

# Prosa e poesia em sala de aula

Organização  
Christina Ramalho  
Jeane Nascimento

Prefácio  
Anélia Montechiari Pietrani

*Série Acadêmica*

Coleção Estudos Linguísticos e Literários • nº 2

 **ArtNer**  
Comunicação

Título Original: Prosa e poesia em sala de aula

© Copyright 2015 by Christina Ramalho, Jeane Nascimento e autores

Todos os direitos desta edição reservados aos autores. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucro ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja clara menção do nome do autor, título da obra, edição e paginação. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

### Capa

Christina Ramalho  
Joselito Miranda

### Impressão

Infographics  
Gráfica e Editora

### Revisão

Christina Ramalho e Jeane Nascimento

### Diagramação

Joselito Miranda

### Série Acadêmica

Coleção Estudos Linguísticos e Literários nº 2

Printed in Brazil / Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R165p	Ramalho, Christina(Org.) ; Santos, Jeane Cássia de Nascimento (Org.) Prosa e poesia em sala de aula. /Christina Ramalho; Jeane Cássia de Nascimento. - Aracaju: ArtNer Comunicação, 2015. 196p.  Série Acadêmica (Coleção Estudos linguísticos e literários, n.2) ISBN: 978 856 956 702-8  1. Estudos linguísticos II - Título	2. Prosa-Poesia-Estudo-ensino
		CDU: 821.134.3(813.7) : 37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária: Jane Guimarães Vasconcelos Santos CRB-5/975



ArtNer Comunicação  
CNPJ 13.844.466/0001-15  
Tel.: (79) 9131-7653

# Prosa e poesia em sala de aula

## **Autores**

Alexsandra Dantas Oliveira Andrade  
Anaximandro Alessandro Lelis  
Carmem Silvia de Almeida  
Cynthia Carlla de Almeida Andrade  
Edineide Santana Cardoso da Silva  
Elizabeth Dias de Souza Cintra  
Gildete Cecilia Neri Santos  
Gilvan da Costa Santana  
José Alexandre dos Santos  
José Teixeira Neto  
Lucicleide Costa Rocha  
Maria Edriana dos Santos Rocha  
Meiryelle Paixão Menezes  
Raiff Magno Barbosa Pereira  
Rejanilza Santos da Silva Barboza  
Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos  
Wagner Guimarães Silva  
Waldemar Valença Pereira

## **Organização**

Christina Ramalho  
Jeane Nascimento

## **Prefácio**

Anélia Montechiari Pietrani (UFRJ)

  
*Série Acadêmica*

---

Coleção Estudos Linguísticos e Literários • nº 2

---

Aracaju



2015

  
*Série Acadêmica*

Coleção Estudos Linguísticos e Literários • nº 2

**Direção**

Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)

**Conselho Editorial**

Profa. Dra. Ana Maria Leal Cardoso (UFS)

Prof. Dr. Anazildo Vasconcelos da Silva (UFRJ)

Profa. Dra. Anélia Montechiari Pietrani (UFRJ)

Prof. Dr. Beto Vianna (UFS)

Profa. Dra. Carlinda Fragale Pate Nuñez (UERJ)

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes (UFS)

Profa. Dra. Conceição Flores (UnP)

Profa. Dra. Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)

Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva (UFS)

Profa. Dra. Sylvia Helena Cyntrão (UnB)

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	
Anélia Montechiari Pietrani .....	7
<b>PROSA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>13</b>
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVA NO CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI Cynthia Carlla de Almeida Andrade e Rejanilza Santos da Silva Barboza .....	15
O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTOS AFRICANOS DESPERTANDO A CRITICIDADE E A SENSIBILIDADE DOS ALUNOS Gildete Cecília Neri Santos e Wagner Guimarães Silva .....	29
LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DO ECA E DAS TEORIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA Elizabeth Dias de Souza Cintra, Lucicleide Costa Rocha e Meiryelle Paixão Menezes .....	39
“ERA UMA VEZ”: UM NOVO DISCURSO PARA O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADA Raiff Magno Barbosa Pereira .....	53

<b>POESIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>79</b>
<b>LETRAMENTO COM POESIA, ESTRATÉGIA POSSÍVEL</b> José Alexandre dos Santos .....	<b>81</b>
<b>EMBARCANDO EM “O TREM DE FERRO”: SEMIOTIZAÇÃO LÍRICA DO DISCURSO</b> Alexandra Dantas Oliveira Andrade, Carmem Silvia de Almeida e Maria Edriana dos Santos Rocha .....	<b>99</b>
<b>UMA PRÁTICA DE AULA DE PORTUGUÊS ANCORADA NA POESIA LÍRICA</b> Anaximandro Alessandro Lelis e Waldemar Valença Pereira .....	<b>129</b>
<b>COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA CANÇÃO EFÊMERA, DE TULIPA RUIZ, A PARTIR DE DUAS PERSPECTIVAS</b> Gilvan da Costa Santana e Edineide Santana Cardoso da Silva ....	<b>151</b>
<b>A INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO</b> José Teixeira Neto e Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos .	<b>173</b>
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>189</b>

