destaca em seus versos. Com isso, ele consegue dá voz ao sertão que formou o poeta e o agricultor e onde ele adquiriu a “linguística” sertaneja. Ainda de acordo com Brito (2010, pág. 63): “não demorará a emprestar a voz e a força de seus versos aos sem-terra, sem-teto, retirantes, menores abandonados, [...]”. O poeta também se posicionou em defesa da ecologia e dos sertanejos explorados pelas classes dominantes. Abaixo um trecho de poema em o poeta aborda o problema da reforma agrária:

[...]

Era só o que fartava
Deus fez a terra pra gente
Prantá feijão, mio e fava,
Arroz, e toda semente,
E estes latifundiario
Egoísta e usuraro
Sem quê nem praquê se apossa,
E nós neste cativêro
Sendo agregado e rendero
Da mesma terra que é nossa.

[...]

(ASSARÉ, 2004, pág. 43).

É importante lembrarmos que Patativa usava alternadamente a linguagem “matuta” e a linguagem culta, de acordo com o tema que tratava e com o público que almejava alcançar. A seguir, temos um exemplo da linguagem sertaneja:

Sou fio da mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mio.

[...]

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos oito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora ememeu peito.

Eu canto o caboco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquero vestido de côro,
brigando com o tôro no mato fechado,

que paga na ponta do brabo novio,
ganhando lugio do dono do gado.

[...]

(ASSARÉ, 2012, pág. 20).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipologia da pesquisa

A pesquisa tem abordagem de caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa visa a interpretação do mundo real, através das experiências vividas pelo ser humano, pois segundo Oliveira (2008, pág.7), “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”.

Quanto à natureza do objeto é uma pesquisa básica porque “envolve conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, pág. 35).

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva. De acordo com Triviños (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, pág. 35): “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.”

Por fim, a pesquisa será, quanto aos procedimentos, uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...] permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 37).

4.2 Lócus da Pesquisa

Escola Orfanato Estrela de Bethel, na cidade de Abreu e Lima, Pernambuco, localizada no bairro Loteamento Planalto, possui um total de 528 alunos.

Quanto à estrutura física, a escola possui: seis salas de aula, biblioteca, sala de professores, cozinha, secretaria, sala da gestão, quatro banheiros para atender aos alunos, um banheiro para os funcionários, almoxarifado, espaço coberto para apresentações, pátio, estacionamento, acesso à internet com Rede corporativa (para funcionários e pública (para atender aos alunos).

A escola possui turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda o Ensino Médio regular, duas turmas do Novo Ensino Médio e uma turma do Projeto Travessia. A escola é jurisdicionada pela GRE Metropolitana Norte.

4.3 Público-alvo

O público é composto por 46 alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental, da Escola Orfanato Estrela de Bethel. Essa turma é composta, em relação ao gênero, por 26 garotos e 20 garotas. As idades dos estudantes variam entre 14 e 17 anos, portanto, alguns estudantes apresentam distorção idade-série.

4.4 O Corpus

Análise de dois livros didáticos de coleções diferentes que foram utilizados por uma turma do 9º ano. O primeiro será o manual de Marchetti (2015), da coleção “Para viver juntos”. Tal coleção foi utilizada pela turma do 6º ao 8º. Já o segundo manual é o de Oliveira (2018), da coleção “Tecendo linguagens”, distribuído para os alunos no ano de 2020.

4.5 Categorias de Análise

A partir da composição do *corpus*, observaremos as seguintes categorias de análises:

- Análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano;
- Leitura e interpretação de poemas de Patativa do Assaré;
- Concepções de leitura do texto literário
- Compreensão de estudo do texto literário no livro didático
- Concepções de poesia popular a partir da poética de Patativa do Assaré;
- Ampliação do letramento literário;

- Discussão dos dados após aplicabilidade da proposta para expansão do universo de expectativas leitora dos estudantes envolvidos na pesquisa.

4.6 Descrições das oficinas de leitura

4.6.1 Estrutura e número de oficinas

As oficinas pedagógicas para aplicação do projeto são realizadas, primeiramente, a partir dos resultados obtidos em um questionário que será aplicado na turma. Esse questionário indica a concepção e conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos literários; nível e frequência de leitura de textos literários da turma, além da familiaridade e conceito de literatura popular, especialmente, a poesia popular.

Além disso, por meio de uma conversa, são diagnosticados os temas que mais chamam a atenção deles e os gêneros literários mais interessantes para esse público. Essas atividades estão de acordo com os pressupostos do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e de *Letramento Literário*, de Cosson (2014). A partir daí, são realizadas oficinas que dão sequência aos métodos de leitura do texto literário mencionados anteriormente.

4.6.2 Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno e de tema

Aplicação de um questionário para conhecer qual a concepção e conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os textos literários e sobre a literatura popular, especialmente, a poesia popular. Promover uma discussão com os alunos sobre quais temas fazem parte do universo de interesse deles e os gêneros literários mais atrativos para a turma.

Através dos resultados obtidos na aplicação do questionário, será possível perceber o gosto e conhecimentos dos alunos a respeito dos temas a serem trabalhados pela pesquisadora. Além disso, a partir da discussão realizada em sala, serão feitas as escolhas dos temas e seleção de textos a serem trabalhados nas

etapas posteriores. Assim como a seleção das estratégias mais eficazes para o aprofundamento do conhecimento literário e da leitura da poesia popular pela turma.

Essa etapa pode ser realizada em 2 aulas de 50 minutos.

4.6.3 Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno

Atender a expectativa dos alunos trazendo textos - poemas - de acordo com a temática sugerida por eles na discussão anterior. Realizar a leitura individual e coletiva dos textos. Promover atividades de compreensão e interpretação dos poemas que promovam a interação e o aprofundamento do leitor com o texto/gênero.

Essa etapa pode ser realizada em 2 aulas de 50 minutos.

Primeira Oficina: Conforme a sequência básica do *Letramento Literário* com as seguintes etapas:

➤ **Motivação**

Realização de debate através de uma música, cena de filme, perguntas que versem sobre a temática dos textos posteriores de forma que incentive a participação ativa dos estudantes.

➤ **Introdução**

Mostrar uma breve biografia do autor, da sua obra, com imagem do autor. Trazer os livros para que os alunos conheçam sua capa, estrutura, formato, cor etc. Relembrar algumas características do poema debatidas na aula anterior para familiarizar os estudantes com o gênero a ser estudado.

➤ **Leitura**

Leitura individual e coletiva do texto. Leitura direcionada pelo professor para sanar dúvidas quanto ao vocabulário, bem como para ter um “modelo” de leitura do

texto de acordo com o *ritmo* adequado que destaca a descoberta de novos sentidos do texto e facilita a apreciação dele pelo leitor.

➤ Interpretação

Realização de atividades que aprofundem a relação leitor com o texto, sua criticidade e reflexão, discussão, apreensão de imagens, criação de mural com os versos/poemas preferidos, etc. Debate sobre os aspectos mais relevantes do texto/exploração do texto pode estar centrado num personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas.

4.6.4 Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno

Apresentar poemas relacionados ao tema escolhido que provoque estranhamento nos alunos quanto à forma ou conteúdo que apresentem ou poemas do mesmo autor com temáticas diferentes. Incentivar discussão relacionada aos temas dos poemas selecionados que promovam um impacto na concepção de mundo dos alunos. Discutir quais aspectos dos textos superaram as expectativas prévias deles e quais novas concepções foram apreendidas com o texto.

Essa etapa pode ser realizada em 2 aulas de 50 minutos.

Segunda Oficina: Baseada na sequência básica e algumas contextualizações – temática, poética e presentificadora – da sequência expandida do *Letramento Literário*.

- Motivação;
- Introdução;
- Leitura;
- Interpretação.

4.6.5 Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno

Levar o aluno a uma reflexão, comparando tanto a estrutura como o conteúdo dos textos lidos anteriormente e fazendo a relação dos textos com alguns aspectos de sua vida pessoal. Essa etapa pode ser realizada em 1 aula de 50 minutos.

4.6.6 Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno

Realizar atividades que façam os alunos perceberem o conhecimento literário adquirido sobre o gênero e tema estudados. Assim como se percebam enquanto seres críticos, criativos e autônomos diante do texto literário. Essas atividades podem ser produções de vídeos, textos literários, encenações teatrais, produção de colóquio literário, realizar exposição de fotos, desenhos e pinturas inspiradas nos textos lidos.

Essa etapa pode ser realizada em 3 aulas de 50 minutos.

Terceira Oficina: Baseada na sequência básica – sem a motivação e introdução – e algumas contextualizações – temática, poética, presentificadora e estilística – da sequência expandida do *Letramento Literário*.

- Leitura
- Interpretação

A terceira oficina será a conclusão do projeto e terá como objetivo mostrar a o aluno o seu desenvolvimento durante a aplicação do projeto bem como levá-lo, através da atividade final, a se posicionar crítica e ativamente diante do texto literário, inclusive sem as duas primeiras etapas – motivação e introdução – da sequência básica para mostrar o quanto o aluno pode fazer efetivamente à leitura do texto literário sem interferência de contexto e dados biográficos. Ou seja, o aluno é levado a perceber a possível ampliação do seu letramento literário e também a se enxergar como ser autônomo, capaz de realizar a sua própria leitura proficiente do texto literário.

4.7. Fases da pesquisa

4.7.1. Levantamento preliminar das teorias

A pesquisa foi desenvolvida com caráter bibliográfico, qualitativo. Além disso, quanto à natureza do objeto é uma pesquisa básica. Já em relação ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva e, quanto aos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica.

Nosso projeto é baseado teoricamente pelos estudos literários da relação leitor e textos propostos pela *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), o *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988) e pelas sequências de ensino através do *Letramento Literário*, de Cosson (2018). Complementarmente, também foram considerados outros estudos de leitura crítica do texto literário.

4.7.2 Seleção dos poemas pela pesquisadora

Os poemas utilizados durante a pesquisa foram selecionados na etapa preliminar do projeto, a fim de *atender as expectativas* dos alunos em relação ao tema. Os poemas posteriores foram selecionados com objetivo de realizar o *questionamento e ruptura do horizonte de expectativas* e, a seguir, *ampliar o horizonte de expectativas*. As oficinas serão realizadas embasadas nas estratégias de ensino do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988) e pelas Sequências básica e expandida do *Letramento Literário*, de Cosson (2018).

4.7.3 Questionário e aplicação das oficinas

O questionário inicial será, quando a proposta de letramento literário for aplicada, o ponto norteador para a seleção de textos e verificar o nível dos alunos em relação às concepções e conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos literários, especialmente, a literatura popular. Através desta atividade de sondagem, também pretende-se conhecer os temas que fazem parte do universo de interesse deles e os gêneros literários mais atrativos para a turma, assim como a rotina literária e as

expectativas em relação aos conhecimentos que serão adquiridos ao longo do projeto. As questões do questionário são abertas e tem as seguintes perguntas:

- 1º) O que você gosta de fazer nas horas vagas?
- 2º) Quais leituras você faz no seu dia a dia?
- 3º) O que considera como textos literários?
- 4º) Quais textos literários você gosta de ler? Como se sente ao ler esses textos?
- 5º) Quantas vezes por semana você lê textos literários na escola? E em casa?
- 6º) Por quais temas você mais se interessa? (Juventude, amor, aventura, ação, suspense, violência, terror, crítica social, entre outros).
- 7º) De qual livro ou texto você mais gostou?
- 8º) Você sabe o que é literatura popular nordestina? Caso saiba, dê exemplos de textos?
- 9º) Já leu algum texto de literatura popular nordestina? Em caso positivo, de que tema o texto tratava e quem era o autor?
- 10º) Já leu algum texto de literatura popular na escola? Qual?

4.7.4 Análise das produções dos alunos

Primeiramente, são analisadas as informações oferecidas pelo questionário em relação à concepção e conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos literários, especialmente, a literatura popular; os temas que fazem parte do universo de interesse deles e os gêneros literários mais atrativos para a turma. Nas três oficinas, são observados o conhecimento dos alunos em relação ao gênero literário estudado, a compreensão e interpretação dos poemas e suas respectivas produções textuais.

4.7.5 Resultados e discussão

De acordo com os resultados obtidos no questionário, é escolhida a temática que mais se adequa ao universo literário da turma e, assim, *determinar o horizonte de expectativas* da turma. Contudo, por conta da impossibilidade de aplicação do projeto, os temas escolhidos são aqueles que, normalmente, atraem o público escolhido para a pesquisa. Na primeira oficina, é realizado o *atendimento do horizonte de*

expectativas da turma. Em seguida, é escolhido o texto que vai ser a *ruptura do horizonte de expectativas* dos alunos. Posteriormente o poema deve *ampliar o horizonte de expectativas*. A sequência didática segue as orientações do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988). A primeira oficina está de acordo com a Sequência básica do *Letramento Literário*, de Cosson (2018) e as demais utilizam além da Sequência básica, a Sequência expandida do mesmo autor.

Após a aplicação da primeira oficina, os alunos devem relacionar a temática escolhida por eles ao texto estudado. Além disso, vão analisar o caráter estrutural, social, semântico e crítico do texto escolhido.

Na segunda oficina, os alunos devem perceber a diferença entre os textos da primeira e segunda oficina e expressar suas opiniões em relação à surpresa, inquietação ou outra reação trazida pelos textos.

Na oficina final, os alunos precisam refletir sobre os textos trazidos anteriormente e o texto atual quanto à estrutura, tema, poética e estilística, por exemplo. É também esperado que eles percebam se houve uma mudança em relação à sua visão crítica em relação aos textos, bem como o que aprenderam sobre gênero estudado. Em relação à literatura popular nordestina, eles devem perceber suas características, temas abordados e quanto a sua relevante contribuição para promover a identidade do povo que a representa.

Observamos na introdução da pesquisa que a Literatura popular nordestina era pouco contemplada nos manuais didáticos de língua portuguesa. A seguir, veremos como foi implementado a política de livros didáticos no Brasil. Através desse parâmetro histórico, podemos compreender melhor que as abordagens desses manuais atendem não só a questões didáticas, mas seguem as orientações políticas, ideológicas e econômicas em que os livros são produzidos.

5. A PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 Percurso histórico do livro didático

De acordo com Lajolo (2005), na metade do século XIX, não havia disciplina de Língua Portuguesa no currículo da escola brasileira. Tal situação causava protesto dos educadores da época, como Manuel Frasnão. Ele questionava o fato de em pleno Segundo Reinado não haver uma disciplina que contemplava a leitura e redação em português. Durante a constituinte, seguiram-se acaloradas discussões a respeito do livro didático, dos professores, leitura, escrita e do sistema de ensino que seria implantado no país.

As discussões a respeito do ensino da língua materna continuaram nas décadas iniciais do século seguinte e foram pautadas no papel do livro didático, o que ele deveria conter em termos de textos e como seria a abordagem mais adequada para melhorar o ensino. Rui Barbosa, por exemplo, atribuía ao livro didático e ao sistema político de educação grande culpa pelo atraso da aprendizagem no Brasil. Ele apontava “a baixa qualidade do livro didático, criticando também os métodos de ensino de língua materna.” (LAJOLO, 2005, pág. 55). Vale ressaltar que Rui Barbosa também criticava a metodologia de ensino da língua. Ele considerava que se ensinava a Língua Portuguesa como se fosse uma língua estrangeira, desconsiderando o conhecimento que o aluno já trazia para as aulas. Outras figuras ilustres também concordavam com o ponto de vista de Rui Barbosa como José Veríssimo e Sílvio Romero, por exemplo.

De acordo com Lajolo (2005, pág. 58), somando-se aos problemas do ensino de português, o acesso a livros e à cultura, fora das escolas, também era sofrível, durante o século XIX. Além disso, uma questão comum que se repetia em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ao longo do tempo, foi o fato da educação ter um caráter modelar. Essa concepção foi aplicada tanto em relação à língua, quanto aos valores morais e comportamento.

Lajolo (2005), mostra que além das críticas ao ensino e aos livros ou a inacessibilidade a eles, havia também um direcionamento político a respeito dos conteúdos dos livros didáticos. No século XVIII, por exemplo, foram proibidos os livros didáticos e a pedagogia dos jesuítas quando estes foram expulsos do Brasil. Caso

algum professor fosse pego ensinando nos moldes proibidos, era preso e os livros recolhidos e, não raro, queimados. O escritor Olavo Bilac, por exemplo, compôs livros para crianças com caráter republicano, convergindo com o poder político vigente na época – a República. A política educacional também teve que se adaptar às necessidades sociais da época já que o fim da escravidão e o projeto de modernização capitalista exigia um novo ajuste nos livros escolares.

Assim como a República e a Abolição constituíram ajustes políticos e econômicos necessários às novas formas da vida brasileira, a passagem de um modo artesanal e amadorístico de produzir livros escolares para um mais planejado e regido pela eficiência manifesta, na vida cultural, a mesma transição. (LAJOLO, 2005, pág. 62).

O fim do século XVIII, segundo Lajolo (2005), assiste a questões essenciais sobre a escola, livros e produção cultural da época. A profissionalização e regularização da relação dos escritores com a indústria cultural estabelecem novos patamares em relação à produção de livros e sua relação com o ensino. A partir de meados do século XX, o livro didático assume a dimensão de mercadoria e é incluído no sistema de ensino oficial, passa a ser a principal ferramenta didática a qual o professor tem acesso. Contudo, à medida que o livro se tornava mais acessível, ele foi cercado tanto de críticas como de entusiasmo por representar um maior acesso à educação. Como exemplo de exaltação do livro didático, temos as palavras do poeta popular cearense Patativa do Assaré, nascido no início do século XX, só pôde se alfabetizar aos nove anos de idade. Ele exaltou os livros que o ajudaram na aquisição da escrita:

[...]

Eu nasci aqui no mato
Vivi sempre a trabaíá,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade
Só tive a felicidade
De dá um pequeno ensaio
In dois livri de iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.

No premêro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá - O dedo do papa,
Papa, pia, dedo, dado,

Pua, o pote de melado,
 Dá-me o dado, a fera é má
 E tantas coisas bonita,
 Qui o meu coração parpita
 Quando eu peao a rescordá.

[...]

(ASSARÉ, 2012, pág. 17).

Por outro lado, Lajolo (2005), salienta que as críticas a respeito dos conteúdos e ideologias contidas no livro didático eram mais profícuas que os elogios dirigidos ao material. Dentre os problemas apontados em estudos sobre o tema, está a prevalência da “análise dos conteúdos e dos pressupostos teóricos” nas cartilhas e livros escolares analisados. (LAJOLO, 2005, pág. 63). Sobre as deficiências encontradas nos livros, Lajolo (2005) destaca:

[...] muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de comunicação e expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e interpretação [...]. (LAJOLO, 2005, pág. 63).

Lajolo (2005), também ressalta a importância da pesquisa realizada por João Batista Araújo e Oliveira e suas coautoras, publicada no livro *A política do livro didático no Brasil* de 1984. Nessa obra, são analisadas as questões políticas de distribuição e consumo em que o livro didático está envolvido, visto que os gastos são milionários e representam grande parte dos livros vendidos no país, sendo comuns os escândalos do setor. De acordo com a pesquisa “datam de 1938 os primeiros esforços brasileiros de centralização das providências relativas ao livro didático de escola.” (LAJOLO, 2005, pág. 64). João Batista e as outras autoras (1984), deixam claro que o professor tem um papel especial na escolha do livro e deve estar envolvido em todas as etapas do processo: da produção à escolha do livro e eles destacam também o debate centralização/descentralização, ensino da escrita e da leitura, de língua e literatura. Dessa forma, analisam o conteúdo do livro didático de acordo com: “seu modo de produção e circulação e este, por sua vez, no âmbito mais amplo e complexo das políticas, das práticas e instituições culturais do país [...]” (LAJOLO, 2005, pág. 65).

Lajolo (2005), conclui suas observações considerando que as obras didáticas, como um tipo de linguagem e categoria que são, relacionam-se ao contexto social em

que são utilizados e onde são transformados “em discurso e interação socialmente.” (LAJOLO, 2012, pág. 65). A autora destaca também que essas obras possuem lacunas, “refolhos e avessos, silêncios e entrelinhas” que nem sempre são capazes de serem preenchidas por seus usuários tão diferentes, quanto ao aspecto social, emocional e linguístico. (LAJOLO, 2012, pág. 65).

Veremos também a pesquisa de Ota sobre o livro didático. De acordo com Ota (2009), o termo livro didático foi citado pela primeira vez em 1938, no decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º que explicava os tipos de livros que seriam utilizados em sala de aula para leitura dos alunos. O decreto explica:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2o.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático. (BALSISSEIRA apud PINTO, 2001, pág. 22).

Posteriormente, com todas as transformações sociais que impulsionaram o acesso à educação das camadas mais humildes da sociedade, houve uma escassez de professores e foram criados cursos rápidos para aqueles que quisessem exercer a magistratura. Essa formação se mostrou ineficiente nos aspectos práticos e teóricos da profissão e, conseqüentemente, ocorreu a desvalorização e precarização do trabalho docente. Então, a docência que era praticada por pessoas das camadas mais abastadas e com acesso à leitura, passou a ser exercida por pessoas advindas das classes trabalhadoras. Como consequência dessa mudança, o livro didático passou a ser um instrumento essencial para que o professor tivesse acesso ao material que deveria ser trabalhado com os alunos, incluindo não apenas os textos, mas também exercícios com respostas. A respeito disso, Geraldi (1997) comenta:

[...] a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material [...]. Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso. (GERALDI, 1997, pág. 117).

A partir dos anos 70, de acordo com Leahy-Dios (2000), a classe média trocou as escolas estaduais pelas escolas particulares e, com isso, os investimentos públicos na educação também ficaram escassos. Dessa forma, tanto a estrutura escolar, como os salários dos professores foram se esvaziando e, estes, para suprir as necessidades

das famílias, tiveram que enfrentar duplas jornadas de trabalho, sobrando pouco tempo ou nenhum para planejamento das aulas. O livro didático passou a ser a salvação para os docentes exaustos e sem tempo e a principal fonte de leitura dos professores, segundo Coracini (1999).

Leite (1983), também traz informações sobre os aspectos históricos do livro didático. Ele considera que o manual didático destrói o saber, congelando-o, por trazê-lo “ao alcance da mão” através das perguntas e respostas “engessadas”. (LEITE, 1983, pág.103). Nesse contexto, o professor torna-se o intermediador do saber do outro (autor do livro) ao aluno que apenas o executa, ambos não questionam o conteúdo que recebem. O manual é produzido para facilitar a vida do aluno e do professor, mas, ao mesmo tempo, acaba dirigindo-as. Leite (1983) acredita que:

No fundo do manual, e sob as diversas máscaras que ele adquire, encontra-se uma concepção de ensino-aprendizagem que deve ser analisada e criticada e da qual ela é sintoma. (LEITE, 1983, pág. 103).

De acordo com Cassiano (2013), de 1985 até o início do século XXI, o mercado de livros didáticos passou por uma grande transformação: foi de empresas familiares aos oligopólios de empresas editoriais. Essa mudança foi impulsionada pela criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pelo Governo Federal, durante a redemocratização do país, em 1985. Esse programa centralizava no âmbito federal a compra e distribuição gratuita de livros didáticos para a maioria da educação básica no Brasil. Naquele momento, o governo brasileiro passou a ser o maior comprador de livros do país e, até os dias atuais, se mantém nesse patamar.

No ano de 1996, foi implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996), que instituiu uma reforma curricular no Brasil aos moldes do que ocorrera na Espanha e com a realização de políticas de avaliação do manual didático. Dessa forma, o PNLD passou por uma transformação, pois a nova lei privilegiava o investimento na aquisição dos livros e passou a avaliar o material a ser adquirido.

Sendo assim, por meio de PNLD, O Estado passa a assegurar de maneira progressiva a distribuição universal e gratuita dos livros das diversas disciplinas para os alunos de escolas públicas para o Ensino Fundamental do Brasil (1º ao 9º). Em 2003, foi criada a ampliação do PNLD para a distribuição de livros para as três séries do Ensino médio (PNLEM) e este passa a fazer parte da Educação Básica.

Posteriormente, em 2007, incluiu-se também a distribuição dos materiais para as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), intitulado PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos). Segundo Cassiano:

Na legislação, dispõe-se que os livros didáticos são destinados ao uso individual de alunos e professores, sendo os acervos designados como material permanente da escola. (CASSIANO, 2013, pág. 26).

Posteriormente, o PNLD foi ampliado através do Fundo Nacional para o desenvolvimento da Educação (FNDE) e passou a distribuir livros em braile para alunos com deficiência visual e dicionários ilustrados trilingües em libras (linguagem dos sinais) para alunos deficientes auditivos. Houve, ainda, a partir de 1997, a aquisição de livros para as “bibliotecas de todas as escolas públicas de Ensino Fundamental” através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). (CASSIANO, 2013, pág. 27).

Os montantes gastos no PNLD são vultosos. Apenas no ano de 2012, foram gastos 1.326,5 bilhão de reais. Esse valor torna o Brasil o maior consumidor dos manuais didáticos e o governo brasileiro o maior comprador. Cassiano considera que:

Assim, dimensionar o Brasil à luz da política e da economia do livro didático, tanto no contexto europeu quanto no da América Latina, foi uma necessária reflexão a ser feita frente à reconfiguração do mercado editorial brasileiro. (CASSIANO, 2013, pág. 29-30).

Beas Miranda apud Cassiano (2013) destaca que as questões que afligem os empresários do setor editorial dos didáticos refletem no mundo escolar. A pesquisadora acredita que para entender o currículo deve-se avaliar, entre outras variáveis, “o movimento dos agentes e forças culturais que o prescrevem e o controlam”. (CASSIANO, 2013, pág. 31).

5.2 Abordagem literária nos manuais didáticos do 9º ano

O livro contemplado para o uso do professor e dos alunos do 9º ano faz parte da coleção “Tecendo linguagens” - Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2018) - parte do PNLD dos anos 2020, 2021, 2022 e 2023. Contudo, nessa pesquisa, vamos também observar como se dá o tratamento do texto literário na coleção “Para viver juntos” -

Língua Portuguesa (MARCHETTI, 2015) - integrante do PNLD de 2016, 2017, 2018, 2019, visto que a turma do 9º ano, em 2020, estava passando por uma transição de material didático já que a coleção “Para viver juntos” - mais antiga - foi utilizada pelos alunos e pelo professor do 9º ano durante as três primeiras séries da etapa final do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos). Portanto, consideramos que ela influenciou a maneira como a turma se relacionou com os textos literários. Sendo assim, optamos por observar como se realiza a abordagem do texto literário no manual do 9º ano da coleção de Marchetti (2015) porque esta serve de parâmetro de como foram realizadas as atividades de leitura do texto literário nas séries anteriores. Em seguida, veremos como ocorre o trabalho com o texto no livro atual da turma – a Coleção “Tecendo linguagens” – destacando que esse já mostra seguir as orientações da BNCC (BRASIL, 2018).

5.2.1 Abordagem do texto literário no manual didático da coleção “Para viver juntos” – Língua portuguesa

Figura 1 - Capa do manual didático “Para viver juntos”.



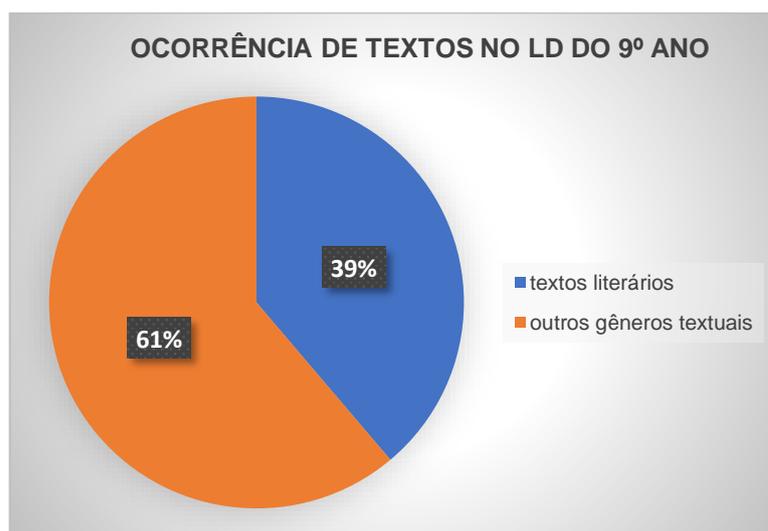
Fonte: (MARCHETTI, 2015)

O manual didático de Marchetti (2015), observado na figura 1 acima, contempla em três dos seus nove capítulos o estudo de três gêneros literários: o conto, subdividido em conto psicológico (1º capítulo); conto social (2º e 9º capítulos) e conto

de amor (2º capítulo); texto dramático e roteiro cinematográfico (5º capítulo do livro). Dessa forma, a ocorrência de gêneros literários fica bem abaixo dos outros gêneros textuais. Essa constatação é preocupante porque a escola é o lugar onde, possivelmente, o aluno terá mais chance de ter contato com o gênero literário. Uma pesquisa realizada por Abreu (apud Rojo 2009), revela que os textos literários impressos estão presentes apenas em 30% dos lares brasileiros das classes A e B. Em se tratando das classes B e C, nas quais os alunos de escola pública estão, possivelmente, inseridos, essa percentagem tende a ser ainda menor.

Portanto, a depender do manual, o aluno terá pouco acesso ao direito de ter uma educação literária. Em um total de 18 textos a serem lidos e analisados em atividades de leitura, apenas sete eram literários e o restante era, na maioria, da esfera jornalística (crônica esportiva não-literária, resenha crítica, artigo de opinião, artigo de divulgação científica) e do campo publicitário (anúncio publicitário e propaganda publicitária). Esses dados de aparição de textos podem ser observados no gráfico a seguir.

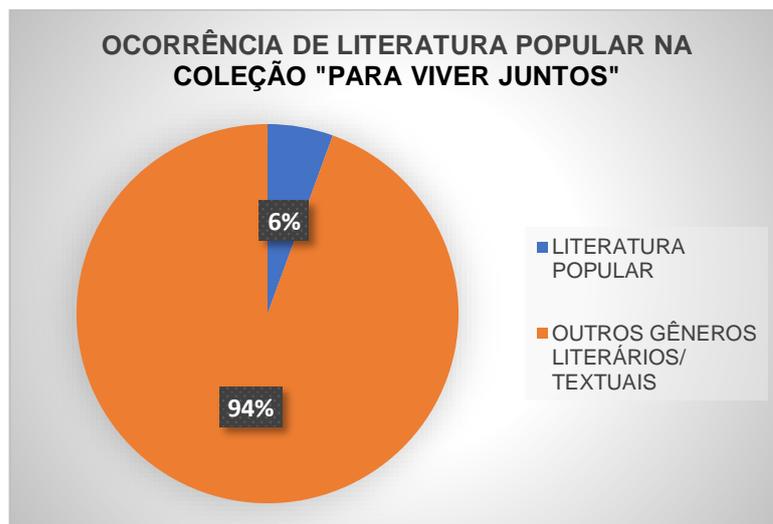
Gráfico 1 - Ocorrência de textos no livro didático do 9º Ano



Fonte: A autora.

Além disso, em toda a coleção “Para viver juntos” – Língua portuguesa, só existem duas ocorrências de literatura popular, sendo uma de conto popular e outra de poesia popular no livro do 7º ano, considerando a abordagem de leitura literária.

Gráfico 2. Ocorrência de literatura popular na coleção “Para viver juntos”.



Fonte: A autora.

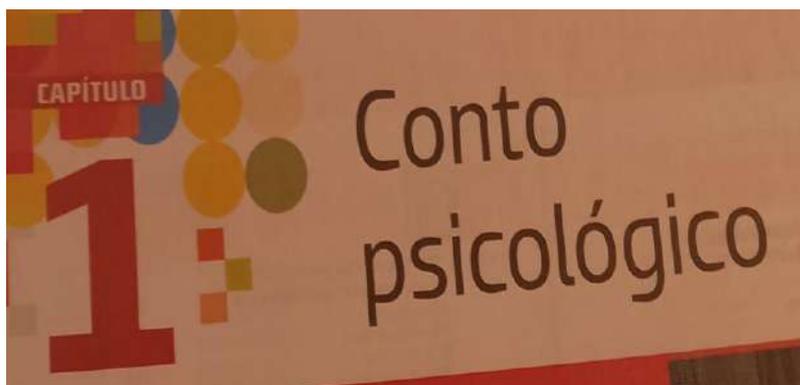
Contudo, mesmo quando se propõe a analisar os aspectos literários dos textos contemplados, percebemos que a abordagem realizada no manual não possibilita a fruição de maneira significativa e não contempla a diversidade dos textos artístico-literários e outras orientações propostas pelos PCN de Língua Portuguesa.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. [...]. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, pág. 42).

Entre as teorias que poderiam ser abordadas nas atividades, estão a teoria da *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), e os métodos de ensino do texto literário propostos pelo *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e do *Letramento Literário*, de Cosson (2018), por exemplo. A seguir, veremos mais detalhadamente como é abordado o trabalho com o texto literário no referido manual.

O primeiro exemplo de atividade com o texto literário encontra-se no primeiro capítulo do livro. Esse capítulo tem como título “Conto psicológico” (figura 2, abaixo). Fica claro através do título, que o foco a ser trabalhado é a estrutura do gênero literário, não as características estéticas ou os temas apresentados nos textos.

Figura 2 – Título do capítulo 1 “Conto psicológico”.



Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág. 10).

Os PCN deixam claro que é dever da escola proporcionar uma prática leitora de qualidade e materiais adequados, considerando que o objetivo da escola é formar um leitor-cidadão.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. (BRASIL, 1997, pág. 41).

Nesse capítulo, o texto apresentado aos alunos é o conto “Restos do carnaval” (figuras 3, 4, 5, em anexo), de Clarice Lispector (1998) e será enfatizado o assunto conto psicológico, quanto às características estruturais que o gênero possui. Antes de apresentar o texto propriamente dito, a autora opta por apresentar uma pintura de Edward Hopper “Automat” de 1927 (figura 6, abaixo).

Figura 6 - Imagem da pintura de Edward Hopper “Automat”.



Fonte: Marchetti (2015, pág.11).

Essa obra de arte ocupa uma página quase inteira do livro e é acompanhada na página ao lado por um questionário composto de nove perguntas que devem ser debatidas entre colegas, conforme o título da atividade do manual “Converse com os colegas” (figura 7, reproduzida abaixo):

Figura 7 - Atividade “Converse com os colegas”.

CONVERSE COM OS COLEGAS

1. Observe a imagem ao lado.

1a. É uma jovem branca, maquiada, usando um casaco verde sobre uma blusa marrom, um chapéu bege e apenas uma de suas luvas escuras.

a) Como é, fisicamente, a personagem retratada?

b) O que a personagem retratada está fazendo na cena? Está segurando uma xícara e olhando para ela.

c) Que lugar parece ser esse onde está a personagem retratada? Como ele é? Parece ser uma lanchonete ou um restaurante. O local parece tranquilo e vazio.

d) Em que época você acha que a cena retratada se passa: no passado, no presente ou no futuro? Por quê? No passado. Pode-se perceber isso devido às roupas da personagem.

e) Na pintura, há alguns elementos que nos permitem imaginar em que estação do ano a cena se passa. Que elementos são esses? Que estação do ano é essa? Pela observação do casaco da personagem e do aquecedor à esquerda, pode-se perceber que a cena se passa no outono ou no inverno.

2. Na pintura é possível ver elementos fora do ambiente onde a personagem está.

a) Que elementos são esses? As luzes do lado de fora da lanchonete ou do restaurante.

b) Por que é possível vê-los? Porque o vidro atrás da personagem é transparente.

c) Que sensação a possibilidade de ver esses elementos traz a quem observa a obra? Aumenta ainda mais a sensação de solidão.

3. Com relação ao estado de ânimo da personagem, como você acha que ela está se sentindo? Por quê? Ela parece introvertida, perdida em seus pensamentos, talvez triste.

