UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO AO POPULAR

PATRÍCIA AMARAL BARBOSA

GARANHUNS-PE
2019

PATRÍCIA AMARAL BARBOSA

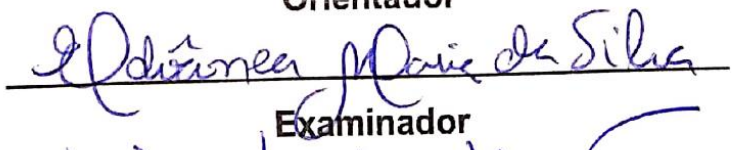
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO AO POPULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

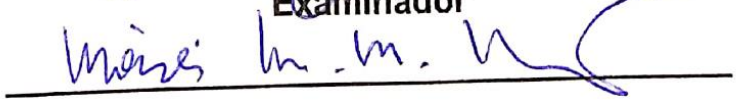
Orientador: Profº. Dr. Acauam Silvério de Oliveira.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Orientador



Examinador



Examinador

GARANHUNS-PE

2019

PATRÍCIA AMARAL BARBOSA

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO AO POPULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras em 20/03/2019.

Garanhuns-PE
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder o dom da vida.

A minha mãe, Maria Estela Alves da Silva in memoriam, pelo exemplo deixado e por todo amor dedicado no esforço diário de me tornar uma cidadã consciente e comprometida com a construção de uma sociedade melhor. Nesse objetivo escolhi ser docente e no fazer pedagógico compartilhar saberes que se traduzam em seres humanos melhores com proposições solidárias.

Ao meu esposo, Arthur Barbosa da Silva, companheiro de todos os momentos que me faz acreditar que os sonhos são possíveis e realizá-los é prazeroso quando se tem uma família que se ama e é amada.

A minha filha, Maria da Conceição Meireles da Silva, por me ajudar a perceber as novidades do mundo me atualizando e me confrontando com os conceitos que persistem em minha formação. Maria me apresenta o novo e convida a colaborar em sua formação pela gratuidade reciproca do amor maternal.

A minha sobrinha Maria Theresa, por renovar nossa família fortalecendo os laços de união, esperança, sonho e amor tão necessários para manter acesa a chama da vida.

Ao orientador Acauam Silvério de Oliveira, por possibilitar a segurança e o suporte necessários à construção desta dissertação.

A coordenadora do Programa Profeletras, pela brilhante condução do Profletras na UPE.

Aos meus alunos e alunas, pela dedicação com que participaram desta proposta construindo novas possibilidades de ser e atuar em sociedade.

Aos meus colegas de Mestrado, pela parceria e partilha de conhecimentos ao de dois anos.

As minhas amigas da república, pelo companheirismo ao longo do curso, nossas conversas partilhavam expectativas, temores, alegrias, cansaços... Nossos encontros semanais sempre foram marcados pelo desejo do sucesso mútuo. Minhas irmãs vocês foram escolhidas por Deus nessa caminha e agradeço muito pela oportunidade de ter conhecido e convivido com cada uma Andrea, Ângela, Rosângela e Shirley.

Cantai mesmo que o pranto teime em abafar a voz. Vivei as multidões quando vos encontrardes sós. Buscai, ousai ser laço forte em meio a tantos nós. Gritai quando o silêncio ameaçar falar por vós.

Lamartine Passos

RESUMO

Este trabalho visa proporcionar uma reflexão sobre as implicações que a visão centralizada de cânone traz para prática docente no processo de ensino aprendizagem. Essa visão hierarquizante já não faz mais sentido diante de tantas pesquisas que provam a inconsistência desse postulado, mas ainda encontramos currículos que silenciam a literatura popular, projetos político-pedagógicos que ignoram as práticas de letramentos literários locais, e planos de ensino que condensam o estudo das produções populares na semana do folclore. No enfrentamento dessa arrogância e indiferença para com a literatura popular e os letramentos literários que circulam em meio à comunidade, este trabalho visa mostrar que é possível realizar em sala de aula junto aos estudantes experiências de leitura capazes de despertar a identificação do diálogo presente entre os textos eruditos e populares. Para esta proposição foi desenvolvido em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a metodologia da sequência didática expandida envolvendo o trabalho com duas obras eruditas que dialogam com o popular e a tradição clássica. O produto final foi a produção de um cordel com o objetivo de valorizar os eventos de letramento que circula na comunidade.

Palavras-chave: Letramentos, literatura Popular, literatura erudita, intertextualidade, retextualização.

RESUMEN

Este trabajo pretende proporcionar una reflexión sobre las implicaciones que la visión centralizada de Canon prohíbe a la práctica docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta visión jerarquizante ya no tiene más sentido ante tantas investigaciones que prueban la inconsistencia de este postulado, todavía encontramos currículos que silencian la literatura popular, proyecto político pedagógico que ignoran las prácticas de letras literarias locales, y planes de enseñanza que condensan el estudio de las producciones populares la semana del folclore. En el enfrentamiento a esa arrogancia e indiferencia hacia la literatura popular y los literatos literarios que circulan en medio de la comunidad, este trabajo pretende mostrar que es posible realizar en el aula junto a los estudiantes experiencias de lectura capaces de despertar la identificación del diálogo presente entre los textos eruditos y populares. Para esta proposición fue desarrollado en dos grupos de 9º Año, de la Enseñanza Fundamental la metodología de la secuencia didáctica expandida envolviendo el trabajo con dos obras eruditas que dialogan con lo popular y la tradición clásica. El producto final fue la producción de un cordel con el objetivo de valorizar un evento de letramento que circula en la comunidad.

Palabras claves: letramentos, literatura popular, literatura erudita, intertextualidade e retextualização.

1 INTRODUÇÃO 09

CAPÍTULO I 11

1 LETRAMENTO LITERÁRIO 12

1.1 LITERATURA NA ESCOLA E NO CURRÍCULO: ENSINO E FUNÇÃO 17

1.3 INTERTEXTUALIDADE 32

1.4 RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO AO POPULAR 36

CAPÍTULO II 37

2 LITERATURA DE CORDEL UMA HERANÇA CULTURAL 37

2.1 O "AUTO DA COMPADECIDA": UMA ESTRÁTÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE O ERUDITO E O POPULAR 43

2.1.1 ARIANO SUASSUNA 44

2.1.2 O MOVIMENTO ARMORIAL 47

2.2 UM CLÁSSICO UNIVERSAL, O MERCADOR DE VENEZA: UMA OBRA PRESENTE EM O AUTO DA COMPADECIDA 49

2.3 WILLIAM SHAKESPEARE 51

2.4 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM O "AUTO DA COMPADECIDA" 54

2.4.1 ADAPTAÇÕES DA PEÇA PARA AS TELAS DA TV 56

2.5 INTERTEXTUALIDADE COM A OBRA "AUTO DA BARCA DO INFERNO" DE GIL VICENTE 56

2.5.1 INTERTEXTUALIDADE COM A OBRA DOM QUIXOTE DE CERVANTES 59

2.5.2 INTERTEXTUALIDADE COM A PEÇA "O MERCADOR DE VENEZA" DE SHAKESPEARE 60

2.5.3 OS CORDÉIS DE LEANDRO GOMES DE BARROS PRESENTE NO "AUTO DA COMPADECIDA" 62

2.5.4 SEVERINO DE ARACAJÚ: A REPRESENTAÇÃO DO CANGAÇO 64

CAPÍTULO III 68

3.1 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO PARA O POPULAR 65

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a intenção de aproximar a literatura canônica das experiências literárias locais por meio da sequência didática expandida. Há notadamente, por parte dos alunos e alunas um contato sistemático com textos literários, expresso em variadas linguagens no cotidiano da comunidade, o que conduz a dedução de que a formação do leitor literário inicia-se antes mesmo de seu ingresso na vida escolar. Considerar esses gêneros que emergem e circulam nas comunidades onde as escolas estão inseridas podem influenciar positivamente na formação de um leitor proficiente capaz de perceber a presença do diálogo existente entre os textos de sua comunidade com os textos que fazem parte patrimônio histórico da humanidade, as obras canônicas universais.

A efetivação desta pesquisa se deu em duas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (9º Ano), na Escola Centro de Excelência Dom Mota, localizadas no Sertão do Pajeú, terra que se destaca na produção de literatura de Cordel. Cada turma composta por 35 alunos, em sua maioria apreciadora dos clássicos, com excelente frequência a biblioteca escolar. A aplicação da sequência expandida proporcionou o trabalho com duas obras literárias partindo de um contexto motivador que pretendeu estabelecer uma relação entre a tradição clássica e as produções populares. Esse diálogo intertextual proporcionou a percepção de que a hierarquização entre o popular e o erudito está muito mais ligada à valoração de julgamento social, enquanto sociedade divida em classe do que no próprio conteúdo temático dos textos. O currículo tradicional separa e segrega as produções populares, porém o que se vê na prática sociais de letramentos é que há uma interrelação entre esses pares canônico/massivo. Para dar conta dessa hibridação tão presente na realidade escolar o Eixo Letramento Literário torna-se um espaço favorável ao debate das novas estratégias de vivenciar a literatura na escola.

As aulas de língua portuguesa precisam tornar esses fenômenos sociais (letramentos literários locais) em objeto de estudo, dessa forma o primeiro capítulo deste trabalho traz algumas considerações teóricas que possibilitem desfazer alguns equívocos relacionados ao ensino de literatura e proporcionar um debate significativo sobre o papel a ser desempenhado pela escola na formação do letramento literário dos estudantes. Nesse aspecto se faz necessário refletir o lugar ocupado pela literatura no currículo e qual tem sido sua função no processo de ensino aprendizagem; e ainda, qual tem sido seu destaque no projeto político

pedagógico da escola, de modo a verificar se o mesmo tem garantido espaço para as práticas de letramentos locais. Talvez nesse olhar a própria escola se dê conta de que embora desejasse incluir, apenas segregou os letramentos que circulam na comunidade provocando um apagamento das produções populares. O fato é que essa percepção deve motivar os docentes a buscarem os estudos e pesquisas que apontam estratégias capazes de promover esse diálogo tão necessário entre os sistemas literários e a intertextualidade que promove entre os textos esse encontro plural.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico da literatura de cordel, uma herança cultural, com berço no Nordeste, segundo apontamento de Abreu (1993) e Santos (2009), essa experiências literária popular tem revelado incríveis possibilidades ao trabalho pedagógico e embora subjugada se impõe resistente aos preconceitos trazendo significativa contribuição para literatura do país. O próprio Mário de Andrade revela seu vislumbre pelas produções populares, em sua obra O turista aprendiz, revela o quanto aprendeu em suas visitas pelo Brasil registrando relatos das comunidades populares dos lugares mais longínquos do país.

Muitos cordelistas se destacaram entre eles o príncipe do cordel, Leandro Gomes de Barros, sendo admirado por escritores e poetas reconhecidos no meio acadêmico dentro desta abordagem histórica do cordel será feita uma breve apresentação biográfica desse poeta que marcou a história do cordel em Pernambuco. Barros foi motivo de inspiração para Ariano Suassuna na peça, “Auto da Compadecida”, essa obra foi trabalhada com a turma justamente por apresentar esse potencial agregador entre o erudito e o popular. Aliás, a vida e obra de Suassuna foram frutos desse desejo de unir a tradição clássica ao popular ressaltando a beleza plural do país.

Esse sentimento de respeito às práticas de letramentos locais fizeram perceber no texto literário a possibilidade de dar visibilidade às produções literárias marginalizadas por visões dicotômicas de modo a ressaltar a nobreza presente nos tetos de origem popular. Desse modo ao longo do segundo capítulo o leitor se depara com a obra de Shakespeare, e a partir dela vai percebendo as relações intertextuais que promovem um transitar por momentos históricos diferentes, estilos e temáticas atemporais.

O terceiro capítulo apresenta a proposta de trabalho com a sequência didática expandida que foi vivenciada nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa

estratégia de sequência promoveu um movimento de leitura dinâmica harmonizando o trabalho com a tradição clássica e às produções locais. O produto dessa sequência foi construído tomando por base um dos gêneros textuais que circulam na comunidade, o cordel. Foi feita a retextualização do texto fonte, “O mercador de Veneza”, peça de Willian Shakespeare, para o gênero textual cordel realizando as alterações necessárias às particularidades do gênero, mantendo a fidelidade à narrativa original, mas adequando-a ao verso rimado. Esse produto final possibilitou o desenvolvimento de várias habilidades linguísticas, além de promover uma experiência literária para além dos textos.

CAPÍTULO I

1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Quando se fala em letramento é relevante trazer algumas considerações teóricas com intuito de desfazer alguns equívocos que se criaram em torno deste conceito e refletir sobre essa desafiante tarefa que é o trabalho com a literatura numa perspectiva de letramento literário, onde a escola assume o papel de ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade.

As mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos provocaram ressignificações nos conceitos acerca dos estudos sobre letramento e suas implicações para as práticas sociais dos sujeitos. No Brasil, a produção de estudos e pesquisas sobre letramento é bem vasta, e aqui será exposto alguns recortes da concepção de letramento apresentados por autoras que se destacam nesse tema, sendo elas Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo. Em seguida serão apresentadas contribuições oferecidas por Rildo Cosson que traz para o centro do debate o letramento literário e suas implicações.

Para iniciar essa abordagem é interessante trazer um breve recorte da visão de Street, tendo em vista que suas conhecidas proposições acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento são tomadas como referenciais na discussão do tema.

No entendimento de Street (2007) o modelo autônomo considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso. Nessa concepção, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que diz respeito a funções lógicas. O autor afirma que a visão em muitos campos, inclusive no ensino, é a de que o letramento em si “autonomamente” surtirá efeitos em outras práticas cognitivas e sociais. Nessa visão acredita-se que o efeito do letramento nas pessoas antes “iletradas” é o de acentuar as suas habilidades cognitivas, independente de condições sociais e econômicas que contribuíram para o seu “não letramento”.

Street (2014) aponta alguns mitos sobre o letramento que foram sendo reproduzidos socialmente, a partir dessa concepção de modelo autônomo. Um deles é a crença de que a aquisição da escrita implica no desenvolvimento cognitivo. Desse mito emergiu a divisão, nas sociedades letradas, entre os letrados e iletrados. A relação estabelecida era de que, do mesmo modo que o letramento é uma

condição para o desenvolvimento social, é também percebido como condição para o desenvolvimento individual. Para o autor esse modelo disfarça suposições culturais e ideológicas que lhe servem de base, para que possa ser apresentado como sendo neutro e universal.

Em contraposição ao modelo autônomo, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento. Esse modelo pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Nessa vertente, o letramento está vinculado ao contexto social em que se inserem os sujeitos. Por meio desse modelo, Street (1984; 2003b) considera o letramento em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomia entre a comunicação oral e a escrita. Ao enfatizar o letramento como prática social e ressaltar a natureza social e cultural da leitura e da escrita, o autor propõe um olhar para o caráter múltiplo das práticas letradas.

Nesse sentido Street (2014) pontua que sendo os letramentos múltiplos, não há um único letramento, mas múltiplos letramentos associados à cultura. Dessa forma, os letramentos são práticas sociais, culturais, concretas, estreitamente imbricadas com ideologias, relações de poder, relações entre grupos sociais e questões de identidade. O autor também expande a concepção sobre eventos de letramento e associa a experiência de leitura e escrita que os indivíduos alcançam nas práticas sociais. Para ele o conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Portanto, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, como as ocasiões empíricas nas quais o letramento é essencial, os modelos populares desses novos eventos e as preocupações que os sustentam.

Magda Soares (1999) parte desses pressupostos e reafirma que Letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ao definir o termo letramento a autora busca clarificar a distinção entre alfabetização e letramento e reafirma a concepção de que a escrita tem consequências sociais, culturais, políticas e linguísticas, seja para o grupo social, seja para o indivíduo. Sobre isso ela argumenta:

> Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.(SOARES, 1998, p. 39-40)

Kleimam (2010) reitera a concepção identitária do letramento e se opõe a concepção instrumental e funcional da escrita, centrada nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Essa nova concepção de letramento impacta no ensino da língua escrita na escola, e por sua vez gera impactos no currículo. As reflexões ponderadas pela autora no sentido de colocar “a prática social como ponto de partida e de chegada” gera uma pergunta estruturante para o planejamento das aulas diferente da tradicional que está centrada nos conteúdos curriculares. Se a prática social é estruturante a pergunta que deve orientar o planejamento das atividades didáticas será de ordem sócio histórico e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade? Portanto, se existe o entendimento que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então ele precisa ser o princípio estruturador do currículo. Esse destaque que Kleiman traz instiga os docentes a uma reflexão sobre o modo de trabalhar o currículo.

> Há uma necessidade de ruptura com os pressupostos do currículo tradicional a fim de promover, também na escola, experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola. (KLEIMAN, v.28, 2010)

Por sua vez, Rojo (2009) lembra que os letramentos dominantes valorizam legal e culturalmente os seus agentes, tais como professores, autores de livro didático e especialistas, que, em relação ao conhecimento, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos locais, segundo a autora, não são controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais e têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo, com frequência, desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial.

Rojo explica que:

> As abordagens recentes de letramento apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas e insistem no caráter sociocultural e situado das práticas de

> letramento Desse modo, o conceito de letramento passa a ser pluralizado, gerando o termo letramentos (ROJO, 2009, p. 102).

Partindo desses conceitos, Souza e Cosson (2012) definem o letramento literário como parte dessa multiplicidade de letramentos, pois constitui um dos usos sociais da escrita. Para os autores essa é uma das razões pelas quais a literatura deve ocupar um lugar privilegiado na escola, uma vez que se diferencia dos outros letramentos, pois fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência um mundo feito de linguagens.

Ao considerar a multiplicidades de letramentos que tem origem no cotidiano das culturas locais, e sendo a literatura também uma prática social, é preciso compreender que o letramento literário é uma responsabilidade da escola. Nessa direção, Cosson (2012) adverte que a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Percebe-se ao longo do percurso escolar que a formação do leitor literário deve perpassar pelo reconhecimento de práticas já vivenciadas por ele fora do ambiente escolar e essa formação se amplia nas oportunidades de acesso proporcionadas pela escola. O fato de que a literatura sempre esteve misturada à história do povo, sua língua e sua cultura faz com que seu discurso seja permeado pela pluralidade, pela quebra de fronteiras, atrelado aos diversos grupos com marca identitária, com repercussão polissémica e polissistémica. Nesse entendimento Cosson (2014, p. 34) argumenta que “a literatura deve ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. E o cânone corresponde a um desses sistemas, mas há outros, e a relação entre eles é dinâmica, porque há uma interferência permanente entre os diversos sistemas”.

Essas concepções de letramentos de certa maneira provocam alguns programas escolares que insistem em se pautar por critérios de seleção que geram apagamento ou distanciamento de muitas produções literárias, ignorando a existência de um frequente diálogo entre o popular e o erudito, mescla essa que faz parte dessas produções ao longo da história. Não reconhecê-lo implica em negar o cruzamento entre esses pares (erudito/popular, clássico/massivo) que acontecem o tempo todo, principalmente num mundo conectado pelas redes sociais, onde esse

movimento é quase instantâneo. A evidência desse diálogo entre os pares dentro das práticas sociais de letramentos coloca em cheque a hierarquização imposta pelas instâncias de legitimação. Cancline em seu artigo, “Culturas hibridas, poderes oblíquos”, apresenta de forma clara a necessidade de descolecionar, o que na visão do autor significa reorganizar os cenários culturais, pois os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo às ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos; da mesma forma, o autor pontua que se faz necessário desterritorializar, o que para ele constitui construir em conexão com as práticas sociais, econômicas e as disputas pelo poder local, na competição para aproveitar as alianças com poderes externos.

> Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório (...) que combina o culto com o popular, incluindo àqueles que já fazem isso na estrutura das obras. (CANCLINE, 2008 [1989], p. 308)

Se os letramentos literários estão presentes nas práticas sociais, então cabe à escola considerar o caráter múltiplo das práticas letradas. Nesse caminho, Maria Ignez Ayala, em seu artigo “Riqueza de pobre”, contribui com essa reflexão no sentido de evidenciar essa mistura presente na literatura popular. Ao afirmar que o fazer da Literatura Popular precisa de mescla, e esse processo de hibridação talvez seja um de seus componentes mais duradouros e mais característicos, a autora traz para o centro do debate quão significativo é uma prática pedagógica que reconheça a presença desse diálogo presente nas obras eruditas e populares.