## PREFÁCIO

### **Prosa e poesia, pois permanecem**

Nada como a obra de arte demonstra com tamanha clareza e pureza a simples durabilidade deste mundo de coisas; nada revela de modo tão espetacular que este mundo feito de coisas é o lar não-mortal de seres mortais. É como se a estabilidade humana transparecesse na permanência da arte, de sorte que certo pressentimento de imortalidade – não a imortalidade da alma ou da vida, mas de algo imortal feito por mãos mortais – adquiere presença tangível para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, escrever e ser lido.

Hannah Arendt, em *A condição humana*

As palavras de Hannah Arendt, uma das vozes mais expressivas da filosofia e ciência política do século XX, vêm-me à mente ao término da leitura deste livro organizado pela professora Christina Bielinski Ramalho. Leituras, escritas, sons, visões e fulgurações repletam os textos dos professores-ensaístas que o integram. Leio a música que a pintura escreve no quadro e embarco no trem de ferro que atravessa a sala, ancorando na arte a finalidade: ela permanece clara e pura neste mundo de coisas, diz Arendt; dizem também os nove ensaios que enfeixam *Prosa e poesia em sala de aula*.

O primeiro deles, intitulado “Leitura literária no ensino fundamental: perspectiva no conto ‘A moça tecelã’, de Marina Colasanti”, de autoria de Cynthia Carlla de Almeida Andrade e Rejanilza Santos da Silva Barboza, propõe uma discussão sobre a

capacidade leitora do aluno. Aluno já é leitor. Lê seu mundo e traz dele sua perspectiva e ponto de vista. Sabe que vias atravessam as mulheres de sua vida, tecedeiras e destecedeiras. Reconhece-as num texto escrito, numa tela de pintura, numa canção, num filme. A arte – em suas multimodalidades – acorda os homens e as mulheres.

Em “O ensino de literatura na educação básica: contos africanos despertando a criticidade e a sensibilidade dos alunos”, de Gildete Cecilia Neri Santos e Wagner Guimarães Silva, a preocupação com o papel formador e humanizador do professor é evidente. Preconceito, exclusão social, violência: a lei 10.639/03, que visa a incluir a cultura negra nos conteúdos escolares, não dá conta sozinha da solução desses problemas. Ádua tarefa, mais esta, a do professor. Crítico e sensível leitor, ele consegue, através da arte, chegar ao aluno, também leitor crítico e sensível.

Outra importante contribuição sobre a implementação da legislação na escola é lida no ensaio “Letramento literário na escola: uma abordagem do ECA e das teorias de gênero em sala de aula”, de Elizabeth Dias de Souza Cintra, Lucicleide Costa Rocha e Meiryelle Paixão Menezes. Nesse ensaio, é o Estatuto da Criança e do Adolescente que ganha destaque. O letramento literário se realiza plenamente quando também há uma reflexão crítica com relação à violência contra a criança. O ensino precisa ser didatizado com enfoque em textos literários que sejam próximos da realidade social e cultural do aluno, afirmam conscientemente as autoras, que recuperam o afeto que falta a quem tem/teve “uma infância oca, feito um bambu acinzentado, em que o desejo obsessivo da menina era ter uma mãe”, como nas palavras do narrador do belo conto de Arriete Vilela, objeto de interpretação no artigo e de proposição de ensino em sala. Porque, sim, também se ensina e se aprende a amar.

No quarto ensaio, que recebeu de Raiff Magno Barbosa Pereira o título “‘Era uma vez’: um novo discurso para o gênero textual conto de fada”, é estudado o conto de fadas, príncipes, princesas e reis às avessas. *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, segue o anticurso do discurso. Esse conto “desconta” o discurso patriarcal do poder e o arquétipo do príncipe. É preciso recontar a história do

“era uma vez” no “é esta a vez”. Tudo isso é conduzido pela contista, no livro, e reforçado pelo ensaísta, no artigo, em destaque sobre a importância do resgate da tradição oral, da valorização das raízes culturais do Brasil e do respeito que as gerações mais novas devem ter para com os idosos. A história é outra, mas – mesmo dita e contradita – é nossa história.

José Alexandre dos Santos, com o artigo “Letramento com poesia, estratégia possível”, aceita o repto de trabalhar poesia em sala de aula e propõe o estudo comparativo de dois textos de diferentes épocas e estilos literários: o modernista Murilo Mendes, em sua paródia corrosiva, lê o nacionalismo romântico de Gonçalves Dias. Organizando seu texto de modo a conduzir a discussão sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar a literatura, o autor acredita na estratégia possível – a única talvez possível – da manifestação livre dos discentes com a mediação do professor, que deve tornar a sala de aula um espaço destinado ao exercício da reflexão crítica e da sensibilidade criadora.