Fonte: Marchetti (2015, pág. 10).

Supostamente, a escolha da imagem e a atividade proposta foram feitas, segundo o próprio manual direcionado ao professor, pois: “as reflexões

desencadeadas pelas questões acima são importantes nas narrativas de ficção em que predominam o tempo e o espaço psicológicos.” (MARCHETTI, 2015, pág. 10). Sendo assim, tem o objetivo de se relacionar não com o tema ou elementos estéticos do texto literário a ser trabalhado, mas com o assunto “tempo e espaço psicológicos”, presente em textos narrativos. De acordo com os PCN, as atividades anteriores à leitura são fundamentais para a identificação do aluno com texto:

Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, pág. 41).

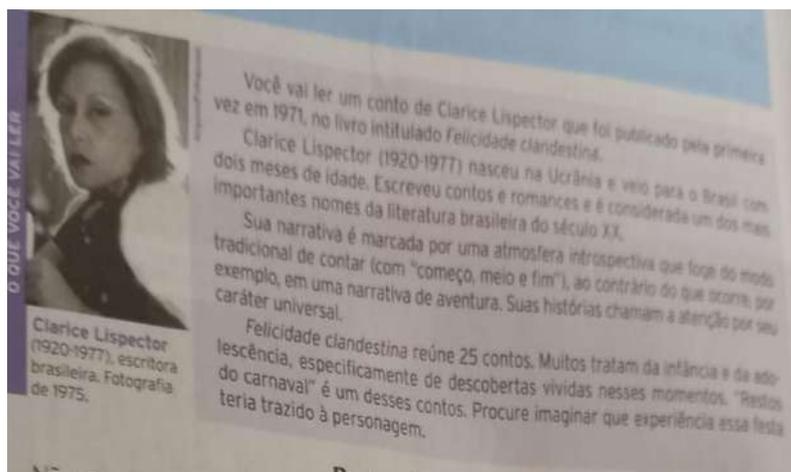
Perde-se também a oportunidade de fazer uma atividade para o engajamento do aluno no conteúdo do texto posterior. Jauss fala da importância dessas atividades na explanação da sua segunda tese, quando diz:

[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida [...]. (JAUSS, 1994, pág. 27).

Além disso, a autora não faz referência a uma proposta didática que se aproxime do *Método Receptional* que considera que antes de trazer o texto literário a ser aprofundado, é necessária a etapa de atender às expectativas dos alunos com textos “muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão como televisão, quadrinhos, folclore [...]” (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 88). Não é o caso do texto visual escolhido. Antes da leitura, não há nenhuma atividade que atraia a atenção do leitor para o tema tratado, ou seja, não é abordada a primeira etapa da sequência básica do *Letramento Literário*, de Cosson: a Motivação. As atividades de motivação “estabelecem laços estreitos com o texto” (COSSON, 2018, pág. 55).

Na página seguinte, o manual mostra uma imagem da autora Clarice Lispector (figura 8, abaixo), acompanhada de poucos dados biográficos e comentários sobre a sua produção literária.

Figura 8 - Imagem da autora Clarice Lispector e dados biográficos.

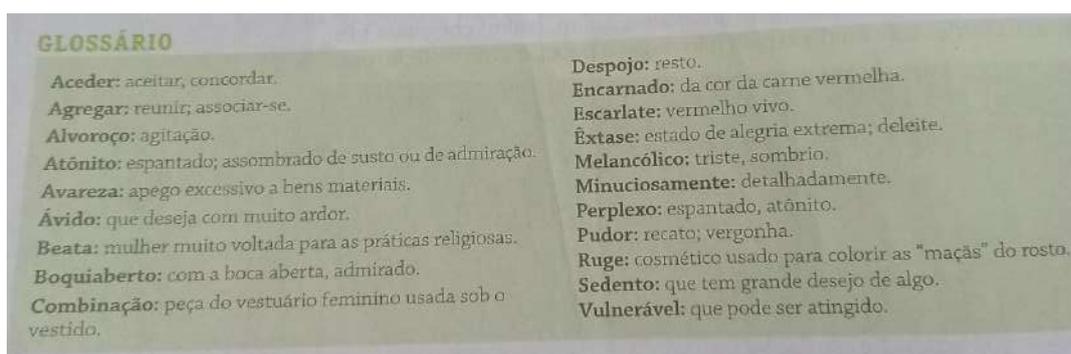


Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág.12).

Cosson (2018) propõe algo semelhante ao apresentado no manual: a segunda etapa da sequência básica de *Letramento Literário* que é a Introdução do texto – uma pequena biografia do autor e um resumo da sua obra, sendo “suficiente informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.” (COSSON, 2018, pág. 60).

Após essa espécie de Introdução, que não destaca o fato de a autora ucraniana ter passado a infância em Recife e se considerar recifense, fato que poderia aumentar a simpatia dos alunos pela autora. Em seguida, a autora convida o aluno a refletir sobre a relação entre o título de texto “Restos do carnaval” e qual experiência a festa teria trazido à personagem. Logo após, é apresentado o conto (Figura 3 a 5, em anexo), junto com algumas ilustrações que fazem alusão ao enredo do texto. No texto, são ainda destacadas algumas palavras que estão em um glossário após o seu final (figura 9).

Figura 9 - Glossário do texto “Restos de carnaval”.



Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág.14).

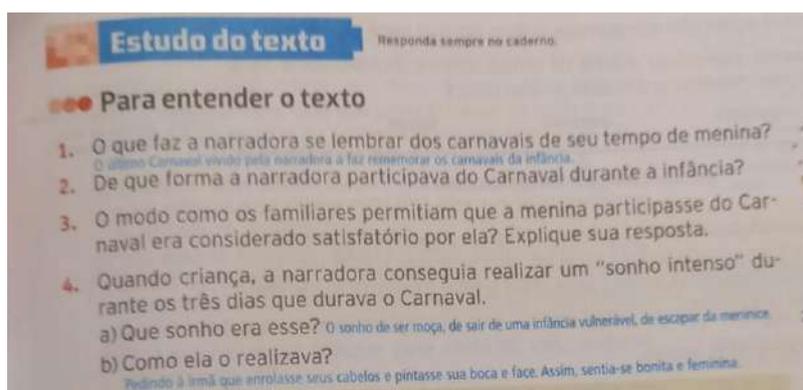
Dessa forma, não é feito um engajamento ou criada uma expectativa no aluno em relação ao texto, contribuindo para um possível distanciamento do sujeito ele e desfavorecendo sua identificação com elementos textuais. No entanto, a leitura na escola, de acordo com Cosson (2018), deveria ter uma função:

[...] Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não só porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, pág. 30).

A seguir, começam as atividades de análise textual propostas pelo manual, elas fazem parte da seção intitulada “Estudo do texto”.

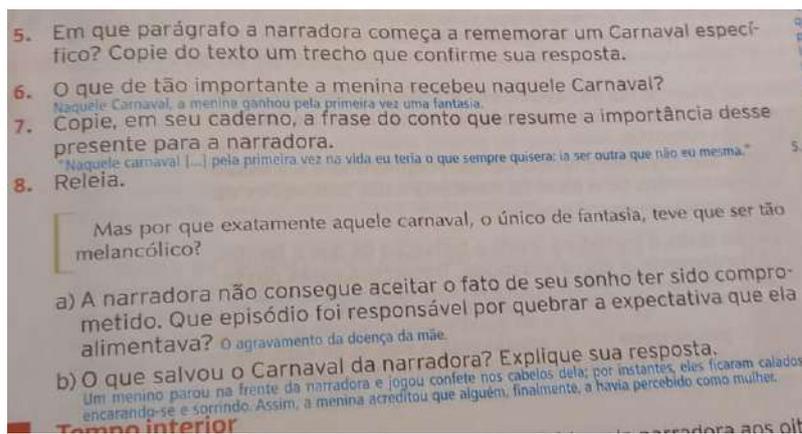
A primeira parte das questões é chamada “Para entender o texto” (figura 10 e 11) e é composta de oito questões, em um total de dez perguntas. As questões são, basicamente, de compreensão textual, exigindo que o aluno localize informações explícitas no texto.

Figura 10 - Atividade “Para entender o texto”.



Fonte: Marchetti (2015, pág.15).

Figura 11 - Atividade “Para entender o texto”.



Fonte: Marchetti (2015, pág.15).

A primeira questão, por exemplo, pergunta o que faz a narradora se lembrar dos carnavais da infância. Questões como essa não exigem um posicionamento crítico do aluno ou uma reflexão acerca dos fatos narrados no texto, não possibilita o diálogo texto-leitor. Elas requerem apenas que o leitor retorne ao texto para identificar informações explícitas nele, sem refletir, sem fazer conexão com seu contexto sócio-histórico. Dessa forma, essa atividade não permite o “experienciar dinâmico da obra literária”, citado por Jauss, na sua primeira tese. (JAUSS, 1994, pág. 24). Já Cosson considera que o momento após a leitura deve ser:

[...] o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo concluído a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2018, pág. 84).

O exercício proposto aos alunos também não atende aos objetivos dos PCN que pretendem formar um leitor ativo, em busca dos sentidos no texto:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, pág. 41).

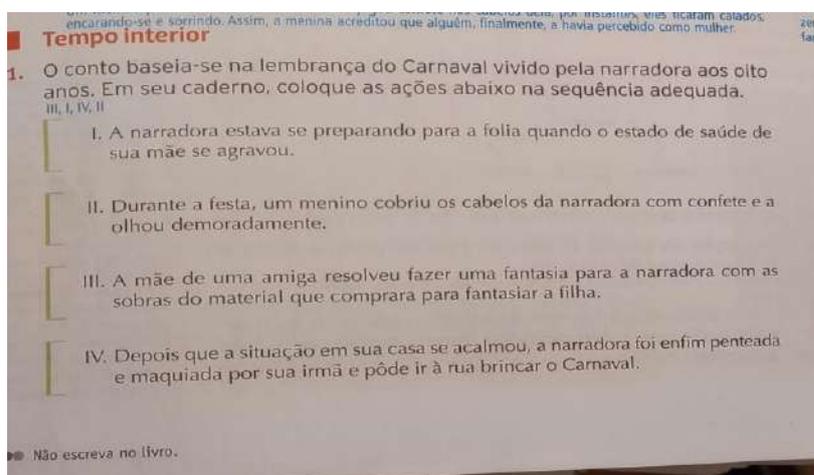
Destacamos também que a autora poderia aproveitar o tema de “Carnaval”, presente no texto de Lispector, para fazer uma “Contextualização Histórica”, destacando a época em que ocorriam os eventos mencionados no texto – início do século XX –, contextualização proposta por Cosson (2018) em sua sequência

expandida. O aluno/leitor seria levado a analisar os comportamentos sociais da referida época, podendo fazer um contraponto com os comportamentos atuais. Assim também, seria possível atender à terceira tese de Jauss (1994), que fala sobre a necessidade de diminuir o distanciamento histórico, para melhorar a acolhida do leitor em relação ao texto. Diz Jauss:

À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da arte 'culinária' ou ligeira. (JAUSS, 1994, pág. 32).

Posteriormente, o manual propõe mais questões, só que voltadas para o assunto “tempo interior/psicológico” e “tempo cronológico” (figura 12 e 13). Por exemplo, a questão 1 pede que os alunos determinem a sequência de alguns eventos relatados no texto. Perceber a ordem em que os eventos ocorrem no texto não leva o aluno a “adentrar” no texto em busca dos diferentes sentidos que ele possui. O conhecimento adquirido fica restrito à área estrutural dos textos narrativos. As questões seguintes contemplam o mesmo conteúdo, apenas usam trechos diversos.

Figura 12 - Atividade “tempo interior”.



Fonte: Marchetti (2015, pág. 15).

Figura 13 - Atividade “Estudo do texto”.

Estudo do texto Responda sempre no caderno.

2. No texto, essas ações são narradas na ordem em que você as colocou?
Sim.

3. Em seu caderno, reproduza a linha do tempo abaixo. Depois, use-a para situar os acontecimentos ordenados no exercício 1.

passado presente futuro

momento em que a narradora escreve

ANOTE O **tempo cronológico** organiza-se de acordo com a sucessão dos acontecimentos. Ele é o mesmo para todos e pode ser objetivamente medido em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos. Esse tempo é predominante em relatos de **ações** nos textos.

4. Observe os fragmentos abaixo.

I. Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância [...].

II. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

a) Cronologicamente, o tempo flui do passado em direção ao presente e deste em direção ao futuro. Esse movimento pode ser constatado nos trechos acima? Explique sua resposta.

b) Qual é o elemento que organiza o tempo nesses fragmentos: a sucessão natural dos acontecimentos ou o fluxo da memória e das sensações da narradora? *O fluxo da memória e das sensações da narradora.*

5. Em duas passagens do texto, a narradora revela a sensação de que o tempo, para ela, transcorre lentamente, e isso a incomoda. Transcreva essas passagens em seu caderno.

do parágrafo: “[...] eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável [...]”
do parágrafo: “Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade”.

ANOTE O **tempo interior** ou **psicológico** flui de acordo com o estado de espírito da personagem e possibilita que passado, presente e futuro se entrelacem livremente. Nos textos, ele é predominante no relato de lembranças, reflexões e sentimentos.

Enquanto o tempo cronológico é representado linearmente, como na linha do tempo da atividade 3, o tempo psicológico é representado dinamicamente.

passado presente futuro

6. Nesse conto, sobressai o tempo cronológico ou o psicológico? Explique.

7. Em relação à marcação do tempo, a narradora-personagem é exata e uma informação. Qual é essa informação?
A narradora preocupa-se em marcar a idade que tinha quando ocorreu o episódio lembrado: 8 anos.

ANOTE Mesmo em um conto predominantemente psicológico, pode ser importante marcar com precisão algumas **referências do tempo cronológico**. Elas contribuem para a coerência do texto e para a compreensão deste pelo leitor.

Fonte: Marchetti (2015, pág.16).

Esse grupo de questões é composto por oito quesitos, perfazendo um total de treze perguntas.

A seguir, o livro traz outro grupo de questões, relativas ao mesmo texto, denominada “O contexto da produção” (figura 18, abaixo). Essas questões têm como tema os elementos pertinentes aos contos psicológicos. A primeira delas, por exemplo, pede que o leitor escolha qual de dois trechos sintetizam melhor o enredo da história. Na segunda pergunta, pede que o leitor determine se as ações do texto são desempenhadas pela personagem ou são reflexões dela sobre as ações acontecidas. Dessa forma, pretende que o leitor perceba que o conto psicológico é baseado no mundo interior das personagens. Entre as questões, a autora traz conceitos a serem anotados sobre o conto psicológico e, a seguir, faz um paralelo

entre “Restos de carnaval” e outro conto de Lispector “Felicidade Clandestina” (figura 14 a 17, em anexo).

Figura 18 - Atividade “O contexto da produção”.

O contexto de produção

1. Avalie as afirmações abaixo.

“Restos do carnaval” é a história singela de uma menina que, em sua única oportunidade de brincar o Carnaval fantasiada, quase tem a festa arruinada pelo agravamento da doença de sua mãe, uma mulher cronicamente enferma.

“Restos do carnaval” é um conto que explora a angústia de uma menina que procura, durante uma festa de Carnaval, escapar de uma existência marcada por privações e vivenciar, ainda que por poucos instantes, a experiência de ser digna de atenção e alegria.

a) Qual das duas afirmações sintetiza o conto lido de forma mais completa?

b) O aspecto central do conto são ações desempenhadas por uma personagem ou reflexões realizadas por ela?

c) Destaque do texto um trecho que comprove sua resposta anterior.

AVULSO Nos **contos psicológicos**, o foco não são as sequências de ação nem a descrição de espaços externos, e sim a investigação do **mundo interior** das personagens, em uma tentativa de mostrar os impulsos e anseios comuns a todos os seres humanos. Essa valorização, na literatura, dos aspectos mentais e emocionais surgiu no início do século XX e está relacionada a **factos históricos** e a **movimentos intelectuais** ocorridos na época, entre eles o surgimento da psicanálise, método terapêutico criado por Sigmund Freud (1856-1939).

Fonte: Marchetti (2015, pág. 17).

Todavia, ao fazer uma comparação entre os dois textos, a autora apenas cita um trecho do outro conto, o que impede o aluno de apreender o caráter global da obra e ter a chance de confrontar os temas dos dois textos, construção das personagens, debater sobre os eventos mostrados nos textos, ou até mesmo montar um júri para julgar as atitudes da personagem antagonista de “Felicidade Clandestina” (figura 14 a 17, em anexo). Até mesmo o manual poderia usar o segundo texto para traçar um paralelo com os aspectos contemporâneos: *bullying*, discurso de ódio na Internet, padrões de beleza, ostentação nas Redes Sociais etc. Dessa forma, a Contextualização Presentificadora da Sequência Expandida, proposta por Cosson (2018), poderia ser feita para atualizar a obra, trazendo seus temas para os dias atuais.

Figura 19 - Continuação/atividade “O contexto da produção”.

2. Abaixo estão os três parágrafos finais do conto "Felicidade clandestina", também de Clarice Lispector. O conto narra a saga de uma menina que, dia após dia, espera que uma colega, filha de dono de livraria, lhe empreste determinado livro. Ela recebe repetidas negativas e só obtém sucesso quando a mãe da colega percebe o que ocorria e obriga a filha a fazer o empréstimo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. [...]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector. Felicidade clandestina. Em: *O primeiro beijo e outros contos*: antologia. São Paulo: Atica, 1999, p. 53-54.

a) Em "Restos do carnaval", a narradora manifesta o desejo de apressar a passagem do tempo (seja para escapar da infância, seja para viver festa de Carnaval). Como a narradora de "Felicidade clandestina" relaciona com o tempo? Ela deseja dilatar o tempo para usufruir tanto quanto possível o livro tanto almejava ter.

b) Além de serem meninas, qual é a característica comum entre as narradoras dos dois contos? Ambas vivem privações materiais: uma "engole" seu orgulho para aceitar uma tarefa feita de restos, a outra se submete a humilhações para conseguir um livro emprestado.

c) Releia a última frase de "Restos do carnaval". Que diálogo ela estabelece com a frase final de "Felicidade clandestina"?

3. O leitor de contos de aventura busca narrativas que envolvam perigos que lhe provoquem emoções por meio do suspense e do relato de acontecimentos inesperados. Em sua opinião, o que busca o leitor de contos psicológicos, como "Restos do carnaval" e "Felicidade clandestina"?

Resposta pessoal. Sugestões: supõe-se que busque contato com experiências que lhe permitam compreender situações pelas quais está passando.

Fonte: Marchetti (2015, pág.18).

Contudo, nas letras a) b) e c) (figura 19), o manual didático faz relação entre alguns aspectos dos dois textos. Na letra a), é pedido para que o leitor perceba como as duas protagonistas dos contos se relacionam com o tempo; na letra b), o leitor é convidado a perceber qual a característica comum entre as duas narradoras e na letra c), o leitor deve perceber a similaridade entre os finais das duas histórias. Portanto, com as questões relacionando os dois textos, mesmo que de forma simples, houve o atendimento aos PCN, já que ela indica ser importante o leitor fazer relação entre textos e os sentidos diversos que ele possui. Os PCN dizem:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, pág. 41).

Em relação aos aspectos linguísticos e semióticos do texto, o manual apresenta um grupo de questões identificado como “A linguagem do texto” (figura 20 e 21). São

quatro questões, divididas em sete perguntas que abordam os sentidos de determinadas palavras e expressões do texto, as relações existentes entre elas, uso de sinônimos e antônimos e a caracterização das personagens etc.

Figura 20 - Atividade “A linguagem do texto”.

A linguagem do texto

1 Releia.

Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e conete.

a) Quanto ao sentido, o que têm em comum os termos destacados?
A ideia de fim, de morte.

b) Qual é a relação da resposta anterior com a sensação que a narradora-personagem tinha quando o Carnaval chegava ao fim?
Para a personagem, o Carnaval é um momento único, cujo fim significa a interrupção da alegria que ele proporciona.

2 Releia o final do primeiro parágrafo.

E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlata. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

a) Observe os dois substantivos destacados. A qual dado importante da história eles se relacionam?

b) O trecho acima é marcado por algumas repetições. Quais são os termos que se repetem? Explique o efeito que essa repetição gera no leitor.
As repetições são: como, se, enfim e meu. A repetição de como tem como sei e de enfim reforça qual indescritível é a agitação da menina. A repetição de meu enfatiza a relação de afetividade e intimidade que a personagem tem com a festa: o Carnaval era um momento seu.

Fonte: Marchetti (2015, pág.18).

Figura 21 – Continuação/atividade “A linguagem do texto”.

ANOTE A escolha de **palavras que remetem a um mesmo campo de sentido** (quartas-feiras de cinzas/mortas/despojos; botão/rosa) e a **repetição de palavras** são recursos linguísticos que contribuem para a criação de sentido em uma narrativa. Essas marcas revelam ao leitor quais são as ideias fundamentais do texto.

Releia este trecho do último parágrafo do conto.

[...] numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos de confete [...]. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

a) No conjunto das quatro palavras destacadas, há dois pares que se opõem. Quais? Que sentido essa oposição cria?

b) Nesse trecho, há outra expressão baseada em uma oposição. De qual expressão se trata?

ANOTE A **associação de ideias opostas** em uma frase pode ser um recurso para expressar os conflitos vividos por uma personagem, por exemplo, aqueles produzidos pela oposição entre seus anseios e a realidade.

4. As dificuldades financeiras da narradora são mencionadas no texto, e as privações econômicas parecem estender-se ao plano afetivo. Copie e complete o quadro com mais dois trechos que comprovam essa declaração.

Privações econômicas	Privações afetivas
"Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmoia."	"[...] eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco."

ANOTE A **caracterização da personagem e do ambiente** deve concorrer para criar na mente do leitor uma atmosfera coerente com as reflexões que os fatos despertam e com as sensações presentes no conto.

Fonte: Marchetti (2015, pág.19).

As perguntas propostas nessa seção estão de acordo com as habilidades solicitadas nos PCN, quanto à análise dos recursos linguísticos do texto e em relação à caracterização das personagens, observando informações que estão implícitas no texto, pois o aluno precisa “[...] ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997, pág. 42). Como exemplo, vemos que a primeira questão pede para que o leitor compreenda o que há em comum entre determinadas palavras do texto;

na segunda questão, é pedido que o leitor perceba qual o efeito que as repetições geram no leitor e, na terceira questão, é necessário que o leitor responda qual o sentido que o uso da oposição traz ao texto. Essas informações não se encontram à mostra no texto. Exigem, portanto, que o leitor se debruce sobre as possibilidades interpretativas, buscando “desvelar” o texto, “desnudando-o”.

Depois de finalizadas as excessivas 22 questões sobre o texto, percebemos que a maioria delas não dá a devida voz ao leitor, para que ele expresse o que sentiu sobre a leitura, faça reflexões, ative inferências ou possa fazer uma conexão com a obra, trazendo-a para a sua própria realidade e experiência de vida, ampliando seu letramento literário.

É importante destacar que esse modelo organizacional das questões se repete com todos os outros textos que iniciam os capítulos do manual. Sendo assim, é uma forma de trabalho que se fazia com o texto literário em todas as séries da coleção “Para viver juntos”, levando-nos a acreditar que o contato com o texto literário foi apenas superficial, considerando-se o uso desse material didático. Sendo assim, o manual não possibilita que o aluno se encante com a magia do texto literário, como também se envolva no evento único do “mundo feito de palavras” (COSSON, 2018, pág. 29). Cosson explica a importância das atividades de análise literária para os estudantes:

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2018, pág. 29).

Apesar de toda a importância e relevância da literatura popular nordestina, há apenas uma ocorrência de literatura popular nesse manual. Contudo, essa ocorrência do texto literário não é utilizada para a leitura e a interpretação efetiva do texto. Perde-se, assim, a oportunidade de analisar profundamente o texto, a partir de atividades que estreitem a relação do aluno com o texto literário. Negativamente, não há nenhum capítulo que privilegie o estudo da Literatura Popular do ponto de vista literário no manual do 9º ano. Há apenas a ocorrência de um trecho do poema popular “Ispinho e fulô”, de Patativa do Assaré, com o objetivo apenas de fazer estudo morfológico, sintático e de concordância nominal dos versos destacados (figura 22, abaixo). O fato de ser mostrado apenas o trecho do poema impossibilita a compreensão global da

obra e a observação dos diversos aspectos estéticos que o poema possui, como a expressividade e sentidos implícitos no texto.

Figura 22 - Atividade " Língua viva".

LÍNGUA VIVA Responda sempre no caderno.

Concordância nominal e expressividade

1. Leia o trecho do poema.

<p>Ispinho e fulô É nascê, vivê e morrê Nossa herança naturá Todos têm que obedecê Sem tê a quem se quexá, [...]</p> <p>Até a propa criança Tão nova e tão atraente Conduzindo a mesma herança Sai do seu berço inocente, [...]</p>	<p>Fora da infância querida No seu uso de razão Vê muntas fulô caída Machucada pelo chão, Pois vê neste mundo ingrato Injustiça, assassinato E uns aos outros presseguindo E assim nós vamo penando Vendo os ispinho omentando E as fulô diminuindo. [...]</p>
--	--

Patativa do Assaré. *Ispinho e fulô*. São Paulo: Hedra, 2005. p. 25-26.

1c. A concordância nominal não é a prescrita: nem todos os nomes concordam com o substantivo ao qual se referem. O mesmo acontece em "Vê muntas fulô caída / Machucada pelo chão".

a) Que ideia a respeito da vida está presente na primeira estrofe do poema?
A primeira estrofe apresenta o ciclo da vida como fato que deve ser aceito.

b) A escrita do poema é marcada por traços da linguagem oral. Observe como são grafadas as palavras do título. Agora, verifique como esses substantivos estão registrados no dicionário. Os substantivos ispinho e fulô correspondem, no dicionário, a espinho e flor.

c) Além das peculiaridades ortográficas, qual aspecto sintático se pode observar nos dois últimos versos? Copie outros dois versos nos quais se observa essa mesma ocorrência.

d) De acordo com a norma-padrão, a concordância nominal se dá em gênero e em número. Nos exemplos analisados, qual desses tipos de concordância recebe tratamento diferente da norma?
A concordância em número.

Fonte: Marchetti (2015, pág. 169).

Além disso, o texto serve também como pretexto para o estudo de variação linguística regional. Diferente de como foi tratado o texto erudito de Clarice Lispector, no qual foram realizadas muitas questões, o poema popular só foi contemplado com uma questão, compostas de quatro letras. Apenas a questão a) do exercício procura observar se o aluno consegue fazer uma reflexão a respeito do tema do poema.

Dessa forma, o manual se encontra em discordância com o que mostra os PCN em relação ao desenvolvimento do ato de ler nos alunos.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e

independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997, pág. 43).

De igual modo, o livro de Marchetti (2015), também não atende aos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), que indica como conteúdo para o 9º ano o trabalho com poema, memória, romance e peça teatral no eixo de letramento literário.

(Conteúdo) Gêneros Textuais: Conto Memória Romance Poema Peça teatral.
(Expectativas de aprendizagem) Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.
(PERNAMBUCO, 2013, pág. 65, grifos nossos).

Esse manual limitou-se a trazer o gênero conto, não conseguindo diversificar o acesso desses alunos a gêneros variados, nem estabelecer as relações entre esses gêneros e os contextos sociais e políticos de suas produções.

Diferente de como é tratado no manual de Marchetti (2015), o trabalho com o letramento literário poderia ter sido realizado através da literatura popular nordestina, por exemplo, com o poema “Ispinho e fulô”, de Patativa do Assaré (ASSARÉ, 2012, pág. 25) que aparece no livro, mas como pretexto para o ensino de gramática. Se a autora do livro optasse por seguir a *Sequência básica* e algumas etapas da *Sequência expandida* de letramento literário proposta por Cosson (2018), por exemplo, o livro poderia trazer as etapas a seguir: Primeiramente, o manual traria a etapa de Introdução com a foto do autor, uma pequena biografia e breve apanhado de sua obra literária para que o aluno conheça e se identifique com o autor em algum aspecto. No caso de Patativa, a identificação poderia ser pela origem nordestina, pela história de vida ímpar, pela genialidade de sua memória ou outra característica. A seguir, o texto deveria ser trazido, na íntegra (figura 23 a 26, em anexo), como costuma acontecer com os outros autores citados no livro. Logo após, deveria ter como indicação, o aluno fazer a leitura individual do texto para poder ter o “encontro” com o texto sem a interferência do professor. Como etapa de Primeira interpretação, o livro poderia sugerir a produção de um ensaio individual que mostrasse a apreensão geral que o aluno teve sobre a obra lida. Em seguida, o aluno seria convidado a debater com a turma e a intermediação do professor questões que aprofundem sua relação com o

texto, seria a etapa das Contextualizações temática, presentificadora e poética. As questões poderiam ser:

- 1) Releia os versos: “É nascê, vive e morrê/ nossa herança naturá (...)”. Responda: Qual o sentido da palavra herança nesse trecho?
- 2) Na 4ª estrofe o texto fala que no “tempo de rapaz” “não se vê nem um ispinho/ É fulô por todo o canto”. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
- 3) No 5º parágrafo o texto retrata o casamento. Quais as obrigações que se pode entender, atualmente, como “ispinhos” dessa fase da vida?
- 4) Explique o que texto quis expressar nos versos da 8ª estrofe: “A estrada de cada um/ Sempre tem fulô e ispinho”.
- 5) O texto usa uma variedade da língua típica do interior do nordeste brasileiro. É um dos muitos modos de falar do Brasil. Ela é diferente da que ouvimos nos jornais de tv e das grandes cidades. Trata-se de uma variedade regional.
 - A) Você acha que essa variedade da língua é um modo incorreto de uso da língua?
 - b) Você já ouviu alguém falar assim? Exemplifique.

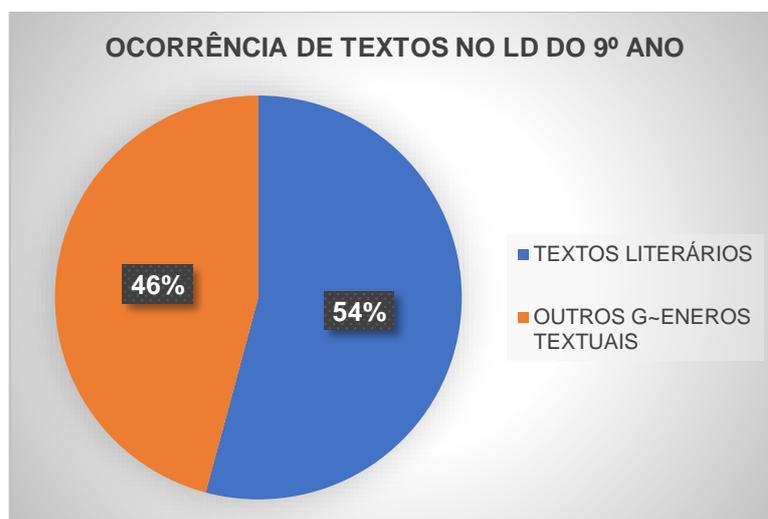
Para concluir a Sequência, o livro poderia propor uma Segunda interpretação. Trata-se de uma atividade que externe a sua interpretação do texto. Pode ser a produção de um mural que incluiria, além da exposição do texto para que outras turmas tenham contato com ele, vários exemplos de imagens que os alunos interpretam como sendo “Ispinho” e “fulô” de várias fases da vida.

5.2.2 Abordagem do texto literário no manual didático da coleção “Tecendo linguagens” – Língua portuguesa

O manual didático da coleção “Tecendo linguagens” apresenta uma abordagem bem diferente em relação à leitura do texto literário, em termos de quantidade e qualidade. O manual didático tem um total de oito capítulos. Dentre eles, há a presença de seis gêneros literários: conto, romance, poema, crônica, ensaio literário e letra de canção. Em relação à distribuição de textos, em que são aplicadas atividade de leitura, temos um total de 24 textos, distribuídos em 13 textos literários e 11 textos

de diferentes gêneros textuais (Vide gráfico 3). Os gêneros textuais contemplados são, grande parte, da esfera jornalística (fotorreportagem, sinopse, entrevista, carta aberta, entrevista, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, notícia, guia e reportagem) e do campo publicitário (cartaz de campanha publicitária). Esses dados dos textos contemplados podem ser observados no gráfico a seguir.

Gráfico 3. Ocorrência de textos na coleção “Tecendo linguagens”.



Fonte: A autora.

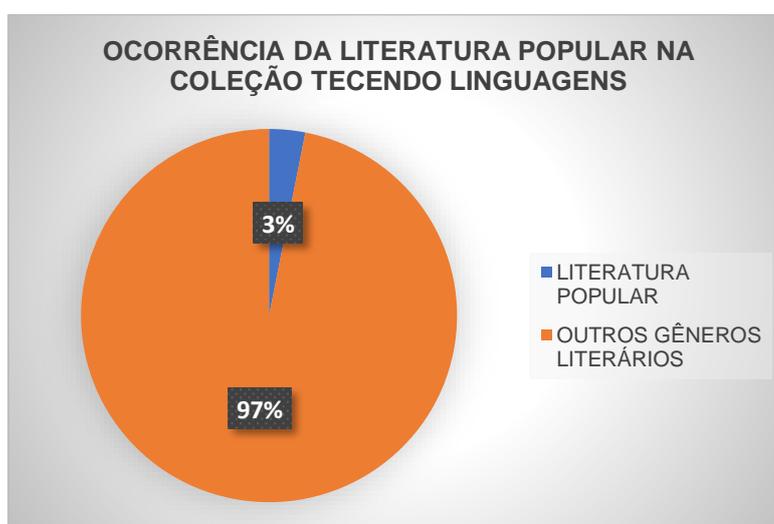
Como observado, no livro da coleção “Tecendo linguagens” (2018), há o predomínio de atividades de leitura com gêneros literários em relação aos outros gêneros textuais. Esses dados são relevantes quanto à educação literária dos alunos, proporcionada pelo manual didático, porque essa ocorrência maior possibilita melhor acesso do aluno ao texto literário. Além disso, mesmo quando a ocorrência aparece apenas em trechos – caso dos romances – o aluno pode ser levado a despertar o interesse pela leitura completa da obra. Esse fato é totalmente possível, pois esses romances podem ser baixados na Internet, por serem de Domínio Público, disponibilizados pelo MEC. Outro diferencial do livro de Oliveira (2018) é o fato de suas propostas estarem alinhadas com as habilidades previstas na BNCC para o ano de aprendizagem.

De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa é dividido em relação à prática de leitura em quatro eixos de conhecimento e usos da língua: “Na vida Prática”, “Jornalístico/Midiáticos”, “Das práticas de estudo e pesquisa” e o “Artístico-literário”, responsável por orientar como deve ser o trabalho com o texto literário. De acordo com esse eixo:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]. (BRASIL, 2018, pág. 156).

Em relação ao contato com a arte literária, os dados pesquisados (vide gráfico 3), já demonstram que o manual “Tecendo Linguagens” – Língua Portuguesa, de Oliveira (2018), está em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, em relação às manifestações artísticas populares, a coleção que abrange as quatro séries do Ensino Fundamental – anos finais, não apresenta uma ocorrência satisfatória de Literatura Popular (vide gráfico 4), tornando imprescindível a intervenção do professor para disponibilizar o acesso dos alunos a esses textos. Em um total de 32 capítulos dos 4 livros da coleção, apenas em um capítulo do livro do 8º ano, são apresentados dois textos de literatura popular sendo trabalhados em atividades de leitura. Esses dados de ocorrência da Literatura Popular formam o seguinte gráfico.