Se a literatura de Cordel está inserida nas práticas de letramento das comunidades sertanejas de modo peculiar, ligada à leitura e à escrita, então é necessário reconhecer que é também por meio dela que o excluído conta sua própria história, com sua identidade, com sua marca linguística. Poderia se dizer que o sertanejo tem no cordel um mecanismo de empoderamento, pois com rigor métrico e rítmico ele entrelaça oralidade e escrita.

A partir dessas reflexões fica evidente que reduzir o estudo da literatura popular a eventos pontuais, ou mesmo fazer uso do acervo popular para rechaçar sua variante linguística é promover o apagamento dessas produções literárias nos currículos, tornando a prática escolar simplista e nociva, além de colocar o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa numa condição de incompletude,

mas é preciso entender de que forma essa visão dicotômica se construiu ao longo da história. Como se construiu essa relação entre educação e literatura e de que maneira a chamada escolarização da literatura chegou aos ambientes escolares. Essa análise ajudará a compreender o porquê de certos encaminhamentos pedagógicos tão equivocados no ensino da literatura destinados a Educação Básica.

1.1 Literatura na Escola e no Currículo: Ensino e Função

Conhecer a trajetória de como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar ou mesmo a escolarização da literatura, certamente possibilita o entendimento do porquê de muitas práticas pedagógicas equivocadas se perpetuarem até os dias atuais, implicando na dicotomia entre o erudito e o popular e na fragmentação do ensino, que por sua vez caminha na contramão da formação do letramento literário.

Regina Zilberman no artigo “Que literatura para a escola? Que escola para literatura?” faz algumas considerações a respeito desse processo de uso da literatura como matéria educativa. Ela traz uma discussão do ensino de literatura desde a Grécia Antiga aos dias atuais, nesse recorte a autora destaca um preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Esse modo de conceber a literatura tem suas raízes nas tragédias gregas que tinham como princípio básico educar moral e socialmente o povo.

Cosson (2014, p. 21) argumenta que esse modo de ver a literatura como meio para educar moral e socialmente se cristaliza no ensino da língua nas escolas com duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever, quanto para formar culturalmente o indivíduo. Outras contrapropostas elencadas por Zilberman (2010) dão conta de que a escola optou, por longo tempo, por uma lógica, retroativa. Procurou, permanentemente, dar um passo para trás em relação à atualidade, contrariando a época vivida e experenciada pelo aluno. A partir da década de 1970, essa lógica foi substituída por outra, a de facultar à escola a introdução de obras e autores contemporâneos. A mudança esteve associada às alterações da legislação brasileira, que procuraram atender às novas circunstâncias sociais.

A literatura parece enfrentar momentos difíceis pela conquista de um espaço capaz de garantir sua identidade e a escola timidamente vem definindo qual o papel e o lugar que esta deve ocupar nesse processo de ensino aprendizagem. Essa falta de caracterização tem distanciado a literatura de sua função essencial e, na medida em que deixa de cumprir o seu papel na escola, perde seu caráter de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Cosson (2012) alerta que o cenário reproduzido nas salas de aula é o de um ensino literário que se presta na maioria das vezes a mera cronologia, a uma sucessão dicotômica entre estilo e época, dados biográficos dos autores, leitura de textos fragmentados, utilizados como pretexto para comprovar características literárias, ou mesmo para fins de análise gramatical. Não raro a leitura das obras é substituída pela exibição de séries e filmes, dividindo-se a literatura em faixa-etária, e os poemas quando trabalhados seguem um padrão de atendimento a temáticas exploradas em datas específicas ou eventos comemorativos.

Quanto à divisão da literatura em faixa-etária, Cosson (2014) se pronuncia prevenindo que essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicações de obras de literatura infantojuvenil e “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte de sua vida. Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre sua presença na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino.

Deste lugar restrito, sem definição clara do que realmente representa na formação do leitor enquanto sujeito social surge o questionamento sobre qual a representação da literatura no currículo escolar vigente. Sendo o currículo um instrumento ideológico, o que se seleciona em sua organização, o que se exclui, o que se procura ver e o que se decide deixar de ver não é decidido por acaso.

Nesse sentido caberá o entendimento de que não havendo neutralidade nas ações e práticas docentes, de igual maneira não há neutralidade no currículo. Portanto Cosson (2012) tem razão ao se posicionar criticamente quanto ao tratamento dado a Literatura no currículo e os efeitos desse tratamento na formação do estudante, pois por trás dessa formação de sujeito há intenções explicitas e/ou implícitas ao que espera ser ensinado. O currículo escolar formal e o currículo real são marcados por relações de poder que se manifestam em classe social, gênero,

etnia e cultura. O *Currículo Real* acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico dos planos de ensino. Libâneo (2004) ao falar sobre o currículo real o considera sendo a execução de um plano, a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças e significados. Para o autor, esse currículo é o que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Sobre o Currículo Formal chega aos sistemas de ensino ou instituição educacional, Libâneo (2004) diz se tratar do currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. É um conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, ou as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

O que acontece é que esse currículo formal nem sempre leva em consideração a particularidades de cada região. Para minimizar essas diferenças em um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, as bases legais buscam garantir uma base nacional comum curricular e orientar a inclusão na parte diversificada das particularidades regionais, por meio dos projetos políticos pedagógicos das instituições educacionais e dos currículos instituídos pelos estados e municípios.

Desde a promulgação da Lei 9394/96, a legislação brasileira mudou consideravelmente às competências em relação à construção curricular, sendo definida da seguinte forma:

> Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A mesma Lei em seu art. 12 estabelece que respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino, as unidades de ensino, terão a incumbência de:

> I Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A partir daí surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) e os Parâmetros Curriculares Estaduais. A princípio os municípios deveriam entrar nesse

processo de construção curricular, orientando os estabelecimentos de ensino a sentarem com a comunidade para definir coletivamente um currículo pleno. Com essa mesma finalidade de garantir e fortalecer a construção identitária do aprendiz, o Projeto Político Pedagógico deveria estar em diálogo com a comunidade local. A escola precisa estar atenta e assumir sua autonomia, assegurada na LDB 9394/96, documento que afirma em seu artigo doze que, respeitada às normas comuns e as do seu sistema de ensino, esta terá a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A chamada parte diversificada do currículo deve considerar as características regionais e locais da comunidade, da cultura, da economia e da clientela. Contudo, as escolas parecem se contentar com o que é proposto pelo sistema de ensino, enquanto as demandas da comunidade ficam em segundo plano. A tomada de decisão da escola de reunir seus pares para juntos integrar ao currículo a parte que lhe cabe (diversificada) é uma forma de acolher a identidade da comunidade e agregar a escola os valores necessários ao chamado currículo amplo. É sabido que as comunidades do Sertão do Pajeú, local onde se assenta esta pesquisa, apresentam fortes manifestações poéticas, representadas em cordéis, contos, repente e cantorias, que poderiam fazer parte do cotidiano escolar. Contudo, isso não acontece na prática.

O trabalho com o letramento literário visto por esse ângulo requer da educação pública brasileira, enquanto agente de transmissão e produção cultural, um posicionamento diferente no que diz respeito às manifestações populares e suas produções literárias. Nesse sentido, o professor de língua portuguesa precisa criar possibilidades de trabalho com a literatura de modo a propiciar a aproximação dos conhecimentos advindos dos movimentos culturais e dos vários eventos promovidos no contexto da comunidade em que aluno e escola estão inseridos, e por meio deles operar transformações no cotidiano escolar. Ao adotar tal postura a escola compreende que o contato sistemático com textos literários já existe antes mesmo da chegada da criança ao ambiente escolar.

Retomando o olhar para os materiais didáticos disponíveis ao uso de professores e alunos, somado ao currículo, fica evidente que o tempo de nossas aulas de língua portuguesa, quando destinado ao trabalho com literatura, tem um caráter breve e insuficiente no que se refere aos estudos sobre a literatura popular, deixando transparecer certa incomunicabilidade entre ambos.

Há ainda outro problema no que diz respeito à representação do texto literário nos manuais didáticos, visto que está sendo substituído em grande parte pela variedade de gêneros, sob o argumento de não servir para a formação do leitor. Segundo Cosson:

> Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos as atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (COSSON, 2014, p. 21).

Ou seja, se para o trabalho com a literatura canônica o espaço é restrito, de maneira muito mais distante se colocam os gêneros hibridos e fronteiriços, como a literatura popular. Esta tem sido vista pela escola como algo que começa e se esgota na semana do folclore. Fica evidente mais uma vez que essa exploração feita à parte, em momentos pontuais, parece desconsiderar que tais eventos literários fazem parte do repertório cultural da comunidade.

Essas observações corroboram com o entendimento de que a literatura popular ocupa um lugar marginal no interior de muitos programas escolares, e em muitos casos nem chegam a ser objeto de estudo na construção do letramento literário do estudante. Ao contrário da literatura canônica que tem seu espaço assegurado no currículo, mesmo que de forma mínima. Há sempre uma seleção nos manuais didáticos, nas bibliotecas, no planejamento de aula que predomina o erudito. Nessa seleção parece entrar em cena a questão do valor, conforme afirma Abreu (2006, p. 27) ao refletir sobre os critérios adotados pelas instâncias de legitimação para classificar o que pode ser considerado literatura erudita e o que não pode ser tido como literário. Sobre isso, o posicionamento da autora converge com o pensamento defendido nessa pesquisa, ao considerar que, “por trás do ato de definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação”.

O significado simbólico presente na ação de tornar o currículo amplo favorece significativamente o trabalho com o eixo Letramento Literário, pois se abre a possibilidade de incluir e valorar a Literatura Popular em sala de aula amplia-se para os alunos a experiência de pertencimento e agrega a voz da comunidade com a qual convivem. Há um discurso atravessado solicitando o direito à palavra, o direito de

dizê-la fora desse encaixe preestabelecido pelo “culto” ao que se convencionou chamar de padrão. O próprio poeta popular reclama em seus versos esse espaço:

> Senhores críticos, basta!
> Deixai-me passar sem pejo
> Que um trovador sertanejo,
> vem seu pinho dedilhar
> Eu sou da terra onde as almas
> São todas de cantadores
> Sou do Pajeú das Flores,
> Tenho razão pra cantar
> Não sou um Manoel Bandeira,
> Drummond nem Jorge de Lima
> Não espereis obra-prima
> Desse matuto plebeu
> Eles cantam suas praias, palácios de porcelana.
> Eu canto a roça, a cabana,
> Canto o sertão que é meu. (LEITE, 1950).

Falar sobre a literatura popular é deixar o próprio povo falar. É necessário e urgente lançar mão de práticas que promovam um caminhar simultâneo entre popular e o erudito de modo a garantir a vivência de um currículo amplo. Nesse sentido é interessante reconhecer nas práticas intertextuais uma das possibilidades de se efetivar esse diálogo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a identidade da Escola, é um documento que define as diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino consiga atingir os objetivos a que se propõe. Nesse sentido, o PPP precisa expressar claramente as ações que serão desenvolvidas na escola consciente da existência de uma base curricular nacional, mas cada instituição tem liberdade para construir sua grade de disciplinas de acordo com a cultura local. É nessa perspectiva que será feita a análise no PPP da escola Centro de Excelência Dom João josé da Mota e Albuquerque.

1.2 Um Olhar Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola

O princípio da gestão democrática encontra-se formalizado desde a Constituição de 1988, é confirmado na Lei de Diretrizes e bases nº 9.394/96, e em seu artigo 14, inciso I, estabeleceu-se como diretriz nacional a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; e, no II, a “participação da comunidade escolar e local, representada em conselhos escolares ou equivalentes”. Da mesma forma a gestão democrática foi alvo de atenção na Lei nº 10.127, de 09 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE) que, seguindo o princípio constitucional e a diretriz da LDB, definiu entre seus objetivos e prioridades “[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Desse modo, essa autonomia dos sistemas de ensino legitima a organização das unidades escolares possibilitando incorporar aos seus projetos a realidade local, promovendo o fortalecimento da cultura e superação das desigualdades marcantes. Bordignon (2009) se posiciona assertivamente nesse aspecto, pontuando que a gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, como exercício efetivo da cidadania. Para esse autor, a abordagem da gestão democrática no ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político pedagógico e pela autonomia da escola.

Dessa maneira, o projeto político pedagógico (PPP) tem papel de destaque no âmbito escolar, por ser um documento norteador do trabalho pedagógico e, mais que isso, por traduzir uma ação coletiva revestida de um anseio com base na concepção de sociedade, educação e escola que almeja a emancipação humana. Aqui se ajusta o pensamento de Resende e Veiga (1995) quando diz que o PPP da escola deve preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições reforçando o trabalho integrado da equipe escolar, de modo a engrandecer a sua função essencial de coordenar as atividades educativas da instituição de ensino.

Nessa perspectiva de entendimento dos limites e possibilidades do PPP é que se torna relevante para esta pesquisa realizar uma análise sobre esse documento na escola Centro de Excelência Dom Mota e Albuquerque, local em que se assenta a

pesquisa. Contudo, antes de passar para análise do texto propriamente dito, é interessante realizar uma breve apresentação dessa instituição que completou em 2018, vinte cinco anos de fundação.

O Centro de Excelência Municipal Dom João José da Mota e Albuquerque está localizada à Rua Osvaldo Gouveia s/n, Centro – Afogados da Ingazeira\PE. Mantida e administrada pela Secretaria Municipal da Educação de Afogados da Ingazeira teve sua origem ainda no ano de 1993 e era mantida pela Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira (AEDAI). Dessa Autarquia, também mantida pelo Governo Municipal de Afogados da Ingazeira, faz parte a Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira - FAFOPAI.

O nome Dom Mota é uma homenagem póstuma ao primeiro bispo da Diocese de Afogados da Ingazeira que, preocupado com os problemas sociais, realizou diversos trabalhos significativos no âmbito educacional. A escola foi idealizada pelos professores Pe. João Carlos Acioly, Lúcia Maria de Queiroz Campos, Maria Gizelda Simões Inácio, Socorro Dias Marques e Geraldo Cipriano, que perceberam a necessidade de uma escola inovadora capaz de atender aos princípios básicos de uma educação de qualidade. Sua *bandeira* tem como lema Ciência, Humanidade, Liberdade e Solidariedade.

No dia 30 de dezembro de 2008, a Portaria Nº 345/2008 autorizou a municipalização da Escola de Aplicação Dom João José da Mota e Albuquerque, que então passou a denominar-se Centro de Excelência Municipal Dom João José da Mota e Albuquerque. No processo de municipalização continuou com os eixos norteadores dos trabalhos pedagógicos, além da missão educacional e social. Cumpre aqui evidenciar que a proposta de municipalização da Escola de Aplicação Dom João José da Mota e Albuquerque se encontra afinada com os anseios da sociedade, por ampliar oportunidades de oferta de Ensino Fundamental público e gratuito, observando os padrões mínimos de qualidade. Portanto, a municipalização ajustou-se ao compromisso de reduzir as desigualdades sociais no município, pela ampliação das oportunidades educacionais com ensino publico gratuito e de qualidade.

Após conhecer o contexto histórico da escola, o próximo passo é analisar o PPP da escola, focando nos itens que interessam ao propósito dessa pesquisa. Podemos destacar aqui alguns aspectos principais:

• **Referencial Teórico:** Diz ter por objetivo a universalização e a socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, da política e da técnica a partir das experiências de vida e a realidade percebida pelos estudantes. Diz ainda, que a escola deve constituir-se em um lugar onde o aluno construa o seu conhecimento, numa postura de indignação e análise avaliativa da realidade social, ao tempo em que aberta às necessidades impostas pela sociedade atual o estudante não perca de vista sua identidade local.

• **Proposta Curricular:** No tocante a proposta curricular o documento segue os parâmetros curriculares estaduais construídos em regime de colaboração, sugerindo que o planejamento do professor considere o papel da escola de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho. Seguindo a orientação dos parâmetros alerta para possibilidade de um planejamento que contemple o movimento ação-reflexão-ação, visando um ensino-aprendizagem significativo.

•**Problemas elencados na elaboração do PPP:** Os problemas apresentados são relativos ao ensino-aprendizagem e a falta de profissionais para apoio ao trabalho docente. Outro problema elencado pelo grupo foi denominado de contra valores, aqueles divulgados pela mídia em geral provocando alienação e consumismo exacerbado, colocando o ter acima do ser.

• **Metas:** Quanto às metas a escola deseja fortalecer o vínculo escola-família, aumentar os índices de aprovação, conhecer o aluno, criar departamentos por disciplina, dinamizar a participação no gerenciamento dos recursos, entre outros.

• **Objetivos Específicos por Disciplina:** Para disciplina de Língua Portuguesa foi elencado um conjunto de objetivos a serem alcançados ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Não há menção quanto ao trabalho com a literatura, ficando pouco claro a necessidade de valorização dos aspectos locais. Os objetivos destacados para a disciplina seguirão em anexo.

Quanto às atividades escolares o Projeto político pedagógico apresenta o seguinte quadro:

AÇÕES	PERÍODO	RESULTADO ESPERADO	RESPONSÁVEIS
Realizar reuniões de mestres com a participação dos pais.	Bimestralmente	Participação nas Atividades escolares dos filhos.	Núcleo Gestor e Professores
Elaborar um boletim informativo	Bimestralmente	Que a partir do conhecimento das	Núcleo Gestor

bimestralmente para divulgar as atividades e desempenho da escola.		atividades da escola, os pais tenham um maior acompanhamento da vida escolar de seus filhos.	
Verificar as dificuldades dos alunos através de tabulações, após as Avaliações.	Bimestralmente	Diagnosticar e trabalhar as dificuldades encontradas.	Professores e Coordenadores Pedagógicos, Diretor e Secretaria Escolar.
Atividades informativas com pais, alunos e comunidade sobre os temas transversais.	Bimestralmente	Conscientizá-los e diminuir a evasão escolar.	Comunidade Escolar, Coordenadores e Profissionais das demais áreas e famílias.
Simulado direcionado as disciplinas de Português e Matemática. (Fundamental I e II.)	Bimestralmente	Melhorar o índice de Aprendizagem dos alunos nas referidas disciplinas.	Professores de Português, Matemática e Núcleo Gestor.
Projeto de Ensino Disciplinar	Durante o Ano Letivo	Aumentar os índices de aprendizagem em todas as disciplinas.	Professores e Coordenadores Pedagógicos e Grêmio Estudantil.
Avaliação Institucional	Anualmente	Diagnosticar pontos fortes e frágeis para a melhoria da escola.	Núcleo Gestor
Calendário de Recuperação de Faltas dos Servidores	Mensalmente	Otimizar, a recuperação de faltas para evitar prejuízos no processo de aprendizagem e acúmulos de descontos salariais.	Núcleo Gestor e Secretaria
Momento de confraternização com os diversos segmentos da escola.	Semestralmente	Integração da comunidade escolar visando a melhoria do trabalho em equipe e alcance de resultados.	Núcleo Gestor, Professores e Funcionários.
Monitorar e informar a família dos alunos que apresentam baixo índice de frequência.	Mensalmente	Aumentar o índice de aprovação, diminuir o índice de evasão e reprovação escolar.	Núcleo gestor, Professores, Secretaria Escolar e Coordenadores
Atualização do Blog	Durante o Ano	Viabilizar o acesso às	Professor de

Escolar	Letivo	informações através da informática.	Informática, Diretor, Coordenadores Pedagógicos.
Projetos de Leitura e Escrita	Durante o Ano Letivo	Aumentar os índices de aprendizagem em todas as disciplinas.	Professores, Coordenadores Pedagógicos, Bibliotecária, Secretaria de Educação e participação da família.
Reuniões pedagógicas	Durante o Ano Letivo	Maior integração com a comunidade escolar	Professores, Coordenadores Pedagógicos, Secretaria de Educação e participação da família.
Projeto Sustentabilidade	Durante o Ano Letivo	Conscientizar a comunidade escolar sobre a necessária convivência com nosso Meio Ambiente	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Secretaria de Educação e participação da família.
Vivencia do Projeto FICAC (Feira Interativa de Cultura, Arte Cidadania). Tema: Respeito, Limites e Superação.	Durante o Ano Letivo	Sanar problemas de indisciplina na escola	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Secretaria de Educação e participação da família.
Projeto: Dom Mota Voluntário	Durante o Ano Letivo	Sensibilizar nossos alunos para a reflexão e prática da solidariedade, Alteridade e compromisso social.	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Secretaria de Educação e participação da família.
Projeto Horta na Escola	Durante o Ano Letivo	Sensibilizar nossos educandos sobre Consumo e desperdício	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Secretaria de Educação e participação da

			família.
Projeto: Banda Marcial	Durante o Ano Letivo	Incentivar a aprendizagem a partir da musica	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Bibliotecária, Secretaria de Educação e participação da família.
Participação na FILCO	Novembro de 2018	Socialização dos Projetos vivenciados na escola	Professores, alunos (as), Coordenadores Pedagógicos, Bibliotecária, Secretaria de Educação e participação da família.