Em “Semiotização lírica do discurso: “Embarcando em ‘O trem de ferro’, Alexsandra Dantas Oliveira Andrade, Carmem Sílvia de Almeida e Maria Edriana dos Santos Rocha confirmam a tese defendida por Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*, segundo o qual o letramento ultrapassa a aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas consiste na apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. O trem de ferro, elemento emblemático do lugar e do tempo mineiros, se torna poesia. Adélia Prado, a poetisa mineira, sabe que trem é metonímia de Minas Gerais, é palavra que abarca a amplitude do todo na linguagem muito própria do mineiro, é figuração de uma infância e de sua vida inteira. Mas sabe – e explica isso sem ninguém pedir – que o trem só atravessa a poesia quando, de coisa mecânica que é, se torna “só sentimento”. Ao trem da poesia de Adélia, encarrilham-se o de José Paulo Paes e o de Manuel Bandeira: poesia é convite ao sentimento, à brincadeira com palavras, em seus sons e letras que rodopiam na ciranda da imaginação, e é também gente – a gente que vai no trem atravessando a vida em busca de

seu café com pão, café com pão, café com pão no apito do trem, dia e noite, noite e dia.

E quem ousaria dizer, depois da leitura do texto de Anaximandro Alessandro Lelis e Waldemar Valença Pereira, que essa tal internet não dá chance para a poesia? Enquanto uns insistem em propagar a ideia de que nossos meninos não leem porque vivem lá teclando, teclando, de olho na tela do computador ou do *smartphone*, os autores de “Uma prática de aula de português ancorada na poesia lírica” recuperam um dos mais geniais poetas de nossa cultura popular, o cearense Patativa do Assaré, em poema musicado por Luís Gonzaga, raiz e rei do Baião, dialogando com a música do jovem Zéq’ Oliver, pseudônimo utilizado por Ezequiel Santos Oliveira. Os alunos que tiveram o privilégio de fruir a beleza da arte da terra e do chão nordestinos foram incentivados a produzir seus próprios videoclipes. Leitura é também criação. Aliás, só há leitura se houver criação, e a internet pode ser um instrumento eficaz nesse processo.

A canção continua em cena e encanto neste livro. O lirismo de Tulipa Ruiz toma a voz no texto de Edineide Santana Cardoso da Silva e Gilvan da Costa Santana, intitulado “Compreensão e interpretação da canção ‘Efêmera’, de Tulipa Ruiz, a partir de duas perspectivas”. O denso tratamento teórico dado à leitura interpretativa da canção lírica se deve às duas propostas muito bem conduzidas pelos autores do ensaio. Nele, os estudos de Antonio Candido e Anazildo Vasconcelos da Silva, em seus enfoques muito particulares, se unem na leitura expressiva da lírica, na crítica segura da literatura, na reflexão percuciente sobre a arte e seu papel.

Cientes de que, na produção poética, não há como separar da atividade de criação o ato de leitura, no ensaio “A intertextualidade no processo de letramento”, os professores-ensaístas José Teixeira Neto e Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos discutem sobre a intertextualidade e a criação que se faz resultado da leitura, tomando como base de estudo o diálogo entre os textos “Poema de sete faces”, de Drummond, “Até o fim”, de Chico Buarque, e “Com licença poética”, de Adélia Prado”. Transcriando-se, a literatura se faz

polifônica. E dessa polifonia participam nossos alunos, porque sua voz também se faz ouvir.

De fulgurações se forma a palavra-arte feita prosa e poesia. Eis o que este livro nos ensina. Como também nos ensina Hannah Arendt: a arte tem permanência neste mundo de coisas, porque ela é a única que é. Ainda é.

Anélia Montechiari Pietrani  
Niterói, 31 de agosto de 2015



# Prosa em sala de aula



## LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVA EM O CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI

Cynthia Carlla de Almeida Andrade  
Rejanilza Santos da Silva Barboza

### Introdução

Este trabalho apresenta uma proposta de leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Este gênero pode ser visto como uma história que não tem fim; é o recorte que não revela, mas sugere, surpreende com o flagrante da alma humana, por isso comove, ensina. Nesse sentido, devido à sua forma, os contos “tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição” (GOTLIB, 1999, p.67). Essas características contribuíram para a escolha do *corpus* deste trabalho por se tratar de um gênero em que se podem encontrar, de forma reveladora ou sugestiva, as discussões sobre os sentimentos e as experiências humanas com o objetivo de proporcionar ao leitor a formação cidadã.