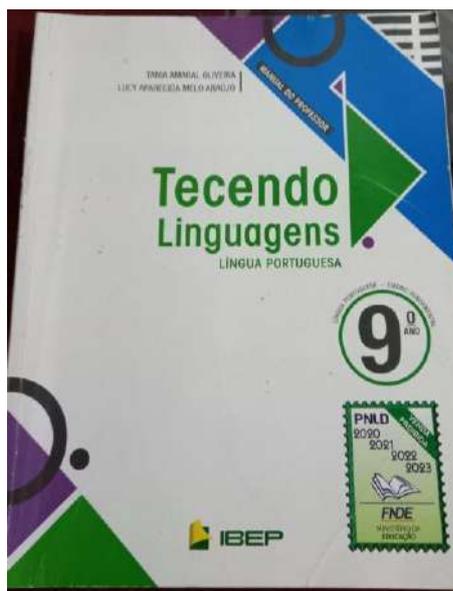
Gráfico 4. Ocorrência de literatura popular na coleção “Tecendo Linguagens”.



Fonte: A autora.

Neste momento, vamos observar como é realizado o estudo do texto literário no manual de Oliveira (2018), observado na figura abaixo.

Figura 27 - Capa do manual didático “Tecendo linguagens”.



Fonte: Oliveira (2018).

O capítulo escolhido para o estudo é o capítulo três, cujo título é “Amor e poesia” (figura 28, abaixo). O título inclui primeiro o tema “amor” a ser tratado no capítulo, percebe-se então que os textos escolhidos são textos que privilegiam o assunto a ser tratado no capítulo. Quanto ao vocábulo “poesia”, sabe-se que ele se relaciona não apenas a uma estrutura, mas aos sentimentos que a arte pode provocar no leitor. Portanto, o título do capítulo indica que o conteúdo dele, provavelmente, será composto de textos que tratam das emoções causadas pelo amor.

Para atividade de motivação para a leitura, o livro apresenta a seção “Pra começo de conversa” (figura 28). Foi escolhida uma pintura, acompanhada de questões. O leitor é convidado a contemplar e a responder uma questão, conforme mostra a imagem abaixo.

Figura 28 – Capítulo 3 “Amor e poesia e Atividade “Pra começo de conversa”.

Capítulo

3

Amor e poesia

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Observe a tela e responda às questões a seguir.
Respostas pessoais.



O beijo (1907-1908), de Gustav Klimt. Óleo sobre tela, 1,80 m x 1,80 m.

a) O que mais chama a sua atenção nessa tela?
b) Que sensações e sentimentos essa tela provoca em você?

Fonte: Oliveira (2018, pág. 72).

As perguntas a) e b) da questão 1 (figura 28, acima) são pertinentes do ponto de vista da leitura e apreciação porque requerem uma resposta do leitor ao texto visual, requerem um leitor ativo, que interaja com a obra de arte literária. As respostas vão depender dos sentimentos e da atenção do leitor, não de algo explícito que ele identifique e responda, ou seja, não depende de respostas prontas.

Figura 29 - Atividade “Pra começo de conversa”.

2. Os itens a seguir podem ou não se referir à tela *O beijo*, de Klimt. Transcreva apenas aqueles pertinentes a essa pintura. **Itens b, c, e, g e h.**

- Tema da violência.
- Tema do amor romântico.
- Flores de cores vívidas.
- Presença de tons muito escuros representando a dor.
- Elementos visuais que remetem à atmosfera de um sonho.
- Elementos visuais que remetem à realidade urbana.
- Representação de elementos da natureza misturados ao humano.
- Predominância de tons dourados e amarelados.
- Predominância de tons azulados e esverdeados.

3. Você gostou da tela? Com que adjetivos você caracterizaria essa obra de Klimt?
Resposta pessoal.

PARA VOCÊ QUE É CURIOSO

O pintor austríaco Gustav Klimt destacou-se na arte decorativa e na pintura de figuras femininas exuberantes [...]. Na virada do século XIX para o XX, associou-se ao simbolismo, tornando-se então um dos expoentes do estilo *art nouveau*. Klimt também foi responsável por fundar o movimento *Secession* de Viena.

O estilo do pintor surgiu na França e seus maiores trabalhos são pinturas, murais e objetos de arte. O artista pintou diversos retratos femininos, mas sua modelo preferida era a amante Emilie Flöge. Em uma de suas obras mais conhecidas, *O beijo*, Klimt representa a si mesmo e a Emilie. Em seus últimos anos de vida, apostou em pinturas com paisagens e cenas alegóricas. Gustav Klimt morreu em 1918, vítima de um ataque de apoplexia.

A VIDA e obra de Gustav Klimt é destaque no “Conexão Arte 1” desta sexta-feira. Olho na Band, 3 jul. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q3w0TF>>. Acesso em: 10 set. 2018.



Retrato de Gustav Klimt, s.d.

Fonte: Oliveira (2018, pág. 73).

A questão 2 (figura 29, acima), da mesma atividade, requer do aluno uma observação mais atenta da pintura, mas ele pode optar pelo que considera pertinente à pintura. Já a questão 3 (acima), pede que os alunos caracterizem a obra com a utilização de adjetivos. Podemos, então, afirmar que essa atividade serve de motivação, para o texto seguinte porque consegue engajar o leitor no tema a ser tratado no poema. Essa etapa de motivação também está presente na primeira etapa das Sequências básica e expandida do *Letramento Literário*, de Cosson (2018). Uma das opções para realizar o letramento literário dos alunos.

Consideramos ainda que essa atividade de pré-leitura está de acordo com o que orienta a BNCC (BRASIL, 2018), já que estimula a apreciação, fruição na leitura da obra de arte. De acordo com a BNCC:

[...] Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, pág. 154).

Figura 30 - Atividade “Prática de leitura”.

The image shows a page from a manual with the following content:

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Poema

Leia o poema a seguir.

Órion

A primeira namorada, tão alta
que o beijo não alcançava,
o pescoço não alcançava,
nem mesmo a voz a alcançava.
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do sobradão.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

73

The page also features a small illustration of a yellow house with a brown roof and a potted plant in front of it.

Fonte: Oliveira (2018, pág. 73).

Em relação à leitura, o livro apresenta a atividade “Prática de leitura”, e traz um poema de Carlos Drummond de Andrade (figura 30). Oliveira (2018), não segue uma das opções de letramento literário que está disponível na Sequência básica e/ou expandida de Cosson (2018). No manual, os dados sobre o autor e sua obra, ou seja, a etapa de Introdução, não é mostrada antes do texto, mas em seguida a ele (figura 31, a seguir), na seção “Conhecendo o autor”.

Figura 31 - Seção “Conhecendo o autor” e Atividade “Por dentro do texto”.

CONHECENDO O AUTOR

Carlos Drummond de Andrade
 Considerado um dos maiores poetas brasileiros do século XX. Nasceu em 31 de outubro de 1902 na cidade de Itabira de Mato Dentro, Minas Gerais, e morreu em 17 de agosto de 1987, no Rio de Janeiro. Poeta, contista e cronista brasileiro, seu estilo poético ficou caracterizado por suas observações da vida cotidiana, às quais misturava ironia, pessimismo e humor. Diversas de suas obras foram traduzidas para outras línguas e, além de poesias, escreveu contos e crônicas. Algumas de suas obras são: *No meio do caminho* (1928), *Alguma poesia* (1930), *Poema de sete faces* (1930), *Claro enigma* (1951), *A bolsa e a vida* (1962), *As impurezas do branco* (1973), *Discurso da primavera e outras sombras* (1978), *O corpo* (1984), *Amar se aprende amando* (1985).



4. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: entre o eu poético e a primeira namorada não havia comunicação, não havia contato verbal. Esse silêncio é imposto tanto pela distância literal, real – a distância do chão até a janela alta do sobradão – quanto pela distância figurada: a incomunicabilidade existente entre eles.

POR DENTRO DO TEXTO

- De quantos versos e de quantas estrofes se compõe o poema lido?
 De seis versos e duas estrofes.
- Considerando a escrita do poema no espaço da folha, responda:
 - De que modo ele se difere de um texto em prosa?
 O poema não se organiza em parágrafos, mas em versos e estrofes que não seguem uma ordenação espacial fixa.
 - Essa organização gráfico-espacial é uma característica apenas desse poema ou se estende aos poemas como um todo? Essa organização se estende aos poemas como um todo.
- Órion é uma constelação de estrelas brilhantes e visíveis. Com base nessa definição, responda:
 - O poeta faz uma comparação no poema. Que comparação é essa? Ele compara a distância que existe entre ele e sua primeira namorada com a distância que há entre ele, na Terra, e a constelação Órion.
 - O termo “Luzia” pode ser interpretado de duas maneiras diferentes no poema. Quais são elas? Identifique a classe gramatical a que essa palavra pertence em cada um dos sentidos.
 - No poema, “Luzia” pode ser o nome da namorada, um substantivo próprio, ou o pretérito imperfeito do verbo “luzir”, isto é, “brilhar”.
 - Há uma sobreposição de significados: “Luzia”, que estava na janela do sobradão, brilhava como Órion, como estrela, e “Luzia” (“brilhava”) na janela.
 - Interprete o seguinte verso: “Luzia na janela do sobradão.”
- O que você compreendeu do verso: “Eram quilômetros de silêncio”?
- Que recurso usado na estrutura do poema reforça a ideia de silêncio?
 A separação das estrofes: o último verso está sozinho na segunda estrofe, o que reforça a ideia de incomunicabilidade, solidão, silêncio sugerida pelo verso.

No texto poético, é bem comum o uso da **linguagem conotativa** (figurada, cujo sentido é diferente do literal), pois as palavras necessitam de significados novos para expressar as ideias de afetividade e subjetividade.

Ao usar a linguagem conotativa para escrever um poema, o escritor explora maneiras diferentes de construir frases, criando as **figuras de linguagem** (ou **figuras de estilo**).

As figuras de linguagem podem ser **semânticas** (do ponto de vista do significado), fonéticas (do ponto de vista dos sons das palavras) ou **sintáticas** (do ponto de vista da construção da frase).

- Pelo poema, podemos dizer que a primeira namorada do eu poético era inatingível. Como essa ideia é construída no texto? Pela repetição da expressão “não alcançava” e da afirmação de que entre o eu poético e a namorada havia “quilômetros de silêncio”. Além disso, a referência a uma constelação (Órion) demonstra figurativamente a ideia.

Fonte: Oliveira (2018, pág. 74).

Após a apresentação do texto literário (figura 30), o livro propõe uma série de perguntas na seção intitulada “Por dentro do texto” (figura 31). Nessa atividade, há um destaque, nas questões 1) e 2), para a análise dos aspectos estruturais do poema, tais como versos, estrofes, organização gráfica do texto. Já a questão 3), letra a), requer que o leitor identifique informações explícitas no texto – uma comparação. A letra b), ainda na questão 3, tanto exige uma interpretação, os sentidos que a palavra “Luzia” pode ter no texto, como a identificação da classe gramatical do vocábulo. Tanto a letra c) da mesma questão, como o quesito 4 e 6, exigem do leitor o seu entendimento pessoal em relação a alguns versos do poema. Já o quesito 5,

relaciona-se com questões estruturais do poema. Dessa forma, percebemos que essa atividade mistura questões que envolvem os elementos de organização estrutural do poema e a minoria das questões busca contemplar os sentidos que o texto proporciona para o leitor. Portanto, no geral, não primou por uma experiência significativa de leitura que aproxime o leitor do texto literário, contrariando as indicações da BNCC (2018):

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção. (BRASIL, 2018, pág. 155).

Da mesma forma, as questões pós-leitura não estão de acordo com o que Cosson (2018), indica em relação à interpretação inicial do texto literário. Ele propõe uma atividade que mostre uma apreensão geral da obra, o registro da leitura. “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2018, pág. 66). Como exemplo de atividades após a leitura, temos um ensaio individual, uma música que externalize os sentimentos aflorados na leitura, uma dramatização, uma colagem, um desenho etc.

Já no aspecto estrutural do gênero poema, as questões do manual atendem à BNCC (2018), que indica ser importante o leitor estar ciente das etapas de produção e quanto à análise dos recursos linguísticos do gênero. A BNCC diz que as atividades devem estimular também:

[...] o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2018, pág. 153).

Vejamos a atividade “Conversa entre textos”, de Oliveira (2018, pág. 75):

Figura 32 - Atividade “Conversa entre textos”.

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Agora, leia este trecho de canção e compare-o com o poema de Drummond, observando as semelhanças e as diferenças entre esses dois exemplos de expressão lírica, ou seja, amorosa.

Amor maior

Eu quero ficar só, mas comigo só eu não consigo
 Eu quero ficar junto, mas sozinho só não é possível
 É preciso amar direito, um amor de qualquer jeito
 Ser amor a qualquer hora, ser amor de corpo inteiro
 Amor de dentro pra fora, amor que eu desconheço

Quero um amor maior, um amor maior que eu
 Quero um amor maior, um amor maior que eu

[...]

Então seguirei meu coração até o fim, para saber se é amor
 Magoarei mesmo assim, mesmo sem querer, para saber se é amor
 Mas estarei mais feliz mesmo morrendo de dor
 Para saber se é amor, se é amor

Quero um amor maior, um amor maior que eu
 Quero um amor maior, um amor maior que eu

FLAUSINO, Rogério. Jota Quest – MTV ao vivo. Sony/BMG, 2003. CD.

1. O que quer dizer o seguinte verso da canção?
 O eu poético deseja um amor que seja intenso, um amor que ele ainda não sentiu.

Quero um amor maior, um amor maior que eu

2. Algumas palavras e expressões da canção contrastam entre si, expressando ideias opostas. Transcreva-as e depois responda: O que essas oposições indicam a respeito do eu poético?
 Intensamente, mesmo que isso lhe traga mágoas, dores ou outros conflitos.

3. Identifique e transcreva do texto o verso em que o eu poético revela estar disposto a conhecer um amor verdadeiro, ainda que isso lhe cause sofrimento.
 Magoarei mesmo assim, mesmo sem querer, para saber se é amor.

4. Como você interpreta os versos a seguir?
 Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Mesmo que a descoberta do amor cause mágoas ou sofrimento, o eu poético revela que estará feliz e vai até as últimas consequências com seu sentimento e sua busca do amor verdadeiro, amor que afirma não conhecer.

Mas estarei mais feliz mesmo morrendo de dor
 Para saber se é amor, se é amor

75

Fonte: Oliveira (2018, pág. 75).

Nessa atividade (figura 32, acima), de leitura e análise textual, a autora promove um diálogo entre o poema “Órion” e uma letra de música “Amor maior”, de Flausino (2003). As duas têm em comum a temática amorosa e as questões exigem do leitor uma postura interpretativa em relação aos versos da canção.

Figura 33 - Atividade “Conversa entre textos”

5. Identifique as diferenças e as semelhanças entre “Órion” e “Amor maior” quanto aos seguintes aspectos:

a) Tipo de linguagem empregada (popular, formal, coloquial).
 b) Estrutura do texto.
 c) Uso de linguagem figurada.
 d) Relação entre o eu poético e a pessoa amada.

O poema de Drummond apresenta linguagem mais formal e o emprega a norma-padrão. A canção usa essa norma, mas de maneira menos formal.

Ambos apresentam estrutura em versos e estrofes.

Tanto o poema quanto a canção apresentam linguagem figurada.

Em “Órion”, o eu poético é distante da pessoa amada, mas existe o par amoroso; já em “Amor maior” não há o par amoroso; o eu poético está à procura de um amor intenso.

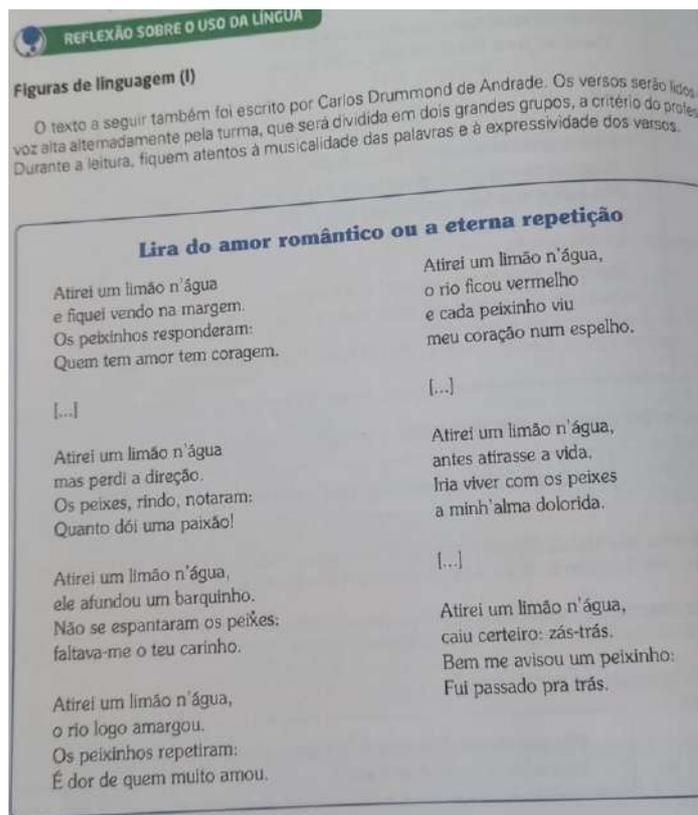
MOMENTO DE OUVIR

O professor vai ler o poema “Indivisíveis”, de Mario Quintana, que trata do primeiro amor.

Fonte: Oliveira (2018, pág. 76).

Para a conclusão da atividade do diálogo entre os dois textos, a questão 5 (figura 33), traz perguntas que analisam questões composicionais do poema e da letra de música, como, por exemplo, uma comparação entre os dois textos em relação à estrutura do texto, tipo de linguagem, uso da linguagem figurada. Apenas a última letra da questão traz uma pergunta de compreensão quanto à relação entre o “eu poético” e a pessoa amada. Após concluir as questões de intertextualidade, o manual de Oliveira (2018), na seção “Momento de ouvir”, propõe no livro do aluno e do professor, a leitura pelo professor de um outro poema com a temática amorosa: “Indivisíveis”, de Mário Quintana. Essa última atividade em que o aluno apenas ouve o texto, é interessante porque ele terá apenas que apreciar a obra, porém, o fato dessa leitura não ser, primeiramente, individual, o impede de ter a primeira impressão do texto sem a interferência de ninguém, ou seja, de fazer a leitura sensorial e emocional do poema.

Figura 34 - Atividade “Reflexão sobre o uso da língua”



Fonte: Oliveira (2018, pág. 76).

Para concluir as atividades relativas ao poema, a autora traz a seção “Reflexão sobre o uso da língua” com um trecho de outro texto de Drummond “Lira do amor romântico ou a eterna repetição” (figura 34). A apresentação de apenas trechos do texto não são aconselháveis para a formação do leitor literário, pois, não possibilita que o aluno tenha a completa apreensão global da obra.

A seguir (figura 35), são propostas questões relativas à linguagem do poema e sentidos presentes do texto com o conteúdo figuras de linguagem (questões 1, 2, 3 e 5) e questões de interpretação de texto (questão 4). A introdução desse segundo texto com o mesmo tema (vivência do amor), porém, mais longo e de mais complexa interpretação, está de acordo com a quarta tese de Jauss (1994), quando ele revela que uma nova obra, pode ajudar a resolver questões não compreendidas pelo leitor em relação a uma obra anterior. Pois, de acordo com Jauss:

Segundo tal princípio, a obra nova brota do pano de fundo das obras anteriores ou contemporâneas a ela, atinge, na qualidade de forma bem-sucedida, o ápice de uma época literária [...]. (JAUSS, 1994, pág. 41).

Assim como aponta Jauss, o segundo poema de Drummond dialoga com o aspecto temático do primeiro poema, e, dessa maneira, os alunos poderão perceber que, apesar de serem de um mesmo autor, tratam de aspectos estruturais, conotativos e estilísticos diferentes, embora relativos ao mesmo tema. Sendo assim, eles poderão ampliar seus conhecimentos em relação à leitura do texto literário.

Figura 35 – Continuação/atividade “Reflexão sobre o uso da língua”.

Atirei um limão n'água,
de clara ficou escura.
Até os peixes já sabem:
você não ama: tortura.

Atirei um limão n'água
e cá! n'água também,
pois os peixes me avisaram,
que lá estava meu bem.

Atirei um limão n'água,
foi levado na corrente.
Senti que os peixes diziam:
Hás de amar eternamente.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando*. 24. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.



1. Nos versos do poema, ocorre a personificação de seres da natureza. Quais são eles?
Os peixes, pois o eu poético diz que esses animais conversam com ele.

2. De acordo com o texto, podemos atribuir sabedoria a elementos da natureza? Confirme sua resposta com versos do próprio poema. *Sim, o eu poético reconhece que os peixes sabem várias coisas sobre o amor que ele sente e sobre as atitudes ou os sentimentos da pessoa amada. Exemplo: "Até os peixes já sabem: / você não ama: tortura."*

3. Leia apenas o último verso de cada estrofe. O que podemos concluir sobre a condição do eu poético com base nesses versos? *Em geral, os versos revelam que o eu poético vivia um amor não correspondido.*

4. Releia esta estrofe:

Atirei um limão n'água,
o rio logo amargou.
Os peixinhos repetiram:
É dor de quem muito amou.

a) O que você entende por "o rio logo amargou"?
O rio ficou triste, amargurado.

b) Nessa estrofe, o verbo amargar foi empregado no sentido de amargurar, entristecer. A amargura e a tristeza são qualidades comuns de atribuímos ao substantivo rio?
Não. A amargura e a tristeza são faculdades próprias dos seres humanos.

Prosopopeia é a figura de linguagem semântica que personifica, ou seja, dá características humanas a outros seres.

5. Na estrofe a seguir, nota-se certo exagero nas palavras do eu poético. Escreva o verso em que aparece esse exagero. "Hás de amar eternamente."

Atirei um limão n'água,
foi levado na corrente.
Senti que os peixes diziam:
Hás de amar eternamente.

Hipérbole é a figura de linguagem semântica que, por meio do exagero, procura tomar uma ideia mais expressiva.

Fonte: Oliveira (2018, pág. 77).

Em relação à expectativa do Currículo de Pernambuco, o livro de Oliveira (2018), atende quanto à utilização do gênero poema na série mencionada e quanto aos aspectos estruturais e linguísticos abordados nas questões 1 a 5.

Interpretar e apreciar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, ritmo, aliterações etc.), semânticos

(figuras de linguagem), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal, identificando as possíveis intenções do eu-lírico. (PERNAMBUCO, 2018, p. 234).

Concluimos que, de modo geral, o manual didático de Oliveira (2018), distribuído no ano de 2020, atende, parcialmente, às expectativas da BNCC e tende a ampliar o letramento literário do aluno. De acordo com Cosson (2018, p. 120)

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando, elaborando ou expandindo sentidos e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Contudo, é preciso deixar claro que o principal responsável pelo trabalho com o texto literário ser feito de maneira aprofundada é o professor. É o mestre quem adapta, percebe, investiga, analisa as melhores alternativas que podem tornar possível o letramento literário do aluno. Embora, o manual sirva de apoio didático e deva estar de acordo com os documentos parametrizadores nacionais, ele é um meio, um dos recursos, mas não precisa ser o fim do encontro entre o aluno e o texto literário.

Porém, em relação ao uso de textos que expressem diferentes valores sociais e culturais e ao uso de obras literárias não-canônicas, o manual não atende aos parâmetros estabelecidos pelo Currículo de Pernambuco (2018). O livro da coleção "*Tecendo linguagens*" (OLIVEIRA, 2018), lamentavelmente, não apresenta nenhum texto de literatura popular, inclusive da poesia popular nordestina que poderia justamente trazer um aspecto diferenciado de identidade cultural e em relação aos aspectos específicos da cultura nordestina. Vejamos o que fala o documento de Pernambuco:

Inferir, em textos literários, a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e produções literárias (tanto as consideradas clássicas quanto as marginalizadas), valorizando-as e reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, sem perder de vista a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (PERNAMBUCO, 2018, pág. 233).

Desse modo, o referido manual poderia trazer a poesia popular nordestina para promover o acesso dos alunos a textos com visões diferenciadas de mundo. Um exemplo de poesia popular seria a obra de Patativa do Assaré, considerada uma das mais representativas do uso literário da linguagem popular, uma produção com enorme diversidade de temas: desde a proteção ao meio ambiente até reforma agrária, seca, valores humanos, política, entre outros. Um exemplo de texto popular que poderia ter sido trabalhado nesse livro é o poema “Maria Tetê”, de Patativa (figura 36 a 44, em anexo).

Tal poema aborda o amor, assim como o assunto principal do capítulo do livro de Oliveira (2018). Todavia, mostra um aspecto diferente do relatado nos textos anteriores: fala de um amor que acaba com uma traição, traz também uma linguagem bem diferenciada da linguagem padrão dos poemas eruditos escolhidos. Além disso, o poema “Maria Tetê” faz parte de um contexto social, histórico e cultural do nordeste brasileiro em meados do século XIX, difere bastante do trazido pelos textos do manual didático citado. A partir do texto de Assaré, o livro do 9º ano poderia trabalhar o letramento literário do aluno, seguindo os pressupostos teóricos de Cosson (2018), usando a Sequência básica de letramento literário e algumas etapas da Sequência expandida.

Primeiramente, o livro traria a etapa da Introdução (como mencionado na análise do livro anterior). Depois, daria a instrução de fazer a etapa de Leitura. Seria uma leitura intercalada do texto, por se tratar de um texto longo. A seguir, o livro solicitaria que o aluno produzisse um depoimento pessoal para mostrar o entendimento geral que ele teve da obra, essa produção seria a Primeira interpretação. Logo após, seria realizada a etapa de contextualização presentificadora, temática e poética. Seriam propostas as seguintes questões a serem debatidas com os alunos:

- 1) Na 1ª estrofe é relatada uma situação típica contexto geográfico e histórico do nordeste do Brasil em meados do século XIX. Qual é?
- 2) Qual característica do caboclo nordestino é mostrada nos versos 13 a 15 da 2ª estrofe?
- 3) Na 4ª estrofe a personagem fala que Maria Tetê “era uma morena/Destas que sabe laçá/Que infeitiça e que invenena”. Quais os sentidos das palavras grifadas nesse trecho?
- 4) Explique qual o sentido de “mardá” nos seguintes versos da estrofe 15: “Pois sendo ela uma pessoa/Tão delicada, tão boa/eu não podia mardá.”
- 5) Tetê se interessou pelo dinheiro do patrão e traiu seu marido. As pessoas ainda acabam casamentos por esse motivo hoje em dia? Quais outros também são motivos de traição?

Após o debate, há a etapa de Segunda interpretação. Nesse caso, a atividade poderia ser “Final contrário”. Usando o poema estudado, a turma seria dividida em dois grupos. O primeiro faria a produção de um final infeliz e o outro, um final feliz. Por fim, após a produção dos textos e revisão, os textos seriam lidos para toda a sala e expostos em um *Padlet*. Após uma divulgação na escola, haveria uma votação por meio de google formulário e iria ser escolhido o melhor final para o poema.

Por fim, ao concluir as análises dos dois manuais didáticos, percebemos que o apresentado por Marchetti influenciou negativamente o relacionamento da turma com o texto literário. Apesar do livro de Marchetti (2015) apresentar um grande quantitativo de questões relativas ao texto, as mesmas não tiveram como objetivo estreitar a relação do aluno com o texto literário. Pelo contrário, elas eram enfadonhas e superficiais e não englobaram múltiplas possibilidades de interpretação trazidas pelo texto de Lispector. Quanto ao manual de Oliveira (2018), percebemos que ele atende de maneira mais satisfatória o objetivo de aproximar o aluno do texto literário pois, apresentou questões que exigem uma maior reflexão do aluno, comparações entre textos, interpretação de sentidos das palavras, fazendo com que ele tenha que fazer uma análise mais aprofundada dos poemas apresentados. Dessa forma, possivelmente, o texto tornou-se mais atrativo para o aluno, o que possibilita um relacionamento mais positivo do aluno com a literatura.

6. PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LITERATURA POPULAR

6.1 Considerações iniciais

O texto literário, especialmente a poesia, inclusive a de caráter popular, ocupa ainda um lugar bastante discreto na escola e conseqüentemente na sala de aula, o que representa uma perda do ponto de vista educacional, já que essa modalidade textual proporciona acesso a uma linguagem diferenciada e criativa. De acordo com Aguiar e Bordini (1988), a linguagem literária é plurissignificativa e permite leituras diversas, dando uma plena liberdade ao leitor para se movimentar livremente nas suas interpretações.

A leitura e reflexão sobre a obra literária pode despertar no aluno a percepção sobre o mundo que o cerca, seus problemas e contradições. Isso é possível porque no universo literário se misturam ficção e realidade.

Os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) – reforçam a necessidade do trabalho com o texto literário por conta de sua linguagem, das diferentes interpretações que ele possui e por transgredir a realidade. Tais características estimulam no aluno a criticidade e, como conseqüência, o letramento literário. De acordo com os PCN, o trabalho com a leitura deve ser feito de modo a exigir do aluno uma interação com o texto em atividades que o levem a utilizar o conhecimento que ele já tem para compreender as informações, conhecimentos do texto. Para isso, o leitor mais experiente – no caso, o professor – fará essa intermediação. O aluno não só adquire novos conhecimentos, ampliando o seu horizonte, como também percebe o que já aprendeu e que ele também possui saberes adquiridos ao longo da vida, além de possibilitar sempre novas atividades.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1997, pág. 43).

A BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019) – da disciplina língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais, com relação às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, também destaca a importância do trabalho com a leitura. A leitura é descrita como forma de proporcionar aos alunos experiências que desenvolvam neles a consciência crítica e participativa, visando e à ampliação dos letramentos como práticas sociais de uso da língua em todos os seus eixos. De acordo com o documento:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2019, pág. 138, grifos do autor).

É evidente a importância de trabalhar a leitura de modo significativo, especialmente a leitura de poesia popular. No contexto da cultura popular, ela é considerada a “voz” do povo nordestino já que foi criada ao longo da história, majoritariamente, por pessoas de origem simples e com pouco estudo escolar, como trabalhadores rurais, embora pessoas de muita inspiração poética. Atualmente, poetas com nível superior também produzem esse tipo de poesia, mudando o panorama de produção da literatura popular, que através de sua linguagem simples e temas, carrega em si a possibilidade de aproximar o povo das “letras”, assim como traz para nós, aspectos humanos que dialogam com a realidade da comunidade rural e urbana, ao tratar de alguns temas. Por exemplo, desigualdade social, do mesmo modo que os sertanejos são oprimidos por conta da miséria causada pela injustiça social e pela seca, o povo da cidade também é maltratado, por conta dos baixos salários e das péssimas condições de vida as quais é submetido. Assim, fazendo uma analogia, é possível realizar esse reconhecimento de si mesmo “mergulhando” em uma cultura que apenas parece distante, mas é bem parecida com a nossa realidade e a dos alunos que moram nas periferias das cidades e capitais do país.

A falta de atenção à literatura popular também é percebida nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros utilizados nas escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental. De acordo com Abreu “O popular só costuma ter espaço nas aulas de literatura, quando filtrado por um autor erudito; só costuma ter espaço como

“estilização culta” (2006, pág. 57, grifos da autora). Tal fato, provavelmente, ocorre por uma simples razão: os professores não tiveram a devida formação acadêmica para conhecer essa produção tão importante da literatura nacional. De acordo com uma pesquisa realizada por Silva (2016), de 19 currículos pesquisados de cursos de Letras de Universidades Federais e Estaduais do Nordeste (considerando que essa região concentra grande produção de literatura popular), apenas em um deles, o da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, a disciplina Literatura Popular é ofertada como obrigatória. Em outros 8 cursos, essa disciplina era ofertada como eletiva e em 10 cursos a disciplina não era nem mesmo ofertada aos futuros professores. Dessa forma, os alunos egressos dessas universidades nordestinas não terão fundamentação teórica, crítica e prática para trabalhar em sala de aula com a Literatura Popular e, assim, perdem a oportunidade de compreender e valorizar esse importante aspecto da cultura popular brasileira.

Também é necessário que estejamos atentos aos documentos oficiais para embasarmos nosso trabalho. De acordo com o *Currículo de Pernambuco*, a leitura é destacada, pois:

[...] ensinar a ler é mostrar aos estudantes que é preciso considerar os contextos de produção (inclusive a literária) em que as interações sociais acontecem, bem como reconhecer a importância das culturas do escrito e interpretar imagens e recursos semióticos. (PERNAMBUCO, 2018, pág. 46).

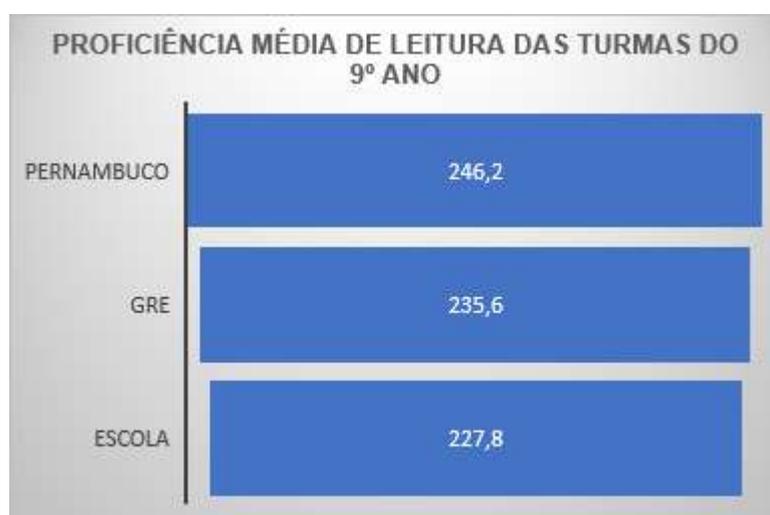
Para esta pesquisa, escolhemos um representante muito significativo da poesia popular nordestina: Patativa do Assaré. Consideramos o poeta cearense como um autor cuja obra, além de ampla, reflete bem a “realidade” do povo nordestino em toda sua cultura, principalmente por abarcar um aspecto social extremamente relevante. É justamente o caráter social da sua obra que será primordial, ponto de partida para as discussões em sala de aula já que o autor trata de temas que, embora exemplifiquem uma realidade da época em que ele viveu, em muitos casos, ainda são atuais para muitos habitantes do Nordeste brasileiro. Feitosa afirma que as experiências vividas pelo poeta:

[...] o habilita a traduzir com fidelidade os sentidos do seu viver. O gosto, o cheiro, a visão, os sons do seu habitat se somam a outras experiências e formam uma espécie de repertório de sentidos e sentimentos sobre seu espaço sociocultural. (FEITOSA, 2003, pág. 209).

Além disso, o autor aborda em suas obras muitos temas universais – morte e vida, avareza e riqueza, sagrado e profano, rico e pobre, homem e mulher, valente e medroso – que “servem como panos de fundo de muitas situações, muitas histórias e muitos personagens.” (FEITOSA, 2003, pág. 236). Patativa consegue transitar com graça e leveza entre a poesia popular e a poesia erudita, de acordo com a linguagem que ele escolhe empregar. O importante para ele era comunicar a sua verdade e ser entendido por todos os públicos. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de conhecer os dois usos da palavra utilizados pelo poeta e perceberão que uma variedade linguística não se sobrepõe à outra, apenas são registros linguísticos diferentes que podem coexistir na mesma região ou, no caso do nosso poeta, no mesmo indivíduo, e serão usadas de acordo com a mensagem que se quer passar.

Outro fator importante que justifica o uso do texto literário neste trabalho são os resultados obtidos para o 9º ano do ensino fundamental em língua portuguesa SAEPE/2019 da Escola Orfanato Estrela de Bethel, jurisdicionada pela GRE Metropolitana Norte. O resultado do desempenho dos alunos em relação à Proficiência de Leitura (gráfico 5, a seguir) foi de 227,8. O resultado encontra-se abaixo, tanto da GRE Metropolitana Norte (235,6), e da média estadual (246,2), portanto, está longe do ideal.

Gráfico 5. Proficiência média do 9º ano.