Fonte: (PPP, Escola Dom Mota, 2017)

O PPP da escola apresenta vários pontos positivos, como a garantia da participação dos estudantes em projetos de consciência ambiental e cidadã, o acentuado zelo pela garantia da vivência dos conteúdos programáticos, além de uma preocupação coletiva por assegurar a aprendizagem dos alunos de modo a obter uma aprovação com qualidade e diminuir os índices de reprovação na escola. É importante destacar que as avaliações externas tem provocado um movimento tecnicista, de modo que há uma sobrecarga para as disciplinas de português e matemática, nas quais os docentes são orientados a aplicar bimestralmente simulados que tratem dos descritores avaliados no SAEPE[1] e SAEB[2]. Todo o trabalho desenvolvido pela equipe tem dado visibilidade à escola que está entre as quatro melhores do estado de Pernambuco no ranking do SAEPE. Positivo por um lado, desarticulador por outro, porque compromete a vivência de outras atividades que fortaleçam a parte diversificada do currículo, o que requer um repensar da

[1] SAEPE- Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco. O SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000. Em 2005 foi novamente realizado, no entanto, seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008, passou a ser realizado anualmente.

[2] SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica. É composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

equipe sobre estratégias que favoreçam esse trabalho articulador e necessário. Quanto à disciplina de português, vários são os desafios que o coletivo da escola precisa atentar para garantir a efetividade das ações relativas ao eixo Letramento Literário.

Considerando que um dos aspectos da cultura local é a literatura de cordel; considerando que a escola adota em sua metodologia o Sistema de Ensino Expoente, com módulo apostilado, o qual atende a parte comum do currículo; considerando o princípio de gestão democrática e considerando a atenção a ser dispensada à parte diversificada do currículo, esperava-se encontrar no Projeto Político Pedagógico da escola elementos que suprissem ou amenizassem essa lacuna que se faz presente tanto no material didático do Expoente, quanto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco. Contudo, não é isso o que acontece.

Os parâmetros curriculares do estado de Pernambuco apresentam-se conforme os seguintes eixos: Análise Linguística, Oralidade, Leitura, Letramento Literário e Escrita e Com o propósito de ressaltar as especificidades comuns ao texto literário, pontuam o seguinte (PERNAMBUCO/SEE, 2012):

> O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. Portanto, ao listarmos, – no eixo da Leitura – expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura. (p. 85)

Nos parâmetros a literatura é destacada como “ingrediente fundamental em um currículo, por seu caráter transgressor e libertário, é experiência e conhecimento essencial à formação de crianças e jovens.” Há um entendimento sobre o valor da literatura como experiência formadora e seu estudo objetiva “letrar literariamente” os estudantes.

Contudo uma das fragilidades do PPP reside na ausência de práticas relativas à cultura local, pois esta preocupação foi lembrada nas metas, no texto do referencial teórico, mas não esteve presente no quadro de ações. Não há nenhum destaque para o trabalho com a literatura de cordel amplamente produzida no Médio Pajeú, que compreende as cidades de Flores, Carnaíba, Afogados da Ingazeira, Tabira e São José do Egito. Se de um lado há uma efervescência literária de poetas,

cantadores e declamadores, por outro há uma seleção de obras canônicas que compõem o material didático da escola que está assegurada naturalmente na programação e no tempo pedagógico. Portanto, precisa-se de um meio termo para garantir a vivência e valorização da cultura local de modo a transformá-la em objeto de estudo e perceber por meio de várias obras que há um diálogo conciliador entre a literatura erudita e popular, e que há possibilidade de se realizar um trabalho agregador sem descaracteriza-las, valorizando e respeitando as particularidades de cada uma.

Uma vez ciente das fragilidades do currículo quanto ao estudo da literatura de cordel caberia à escola garantir em seu PPP as formas de sua execução, considerando o tempo pedagógico, de modo a integrar e garantir sua vivência, o que por sua vez influenciará no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse aspecto a presente pesquisa aposta numa concepção integradora da literatura, lançando mão de práticas que ressaltem a literatura popular. Nesse aspecto, Abreu (2006, p. 40) critica a forma como as instâncias de legitimação selecionam as obras que farão parte do seleto grupo da Grande Literatura, não por suas características estéticas, mas por um conjunto de bens simbólicos destacados pelo prestígio social. Dessa forma criam-se adjetivações que de certa forma hierarquizam a arte literária fazendo surgir expressões do tipo: literatura africana, literatura popular, literatura indígena... Tais nomenclaturas acabam por reforçar a visão centralizada de cânone que vem ao longo dos anos classificando a literatura em pares dicotômicos como erudita/popular, central/marginal, etc.

A escola não pode ser apática à presença social da escrita, nem perder de vista sua natureza cultural. Para isso, precisa se desarmar dos preconceitos literários e se revestir de um sentimento de pertença à comunidade local, pois a falta de trabalho com estas práticas de letramentos literários locais provocam na formação do estudante uma lacuna, além de interferir no processo de construção identitária. Em seu estudo (Hall, 2000) sinaliza que na interação com outro, ocorrem processos de identificação e construção identitária. Essa fala reforça a relevância de um trabalho com o letramento literário capaz de promover o encontro imparcial, sem julgamento de valores e delimitação de prestígio no contexto escolar. Ao fortalecer a cultura local a escola refuta as influências que a descaracterizam ao tempo em que amplia e enriquece os conhecimentos dos estudantes.

Promover o letramento literário nas aulas de língua portuguesa, de certa maneira, implica em ter consciência de que esta faz parte da competência do falante. É por isso que a mediação da escola nesse processo de apropriação da leitura literária é primordial, até porque, para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura é necessário ter acesso a ele. Cosson (2016) traz uma reflexão interessante quanto a esse trabalho lembrando que a literatura é um sistema composto de vários sistemas e o cânone corresponde a apenas um deles. Para o a autor a escola tem obrigação de investir na leitura dos diversos sistemas e nesse processo incluir a diversidade cultural e os valores da comunidade, evitando assim o apagamento do que não foi selecionado pelos manuais didáticos, pelo currículo, ou pelas chamadas instâncias de legitimação das quais a própria escola faz parte.

Outro aspecto destacado por Zibermam (1991), no tratamento dado ao ensino de literatura pela escola é que quando o texto literário chega à sala é sempre para suprir a necessidade de conhecimento sobre a história da literatura nacional, sua tradição e nomes mais ilustres. Esse processo vem ao longo dos anos alimentado o mercado dos livros didáticos e descaracterizando o ensino da literatura, mais negando do que confirmando o seu poder transformador. É bem verdade que no dia a dia da sala de aula o contato com o texto literário na maior parte das atividades é marcado pelo estudo da metalinguagem, o que distancia os estudantes do prazer pela leitura e da experiência significativa com as obras literárias.

Cosson, alerta que ao selecionar um texto o professor não deve desprezar o cânone, pois nele se encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos. Desse modo, ele afirma que o professor deve aplicar o princípio da diversidade para que haja espaço para os vários textos literários. Esse movimento democratizante de acesso ao texto literário sem uma visão dicotômica entre o erudito e o popular provoca uma reflexão sobre dois papeis: o do professor e o da literatura. E nesse aspecto se ajusta o olhar para intertextualidade.

Os estudantes do Ensino Fundamental estão em fase de construção de seu repertório de leitura e ao longo desse processo eles irão ampliar o arcabouço de suas memórias discursivas. Um olhar para o aspecto intertextual que perpassa as obras literárias pode contribuir significativamente para um ensino de literatura numa

perspectiva dialógica e promover o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes.

Após essa analise vem agora a tarefa de planejar uma estratégia que possibilite essa inclusão sem negar ao aluno o acesso a ampliação do repertório literário, mas que o permita sentir a presença das práticas de letramento de sua comunidade presente no currículo escolar de forma respeitosa e valorizada. Nessa perspectiva, com base nos estudos intertextuais, abre-se uma possibilidade de trabalhar com obras que dialogam com a literatura popular e erudita.

1.3 Intertextualidade

O fenômeno da intertextualidade traz seu fundamento conceitual no conceito de “dialogismo” proposto por Bakhtin. Para o autor, o texto só ganha vida em contato com outro texto (contexto). “Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos”. Em seguida, Kristeva retoma o conceito de dialogismo e cunha o vocábulo intertextualidade, apresentando a ideia de que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a intertextualidade” (KRISTEVA, 1969, p.85).

Kristeva chama a atenção para a importância do intertexto no processo de intertextualidade, pois para a autora é importante que o leitor reconheça a presença de outro texto ou de outros fragmentos que dialogam com o texto lido. Sem esse reconhecimento, a compreensão, possivelmente, ficará comprometida, uma vez que todo texto está interligado a outros textos.

Vale reiterar que, Koch (2000), atribui a intertextualidade um sentido amplo e um restrito. Em sentido “amplo” é a condição de existência do próprio discurso, denominado também de interdiscursividade, e em sentido “restrito”, a relação é de um texto com outros textos já existentes. Dessa forma, a intertextualidade é uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios, o que implica a incorporação de outras experiências de linguagens anteriores, gerando uma

ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos. Antunes (2017) analisa esses conceitos e apresenta-os numa linguagem mais próxima aos docentes, de modo a considerar que:

a) Todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma; logo, todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressos;
b) Essa incorporação de um texto prévio em outro pode assumir a forma de citação, ou de simples alusão, em dependência dos propósitos de quem está com a palavra;
c) A intertextualidade é assim, constitutiva de qualquer texto; constitutiva da linguagem humana.

Diversos tipos de intertextualidade têm sido relacionados cada qual com suas características próprias. Koch, em seu livro “Intertextualidade diálogos possíveis”, distingue entre quatro modelos de intertextualidade. A *Intertextualidade temática* é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios. A *Intertextualidade estilística* ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade. A *Intertextualidade explícita* acontece quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador, ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outros generalizados. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções. A *Intertextualidade implícita* ocorre quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo de seguir-lhe a orientação argumentativa, contraditá-lo, colocá-lo em questão, ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

De acordo com Koch (2012), no caso de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal

não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido - mais particularmente, é claro, no caso da subversão em que a descoberta do intertexto torna-se crucial para construção do sentido. Portanto, a autora afirma, que quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto).

Ou seja, o diálogo entre textos pode acontecer por meio de apropriações, releituras e empréstimos de textos preexistentes introduzidos e transformados no conjunto do novo texto. Desse modo, a intertextualidade abre várias possiblidades de trabalho com o Eixo letramento literário, além de favorecer o diálogo entre os diferentes campos ditos “canônico e popular”. Por isso torna-se um instrumento eficaz na comparação entre elementos recorrentes nas obras literárias, uma vez que a partir desse recurso o estudante desenvolve uma atitude interativa diante do texto, ora lançando mão de seus conhecimentos prévios, ora ampliando seu repertório estabelecendo relação entre os textos.

Por meio dos estudos sobre intertextualidade é possível perceber que os textos se repetem seja pela contradição do texto-fonte, seja pelo acréscimo de expressões, pela confirmação ou pela negação. A partir desse viés poderá entrar em cena o processo de retextualização que se configura uma das possibilidades de trabalho com a prática de letramento literária vivenciada pela comunidade, no caso dessa pesquisa a produção de um cordel. A percepção da obra local na obra universal promove a proximidade entre os dois sistemas, seja canônico ou popular, e a retextualização ressignifica o trabalho com letramento na escola considerando os usos sociais de leitura e escrita ao contexto sócio-histórico-cultural de determinada sociedade.

Considerando os aspectos da intertextualidade tipológica torna-se interessante analisar essa definição, visto que será feito o uso dessa intertextualidade no processo de retextualização do gênero peça teatral para o gênero cordel. Sabendo que os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estável, realizadas em textos, situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCHUSCHI, 2002, p.25) e que sobre as “características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes.” (MARCHUSCHI, 2002, p. 27)

Portanto a escolha pela produção do gênero cordel gera a necessidade de conhecer as particularidades desse gênero. Tendo proximidade com essa prática de letramento na comunidade, de certa maneira os estudantes têm construído na memória um modelo cognitivo do gênero, mas para produzi-lo eles precisam se apropriar da estruturação poética que o compõe. No caso do cordel observa-se a característica predominante das sextilhas com versos setissilábicos e esquema de rima ABCBDB. Nesse sentido entra em cena a intertextualidade tipológica.

A literatura de Cordel é algo familiar à comunidade afogadense, de modo que se constata o que é dito por Beaugrande e Dressler (1981), que é pela comparação dos textos a que se acham exposto os falantes, é no meio em que vivem e pela subsequente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos. Desse modo, o trabalho com esse gênero justifica-se.

A intertextualidade tipológica decorre do fato de se poder reconhecer um conjunto de características comuns entre determinadas sequências ou tipos textuais (narrativos, expositivos, argumentativos etc.), em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e outros elementos dêiticos, e assim agrupá-las em uma determinada classe. É pela recorrente representação na memória de tais características que os falantes constroem modelos mentais tipológicos específicos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), as superestruturas (VAN DIJK, 1983), que vão lhes permitir reconhecer sequências de diversos tipos. Cada gênero seleciona para a sua constituição uma ou algumas dessas sequências, o que faz com que um conto, por exemplo, apresente, ao lado das sequências narrativas responsáveis pelo enredo, sequências descritivas com apresentação de características de ambientes e personagens e sequências expositivas com apartes do narrador.

Pois bem, esse caráter intertextual que marca as obras literárias pode ser usado como instrumento integrador. Prova disso são rapidamente encontradas na literatura popular, em particular nos folhetos de Cordel, elementos da literatura erudita que possibilitam uma leitura intertextual, percebendo o encontro do erudito e o popular nos meandros do texto. Nesse aspecto em particular, esse trabalho traz a percepção do diálogo entre os sistemas literários na obra Auto da Compadecida, de Suassuna, obra em que o erudito e popular se entrecruzam de maneira harmoniosa. O foco será os textos que serviram de base para construção da peça: os cordéis e a

peça o Mercador de Veneza, de Willian Shakespeare. Suassuna se serviu das narrativas de cordel e retextualizou para o gênero peça teatral nos padrões canônicos, a turma fez o inverso retextualizando uma peça do cânone universal para o cordel.

1.4 Retextualização do Erudito ao Popular

A escolha pela atividade de retextualização se deu porque além de proporcionar significativas reflexões sobre o uso sociais de diferentes gêneros textuais, ela possibilita aos estudantes o sentimento de autoria de seus trabalhos que podem ser publicados e distribuídos na comunidade. Ao retextualizar eles lançam mão dos recursos da intertextualidade de modo que a leitura e a escrita se tornam processos interligados.

Nessa pesquisa será adotada a concepção de Matencio (2003) sobre retextualização, uma atividade que envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. Para a autora a atividade de retextualização envolve dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Na proposta trabalhada com os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental teve-se o entendimento de que ao se produzir uma retextualização que envolva mudanças textuais significativas, deve se ter o cuidado para não perder o sentido original do texto-base, ao retextualizar é pertinente executar estratégias que consolidem sua intencionalidade. Portanto, as operações de retextualização não se legitimam de forma aleatória dentro de um evento textual discursivo, mas exige de seu produtor um trabalho minucioso e rico em detalhes.

Ao escolher utilizar um gênero diferente do que compõe o texto-base, o sujeito incorre em uma tarefa complexa, devendo efetuar negociações que atendam ao propósito comunicativo e informacional. As alterações do texto-base devem se processar conjuntamente aos elementos que compõe a arquitetura do gênero textual a ser produzido, sendo alterações motivadas por uma série de fatores que envolvem a produção do novo texto (objetivo, público alvo, código, língua, gênero etc.).

Portanto, quando há uma alteração no gênero do texto-base ocorrem, também, algumas outras alterações linguísticas (lexical, textual, sintático-estrutural etc.) peculiares ao novo gênero.

CAPÍTULO II

2 LITERATURA DE CORDEL UMA HERANÇA CULTURAL

A literatura de Cordel é uma importante herança cultural, com berço no Nordeste, precisamente na capital pernambucana, sobre essa afirmação postulam os pesquisadores Santos (2009) e Abreu (1998). Em seus estudos e pesquisas afirmam que os primeiros registros de obras datam de 1902, com gênese em Recife, os autores em suas teses explicam que alguns erros de interpretação ao longo da história trouxeram para o Cordel uma origem lusitana, mas graças aos esforços de estudiosos dedicados, esse equívoco foi desfeito e atualmente sabe-se que há distinção entre a literatura de cordel portuguesa e a brasileira. Pode-se inclusive apontar os principais criadores do cordel brasileiro: Silvino Piruá, Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins Ataíde.

Muitos estudiosos bem intencionados apontaram durante anos o surgimento do cordel a Península Ibérica, por volta do século XVI. Sua nomenclatura é associada ao modo de exposição pelo qual os folhetos eram vendidos, afixados em barbantes ou cordas nas feiras, praças e ruas de Portugal. Veja o que diz o pesquisador Manuel Diégues Júnior:

> O nome literatura de cordel vem de Portugal, e, como todos sabem, pelo fato de serem folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, em exposição nas casas em que eram vendidos. (DIÉGUES, 1973, p. 5)

Outro pesquisador renomado, Hélder Pinheiro, também afirma o mesmo:

> A literatura de Cordel foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, numa aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. Em Portugal eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendido a preços baixos, pendurados em barbantes. (PINHEIRO, 2001, p. 13)

Estes e outros estudiosos trouxeram fontes que observando atentamente percebe-se o equívoco. Márcia Abreu atenta a isso esclarece:

> Os autores e consumidores dessa produção, no nordeste, não reconhecem a designação “literatura de cordel”: para tratar-se de “literatura de folhetos” ou apenas “folhetos”. “Literatura de cordel” é uma atribuição dos estudiosos a esta produção numa importação do termo português que, lá sim, é empregado popularmente. A partir da década de 70, alguns poetas brasileiros começaram a empregar o termo, talvez influenciados pelo contato com os críticos. (ABREU, 1993, p. 4-5)

Aderaldo Santos também reforça a ideia de Abreu:

> A literatura de cordel como tal só existe no Brasil e é talvez a única forma original de poesia brasileira, sem reservar qualquer semelhança com que se chamou de literatura de cordel na Península Ibérica, no resto da Europa ou países da América latina. (SANTOS, 2009, p. 33).

Após essa primeira compreensão sobre a origem do cordel é interessante assinalar que o modo de pensar a literatura de cordel como literatura menor é outro ponto que merece reflexão. Por parte das elites intelectuais e dominantes sempre se julgou o popular sendo algo ligado à parcela mais baixa economicamente, a classe iletrada e ignorante, e é esse o parâmetro pelo qual a literatura popular é classificada. Porém a própria história mostra e há pesquisas que apontam caminhos de diálogo entre o erudito e o popular. Veja o que Teófilo Braga, pesquisador português, revela:

> São numerosos os livros populares do século XVI em Portugal, mas antes de falarmos deles importa notar que os principais escritores quinhentistas como Gil Vicente, Antônio Ribeiro Chiado, Sá Miranda, Jorge Ferreira inspiraram-se diretamente nas tradições populares, outros como Trancoso, Bandarra, Baltasar Dias, Afonso Alvares, Gregório Afonso foram exclusivamente os escritores do povo, os que tiveram o privilégio de lhe dirigir o sentimento, de impressioná-lo na sua ingenuidade. (BRAGA, 1986, p. 318)

Observa-se aí na base literária portuguesa um tom separatista dos escritores, enquanto classe social (os escritores quinhentistas e os escritores exclusivamente do povo). Contudo, há um diálogo entre suas produções porque ambos bebem da mesma fonte. O que os une é justamente a essência humana, nela os dilemas se igualam e é deles que se nutre a literatura. Esse caminho somatório foi percorrido também por escritores brasileiros de grande destaque, a exemplo de Mario de Andrade, que de tão encantado pela grandeza da cultura popular produziu o livro “Turista Aprendiz” e “Macunaíma”. Outro destaque é João Cabral de Melo Neto em

seu poema “Descoberta da Literatura”, nele ele revela a singularidade de quem imergiu desarmado de qualquer preconceito no seio da cultura popular.