“Meu tema é a vida, com seus conflitos e indagações”. Eis a fala da própria autora que pode ser associada aos seus textos, sejam eles os contos, as crônicas e até mesmo os romances. Autora de uma obra reconhecida nacionalmente, Marina Colasanti – de nacionalidade brasileira e naturalidade italiana – apresenta em seus livros discussões acerca do amor, da arte, dos problemas sociais e da situação da mulher.

Essa experiência da humanidade por meio da arte de ouvir e contar histórias há muito tempo encanta. Aprendemos com as narrativas de aventuras, contos de fadas, histórias romanescas,

fatos reais recontados com fantasias. Esse caminho pelas narrativas contribui para diferentes perspectivas de leitura, de imaginar situações jamais vivenciadas, de reconhecer preconceitos e de discutir questões sociais.

Nessa direção vale frisar o que versa Cosson (2011): “a literatura nos humaniza e é por meio da construção e reconstrução da palavra que conhecemos a nossa realidade”(p. 27). Nesse sentido, “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2011, p.27).

Caracterizado como uma narração moderna, esse texto assemelha-se, em partes, com os contos tradicionais quando apresenta elementos como o palácio e a torre. Assinala-se que seu uso constitui uma releitura atual da autora. Esta faz um resgate necessário dos contos de fadas, à medida que faz referência ao nosso moderno e complexo mundo. Nessa perspectiva,

Marina Colasanti lida com o conto de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais, como reis, princesas, fadas, animais dotados de propriedades mágicas, para extrair delas situações novas, que traduzam o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos (ZILBERMAN, 2005, p. 100).

De posse desse instrumento, a autora cria um enredo atual e cativante, prendendo o leitor até o desfecho da história. Dotada de um lirismo encantador, inventa situações muitas vezes inesperadas, criando expectativas. Ademais, colabora decisivamente para o amadurecimento psicológico do leitor.

Nesse sentido, os textos ficcionais trazem questões e problemas que muitas vezes estão presentes no contexto cotidiano do mundo real. Desse modo, ao lermos um texto ficcional, há a possibilidade da ampliação do horizonte de expectativa do leitor, visto que o sentido do texto não se realiza por si só, mas por todo um contexto vinculado com os conhecimentos prévios do leitor e os possíveis diálogos que

o texto literário pode estabelecer com os diversificados gêneros textuais (SILVA, 2005, p.117).

O conto “A Moça Tecelã” relata a vida de uma moça que tece. Tecer é a sua única atividade, já que por meio dela expressa seus sentimentos e tece tudo que necessita, como leite e peixe. Além disso, usa as cores das linhas para tecer seu dia-a-dia e seus humores. Sente-se bem em sua arte, construindo tudo o que a sua imaginação lhe permite.

No entanto, em determinado momento, começa a sentir necessidade de uma companhia, um marido a seu lado. Depressa pega os fios e começa a tecer o marido imaginário de seus sonhos. Depois que surge o esposo, ele lhe exige vários elementos, como um castelo. Ela constrói o palácio, mas percebe, aos poucos, que não está feliz. A tecelã tece seu próprio cárcere, na mais alta torre do palácio. A moça tecedora, então, isolada dos demais espaços da casa e, acima de tudo, do mundo, confirma a divisão constatada por Pierre Bourdieu (2007, p. 22) de que a mulher pertence ao espaço privado e o homem, ao espaço público. Seu dever a partir daquele momento era produzir o que o homem lhe recomendava. Assim, “sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados” (COLASANTI, 2003, p. 13). Ela é, portanto, aprisionada simbolicamente pelas ordens do marido, uma dominação verbalizada, sutil. Apesar disso, o desenlace do conto demonstra um processo de transgressão, visto que as ações da moça são alteradas em razão do seu reconhecimento de oprimida. Ela rememora a vida simples e decide destecer tudo que havia construído, como o castelo e o marido. O narrador descreve, da seguinte forma, as ações da moça: “e pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo” (COLASANTI, 2003, p. 14). A moça tecelã volta a sua vida de tecer com simplicidade e alegria seus sonhos de mulher.

Outra ideia presente importante no conto é a questão da maternidade. A moça tecelã, além de encontrar um companheiro, ansiava ter filhos, traçando o ideal de felicidade associado à formação de uma família. No conto, Marina Colasanti constrói um enredo que

dá outra possibilidade de felicidade à mulher, rompendo, assim, com a tradição que indica o caminho e impõe os papéis sociais de mãe, esposa e de dona-de-casa. A moça exercendo a liberdade vai procurar ser feliz sem as amarras impostas e consideradas corretas pela sociedade. De acordo com Regina Zilberman, “recorrendo ao universo de conto de fadas, Marina Colasanti pode contrariar a tendência ao conformismo que marca o gênero tradicional” (2005, p. 101).