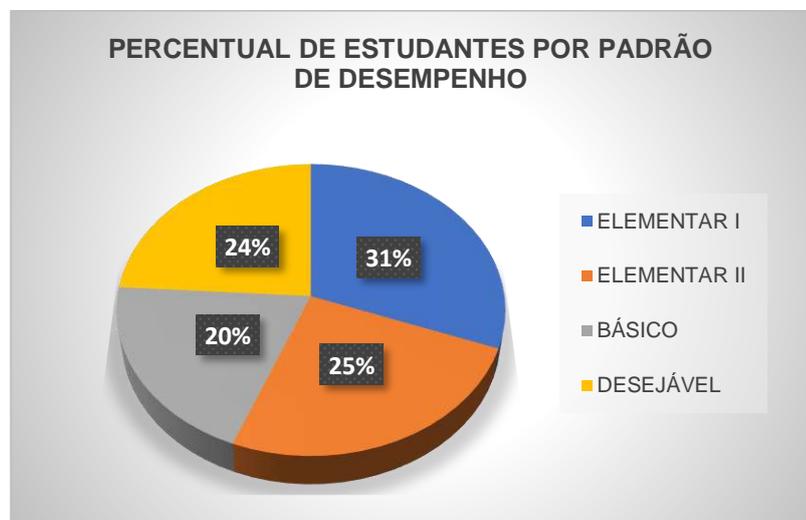


Fonte: Da pesquisadora a partir dos dados do SAEPE/2019.

De acordo com o Padrão de Desempenho do SAEPE (gráfico 6, abaixo), a maioria dos estudantes avaliados ainda se encontra no nível Elementar II (25,3),

enquanto a minoria se encontra no nível Elementar I (30,7), os outros dois grupos encontram-se no nível Básico (20,0) e no nível Desejável (24,0).

Gráfico 6. Percentual de estudantes por padrão de desempenho.



Fonte: Da pesquisadora a partir dos dados do SAEPE/2019.

Esses padrões se caracterizam pelos perfis de desenvolvimento do estudante. As caracterizações dos padrões são os seguintes, de acordo com os dados oficiais do SAEPE.

Elementar I – Apresenta as características dos estudantes que se encontram mais distantes da realização dos objetivos associados à sua etapa de escolaridade, tanto na compreensão do que é abordado na sala de aula, como na execução de tarefas e avaliações [...].

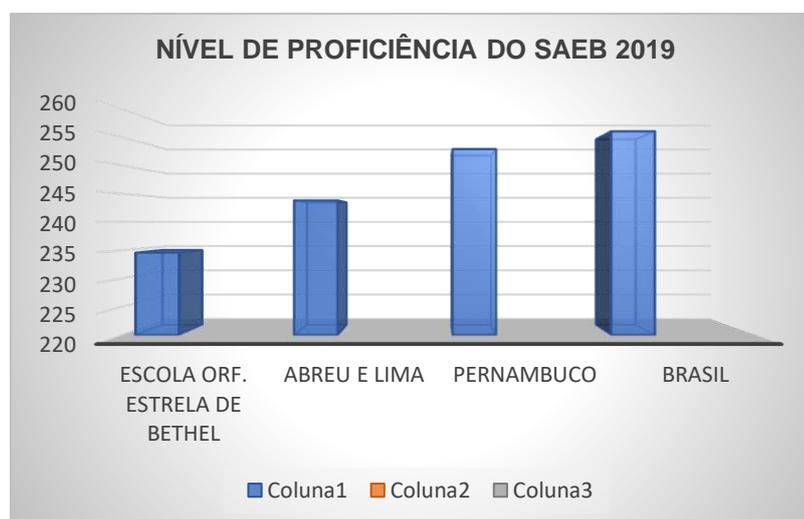
Elementar II – Apresenta as características dos estudantes que ainda demonstram ter uma aprendizagem inferior ao que é previsto para sua etapa de escolaridade. Os estudantes desse Padrão têm alguma capacidade de participação nas aulas e realizam razoavelmente as tarefas e avaliações, mas ainda apresentam dúvidas e seus desempenhos oscilam [...].

Básico – Apresenta as características dos estudantes que se encontram com o desempenho mínimo, mas compatível com o que se espera de um estudante naquela etapa de escolaridade e área de conhecimento. Normalmente, os estudantes desse nível conseguem acompanhar as aulas e realizar as tarefas. Seus desempenhos nas avaliações podem ser positivos [...].

Desejável - Apresenta as características dos estudantes que se encontram com o desempenho considerado satisfatório. É um patamar ideal para aquela etapa de escolaridade e área de conhecimento. Consistentemente, os estudantes desse Padrão participam das aulas, explicitando suas ideias e demonstrando acompanhar o exposto pelo professor e pelos colegas [...]. (PERNAMBUCO, 2014, pág. 17-18).

Quanto à avaliação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, prova que é realizada pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As avaliações são aplicadas em escolas públicas e particulares, bienalmente, e consistem em testes padronizados que medem o nível de leitura das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, composta também de questionários socioeconômicos. O resultado do 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019, também não é considerado satisfatório em relação ao nível de proficiência de leitura. A escola obteve como resultado para esse nível de ensino a média de proficiência 234,56, menor tanto em relação ao município de Abreu e Lima que obteve média de 243,8, quanto em relação às escolas estaduais de Pernambuco com média de 252,09 e em relação às escolas públicas estaduais do Brasil com um resultado de 256,05. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 7, abaixo.

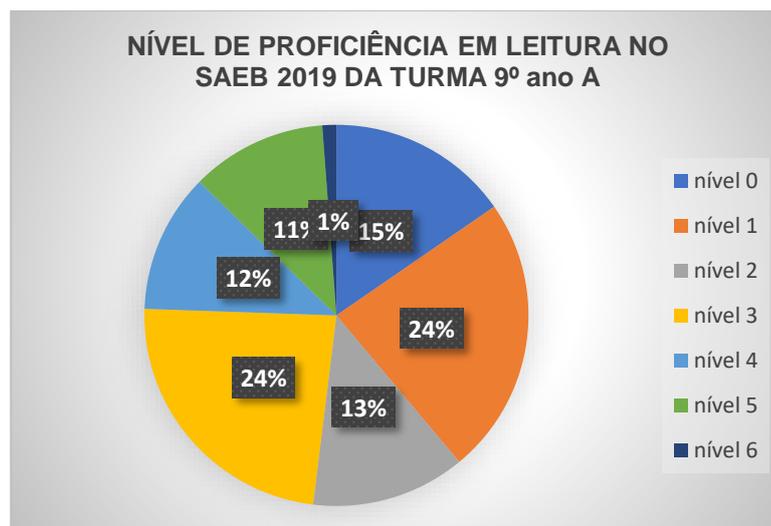
Gráfico 7. Nível de proficiência do SAEB.



Fonte: Da pesquisadora a partir dos dados do Inep/Saeb 2019.

Em relação a esses dados, observamos que a maioria dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental se encontra no nível 1 (25,97%) e nível 3 (25,97%). Os demais estudantes obtiveram os seguintes resultados: nível 0 (16,88%), nível 1 (25,97%), nível 2 (14,29%), nível 3 (25,97%), nível 4 (12,99%), nível 5 (12,6%), nível 6 (1,30%), nível 7 (0%) e nível 8 (0%). Os níveis em que o resultado for (0%), não aparecem no gráfico. A partir desses dados, observamos o seguinte gráfico.

Gráfico 8. Nível de proficiência em leitura.



Fonte: Da pesquisadora a partir dos dados do Inep/Saeb 2019.

Os resultados demonstram que os níveis de compreensão e interpretação dos textos são sofríveis já que uma parte considerável – a terceira maior quantidade - dos estudantes encontra-se no nível zero, cujo entendimento geral é que esse grupo não possui as habilidades esperadas para o nível de estudo. Além disso, nenhum estudante conseguiu atingir os níveis de leitura mais avançados – 7 e 8, enquanto uma pequena porcentagem atingiu os níveis intermediários de conhecimento de leitura – 5 e 6. Dessa forma, comprova-se o quanto é necessário um trabalho que proponha intervenção que visa ao aprimoramento na proficiência de leitura dos alunos, através da ampliação do letramento literário.

Outro fator indicativo da necessidade do trabalho com a poesia popular é a sua ocorrência nos livros didáticos da turma que será estudada. No livro *Coleção Para viver Juntos: Português*, de Penteado (2015) utilizado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental durante o 6º, 7º e 8 anos, há apenas uma ocorrência de poesia popular nordestina, o poema *Ispinho e Fulô*, de Patativa do Assaré. Além disso, o conteúdo a ser analisado nesse caso é *Variação linguística* e *Concordância nominal*. Não é contemplada nenhuma atividade poética e de letramento literário no estudo do poema. Há apenas mais uma ocorrência de poesia popular do mesmo autor nessa coleção, encontrada no livro do 7º ano, dessa vez com uma ênfase maior no texto, distribuídas em várias questões de compreensão, análise textual dos elementos linguísticos e estruturais do texto. Contudo, houve a troca de livro através do PNLD (Programa Nacional do Livro didático) e a turma vai utilizar outro manual didático no 9º ano: a coleção *Tecendo Linguagens: Português*, de Oliveira (2018). Nesse livro, não há

nenhuma ocorrência de literatura popular no livro do 9º ano, apenas de poesia erudita. A poesia popular ocorre no manual do 8º ano dessa coleção que, nesse caso, só será utilizado pelas turmas que utilizarão a coleção nos anos posteriores.

Sendo assim, o trabalho com a Literatura popular e, especialmente, a poesia popular é plenamente justificado, visto que é necessário tirar esse gênero do “exílio” em que ele se encontra. A poesia popular ainda é pouco contemplada nas aulas de Língua Portuguesa e tem pouca representatividade nos materiais didáticos em geral. Como o livro didático é o principal suporte pedagógico o qual professor tem acesso, a pouca ocorrência nesse material, representa, conseqüentemente, a ausência nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quanto à análise estética literária da poesia popular.

Por fim, a poesia foi o gênero literário escolhido por ter como função social trazer o prazer estético ao leitor, proporcionado através das experiências trazidas pela leitura do texto. Assim como o prazer, o encontro com o texto poético despertam as emoções e a sensibilidade do leitor. Dessa forma, a poesia não só leva o aluno ao saber escolar, mas o leva a olhar para si mesmo.

6.2 Proposta didática

A proposta de letramento literário será realizada conforme a Sequência Básica e algumas contextualizações da Sequência Expandida de *Letramento Literário*, de Cosson (2018) e as etapas do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) mencionadas na seção anterior. Considera-se que seus métodos facilitam a receptividade do aluno com o texto e direcionam um trabalho com o texto literário de modo a envolver o aluno em atividades que exigem dele um aprofundamento com o conteúdo mostrado nele e, conseqüentemente, contribuem para a ampliação do seu letramento literário. O público-alvo é uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A sequência didática será realizada através de três Oficinas Pedagógicas, distribuídas em 12 aulas.

Antes de iniciar a leitura dos textos e as demais atividades, o professor procede de acordo com o *Método Receptional* para determinar as expectativas dos alunos.

6.2.1 Etapa 1- Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 01 de 50 min.
Objetivo geral: Determinar o horizonte de expectativas dos alunos
Objetivos específicos: Conhecer a concepção e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto literário; Determinar os interesses dos alunos sobre o texto literário.

Tabela 1. Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno.

Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno e do tema (1 aula) – Aplicação de um questionário para conhecer qual a concepção e conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os textos literários e sobre a literatura popular, especialmente, a poesia popular.

- 1º) O que você gosta de fazer nas horas vagas?
- 2º) Quais leituras você faz no seu dia a dia?
- 3º) O que considera como textos literários?
- 4º) Quais textos literários você gosta de ler? Como se sente ao ler esses textos?
- 5º) Quantas vezes por semana você lê textos literários na escola? E em casa?
- 6º) Por quais temas você mais se interessa? (Juventude, amor, aventura, ação, suspense, violência, terror, crítica social, entre outros).
- 7º) De qual livro ou texto você mais gostou?
- 8º) Você sabe o que é literatura popular nordestina? Caso saiba, dê exemplos de textos?
- 9º) Já leu algum texto de literatura popular nordestina? Em caso positivo, de que tema o texto tratava e quem era o autor?
- 10º) Já leu algum texto de literatura popular na escola? Qual?

O professor promoverá uma discussão com os alunos sobre quais temas fazem parte do universo de interesse deles.

6.2.2 Etapa 2- Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno

Primeira Oficina (4 aulas de 50 min.):

Etapa: Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 04 de 50 min.
Objetivo geral: Atender a expectativa dos alunos em relação ao texto literário.
Objetivos específicos: Apresentar aos alunos textos de acordo com a temática sugerida por eles; Realizar a leitura individual e coletiva dos textos; Promover atividades de compreensão e interpretação dos textos.

Tabela 2. Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno.

Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno – O professor irá atender a expectativa dos alunos trazendo textos - poemas - de acordo com a temática sugerida por eles na discussão anterior. No caso, o gênero mais popular dentro da poesia popular é a Literatura de Cordel, como trata-se de uma proposta, vamos considerar que essa foi a escolha dos alunos. O professor embasa-se na Sequência básica de Cosson (2018).

Motivação – Como motivação para os alunos se inteirarem do tema trabalhado na aula, o professor realiza a escuta de um poema que tem como tema o bioma Sertão. Nele, o poeta a pretexto de falar de si mesmo, acaba descrevendo as características desse cenário tão retratado nos poemas populares. O poema é intitulado *O Cordel Estradeiro* (texto abaixo) e o autor é Lirinha.

O Cordel Estradeiro

A bença Manoel Chudu
O meu cordel estradeiro
Vem lhe pedir permissão
Pra se tornar verdadeiro

Pra se tornar mensageiro
Da força do teu trovão
E as asas da tanajura
Fazer voar o sertão

Meu moxotó coroadado
De xiquexique e facheiro
Onde a cascavel cochila

Na boca do cangaceiro

Eu também sou cangaceiro
 E o meu cordel estradeiro
 É cascavel poderosa
 É chuva que cai maneira
 Aguardo a terra quente
 Erguendo um véu de poeira
 Deixando a tarde cheirosa

É planta que cobre o chão
 Na primeira trovoadas
 A noite que desce fria
 Depois da tarde molhada

É seca desesperada
 Rasgando o bucho do chão

É inverno e é verão

É canção de lavadeira Peixeira de Lampião
 As luzes do vaga-lume
 Alpendre de casarão
 A cuia do velho cego
 Terreiro de amarração
 O ramo da rezadeira
 O banzo de fim de feira
 Janela de caminhão

Vocês que estão no palácio
 Venham ouvir meu pobre pinho
 Não tem o cheiro do vinho
 Das uvas frescas do Lácio
 Mas tem a cor de Inácio
 Da serra da Catingueira
 Um cantador de primeira
 Que nunca foi numa escola*

Pois meu verso é feito a foice
 Do cassaco cortar cana
 Sendo de cima pra baixo
 Tanto corta como espana
 Sendo de baixo pra cima
 voa do cabo e se dana**

*Ivanildo Vilanova, fragmento de um improviso

**Manoel Chudu

(LIRINHA, 2001).

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cor-del-do-fogo-encantado/o-cordel-estradeiro.html>. Acesso em: 27 fev. 2021.

Ele será apresentado através da plataforma de vídeos *Youtube* e recitado pelo grupo *Cordel do Fogo Encantado*. Esse vídeo foi escolhido porque sua música usa a metalinguagem para falar sobre cordel e as características do sertão nordestino. O professor, após a exibição do vídeo, debate com os alunos as seguintes questões:

1. Vocês ouviram um texto declamado por uma banda chamada Cordel do fogo encantado. Que tipo de texto é este?
2. Vocês já tinham lido ou ouvido alguém ler esse gênero textual?
3. O que você achou diferente nesse texto em relação a outros poemas que você já ouviu? Quais as semelhanças com outros poemas?
4. Qual(is) o(s) assunto(s) principal(is) tratado(s) no texto?

Nesse momento, o professor aproveita para esclarecer ao aluno que se trata de um poema popular e apresenta para eles os elementos principais desse gênero, bem como os temas que costumam ser tratados, meios de produção, divulgação e um breve apanhado histórico.

Introdução - O professor mostra uma breve biografia do autor Leandro Gomes de Barros, da sua obra, com imagem do autor. Nesse momento, mostrará também um exemplar do cordel onde o texto se encontra para que os alunos tenham contato com o material original em que foi impresso. O professor também aproveita para relembrar algumas características do poema debatidas na aula anterior para familiarizar os estudantes com o gênero a ser estudado.

Leitura – O professor pede que os alunos realizem a leitura individual do texto *A Seca do Ceará* (figura 45 a 62, em anexo) de Leandro Gomes de Barros para que haja a apreensão global da obra e o diálogo do leitor com o texto sem a interferência do professor. O poema de Barros retrata a seca do sertão e todas as consequências nefastas para a vida do homem sertanejo. A seguir, é realizada a leitura coletiva do texto. Essa leitura direcionada pelo professor para sanar dúvidas quanto ao vocabulário, bem como para ter um “modelo” de leitura do texto de acordo com o *ritmo* adequado que destaca a descoberta de novos sentidos do texto e facilita a apreciação dele pelo leitor.

Interpretação– O professor promove atividades de compreensão e interpretação dos poemas que promovam a interação e o aprofundamento do leitor com o texto. O professor, a princípio, faz aos alunos os seguintes questionamentos:

1. O poema de Leandro Gomes retrata em sua primeira estrofe um problema típico do sertão nordestino. Qual é?
2. O texto faz a descrição de várias consequências desse problema. Liste algumas delas.
3. As três últimas estrofes do poema descrevem um político típico do nosso país. Você concorda com essa visão do eu-lírico?
4. Esse problema é causado por questões naturais. Contudo, o que pode ser feito para solucionar/ amenizar o sofrimento das pessoas que vivem essa situação?

O professor após concluir esse debate em que os alunos poderão expor individualmente a compreensão textual, pede que eles se agrupem em duplas e produzam uma colagem de imagens em um aplicativo de celular que represente cada estrofe do poema. O resultado da colagem será exposto no *Padlet* da turma - mural virtual acessado por um aplicativo de celular e que outras pessoas podem acessar através de *link*. Dessa forma, será feita uma interpretação dos poemas através de imagens.

6.2.3 Etapa 3- Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno

Segunda Oficina (3 aulas de 50 min.):

Etapa: Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 03 de 50 min.
Objetivo geral: Romper a expectativa dos alunos em relação ao texto literário.
Objetivos específicos: Apresentar textos relacionados ao tema escolhido que provoque estranhamento nos alunos quanto à forma ou conteúdo; Incentivar discussão relacionada aos temas dos textos selecionados que promovam um impacto na concepção de mundo dos alunos; Promover atividades de compreensão e interpretação dos textos.

Tabela 3. Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno.

Ruptura do Horizonte de Expectativas – Neste momento, o professor opta por tratar do mesmo tema presente no texto anterior – *Seca no Nordeste* – contudo, além de um autor diferente, a temática também inclui a dor de um pai pela perda de um filho. Esta etapa será feita conforme a sequência básica do *Letramento Literário* com as seguintes etapas:

Motivação – O professor promoverá a realização de debate através de cena de filme *Beleza Oculta* (2016), que trata de um pai que está de luto pela perda de sua filha. Após a exibição de algumas cenas do filme, a fim de introduzir um dos temas tratados no texto *A morte de Nanã* (figura 64 a 72, em anexo) de Patativa do Assaré (ASSARÉ, 2012). Esse texto traz o relato de um pai sobre a perda da filha e todas as circunstâncias que a levaram a morrer. O narrador atribui sua morte à seca do lugar e ao rico fazendeiro que o largou á própria sorte quando a seca tomou conta da região. Baseado nas informações da obra, o professor pergunta aos alunos.

- 1) O protagonista do filme está enfrentando um grande problema pessoal. Qual é?
- 2) Você conhece alguém que passa/passou por algo semelhante? Em caso afirmativo, explique como foi?
- 3) Na sua opinião, é possível superar esse problema? Que conselhos você daria a alguém que estivesse passando por isso?

A seguir, o professor executa as etapas de *Introdução* com o autor Patativa do Assaré e mostra a capa do livro (figura 63, em anexo). Logo após, será realizada a *Leitura* do texto e as etapas da sequência expandida – primeira e segunda interpretação, junto com as contextualizações poética e temática.

Primeira Interpretação – O professor propõe a atividade de produção de ensaio individual sobre o texto. Nesse caso, o aluno vai mostrar a sua apreensão geral da obra, sem a interferência do professor.

Logo após, é realizado um debate sobre os aspectos mais relevantes do texto/exploração do texto pode estar centrado num personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. Nessa etapa, acontecem as contextualizações poética e temática. Serão discutidas as questões:

- 1) O que vocês acharam do texto?
- 2) O texto conta uma história. De que se trata?
- 3) Quem é o narrador da história e quais outros personagens percebemos no texto?
- 4) Em relação à fala das personagens, o que ela tem de diferente? Quem normalmente usa esse tipo de linguagem?
- 5) A quem o pai culpa pela tragédia que acontece na vida dele? Você concorda com a personagem?
- 6) A situação retratada no poema se assemelha a alguma atual ou só acontecia no passado?

Segunda Interpretação – Na segunda interpretação, os alunos poderão se aprofundar mais no texto, realizando uma atividade simples, mas que vão levá-los a refletir sobre a leitura. Vai ser proposta a realização de diferentes atividades desenvolvidas em equipe: produção de postagem no *Padlet* da turma e em Redes Sociais com o trecho favorito do texto e explicando o que entendeu do poema, acompanhado de um desenho ou uma imagem que represente o texto. Dessa forma, o texto vai circular na comunidade de amigos virtuais e por todos que receberem o *link* de acesso ao *Padlet*.

6.2.4 Etapa 4- Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 01 de 50 min.
Objetivo geral: Questionar a expectativa dos alunos em relação aos textos literários anteriores.
Objetivos específicos: Levar os alunos a refletir sobre os textos lidos anteriormente; Analisar os textos selecionados; Decidir qual dos textos exigiram um nível mais alto de reflexão e satisfação.

Tabela 4. Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno.

Questionamento do horizonte de expectativas do aluno – Para essa etapa, o professor faz as seguintes perguntas comparando os dois textos:

- O professor leva o aluno a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois poemas.
- 2) No 1º poema, é apresentada uma visão geral sobre o flagelo da seca e reflete também sobre a morte, já no segundo texto o autor mostra a visão de um pai sobre a perda de uma filha em um contexto de injustiça social causado pela seca. Que outro aspecto eles apresentam em comum?
- 3) Qual texto apresenta uma maior facilidade de compreensão? Por quê?

6.2.5 Etapa 5- Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno

Terceira Oficina (3 aulas de 50 min.)

Etapa: Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 03 de 50 min.
Objetivo geral: levar os alunos a perceberem a ampliação dos conhecimentos literários.
Objetivos específicos: Refletir sobre os textos lidos anteriormente mudam sua visão de mundo; Perceber a autonomia, criatividade e criticidade obtidas diante do texto literário.

Baseada na sequência básica e algumas Contextualizações – *Poética e Presentificadora – da Sequência Expandida do Letramento Literário.*

Motivação: Através de vídeo com cenas da novela adolescente *Malhação-Viva a diferença* exibida em 2017 (Disponível em <https://youtu.be/c6RG6X-RBOo>. Acesso em: 20 jul. 2020). Este vídeo retrata o mesmo tema do poema: o preconceito racial de uma mãe em relação ao namoro de uma filha branca com um jovem negro. Após a exibição do vídeo, o professor levanta as seguintes hipóteses.

1. A mãe da adolescente mostra-se irredutível em aceitar o relacionamento da filha com o rapaz negro. Você concorda com a opinião da mãe? Explique.
2. As cenas mostradas indicam que, apesar da falta de apoio dos pais dos dois, existe uma grande afinidade entre o casal e eles prosseguem na relação. O que um casal interracial deve fazer para conseguir vencer o preconceito?

Introdução: Não será realizada por tratar-se do mesmo autor, mas, por tratar-se de um livro diferente, o professor mostra a capa do livro (figura 73, em anexo).

Leitura: Nessa sequência, optamos por privilegiar o mesmo autor, dado a sua grande variedade temática. Escolhemos falar sobre o tema preconceito racial no poema “*Vicença e Sofia ou O castigo de mamãe*” ((PORTELLA, 2006). Esse texto (figura 74 a 88, em anexo), apresenta o tema num tom leve, carregado de humor, diferente do tema abordado no primeiro poema e que, ao mesmo tempo, pode-se contrapor à realidade do aluno e gerar discussão quanto a suas concepções de mundo.

O professor pede que os alunos leiam o texto individualmente e depois o texto é lido de forma coletiva com o professor fazendo as considerações pertinentes e às Contextualizações citadas. A seguir, realizar-se-á as etapas seguintes.

Interpretação e Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno:

Primeira Interpretação:

Atividade proposta

1. Compare situações mostradas no poema e como se dão esses temas atualmente, preenchendo:

	No poema	Atualmente
O que as pessoas pensam dos pretos:		
Como os pais reagiram ao namoro do filho com um negro:		

O que o narrador esperava de uma esposa:		
Como acontecem os casamentos:		

Tabela 6. Atividade de comparação das situações do poema com atualmente.

2. Agora compare as características que o narrador atribui à Vicência e Sofia.

	<i>Vicência</i>	<i>Sofia</i>
<i>Características Físicas</i>		
<i>Comportamento antes do casamento</i>		
<i>Comportamento antes do casamento</i>		

Tabela 7. Atividade de comparação das características de Vicência e Sofia.

3. Analisando o que acontece no texto, que lição podemos tirar dele? Debate com as seguintes questões:

1. Tanto o texto de Barros como o de Patativa mostram problemas sociais causados pela Seca – que é resultado de questões climáticas. Apesar de não vivermos numa região onde tem Seca, problemas sociais afligem nosso povo. Quais são? Liste alguns.
2. Os problemas relacionados na questão anterior têm solução? Dê sugestões, se houver.
3. Os dois textos fazem parte da poesia popular. Quais as semelhanças e as diferenças entre os textos?

Após, essa atividade, o professor realiza um debate com os alunos sobre antirracismo, lê com eles conceitos e exemplos. Essa discussão é bastante relevante e acaba funcionando como uma contextualização presentificadora, atualizando o tema tratado no texto.

No final, destacar a pluralidade de temas que Assaré mostra em seus poemas e fazer a leitura de uma seleção de poemas do autor com diferentes

temáticas, inclusive, poemas com linguagem erudita e explicar que o autor costumava intercalar o uso de diferentes linguagens de acordo como tema trabalhado no texto e, conseqüentemente, o público que esse texto iria alcançar.

Segunda Interpretação: O professor propõe à turma como atividade a criação de poemas antirracistas. Outro grupo de alunos fará uma produção de vídeos que se relacionem sobre os poemas propostos, intercalem trechos dos textos escritos, declamação de poemas – Roda de Leitura virtual de Poesia Popular de Patativa do Assaré com outras temáticas ou abordagens diferentes e imagens relacionadas aos textos. Os vídeos serão produzidos por meio de aplicativo de edição de vídeo baixados no celular. As produções serão expostas no *Padlet* da turma e nas Redes Sociais do Colégio.

A Atividade proposta será a produção de uma Roda de Leitura virtual com diferentes poemas de Patativa do Assaré. Cada equipe se revezará para a declamação dos poemas selecionados por eles e editarão um vídeo com as leituras. Essa atividade proporcionará tanto o aprofundamento do contato com o texto, como divulgará a poesia popular no círculo de amigos virtuais através das Redes Sociais.

6.3 Conclusões finais sobre as oficinas

Esta proposta foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos estudantes do 9º ano uma oportunidade de se deparar com o texto literário de maneira mais aprofundada. Dessa forma, eles poderão analisar o caráter social, semântico e crítico das obras escolhidas, tendo assim a oportunidade de ampliar o seu letramento literário e manter um diálogo relevante entre leitor e texto.

As oficinas literárias, que contam também com atividades realizadas em meios digitais, unem algo que os entusiasma, o contato com diferentes formas de comunicação e a oportunidade de eles expressem sua opinião em relação à surpresa, inquietação, identificação ou outra reação trazida pelos textos. Ao mesmo tempo, os estudantes serão motivados a mostrar sua voz, não apenas através de suas opiniões em meio aos debates, mas também através dos textos visuais.

Na oficina final, esperamos que os estudantes possam refletir sobre os textos quanto à estrutura, tema, poética e estilística, por exemplo. Por fim, é esperado que eles percebam se houve uma mudança em relação à sua visão crítica em relação aos

textos, bem como o que aprenderam sobre gênero estudado. Em relação à literatura popular nordestina, desejamos que eles percebam suas características, temas abordados e sua relevância para a promoção da identidade do povo que a representa e, da mesma maneira, enxerguem nela aspectos de sua própria realidade.

7. PRODUTO FINAL

No ano de 2020, momento em que deveria ser aplicada a intervenção na escola e realizar a proposta pedagógica na turma do 9º ano da escola Orfanato Estrela de Bethel, aconteceu o início da Pandemia de Covid-19. Então, como se tornou inviável a aplicação da pesquisa para posterior análise dos resultados, optamos por construir um *Guia prático de letramento literário* através da poesia popular como o Produto final e forma de contribuição pedagógica do mestrado PROFLETRAS – realizado pela Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte. Esse Produto final foi realizado com o objetivo de exemplificar o uso das teorias de *Letramento Literário*, de Cosson (2018) e o *Método recepcional*, de Aguiar e Bordini (1989). As atividades apresentadas no *Guia prático* têm o propósito de viabilizar a ampliação do letramento literário dos alunos.

**PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

NAZARÉ DA MATA – PE

MAIO– 2021

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Produto da Dissertação de Mestrado: Literatura Popular nas aulas de Língua Portuguesa: a Poesia como prática de Letramento Literário no 9º ano do Ensino Fundamental, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. Sob orientação do prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

**NAZARÉ DA MATA – PE
MAIO – 2021**

ELIZA RODRIGUES DA SILVA ARAÚJO

**LITERATURA POPULAR NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A POESIA
COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 10/05/2021.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva (PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte)
Orientador



Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura (PROFLETRAS/UFPE)
Examinador Interno



Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley (PPGLE/UFPG)
Examinadora Externa

Nazaré da Mata – PE
Maio – 2021

RESUMO

RESUMO: Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS ministrado pela UPE – Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte. Além de ser uma exigência do curso, este Guia pretende ser uma contribuição para os professores de língua portuguesa da educação básica que encontram dificuldades com o ensino dos textos literários. A literatura tem sido trabalhada em sala de aula de modo que o texto tem sido, muitas vezes, utilizado como um pretexto para o estudo de gramática ou é mostrado em forma de trechos que impedem o acesso do aluno ao seu sentido global. Muitas vezes, o manual didático o apresenta rodeado de inúmeras questões que se empenham em buscar informações explícitas e pouco ajudam o estudante a aprofundar sua relação com ele. Sendo assim, é necessário que o professor se empenhe em buscar novas possibilidades de trabalhar com o texto literário, com o objetivo de ampliar o letramento literário do alunado. A poesia popular foi escolhida como tema principal, pois, apesar de apresentar contribuição humanizadora, relevância cultural e simbólica na formação do aluno, ainda tem pouco destaque nas aulas de Língua portuguesa e nos livros didáticos. Esse Guia apresenta uma proposta de letramento literário através da poesia popular de acordo com as orientações do *Método Receptional* de Aguiar e Bordini (1988), que está dividido em quatro etapas: *Determinação do horizonte de expectativas*, *Atendimento do horizonte de expectativas*, *Ruptura do Horizonte de expectativas* e *Ampliação do Horizonte de expectativas*; assim como na Sequência Básica de *Letramento Literário* de Cosson (2018), que possui as fases de *Motivação*, *Introdução*, *Leitura e Interpretação*, são acrescentadas também duas etapas da Sequência Expandida que são a *Contextualização* – a poética, a temática e presentificadora – e a *Segunda Interpretação*. Esperamos que esse *Guia Prático* possa trazer para o professor a possibilidade de trabalhar a leitura literário de modo prático, o que possibilita ao aluno se posicionar diante do texto, através de atividades que o façam interagir com a obra literária e perceber as diferentes possibilidades de interpretação, ideias, ações e olhares diferentes sobre o mundo que a literatura propõe ao leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Guia Prático. Leitura do Texto Literário. Método Receptional. Letramento Literário.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto de Leandro Gomes de Barros	184
Figura 2 - Capa do cordel “Os sofrimentos de Alzira”	186
Figura 3 - Página inicial do cordel “Os sofrimentos de Alzira”	187
Figura 4 - Imagem de Patativa do Assaré.	191
Figura 5 - Foto da capa do livro “Cante lá que eu canto cá”	191
Figura 6 - Foto do Texto “A escrava do dinheiro”	192
Figura 7 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	193
Figura 8 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	194
Figura 9 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	195
Figura 10 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	196
Figura 11 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	197
Figura 12 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	198
Figura 13 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”	199
Figura 14 - Capa do livro “Cante lá que eu canto cá”	203
Figura 15 - Foto do Texto “Mãe preta”	204
Figura 16 - Foto continuação/Texto “Mãe preta”	204
Figura 17 - Foto continuação/Texto “Mãe preta”	205
Figura 18 - Foto continuação/Texto “Mãe preta”	205
Figura 19 - Foto continuação/Texto “Mãe preta”	206
Figura 20 - Foto continuação/Texto “Mãe preta”	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Etapas da sequência didática de letramento literário	178
Tabela 2. Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno	179
Tabela 3. Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno	181
Tabela 4. Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno	189
Tabela 5. Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno	201
Tabela 6. Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno	202

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	171
1.1	Estrutura e Número de Oficinas	178
1.2	Etapa 1 – Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno	179
1.3	Etapa 2 – Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno	181
1.3.1	Motivação	182
1.3.2	Introdução	184
1.3.3	Leitura	185
1.3.4	Interpretação	187
1.3.4.1	Primeira interpretação	187
1.3.4.1.1	Contextualizações Poética e Temática	188
1.3.4.2	Segunda interpretação	188
1.4	Etapa 3 – Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno	189
1.4.1	Motivação	190
1.4.2	Introdução	190
1.4.3	Leitura	192
1.4.4	Interpretação	199
1.4.4.1	Primeira interpretação	199
1.4.4.1.1	Contextualizações Poética e Temática	200
1.4.4.2	Segunda interpretação	200
1.5	Etapa 4 – Questionamento do horizonte de expectativas do aluno	201
1.6	Etapa 5 – Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno	202
1.6.1	Leitura	203
1.6.2	Interpretação	207
1.6.2.1	Primeira interpretação	207
1.6.2.1.1	Contextualizações Poética, Temática e Presentificadora	207
1.6.2.2	Segunda interpretação	208
2	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO GUIA PRÁTICO	209
3	REFERÊNCIAS DO GUIA PRÁTICO	210

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este Guia prático de letramento literário através da poesia popular surge da necessidade de aprofundar o trabalho com a leitura dos textos literários em sala de aula que, em muitos casos, inclusive nos manuais didáticos, é feita de maneira superficial. Dessa forma, o aluno é direcionado a um contato pouco profundo com o texto e, como consequência, perde a oportunidade de ter seu letramento literário ampliado nas aulas de Língua Portuguesa. Outrossim, a BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2019) – da disciplina língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais, com relação às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, também destaca a importância do trabalho com a leitura literária. A leitura é descrita como forma de proporcionar aos alunos experiências que desenvolvam neles a consciência crítica e participativa, visando à ampliação dos letramentos como práticas sociais de uso da língua em todos os seus eixos. De acordo com a BNCC:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2019, pág. 138, grifos do autor).