DESCOBERTA DA LITERATURA
No dia-a-dia do engenho,
toda a semana, durante,
cochichavam-me em segredo:
saiu um novo romance.
E da feira do domingo
me traziam conspirantes
para que os lesse e explicasse
um romance de barbante.
Sentados na roda morta
de um carro de boi, sem jante,
ouviam o folheto guenzo ,
a seu leitor semelhante,
com as peripécias de espanto
preditas pelos feirantes.
Embora as coisas contadas
e todo o mirabolante,
em nada ou pouco variassem
nos crimes, no amor, nos lances,
e soassem como sabidas
de outros folhetos migrantes,
a tensão era tão densa,
subia tão alarmante,
que o leitor que lia aquilo
como puro alto-falante,
e, sem querer, imantara
todos ali, circunstantes,
receava que confundissem
o de perto com o distante,
o ali com o espaço mágico,
seu franzino com o gigante,
e que o acabassem tomando
pelo autor imaginante
ou tivesse que afrontar
as brabezas do brigante.
(E acabaria, não fossem
contar tudo à Casa-grande:

na moita morta do engenho,
um filho-engenho, perante
cassacos do eito e de tudo,
se estava dando ao desplante
de ler letra analfabeta
de curumba, no caçanje
próprio dos cegos de feira,
muitas vezes meliantes.)
(NETO, 1980)

Há uma mescla oculta e nem sempre suficientemente desvendada em escritores reconhecidos como Manoel Bandeira, Mario de Andrade e João Cabral de Melo Neto e tantos outros. Cada qual a sua maneira e por caminhos diferentes compreenderam o processo de hibridização da literatura e da cultura popular.

A literatura de Cordel se mantém viva ao longo dos anos, talvez por se nutrir dos elementos que estão em sua essência, cujo intuito é oferecer ao leitor uma possibilidade de interpretar o mundo seja pelo artifício da ficção, seja pelo poder realístico presente nos temas literários, tão semelhantes aos que fomentam a literatura universal: biografias, romances de aventuras, de costumes, tramas, etc. As temáticas do cordel vão além do que se julgou por muito tempo do interesse de uma classe iletrada, ignorante “popular”, cujo intelecto se satisfaz com superficialidades. Os cordelistas produzem em suas obras clamores por justiça, denunciam as desigualdades provocadas pela ganância, sinalizam a ética, alimentam sonhos e esperanças.

Para compreender o alcance dessas temáticas basta fazer um comparativo entre os fragmentos de dois poemas: “Viagem ao país de São Saruê” e “Vou-me embora pra Pasárgada”. O primeiro de autoria de Manuel Camilo dos Santos, poeta popular, nascido na Paraíba. O segundo de Manoel Bandeira, poeta pernambucano, consagrado como clássico da literatura. Uma prova de que o sonho alimenta a alma humana e a fuga é um artifício utilizado pelos poetas.

Viagem a São Saruê
Doutor mestre pensamento
me disse um dia: -Você
Camilo vá visitar
o país São Saruê
pois é o lugar melhor

que neste mundo se vê.
Eu que desde pequenino
sempre ouvia falar
nesse tal São Saruê
destinei-me a viajar
com ordem do pensamento
fui conhecer o lugar.
(...)
Mais adiante uma cidade
como nunca vi igual
toda coberta de ouro
e forrada de cristal
ali não existe pobre
é tudo rico em geral.
(...)
Quando avistei o povo
fiquei de tudo abismado
era um povo alegre e forte
sadio e civilizado
bom tratável e benfazejo
por todos fui abraçado.

Manuel Camilo dos Santos (1956)

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
(...)
Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático

Tem alcalóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar
Manoel Bandeira (1930)

Manuel bandeira (1930), membro da Academia Brasileira de Letras, descreve em seu poema o sonho de uma terra em que tudo é possível, o que não se pode ter na realidade vivida, em Pasárgada se encontra. Seguindo a mesma temática numa realidade diferente, com anseios diferentes, o cordelista Manuel Camilo dos Santos (1956) descreve uma terra idealizada que parece se assemelhar a terra prometida por Deus ao povo hebreu: “uma terra boa e larga, [...] que emana leite e mel” (Êxodo, 3.8). No país de São Saruê, há tudo o que lhe falta na dura realidade sertaneja. Há nos dois poemas em uma terra idealizada: em São Saruê um sonho com inspirações coletivas, fruto da própria condição do nordestino brasileiro, marcada pela religiosidade popular; em Pasárgada um sonho um pouco mais individual, pois o poeta vive um contexto de problemas de saúde o que o impedia de viver em plenitude. As aspirações individuais e coletivas, o utópico está presente na alma humana e refletida na literatura de maneira bem semelhante, seja ela popular ou canônica.

Outro exemplo de temática universal presente na literatura popular está no cordel de Leandro Gomes de Barros intitulado, “Por que existem o mal e o sofrimento humano?”.

Se eu conversasse com Deus
Iria lhe perguntar:
Por que sofremos tanto
Quando se chega pra cá?
Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme que não come
E assim vive satisfeito.
Por que é que ele não fez
A gente do mesmo jeito?

Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Vivemos no mesmo canto

Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto?
(BARROS)

Nesse contexto será feito um breve recorte da figura de Leandro Gomes de Barros, pois foi em seus folhetos de cordel que o escritor Ariano Suassuna se inspirou para produzir a obra “Auto da Compadecida” que foi trabalhada durante a sequência expandida. Gomes é conhecido como o príncipe dos poetas, menção feita por Carlos Drummond de Andrade em uma crônica publicada no Jornal do Brasil, no ano de 1976. Barros nasceu no município de Pombal, na Paraíba, em 19 de novembro de mil oitocentos e sessenta e cinco, sendo educado pela família do Pe. Vicente Xavier de Farias, da qual era sobrinho por parte de mãe. Mudou-se para Teixeira, local em onde conheceu vários poetas e cantadores e por lá viveu até os quinze anos.

Já em idade adulta fixou morada em Recife tornando-se proprietário de uma gráfica, cujo objetivo seria imprimir e distribuir folhetos de cordel. Esse feito o consagrou patrono da literatura popular em verso. Barros foi o primeiro poeta a publicar, editar, vender e se sustentar dessa renda. As temáticas de suas obras abordavam diversos assuntos tais como o cangaço, o amor, a religião, a política e a sociedade. Desse modo agradava o público de sua época, oferecendo aos seus leitores uma obra cordelista com vasta abrangência de gêneros e modalidades da literatura popular (a peleja, o romance, a sátira e a crítica social). Barros inovou também nas ilustrações do cordel introduzindo o desenho e um pouco mais tarde a xilogravura.

A exemplo de Drummond vários foram os escritores renomados que reconheceram na obra de Leandro Gomes de Barros uma poesia bem brasileira. Ariano Suassuna foi um dos que buscou em Barros inspiração para escrever textos teatrais.

2.1 O “AUTO DA COMPADECIDA”: UMA ESTRÁTÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE O ERUDITO E O POPULAR

Na vivência da sequência expandida, o “Auto da Compadecida” foi incluído na etapa da expansão por dialogar com a peça trabalhada na fase inicial da sequência, “O Mercador de Veneza”. A peça de Suassuna possibilitou reiniciar a estratégia da sequência ampliando as discussões sobre as relações intertextuais com a tradição clássica e com as obras populares, essa percepção motivou a opção pela atividade de retextualização da obra “O Mercador de Veneza”. Portanto, é conveniente conhecer a biografia de Ariano para entender o conteúdo de sua obra, e conhecer o Movimento Armorial para entender as motivações de seu trabalho, é bem verdade que ao ler sua obra Pedra do Reino (1971).

2.1.1 Ariano Suassuna

Conhecer a biografia de Ariano Suassuna é um dos requisitos para compreender sua obra, pois a mesma é marcada pela influência dos acontecimentos de sua vida e o contexto onde viveu. O amor pela cultura popular foi sua marca, tendo produzido mais de trinta obras entre peças de teatro, romance e poesia, muitas delas adaptadas para televisão, o que permitiu que um grande público conhecesse um pouco de seu trabalho. Obras universais e atemporais que precisam ser levadas à escola para que os alunos tenham acesso à leitura.

Ariano Suassuna nasceu em 16 de junho de 1927, na cidade de Nossa Senhora das Neves. Época em que seu pai, João Suassuna, era o governador da Paraíba. Três anos após seu nascimento, o pai exercia o mandato de deputado federal. No dia 9 de outubro de 1930, João Suassuna foi assassinado a tiros no centro do Rio de Janeiro (antiga capital do Brasil) pelo pistoleiro Miguel Alves de Souza. O assassinato de João Suassuna foi consequência de uma divisão política ocorrida na Paraíba, que junto a outros fatores desencadeou a Revolução de 30.

O assassinato marcou muito a vida de Ariano. No filme “Adeus Cinema”, de Anselmo Duarte, Ariano Suassuna aparece, em 1964, cuspindo num monumento a João Pessoa. Quase trinta anos depois, na entrevista concedida para o Caderno de Literatura Brasileira do Instituto Moreira Salles, ele afirma que a rixa só não piorou por causa de sua mãe, que sempre afirmou que o assassino de seu pai havia morrido. Suassuna acredita que sua mãe só dizia isso para que a história de assassinatos tivesse um fim. O assassino de João Suassuna ficou preso por dois anos, depois viveu em liberdade. Com a morte do marido e o constante medo de ser

vítima de novas violências, Rita de Cássia mudava constantemente, levando nessas mudanças seus oito filhos.

Em 1932, a família de Ariano já havia perdido quase todo o gado de suas fazendas em razão da terrível seca que então atingia o Estado da Paraíba. No ano seguinte, a família mudou-se para Taperoá, cidade que fica no Sertão dos Cariris Velhos da Paraíba. De 1934 a 1937, local em que Ariano iniciou seus estudos. Seus primeiros professores foram Emídio Diniz e Alice Dias.

Em 1942, a família Suassuna fixou residência em Recife e, no ano seguinte, Ariano entrou no Ginásio Pernambucano, onde concluiu em 1945, o curso clássico. Foi no Ginásio Pernambucano que Ariano conheceu Carlos Alberto Buarque Borges, que o iniciou na música erudita e nas artes plásticas. No mesmo ano, Suassuna começou a estudar no Colégio Oswaldo Cruz, com o intuito de se preparar para o vestibular de Direito, na Faculdade de Direito do Recife. É também nesse ano, 1945, que ocorre a primeira publicação de um poema de Suassuna intitulado Noturno, no dia 7 de outubro, no Jornal do Comércio.

Em 1946, Ariano iniciou o curso de Direito e, na faculdade, conheceu um grupo de artistas plásticos, escritores, teatrólogos e atores. Participou da formação do TEP (Teatro de Estudantes de Pernambuco), Em 1947, Suassuna escreveu sua primeira peça teatral, “Uma Mulher Vestida de Sol”, com a intenção de participar do concurso promovido pelo TEP. O texto, baseado no Romanceiro do Nordeste, ganhou o concurso e fez grande sucesso. No ano seguinte, Ariano teve pela primeira vez, uma peça de sua autoria representada, “Cantam as Harpas de Sião”. A estreia ocorreu no dia 18 de setembro, na Barraca do TEP, no parque 13 de Maio, no Recife. Esta peça foi reescrita dez anos depois e recebeu o título: “O Desertor de Princesa”. Em 1949, o poeta Murilo Mendes, em um artigo publicado no Jornal do Comércio, teceu elogios à peça e ao seu autor. Nesse mesmo ano, Ariano publicou outra peça intitulada “Os Homens de Barro”, e, no ano seguinte, escreveu o “Auto de João da Cruz”, texto com o qual ganhou o Prêmio Martins Pena da Divisão de Extensão Cultural e Artística da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco. Foi também em 1950 que Ariano concluiu seu curso na Faculdade de Direito.

Em 1951, ao passar uma temporada em Taperoá, por causa de uma infecção pulmonar, Ariano recebeu a visita de sua noiva, Zélia de Andrade e Lima e de alguns familiares da moça. Preparou então uma recepção teatral para as visitas, escrevendo uma pequena farsa chamada “Torturas de um coração ou Em boca

fechada não entra mosquito", que foi encenada pelo próprio autor, na ocasião. Esse pequeno texto serviu, anos mais tarde, como ponto de partida à peça "A Pena e a Lei".

Em 1952, Suassuna passou a trabalhar como advogado e publicou "O Arco Desolado", peça baseada na mesma lenda que inspirou o espanhol Calderón de la Barca no seu "A Vida é Sonho". Dois anos depois, "O Arco Desolado" recebeu menção honrosa no concurso do IV Centenário da Cidade de São Paulo. Em 1955, Ariano escreveu "Auto da Compadecida", peça também baseada em narrativas do Romanceiro nordestino. Em 1956, abandonou a carreira de advogado e passou a ministrar aulas de Estética na Universidade Federal de Federico Garcia Lorca.

Em 19 de janeiro de 1957 - data do aniversário de seu pai - Ariano casou-se com Zélia. Neste mesmo ano, o "Auto da Compadecida" foi encenado no Rio de Janeiro e recebeu a medalha de ouro da Associação Brasileira dos Críticos Teatrais. No mesmo ano, Suassuna publicou "O Santo e a porca", que também ganhou o mesmo prêmio. Em seguida, veio "O casamento suspeitoso", que foi montado em São Paulo pela Companhia Sérgio Cardoso e, com esse texto, recebeu o Prêmio Vânia Souto de Carvalho.

No ano seguinte, 1958, foi publicado "O Homem da Vaca e o Poder da Fortuna", texto baseado em histórias da tradição popular (folheto de cordel). É neste ano que o autor começa a escrever o livro "Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta". Foi também em 1958 que Suassuna ingressou no curso de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco e fundou o Teatro Popular do Nordeste, no qual encenou muitas de suas peças nos anos seguintes.

Lembrando sempre a cultura popular, Suassuna também é por ela reconhecido. Uma amostra desse fato ocorreu em São José do Belmonte (PE), no ano de 1993, quando foi celebrada a primeira festa da Pedra do Reino. Uma festa onde, posteriormente, os cavaleiros passariam a usar roupas iguais às descritas por Ariano em seu livro "Romance d'A Pedra do Reino". A festa repete-se todo ano.

Em 1999, a Rede Globo exibiu o "Auto da Compadecida" em uma minissérie de quatro capítulos. Neste mesmo ano, Ariano passou a apresentar um programa chamado "O Canto de Ariano" na TV NE, depois, em 2000, o canal GNT passou a transmitir o quadro. Foi também em 2000 que estreou a versão de "Auto da Compadecida" nos cinemas brasileiros. Nesse mesmo ano, Ariano tomou posse da cadeira 35 da Academia de Letras da Paraíba.

2.1.2 O Movimento Armorial

Um dos interesses dessa pesquisa é perceber as marcas de intertextualidade do popular presente no erudito e por meio dessa análise trabalhar a cultura local de forma conciliadora, de modo a valorizar os aspectos semelhantes entre ambas. A obra de Suassuna se ajusta bem a esse propósito e nesse sentido, o movimento por ele idealizado aponta caminhos interessantes e significativos a essa reflexão.

É bom lembrar que o movimento armorial idealizado por Ariano Suassuna, teve a pretensão de trazer para arte brasileira suas raízes populares nordestinas. Era a realização de uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular brasileira, integrando as diversas manifestações artísticas. Suassuna apostou nessa bandeira do povo e suas representações simbólicas, pois para ele, as manifestações populares dos habitantes do sertão nordestino eram ainda mais autênticas porque mantinham preservadas suas tradições. Sabe-se que o movimento sofreu duras críticas, acusado de disfarçar as circunstâncias sócio-políticas do Nordeste, porém o foco deste trabalho não é deter-se às críticas, mas agregar os valores do movimento que tem em sua essência um fio conciliador e um caráter de resistência.

A própria definição de Arte Armorial apresentada por Suassuna mostra que nela há um traço do espírito mágico da literatura de cordel, porque a ela se integra a música de viola, a xilogravura que ilustra suas capas e a narrativa poética. Também porque o Movimento Armorial tem no folheto de cordel sua bandeira emblemática. Por isso ele afirma:

> A arte armorial brasileira é aquela que tem como característica principal a relação entre o espírito mágico dos folhetos do Romanceiro popular do Nordeste (literatura de cordel), com a música de viola, rabeca ou pífano que acompanha suas canções e com a xilogravura que ilustra suas capas, assim como o espírito e a forma das artes e espetáculos populares em correlação com este mesmo Romanceiro (SUASSUNA, 1976, p.48).

É interessante destacar que Suassuna desde a infância viveu esse universo mágico da cultura popular e na vasta biblioteca deixada pelo pai encontrou alento e influência para construir seu mundo imaginário. Sempre deixou claro que sua escrita inspirava-se na literatura local e universal. Dos folhetos de cordel, a

Cervantes, Euclides da Cunha, Mathias Aires, Plauto, Molière e tantos outros se fizeram refletir em suas peças seja na temática, no estilo ou na forma, independente do tempo ou espaço.

Desse modo o Movimento Armorial se desenhou e foi lançado oficialmente em 18 de outubro de 1970, na igreja de São Pedro dos Clérigos, no bairro de Santo Antônio, no Recife, com a apresentação de um conserto e uma exposição de artes plásticas. Passou por três fases: a Fase Embrionária, preparação para o lançamento do movimento; Fase Experimental na qual acontece o lançamento e “adesismos” por equívocos; Fase Romançal, por volta 1975, marcada pela primeira apresentação da Orquestra Romaçal Brasileira, no Teatro Santa Isabel.

No período de lançamento Suassuna explica por meio de um manifesto as proposições do Movimento Armorial:

> A unidade nacional vem do Povo, e a Heráldica popular brasileira está presente, nele, desde os ferros de marcar bois e os autos dos guerreiros do Sertão até as bandeiras das cavalhadas e as cores azuis e vermelhas dos Pastoris da Zona da Mata. Desde os estandartes de Maracatus e Caboclinhos, até as escolas de Samba, as camisas e as bandeiras dos clubes de futebol do recife ou do Rio. (Suassuna, 1974, p.41)

O escritor paraibano sempre esteve ligado a um querer atuar artisticamente num resgate a herança cultural presente nos rituais e festas populares religiosos ou profanos que remontam à tradição espetacular do teatro europeu medieval, reelaborado em um contexto moderno. Seu trabalho foi pautado pelo compromisso com suas raízes e pela luta contra a aburguesamento da arte, pela valorização das experiências e criações nascida na cultura popular, a qual abriga, segundo Suassuna, a autenticidade da cultura nacional.

Na chamada fase Romançal do movimento foram lançados a Orquestra Romançal Brasileira e o Balé Armorial. Além disso, Antônio Nóbrega, integrante do Quinteto Armorial, estreou no teatro com o espetáculo “A Bandeira do Divino”. Suassuna também criou nos anos de 1980 as chamadas iluminogravuras, um neologismo formado pelas palavras iluminura e gravura. Foram publicados dois álbuns com essa produção, cada um com dez sonetos escritos e ilustrados em matriz pelo próprio poeta em folhas de papel cartão: “Dez Sonetos com Mote Alheio” (1980) e “Sonetos de Albano Cervo negro” (1985).

Alguns artistas se destacaram no Movimento entre eles, Francisco Brennand (1927), artista plástico e ceramista pernambucano; Gilvan Samico (1928-2013), gravurista, desenhista e pintor pernambucano; Raimundo Carrero (1947), jornalista e escritor pernambucano; Antônio Madureira (1949), músico e compositor potiguar e Antônio Nóbrega (1952), artista e músico pernambucano.

Esse fio condutor do Movimento Armorial parece fazer um link com o anseio da proposta desse trabalho de trazer ao eixo letramento literário este elemento aglutinador que fortalece e amplia. De modo, a trabalhar o local sem perder de vista o universal, respeitar a identidade regional e reconhecê-la em meio ao erudito sem sobreposição, mas no diálogo que enriquece.