Nesse conto, bem como em outros da mesma autora, os seres reais acabam se relacionando com seres irrealis, a exemplo disso, lembra-se da moça tecelã com o marido-de-lã. Outro fato que merece atenção é a pouca preocupação em traçar uma descrição completa da personagem principal, pois o objetivo primordial é o conflito armado. A narrativa procura atrair a atenção dos leitores até o desfecho. O final – o trabalho desfeito pela moça tecelã e a volta ao seu mundo simples – acaba deixando o leitor espantado com a nova situação. Esse espanto decorre do sentido dado ao texto, visto que, como evidencia Antoine Compagnon (2003, p. 149), “o sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura”.

Por isso, pensar em leitura sem levar em conta a importância do papel do leitor seria como deixar de lembrar o “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 2004, p.7).

Diante desses estudos que abordam que o sentido é a interação feita entre os atos de compreensão do leitor e do texto, faz-se imperioso frisar que o trabalho com a literatura não pode ser pautado apenas na estética das obras, mas, sim, por situações que levam o leitor à necessidade de solucionar os problemas que o texto apresenta na construção de sentidos. Afinal, o texto é “uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte do seu trabalho” (ECO, 2004, p.9). Nesse sentido, é necessário que o leitor o complete o texto com a sua experiência ou seu conhecimento de mundo.

Há alguns elementos linguísticos que chamam a atenção quando se lê o conto. Um deles é a utilização das cores para delinear os fios que a moça tecelã usa na construção de seus desejos. Ela tecia o

sol, a chuva, a noite e o dia. Para ilustrar tal fato, a autora emprega alguns termos como “linha clara”, “fios cinzentos do algodão”, “fios dourados”, “lã cor de leite”, “lãs cor de tijolo”. Essa utilização faz referência a outra obra intitulada *As doze cores do vermelho* (1998). Nesta, a autora baiana Helena Parente Cunha também constrói a vida da personagem principal a partir de um mosaico de cores. O vermelho é o tom predominante, é a cor do amor e faz remissão a momentos felizes; o preto e os tons opacos estão relacionados ao marido e a momentos temerosos e desesperadores. Além disso, há o branco que indica luminosidade e pureza. Nessa constante, as cores absorvem as particularidades humanas e procuram transmiti-las a partir das experiências das personagens.

Na literatura de Marina Colasanti, a ficção percorre um caminho de enigmas e descobertas, fazendo o indivíduo meditar. A linguagem carregada de metáforas tem uma magia que encanta e sensibiliza o leitor. Na narrativa em análise, o enredo quando dividido em três partes (situação inicial, conflito e desfecho) pode ser associado a três momentos da história da moça tecelã: tempo de solidão, casamento (tempo de companhia), novo tempo de solidão.

Diante de tantas situações, a protagonista se encanta, se desencanta; começa e recomeça; encontra e desencontra, provocando, assim, mudanças em sua vida. O seu objetivo é fazer do trabalho – o tecer – um mecanismo que a leve para um mundo diferente, livre da solidão. A personagem experimenta tal sensação, mas prefere ficar solitária a ser escravizada. Assim, reconhecendo a incompletude, a moça tece sua própria história e seu próprio destino. É conveniente lembrar também que a autora legitima o fato de ser possível um ser humano se desvencilhar de uma cultura de dominação e tentar construir uma história de igualdade, sobretudo na relação entre homens e mulheres.

A personagem do conto “A moça tecelã” ao tecer seu marido, sente-se feliz por algum tempo, mas ao ver não realizado seu sonho de constituir família, ela novamente deseja ficar só, pois não aceita as imposições do marido. Dessa forma, ela destece a sua própria história, retomando a condição de sujeito, porém, agora, consciente

de suas práticas e das relações de poder que permeiam e constroem a cultura. Ela, enfim, volta a tecer seu destino e feliz será durante algum tempo.

Portanto, como a moça pode tecer, a partir de fios, figuras produtos de sua imaginação, como é o caso do conto de Marina Colasanti, a escritora tece, através de palavras, textos. Ela passa por um processo de resgate da identidade, como se a escrita tivesse o poder de lhe mostrar o caminho de uma liberdade de atuação social. Essa relação de tecer o texto é pontuada por Barthes ao afirmar que:

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (2006, p. 74-75).

Com isso, o leitor mergulha nessa rede (tecido) e constrói novos sentidos, nova visão sobre a realidade que o envolve, ainda que, no nível imaginário, constituam posturas críticas diante de questões sociais.

Nesse sentido, a proposta de leitura escolhida procura levar em consideração não só o estético, mas também o cultural. Tem sua relevância ao conceber uma postura política, trazendo a palavra formadora para a sala de aula com a temática da relação de gênero, que pode promover reflexões, respeito às diferenças culturais e reconhecimento identitário. Portanto, a leitura do texto literário na escola é essencial na formação cidadã. Sobre esse posicionamento, cabe aqui destacar a concepção de Rildo Cosson:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente

humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola (COSSON, 2011, p. 17).