O *Guia* pretende atender à necessidade de ampliar o contato dos alunos com a poesia popular nordestina que, apesar de toda sua importância, vitalidade e relevância para a nossa literatura, ainda é pouco lembrada pelos professores que pouco a conhecem e também é raramente lembrada nos manuais didáticos distribuídos pelo PNLD para as escolas públicas do Brasil. O trabalho com essa variedade literária também atende às expectativas do Currículo de Pernambuco (2018), para o 9º ano, quando esse documento menciona a importância de se trazer uma variedade de textos literários para que os alunos tenham acesso a visões de mundo, cultura e valores sociais diversificados. O Currículo de Pernambuco

(PERNAMBUCO, 2018), destaca como um dos objetivos da aprendizagem nessa série é:

Inferir, em textos literários, a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e produções literárias (tanto as consideradas clássicas quanto as marginalizadas), valorizando-as e reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, sem perder de vista a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (PERNAMBUCO, 2018, pág. 233, grifos do autor).

Contudo, para que o texto literário, inclusive os de caráter popular, seja trazido de forma a garantir o engajamento do aluno com ele, é necessário utilizar as orientações de alguns teóricos. Por isso, esse Guia apresenta o trabalho com o texto literário organizado de acordo com a metodologia proposta no *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e as etapas *Básica e Expandida de Letramento Literário*, de Cosson (2018). Essas teorias dão ao professor a oportunidade de organizar a aprendizagem de forma produtiva e, gradativamente, os alunos poderão aprofundar sua relação com o texto literário e, da mesma forma, aumentar seus níveis de proficiência em leitura.

Nosso guia prático será baseado pelos seguintes pressupostos teóricos:

Os estudos literários da relação leitor e textos propostos pela *Estética da Recepção*, de Jauss (1994). Para Jauss a experiência estética não se inicia pela intenção do seu autor, nem pela interpretação e compreensão do significado desta. O texto só faz sentido se existe o leitor para usufruir da sua experiência estética, da compreensão e interpretação que o mesmo extrai dele. Jauss (1994), esclarece que, a cada leitor, surgirá uma recepção e uma interpretação diferente do texto porque elas dependem da experiência individual de cada sujeito em tempos diferentes. O texto se materializa através do leitor.

O *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988), traz para a prática as ideias propostas do Jauss (1994). Esse método tem como pilar o intuito de envolver o aluno no ato da leitura que é construída passo a passo, através de estratégias que o aproximem do texto e motivem-nos a prosseguir com outras leituras relacionadas à obra, expandindo o seu envolvimento com o texto literário. Os objetivos do *Método Receptional* são fazer com que os alunos efetuem leituras reflexivas e críticas, se tornando receptivos a novos textos. Antes mesmo de ter contato com o texto, o aluno

já é preparado para que haja um envolvimento maior dele com a leitura que virá a seguir. O *Método Receptional* fica dividido nas seguintes etapas:

Determinação do horizonte de expectativas – Todo indivíduo possui uma expectativa de mundo e de leitura e é importante que o professor determine o que o aluno quer ler para que ele se sinta contemplado posteriormente pelo docente. Nessa etapa, o professor faz um apanhado geral sobre qual gênero ou tema os alunos querem ler.

Atendimento do horizonte de expectativas – Depois de avaliar as preferências dos estudantes, o professor traz o tema ou gênero que os alunos querem ler para que ele tome gosto e crie o hábito da leitura.

É por isso que o papel do texto, no processo receptivo, é fundamental. Sua construção precisa incluir espaço e que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulado a fazê-lo. Nesse sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 89).

Ruptura do horizonte de expectativas – O professor procura uma obra que não esteja dentro dos padrões que o estudante normalmente lê e pode abalar a sua certeza e seu hábito de leitura. Contudo, deve ser um texto que se assemelhe ao anterior por meio de um outro gênero que verse sobre o mesmo tema ou o mesmo gênero com autores diferentes. Ao mesmo tempo, o texto deve ter um nível de exigência mais elevado por parte do leitor.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (AGUIAR e BORDINI, 1988, pág. 87).

Questionamento do horizonte de expectativas – Nessa etapa, os estudantes refletem a respeito dos textos lidos, eles devem perceber qual exigiu um nível mais alto de atenção e proporciona um maior nível de descobertas e ampliação para o seu horizonte de expectativas.

Ampliação do horizonte de expectativas – Por fim, nessa etapa, eles analisam o quanto aprenderam realizando a leitura do texto literário. Ao perceber o quanto pode ser relevante para eles realizarem essas leituras, eles podem procurar novos textos que atendam a expectativa ampliada que eles agora possuem, alargando seu horizonte de expectativas.

Por fim, o *Método Receptional* pretende, através das informações trazidas pelo próprio leitor do seu relacionamento com o texto literário, realizar um trabalho que busque uma valorização de suas expectativas e um posterior aprofundamento da relação leitor e texto literário. O *Método Receptional* objetiva fazer com que o aluno possa questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; assim como levá-lo a transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

As Sequências Básica e Expandida do *Letramento Literário* propostas por Cosson (2018). Para Cosson (2018, pág. 47), “o princípio do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores porque essa oferecerá uma moldura cultural, dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo por ele mesmo.” Ou seja, esse letramento deve resultar uma base para que o leitor cada vez mais se desenvolva e faça girar o círculo da cultura literária. A literatura não deve ficar limitada a quem lê, mas deve ser compartilhada.

As pesquisas de Cosson (2018), sobre ensino de literatura resultaram em duas sequências de ensino, uma básica e a outra expandida. Contudo, Cosson (2018), ao apresentá-las, enfatiza que essas sequências não são o limite do que pode ser feito em sala de aula, elas são apenas exemplos. Vejamos as características delas.

A Sequência Básica do Letramento Literário (COSSON, 2018), possui os seguintes elementos:

Motivação: serve para despertar a atenção do leitor para o texto, atraí-lo, estabelecer laços estreitos do leitor com o texto. Deve ser de no máximo uma aula;

Introdução: tem o papel de apresentar a obra e seu autor ao leitor. Mostrar uma breve biografia do autor, sua imagem e da sua obra. Apresentar o livro ao aluno também é importante;

Leitura: a leitura integral do texto ou de partes do texto em aulas diferentes, os chamados intervalos de leitura. A leitura deve ser acompanhada pelo professor para

que tenha um objetivo e para sanar eventuais dúvidas dos alunos, caso não dê tempo;

Interpretação: deve privilegiar a construção de sentidos do texto pelo leitor e realizar o diálogo entre autor, leitor e comunidade. Baseia-se em questões que aprofundem a relação leitor com o texto, sua criticidade e reflexão.

De acordo com Cosson: “a motivação, introdução e leitura são momentos de interferência da escola no letramento literário [...] já a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.” (COSSON, 2018, pág. 65). Sendo assim, as etapas propostas são a parte que cabe à escola proporcionar, em contrapartida, é papel do aluno participar ativamente com a interpretação.

As atividades de interpretação – que devem ser a externalização do registro de leitura – precisam também ser compartilhadas e os sentidos que foram construídos individualmente necessitam ser ampliados. Segundo Cosson (2018), por meio desse compartilhamento, é criado nos alunos a sensação de que eles fazem parte de uma comunidade de leitores.

A Sequência Expandida do *Letramento Literário* pode possibilitar aos alunos e professores aprofundarem algumas questões com o texto literário que não são “sanadas” na sequência básica. Essa sequência se baseia na interpretação do texto como construção de sentido do mundo.

A sequência expandida segue a sequência básica e acrescenta as etapas de primeira interpretação, contextualizações, segunda interpretação e expansão. Essas etapas caracterizam-se da seguinte forma: Segundo Cosson:

[...] a primeira interpretação deve ser uma apreensão geral da obra, levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele deve ter sobre a sensibilidade do leitor; a produção de um ensaio ou depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação. (2018, pág. 83).

Na primeira interpretação, o leitor analisa aspectos mais abrangentes da obra, o entendimento geral que ele teve do texto; não é requerido um aprofundamento do texto literário.

Existem, a princípio, sete tipos de contextualizações: contextualização teórica; contextualização histórica; contextualização estilística; contextualização poética; contextualização crítica; contextualização presentificadora e a contextualização temática.

Contextualização teórica: visa explicitar e sustentar as ideias que estão contidas na obra; pretende verificar os conceitos fundamentais de cada obra. Um exemplo é a obra *O Cortiço* de Aluísio Azevedo que, de acordo com Cosson (2018), contém nela a ideia de determinismo biológico, por exemplo. Nesse caso, a contextualização teórica poderia ser feita com a professora de Biologia e os alunos seriam direcionados a fazer uma apresentação com o tema.

Contextualização histórica: relaciona o texto com a época na qual foi produzido ou de sua publicação; pretende relacionar o texto com a sociedade na qual foi formado ou com a sociedade que o texto pretende abordar. Essa contextualização poderá se transformar em outras com a contextualização biográfica, sobre a vida do escritor; ou editorial, sobre a época da publicação da obra.

Contextualização estilística: busca analisar as características do estilo de época ou a escola literária em que a obra foi produzida, ou seja, o diálogo existente entre a obra e o período, como um influencia o outro. Contudo, o professor precisa ir além da identificação das características e sempre ter em mente que a obra pressupõe à escola literária; além disso, nem sempre a obra se encaixa em todos os parâmetros da escola literária.

Contextualização poética: analisa a estrutura e a composição da obra, como personagens, tempo, espaço e narrador. Porém, não se limita só a esses aspectos. Devemos observar os princípios de organização da obra e a linguagem descritiva dos seus elementos.

Contextualização crítica: trata-se da recepção crítica do texto, podendo se ocupar da crítica ou da história de edição da obra. As obras canonizadas costumam ter um material crítico mais amplo. Essa contextualização é uma das possibilidades de abordar o texto; é a análise de leituras de outras pessoas sobre as obras e pode ampliar o horizonte de leitura dos alunos.

Contextualização presentificadora: relaciona o tema da obra com o período atual, tornando o texto significativo para o aluno; é uma atualização da obra. O aluno é incentivado a relacionar o tema com a sua realidade. Contudo, deve-se atentar para não fazer uma análise superficial. Outra opção para essa contextualização é fazer o oposto, procurar as diferenças entre a obra e a realidade dos alunos.

Contextualização temática: caracteriza o tema e a repercussão dessa temática na obra literária. Todavia, é necessário não se aprofundar no tema em detrimento da obra para não descaracterizar o estudo literário.

Já a segunda interpretação, de acordo com Cosson:

[...] tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos, é uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Pode estar centrada num personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. (2018, pág. 83).

Essa segunda interpretação pretende estreitar os laços do aluno com o texto, exige dele um olhar mais profundo e preciso, para que ele perceba aspectos mais implícitos, porém não menos relevantes para a obra. Ela deve ser registrada para comprovar o aprofundamento do aluno no texto. Pode ser uma exposição de cartazes, seminários com a presença do público, ambas para outros alunos da escola, confecção de livro.

As contextualizações devem ocorrer ao mesmo tempo que a interpretação, buscando aproximar ainda mais o leitor do texto, através de algum aspecto comum com a sua vida real.

Por fim, acontece a expansão. A expansão acontece quando um texto ultrapassa o limite para outros textos, através da intertextualidade entre a obra lida e outra que apresente a mesma temática. A expansão, de acordo com Cosson (2018), ressalta o “diálogo que toda obra articula com os textos que a precedera ou que lhes são contemporâneos” (COSSON, 2018, pág. 94).

Complementarmente, também foram considerados outros estudos de leitura crítica do texto literário.

Perrone-Moisés (2006, pág. 27), destaca sobre o ensino literário: “Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura.” Durante a leitura de obras literárias, os alunos podem não só ter acesso à obra em si, mas a todo o contexto sócio-histórico e cultural que ela agrega.

Já Jouve (2012, pág. 121), lembra que: “Ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo em que vivemos”. À medida que as pessoas aprofundam seu relacionamento com a literatura, elas também descobrem a si mesmas porque percebem sentimentos, experiências e conhecimentos dentro de si, que muitas vezes até então desconheciam. Com essas descobertas, é quase impossível não se buscar uma mudança também no mundo real.

Pinheiro (2018), ainda acrescenta que a linguagem literária é capaz de despertar a curiosidade e aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor através do diálogo leitor-obra. Esse encontro não é algo possível de verificar por meio de avaliações, mas é possível de se observar pela reação dos alunos durante e após a leitura do texto literário.

1.1 Estrutura e Número de Oficinas

As aulas são divididas em três Oficinas Pedagógicas para aplicação da proposta didática de letramento literário. Cosson (2018), explica que adotou a denominação de oficina por tratar-se de atividades práticas que requerem a ação dos alunos e não apenas a exposição do professor. Antes das oficinas serem iniciadas, é necessária a realização de uma pesquisa pelo docente a fim de conhecer as expectativas do aluno em relação ao texto literário. Para tal, o professor pode se utilizar de uma conversa informal com os alunos, observação do comportamento e dos comentários dos alunos em ida à biblioteca ou através de um questionário que será aplicado na turma. A investigação do professor indicará a concepção e conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos literários; nível e frequência de leitura de textos literários da turma. Além disso, serão diagnosticados os temas que mais chamam a atenção deles e os gêneros literários mais interessantes para esse público. Essas atividades estão de acordo com os pressupostos do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e de *Letramento Literário*, de Cosson (2018). A partir daí, serão realizadas oficinas que darão sequência aos métodos de leitura do texto literário mencionados anteriormente. Em resumo, o Guia prático organiza-se nas seguintes etapas:

Determinação do horizonte de expectativas	} Método Receptional
Atendimento do horizonte de expectativas	
Motivação	} Sequências de Letramento Literário
Introdução	
Leitura	
Primeira Interpretação	
Contextualização	
Segunda Interpretação	

Ruptura do horizonte de expectativas	} Método Recepcional
Motivação Introdução Leitura Primeira Interpretação Contextualização Segunda Interpretação	} Sequências de Letramento Literário
Questionamento do horizonte de expectativas	} Método Recepcional
Ampliação do horizonte de expectativas	} Método Recepcional
Leitura Primeira Interpretação Contextualização Segunda Interpretação	} Sequências de Letramento Literário

Tabela 1. Etapas da sequência didática de letramento literário.

1.2 Etapa 1 – Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 02 de 50 min.
Objetivo geral: Determinar o horizonte de expectativas dos alunos
Objetivos específicos: Conhecer a concepção e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto literário; Perceber os interesses dos alunos sobre o texto literário.

Tabela 2. Determinação do Horizonte de Expectativas do aluno.

Nesta etapa, o professor pode optar pela aplicação de um questionário para conhecer qual a concepção e conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os

textos literários e sobre a literatura. Outra opção é o professor observar as conversas dos alunos ou promover uma discussão sobre quais temas fazem parte do universo de interesse deles e os gêneros literários mais atrativos para a turma. Essa etapa é realizada em 2 aulas de 50 minutos.

O questionário inicial, observação ou a discussão com os alunos será o ponto norteador para a seleção de textos e verificar o nível de conhecimento dos alunos a respeito do gênero proposto, assim como a rotina literária e as expectativas em relação aos conhecimentos que serão adquiridos ao longo do projeto. Caso o professor opte por realizar o questionário, as perguntas poderão ser fechadas ou abertas. Vejamos a seguir uma sugestão:

SUGESTÃO

QUESTIONÁRIO

1º) O que você gosta de fazer nas horas vagas?

2º) Quais leituras você faz no seu dia a dia?

() Sites de Internet

() Redes sociais

() Aplicativo de mensagens instantâneas

() Revistas

() Jornais

() Livros

3º) O que você considera como textos literários?

4º) Quais textos literários você gosta de ler? Como se sente ao ler esses textos?

5º) Quantas vezes por semana você lê textos literários na escola? E em casa?

() nenhuma vez

() uma vez

() duas vezes

() três a quatro vezes

() cinco a seis vezes

() todos os dias

6º) Por quais temas você mais se interessa? (Juventude, amor, aventura, ação, suspense, violência, terror, crítica social, entre outros).

7º) De qual livro ou texto você mais gostou?

Através dos resultados obtidos na aplicação do questionário, será possível perceber o gosto e conhecimentos dos alunos a respeito dos temas a serem

trabalhados pelo professor. Além disso, a partir da discussão realizada em sala, serão feitas as escolhas dos temas e seleção de textos a serem trabalhados nas etapas posteriores. Assim como a seleção das estratégias mais eficazes para o aprofundamento do conhecimento literário e de leitura pela turma. Cientes das muitas demandas exigidas aos docentes, sugere-se também utilizar as opções de textos literários trazidos pelos manuais didáticos, pois, além de estarem de acordo com as expectativas da BNCC para cada série, também são escolhidos pensando nos gostos de cada faixa etária correspondente para a turma. Tal sugestão facilita o trabalho do professor porque ele precisará se preocupar apenas em adequar as atividades aos textos sugeridos pelo próprio manual. Contudo, é interessante que mesmo sendo o texto do livro, o professor pode tentar encontrar uma cópia dele na biblioteca para que os alunos tenham contato com o livro físico, sempre que possível.

1.3 Etapa 2 – Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 06 de 50 min.
Objetivo geral: Atender a expectativa dos alunos em relação ao texto literário popular
Objetivos específicos: Apresentar aos alunos textos de acordo com a temática sugerida por eles; Realizar a leitura individual e coletiva dos textos; Promover atividades de compreensão e interpretação dos textos.

Tabela 3. Atendimento do Horizonte de Expectativas do aluno.

Nessa etapa, o professor atende a expectativa dos alunos trazendo textos de acordo com a temática sugerida por eles na discussão anterior. Logo depois, irá realizar a leitura individual e coletiva do texto. A seguir o docente deve promover atividades de compreensão e interpretação dos textos que promovam a interação e o aprofundamento do leitor com o texto/gênero. Vamos exemplificar, considerando que o público-alvo são alunos do 9º ano do Ensino fundamental. Nesse caso, o Currículo de Pernambuco (2018), estabelece como conteúdo o gênero poema. Além disso, esse documento também requer o trabalho com a diversidade de textos, ficando adequado a escolha do gênero literário poesia popular. Foi escolhido um tema que interligasse

os textos, por exemplo: “A representação feminina na poesia popular: mulheres como protagonistas.” Acreditamos que o papel da mulher na sociedade seja um assunto interessante para esse público que, brevemente, encarará a vida adulta. Portanto, os alunos podem comparar o retrato das mulheres nos textos com a relevância que elas têm na sociedade atual.

Primeira Oficina: Conforme a Sequência Básica e Expandida do *Letramento Literário* de Cosson (2018) com as seguintes etapas:

1.3.1 Motivação

O professor proporciona um debate após a apresentação de uma música, cena de filme, dinâmica etc. e fazendo perguntas que versem sobre a temática dos textos posteriores de forma que incentive a participação ativa dos estudantes. Para Cosson (2018), as práticas de motivação mais bem sucedidas são aquelas que estreitam os laços do aluno com o texto que será lido a seguir. Por exemplo, se a maioria dos alunos demonstrar interesse em histórias sentimentais, o professor pode fazer a motivação com uma música que trate do tema. O debate em torno da música ou outro instrumento escolhido deve focalizar no tema que terá destaque no texto posterior. Como sugestão de Motivação foi considerada a letra de música “Frevo mulher”, de Zé Ramalho para atender à temática comum dos textos a serem estudados: “A representação feminina na poesia popular: mulheres como protagonistas”. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Frevo Mulher (Zé Ramalho)

Quantos aqui ouvem
Os olhos eram de fé
Quantos elementos
Amam aquela mulher

Quantos homens eram inverno
Outros verão
Outonos caindo secos
No solo da minha mão

Gemeram entre cabeças
A ponta do esporão
A folha do não-me-toque
E o medo da solidão

Veneno meu companheiro
Desata no cantador
E desemboca no primeiro
Açude do meu amor

É quando o tempo sacode
A cabeleira
A trança toda vermelha
Um olho cego vagueia
Procurando por um

Quantos aqui ouvem
Os olhos eram de fé
Quantos elementos
Amam aquela mulher [...]

Ramalho, Zé (1979). Disponível em:
https://www.letras.mus.br/zerama_lho/49367/.

É importante que o professor não só mostre a letra, mas traga a música (no formato de vídeo ou áudio) para que os alunos tenham o acesso ao gênero de maneira efetiva. Após a contemplação da música, o professor deve fazer perguntas que destaquem o tema do texto a ser trabalhado a seguir.

Sugestão:

Perguntas para serem debatidas com a turma:

- 1) Explique o título da canção. Qual relação pode haver entre os dois vocábulos?
- 2) Que impressões vocês tiveram do texto?
- 3) Como a mulher é representada, de modo frágil ou instrumento de adoração?
Explique sua resposta.
- 4) De modo geral, como a mulher é retratada nas letras de música que vocês ouvem?

1.3.2 Introdução

O professor mostra uma breve biografia do autor, da sua obra, com imagem do autor (figura 1) e informações breves sobre a importância da obra escolhida. É importante trazer o livro em que o texto se encontra, sempre que possível, para que os alunos conheçam sua capa, estrutura, formato, cor etc. A *Introdução*, de acordo com Cosson (2018) deve ser antes da leitura do texto. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Figura 1 - Foto de Leandro Gomes de Barros



Fonte: Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/leandrobiografia.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

O cordelista nasceu em 1865, na Fazenda da Melancia, no município de Pombal, mudou-se em companhia da família “adotiva” para a Vila do Teixeira, que se tornaria o berço da Literatura Popular nordestina, onde permaneceu até os 15 anos de idade em contato com cantadores e poetas. De Teixeira, mudou-se para as cidades pernambucanas de Jaboatão, Vitória de Santo Antão e Recife. Barros, além de notável poeta, tornou-se um editor pioneiro na publicação dos chamados folhetos, depois conhecidos como cordéis pela forma com que eram expostos para venda (pendurados em cordas, cordéis ou barbantes). O cordelista tornou-se proprietário de uma pequena gráfica, criada única e exclusivamente para imprimir e distribuir seus folhetos. O vigoroso programa editorial de Barros levou a literatura de cordel às mais distantes regiões, graças ao seu bem-sucedido projeto de redistribuição.

Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/lean_drobiografia.html. Acesso em: 19 abr. 2021.

1.3.3 Leitura

O professor pede aos alunos para fazerem uma leitura individual e coletiva do texto. A leitura coletiva deverá ser direcionada pelo professor para sanar dúvidas quanto ao vocabulário, bem como para ter um “modelo” de leitura do texto de acordo com o ritmo adequado que destaca a descoberta de novos sentidos do texto e facilita a apreciação dele pelo leitor. O professor aproveita para relembrar algumas características do gênero a ser estudado: literatura de cordel. Como essa etapa atende às expectativas do aluno, um poema de cordel pode ter sido a escolha de literatura popular que eles escolheriam por ser bastante conhecida. Trata-se de uma boa opção por tratar-se de textos atrativos, de linguagem simples e que atraem o leitor e não traz grandes dificuldades de interpretação, quando mais envolvente o cordel, mais ele atrai o leitor para lê-lo, ou comprá-lo, se for um comprador de cordel. Como sugestão trouxemos o cordel “Os sofrimentos de Alzira”, de Leandro Gomes de Barros (capa do cordel, figura 2 e página inicial na figura 3). Esse poema fala a respeito de uma protagonista feminina cuja característica maior é a bondade e devoção a Deus. Apesar disso, o destino a trai e ela é desprezada e condenada à morte pelo marido e pai, vítima de uma calúnia do cunhado que se interessou por ela. Ela sobrevive e é

descoberta sua inocência. No fim, ela ensina aos que a condenaram e traíram sobre o perdão. Por tratar-se de um texto longo (cerca de 50 páginas), é recomendada uma leitura pausada, de acordo com as diferentes partes do texto. O professor faz pausas para comentar o que foi lido e criar expectativa para a etapa seguinte do texto. O cordel em PDF, encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000021.pdf>.

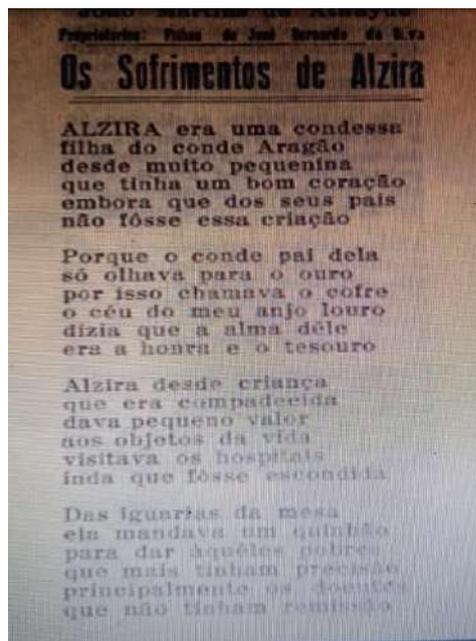
Dessa forma, pode ser projetado em slide, por tratar-se de imagens de um texto original. Na capa do cordel, encontra-se o nome do editor que comprou os direitos da obra em 1921, o que aconteceu com alguns cordelistas ou as famílias que costumavam vender os textos e, assim, ter o direito de estampar seu nome na capa do folheto. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Figura 2. - Capa do cordel “Os sofrimentos de Alzira”



Fonte: Barros (1974).

Figura 3 - Página inicial do cordel “Os sofrimentos de Alzira”



Fonte: Barros (1974).

1.3.4 Interpretação

1.3.4.1 Primeira Interpretação

Nessa etapa, o professor propõe uma atividade em que o aluno vai mostrar a sua apreensão geral da obra, a sua compreensão sobre o texto, sem a interferência do professor. A atividade de produção de *ensaio individual* sobre o texto ou um *depoimento* são um registro propício para essa atividade. Geralmente, essas tarefas são vistas com boa aceitação pelos alunos porque eles têm a liberdade de dizer o que pensam sobre a obra. Outras opções de atividades são a produção de uma *entrevista informal*, em que um aluno pergunta ao outro o que o atraiu na leitura do texto e depois produz um ensaio comparando sua opinião com a do colega ou uma *entrevista formal* em que o aluno elabora perguntas para o colega e usa as respostas para construir um ensaio também.

Para essa atividade, propomos a produção de um *depoimento escrito* sobre o texto. Logo após a atividade de primeira interpretação, será realizado um debate sobre os aspectos mais relevantes do texto. Essa atividade de exploração do texto pode

estar centrada em uma personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. Essa etapa se realiza em 1 aula de 50 min.

Nela, acontecem as *Contextualizações Poética e Temática*. Serão discutidas as questões:

1.3.4.1.1 Contextualizações Poética e Temática (1 aula de 50 min.)

Sugestão 1: *Contextualizações Poética e Temática*

Perguntas para o *debate*:

- 1) O que vocês acharam do texto?
- 2) O texto conta uma história. De que gênero o cordel se aproxima? Justifique.
- 3) Algumas palavras do texto estão grafadas de forma diferente. Que explicação você dá para esse fato?
- 4) Na sua opinião, qual a característica mais predominante em Alzira?
- 5) No texto, apesar de não querer, a personagem principal é obrigada a casar-se. A situação retratada no poema ainda é comum na vida das jovens mulheres?
- 6) Alzira foi vítima de assédio e perdeu tudo que tinha. A sua reação diante do ocorrido é a que normalmente as pessoas têm? Exemplifique
- 7) O que você achou da atitude do pai e do marido? Eles foram justos com Alzira?
- 8) Que ensinamento de vida o texto apresenta?

1.3.4.2 Segunda Interpretação

O professor realiza atividades que aprofundem a relação do leitor com o texto, sua criticidade e reflexão, discussão, apreensão de imagens, criação de mural com os versos/trechos preferidos de um texto etc. É importante também discutir com os alunos sobre os aspectos mais relevantes do texto. De acordo com Cosson (2018, p. 65), “o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Essa externalização da interpretação também contribui para que o aluno se sinta parte de uma comunidade de leitores.

Depois da discussão sobre o aspecto do comportamento adolescente no namoro (*debate*), o professor sugere a atividade de interpretação (sugestão 1 e 2). Essa etapa se realiza em 1 aula de 50 min.

Sugestões:

Atividade de Segunda interpretação

1. Responder a um Quiz (por exemplo no aplicativo ou site Quizizz) sobre o texto lido em uma plataforma virtual com um tempo específico para responder e depois o site cria um ranking com a pontuação dos participantes.
 2. Dizer coletivamente 10 palavras que definam a o que é ser bondoso e o que é assédio. Depois de debater com os alunos a relação das palavras com o tema, os alunos deverão escolher 5 palavras de cada grupo das propostas e escrever um poema;
 2. Criação de um acróstico com o título do texto. O aluno deverá em cada letra escrever frases ou palavras que se relacionem com a, procurando recontá-la;
 3. Produção de um final contrário para o poema.
 4. Transformação do poema em uma tira de quadrinhos (no máximo cinco quadros).
- Além de aprofundar a leitura, essa tarefa exige a produção de desenhos que é algo muito apreciado nessa faixa etária.

A seguir, reescritura dos textos em formato digital e divulgam seus textos no Padlet (mural virtual) da turma, onde todos poderão ler os textos dos colegas como também realizar uma Roda de leitura.

1.4 Etapa 3 – Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 06 de 50 min.
Objetivo geral: Romper a expectativa dos alunos em relação ao texto literário.
Objetivos específicos: Apresentar textos relacionados ao tema escolhido que provoque estranhamento nos alunos quanto à forma ou conteúdo; Incentivar discussão relacionada aos temas dos textos selecionados que promovam um impacto na concepção de mundo dos alunos; Promover atividades de análise e interpretação dos textos.

Tabela 4. Ruptura do Horizonte de Expectativas do aluno.

Nessa etapa, o professor propõe a leitura de textos relacionados ao tema escolhido que provoquem estranhamento nos alunos quanto à forma ou conteúdo. Outra opção é trabalhar textos do mesmo autor com temáticas diferentes. Incentivar discussão relacionada aos temas dos textos selecionados que promovam um impacto

na concepção de mundo dos alunos. Discutir quais aspectos dos textos superaram as expectativas prévias deles e quais novas concepções foram apreendidas com o texto.

Segunda Oficina: Baseada na Sequência Básica e algumas *Contextualizações – Temática, Poética e Presentificadora* – da Sequência Expandida do *Letramento Literário*.

1.4.1 Motivação

O professor segue o mesmo direcionamento citado acima sobre a Motivação, apresentando um trecho de filme, música ou dinâmica para que o aluno estreite os laços com o tema do próximo texto. Essa etapa se realiza em 1 aula de 50 min.

Sugestão:

Motivação

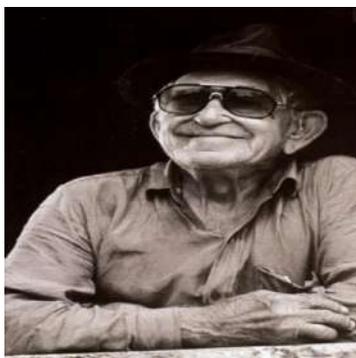
Promoção do campo semântico de uma palavra relevante para a história: dinheiro. O professor escreve no quadro a palavra e pede aos alunos que digam palavras associadas a ela. Cada aluno deve dizer uma palavra e justificar a relação entre elas.

1.4.2 Introdução

Essa etapa pode ser dispensada quando se tratar do mesmo autor do texto anterior. Caso não, o professor segue as orientações dadas anteriormente sobre as características da Introdução e apresenta o autor escolhido. Se for possível, o professor apresenta a capa do livro em que o texto lido estará presente. No caso do texto proposto, a capa do livro está na figura 5. As bibliotecas escolares geralmente têm em seus acervos uma grande quantidade de livros paradidáticos que podem ser explorados pelo professor com o trabalho de letramento literário. O professor pode explicar ao aluno que se trata de um livro da biblioteca e que existem outros tantos que eles podem pegar emprestados também. Dessa forma, o aluno também estará sendo estimulado a buscar textos na biblioteca posteriormente e ampliar seu repertório literário. Essa etapa se realiza em 1 aula de 50 min.

Antônio Gonçalves da Silva nasceu em 1909, na Serra de Santana, distante 18 km da cidade de Assaré, região do Cariri, no Ceará. Filho de pequenos proprietários rurais, perde a visão do olho direito aos 4 anos de idade por conta de uma enfermidade que não teve atendimento médico. Aos 8 anos de idade, fica órfão de pai - de quem costumava ouvir gracejos rimados. o poeta cearense aprendeu a ler somente aos 12 anos de idade. De 1930 a 1955, Patativa dividiu-se entre o trabalho na roça e a criação de seu repertório poético na sua memória, ele não escrevia seus poemas nem mandava que o fizessem para ele. Guardava na memória seus mais de mil poemas. Patativa não se furtava diante da ingerência política e criticou através da sua arte o destino dos sertanejos. Famoso na mídia, apresentou-se em muitas emissoras de tv, fez até participação em uma novela da Rede Globo (Renascer em 1993). É estudado na Inglaterra, na França (Universidade de Robert Schuman e Sorbonne) e foi traduzido para o francês por Jean Pierre-Rousseau. Portella considera que o poeta cearense "é, ao lado de Camões, Homero e Dante, um dos maiores poetas populares do mundo" (PORTELLA, 2006, p. 16).

Figura 4 - Imagem de Patativa do Assaré.



Fonte: Disponível em: <https://immub.org/compositor/patativa-do-assare> em 20/04/2021.

Figura 5 - Capa do livro "Cante lá que eu canto cá".



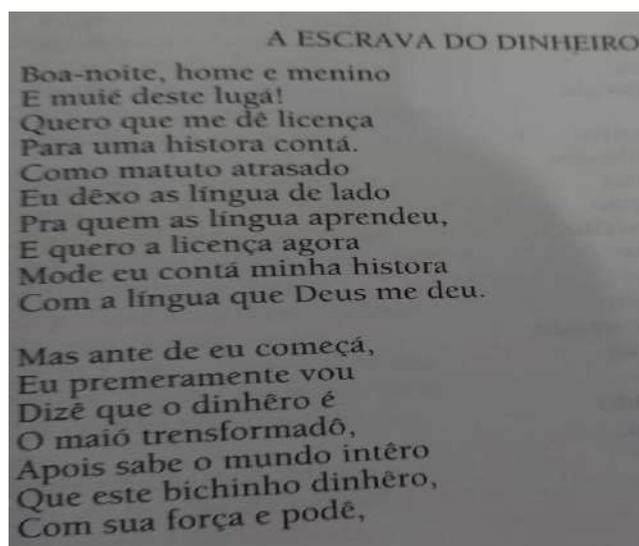
Fonte: Assaré (2012).

1.4.3 Leitura

O professor propõe aos alunos uma leitura individual do texto de acordo com as características dessa etapa citadas anteriormente. Essa etapa é de ruptura das expectativas do aluno e vai trabalhar um texto de outro autor com a temática proposta “A representação feminina na poesia popular: mulheres protagonistas”. O professor incentiva a discussão relacionada ao tema do texto selecionado que promovam um impacto na concepção de mundo dos alunos. Ainda, é necessário discutir quais aspectos dos textos superaram as expectativas prévias deles e quais novas concepções foram apreendidas. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

O texto escolhido foi um poema de Patativa do Assaré “*A escrava do dinheiro*”, disponível nas figuras 6 a 13. Contudo com uma personagem feminina bem diferente de Alzira. Regina, ao invés de ser altruísta, era apaixonada por dinheiro e não hesita em deixar o noivo, ao contrário de Alzira que se nega a trair o marido.

Figura 6 - Foto do texto "A escrava do dinheiro".



Fonte: Assaré (2012, pág. 47).

Figura 7 - Foto do texto "A escrava do dinheiro".

A sua mancha, o seu jeito,
 Tem feito munto sujeito
 Sisudo se derretê.

Dinhêro transforma tudo,
 Dinheiro é quem leva e traz,
 Eu nem quero nem dizê
 Tudo o que dinheiro faz.
 Apenas aqui eu conto
 Que ele pra tudo tá pronto,
 Ele é cabrêro e treidô,
 É carrasco e é vingativo,
 Só presta pra sê cativo,
 Não presta pra sê senhô.

A pessoa neste mundo
 Bota o pé na perdição
 Quando ela dêxa o dinheiro
 Governá seu coração.
 Pra o povo que tá me uvindo
 Não dizê que tou mentindo
 Eu vou agora contá
 Uma historia pequenina,
 A historia de Regina,
 Pra ninguém me duvida.