No próximo tópico na análise das obras trabalhadas de Shakespeare e Suassuna ficará evidente que a visão centralizada de cânone que vem ao longo dos anos classificando a Literatura em pares dicotômicos - erudita/popular central/marginal - parece não se sustentar. Porque há entre os textos um diálogo que os aproxima na temática, no estilo, ora de forma explícita, ora de forma implícita, de maneira que seja na essência ou na materialidade os textos literários se comunicam harmoniosamente.

Se isso acontece entre os textos que não seja o professor, a escola ou currículo que venha criar distanciamento entre os sistemas por meio de práticas que silenciem uns e privilegie outros, perpetuando o preconceito ignorante que divide e subjuga as chamadas literaturas marginais.

2.2 Um clássico universal, O mercador de Veneza, presente em o Auto da Compadecida

A peça o Mercador de Veneza, escrita entre 1596-1597, século XIV, época em que a cidade de Veneza era a principal potência mercantil do Mediterrâneo e um dos estados mais ricos da Europa. Esse aspecto não passa despercebido na obra, isso fica evidente em várias falas de um dos personagens principais, Antônio. Ele não poupa elogios para exaltar à cidade: “Veneza foi o lugar aonde o homem brincou de ser Deus construindo a mais bela cidade feita pela mão do homem”; outro exemplo: “Veneza, sua existência não é apenas triunfo da engenharia; Deus a colocou em equilíbrio…acredite! Ninguém sai de Veneza indiferente. “

Nesse cenário se passa a trama de Bassânio e a herdeira Pórcia. Bassânio, jovem, de origem nobre, porém com poucos recursos, deseja conquistar Pórcia e para isso precisa realizar uma viagem de três meses a Belmonte o que o faz recorrer ao seu amigo Antônio, um dos mais ricos comerciantes de Veneza, esse por sua vez ao analisar suas economias e percebendo não ter quantia de que Bassânio precisava, resolve ser seu fiador pede que Bassânio percorra a cidade em busca de um empréstimo, pois em bora não estivesse com dinheiro em mãos possua muitos bens nos navios que estavam no mar. Nessa ocasião Bassânio encontra o judeu, Shylock, a quem solicita um empréstimo. Shylock guardava ressentimento por Antônio ser anti-semita e ter cuspido em seu rosto numa ocasião, contudo mesmo ofendido empresta o dinheiro a Bassânio sabendo que Antônio seria o fiador aproveita para impor alguns termos assinado em cartório, Antônio receberia os três mil ducados com a condição de que caso não cumprisse com o prazo do pagamento daria uma libra de sua carne que podendo ser retirada de qualquer parte do seu corpo. Na certeza de que pagaria o valor financiado, antes mesmo do prazo estabelecido, Antônio concorda com os termos e assina o contrato. De posse do dinheiro entrega-o a Bassânio que viaja a Belmonte, com o objetivo de cortejar Pórcia. Em Belmonte, uma pequena prova, criada pelo pai de Pórcia, aguarda seus pretendentes, havia três baús: um de ouro, um de prata e outro de chumbo. A tarefa era descobrir em qual dos baús se encontrava o retrato de Pórcia. Bassânio escolhe o baú de chumbo e consegue seu objetivo, casar-se com a herdeira.

Enquanto isso noticia vindas de Veneza anunciam que os navios de Antônio estavam perdidos em alto-mar lhe impedindo de cumprir com o pagamento da dívida. Sabendo da situação do amigo Baassânio conversa com Pórcia sobre a situação de Antônio justificando a necessidade de voltar a Veneza, logo após o casamento, para socorrer o amigo. Pórcia concede a sua partida.

Sem dizer a Bassânio, Pórcia sai rumo a Veneza e desfaça-se de advogada. Sua atuação é decisiva para o desfecho da história. No tribunal, Bassânio tenta reverter à situação propondo a Shylock o dobro do que havia pego emprestado, mas o judeu se apresenta irredutível. Quando tudo parece perdido, surge um jovem disfarçado dizendo ser “doutor em direito”, é Pórcia disfarçada. Primeiro, apela pela misericórdia de Shylock, mas ele não cede. Em seguida, o jovem advogado permite que seja retirada a carne de Antônio, porém acrescenta que Shylock pode retirar

uma libra da *carne* de Antônio, mas não pode retirar o *sangue*. De modo que se Shylock derramar uma gota do sangue de Antônio, pelas leis de Veneza deveria ter seus bens confiscados.

Shylock aceita a derrota e tenta reconsiderar a que aceita a oferta de Bassânio, mas o jovem advogado argumenta que ele não tem mais direito a reconsiderar. E utilizando de manobra jurídica passa a metade de todos os bens de Shylock a Antônio.

Shakespeare vê no processo de julgamento um excelente material dramático porque nele as pessoas se enfrentam por meio de argumentos favoráveis ou contrários, no julgamento de Antônio as replicas são contundentes, há uma eloquência em todo o discurso e a lei conduz a construção dramática. A sentença final, justa ou não deixa no público um silêncio reflexivo sobre os discursos de Shylock, Antônio e Pórcia (disfarçada de advogado). Talvez nas palavras desse advogado ocasional esteja um pouco da subjetividade do autor sobre o debate e os papéis de cada nessa sentença perpassam pela virtude e pela fragilidade própria do gênero humano.

2.3 William Shakespeare

Sobre a biografia de Shakespeare, essa pesquisa irá se basear nas análises de Claude Mourthé (2016), que faz uma apresentação interessante sobre as evidências da existência desse grande autor da literatura inglesa. Contudo, não é fácil encontrar uma biografia precisa porque há muitas controversas sobre a figura desse dramaturgo, pois há muitas informações

Stratford-upon-Avon, cidade natal de William Shakespeare, situada no Warwickshire, nascido certamente, aos 23 de abril de 1564. Na Holy Trinity Church, se encontra as fontes batismais e os registros em que é mencionada a data do batismo de Shakespeare, 26 de abril de 1564. Filho de John Shakespeare e Mary Arden eram católicos e tiveram oito filhos, sendo William o terceiro. Sobre sua infância alguns registros atestam que ele estudou na Grammar School de Stratford, onde aprendeu um pouco de latim, língua empregada em todos os atos oficiais e aprendeu também, um pouco de grego.

Aos 18 anos recebeu uma licença de casamento, pois era proibido celebrar casamento em certas épocas do ano, em particular entre o advento (02 de dezembro) e o oitavo da epifania (13 de janeiro). Essa licença apressada ocorreu porque a sua noiva Anne Hathaway estava grávida. Dessa forma, o casamento se deu e os atos sucederam: arrendamentos, aquisições, testamento. Aos 26 de maio de 1583 encontra-se no registro paroquial de Stratford o batismo de Suzana, primogênita do casal, William Shakespeare e Anne Hathaway. Nasceram posteriormente dois gêmeos, em fevereiro de 1585, um menino, Hamnet, e uma menina, Judith. Seu cacasamento durou cerca de 30 anos, uma longa vida conjugal, transcorrida, é verdade, com certo distanciamento: William vivendo em Londres e Anne em Stratford. No entanto admite-se que ele era muito apegado à terra natal, à qual voltava frequentemente, procedendo, com o que ganhava de suas peças, a aquisição de bens suplementares, como uma das mais belas casas da cidade, New Place, sem contar terras, além de uma propriedade com granja e Jardim em Stratford.

Sua presença se destaca em Londres e em 1593, na Escola de Direto de Gray's Inn, por ocasião de uma festa de fim de ano produziu "A comédia dos Erros", uma peça muito bem sucedida, na qual já denotava um senso agudo de técnica teatral. De acordo com Mourthé (p.25, 2016) essa primeira comédia de Shakespeare traz informações sobre suas leituras, pois para Mourthé não há dúvida de que ele lia muito, e principalmente sobre sua cultura. A Comédia dos Erros é um exemplo de que Shakespeare tinha conhecimento de Plauto, pois essa peça faz uma retomada a Os Menecmas. As temáticas de suas obras revelam suas leituras, clássicos como: Plutarco, Suetônico, Ovídio e Sêneca faziam parte de sua biblioteca, demostrava também, grande apreço por livros de história, numa época em que as peças históricas eram inumeráveis.

Esse Shakespeare leitor sabe adequar os conhecimentos adquiridos a escrita hábil. Não por acaso na Inglaterra, em pleno reinado elisabetano, ele escolhe temas e personagens de uma época passada, escolhe as figuras recuadas da época de Elizabeth I. Com essa estratégia consegue dizer verdades aos soberanos tirando exemplos, capaz de fazer vibrar intensamente a fibra patriótica do espectador como é o caso de Henrique VI, onde ele trata com muita liberdade a verdade histórica e fala dos valores ingleses.

É interessante perceber que Shakespeare propõe em suas obras algumas altas figuras que podem servir de exemplos universais: Henrique V, que se torna rei após uma juventude devassa junto a Falstaff, Shylock e a defesa de sua raça, a sincera limpidez de Otelo, a honestidade intelectual de Hamlet, a lealdade de Horácio, a sábia grandeza de Próspero. Contudo, em cada uma dessas figuras, ele saberá encontrar também falha, o calcanhar de Aquiles, que torna o herói vulnerável e que lhe confere, por essa razão, sua humanidade. Se de um lado ele põe em destaque a inocência achincalhada, ferida ou aniquilada como em Lucrécia, de outro lado ele coloca Julieta, Lady Ana, Desdêmona, Ofélia, Cordélia, Perdita mostrando a virtude da alma e a coragem em contraponto a algumas figuras muito negativas como Ricardo III, Iago ou Lady Macabeth. Pois bem, Shakespeare frequentemente une o alto e o baixo, a comédia e o drama, a universalidade, a estrutura reflexiva da fala e a liberdade das personagens.

Com temas sustentados pela intriga, porém tratados com profundidade. Como o do antissemitismo ilustrado na figura de Shylock, o mercador de Veneza apresenta um da atitude do autor sobre a questão judaica. Conforme nos apresenta, Mourthé (2016) na literatura e no teatro, a obra mais importante que evoca a questão é O judeu de Malta, de Marlowe (1589), na qual Shakespeare se inspirou para criar seus personagens e enredo. Na primeira cena Shylock é apresentado com todos os seus defeitos e em plena atividade, mas a seguir quando se estabelece a ação dramática descobrimos que o judeu alimenta um ódio feroz pelo rico mercador que sempre o desprezou por ser judeu. O público acompanha a ação tomando partido, pois tanto Antônio quanto Shylock personificavam categorias sociais sobre as quais era possível ter opiniões rigorosamente opostas. Acerca da libra de carne, anedota que remonta à antiguidade, quando o judeu expõe suas razões expressando um rancor quase que compreensível, pois é em sua própria carne que Shylock é ferido, a situação passa de comédia e transforma-se em drama. Ao trazer para peça a queixa do pai desesperado que perde não só a filha, mas é traído e roubado por ela, e num lamento pelas joias subtraídas, nessa cena Shakespeare remonta ao personagem principal de o avarento, Harpagon, de Molière. Essa habilidade shakespeariana em encaixar uma sequência cômica em pleno drama e convocar o público a escolher um campo é sem dúvida uma de suas marcas.

2.4 Relações Intertextuais em o “Auto da Compadecida”

A obra “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna é uma peça teatral escrita em 1955, e sobre ela será feita uma breve apresentação com o propósito de observar muito rapidamente alguns matizes que confirmam a mescla entre o erudito e o popular nela presente. Suassuna (2004) diz que sua obra se baseia nos romances e histórias populares do Nordeste, quanto à forma e o tratamento aproxima-se dos autos de Gil Vicente e do teatro espanhol do séc. XVII.

Suassuna é um dos autores que facilita por meio de suas obras o livre trânsito entre a tradição clássica e a literatura popular porque esse era um de seus propósitos dentro do Movimento Armorial. Ler Suassuna é transitar ao mesmo tempo pelo romanceiro popular, por Balzac, Boccacio, Plauto, Molière, Shakespeare, Cervantes, entre outros. É uma literatura conectada do local ao universal sem perder a identidade. Portanto trabalhar com os estudantes a peça de um autor pernambucano com possibilidades de diálogos tão pertinentes ao tema dessa pesquisa constitui uma resposta contra as práticas que silenciam os letramentos literários locais.

A peça é dividida em três atos, o narrador é um palhaço que anuncia a abertura do espetáculo, em seguida entram em cena os amigos João Grilo e Chicó dando início ao primeiro ato que trata do enterro do cachorro. Nesse episódio percebe-se a fragilidade humana, um ser corruptível independente dos papéis sociais exercidos. O enterro acontece, em latim, após equívocos, mentiras e negociações mediadas por João Grilo. O segundo ato dá continuidade à discussão do enterro sendo questionada pelo bispo a atitude do padre; nesse momento é revelado o testamento deixado pelo cachorro e o dinheiro é dividido entre as autoridades religiosas. Nesse segundo ato surge um novo núcleo dramático: o gato que descome dinheiro. Sabendo das duas maiores fragilidades da patroa, dinheiro e animais de estimação, João Grilo arma um plano para faturar e se vingar da avareza dos patrões. Chicó é orientado a inserir moedas para tornar possível a trapaça de vender o gato que descome dinheiro à mulher do padeiro.

O plano dá certo e João elabora outra artimanha, dessa vez enchendo uma bexiga de sangue e pedindo a Chicó que a pendurasse no peito para quando ele o golpeasse com uma faca, o amigo fingisse estar morto e ressuscitasse quando ele tocasse a gaita. Acontece nesse intermédio um ataque à cidade de Taperoá por um

grupo de cangaceiros liderados por Severino de Aracajú. O líder do bando ordena matar o padre, o bispo, o padeiro e sua esposa. Quando ameaça matar João Grilo e Chicó os dois apresentam a gaita milagrosa que “ressuscita defunto”, o cangaceiro cai na cilada e acaba morto. Um cangaceiro fiel, pertencente ao bando, toca a gaita na tentativa de ressuscitar Severino, ao perceber a cilada se revolta com a atitude mentirosa de João e o mata. Desse modo inicia o terceiro ato, o julgamento das almas. Aparecem nesse ato o encourado (o diabo, acusador), Nossa Senhora (a Compadecida, advogada) e Manuel (Jesus, o juiz). Os cinco personagens são julgados, mas não vão para o inferno. A compadecida consegue interceder por todos e os mesmos ocupam as cinco vagas existentes no purgatório. João Grilo convence Jesus a dar uma nova oportunidade na terra, prometendo se redimir, dessa forma ele consegue ressuscitar. Ao voltar a terra encontra com Chicó e continua sua andança na luta pela sobrevivência.

Dentro dessa mescla, Suassuna consegue unificar os elementos humanos, universais e utópicos. Esses elementos são evidenciados ao longo da obra em um cenário nordestino, com personagens que apresentam comportamentos que traduzem características da essência humana e reinterpretam no plano material e corporal o movimento de terra e céu em que as concepções cristãs determinam o tom moralista e traz o julgamento do homem pelos suas atitudes. Ele resgata as tradições medievais vinculadas ao espaço da religião católica num retorno aos autos de Gil Vicente. A obra apresenta alguns aspectos semelhantes ao “Auto da Barca do Inferno” no qual uma série de personagens é julgada pelos seus atos praticados em vida e tem como juízes um anjo e um demônio. Para Irley Machado:

> O “Auto da Compadecida” possui um caráter épico e é baseado na tradição católica medieval, nos milagres e também nos “autos” de Gil Vicente. Suassuna serviu-se de um personagem central, “João Grilo”, que, para conduzir a ação, interpela o público e utiliza todos os recursos circenses e populares para dinamizar a cena. O autor, numa postura francamente moral, mas sem fanatismo, criticou, na peça, com um delicioso humor de nordestino, a simonia, a justiça, o preconceito e a exploração dos pequenos pelos grandes. Nesta peça, encenada no momento em que o Brasil passava, quase sem transição, da Idade Média para a época Moderna, em que a consciência e a luta de classes tentava se afirmar, Suassuna conseguiu um feliz casamento, ao unir à crítica social o folclore da região. (MACHADO, 2005, p.65)

A esse respeito, Bakhtin afirma que esse movimento entre alto e baixo é uma das características essenciais da Idade Média em que foi levada ao limite a imagem do inferno. Em sua obra, “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento”,

Bakhtin observa a representação do julgamento extra-histórico da pessoa humana e dos seus atos na literatura da época, os quais se manifestam da maneira mais consequente possível. Ele ressalta que a cultura popular organiza à sua moda a imagem do inferno, opondo a estéril eternidade à morte prenhe e dando à luz, à perpetuação do passado, do antigo para o nascimento de um futuro melhor, novo, saído do passado agonizante.

2.4.1 Adaptações da Peça para as telas da TV

A versão dirigida por Guel Arraes é divida em quatro capítulos, um enredo mais longo adaptado com subtrações e inserções de novos elementos extraídos de outras obras do próprio Ariano Suassuna.

Os roteiristas acrescentaram ao enredo um par romântico formado por Chicó e Rosinha, filha do Major Antônio Moraes. Na peça original o Major tinha um filho homem (frágil e doente).

Esse par romântico pertence a classes sociais diferentes o que dificulta a relação, o pai queria para filha um noivo rico e valente, atributos que faltam a Chicó. Interessado no dote da noiva deixado pela avó, João Grilo arma uma história para realizar o casamento entre Rosinha e Chicó. Convencendo o Major a emprestar a quantia necessária para reforma da igreja e a festa de casamento, em troca Chicó assina um contrato prometendo uma tira de seu couro caso não pagasse a dívida. Esse episódio é inspirado na peça “O Mercador de Veneza”, de Willian Shakespeare, enquanto que a inserção do par romântico foi uma adaptação de outra peça de Suassuna, “O santo e a porca”.

O sacristão também é subtraído para dar mais ênfase ao padre e o bispo, amplia-se o número de causos relatados por Chicó, os quais são ilustrados com efeitos televisivos que imitam a xilogravura.

A versão fílmica da peça proporciona ampliar as análises porque insere elementos que continuam a dialogar com a tradição clássica e com outras obras do auto que convergem para o popular.

2.5 Intertextualidade com a obra “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente

Nota-se uma grande semelhança e ao mesmo tempo distinção entre duas obras, sendo as quais: “Auto da Compadecida” e “Auto da Barca do Inferno”, escrita pelo dramaturgo Gil Vicente. Ambas foram e ainda são grandes relíquias de sátira e crítica social. Deste modo este tópico servirá para enaltecer as semelhanças e diferenças entre os Autos, levando em consideração que as duas obras proporcionam grandes discussões sobre a sociedade e seus comportamentos.

O “Auto da Barca do Inferno” é uma peça de 1517 e foi escrita por Gil Vicente, sendo um grande marco no mundo literário. Explorando assuntos universais e representando o ser humano numa perspectiva trágica, o autor ridiculariza o mundo santificado e caracteriza o humano com tendência ao pecado, racional e maldoso, tornando-se indigno do perdão. Deste modo, seu fim é o inferno. Um fragmento do diálogo entre o diabo e fidalgo ilustram essa percepção:

> Vem o FIDALGO acompanhado de um rapaz com uma cadeira. Chegando a barca do Inferno, diz:
>
> FIDALGO- E essa barca? Para onde vai?
>
> DIABO- Vai para a ilha danada e já vai partir.
>
> FIDALGO- E a senhora vai para lá também?
>
> DIABO- (corrigindo irritado) Senhor!... A seu
>
> dispor
>
> FIDALGO- Isso parece um cortiço.
>
> DIABO- é o que você vê ai, do lado de fora.
>
> FIDALGO- qual o destino
>
> DIABO- O inferno, senhor.
>
> FIDALGO- (irônico) Hum! Essa terra é podre, sem graça, mereço um lugar melhor!
>
> FIDALGO- E por acaso tem algum passageiro para tal embarcação?
>
> DIABO- Oras, pois, tu és a cara dessa embarcação!
>
> DIABO- Onde esperas salvação?
>
> FIDALGO- Eu deixo na outra vida Quem reza sempre por mim.
>
> DIABO- Quem reza sempre por ti ? Hi, hi, hi, hi, hi, hi, hi. Tu viveste a teu prazer achando que iria ter perdão. Porque eles têm que rezar por ti? Embarca já!
>
> FIDALGO – Não há aqui outro navio?
>
> DIABO – Não, senhor, este foi reservado pra você.
>
> FIDALGO – (confuso, sem compreender nada) Vou neste outra barca.
>
> FIDALGO: (gritando para o Anjo que está na barca Olá!). Pra onde você vai?
>
> (o Anjo não responde) Ei você não está me ouvindo? Este além de surdo é fraco.