Com isso, percebe-se que Cosson propõe uma concepção que objetiva alcançar uma relação viva entre a educação literária e as práticas sociais que estão a ela relacionadas. Defende o letramento literário como essencial para a formação de leitores que poderão contribuir para a formação da comunidade leitora que os envolve. “Uma comunidade que se constrói em 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, 2011, p. 12).

Com base no que foi assinalado pelo autor, o ensino da literatura deve ter o foco na experiência do literário, em outras palavras, a importância na leitura do texto. Ou seja, em sala de aula, o professor deve construir o processo de letramento literário, priorizando o desenvolvimento da criticidade no aluno, superando a leitura superficial do texto.

Cereja (2005) é outro estudioso que reprime a concepção de ensino de literatura reducionista, propondo o ensino de literatura com uma perspectiva dialógica, apontando caminhos alternativos de ensino, para contribuir efetivamente para o desenvolvimento de capacidades leitoras. Segundo o autor, o texto literário é um rico material, tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo (CEREJA, 2005, p.188). Este fator é indispensável ao exercício da cidadania.

Aguiar e Bordini pontuam a necessidade do docente de literatura possuir uma prática inovadora e criativa, além da necessidade de conhecer os interesses de seus alunos. Nesse sentido, o docente deve aproximar a leitura às questões pertinentes ao aluno. A partir das experiências literárias iniciais, deve-se inserir outras obras, almejando encontrar novos sentidos. Esta etapa de interpretação é a fase de expansão, como esclarece Cosson:

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de

se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como *intertextualidade* no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores (2011, p.94).

Nesse sentido, o aluno ao se deparar com leituras distantes de seu conhecimento, embarca em um processo de transformação e ampliação deste horizonte. De acordo com Aguiar e Bordini,

o estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos. Dessa forma, as estratégias de ensino adotadas não cobrem simplesmente os interesses do estudante que, via de regra, funciona como elemento passivo, recebendo materiais prontos e ordens a serem obedecidas. Instigado à ação, ele se compromete com o projeto de ensino de literatura, exigindo maiores oportunidades de se firmar como sujeito de seu grupo (1988, p. 25).

Assim, com a mediação do professor, os alunos são suscitados a se pronunciar sobre o texto, a dizer o seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os outros textos. O foco da nossa proposta é o aluno-leitor, por isso as atividades desenvolvidas buscam, através de um trabalho prazeroso, facilitar a leitura do aluno e permitir que avance para leituras mais difíceis, ampliando seus horizontes.

Por tudo isso, a temática da relação de gênero foi acolhida como principal critério. É importante destacar que, ao escolhermos essa temática da relação de gênero, não pretendemos em nossa proposta enaltecer a mulher para deixar de fora o homem, como foi feito com a mulher durante a história. A intenção é formar leitores capazes de desconstruírem essas oposições construídas socialmente. Para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, listamos, a seguir,

apenas algumas sugestões dos textos que podem ser trabalhados com o conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti. O objetivo é fazer com que o aluno se questione sobre os textos lidos, faça inferências, crie expectativas. Além do conto, será de grande contribuição a exibição de imagem *Lady Sewing* (1879), de Renoir, bem como a música “Sexo Frágil”, de Erasmo Carlos e o vídeo *Acorda Raimundo... Acorda!*, a fim de observar as semelhanças, as diferenças e, também, buscar caminhos apontados pelo próprio texto em suas relações dialógicas com outros textos. Vale lembrar que o trabalho com o texto literário se constrói com uma série de outras interações mediadas por textos literários e não literários, por textos didáticos expositivos, por linguagens verbais e não verbais, pois, de acordo com a afirmação de Cosson (2011, p. 35): “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

## 1. Proposta de leitura

A nossa proposta apresenta quatro etapas que podem ser aplicadas no ensino fundamental II, com base nos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, mas principalmente, fundamentada nos estudos referentes ao Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1988), e no letramento literário, de Cosson (2011).

### 1.1 1ª etapa (sensibilização)

Nesse primeiro momento, o foco principal é a motivação para o tema a ser abordado, por meio da escuta e leitura dos versos da música “Sexo Frágil”, de Erasmo Carlos. O professor pode mediar a leitura e levantar questionamentos para atizar a curiosidade do leitor a respeito de como a figura da mulher é abordada na canção. A ideia dessa atividade é integrar o grupo e sensibilizá-lo para as necessidades e as possíveis mudanças nas relações de gênero associadas aos processos de discriminação.