Regina era minha noiva,
 Meu amô, minha inlusão,
 A morena mais bonita
 Do meu querido sertão.
 Seus grandes oio perfeito
 Fazia quarqué sujeito
 Tropeçá no brocotô,
 Era vê no mês de maio
 Dois grande pingo de orvaio
 Tremendo na luz do só.

Os seus laibo era corado
 Como a cera da cupira,
 A fala tinha a doçura
 Do favo da jandaíra.
 O nariz bem afilado,

Fonte: Assaré (2012, pág. 48).

Figura 8 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”.

Cabelo preto e anelado,
 Da cô da pena do anum.
 Todos que conheceu ela
 Dizia que era a mais bela
 Do sertão dos Inhamun.

E era mermo a mais bonita,
 Quem conheceu inda diz,
 Ela tinha a perfeição
 Da Santa lá da Matriz
 Quando na festa se enfeita.
 Se as mão dela era bem feita,
 Mais bem feito era os seus pé,
 Vocemincêis pode crê:
 Valia a pena se vê
 Essa franga de muiê.

Mas dêrna de eu pequenino
 Que eu oiço o povo dizê
 Que no mundo um bom sem farta
 Não houve, nem pode havê.
 Pra que coisa mais formosa,
 Mais bonita e luminosa
 De que a pinta da corá?
 Mas ela tem um veneno
 Que mata o grande e o pequeno,
 Triste do que ela pegá!

Ninguém lê nos coração,
 E este mundo é um imbé,
 Onde o cabra engole delas
 Que o diabo enjeita e não qué.
 Muitas coisa se padece
 Só porque ninguém conhece
 No mundo veio, infeliz,
 Onde é que a bondade mora;
 Às vez, o que é bom por fora
 Por dentro não vale um xis.

Regina tinha um defeito
 Que eu não posso perdoá:
 Era escrava do dinheiro,

Fonte: Assaré (2012, pág. 49).

Figura 9 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”.

Era toda de metá...
 Quando ela às vez me falava
 No luxo que desejava
 Pulsêra, colá, cordão,
 Vestido de seda e crepe,
 Era mêmro que uns estrepe
 Furando em meu coração.

Ora, sendo eu um cabôco
 Dos mato, assim como sou,
 Que só pissuo uma roça
 E um cavalo corredô,
 Quando essas coisa escutava
 Meu juízo latejava
 Num reboição sem fim.
 Não acabava o noivado
 Porque tava enraizado
 Esse amô dentro de mim.

Eu tava louco de amô,
 Queria mêmro casa.
 Já tinha inté perparado
 A casa pra nós morá.
 O pai dela e seus parente
 Já tava tudo ciente
 Da nossa santa união.
 O povo todo sabia
 Que nós casava no dia
 Do mártir Sebastião.

Vinha chegando janêro,
 Era vespra de Natá;
 Foguete de toda sorte
 Subia rompendo o á;
 A meninada em folia
 Brincando se divertia
 Com traque, com buscapé,
 E as moça e seus namorado,
 Cada quá mais animado
 Rodava nos carrossé.

Os cabôco mais farrista
 Devorava aqui e ali

Fonte: Assaré (2012, pág. 50).

Figura 10 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”.

Um tragozinho gostoso
De cana do Cariri.
E o beato Zé Perêra
Com as muiê rezadêra
E outras famia de bem,
Todos de prazê repretô
Perparava os objeto
Da lapinha de Belém.

Eu era naquele dia
O mais feliz do sertão;
Passeava com Regina
Segurado em sua mão,
E era por este respeito
Que eu tava bem sastifeito,
Alegre como xexêu
Na cajazêra cantando
Quando o só vem apontando,
Beijando as nuve do céu.

Mas é certo aquele dito
Dos veio antigo de atrás:
Que o cão não come nem bebe
Senão das arte que faz.
Naquela noite de festa
Eu vi o diabo de testa,
Coisa de fazê tremê,
E embora forte e disposto.
Senti o maió desgosto
Que o home pode sofrê.

Chegou num carro de luxo,
Mandado não sei por quem,
Um desses home perdido
Que este nosso mundo tem,
Todo pronto, engruvatado,
Não sei por quem foi mandado
Aquele cruê dragão,
Que chegou ali somente
Mode entristecê a gente
Daquela pavação.

Fonte: Assaré (2012, pág. 51).

Figura 11 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”.

Pelo jeito parecia
 Que o sujeito era ricoço,
 Tinha um relójo no peito
 E ôto na cana do braço,
 E mais ôtas fantasia,
 Na hora que ele se ria
 A boca era ôro só,
 E além dos ôro dos dente,
 Uma bonita corrente
 Na gola do palitô.

Era alinhado devera
 Aquele rico freguês,
 Uns três anelão no dedo,
 No nariz uns pichinez;
 Não pude sabê seu nome,
 Nem tombém sube aquele home
 Aonde era moradô.
 Só sei que quando falava,
 Na sua conversa dava
 As parença de um dotô.

A sua fala não era
 Como as fala do sertão.
 Tinha todo o requilife
 Da coisa de inducação,
 Mas não valia de nada,
 Era inducação formada
 De pena, tinta e papé.
 Era inducação no jeito,
 Mas tinha dentro do peito
 Veneno de cascavé.

Naquela noite de festa,
 Provou com seu mau costume
 Que a inducação dele era
 Fora do santo rejume.
 Quando ele oiou pra Regina,
 Pra beleza da menina,
 Vi logo que ele ficou
 Mardando e se penerando,
 Como gavião oiando
 Pra rola fogo-pagou.

Fonte: Assaré (2012, pág. 52).

Figura 12 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”

Regina oiava pra ele
 Mas sem pensá em xodó,
 Sua ceguêra era o enfeito
 Da gola do palitô,
 Eu tava vendo e sabia
 Que não era simpatia,
 Era inveja, era imbição,
 Não era amô nem caboge,
 Era os ôro, era o reloge,
 A corrente e os anelão.

Agora vocemincêis
 Preste atenção e me escute,
 Pra sabê como o dinhêro
 Faz a pintura do fute.
 Apois aquele sujeito,
 Me fartando com o respeito
 E abrindo pertinho d'eu
 Uma bolsa atopetada
 De nota verde e rajada,
 Regina se derreteu.

Regina se transformou
 E com inveja sem fim
 Piscava os oio pro cara,
 Sem querê sabê de mim.
 E pra encurtá minha histora,
 Mais tarde umas certas hora
 Qué sabê o que ela fez?
 Me engabelou sem escrupô
 E logo, traz-zás num vupo,
 Foi se embora com o freguês.

Pras banda do Píoi
 O descarado azulou,
 Com Regina, a sertaneja,
 A causa da minha dô.
 Por isso é que eu disse e digo:
 Dinhêro é grande inimigo,
 Dinhêro é farso e crué,
 E ainda mais faz afronta
 Quando ele toma de conta
 De um coração de muié.

Fonte: Assaré (2012, pág. 53).

Figura 13 - Foto continuação/Texto “A escrava do dinheiro”

Ninguém vá pensá que eu conto
 Histora que uvi contá,
 Isso se passô comigo
 Numa noite de Natá,
 Vinte e quatro de dezembro.
 Inda hoje, quando me lembro
 Daquela farsa Regina,
 Daquela ingrata cabôca,
 Eu sinto no céu da boca
 Um gosto de quina-quina.

Já tou veio e sou casado,
 Não tenho mais inlusão,
 Mas inda vejo Regina
 Na minha imaginação,
 Essa mágua inda padeço,
 Pelejo mas não me esqueço
 Do má que ela fez a mim,
 Inda me fere e me dói,
 Não sei pra que Deus estroi
 Beleza com gente ruim.

Ô natureza de cobra!
 Bem dizia o meu avô
 Que há gente pra tudo e sobra
 Neste mundo enganadô.
 Eu fiquei horrorizado,
 Quage doido, amalucado,
 De vê aquela muié
 Se atravancá nos abismo
 Por causa de uns argarismo
 E uns pedaço de papé.

Dinhêro é um fogo ardente
 Que faz munto coração
 Se derretê como cera
 Na quintura do tição.
 Dinhêro transforma tudo,
 Faz de um alegre um sisudo,
 Dá nó e desmancha nó,
 E finalmente o dinhêro
 É o maió feiticêro,
 É o Reis do Catimbó.

Fonte: Assaré (2012, pág. 54).

1.4.4 Interpretação

1.4.4.1 Primeira Interpretação

Nessa etapa, o professor propõe uma atividade em que o aluno vai mostrar a sua apreensão geral da obra, a sua tradução sobre o texto, sem a interferência do professor. A atividade de produção de *ensaio individual* sobre o texto ou um *depoimento* são um registro ideal para essa atividade. Geralmente, essas tarefas são vistas com boa aceitação pelos alunos porque eles têm a liberdade de dizer o que pensam sobre a obra. Outras opções de atividades são a produção de uma *entrevista informal*, em que um aluno pergunta ao outro o que o atraiu na leitura do texto e depois produz um ensaio comparando sua opinião com a do colega ou uma *entrevista formal*

em que o aluno elabora perguntas para o colega e usa as respostas para construir um ensaio também.

Para essa atividade, propomos a produção de uma *entrevista formal* sobre o texto. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Logo após a atividade de primeira interpretação, será realizado um debate sobre os aspectos mais relevantes do texto. Essa atividade de exploração do texto pode estar centrada em uma personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. Nessa etapa, acontecem as *Contextualizações Poética e Temática*. Serão discutidas as questões:

1.4.4.1.1 Contextualizações Poética e Temática

Sugestão: Questões para *Contextualizações Poética e Temática/debate* com a turma

- 1) Explique a relação entre o título e o conteúdo do texto.
- 2) O narrador personagem fala na 2ª estrofe “(...) que o dinheiro é/ o maió transformadô. O que o dinheiro pode transformar?
- 3) Quais características em Regina atraía o seu noivo?
- 4) O poema conta uma história narrada por um matuto. A variedade da língua que ele usa é típica de qual região do país? Por que ela foi usada no texto?
- 5) O que fez Regina largar o noivo? Situações como essa ainda acontecem? Exemplifique.

Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

1.4.4.2 Segunda Interpretação

O professor realiza atividades que aprofundem a relação do leitor com o texto, sua criticidade e reflexão, discussão, apreensão de imagens, criação de mural com os versos/trechos preferidos de um texto etc e, ao mesmo tempo, compartilhar com a comunidade seu entendimento. É importante também discutir com os alunos sobre os aspectos mais relevantes do texto. Depois da discussão sobre o traço estilístico de texto e a mudança de tom entre os dois textos (enquanto o primeiro tratava num tom dramático, o segundo tende para o lado do humor), a capacidade do poeta de versar

sobre temas variados, o uso da variante regional da língua como forma de identidade do sertanejo, as questões sociais e etc, o professor sugere a atividade de Segunda interpretação. Essa etapa é realizada em 2 aulas de 50 minutos.

Sugestão:

Segunda Interpretação

- 1) Produção de *Fanfictions* com o poema (narrativa ficcional escrita e divulgada pelos fãs de uma obra) para ser divulgada em ambiente virtual.
- 2) Reescritura do poema propondo um outro final para o texto.
Os alunos produzem uma *Roda de leitura* com os textos produzidos ou produzem vídeos para uma *Roda de leitura virtual*.

Outras opções são:

- 3) Encenação com a história do poema. Os alunos reescrevem o texto, transformando em peça teatral e depois encenam para toda a escola.
- 4) Júri simulado. O professor divide a turma. Um grupo vai defender Regina e outro vai acusar. Outro vai ser o júri. No final, o júri decide quem tem argumentos melhores e decide se a personagem é culpada ou inocente.
- 5) Produção de Releitura. Os alunos vão contar a história através de fotos e legendas, uma narrativa fotográfica. Nesse caso, além de encenar, eles tiram fotos para contar a história.

1.5 Etapa 4 – Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 01 de 50 min.
Objetivo geral: Questionar a expectativa dos alunos em relação aos textos literários anteriores.
Objetivos específicos: Levar os alunos a refletir sobre os textos lidos anteriormente; Analisar os textos selecionados; Incentivar os alunos a decidir qual dos textos exigiram um nível mais alto de reflexão e satisfação.

Tabela 5. Questionamento do Horizonte de Expectativas do aluno.

Esta etapa propõe ao aluno uma reflexão, comparando tanto a estrutura como o conteúdo dos textos lidos anteriormente e fazendo a relação dos textos com alguns

aspectos de sua vida pessoal. Posteriormente, os alunos vão debater sobre o posicionamento deles diante do texto e os desafios enfrentados.

Sugestão:

- 1) Reflita sobre as diferenças e semelhanças entre os poemas de Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré.
- 2) No 1º poema, a narrativa tem como personagem principal uma jovem caridosa. É comum encontrarmos pessoas que agem como ela nos dias de hoje? Por quê?
- 3) No 2º texto, um matuto pobre narra a descoberta que sua noiva o trocou por um jovem rico. Regina agiu certo por buscar uma vida mais confortável? Justifique sua resposta.
- 4) Qual texto foi mais difícil de entender? De qual deles você gostou mais? Explique.

1.6 Etapa 5 – Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno

Etapa: Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno
Público-alvo: turma do 9º ano
Quantidade de aulas: 03 aulas de 50 min.
Objetivo geral: levar os alunos a perceberem a ampliação dos conhecimentos literários.
Objetivos específicos: Refletir como os textos lidos anteriormente mudaram sua visão de mundo; Perceber a autonomia, criatividade e criticidade obtidas diante do texto literário.

Tabela 6. Ampliação do Horizonte de Expectativas do aluno.

Esta etapa propõe a realização de atividades que façam os alunos perceberem e ampliarem o conhecimento literário adquirido sobre o gênero e tema estudados. Os alunos devem ser levados a refletir que os textos lidos se referem não só a uma atividade escolar, mas à visão que eles têm do mundo, conscientes das mudanças adquiridas com a experiência a partir da leitura literária. Assim como se percebam enquanto seres críticos, criativos e autônomos diante do texto literário. Essas atividades podem ser produções de vídeos, textos literários, encenações teatrais, produção de colóquio literário, realizar exposição de fotos, desenhos e pinturas inspiradas nos textos lidos.

Terceira Oficina: Baseada na sequência básica – sem a motivação e introdução – e algumas contextualizações (temática, poética e presentificadora) da sequência expandida do *Letramento Literário*.

1.6.1 Leitura

O professor propõe uma leitura individual do texto, de acordo com as características dessa etapa citadas anteriormente. O texto escolhido foi outro poema de Patativa do Assaré “*Mãe preta*” (figura 15 a 20), por se encaixar na temática proposta: “A representação feminina na literatura: mulheres como protagonistas”. Ele apresenta em um tom emotivo a relação do narrador com sua mãe preta, figura comum na época. O personagem retrata suas lembranças de infância, ressaltando a inocência de criança e o apego por aquela que o nutria de amor e atenção. O professor, se possível, faz a leitura a partir do livro (figura 14). Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Figura 14 - Capa do livro "Cante lá que eu canto cá".



Fonte: Assaré (2012).

Figura 15 - Foto do texto "Mãe preta".

MÃE PRETA

O coração do inocente,
 É como a terra estrumada,
 Qui a gente pranta a simente
 E a mesma nace corada,
 Lutrida e munto viçosa.
 Na nossa infança ditosa,

Fonte: Assaré (2012, pág. 94).

Figura 16 - Foto continuação/texto "Mãe preta".

Quando o amô e a simpatia
 Toma conta da criança,
 Esta sodosa lembrança
 Vai batê na cova fria.

Quem pela infança passou,
 O meu dito considera,
 Eu quero, com grande amô,
 Dizê Mãe Preta quem era.
 - Mãe Preta dava a impressão
 Da noite de iscuridão,
 Com seus mistero profundo,
 Iscondendo seus praneta;
 Foi ela a preta mais preta
 Das preta qui eu vi no mundo.

Mas porém, sua arma pura,
 Era branca como a orora,
 E tinha a doce ternura
 Da Virge Nossa Senhora.
 Quando amanhecia o dia,
 Pra minha rede ela ia
 Dizendo palavra bela;
 Pra cozinha me levava
 E um cafezim eu tomava
 Sentado no colo dela.

Quando as minha brincadêra
 Causava contrariedade
 A minha mãe verdadêra
 Com a sua otoridade,
 As vez brigava comigo
 E num gesto de castigo,
 Botava os oio pra mim,
 Mas porém, não me batia,
 Somente praque sabia
 Qui mãe preta achava ruim.

Por isso eu não tinha medo,
 Sempre contente vivia
 Mexendo nos meus brinquedo
 E fazendo istripolia.

Fonte: Assaré (2012, pág. 95).

Figura 17 - Foto continuação/texto "Mãe preta".

Dentro de nossa morada,
Pra mim não fartava nada,
O meu mundo era Mãe Preta;
Foi ela quem me ensinou
Muntas cantiga de amô,
E brinca de carrapeta.

Se as vez eu brincando tava
De barbuleta a pega,
E impaciente ficava
Inraivido a chorá,
Ela com munta alegria,
Um certo jeito fazia,
Com carinho e com amô,
Apanhava as barbuleta;
Foi ela uma santa preta,
Que o mundo de Deus criou.

Se chegava a noite iscura
Com seus negrume sem fim,
Ela com toda ternura,
Chegava perto de mim
Uma coisa cochichava
E depois qui me bejava,
Me levava pra dromida
Sobre os seus braços lustroso.
Aquilo sim, era gozo,
Aquilo sim, era vida.

E depois de me deitá
Na minha pequena rede,
Balançava devagá
Pra não batê na parede,
Contando estes lindos verso
Qui neste grande universo.
Otros mais belo não vi,
E enquanto ela balançava
E estes versinho cantava,
Eu percurava dromi.

– Dorme, dorme, meu menino,
Já chegou a escuridão,

Fonte: Assaré (2012, pág. 96).

Figura 18 - Foto continuação/texto "Mãe preta".

A treva da noite escura
Está cheia de papão.

No teu sono teras beijos
Da rosa e do bugari
E os espiritos benfazejos
Te defendem do saci.

Dorme, dorme, meu menino,
Já chegou a escuridão
A treva da noite escura
Está cheia de papão.

Dorme o teu sono inocente
Com Jesus e com Maria,
Até chegar novamente
O clarão do novo dia.

Isutando com respeito
Estes verso pequenino,
Eu sentia no meu peito
Tudo quanto era divino;
Nem tuada sertaneja
Nem os bendito da igreja,
Nem os toque de rereta,
In mim ficaro gravado,
Como estes versos cantado
Por minha boa Mãe Preta.

Mas porém, eu bem menino,
Qui nem sabia pecá,
Os ispinho do destino
Começaro a me furá.
Mãe Preta qui era contente,
Tava um dia deferente.
Preguntei o que ela tinha
E assim qui ela oiô pra eu
Dois pingo d'água desceu
Dos oio da coitadinha.

Daquele dia pra cá,
Minha amorosa Mãe Preta,

Fonte: Assaré (2012, pág. 97).

Figura 19 - Foto continuação/texto "Mãe preta".

Não pôde mais me ajuda
 Nas pega de barbuleta,
 Sem prazê, sem alegria
 Dentro de um quarto vivia,
 O dia e a noite intêra,
 Sem achá consolação,
 Inriba de seu croxão
 De foia de bananera.

Quando ela pra mim oiava,
 Como quem sente um desgosto,
 A minha mão apertava
 E o pranto banhava o rosto.
 Divido este sofrimento,
 Naquele seu aposento,
 No quarto onde ela vivia,
 Me improiuro de entrá,
 Promode não magoá
 As dô que a pobe sentia.

Eu mesmo dizê não sei
 Qual foi a surpresa minha,
 Quando um dia eu acordei,
 Bem cedo domenhazinha
 Entrei na sala e dei fê
 Qui um magote de muiê
 Tava rezando oração;
 E vi Mãe Preta vestida
 Numa ropona comprida,
 Arva, da cô de argodão.

Sinti no peito um cansaço,
 Depois uns home chegaro
 Levantaro ela nos braço
 E numa rede botaro.
 A rede tava amarrada
 Numa peça perparada
 De madêra bem polida,
 E naquela mesma hora,
 Levaro de estrada afora
 Minha Mãe Preta querida.

Fonte: Assaré (2012, pág. 98).

Figura 20 - Foto continuação/texto "Mãe preta".

Mamãe com todo carinho,
 Chorando um bêjo me deu
 E me disse – meu fiinho,
 Sua Mãe Preta morreu!
 E ôtras coisa me dizendo,
 Sinti meu corpo tremendo,
 Me jurguei um pobre réu,
 Sem consolo e sem prazê,
 Com vontade de morrê,
 Pra vê Mãe Preta no céu.

O coração do inocente,
 É como terra estrumada
 Que a gente pranta a semente,
 E a mesma nasce corada
 Lutrida e munto viçosa;
 Na nossa infância ditosa,
 Quando o amô e a simpatia
 Toma conta da criança,
 Esta sodosa lembrança
 Vai batê na cova fria.

Fonte: Assaré (2012, pág. 99).

1.6.2 Interpretação

1.6.2.1 Primeira interpretação

Nessa etapa, o professor propõe uma atividade em que o aluno vai mostrar a sua apreensão geral da obra, a sua tradução sobre o texto, sem a interferência do professor. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos.

Para essa atividade, propomos a produção de uma *entrevista formal* elabora perguntas para o colega e usa as respostas para construir um ensaio também. Logo após a atividade de primeira interpretação, será realizado um debate sobre os aspectos mais relevantes do texto. Essa atividade de exploração do texto pode estar centrada em uma personagem, tema, traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, históricas. Essa etapa é realizada em 1 aula de 50 minutos. Nela, acontecem as contextualizações poética e temática e a presentificadora. Serão discutidas as questões:

1.6.2.1.1 Contextualizações Poética, Temática e Presentificadora

Sugestão:

- 1) O texto lido é do mesmo autor do anterior. Você consegue apontar alguma semelhança entre eles?
- 2) Como você interpreta a comparação feita nos versos: “O coração do inocente,/É como a terra estrumada [...]”.
- 3) Por que o narrador do poema tem a necessidade de contar quem era a mãe preta?
- 4) Mãe preta difere muito de Regina do texto anterior? Justifique com trechos do poema.
- 5) Na 2ª e 3ª estrofes, o autor descreve *Mãe preta* como “[...] a preta mais preta/das preta que eu vi no mundo/Mas porém, sua arma pura/era branca como a orora.” Esse trecho seria considerado racista hoje em dia?
- 6) O que o eu lírico quis dizer com “[...] ispinho do destino/começaro a me furá”? O que isso significa?

De qual pessoa ou momento de infância você acha importante lembrar, assim como no poema?

1.6.2.2 Segunda interpretação

O professor apresenta atividades que aprofundem a relação do leitor com o texto. Os dois textos de Patativa de Assaré, apesar de serem ambos poemas, apresentam visões diferentes das personagens: enquanto Regina deixa-se levar pela aparência, pelo dinheiro, não duvida na hora de deixar o noivo; Mãe preta personifica as velhas amas de leite, responsáveis pela criação das crianças, enche o narrador de carinho, amor e atenção. Os dois textos apresentam a variedade regional típica do sertão, mas o tom do segundo texto é sentimental, saudoso; enquanto o do primeiro texto narra o infortúnio do narrador em tom bem-humorado. A seguir, o professor sugere a atividade de Segunda interpretação, sugerida por Cosson (2018, pág. 130):

Sugestão:

- 1) Reescritura dos parágrafos do texto com sinônimos. A seguir, postagem em um *Padlet* (mural eletrônica) com os textos produzidos.
- 2) Produção de mural virtual (*Padlet*) com comentários sobre o texto ou criação de postagem nas Redes Sociais com o texto acompanhado de comentário.
- 3) Produção de desenhos para representar as personagens da história e criam uma exposição com os desenhos.
- 4) Transformação do poema em conto, seguindo as características do gênero.
- 5) Produção de vídeo, recitando o poema de maneira expressiva e exposição das produções nas redes sociais da escola, o vídeo pode ser também acompanhado de imagens.

Essa etapa é realizada em 2 aulas de 50 minutos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO GUIA PRÁTICO

O texto literário proporciona aos estudantes a possibilidade de se deparar com o uso mais significativo da língua porque contém inúmeras interpretações e modos diferentes de usar a linguagem. A poesia popular nordestina oferece ao aluno uma possibilidade única que outros gêneros não poderão fazê-lo: a representação da identidade do povo dessa região e uma maneira diferenciada de expressar a vida e os sentimentos do caboclo que vive no sertão. Para que o aluno perceba que a leitura não é apenas uma obrigação, mas um meio de lazer através das muitas versões da realidade nela retratada, é preciso que o texto seja trazido de maneira que o aluno seja atraído e interaja com o texto. Nesse momento, o papel do professor como mediador é fundamental para proporcionar aos alunos atividades que o levem a ver o texto literário como uma fonte de conhecimento e reflexão. Além disso, eles podem perceber também no texto uma opção que pode fazê-los não apenas conhecer novos mundos, como levá-los a ressignificar o seu lugar no mundo.

Contudo, não basta apenas apresentar o texto literário e realizar atividades de compreensão que pouco aprofundam a interação do aluno com o texto, é necessário que o aluno, através de atividades que estreitem sua relação com o texto, perceba que a literatura não fica limitada a contar histórias. Essas atividades são propostas através das Sequências Básica e Expandida de Cosson (2018), aliadas às etapas do Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1988), cujas teorias privilegiam a recepção do aluno com o texto, atrelados à visão de que só a interação do leitor com a obra literária faz com que a última tenha sentido.

Este Guia Prático de letramento literário através da poesia popular pretende ser um instrumento para os professores que ainda sentem dificuldade em trabalhar a leitura de modo significativo com os alunos. Para isso, os profissionais precisam ter conhecimentos teóricos e práticos que, muitas vezes, não estão disponíveis nos manuais didáticos oferecidos a eles como instrumento principal de ensino. A proposta de ensino visa oferecer ao aluno a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre a poesia popular e, ao mesmo tempo, servir como um instrumento que o professor poderá realizar em sala de aula com o objetivo de ampliar o letramento literário do aluno.

3 REFERÊNCIAS DO GUIA PRÁTICO

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Método Recepional. In. AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória.. **Literatura: A formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, Leandro Gomes de. **Os sofrimentos de Alzira**. [S.l.: s.n.]. 1974.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino**
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas, ensino fundamental**. Língua Portuguesa 1º ao 9º ano. Recife: SE. 2008.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012b.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a educação Básica do Estado de Pernambuco: Padrões do desempenho estudantil em Língua Portuguesa**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2014.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In. **Revista Literatura e Sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - USP. n. 9. São Paulo: USP, 2006, p. 16-29.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato da leitura é essencial na vida do aluno para que ele se aproprie da sua língua e se reconheça como protagonista, capaz de se envolver nas diversas situações comunicativas sociais em que o uso da linguagem é exigido. Contudo, para que o aluno tenha dimensão do papel da leitura para o seu melhor desempenho linguístico, é necessário que a escola providencie atividades em que a leitura faça sentido, envolvendo o leitor, indo além de atividades enfadonhas e intermináveis, mas que não aprofundam seu contato com o texto.

A intermediação entre os textos e os leitores, quando é possibilitada pelo professor, pode abrir caminho para estreitar a relação leitor-texto-autor através da realização de atividades eficientes e organizadas pelo docente. Afinal, o sentido do texto se perpetua na construção deste pelo leitor, sem leitor não há sentido e sem sentido não há texto. Nesse momento, uma das opções para ampliar a proficiência em leitura do alunado é a prática de letramento literário. Essa prática proporciona aos alunos uma oportunidade de se deparar com o texto literário em geral de maneira mais aprofundada. Além disso, a partir de atividades significativas, os estudantes são incentivados a analisar os aspectos mais relevantes que os textos podem proporcionar durante sua leitura.

Diante da necessidade de analisar como as práticas de leitura e as teorias de letramento literário são realizadas nos manuais didáticos de língua Portuguesa, consideramos pertinente refletir como esses manuais propõem a leitura do texto literário. Foram escolhidos dois manuais diferentes porque a turma selecionada na nossa pesquisa, trabalhou por três anos com uma coleção e apenas no ano de aplicação da proposta pedagógica começou utilizar um novo livro. Percebeu-se que o manual de Marchetti (2015), difere bastante das teorias de letramento literário propostas por Cosson porque não apresenta, em sua maioria, atividades que aprofundem a relação do leitor com o texto. Já o manual mais atual de Oliveira (2018), aproxima-se mais da proposta de letramento literário proposta nas Sequências de Cosson, pois, suas atividades exigem uma maior aproximação do aluno com o texto, embora não utilize, por exemplo, todas as etapas das *Sequências básica e expandida* de letramento literário nem o *Método Receptional* de Aguir e Bordini.

Para realizar a proposta de letramento literário através da poesia popular foram utilizadas as metodologias da Sequência básica e algumas contextualizações da sequência expandida de letramento literário e o *Método Recepcional*.

Através das oficinas literárias, os alunos podem conhecer de modo pertinente produtivo a Literatura Popular, reconhecendo assim as particularidades, relevância e riqueza desse aspecto diferenciado de nossa língua. Dessa forma, os estudantes terão a chance de reconhecer a Literatura Popular como uma forma detentora de temas e características que não são apresentados em outros textos literários.

A proposta didática de letramento literário, através da literatura popular visa, através de atividades que mesclam a utilização de práticas de letramentos digitais e outros letramentos, oportunizar aos estudantes usar de diversas formas de comunicação. A partir daí, eles podem perceber que as diversas formas de comunicação também podem ser usadas para representar as interpretações obtidas através das leituras aprofundadas das obras literárias; assim como, levá-los a expressar opiniões em relação à surpresa, inquietação, identificação ou outras reações que os textos literários proporcionem.

Durante as oficinas pedagógicas propostas, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos sobre a literatura do cordel, através do texto *A seca do Ceará*, que destaca a temática da seca e o descaso dos governos para com os flagelados que levam a essa tragédia. Posteriormente, os alunos serão apresentados aos textos de Patativa do Assaré. O primeiro deles vai relatar dramaticamente também sobre a morte da personagem Nanã, denunciando o que acontece nesse contexto e sobre o descaso com a vida dos flagelados. A partir da reflexão sobre o texto, os alunos podem comparar a questão da seca com os outros flagelos que acompanham a nossa sociedade atual, inclusive questionar por que a fome ainda resiste em um país como o Brasil. Já o segundo texto, vai mostrar uma temática diferente, porém discutindo de maneira humorada o racismo que existia e ainda persiste nos relacionamentos amorosos interracialis; assim como pode ser discutida a interferência dos pais nos relacionamentos dos filhos. Pode também ser discutida a diversidade de temas que o autor e a poesia popular propõem em seus textos.

Como forma de contribuição pedagógica, foi elaborado para o produto final da dissertação um *Guia prático de letramento literário*. Essa produção foi realizada com o intuito de instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa com atividades

práticas em que são contempladas as teorias para ampliação do letramento literário dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In. RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e cultura**. 1ª reimpressão. São Paulo: Unesp, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. Método Recepcional. In. AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.
- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.
- ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. 2. ed. 2º tomo. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 5. reimpressão da 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 2006.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração nordestina: contos de Patativa**. São Paulo: Hedra, 2003.
- ASSARÉ, Patativa do. **Ispinho e fulô**. São Paulo: Hedra, 2012.
- ASSARÉ, Patativa do. **Patativa do Assaré: melhores poemas**. Seleção de Cláudio Portella. São Paulo: Global, 2006.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise**. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Boletim Escolar do Saeb. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultadofinalexterno/boletim?anoProjeto=2019&coEscola=26106698>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 227-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- BANDEIRA, Manuel. **Flauta de papel**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARROS, Leandro Gomes de. **A seca do Ceará**. [S.l.: s.n.]. [191-].
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BURKE, Peter. **A cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. Denise Bottmann (trad.). São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- BRITO, Antonio Iraldo Alves de. **Patativa do Assaré: porta-voz de um povo: as marcas do sagrado em sua obra**. São Paulo: Paulus, 2010.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In. Dantas, V. (Org.) **Bibliografia Antonio Candido - textos de intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002, p.81-90.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- CAPPARELLI, Sérgio. **Minha sombra**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. Edição do Kindle.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999

- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. **Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. História**. (São Paulo) v. 30, n. 2, p. 401-419, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a19v30n2>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Porto Alegre: Globo, 1969.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FEITOSA, Luiz Tadeu. **Patativa do Assaré: a trajetória de um canto**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, João Alberto Holanda. **O Patativa que eu conheci**. Campinas, SP: Komedi, 2010.
- GÁRCIA CANCLINE, Néstor García. **Leitores, expectadores e internautas**. Ana Goldberger (trad.). 1 reimp. São Paulo: Iluminuras, 2013. Edição do Kindle.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In. JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In. JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, 342 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. Livro didático e língua portuguesa: parceria antiga e mal resolvida. In LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2005, p. 52-65.

LEAHY-DIOS, Ciana. A educação literária em escolas brasileiras. In. LEAHY-DIOS, Ciana. **Educação literária como metáfora social.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 67-103.

LEITE, Lygia Chiappini Moraes. Do manual: pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In. LEITE, Lygia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto alegre: Mercado Aberto, 1983, p. 102-107.

LIRINHA. O Cordel Estradeiro. In. **Álbum digital** - Cordel do fogo encantado. Recife: Fábrica Estúdios, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina:** contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto?:** um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora. Trad. Suzana Schwartz. Rio de Janeiro :Petrópolis, 2016.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

LYRA, Pedro. **Conceito de Poesia.** São Paulo: Ática, 1986.

MARCHETTI, Greta. **Para viver juntos:** português, 9º ano: anos finais: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2015.

- MARTINS, Elizabeth Dias; CERQUEIRA, Leonildo. **Considerações acerca da criação poética**. Revista Humanidades, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 253-265, jul./dez. 2015.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MESERANI, S.C.; KATO, M.A. **Linguagem, criatividade: leitura, interpretação, gramática e redação**. São Paulo: Saraiva, 1979.
- NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré**. Recife: Bagaço, 2010.
- OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5 ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.
- OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Revista Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.
- PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas, ensino fundamental**. Língua Portuguesa 1º ao 9º ano. Recife: SE. 2008.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012b.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a educação Básica do Estado de Pernambuco: Padrões do desempenho estudantil em Língua Portuguesa**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2014.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. In. _____. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 345-351.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In. **Revista Literatura e Sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - USP. n. 9. São Paulo: USP, 2006, p. 16-29.

- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.
- PINTO, A. M. **A representação da mulher nos livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.
- PONTES, Roberto. **Poesia insubmissa afrobrasílusa**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Fortaleza: Edições UFC, 1999.
- PORTELLA, Cláudio. Seu dotô me dê licença: Patativa do assaré. In. ASSARÉ, Patativa do. **Patativa do Assaré: melhores poemas**. Seleção de Cláudio Portella. São Paulo: Gobar, 2006, p. 9-16.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- SAMUEL, Rogel (org). **Manual de teoria literária**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000
- SEGOLIN, Fernando. Literatura e mito/fronteiras. In. OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte (Orgs.) et al. **Território das artes**. São Paulo: EDUC, 2006, p. 73-78.
- SILVA, Claudicélio Rodrigues da. A literatura vai à escola, mas será que ela entra. In. SIQUEIRA, A. M. A. (Org). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2016a. p. 29-38.
- SILVA, Josivaldo Custódio da. Literatura Popular. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 22 n. 128 p. 68-75, mar./abr., 2016b.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Nº 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre. Penso, 1998.
- SOUSA, R.P., MIOTA, F. M.C.S.C., CARVALHO, A.B.G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Edição do Kindle.
- TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TRES, Thanisa Aparecida de Souza Camargo De Dordi e IGUMA, Andréia de Oliveira. A importância da poesia na formação do leitor. **Interletras**, v. 3, n.20, p.1-11, out. 2014/mar. 2015.