> ANJO – (aproximando-se) Que queres?
>
> FIDALGO – Esta é mesmo a barca que vai para o paraíso?
>
> ANJO – É sim.
>
> FIDALGO – me deixe embarcar aí.
>
> ANJO _ Não se embarca tirania nesta barca divinal. Aqui não tem espaço para você.
>
> ANJO – (com firmeza e autoridade) Não venha de qualquer jeito querendo entrar nessa barca. (AUTO DA BARCA DO INFERNO, GIL VICENTE, 1517)

Ariano Suassuna escreve “Auto da Compadecida”, numa outra perspectiva, parcialmente diferente do escritor português. É possível perceber a intertextualidade entre as duas obras, contudo Suassuna ao contrário de Gil Vicente coloca a religião e a fé como elementos capazes de salvar o homem. Esse desejo humano de se sobrepor ao mal é caracterizado pela figura do povo nordestino com suas crenças e devoções. O Autor atenua a fragilidade humana aos erros reforçando que pelo poder da crença se alcança o perdão. No julgamento todas as falhas morais são justificadas pelo contexto de vida de cada ser e o grande juiz Emanuel aparece dotado de compreensão. A imagem da compadecida reforça a necessidade da figura materna que vem advogar em defesa dos pecadores com intuito de livrá-los do inferno.

> “É verdade que eles praticaram atos vergonhosos, mas é preciso levar em conta a pobre e triste condição do homem. A carne implica todas essas coisas turvas e mesquinhas. Quase tudo o que eles fazem é por medo.” (“AUTO DA COMPADECIDA”, SUASSUNA, 1955).

A obra aborda temas de extrema relevância social, entre eles, a religiosidade corrompida dentro do clero. Durante todo o enredo, o padre, o bispo e seus fiéis mais próximos apresentam ações e comportamentos destoantes do que se espera de figuras que prezam pelo sagrado. Dessa forma, percebe-se uma posição crítica acerca da Igreja e um tom denunciativo sobre a grande influência e poder que a religião exerce sobre o ser humano, tanto no contexto social quanto individual.

As figuras religiosas são marcadas pelo materialismo, ganância e presunção submetem às regras da instituição ao dinheiro, apontando assim, a falha moral presente nos representantes do clero. O enterro da “cachorra” em latim exemplifica essa hipocrisia e reafirma essa falha. João Grilo parece perceber e compactuar com tal conduta ao criar a história do “testamento da cachorra”. Na verdade a trapaça visava agradar a patroa dona do animal morto, esse agrado testa a fragilidade do

padre diante do grande dilema de ser e ter. Ariano Suassuna decide desestruturar a imagem dos religiosos, mas não com a intenção de ridicularizá-los, e sim com objetivo de mostrar a face humana e frágil de tais figuras e com um tom cômico, a história prende totalmente a atenção do leitor justamente pela “peleja” de Chicó e João Grilo que tentam acima de tudo lucrar diante da situação.

2.5.1 Intertextualidade com a obra Dom Quixote de Cervantes

De Cervantes Ariano Suassuna traz o sonho e as andanças de Quixote e seu companheiro Sancho Pança. Com características pícaras João Grilo é o anti-herói que vive por sua inteligência em uma sociedade corrupta.

Seu amigo, Chicó menos sagaz, mas excelente contador de histórias usa o artificio da mentira apenas para impressionar e causar uma imagem de alguém experiente e corajoso. Ao analisar essa semelhança Suassuna declara:

> A diferença entre eles, além da qualidade e grandeza, seria que, no Dom Quixote, o corajoso é o Cavaleiro sonhador, e o covarde é o pícaro popular, enquanto que no “Auto da Compadecida”, acontece o contrário: João Grilo, o pícaro, é que tem arrancos quixotescos de coragem, e Chicó, o mentiroso sonhador e lírico, é que tem a covardia, tocada de bom senso, de Sancho (SUASSUNA, 2008, p. 182-183).

Enquanto Quixote mistura fantasia e realidade, se comportando como se estivesse em um romance de cavalaria e transformando obstáculos banais (como moinhos de vento ou ovelhas) em gigantes e exércitos de inimigos, João Grilo e Chicó misturam fantasia e realidade como estratégia de sobrevivência e transformam os obstáculos em oportunidade para ascender socialmente.

Outro exemplo de intertextualidade está na semelhança com episódio das Bodas de Comacho, no capítulo XXI de Dom Quixote II, no qual Basílio querendo casar com Quitéria sofre um golpe de lâmina afiada e finge agonizar até o momento em que a donzela casa-se com ele. Logo após receber a bênção de Camacho, Basílio levanta com grande ligeireza e com pasmosa desenvoltura arrancou o estoque, a que o seu corpo servia de bainha. Em Suassuna, Chicó prende uma bexiga de sangue ao seu corpo e João Grilo finge desferir um golpe de faca, Chicó cai e simula estar morto e ressuscitar ao toque da gaita benta.

É importante ressaltar influencia do gênero picaresco como suporte da narrativa do auto. A presença do pícaro com assinalado pela astúcia, pobreza e sua inclinação para vagar. Este gênero também é caracterizado por ter ausência de situações românticas, surgindo este tema apenas esporadicamente e para enquadrar ou dar enquadramento a outra situação principal do trabalho. Outro aspecto é a narrativa apresentada como um conjunto de histórias que nada têm em comum, exceto a presença do protagonista.

2.5.2 Intertextualidade com a peça “O Mercador de Veneza” de Shakespeare

“O Mercador de Veneza” está presente na versão cinematográfica do auto. Na obra de Shakespeare, o personagem principal Antônio assina um contrato acordando uma libra de sua própria carne caso não consiga pagar a Shaylok, agiota, a dívida contraída para ajudar o amigo Bassânio a conquistar a jovem Pórcia. O fragmento abaixo traz esse episódio, em um momento de grande tensão da peça:

> PÓRCIA — Pertence-te uma libra aqui da carne do mercador; a corte o reconhece, porque a lei o permite.
>
> SHYLOCK — Oh juiz íntegro!
>
> PÓRCIA — E deveis retirá-la justamente do peito dele; a corte o reconhece, porque a lei o permite.
>
> SHYLOCK — Oh juiz sábio! Isso, sim, que é sentença! Vamos logo; preparai-vos.
>
> PÓRCIA — Um momentinho, apenas. Há mais alguma coisa. Pela letra, a sangue jus não tens; nem uma gota. São palavras expressas: “Uma libra de carne”. Tira, pois, o combinado: tua libra de carne. Mas se acaso derramares, no instante de a cortares, uma gota que seja, só, de sangue cristão, teus bens e tuas terras todas, pelas leis de Veneza, para o Estado passarão por direito.
>
> GRACIANO — Oh juiz honesto! Toma nota, judeu: quanto ele é sábio!
>
> SHYLOCK — A lei diz isso?
>
> PÓRCIA — Podes ver o texto. Reclamaste justiça; fica certo de que terás justiça, talvez mesmo mais do que desejaras.
>
> GRACIANO — Oh juiz sábio! Toma nota, judeu: quanto ele é sábio!
>
> SHYLOCK — Nesse caso, concordo com a proposta: que me paguem três vezes a importância da dívida, ficando o cristão livre.
>
> BASSÂNIO — Eis o dinheiro.
>
> PÓRCIA — Devagar! Justiça total para o judeu. Nada de pressa. Só tem direito à multa estipulada.
>
> GRACIANO — O judeu! Que juiz idôneo e sábio!

> PÓRCIA — Dispõe-te, assim, para cortar a carne. Mas não derrames sangue, nem amputes senão o peso justo de uma libra, nem mais nem menos; pois se retirares mais ou menos do que isso, o suficiente para deixá-la mais pesada ou leve na proporção, embora, da vigésima parte de um pobre escrópulo; ou, ainda, se a balança pender um fio, apenas, de cabelo, por isso a vida perdes, ficando os teus bens todos confiscados.
>
> GRACIANO — Um segundo Daniel, judeu, um novo Daniel! Agora, cão, peguei-te firme.
>
> PÓRCIA — Por que o judeu parou? Cobra tua dívida.
>
> SHYLOCK — Dai-me o meu capital e deixai-me ir.
>
> BASSÂNIO — Já o trouxe aqui, para isso; toma-o logo.
>
> PÓRCIA — Recusou-o ante a corte, abertamente. Vai receber justiça e a letra, apenas.
>
> GRACIANO — Um segundo Daniel! Outro Daniel! Judeu, muito obrigado por me haveres ensinado esse nome.
>
> SHYLOCK — Não recebo nem mesmo o meu dinheiro?
>
> PÓRCIA — Só recebes a pena cominada, que com risco próprio deves cobrar, judeu.
>
> SHYLOCK — Que o diabo, nesse caso, o proteja! Não me agrada continuar a perder aqui meu tempo.
>
> PÓRCIA — Espera aí, judeu! A lei ainda tem outras pretensões a teu respeito. Diz a lei de Veneza, expressamente, que se a provar se vier que um estrangeiro, por processos diretos ou indiretos, atentar contra a vida de um dos membros desta comunidade, há de a pessoa por ele assim visada, assenhorear-se da metade dos bens desse estrangeiro, indo a outra parte para os cofres públicos. A vida do ofensor à mercê fica do doge, apenas, contra os votos todos. Digo, pois, que te encontras nesse caso, pois que se torna manifesto e claro que, usando de processos indiretos, e diretos também, contra a existência do acusado intentaste — Assim, incorres na pena cominada. Agora, ajoelha-te e ao doge implora que te dê o perdão.
>
> (Shakespeare, 1598)

Já no “Auto da Compadecida” o Major cobra a dívida e exige a retirada da "tira de couro do lombo" de Chicó. Na adaptação para o cinema, o acordo firmado entre Chicó e o Major Antônio Moraes tem como finalidade a reforma da igreja para o casamento daquele com Rosinha. Como o amigo do "amarelo" não possuía condição financeira de doar dez contos de réis para tal finalidade, Grilo novamente irrompe com mais uma de suas ideias: a de dar por garantia uma "tira do couro" de Chicó em troca do valor estipulado, e assim, após hipotecar a pele do amigo, João Grilo fia-se na herança de Rosinha para desatar os nós dessa estória por ele criada, o que só se dá com uma falha do contrato, o fato de esse não contemplar a questão do sangue, caso fosse levado a cabo a retirada do couro. No auto esse momento tenso é amenizado pelo tom humorístico dos diálogos:

> CHICÓ: E eu tô cansado dessa agonia de ficar inteiro, ficar sem uma tira, ficar inteiro, ficar sem uma tira...
>
> MAJOR: A festa tá muito boa, mas tá na hora de cumprir o contrato.
>
> CHICÓ: É cedo.
>
> MAJOR: Não se preocupe que a faca tá amoladinha.
>
> CHICÓ: O senhor não teria uma anestesia? (...)
>
> GRILO: Uma tirinha só, nenhuma gota de sangue, que sangue não estava no contrato.
>
> MAJOR: Que história é essa?
>
> ROSINHA: A única palavra que se pronunciou nesse contrato foi couro, ninguém falou em sangue, não foi? (...)
>
> GRILO: Ou o senhor tira o couro de Chicó sem tirar sangue ou o senhor não tira é nada. (ARRAES, 2000, cap. 19)

2.5.3 Os cordéis de Leandro Gomes de Barros presente no "Auto da Compadecida"

Outro recorte da obra é baseado nos cordéis de Leandro Gomes de Barros, como é o caso do folheto intitulado "O dinheiro". Nesse cordel um cachorro deixa uma soma em dinheiro num testamento com a condição de que fosse enterrado em latim passagem que, como vimos, foi incorporada ao auto de Suassuna. Outro exemplo é a história do "Cavalo que defecava dinheiro", neste folheto aparecem são dois os protagonistas, um rico avarento que é trapaceado por um compadre pobre e astuto que lhe vende um cavalo "que defecava dinheiro". Na peça o animal é substituído por um gato, talvez para facilitar a dramatização desse mesmo cordel. O fragmento abaixo ilustra esse episódio:

> Foi na venda e de lá trouxe
> Três moedas de cruzado
> Sem dizer nada a ninguém
> Para não ser censurado
> No fiofó do cavalo
> Foi o dinheiro guardado
> Do fiofó do cavalo
> Ele fez um mealheiro
> Saiu dizendo: sou rico
> Inda mais que um fazendeiro
> Porque possuo um cavalo
> Que só defeca dinheiro.
> Quando o duque velho soube
> Que ele tinha esse cavalo

Disse pra velha duquesa:
Amanhã vou visitá-lo
Se o animal for assim
Faço jeito de comprá-lo
(BARROS, 1999, p.1-3)

Suassuna transfere para o auto outro aspecto da história, que trata de um instrumento musical que ressuscitava defuntos. No cordel esse instrumento é uma rabeca, na obra de Suassuna passa a ser uma gaita. Segue um trecho desse momento:

O velho que confiava
Na rabeca que comprou
Disse a ela: - Cale a boca!
O mundo agora virou
Dou-lhe quatro punhaladas,
Já você sabe quem sou.
Ele findou as palavras
A velha ficou teimando,
Disse ele: -Velha dos diabos
Você ainda está falando?
Deu-lhe quatro punhaladas
Ela caiu arquejando...
O velho muito ligeiro
Foi buscar a rabequinha,
Ele tocava e dizia:
-Acorde, minha velhinha!
Porém a pobre da velha,
Nunca mais comeu farinha.
(BARROS, 1999, p. 11)

Conforme um estudo feito por Santos (1981) sobre o Movimento Armorial, encabeçado por Suassuna, a recriação do texto popular que se dá no “Auto da Compadecida” possui certas características:

1) Manutenção do esquema narrativo do texto popular, com modificações maiores ou menores na cadeia discursiva, segundo processo da retórica popular e oral, com a triplicação da sequência ou a intercalação de outras narrativas;

2) Modificações importantes ao nível dos agentes, através de novas motivações dos personagens existentes e criação de novos personagens a partir de outras fontes populares, como o mamulengo e o bumba-meu-boi;

3) Conservação da língua popular, mas com grafia e correção gramatical eruditas;

Essas características estão presentes na obra de Suassuna e quando ele toma por base o folheto de cordel não o faz por acaso. Os estudos feitos por Idellete dos Santos aponta o seguinte:

> O folheto da literatura de cordel fornece ao artista armorial temas e esquemas narrativos; a cantoria lhe oferece gêneros poéticos pouco conhecidos, sonoridades e ritmos novos que fazem os poetas esquecerem, através de uma aprendizagem nova, as leis e regras da poesia letrada. O pintor e o gravador encontraram no folheto a ilustração, a xilogravura; o músico, sons e cantos novos tocados com instrumentos reinventados. (SANTOS, 2009, p.34)

2.5.4 Severino de Aracajú: a representação do cangaço

Na obra a figura de Severino de Aracaju é o protótipo da lendária figura de Lampião, que reproduz todo um movimento social. Seu bando representa o cangaço, um estilo de vida revolucionário que perdurou por vários anos no Nordeste brasileiro. Muitos líderes se destacaram, mas a figura icônica é certamente a de Virgulino Ferreira, o Lampião, considerado o rei do cangaço, nascido em sete de julho de 1897, no atual município de Serra Talhada, no Sertão de Pernambuco, filho de José Ferreira da Silva e D. Maria Lopes. Pesquisas apontam que Virgulino e mais dois irmãos tornaram-se bandidos, conhecidos como “Irmãos Ferreira”, eles assaltavam as fazendas e matavam o gado, mais tarde juntaram ao bando de cangaceiro do qual se tornou líder. Os ataques aos municípios e fazendas cometidos pelo bando de lampião culminavam em roubo de gado, saques, sequestros, assassinatos, torturas, mutilações e estupros resultando em perseguições policiais ao bando.

Ao trazer para obra esses elementos do cangaço, Suassuna apresenta a possibilidade do leitor conhecer a dualidade presente na figura do cangaceiro que, vítima de um sistema excludente, vê sua família ser destruída, tornando-se frio, vingativo e violento. Mas na peça o personagem é revestido de uma ingenuidade capaz de acreditar na história da gaita que fecha o corpo e ressuscita.

> JOÃO GRILO: "Mas cura. Essa gaita foi benzida por Padre Cícero, pouco antes de morrer" (p.122).
>
> a "visita" ao Padre Cícero. JOÃO GRILO: "Seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta" (p.127).

Esse comportamento criativo da dupla é sempre evidenciado como meio eficaz para se sobressair nas situações complicadas em que se envolvem, dessa forma, deixa transparecer que a “esperteza”, a “astúcia” é para o pobre uma arma de sobrevivência. Os personagens refletem uma sociedade dividida em classes e as artimanhas dos menos favorecidos denotam uma tentativa de resistência. João Grilo e Chicó constituídos por opostos, o bobo e o anti-herói, compensam as diferenças sociais por meio da zombaria e da sagacidade, ridicularizando e recusando todos os símbolos do poder e hierarquia vigentes na sociedade.

A peça de Suassuna alia o espontâneo ao elaborado, o popular ao erudito, a linguagem comum ao estilo terso, o regional ao universal. Nesse sentido vê-se o rompimento das barreiras temporais e pelo viés intertextual incorpora-se a estética universal, refaz e revitaliza com características regionais.

CAPÍTULO 3

3.1 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO ERUDITO PARA O POPULAR

O propósito inicial desse trabalho era trazer para sala de aula obras de autores locais e torná-las objeto de estudo no ensino de literatura, o que era justificável, pois a literatura popular deve ter seu espaço assegurado no ensino. Contudo, a própria experiência mostrou que não era preciso destinar um tempo exclusivo, ou fazer um recorte nos conteúdos curriculares para encaixar a literatura popular, pois o seu estudo pode acontecer simultâneo e integrado porque na literatura canônica se encontra um contexto favorável a ressignificação do ensino de literatura popular.

A análise do Eixo Letramento Literário, foi realizada na tentativa de identificar o tratamento dado à literatura popular nos programas de ensino de língua portuguesa e no projeto Político Pedagógico da escola Dom Mota, tendo em vista sua localização em meio a uma comunidade com forte potencial de poetas,

cordelistas e cantadores constatou-se que há um apagamento do popular em ambos os textos, quando aparecem surgem de maneira tímida, pontual e folclórica. Outro ponto a se considerar diz respeito ao contexto extraescolar no qual se observa a existência de eventos literários vivenciados pela comunidade: mesas de glosas, apresentações instrumentais de bandas de pífano, violeiros, declamações e divulgação de trabalhos dos cordelistas e escritores locais. Esses eventos reafirmam as produções populares criando novos vínculos com o público infanto-juvenil, além de promover o encontro entre a mescla urbano/rural, erudito/popular, e ainda, entre outras manifestações da arte. Nessa diversidade há uma harmonia, uma unidade que se faz representar na própria construção material do cordel, pois ele consegue agregar essas três formas de arte: a música, a pintura e a literatura.

Percebendo que esse universo cultural da literatura de cordel estava sendo silenciado na materialidade do projeto político pedagógico da escola e tendo consciência dos efeitos desse silenciamento, se ajustou à pesquisa uma proposta de intervenção de modo a apresentar aos docentes não uma receita, mas uma possibilidade de trabalho com o intuito de se aplicar em sala de aula um ensino de literatura numa perspectiva agregadora que valorize o local sem deixar de ampliar o repertório literário do estudante. Dessa forma, ao transformar o texto literário em objeto de estudo ele passa a ser um manancial de possibilidades com potencial para valorização da literatura local e ainda proporcionar a ampliação do repertório literário dos estudantes, assim, neles se reconhecer e fortalecer sua identidade.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, foi adotado o modelo de sequência básica expandida sugerida por Cosson (2014), que aponta três perspectivas metodológicas, a saber: oficina, andaime e portfólio. As quais podem ser sequenciadas em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Sobre sua proposição, o autor ressalta que:

> [...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2014, p.12)

A seguir apresentamos o detalhamento da sequência expandida realizada nas turmas do 9º Ano I e II:

Primeiro momento: Motivação

Esta etapa prevê a preparação dos estudantes para entrada no universo da obra literária a ser lida. A proposta dessa pesquisa é trabalhar “O Mercador de Veneza” e para introduzir os estudantes foi proporcionada uma viagem pela linha de tempo na história da cidade de Veneza, uma retrospectiva dos dias atuais ao século XVII, no qual se passa a peça. Nessa atividade utilizou-se a estratégia de vídeos turísticos disponibilizados no Youtube e apresentações em PowerPoint com recortes históricos que contou com a colaboração do professor de história.