## 1.2 2ª etapa (motivação/conhecimentos prévios)

Apresentação da autora Marina Colasanti, por meio de fotos e explanação pelo docente sobre sua carreira literária e obras. Após a discussão, mostrar algumas obras da autora, para então apresentar o livro que será trabalhado. Primeiramente, explorar os elementos visuais do livro: capa, contracapa, ilustrações, entre outros. Em seguida, será apresentado o título do conto “A moça tecelã”, instigando os alunos a refletirem qual seria o mistério que envolve o conto, depois da leitura do início do conto. Após o início da leitura comentada, a fim de se estimular a curiosidade para a leitura, pode-se fazer a leitura expressiva do conto, chamando atenção para o narrador da história, o contexto e as personagens.

Efetuada a discussão sobre a as primeiras impressões dos alunos sobre o conto, será aplicada uma dinâmica para instigar na turma a reflexão sobre a obra. Na sequência da atividade, será utilizada uma caixa contendo perguntas que serão sorteadas para a turma. O aluno sorteado deverá responder à pergunta, em voz alta.

1. Quem era a personagem protagonista?
2. Qual era o nome da personagem?
3. O que a personagem principal faz na obra? É uma função comum?
4. Você se identificou como alguma personagem do conto?
5. Quais os pontos que o agradaram?
6. O conto “A moça tecelã” contribui de alguma forma para você refletir sobre o seu modo de ver a vida?
7. Você encontra alguma semelhança entre a música trabalhada anteriormente e o conto “A moça tecelã”? Justifique sua resposta.
8. Qual foi a trajetória de vida da moça tecelã no conto?
9. O final do conto “A moça tecelã” o surpreendeu? Justifique sua resposta.
10. Você conhece alguma história real, semelhante à da moça tecelã?

### 1.3 3ª etapa (discussão/ intertextualidade)

Apresentar aos alunos, em slide, a tela *Lady Sewing* e estimular a discussão através dos questionamentos: Diante de uma mulher costurando, há alguma identificação com a música e com o conto? Há cores predominantes? Nessa etapa há necessidade do aprofundamento de novos conhecimentos para a ampliação do “horizonte de expectativas” do leitor, tornando-o mais crítico e participativo. Logo após, deve ser exibido o vídeo *Acorda Raimundo... Acorda!*, que nos traz a construção de uma vida, a partir de mudanças de valores e de conceitos preconcebidos em relação à temática proposta.

Conseqüentemente, far-se-á a comparação dos textos e análises das suas semelhanças e diferenças, do ponto de vista da forma, da linguagem, além da reflexão sobre a questão de gênero.

Dessa forma, os questionamentos e as discussões podem ser abordados em forma de debate, elencando diferentes formas de se abordar uma mesma temática. Nessa etapa podem ser propostas questões mais significativas, por exemplo: Você acredita que os textos dialogam entre si? Qual o estereótipo feminino presente nos textos? O objetivo nessa etapa é oferecer ao aluno a oportunidade de efetuar o preenchimento das lacunas deixadas pela autora do conto, que ao criar uma história constrói também um modelo de leitor, quando oferece marcas e pistas para guiá-lo. Para finalizar essa fase, deve-se solicitar aos alunos a redação de um parágrafo relacionando o conto a sua realidade. Em seguida, também seria importante a socialização das produções.

Depois da leitura oral efetuada pelos alunos, pode-se iniciar uma breve discussão sobre os contos modernos, instigando a turma a refletir sobre outras histórias que conheçam e que não possuam a mesma linearidade dos contos tradicionais. Além disso, seria válida a produção de um conto com base nas leituras realizadas.

### 1.4 4ª etapa (produção)

- Breve revisitação ao trabalho desenvolvido nas aulas anteriores;
- Proposta de atividade que reveja os pontos principais sobre a

estrutura do gênero (Obs.: O estudante poderá trocar o texto com o colega para leitura e sugestão, somando novas perspectivas sobre sua escrita).

- Início da construção da reescrita;
- Conversa final sobre os objetivos das leituras e sobre as atividades desenvolvidas.

Os contos poderão ser publicados no jornal escolar. Esta é apenas uma das possibilidades de criação a partir de “A Moça Tecelã”, no entanto, podem ser solicitadas outras atividades, tais como: produção de história em quadrinhos a partir do conto, produção de vídeo, continuação da história ou modificação de alguma parte do conto.

Acreditamos que para se realizarem as interpretações, os alunos terão que compreender a essência da obra lida, bem como expandir a sua experiência subjetiva a partir da obra. Após o trabalho com os aspectos relacionados à temática textual, os elementos que constituem o texto narrativo também serão trabalhados. O aluno, então, deverá exercitar a habilidade de observar como se estrutura uma narrativa a partir de suas particularidades, mas isso se fará com a finalidade de desenvolver nele uma consciência como leitor desses textos, de forma que esta estrutura o ajude a compreender melhor um texto narrativo.

Portanto, defendemos que o ensino da literatura em sala de aula deve ser visto como possibilidade de começarmos a despertar nos alunos o desenvolvimento do gosto de ler, o enriquecimento do imaginário, o exercício da sensibilidade e a exploração das potencialidades da linguagem como um todo, abarcando leitura e escrita em diferentes práticas sociais, assim como o processo de formação humana, que vai compartilhar com o pensamento de Antonio Candido: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivo e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p.249).