VALERY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VICO, Giambattista. **Princípios de uma ciência nova e outros**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

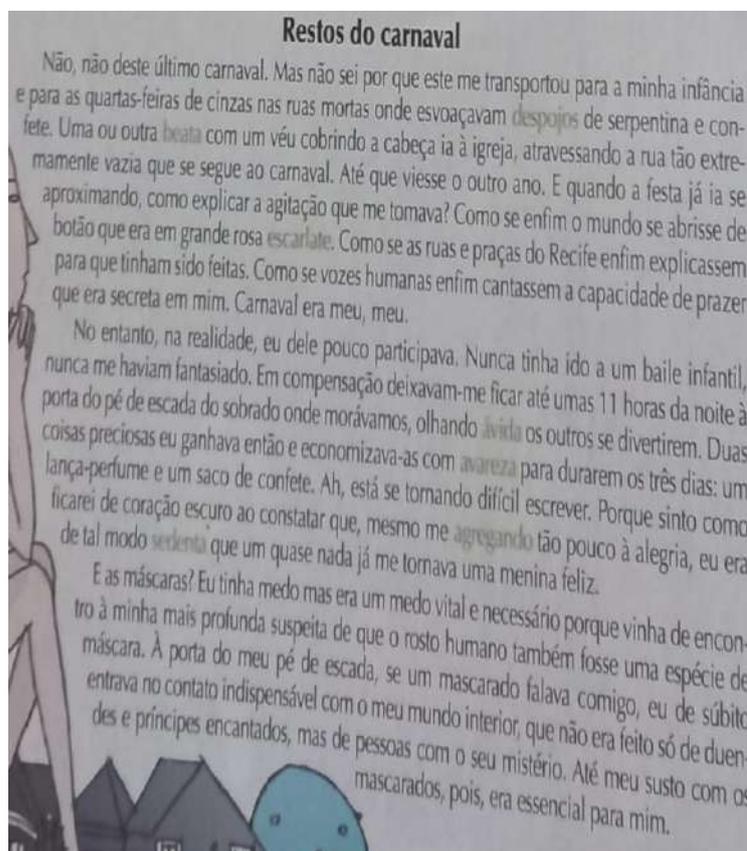
ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In. _____ e RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUNTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

ANEXOS

Figura 3 - Foto do texto “Restos do carnaval”.



Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág. 12).

Figura 4 - Foto continuação/texto “Restos do carnaval”.

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã *accedia* ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também *ruge* nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino *Rosa*. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. *Boquiaberta*, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

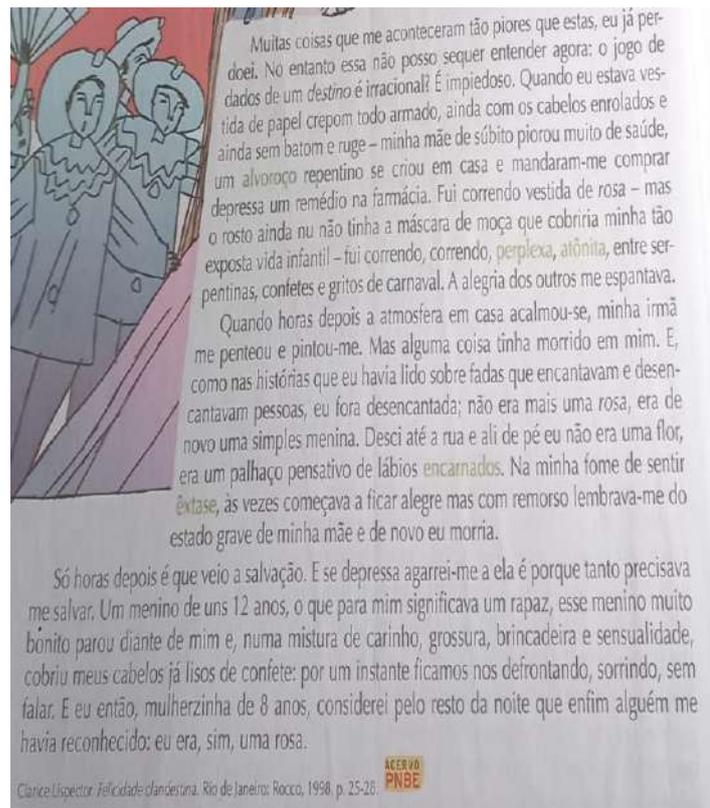
Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de *rosa* com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: *minuciosamente*, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos *combinação*, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos *pudores* femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão *melancólico*? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de *rosa*.

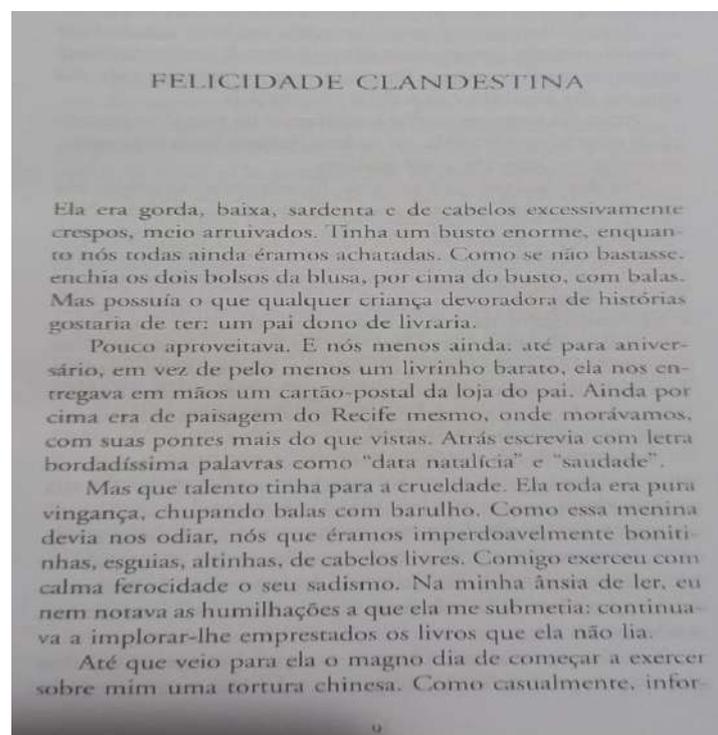
Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág. 12).

Figura 5 - Foto continuação/texto “Restos do carnaval”.



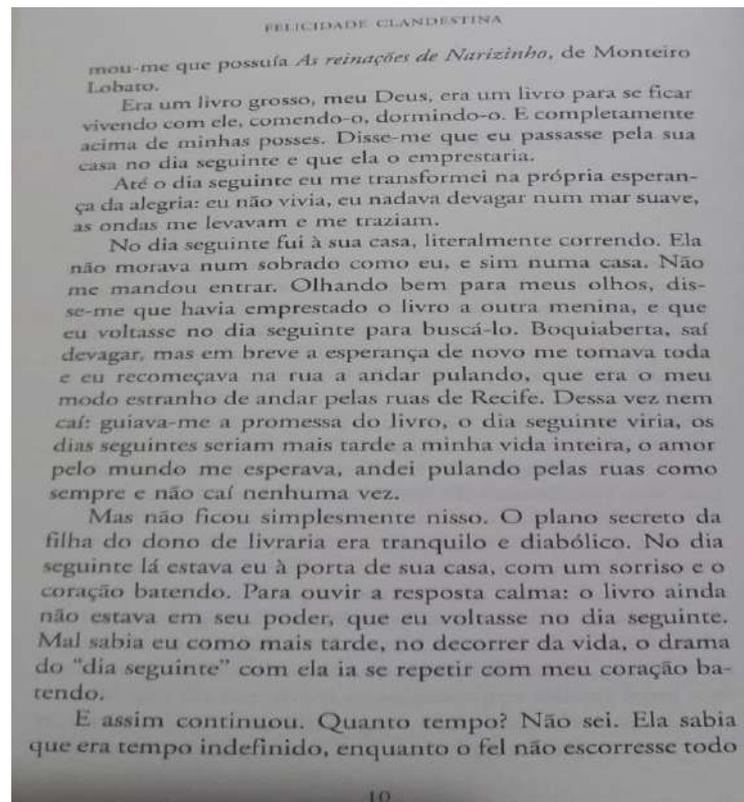
Fonte: (MARCHETTI, 2015, pág. 12).

Figura 14 - Foto do texto “Felicidade clandestina”.



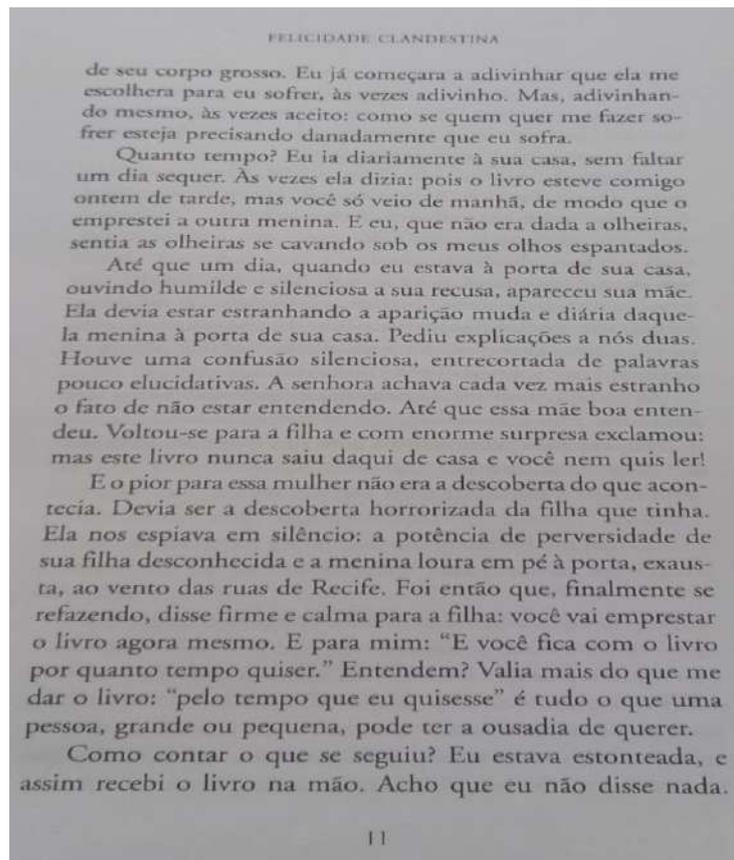
Fonte: (LISPECTOR, 1998, pág. 9).

Figura 15 - Foto continuação/texto “Felicidade clandestina”.



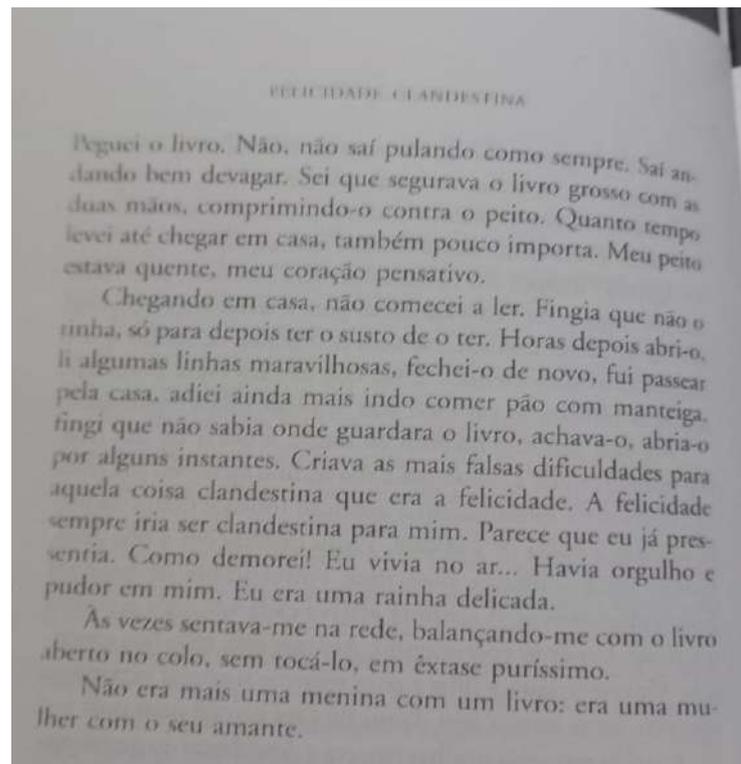
Fonte: (LISPECTOR, 1998, pág. 10).

Figura 16 - Foto continuação/texto “Felicidade clandestina”.



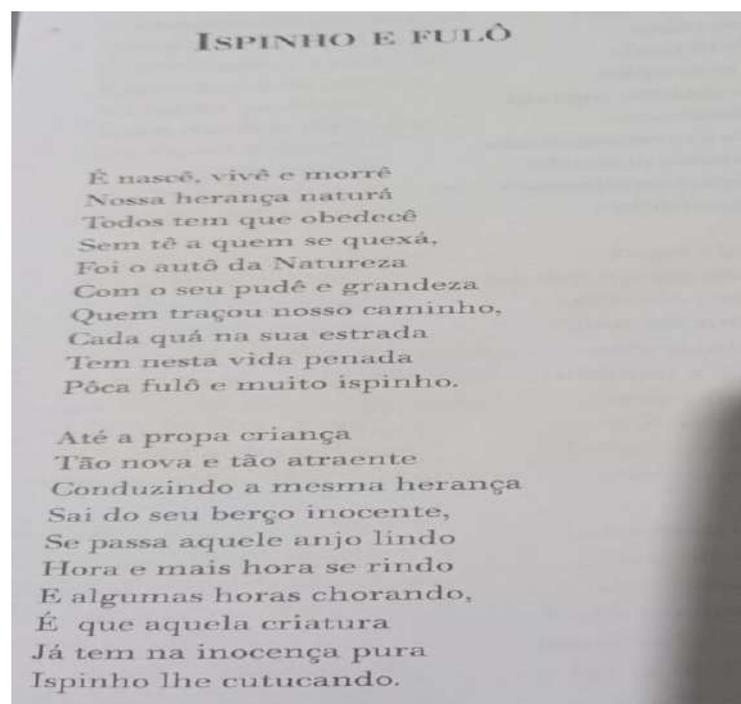
Fonte: (LISPECTOR, 1998, pág. 11).

Figura 17 - Foto continuação/texto “Felicidade clandestina”.



Fonte: (LISPECTOR,1998, pág. 12).

Figura 23 - Foto do texto “Ispinho e fulô”.



Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 25).

Figura 24 - Foto continuação/ texto “Ispinho e fulô”.

Fora da infância querida
 No seu uso de razão
 Vê muntas fulô caída
 Machucada pelo chão,
 Pois vê neste mundo ingrato
 Injustiça, assassinato
 E uns aos outros presseguindo
 E assim nós vamo penando
 Vendo os ispinho omentando
 E as fulô diminuindo.

Nosso tempo de rapaz
 Quando a gente ama e qué bem
 Tudo que é bom ele traz,
 Tudo que é bom ele tem,
 Nossa vida é um tesôro,
 De bêjo, abraço e namoro
 De fantasia e de canto
 De ilusão e de carinho
 Não se vê nem um ispinho,
 É fulô por todo o canto.

Depois vem o casamento
 Trazendo a lua de mé,
 O maió contentamento
 Que goza o home e a muié,
 Mas depois que a lua passa
 Já vão ficando sem graça
 Pois é preciso infrentá
 A obrigação que eles tem
 Porque Deus não faz ninguém
 Pra vivê sem trabaia.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 26).

Figura 25 - Foto continuação/ texto “Ispinho e fulô”.

Mais tarde chega a criança
 Que o casal tanto queria,
 Rosinha como a esperança
 Enche a casa de alegria,
 No dia da sua vinda
 Todos diz: Ô coisa linda!
 Pra repará todos vem
 A criancinha mimosa
 Tão linda iguamente a rosa,
 Mas traz ispinho também.

Quando um casá se separa
 Rebenta duas ferida,
 Ferida que nunca sara,
 Pois a dô é repartida,
 Cumprindo a sorte misquinha,
 Nem mesmo uma fulôzinha
 Aos desgraçados acompanha,
 Cada quá no seu caminho
 Topa toceira de ispinho
 Que o chique-chique não ganha.

A vida tem um tempêro
 De alegria e de rigô
 Derne o mais pobre trapêro
 Ao mais ricaço dotô
 Na roda desta ciranda
 O mundo intêro disanda,
 Não ficou pra um sozinho,
 O sofrimento é comum
 A estrada de cada um
 Sempre tem fulô e ispinho.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 27).

Figura 26 - Foto continuação/ texto “Ispinho e fulô”.

Sem chorá ninguém tulera
 De uma sêca a tirania,
 O rapapé da misera
 Ispaia as pobre famia,
 O ispinho da precisão
 Fura em cada coração,
 Seca as águas no regato,
 A mata fica dispida,
 Não se vê fulô no mato.

Para o véio que ficou
 Sem corage e sem assunto
 Só resta as triste fulô
 Com que se enfeita difunto,
 Vem a doença e lhe inframa
 E ele recebe na cama
 Na sua eterna partida
 Sem tá sabendo de nada
 A derradêra furada
 Do ispinho da nossa vida.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 28).

Figura 36 - Foto do texto “Maria Têê”.

MARIA TÊÊ

Dotô meu sinhô dotô
 Eu nunca gostei de inredo
 Mas vou lhe dizê quem sou
 Mesmo sem pedi segredo.
 Sou um cabôco sem sorte,
 Naci nas terra do Norte
 E se de lá vim me imhora
 E tô no su do pais,
 É somente praque fiz
 Um casamento caipora.

Nunca quis questão nem briga
 Nem com quem já me ofendeu
 Não sei praque Deus castiga
 Um home bom como eu
 Que não matrata ninguém.
 Pro sinhô conheçê bem,
 Meu nome é Joge Sutinga,
 Sou honesto e sou honrado
 E nunca fui viciado,
 Não fumo, nem bebo pinga.

Promode vivê tranquilo
 Não gosto de censura,
 Só acredito naquilo
 Que vejo a prova legá
 E é por isto que eu tou certo
 Que o mundo é cheio de isperto
 Iganando a boa-fé;
 O dotô vai já sabê
 Quem foi Maria Têê,
 A minha ingrata muié.

Têê era uma morena
 Destas que sabe laçá
 Que infeitiça e que invenena
 Logo do premêro oiã:
 Lôco por ela eu vivia
 E ela tombém me queria
 Nós dois tava apaxonado

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 30).

Figura 37 - Foto continuação/ texto “Maria Tetê”.

Com o mesmo pensamento
Até que veio o momento
Do casamento azalado.

Casel com muito prazer,
Pois com certeza lhe digo,
Nunca Maria Tetê
Se aborrecia comigo.
Além de se munto bela,
Minha vontade era a dela,
Sua vontade era a minha
A nossa vida eu cumparo
Duas conta do rosaro
Correndo na mesma linha.

No meu vive de marido,
Fiz inveja a munta gente,
De Tetê sempre querido,
Mas como sou decendente
De famia de agregado,
Com dois ano de casado
Por capricho do destino,
Ao lado da minha prenda
Eu fui morá na fazenda
Do coroné Virgulino.

A fazenda era um colosso
De terra, miunça e gado
É o coroné, belo moço
Lôro, dos oio azulado.
Recebeu nósis satisfeito,
Com tenção e com respeito,
Com delicada manêra,
Com inducação e brio,
Como quem recebe um fio
Qui vem das terra istrangêra.

E me dixê: seu Sutinga,
Pode morá sossegado,
Tem baxio e tem catinga
Pro sinhô botá roçado.
Mode o sinhô trabaiaá,

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 31).

Figura 38 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Toda vez que precisá,
Posso lhe arrumá dinheiro
E in suas arrumação,
Se achando com precisão,
Pode matá um carnero.

Com o que êle dixê a mim,
Eu falei para a Têê:
Patrão delicado assim,
É custoso a gente vê,
Com esta grande franqueza
Já quage tenho a certeza
De nósis mióra depois,
Este é patrão de verdade;
Repere a felicidade
Correndo atrás de nósis dois.

As promessa que êle fez
Correto desempenhava,
E com seis ou sete mês
Que nósis na fazenda tava,
Quando foi um certo dia
No caminho que descia
Pra cacimba de bebê,
Têê achou um tezoro,
Era um rico cordão de oro,
Valia a pena se vê.

Eu lhe dixê com razão:
– Grande preço a joia tem,
Acho bom guardá o cordão
Que o dono a percura vem.
Mas Têê me arrespondeu:
– Esta joia arguém perdeu,
Ela tava no abandono
Perdida inriba do chão,
Vou usando este cordão
Intê aparecê dono.

Com mais uns tempo pra frente
Que isto tinha acunticido,
Têê achou novamente

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 32).

Figura 39 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Otro objeto perdido.
Da cidade eu tinha vindo,
Quando ela me oiô se rindo
Com seu oia feiticero
E dixê: quirido Joge
Hoje eu achei um reloge
Que vale munto dinhêro.

Vendo que ela tinha sorte,
O dito era verdadeiro
Proque passava transporte
Bem perto do meu terrêro,
Dixe com sinceridade
Sem um pingo de mardade
Batê no meu coração:
Êste reloginho é
De alguma rica muié
Que passou no caminhão.

Logo um jurgamento eu fiz,
De prazê todo repretô.
Êita, que Tetê feliz
Promode achá objeto!
Foi tanta felicidade,
Que pra dizê a verdade
Intê dinhêro ela achô.
E com tanta coisa achada,
Tetê andava infeitada
Que nem muié de dotô.

Ela já tinha pursêra
Anê, reloge e cordão,
Mas de minha companhêra
Eu não censurava não!
Pois sendo ela uma pessoa
Tão delicada, tão boa,
Eu não podia mardá.
Meu coração é tranquilo,
Só acredito naquilo
Que vejo prova legá.

O tempo alegre corria
E nós alegre vivendo,

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 33).

Figura 40 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Quando uma coisa eu queria,
Tetê já tava querendo.
Causava admiração
A nossa grande união,
Sem ninguém se aborrecê.
Tudo era amô e carinho,
Mas porém nós dois sozinho
Sem famia aparecê.

Ia dia, vinha dia,
E a união a crescê
Intê que chegou o dia
De Maria adoecê.
A pobre fazia pena,
Sua cô que era morena
Tava ficando amarela,
Um fastio, uma murrinha
E sintindo uma coisinha
Friviando dentro dela.

Com esta situação
Eu fiquei triste e sem graça,
Pedi um burro ao patrão,
Fui batê lá na farmaca
E contei tudo ao dotô;
Ele um caderno pegou
E logo que o istudô fez
Me garantiu que Maria
Ia sê mãe de famia
No prauzo de nove mês.

Não era coisa medonha,
O dotô logo deu fé
Que era uma tal de cegonha,
Que mexe com as muié.
Eu senti grande alegria
Quando sube que Maria
Ia sê a mãe de um fio,
E tanto que da viagem
Só truxe uma beberage
Mode ela acabá o fastio.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 34).

Figura 41 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

A gente fica contente
 Que só mesmo Deus conhece
 Quando o desejo da gente
 Na nossa vida acontece.
 Eu vivia a imagina
 Aqui, ali e acolá.
 No mato, in casa e na roça;
 Os nove mês eu contava,
 Quanto mais dia passava,
 Mais Tetê ficava grossa.

Deus é grande e tem bondade
 Ele é o nosso Pai Celeste
 Que defende a humanidade
 De fome, de guerra e peste.
 Mas é preciso que eu diga,
 Não sei praquê Deus castiga
 Um home bom cumo eu.
 Dotô, veja o meu azá,
 Agora é que eu vou contá
 O que foi que aconteceu.

Certo dia da sumana,
 Eu chegando da cidade,
 Vi que na minha chupana
 Tinha grande nuvidade,
 Tudo in ribulico tava,
 Muié saía e entrava,
 Muié entrava e saía
 No maió contentamento;
 Tetê naquele momento;
 Já era mãe de fãmia.

Eu que tudo já sabia
 Sinti naquele segundo,
 A mais maió alegria
 Que si pode tê no mundo.
 Mas veja a sorte misquinha:
 Quando eu entrei na cusinha,
 Uvi no pé do fogão
 Arguém, baixinho, dizê:
 O menino da Tetê
 Tem a cara do patrão.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 35).

Figura 42 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Com esta conversa feia,
 Que atguém cuchichou dizendo,
 Com um fogo nas uréia
 Sai pro quarto correndo
 E vi lá Tetê deitada
 Na cama toda imbruiada,
 O corpo todo cuberto
 E a cara também ocurta,
 Como a pessoa qui furta
 E o rôbo vai descuberto.

Quando naquele menino,
 Eu vi a cópia fié
 Da cara do Virgulino,
 O traidô coroné,
 Vi que o tiro da desgraça
 Bateu in minha vidraça
 E a minha luz apagou.
 A coisa tava sem jeito,
 O coração no meu peito
 Virou um bolo de dô.

Meu trumento e meu castigo
 Naquela criança eu via
 Não parecia comigo
 Nem com a mãe parecia.
 Tetê da cô de canela;
 Tombém o cabelo dela
 Cô de pena de jacu
 E o capeta do menino,
 Lôro, do cabelo fino
 Além disto, os oio azu!

Foi grande a minha caipora
 E foi maió o meu disgosto,
 Eu sai de porta afora
 Com as duas mão no rosto
 Andando sem dereção;
 E fui me sentá no chão
 Lá pru detrás do curra.
 E pensando in meu destino
 Chorei mais de que minino
 Quando chora pra mamá.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 36).

Figura 43 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Sinti minha arma firida,
 Não pude istanca meu choro,
 Porque Têê nesta vida
 Era todo o meu tesoro,
 E eu vi naquele momento
 Disonrado o juramento
 Mais sagrado deste mundo;
 Vi naquela hora misquinha
 Que a minha riqueza tinha
 Virado um cheque sem fundo.

Com o corpo ardendo in brasa,
 Eu vortei de pé manero
 E entrando dentro de casa
 Como o gato treicoero
 Quando que jogá o bote
 Arrumei meus cafiote,
 Botei no borso uns vintém
 E como negro fugido
 Sai de casa escondido,
 Sem dizê nada a ninguém.

Dotô, derne aquele istante,
 Eu virei um vagabundo
 E hoje do torrão distante
 Ando na lasca do mundo,
 Sempre de ruim a piô,
 Sem ninguém de mim tê dó,
 Vagando com sacrifício
 Todo dia da sumana
 Como abêia intaliana
 Quando não acha curtiço.

Muié farsa é um castigo
 E dela ninguém iscapa,
 Têê foi farsa comigo
 Dibaxo de sete capa
 Com a cara do seu fio
 Discubrio o trocadio,
 Vi que o reloge e os ané,
 A pursêra, o cordão de oro
 E todo aquele tesoro,
 Quem deu foi o coroné.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 37).

Figura 44 - Foto continuação/texto “Maria Tetê”.

Veja dotô minha sorte,
 Sou vagabundo infeliz
 Longe das terra do Norte,
 Aqui no Su do país,
 Coberto de sofrimento,
 Só proquê meu casamento
 Com a Maria Têê
 Foi triste e foi azalado
 Foi mesmo que eu tê comprado
 Cartia pro ôtro lê.

Fonte: (ASSARÉ, 2012, p. 38).

Figura 45 - Foto do texto “A seca do Ceará”.

Leandro Gomes de Barros
A Seca do Ceará

Seca as terras as folhas caem,
 Morre o gado sai o povo,
 O vento varre a campina,
 Rebenta a seca de novo;
 Cinco, seis mil emigrantes
 Flagelados retirantes
 Vagam mendigando o pão,
 Acabam-se os animais
 Ficando limpo os currais
 Onde houve a criação.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 46 - Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Não se vê uma folha verde
 Em todo aquele sertão
 Não há um ente d'aqueles
 Que mostre satisfação
 Os touros que nas fazendas
 Entravam em lutas tremendas,
 Hoje nem vão mais o campo
 É um sítio de amarguras
 Nem mais nas noites escuras
 Lampeja um só pirilampo.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 47 - Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Aqueles bandos de rolas
 Que arrulavam saudosas
 Gemem hoje coitadinhas
 Mal satisfeitas, queixosas,
 Aqueles lindos tetéus
 Com penas da cor dos céus.
 Onde algum hoje estiver,
 Está triste mudo e sombrio
 Não passeia mais no rio,
 Não solta um canto sequer.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 48 - Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Tudo ali surdo aos gemidos
 Visa o aspecto da morte
 Como a nauta em mar estranho
 Sem direção e sem Norte
 Procura a vida e não vê,
 Apenas ouve gemer
 O filho ultimando a vida
 Vai com seu pranto o banhar
 Vendo esposa soluçar
 Uma adeus por despedida

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 49 - Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Foi a fome negra e crua
 Nódoa preta da história
 Que trouxe-lhe o ultimatum
 De uma vida provisória
 Foi o decreto terrível
 Que a grande pena invisível
 Com energia e ciência
 Autorizou que a fome
 Mandasse riscar meu nome
 Do livro da existência.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 50 - Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

E a fome obedecendo
 A sentença foi cumprida
 Descarregando-lhe o gládio
 Tirou-lhe de um golpe a vida
 Não olhou o seu estado
 Deixando desamparado
 Ao pé de si um filinho,
 Dizendo já existisses
 Porque da terra saíesses
 Volta ao mesmo caminho

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 51 – Foto da continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Vê-se uma mãe cadavérica
 Que já não pode falar,
 Estreitando o filho ao peito
 Sem o poder consolar
 Lança-lhe um olhar materno
 Soluça implora ao Eterno
 Invoca da Virgem o nome
 Ela débil triste e louca
 Apenas beija-lhe a boca
 E ambos morrem de fome.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 52 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Vê-se moças elegantes
 Atravessarem as ruas
 Umás com roupas em tira
 Outras até quase nuas,
 Passam tristes, envergonhadas
 Da cruel fome, obrigadas
 Em procura de socorros
 Nas portas dos potentados,
 Pedem chorando os criados
 O que sobrou dos cachorros.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 53 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Aqueles campos que eram
 Por flores alcatifados,
 Hoje parecem sepulcros
 Pelos dias de finados,
 Os vales daqueles rios
 Aqueles vastos sombrios
 De frondosas trepadeiras,
 Conserva a recordação
 Da cratera de um vulcão
 Ou onde havia fogueiras.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 54 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

O gado urra com fome,
 Berra o bezerro enjeitado
 Tomba o carneiro por terra
 Pela fome fulminado,
 O bode procura em vão
 Só acha pedras no chão
 Põe-se depois a berra,
 A cabra em lástima completa
 O cabrito inda penetra
 Procurando o que mamar

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 55 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Grandes cavalos de selas
 De muito grande valor
 Quando passam na fazenda
 Provocam pena ao senhor
 Como é diferente agora
 Aquele animal de que outrora
 Causava admiração,
 Era russo hoje está preto
 Parecendo um esqueleto
 Carcomido pelo chão

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 56 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Hoje nem os pássaros cantam
 Nas horas do arrebol
 O juriti não suspira
 Depois que se põe o sol
 Tudo ali hoje é tristeza
 A própria cobra se pesa
 De tantos que ali padecem
 Os camaradas antigos
 Passaem pelos seus amigos
 Fingem que não os conhecem.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 57 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Santo Deus! Quantas misérias
 Contaminam nossa terra!
 No Brasil ataca a seca
 Na Europa assola a guerra
 A Europa ainda diz
 O governo do país
 Trabalha para o nosso bem
 O nosso em vez de nos dar
 Manda logo nos tomar
 O pouco que ainda se tem.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 58 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Vê-se nove, dez, num grupo
 Fazendo súplicas ao Eterno
 Crianças pedindo a Deus
 Senhor! Mandai-nos inverno,
 Vem, oh! grande natureza
 Examinar a fraqueza
 Da frágil humanidade
 A natureza a sorrir
 Vê-la sem vida a cair
 Responde: o tempo é debalde.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 59 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Mas tudo ali é debalde
 O inverno é soberano
 O tempo passa sorrindo
 Por sobre o cadáver humano
 Nem uma nuvem aparece
 Alteia o dia o sol cresce
 Deixando a terra abrasada
 E tudo a fome morrendo
 Amargos prantos descendo
 Como uma grande enxurrada.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 60 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Os habitantes procuram
 O governo federal
 Implorando que os socorra
 Naquele terrível mal
 A criança estira a mão
 Diz senhor tem compaixão
 E ele nem dar-lhe ouvido
 É tanto a sua fraqueza
 Que morrendo de surpresa
 Não pode dar um gemido.

Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 61 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

Alguém no Rio de Janeiro
 Deu dinheiro e remeteu
 Porém não sei o que houve
 Que cá não apareceu
 O dinheiro é tão sabido
 Que quis ficar escondido
 Nos cofres dos potentados
 Ignora-se esse meio
 Eu penso que ele achou feio
 Os bolsos dos flagelados.

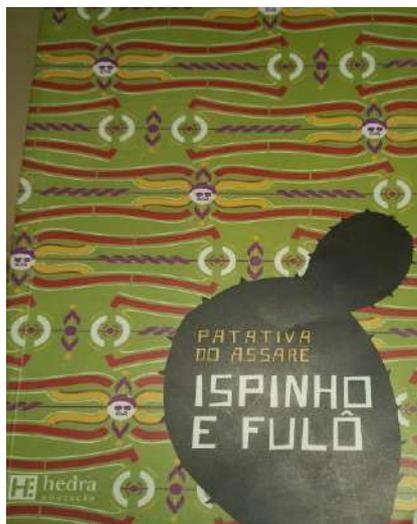
Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 62 - Foto continuação/ texto “A seca do Ceará”.

O governo federal
 Querendo remia o Norte
 Porém cresceu o imposto
 Foi mesmo que dar-lhe a morte
 Um mete o facão e rola-o
 O Estado aqui esfolá-o
 Vai tudo dessa maneira
 O município acha os troços
 Ajunta o resto dos ossos
 Manda vendê-los na feira.

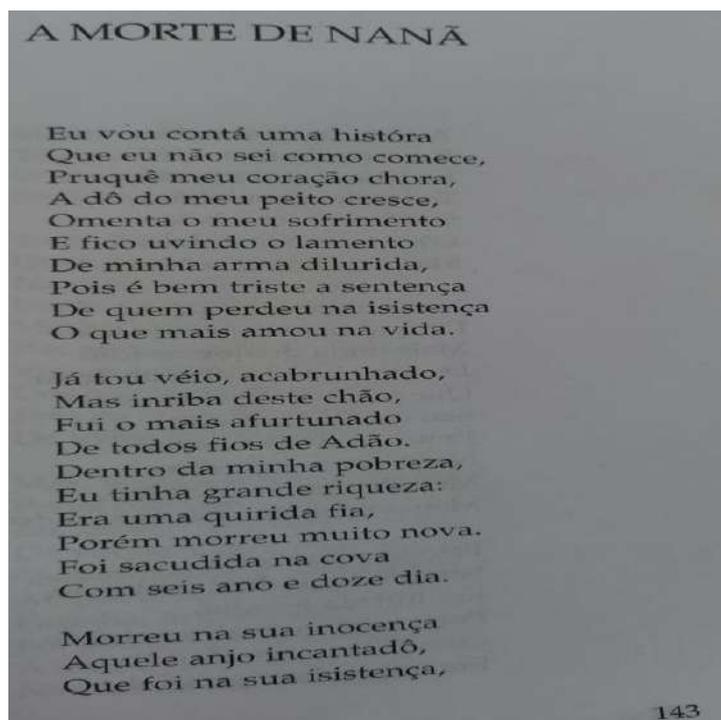
Fonte: (BARROS, [191-]).

Figura 63 - Capa do livro “Ispinho e fulô”.



Fonte: (ASSARÉ, 2012).

Figura 64 - Foto do texto “A morte de Nanã”.



Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 143).

Figura 65 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.

A cura da minha dô
 E a vida do meu vivê.
 Eu bejava, com prazê,
 Todo dia, demenhã,
 Sua face pura e bela.
 Era Ana o nome dela,
 Mas, eu chamava Nanã.