Outra parte da motivação também proposta pelo professor de história que organizou um organograma com a composição da sociedade do século XVII. Em seguida foi realizada a etapa da introdução que consiste em uma breve apresentação do autor, da época em que ele viveu e um panorama da obra a ser lida, nesse caso, “O Mercador de Veneza”. Os estudantes tinham um conhecimento restrito sobre o autor e já haviam lido ou assistido a suas peças mais populares entre os adolescentes a exemplo de: Romeu e Julieta; Sonho de uma noite de Verão e Otelo. A escolha do autor foi resultado de uma pesquisa estimulada, na qual foi disponibilizado o nome de três autores de peças teatrais: Shakespeare, Suassuna e Miguel Falabella. Os estudantes escolheram a primeira opção.

A seleção dessa peça em especial e desse gênero textual se deu por dois motivos: primeiro, porque dialogava com outras peças em termos de temática e estilo; segundo, porque se ajustava aos propósitos dessa pesquisa no sentido de trazer para discussão o diálogo entre o erudito e o popular.

Portanto, a escolha da peça “O Mercador de Veneza” não se deu aleatoriamente, mas por seu conteúdo dialogar de forma intertextual com um dos atos da peça “Auto da Compadecida”, após sua adaptação para o cinema. Desse modo a obra de Suassuna entrou em cena na etapa de expansão, quando os estudantes tiveram contato com texto “Auto da Compadecida” no qual foram descobrindo as relações intertextuais com o texto base e que o autor partiu de histórias de cordéis e outros elementos da literatura canônica para construir a sua peça. Dessa forma, essa estratégia, enriqueceu o trabalho com a literatura num diálogo entre o erudito e o popular.

Segundo Momento: Leitura

Foi planejado com os estudantes prazos para leitura dos atos da peça O Mecador de Veneza que resultou na construção de uma tabela pautada na estratégia da sequência expandida:

Obra: O Mecador de Veneza				Autor: Wiliam Shakespeare				
	ATO I	ATO II	INTERVALO	ATO III	ATO IV	INTERVALO	ATO V	INTERVALO
Páginas	08 páginas p.3-11	12 páginas p.12-24		12 páginas p. 24-35	10 páginas p.35-44		06 páginas p.45-49	
Data	1º semana de agosto	2º semana de agosto		3º semana de agosto	4º semana de agosto		1º semana de setembro	

Esse quadro serviu para organizar o ritmo de leitura da turma, durante os intervalos formam realizados os estudos sobre as obras. No Primeiro intervalo aconteceram as primeiras contextualizações propostas na sequência expandida, no segundo intervalo os estudantes puderam socializar suas pesquisas por meio da estratégia de seminário e no terceiro intervalo após perceber a intertextualidade entre o Mercador de Veneza e o Auto da Compadecida foi reiniciada a sequência com essa peça de Suassuna.

É preciso esclarecer que a biblioteca escolar não dispunha da obra em seu acervo, o que foi facilmente resolvido, pois a mesma está disponível em PDF na internet, no seguinte endereço eletrônico www.dominiopublico.gov.br/dowlod/texto/cv000094.pdf. Um grupo significativo de estudantes possuíam aparelho celular ou computadores com acesso a internet, o que facilitou a realização da leitura sem problemas de descontinuidade. Concluída a leitura do primeiro ato foi realizada a primeira interpretação.

Primeira Interpretação:

Essa etapa, segundo Cosson (2012), tem o objetivo de ajudar o estudante a traduzir a impressão geral do título e o impacto que ele teve sobre a sensibilidade do leitor. Na oportunidade a turma foi dividida em dupla para registrarem suas impressões sobre a obra e apresentar ao grande grupo.

Os intervalos de leitura foram conduzidos introduzindo o recurso do áudio-livro disponível no site https://www.youtube.com/watch?v=UloOWI2X3oA. Nesses

momentos intervalares ao ouvir trechos da obra surgiram discursões acaloradas sobre o comportamento das personagens, provocando maior ansiedade para concluir a leitura dos atos. Nesse ínterim os estudantes trouxeram para a temática do antissemitismo à luz de outros livros e filmes que eles já conheciam. Foi interessante ouvi-los trazem relatos de seus repertórios literários trouxeram para discussão a situação vivenciada em O menino do pijama listrado, A menina que roubava livros, O diário de Anne Frank e A vida é bela. Esse exercício de empatia de colocar-se no lugar do outro, colocar-se no lugar de um povo, de uma história, de uma cultura provoca muitas reflexões, inclusive de se perceber marginalizado em algumas situações. O que dizer quando um estudante pede a fala e relata uma situação ter presenciado uma cena de homofobia... O que dizer quando uma aluna de apenas 13 anos relata ter sofrido agressões no namora provocadas, segundo ela, por ciúmes...

Essas e outras narrativas da vida real chegam aos momentos de discussão temática porque os estudantes conseguem extrair do texto o diálogo com presente enxergando as práticas desumanas que persistem na atualidade. Esse itinerário estabelece um diálogo com várias disciplinas pedagógicas gerando um movimento interdisciplinar que conflui para formação do cidadão global.

As etapas seguintes tratam dos sete tipos de contextualização propostos por Cosson (2012): teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Algumas dessas etapas aconteceram simultâneas a leitura da obra e outras nos períodos destinados aos intervalos.

Contextualização Teórica - busca tornar explícitas as ideias sustentadas na obra. A peça “O Mercador de Veneza” traz para o enredo as vulnerabilidades humanas: o preconceito, o antissemitismo, o desejo de vingança, o rancor, a ganância; e por outro lado as qualidades morais da humanidade: o amor, a amizade, a justiça. São as múltiplas facetas que envolvem o homem e sua relação com o mundo.

Por amor Bassânio quer chegar até Belmonte:

> BASSÂNIO - Em Belmonte há uma jovem que de pouco recebeu grande herança. É muito linda e, mais do que esse termo, de virtudes admiráveis. Outrora eu recebi de seus olhos mensagens inefáveis. Chama-se Pórcia, inferior em nada à filha de Catão, Pórcia de Bruto. Não lhe ignora o valor o vasto mundo. Pois pelos quatro ventos lhe têm vindo de toda parte muitos pretendentes de fama sublimada.
>
> Como velo de ouro o solar cabelo lhe orna a fronte, o que transforma a sede de Belmonte em uma nova Cólquida, empenhando-se muitos Jasões no afã

de conquistá-la. Ó meu Antônio! Se eu possuísse meios para poder apresentar-me como pretendente também, não me restara, diz-me o pressentimento, a menor dúvida de que eu viria a ser o felizardo.

Por amizade Antônio assina um contrato como fiador de Bassânio:

SHYLOCK - Quero dar-vos prova dessa amizade. Acompanhai-me ao notário e assinai-me o documento da dívida, no qual, por brincadeira, declarado será que se no dia tal ou tal, em lugar também sabido. a quantia ou quantias não pagardes, concordais em ceder, por equidade, uma libra de vossa bela carne, que do corpo vos há de ser cortada onde bem me aprouver.

ANTÔNIO - Palavra, aceito! Assinarei a dívida e declaro que um judeu pode ser até bondoso.

BASSÂNIO - Jamais assinareis, por minha causa, um documento desses; antes quero continuar a passar necessidade.

ANTÔNIO - Nada temas, amigo, que eu não perco. Daqui a dois meses, isto é, um mês antes de se vencer a letra, espero certo receber nove tantos do que vale.

SHYLOCK - Como são os cristãos, ó pai Abraão! A dureza mui própria os leva sempre a suspeitar do pensamento alheio. Uma coisa dizei-me, por obséquio: se ele não me pagar no dia certo, que lucrarei cobrando-lhe essa pena? Uma libra de carne humana, quando retirada de alguém, não vale tanto nem é tão apreciada quanto carne de vitela, de cabra ou de carneiro. Só para ser-lhe amável é que faço semelhante proposta. Caso a aceite, serei contente. Do contrário, adeus. E, pelo meu amor, não me ultrajeis.

ANTÔNIO - Pois não, Shylock; assinarei a letra.

SHYLOCK - Então dentro de pouco ide encontrar-me em casa do notário. Dai-lhe os dados para aprontar essa jocosa letra, que os ducados vou pôr dentro da bolsa e ver o que há em casa, cuja guarda confiei a um velhaco perdulário. Dentro de pouco lá estarei convosco.

ANTÔNIO - Valoroso judeu, põe pressa nisso. (Sai Shylock.)

BASSÂNIO - Não confio em frases doces ditas por um biltre.

ANTÔNIO - Não seja o prazo causa de aflição. Um mês antes meus barcos voltarão. (Saem.)

Mesmo precisando do empréstimo Antônio e Bassânio não escondem o preconceito para com o judeu:

ANTÔNIO - Ainda agora pudera novamente dar-te o nome de cão, de minha porta tocar-te a ponta-pés, cuspir-te o rosto. Se queres emprestar-nos teu dinheiro, não o faças como a amigos - em que tempo a amizade cobrou do amigo juros de um metal infecundo? - antes o empresta como a teu inimigo, pois no caso de vir ele a faltar com o pagamento, com mais alegre rosto hás de extorquir-lhe tudo o que te dever.

SHYLOCK - Ora essa! Vede como vos exaltais! É meu desejo prestar-vos um obséquio, conquistar-vos a amizade, esquecer-me das injúrias com que me maculastes, suprir vossa necessidade, sem tirar proveito nenhum do meu dinheiro. No entanto, não me quereis ouvir. A amiga oferta.

Contextualização Histórica – abre a obra para época que ela encena. Longe de uma visão estreita e reducionista dos aspectos históricos, essa etapa traz informações sobre o ambiente social, de acordo com o interesse dos estudantes. No caso de “O Mercador de Veneza”, a ação dramática serve de trilhos para conhecer o cotidiano das categorias sociais, do funcionamento da sociedade da época captando as múltiplas facetas do comportamento humano ao longo da história. Nessa peça, Shakespeare lida com a ideologia antissemita que envolvia a realidade da época, focalizando situações vividas pelos judeus na Europa, na Idade Média.

Contextualização Estilística – esta etapa vai além da identificação dos estilos de época, pois nenhuma obra se restringe inteiramente a um período, pois bem, esse momento do estudo contribui para percepção de que essa comédia de Shakespeare apresenta um mundo em transição, transformado pelo Renascimento, as Grandes Navegações, a filosofia de Maquiavel e o heliocentrismo de Copérnico. Os personagens deixam de ser guiados pelo sobrenatural e assumem uma atitude crítica diante de suas vidas, na peça se vê claramente o homem sendo responsável pela construção do próprio destino. Nada mais moderno.

Contextualização Poética – aqui a intenção é perceber a estruturação ou composição da obra. No caso da obra foram analisados vários pontos presentes na construção da narrativa literária. Escrita no gênero peça teatral a história junta o drama e a comédia. A trama é repleta de passagens que evocam uma reflexão sobre identidade e igualdade, a exemplo do discurso do personagem Shylock. A tessitura da obra conduz o leitor a um cenário imaginativo de um julgamento muito bem articulado pelo jogo vocabular, sendo capaz de dividir causar dúvida entre apoiar ou não Shylock ou Antônio, pois o leitor se vê diante de temas tão caros não só a sociedade medieval, mas até mesmo para sociedade atual.

Contextualização Crítica – prevê a possibilidade de ampliação dos horizontes de leitura, nessa etapa se ajusta a apreciação de resenhas críticas que se encontram disponíveis, no caso de obras canônicas há um vasto material disponível em vários sites pedagógicos. Esse se torna um momento de percepção dos pontos de vistas dos leitores, surgem os posicionamentos favoráveis ou não ao desdobramento do enredo tudo isso construído a partir da apropriação de leituras acadêmicas e outros materiais que possam contribuir para enriquecer e ampliar o nível de criticidade a respeito da obra.

Contextualização Presentificadora – busca a correspondência da obra em estudo com a realidade atual. Nesse momento o estudante é convidado a olhar para o seu universo social e identificar elementos que se identificam com a obra mostrando assim a atualidade do texto. Na peça, “O Mercador de Veneza”, a polêmica sobre antissemitismo foi o foco colocando em pauta outras situações de intolerância que permeiam na sociedade atual. A fala de Shylock deixa clara a sua condição de revolta quanto a esse ódio histórico fazendo crescer seu sentimento de vingança:

> SHYLOCK - Para isca de peixe. Se não servir para alimentar coisa alguma, servirá para alimentar minha vingança. Ele me humilhou, impediu-me de ganhar meio milhão, riu de meus prejuízos, zombou de meus lucros, escarneceu de minha nação, atravessou-se-me nos negócios, fez que meus amigos se arrefecessem, encorajou meus inimigos. E tudo, por quê? Por eu ser judeu. Os judeus não têm olhos? Os judeus não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, inclinações, paixões? Não ingerem os mesmos alimentos, não se ferem com as armas, não estão sujeitos às mesmas doenças, não se curam com os mesmos remédios, não se aquecem e refrescam com o mesmo verão e o mesmo inverno que aquecem e refrescam os cristãos? Se nos espetardes, não sangramos? Se nos fizerdes cócegas, não rimos? Se nos derdes veneno, não morremos? E se nos ofenderdes, não devemos vingar-nos? Se em tudo o mais somos iguais a vós, teremos de ser iguais também a esse respeito. Se um judeu ofende a um cristão, qual é a humildade deste? Vingança. Se um cristão ofender a um judeu, qual deve ser a paciência deste, de acordo com o exemplo do cristão? Ora, vingança. Hei de por em prática a maldade que me ensinastes, sendo de censurar se eu não fizer melhor do que a encomenda.

Contextualização Temática – A abordagem temática é o modo mais familiar de tratar uma obra dentro ou fora da sala de aula. Cosson (2012), alerta que no processo de letramento literário precisa-se fugir das saídas fáceis e buscar mais rigor na execução dessa etapa da sequência. Para o autor, cabe ao professor fazer a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário e solicitar o acompanhamento do tema no campo de interesse dos estudantes por um docente de outra disciplina.

Em “O Mercador de Veneza”, temas como a condição feminina, o racismo, a amizade, o homossexualismo, puderam suscitar debates calorosos e significativos gerando uma contextualização temática de alto nível na leitura da obra.

Na primeira cena, do I Ato Antônio aparece triste conversando com seus amigos Salarino, Graciano, Salânio e Lourenço:

> ANTÔNIO - Não sei, realmente, porque estou tão triste. Isso me enfara; e a vós também, dissestes. Mas como começou essa tristeza, de que modo a adquiri, como me veio, onde nasceu, de que matéria é feita, ainda estou por saber. E de tal modo obtuso ela me deixa, que mui dificilmente me conheço.

> GRACIANO - Signior Antônio, pareceis doente. Preocupai-vos demais com este mundo. Perda de vulto é tudo o que nos custa tantos cuidados. Podeis dar-me crédito: mudastes por maneira extraordinária.
>
> ANTÔNIO - O mundo, para mim, é o mundo, apenas, Graciano: um palco em que representamos, todos nós, um papel, sendo o meu triste.

A sequência dessa conversa sugere que toda essa tristeza se deve ao amor que Antônio sente por Bassânio. E com a chegada deste os amigos se dispendem os deixando a sós:

> LOURENÇO - Caro senhor Bassânio, já que achastes Antônio, vos deixamos. Mas mui gratos vos ficaremos, se hoje à noite, à ceia, vos lembrardes do ponto em que devemos encontrar-nos de novo.

Outra fala de Bassânio no Ato IV do julgamento deixa transparecer esse amor:

> BASSÂNIO - Antônio, desposei uma pessoa que me é tão cara quanto a própria vida. Mas essa vida, a esposa, o mundo inteiro são por mim avaliados ainda em menos do que tua existência. Conformara-me em perder todos, em sacrificá-los a este demônio, só para salvar-vos.
>
> PÓRCIA - Não vos ficara muito agradecida vossa esposa, se acaso aqui estivesse, para ouvir essa oferta.
>
> BASSÂNIO - Amo deveras minha mulher; mas desejara que ela no céu se achasse, para que pudesse impetrar junto a algum poder celeste que demovesse este judeu canino.
>
> NERISSA - Foi bom dizerdes isso em sua ausência, pois, de outro modo, o lar ficara inquieto.
>
> SHYLOCK - Os maridos cristãos são desse jeito. Tenho uma filha; mas preferiria que ela casasse com um dos descendentes de Barrabás, a vê-la desposada com um desses cristãos. O tempo corre! Dai andamento, por favor, ao pleito.
>
> PÓRCIA - Pertence-te uma libra aqui da carne do mercador; a corte o reconhece, porque a lei o permite.
>
> SHYLOCK - Oh juiz íntegro!

A presença da mulher na peça é outro elemento interessante para o debate, ela se veste de homem, sua fala eloquente convence a todos. A figura feminina desempenha um papel fundamental no desfecho do julgamento. O que suscita questionamentos dos papéis sociais que as mulheres exercem na sociedade atual, quais os desafios enfrentados e quais as conquistas.

O envolvimento dos docentes das disciplinas de História e Filosofia foi um fator determinante para o alcance das temáticas. Outro ponto positivo foi a realização de seminários nos intervalos, por meio deles aconteceram trocas de

informações e os estudantes puderam ser protagonistas na construção do conhecimento.

Segunda Interpretação:

Essa ligação entre contextualização e a segunda interpretação é indissociável e pode acontecer de maneira direta ou indireta. A indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade seguinte. Articulam, assim, duas atividades distintas, o estudo do contexto e a leitura da obra, ainda que relacionadas de forma íntima. A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fosse uma única atividade. Nessa atividade optou-se pela ligação indireta.

Com a segunda interpretação, o trabalho de leitura centrado na obra se encerra e chega o momento de se investir nas relações textuais. Esse movimento expande os limites do texto para outras obras o que faz ampliar o repertório literário do estudante, além de acionar os conhecimentos prévios do seu arcabouço literário. Assim, surge a oportunidade do professor apresentar ou incentivar a leitura de uma nova obra, no caso, a peça de Ariano Suassuna, O “Auto da Compadecida”.

Segundo, Cosson (2012) a expansão pode ser utilizada para reiniciar a sequência expandida funcionando como motivação, sendo justamente o que se deu no trabalho com a turma.

Sendo o trabalho da expansão essencialmente comparativo foram colocadas em confronto as duas obras a partir de seus pontos comuns. Essa expansão serviu para realizar a análise das relações intertextuais e em seguida redirecionar para leitura da peça “Auto da Compadecida”, incorporando a vivência das contextualizações para melhor compreender o universo do autor e da construção de sua obra. Nessa fase os estudantes já haviam construído um repertório suficiente para discussões mais consistentes sobre o Movimento Armorial, a influência da cultura popular na obra de Suassuna, o diálogo entre o erudito e o popular presente na peça. A etapa da expansão trouxe a oportunidade de ultrapassar os limites do texto para outros textos, pois a primeira interpretação e as contextualizações histórica e temática deram suporte para que os estudantes conseguissem encontrar as relações intertextuais. A vivência de cada etapa da sequência expandida com o filme e a peça “Auto da Compadecida” possibilitaram o reconhecimento de várias

obras presente no texto. Os estudantes realizaram pesquisas sobre a biografia do autor, descobriram o Movimento Armorial, a influência das narrativas de cordel nas obras de Suassuna, socializaram por meio de mídias, formaram grupo de WhatsApp nos quais compartilhavam informações e debatiam temas.

Foram atividades que os estudantes julgaram verdadeiramente significativas para suas vidas. O sentimento de curiosidade perpassava pelas turmas por isso para completar essa etapa foi realizada uma oficina sobre produção de cordel, com a profª e cordelista Elenilda Amaral que trouxe para as turmas exemplares de cordel, conversou sobre os aspectos históricos, os avanços tecnológicos e a influência dos mesmos sobre os cordéis atuais que se apresentam em variados formatos, tamanhos e ilustrações. A cordelista aproveitou o momento para apresentar o rigor da estética poética presente no cordel, desmistificando a crença de que a produção desse gênero textual estaria reservada a quem recebera o dom de ser poeta. Os estudantes conseguiram produzir coletivamente, auxiliados pela professora, um pequeno cordel utilizando as técnicas repassadas, o que gerou grande entusiasmo e envolvimento da turma. Terminada a oficina os alunos sugeriram “transformar” a obra “O Mercador de Veneza” em cordel.