Nanã tinha mais primô
 De que as mais bonita joia,
 Mais linda do que as fulô
 De um tá de Jardim de Troia
 Que fala o dotô Conrado.
 Seu cabelo cachiado,
 Preto da cô de viludo.
 Nanã era meu tesôro,
 Meu diamante, meu ôro,
 Meu anjo, meu céu, meu tudo.

Pelo terrêro corria,
 Sempre sirrindo e cantando,
 Era lutrida e sadia,
 Pois, mesmo se alimentando
 Com feijão, mio e farinha,
 Era gorda, bem gordinha

144

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág.144).

Figura 66- Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.

Minha querida Nanã,
 Tão gorda que reluzia.
 O seu corpo parecia
 Uma banana-maçã.

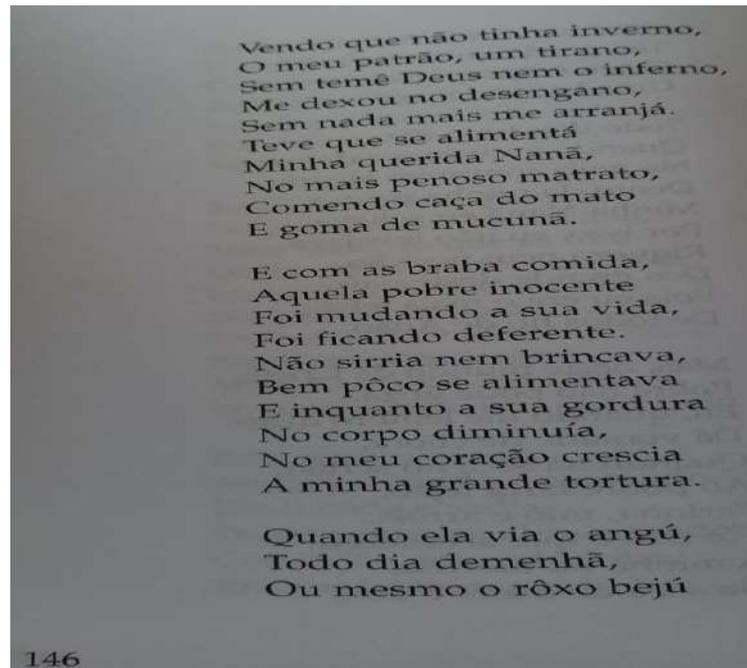
Todo dia, todo dia,
 Quando eu vortava da roça,
 Na mais compretta alegria,
 Dento da minha paióça
 Minha Nanã eu achava.
 Por isso, eu não invejava
 Riqueza nem posição
 Dos grande deste país,
 Pois eu era o mais feliz
 De todos fio de Adão.

Mas, neste mundo de Cristo,
 Pobre não pode gozá.
 Eu, quando me lembro disto,
 Dá vontade de chorá.
 Quando há seca no sertão,
 Ao pobre farta feijão,
 Farinha, mio e arrôis.
 Foi isso o que aconteceu:
 A minha fia morreu,
 Na seca de trinta e dois.

145

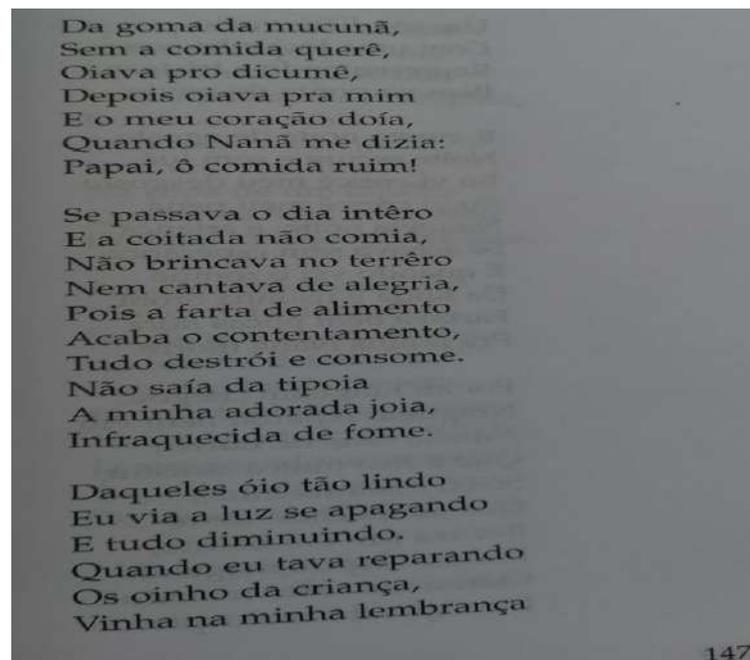
Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 145).

Figura 67 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.



Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 146).

Figura 68 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.



Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 147).

Figura 69 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.

Um candiêro vazio
 Com uma tochinha acesa
 Representando a tristeza
 Bem na ponta do pavio.

E, numa noite de agosto,
 Noite escura e sem luá,
 Eu vi crescê meu desgosto,
 Eu vi crescê meu pená.
 Naquela noite, a criança
 Se achava sem esperança
 E quando vêi o rompê
 Da linda e risonha orora,
 Fartava bem pôcas hora
 Pra minha Nanã morrê.

Por ali ninguém chegou,
 Ninguém reparou nem viu
 Aquela cena de horrô
 Que o rico nunca assistiu,
 Só eu e minha muié,
 Que ainda cheia de fé
 Rezava pro Pai Eterno,
 Dando suspiro maguado
 Com o seu rosto moiado
 Das água do amô materno.

148

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 148).

Figura 70 - Foto da continuação/ texto “A morte de Nanã”.

E, enquanto nós assistia
 A morte da pequenina,
 Na menhã daquele dia,
 Veio um bando de campina,
 De canaro e sabiá
 E começaro a cantá
 Um hino santificado,
 Na copa de um cajuêro
 Que havia bem no terrêro
 Do meu rancho esburacado.

Aqueles passo cantava,
 Em lovô da despedida,
 Vendo que Nanã dexava
 As misera desta vida,
 Pois não havia recurso,
 Já tava fugindo os purso,
 Naquele estado misquinho,
 Ia apressando o cansaço,
 Seguido pelo compasso
 Da musga dos passarinho.

Na sua pequena boca
 Eu via os laibo tremendo
 E, naquela afrição loca,

149

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 149).

Figura 71 - Foto da ontinuação/texto “A morte de Nanã”.

Ela também conhecendo
 Que a vida tava no fim,
 Foi regalando pra mim
 Os tristes oinho seu,
 Fez um esforço ai, ai, ai,
 E disse: “abença, papai!”
 Fechô os óio e morreu.

Enquanto finalizava
 Seu momento derradêro,
 Lá fora os passo cantava,
 Na copa do cajuêro.
 Em vez de gemido e choro,
 As ave cantava em coro.
 Era o bendito prefeito
 Da morte de meu anjinho.
 Nunca mais os passarinho
 Cantaro daquele jeito.

Nanã foi, naquele dia,
 A Jesus mostrá seu riso
 E omentá mais a quantia
 Dos anjo do Paraíso.
 Na minha maginação,
 Caço e não acho expressão

150

Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 150).

Figura 72 - Foto da continuação/texto “A morte de Nanã”.

Pra dizê como é que fico.
 Pensando naquele adeus
 E a curpa não é de Deus,
 A curpa é dos home rico.

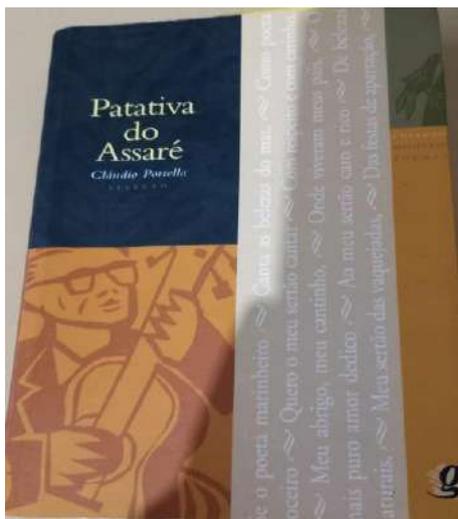
Morreu no maió matrato
 Meu amô lindo e mimoso.
 Meu patrão, aquele ingrato,
 Foi o maió criminoso,
 Foi o maió assarsino.
 O meu anjo pequenino
 Foi sacudido no fundo
 Do mais pobre cimitero
 E eu hoje me considero
 O mais pobre deste mundo.

Soluçando, pensativo,
 Sem consolo e sem assunto,
 Eu sinto que inda tou vivo,
 Mas meu jeito é de defunto.
 Invorvido na tristeza,
 No meu rancho de pobreza,
 Toda vez que eu vou rezá,
 Com meus juêio no chão,
 Peço em minhas oração:
 Nanã, venha me buscá!

151

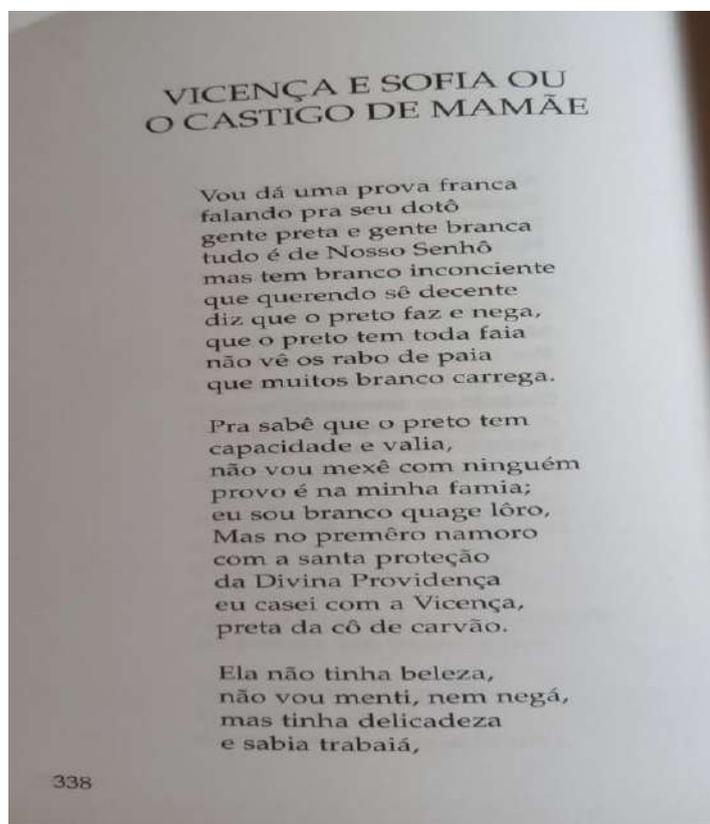
Fonte: (ASSARÉ, 2012, pág. 151).

Figura 73 – Foto capa do livro "Patativa do Assaré".



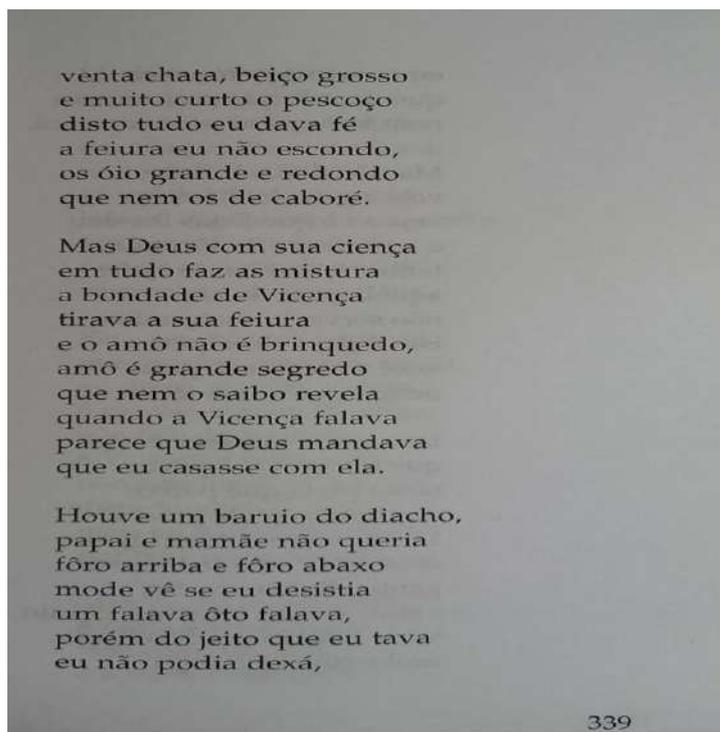
Fonte: (ASSARÉ, 2006).

Figura 74 – Foto do Texto "Vicença ou Sofia".



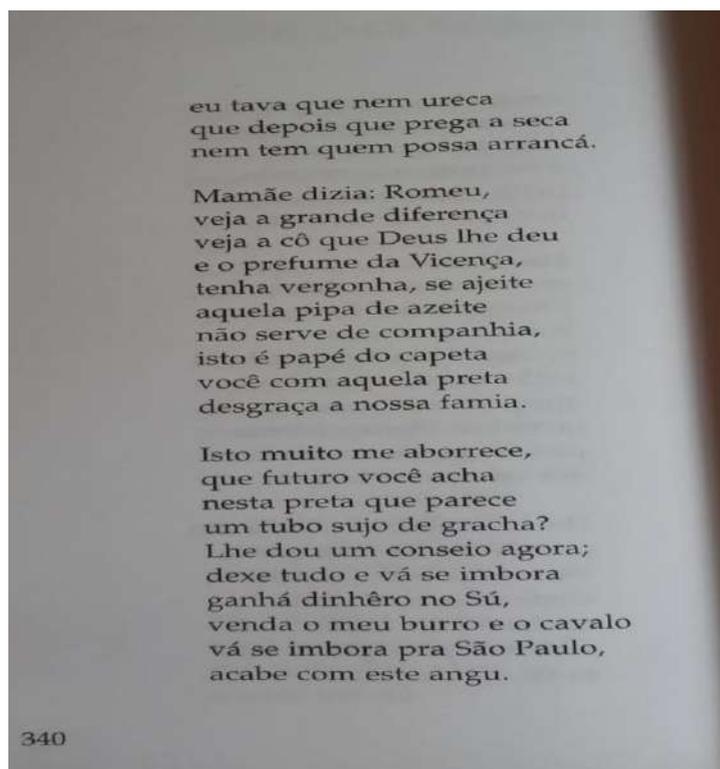
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 338).

Figura 75 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



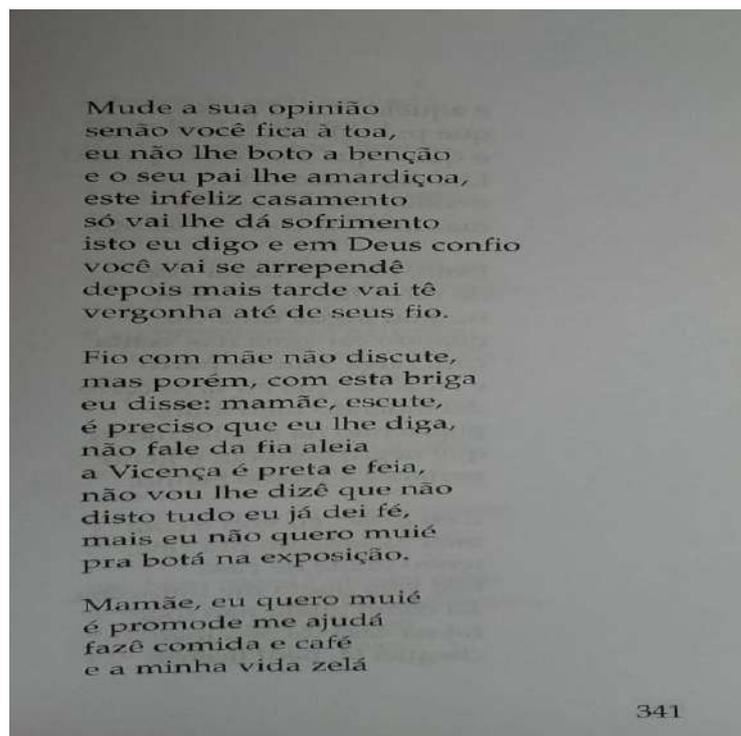
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 339).

Figura 76 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



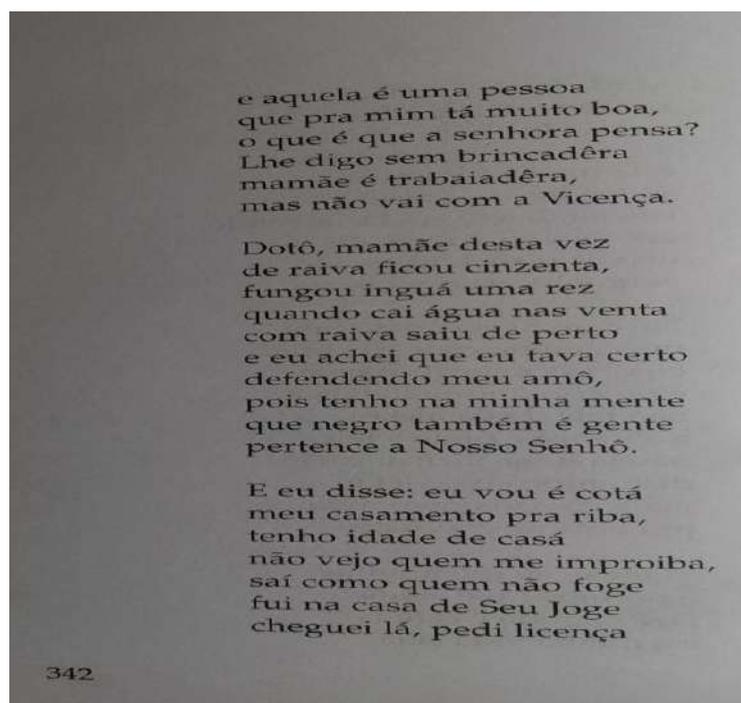
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 340).

Figura 77 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



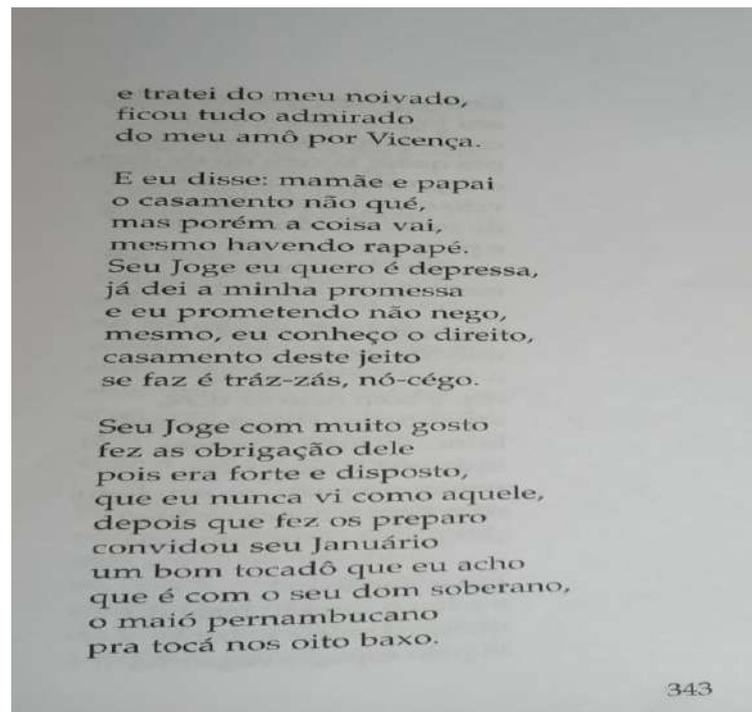
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 341).

Figura 78 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



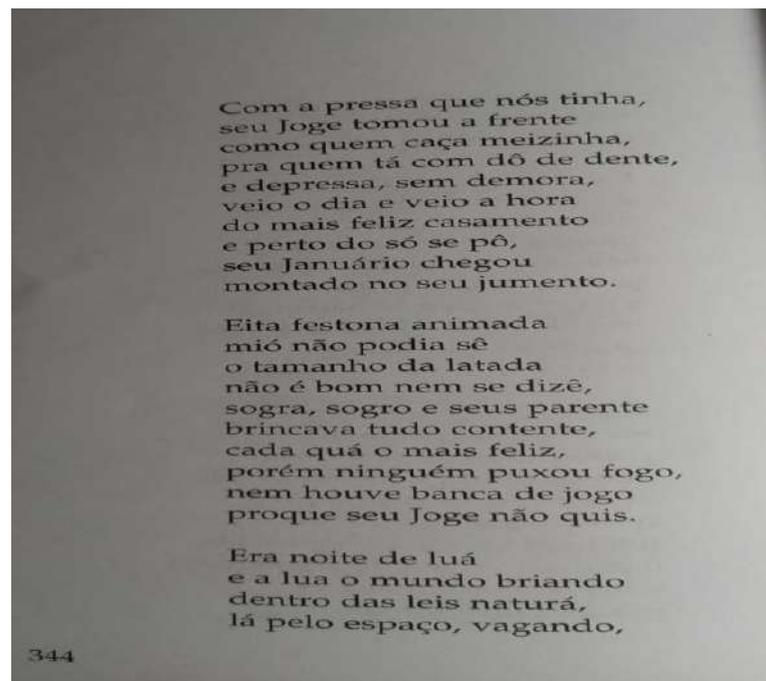
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 342).

Figura 78 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



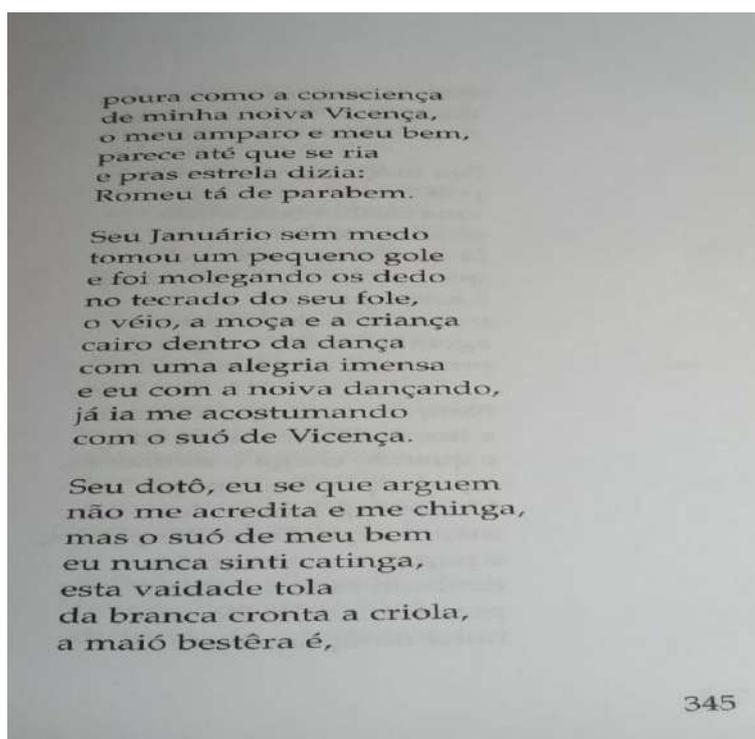
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 343).

Figura 80 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



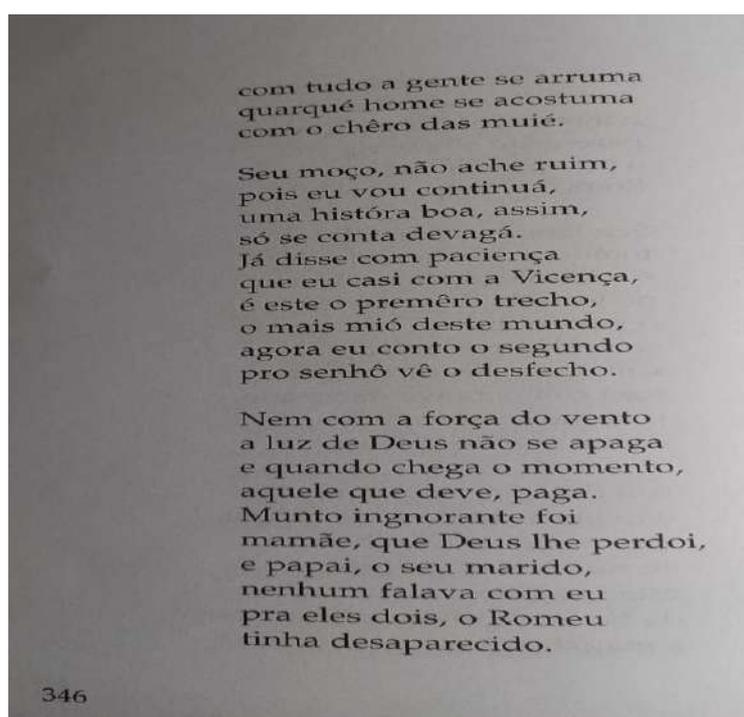
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 344).

Figura 81 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



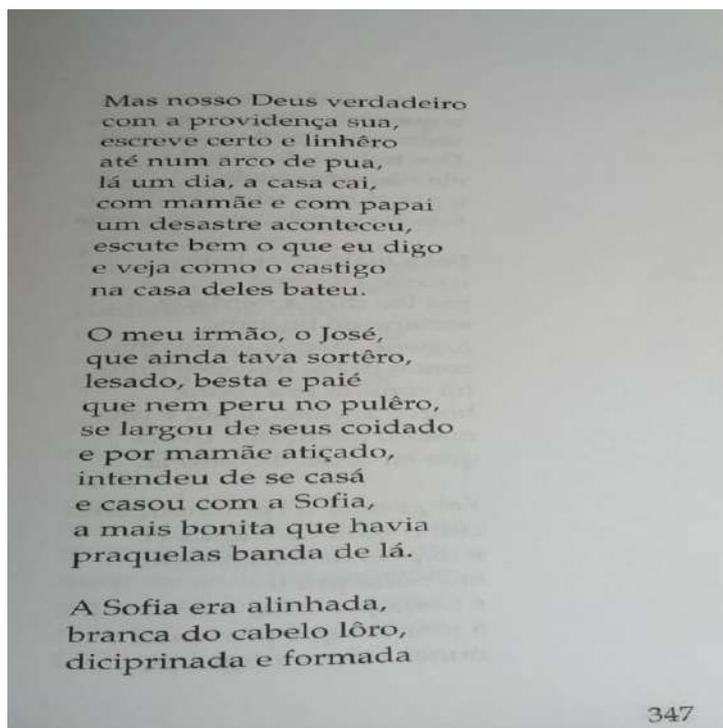
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 345).

Figura 82 – Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



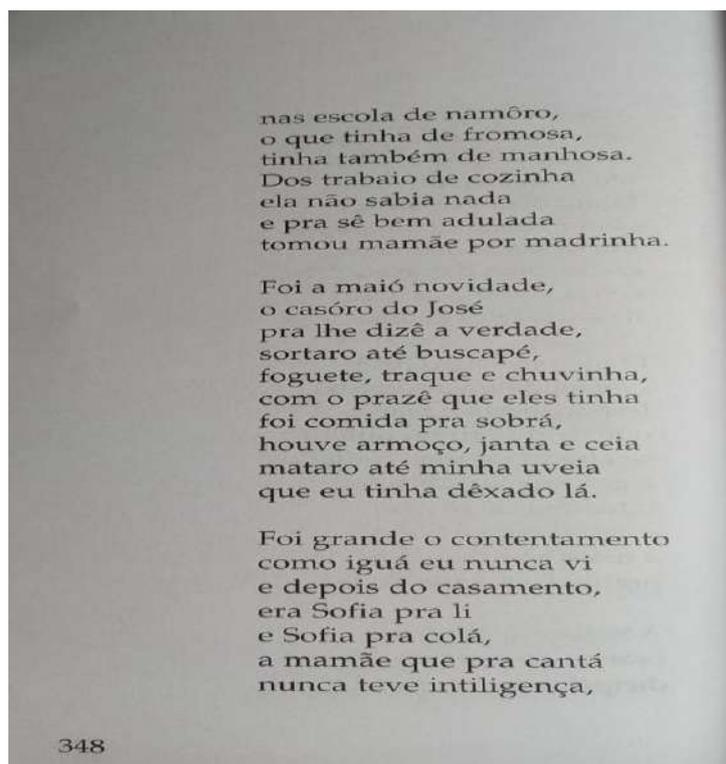
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 346).

Figura 82 – Foto continuação/texto “Vicença ou Sofia”.



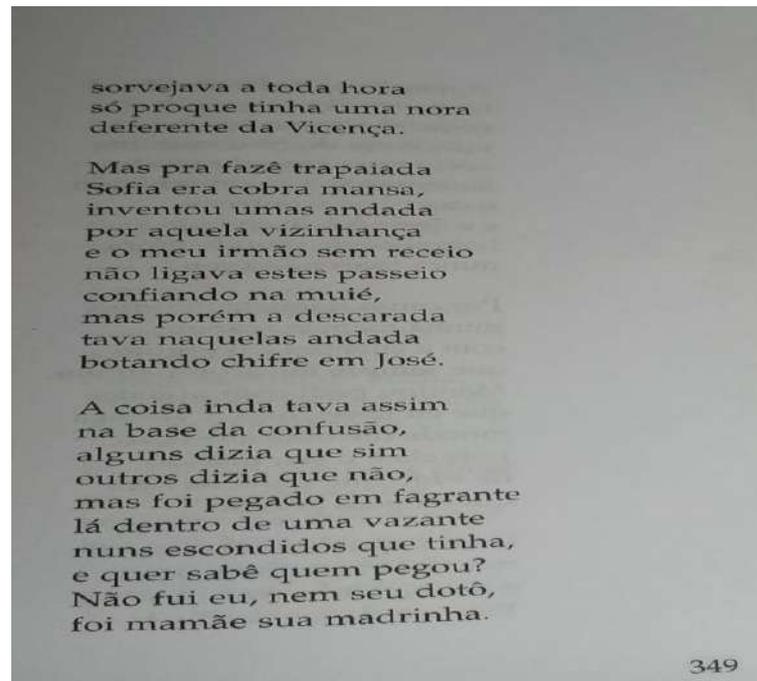
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 347).

Figura 84 - Foto continuação/texto “Vicença ou Sofia”.



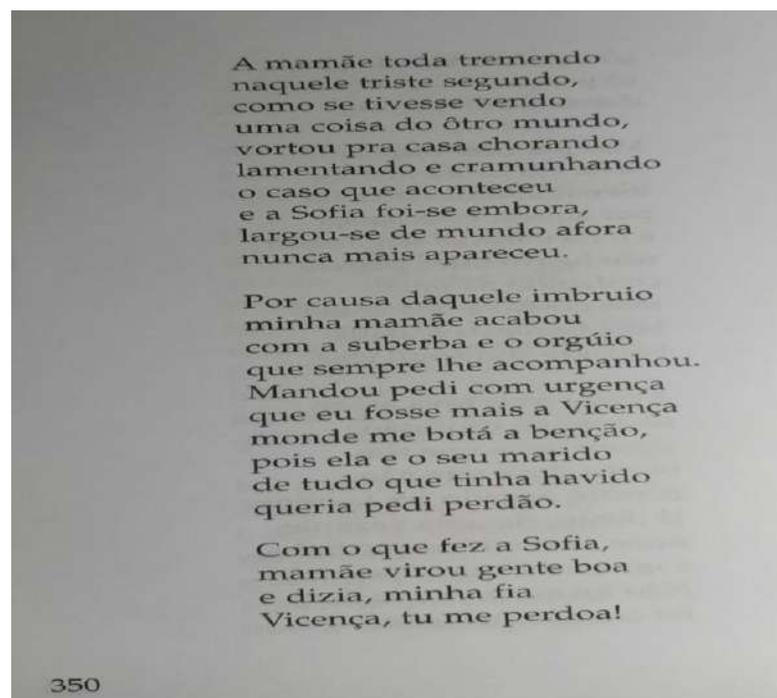
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 348).

Figura 85 - Foto continuação/texto “Vicença ou Sofia”.



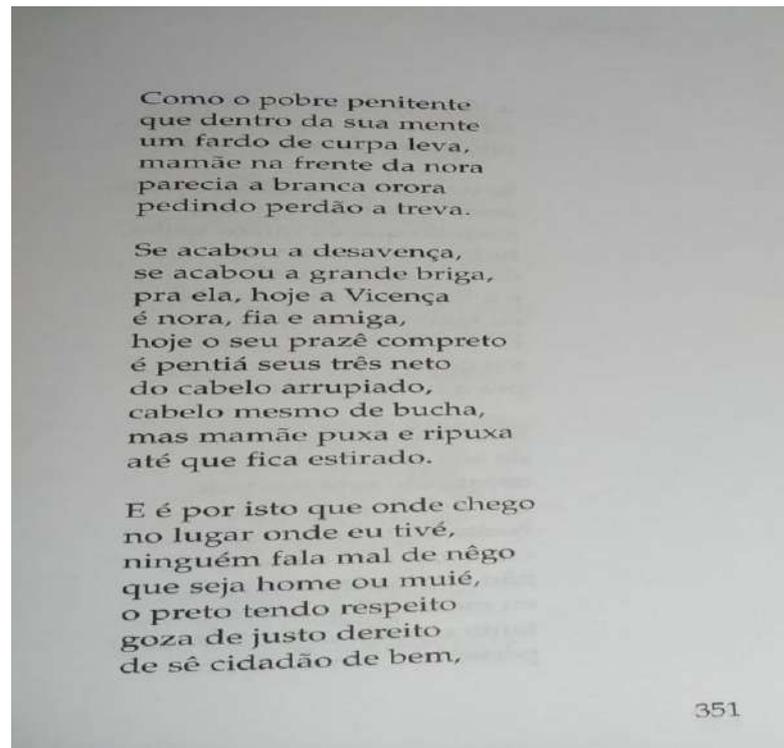
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 349).

Figura 86 - Foto continuação/texto “Vicença ou Sofia”.



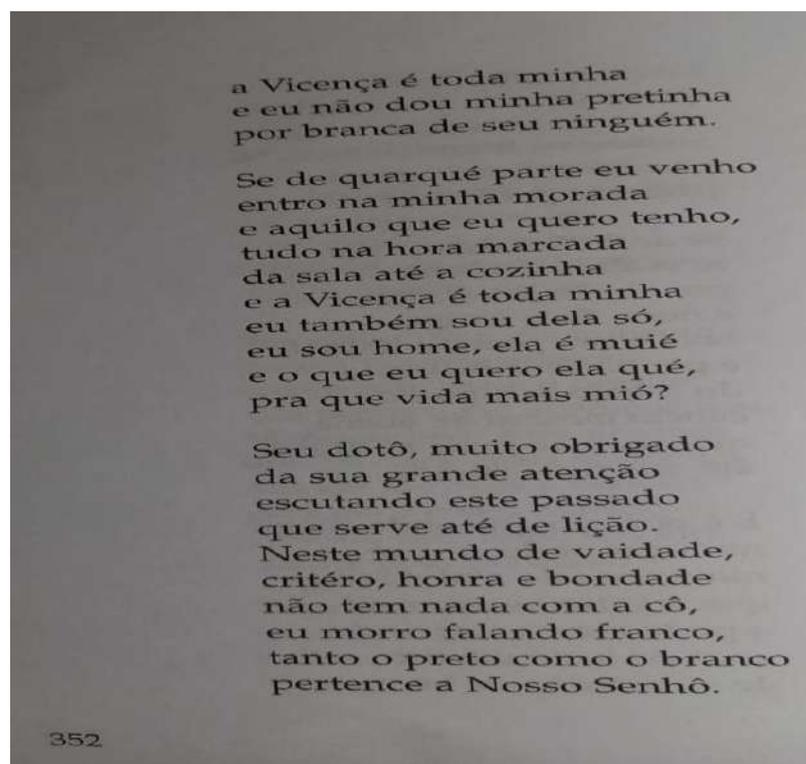
Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 350).

Figura 87 - Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 351).

Figura 88 - Foto continuação/texto "Vicença ou Sofia".



Fonte: (ASSARÉ, 2006, pág. 352).