Quando os alunos retomaram as aulas surgiu a necessidade de planejar o trabalho de retextualização do gênero peça teatral para o gênero cordel, tendo em vista as orientações dadas pela cordelista durante a oficina. A turma foi dividida em grupos de quatro estudantes que seguiu as seguintes orientações do planejamento coletivo.

- Organizar o resumo da peça “O Mercador de Veneza”;
- Enquadrar os elementos da narrativa em blocos: Introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Construir as estrofes seguindo o padrão da métrica e da rima;
- Escolher um formato para apresentação escrita.

O planejamento desse trabalho resultou em duas produções do cordel “O Mercador de Veneza”, e o desempenho dos estudantes demonstrou o quanto pode ser instigante o ensino de literatura na escola. O cordel parecia tão distante do universo escolar e por meio de uma atividade simples tornou-se palpável, um estudo com toda dignidade merecida pela cultura popular, porque ele não chegou como um apêndice, mas como uma possibilidade de reafirmação da identidade local, de divulgação literária, de produção coletiva, enfim, de patrimônio do povo.

Avaliação – A avaliação faz parte da sequência expandida, Cosson (2012), propõe o rompimento com as práticas e concepções de avaliação que tenham pouco a ver com o letramento literário. O autor convida os docentes a adotarem uma visão de literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo estudante que está no centro do processo de ensino aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las.

Seguindo esse propósito a avaliação se deu em diferentes momentos do processo de leitura das obras “O Mercador de Veneza” e “Auto da Compadecida”. Na sequência expandida há três pontos de avaliação. Os dois primeiros aconteceram na etapa da segunda interpretação marcadas pelas contextualizações: crítica, presentificadora, poética e temática. O terceiro ponto da avaliação localiza-se na expansão. Nessa etapa os estudantes consolidam o conhecimento de forma aprimorada, pois realizaram pesquisas, registros, trocaram informações e realizaram apresentações sistematizadas. Além de, motivar a aquisição de novos saberes ajustando análises, sínteses e discussões com efetiva participação da turma. Esse movimento das contextualizações provocou na turma uma experiência de comunidade leitora que acabou por tornar prazerosa e instigante o trabalho com o texto literário.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor literário tem sido para escola um verdadeiro desafio e os percalços que a acompanham estão ligados à história da Educação no Brasil, mas os novos tempos anunciam caminhos promissores para essa tarefa. Muitos pesquisadores da área têm se dedicado ao tema trazendo excelentes contribuições ao trabalho pedagógico atento ao letramento literário. Atualmente é quase consenso entre os docentes que despertar o interesse pela leitura em crianças e adolescentes é fundamental para formar cidadãos capazes de analisar criticamente o mundo ao seu redor. Portanto, essa almejada proficiência leitora precisa ser construída considerando as práticas de letramento vivenciadas pela comunidade na qual a escola está inserida, de modo a ressignificar o tratamento dado à literatura popular no currículo. Para que isso aconteça várias atitudes pedagógicas precisam ser incorporadas pela comunidade escolar, entre elas está o sentimento de pertença a

cultura local. Esse resgate é necessário porque foram anos de submissão e de crença numa superioridade erudita. Um exemplo ilustra bem que esse preconceito tem raízes históricas e não pode ser ignorado, basta lembrar o discurso inflamado de Rui barbosa contra Nair de Teffé, esposa do então presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, quando ao executar no palácio do Catete, em 1914, para as altas classes músicas de Chiquinha Gonzaga, o famigerado maxixe, tocando ela própria o violão, instrumento de péssima reputação na época, Rui Barbosa não economizou palavras:

"Uma das folhas de ontem estampou em fac-símile o programa de recepção presidencial em que, diante do corpo diplomático, da mais fina sociedade do Rio de Janeiro, aqueles que deviam dar ao país o exemplo das maneiras mais distintas e dos costumes mais reservados elevaram o "Corta-jaca" à altura de uma instituição social. Mas o "Corta-jaca" de que eu ouvira falar há muito tempo, o que vem a ser ele, sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque, do cateretê e do samba. Mas nas recepções presidenciais o "Corta-jaca" é executado com todas as honras da música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que as nossas faces se enrubesçam e que a mocidade se ria!"

Essa indignação apesar de ter motivação política revela à face de uma sociedade preconceituosa que considera chula e grosseira as manifestações populares. Se o era assim na música, na literatura não era diferente. É preciso estar atento às diversas formas de silenciamento da cultura popular presente no ambiente escolar e buscar estratégias de ensino capazes de romper com essa hierarquia construída pela elite intelectual que não se sustenta quando colocada à prova, pois na materialidade dos textos literários os fatores intertextuais, os aspectos estéticos e estilísticos indicam que o erudito e o popular estão em condição de igualdade, salvaguardando suas especificidades.

A sequência expandida se mostrou um instrumento eficaz como estratégia de formação do letramento literário, por meio dela a turma se transformou em uma comunidade leitora, pesquisadora e crítica. No entendimento de que comunidade leitora mais que fruir um livro ou se deleitar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária.

As etapas de contextualização das obras foram uma a uma construindo um grande mosaico de conhecimento no qual os estudantes partilhavam saberes que se

complementavam. As pesquisas biográficas trouxeram descobertas interessantes sobre os autores. Os hiatos biográficos de Shakespeare provocaram especulações que nos chamou atenção, por exemplo, no século XIV houve quem dissesse que ele não existiu, e que esse poderia ser um codinome de Frances Bacon ou outro intelectual, porque sustentavam a hipótese de que alguém que não cursou universidade não conseguiria tamanha originalidade na escrita, se nunca saiu da Inglaterra como poderia escrever sobre a Alemanha, Itália, França, Espanha, Cecília... (esse episódio parece se repetir com outros personagens da literatura popular).

No caso de Ariano Suassuna não há dúvidas quanto à autoria de seus romances, mas o autor se queixa de existir no país uma ideologia de que para ser um escritor reconhecido havia a necessidade de estudar fora do país. Contra esse fato ele resistiu lutando aguerrido por uma literatura autenticamente brasileira aliando a tradição clássica.

Esse aspecto agregador é encontrado também na obra canônica de Shakespeare pesquisas dão conta de que ele utilizou recursos antigos, como o folclore, a mitologia e certas lendas para compor suas peças. Portanto se encontramos na obra shakespeariana tais influências de igual maneira se faz notar nas obras de Suassuna. Nelas o próprio autor afirma buscar influências de Goethe, Plauto, Molière, Dostoiévski, Cervantes, entre outros. Não obstante, ele agrega a sua obra a essência da cultura popular e o faz com respeito tal que encanta até os mais jovens leitores.

Durante a sequência expandida à turma teve opornidade de transitar entre o local, nacional e universal não havendo necessidade de segregar a literatura popular porque ela estava presente nas obras trabalhadas, seja pelo viés temático, estilistico, intextetual explícito ou implícito. Esse elemento agregador provocou nos estudantes o desejo de conhecer a estrutura do cordel, gênero que inspirara Suassuna na escrita de sua peça. Os alunos se mobilizaram com a intenção de retomar a peça, “O mercador de Veneza” para “transformá-la” em cordel. Nessa etapa precisávamos da colaboração de alguém experiênte no assunto, e eles sabiam quem chamar e foi o que fizemos convidamos uma cordelista da comunidade que trabalhou uma manhã desde a história do cordel até a produção dos versos. Declamações e produções coletivas fizeram parte desse momento.

Outro ponto que merece destaque foi a possibilidade de integrarmos ao nosso trabalho o uso responsável dos dispositivos móveis que muito contribuiram para despertar quanto ao uso proativo das novas tecnologias na sala de aula. Foram úteis o uso dos aplicativos Whatsap, pois proporcionaram a formação de grupos que tinham nomes das personagens selecionadas pelos componentes que interagiam repassando informações, debatendo temas, pesquisas e atualidades. O dicionário online e o Wattpad (uma biblioteca global que proporciona mais de dez milhões de livros para leitura). O uso do audio-livro, os downloads dos livros em pdf supriram a leitura na ausência dos livros na escassa biblioteca da escola.

O resultado da produção feita pelos estudantes pode ser constatado nos anexos, esse cordel exigiu das turmas uma série de habilidades que foram sendo construídas ao longo do processo. Todo esse trabalho com a sequência expandida mostrou-se eficiente nesse diálogo literário entre textos idependente de seu tempo e espaço, pois desfaz fronteiras socialmente construídas ao promover uma experiência para além do texto, operando uma relação de vivência literária pelo aluno.

Concluímos trazendo um discurso ufanista de Olavo Bilac a pedido do, Paranhos do Rio Branco:

> "Amo-a porque a conheço; amo-a porque aprendi, pouco a pouco, a amá-la nas suas virtudes, nos seus sofrimentos, até nos seus desvarios momentâneos e nos seus erros passageiros, – e no seu grande, nobre e inalterável desejo de ser pacífica, de seguir o caminho da verdade, de vencer e prosperar pelo trabalho e pela cordura; amo-a porque a sei constituída de uma raça mais triste do que alegre, mais comedida do que ousada, mais tímida do que arrogante, – porém sempre animada de uma suave tolerância e de uma divina bondade, que nunca a deixaria permanecer num erro ou numa injustiça; amo-a quando a vejo empenhada no resgate de erros, perdoando a loucura dos filhos que a magoaram, e banhada de um luar suavíssimo, aliando a energia e a meiguice."

Com esse sentimento de amor ao Brasil e toda sua multiplicidade de culturas afirmamos que este debate não se encerra aqui, ainda precisamos fortalecer os espaços escolares para que estejam atentos aos seus Projetos Políticos Pedagógicos se realmente as práticas de letramentos locais estão incluídas e de forma estão, sob pena de causar apagamento ou mesmo a segregação da literatura marginal, ignorar esse fato intensifica a desigualdade. Nesse caminho há muitas discussões que precisam ser assumidas pelos docentes pernambucanos quando se trata do currículo, pois não podemos continuar deixando nossos alunos saírem da

educação básica sem ter conhecimento do Movimento Armorial, da Arte Popular inconfundível e Universal. São patrimônios construídos pela humanidade ao logo da história e a escola não pode ser omissa na construção desse conhecimento.

A essa mescla comedida e tímida deve ser dado espaço a ousadia e o trabalho com a literatura abre possibilidades de convergência entre a tradição clássica e as produções populares.

REFERÊNCIAS

ABREU, MÁRCIA. **CORDEL PORTUGUÊS/FOLHETOS NORDESTINOS: CONFRONTOS - UM ESTUDO HISTÓRICO-COMPARATIVO**. CAMPINAS: UNICAMP, 1993. (TESE DE DOUTORADO).

_____. **CULTURA LETRADA: LITERATURA E LEITURA**. SÃO PAULO.: UNESP, 2006.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____.Perspectiva, Florianópolis,v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

ANTUNES, I. (2007). **MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA: POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SEM PEDRAS NO CAMINHO**. SÃO PAULO: PARÁBOLA.

_____ I. 2009. **LÍNGUA, TEXTO E ENSINO: OUTRA ESCOLA POSSÍVEL**. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL.

ARRAES, Guel. **O Auto da Compadecida**. São Paulo: Globo Filmes, 2000.

AYALA, M. I. (1997). **RIQUEZA DE POBRE. LITERATURA E SOCIEDADE**. GRAPHOS, 2, 47-61/160-169.

_____. Riqueza de pobre. Literatura E Sociedade, 2(2), 160-169. https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p160-169

BAKHTIN, MIKHAIL. **A CULTURA POPULAR NA IDADE MÉDIA E NO RENASCIMENTO: O CONTEXTO DE FRANCOIS RABELAIS**. TRAD.: YARA FRATESCHI VIEIRA. SÃO PAULO: HUCITEC, 2010.

BARROS, Leandro Gomes de. **O Cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Tupyn1999.

_____. **O dinheiro (o testamento do cachorro)**. In: MEDEIROS, Irani. No reino da poesia sertaneja; antologia Leandro Gomes de Barros. João Pessoa: Ideia, 2002.

BEAUGRANDE, R. DE; DRESSLER, W. U. **EINFHRUNG IN DIE EXTLINGUISTIK**.TUBINGEN: NIEMEYER, 1981.

BORDIGNON, GENUÍNO, 2009. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO: SISTEMA, CONSELHO E PLANO**. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE.

BOSI, ALFREDO. **CULTURA BRASILEIRA, TEMAS E SITUAÇÕES**. SÃO PAULO – SP: ÁTICA, 1987.

BRAGA, TEÓFILO. **HISTÓRIA DA LITERATURA PORTUGUESA ESCOLA DE GIL VICENTE E O DESENVOLVIMENTO DO TEATRO NACIONAL**, PORTO, LIV. CHARDRON, 1898.

_____**CONTOS TRADICIONAIS DO POVO PORTUGUÊS**, PORTO, LIV. UNIVERSAL DE MAGALHÃES E MONIZ ED., 1883, 2 VOL.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIÉGUES JÚNIOR, MANUEL. **CICLOS TEMÁTICOS NA LITERATURA DE CORDEL**. **IN LITERATURA POPULAR EM VERSO – ESTUDOS**. TOMO I. RIO DE JANEIRO: CASA DE RUI BARBOSA, 1973.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo, Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. (1967). A **palavra, o diálogo e o romance**. In:_____. (1969). **Introdução à sem análise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA**. 5. ED. GOIÂNIA: ED. ALTERNATIVA, 2004

MATENCIO, M. L. M. **REFERENCIAÇÃO E RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO DO RESUMO E DA RESENHA**. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, MARÇO DE 2003.

PASSOS A. (ORG.). **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**. CAMPINAS: PAPIRUS, 1995.

PERNAMBUCO. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. BASE COMUM CURRICULAR PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO**. RECIFE, 2008.

PINHEIRO, HÉLDER. **CORDEL NA SALA DE AULA** – SÃO PAULO: DUAS CIDADES, 2001. – (COLEÇÃO LITERATURA E ENSINO; 2).

RESENDE, LÚCIA MARIA GONÇALVES DE. PARADIGMA – **RELAÇÕES DE PODER – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DO FAZER EDUCATIVO**. IN: VEIGA ILMA

ROJO, ROXANE HELENA R. **MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA**. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2012.

SANTOS, ADERALDO LUCIANO DOS.**LITERATURA DE CORDEL: VISÃO E RE-VISÃO**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2009.(TESE DE DOUTORADO)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) Escolarização da leitura literária. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUASSUNA, ARIANO. **O MOVIMENTO ARMORIAL**. RECIFE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, EDITORA UNIVERSITÁRIA, 1974.

_____. **AUTO DA COMPADECIA**. 35. ED. RIO DE JANEIRO: AGIR, 2005.

SHAKESPEARE, William. Trad. Beatriz Viégas-Faria. **O mercador de Veneza**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

VAN DIJK, T.A. **LA CIENCIA DEL TEXTO**. MADRID: PAIDÓS, 1983.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ºed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VICTOR, ADRIANA; LINS, JULIANA. **ARIANO SUASSUNA: UM PERFIL BIOGRÁFICO**. RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR ED., 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. (2010). Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. Revista Desenredo, 5(1).

ANEXOS

Texto Retextualizado

Grupo I (9º ANO- turma I)

I
Um escritor renomado
Sua obra desenvolveu
Com a pena e o tinteiro
Essa peça escreveu
Amor, ódio e preconceito
Nessa comédia se deu

II
Na cidade de Veneza
Nasce uma grande amizade
Entre Antônio e Bassânio
A quem o preço da lealdade
É provado em alto preço
Vou relatar a verdade

III
Bassânio, mancebo belo
Por Pórcia apaixonado
Pediu ajuda ao amigo
Pois estava endividado
Antônio também não tinha
Mas conseguiu emprestado

IV
Foi justo o judeu Shylock
Quem o dinheiro arranjou
Antônio não tendo nada
Logo um contrato assinou
Dando uma tira de couro
Garantindo o que pegou

V
Bassânio pega o dinheiro
Vai em busca da amada
Mas, para ter a mão de Pórcia

Desvendaria a charada
Qual dos baús tinha a foto
Da princesa mais desejada

VI
Eram três os baús famosos
Um de bronze, outro de ouro
E o último era de chumbo
Pra o amor ser duradouro
Tinha que escolher o certo
O de chumbo traz o tesouro

VII
Ao abrir o baú de chumbo
De Pórcia havia um retrato
A charada desvendada
Bassânio passa de candidato
A noivo da cobiçada dama
Porém não cumpriu o trato

VIII
O prazo da dívida venceu
Encerrou. Antônio endividado
Uma libra do próprio couro
Prometera ser tirado
Shylock vingativo não perdoa
Deixando Bassânio desconsolado

IX
Pórcia arquiteta um bom plano
De juiz vai disfarçada
da faca vil do judeu
Livrar a libra acordada
Com um discurso convenceu
O judeu e plateia avivada

X
A libra só poderia
Sair sem ter sangramento
Caso não pegasse dos seus bens

Faria em público testamento
Dando tudo ao Mercador
E assim por fim no julgamento

XI
Pórcia casa com Bassânio
Antônio casa com Merissa
E mais uma vez o amor prova
Que de nada adianta a cobiça
O amor sempre a prevalecer
Essa é a maior das premissas

Texto Retextualizado
Grupo II- (9º Ano- turma II)

I
Antônio era orgulhoso
Mas verdadeiro amigo
Emprestava a seus fiéis
Sem se importar consigo
Até o couro daria
Mesmo ao pior inimigo

II
Bassânio amigo dele
Precisou lhe visitar
Em problemas financeiros
Desejando se casar
Amava uma certa dona
Fora daquele lugar

III
Pórcia amada por este
Presa a um morto estava
Três diferentes arcas
Uma escolha atormentava
Não adianta casar
Com alguém que não amava

IV
Vendo o dilema do amigo
Antônio sem hesitar
Tristeza deixou de lado
E foi negócios tratar
Shylock amargurado
Fora vingança traçar

V
Shylock cobrava juros
Mas esse mais custaria
Apostara a própria pele
Por Bassânio quem diria?
Ao final do trato feito
Quem será que perderia?

VI
Navios Antônio perdeu
Pobre indivíduo tornou
Fugir era impossível
No infortúnio se achou
Sua cova estava pronta
Shylock sua vida comprou

VII
Bâssanio por outra ponta
Atrás da amada correu
O seu sonho realizaria
Mas de Antônio não esqueceu
A fortuna lhe sorriu
E o jogo ele venceu
VIII
Pórcia a ele confiou
Um anel de fidelidade
E guarda-lo deveria
Provando a lealdade
Saiu pra salvar Antônio
Do judeu e da maldade

IX
Com o dinheiro do amor
Seria a salvação dada
Infelizmente tinha medo
Da promessa quebrada
E se não o salvasse?
Na mente a culpa firmada

X
Antônio andava ao fim
Shylock feliz o esperava
Depois de tantas desgraças
Que a vida o presenteava
Ao menos essa vingança
Concreta quase que estava

XI
O julgamento ia começar
A roda do destino gira
A sorte e o azar dançam
Um caos esse jogo vira
Como um plano de mestre
Quem fica com a tira?

XII
Pórcia então bolou um plano
Para salvar o amigo
De advogado iria se vestir
E o salvaria do castigo
O plano era simples
Para livrá-lo do inimigo

XIII
Ela chegou a tribunal
Defendendo o judeu
Ele achou que conseguiria
E logo, logo cedeu
Porém ele estava errado
E no fim se surpreendeu

XIV
Depois começou a falar
Que consequências teria
Se uma libra a mais tirasse
Certamente perderia
Nenhuma gota de sangue,
Pois o contrato dizia

XV
Shylock ficou bravo
De lá saiu praguejando
Nada ali conseguiria
E ficou só lamentando
Toda fortuna perdida
Do júri saiu sem guia

XVI
Pediu como recompensa
O juiz o que queria
O anel de Bassânio
Presenteado por Pórcia
Deu-se uma confusão
Pois entregar não devia

XVII
E quando Bassânio volta
Pórcia indaga pelo anel
Ele conta a história
Mas se mostrou infiel
Doando o anel ao juiz
Não conseguiu ser fiel.

XVIII
Mas Pórcia logo o perdoa
Bassânio fica feliz
Na casa de sua amada
Era tudo o que mais quis
Essa história de amor
Sempre será lembrada.

Objetivos para disciplina de Língua Portuguesa contemplados no PPP da Escola Dom Mota, 2017.

19 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DISCIPLINA

Língua Portuguesa

Ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Língua Estrangeira (Inglês)