## Referências bibliográficas

**Acorda Raimundo... Acorda!**, de Alfredo Alves. Rio de Janeiro, 1990, 15 minutos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Rd6BiFzeaSM>>. Acesso em 06/06/2014.

AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, **Maria da Glória**. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARLOS, Erasmo. **“Sexo Frágil”** Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/erasmo-carlos/mulher-sexo-fragil.html>> . Acesso em 06/06/2014.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Roberto William. **Ensino de Literatura**: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Helena Parente. **As doze cores do vermelho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução Atílio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1996

RENOIR, Pierre-Auguste. **Mulher a Costurar**, pintura, 1879, Disponível em: <<http://www.vadiando.com/textos/archives/000681.html>>. Acesso em: 20/06/2014.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós Graduação de UFPE, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Dos contos tradicionais ao folclore. In.: \_\_\_\_ **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## **O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTOS AFRICANOS DESPERTANDO A CRITICIDADE E A SENSIBILIDADE DOS ALUNOS**

Gildete Cecilia Neri Santos  
Wagner Guimarães Silva

O conceito de literatura traz consigo a ideia de que o uso da língua é diretamente proporcional ao tamanho do ‘mundo’ que temos, ou seja, “quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo.” (COSSON, 2011, p. 16) A sociedade em que estamos inseridos nos dá essa dimensão de uso da língua, que se diferencia em dados momentos históricos e geográficos. Ao nos valermos da literatura, mensuramos a nossa identidade e nossa alteridade, pois, enquanto lemos ou escrevemos um texto literário, deixamos aflorar o sentimento de pertença e reconhecimento de si, ao mesmo tempo em que percebemos quem não somos, pois “ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2011, p. 17).

Na Educação Básica brasileira, a literatura tem um tratamento pouco prestigiado por, na maioria das vezes, ser partilhado meramente enquanto ensino da História da Literatura, em que o foco de aprendizado é a memorização de datas, autores, escolas literárias e suas características principais, despertando, assim, pouco interesse por parte do alunado, que acaba não tendo, na maioria das vezes, acesso às obras. Não vemos prejuízo do estudo da História da Literatura, salvo quando o trabalho com a obra inexistente.

Cosson (2011) ainda diz que a permanência do ensino de literatura nas escolas dá-se pela força da tradição e inércia curricular, afinal, os alunos estão diante de uma infinidade de textos, imagens

e manifestações culturais que revertem para si o grau de atração esperado para o texto literário.

O ato de ler é, portanto, um ato de conhecimento e de autoconhecimento, à medida que o leitor descobre relações de pertença e/ou diferenças nos textos lidos e as traz para sua vida em comunidade como compreensão e solução de determinados problemas sociais. Dessa forma, o professor toma consciência do seu papel formador e transmite essa tomada de consciência para os alunos, despertando neles a criticidade e servindo de base para os próximos textos.

A fluência em leitura só é adquirida quando o ato se torna contínuo na vida do leitor, e a escola tem responsabilidade nessa tarefa. Quando a rotina é prazerosa, ela se estende à vida fora do contexto escolar, mas quando o aluno não consegue estabelecer ligações entre as leituras feitas na sala de aula e o seu dia a dia, não se constrói sentido, apenas decodificação de signos linguísticos, e a ideia da obtenção da ascensão social e pessoal é descartada ou adiada.

Neste trabalho, temos como objetivo sugerir mais um viés para a não falência do ensino de literatura na Educação Básica, apontando sua importância enquanto formadora crítica e desalienadora para os aprendizes a partir de temáticas que ressaltem a preservação dos direitos humanos e as consequências do seu desrespeito na sociedade por meio do letramento literário, que consiste em uma prática social que visa o uso da literatura na escola de maneira não ensimesmada, mas exercendo o seu poder humanizador e sendo um “instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Corroboramos com Reis (1992) quanto à assertiva de que é quase que impossível a dissociação do saber e poder, uma vez que todos os textos trazem cargas ideológicas – nos referimos em especial aos textos trabalhados em sala de aula –, a partir das experiências e inserções sócio-históricas do autor, cujas obras, na maioria das vezes, estão presentes no cânon, que “significa

um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres –, um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta ‘humanidade’ é muito fechada e restrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável” (1992, p. 70).

Quando os docentes dão atenção à alienação que a supervalorização do cânon traz, em detrimento de um não cânon, pregada por uma elite, não necessariamente econômica, mas letrada, que detém o poder de classificação dos textos, e fazem discussões para desmistificar esses estigmas perpetuados no contexto escolar, o aluno consegue ampliar as possibilidades de sentido do texto e trazer essas novas construções para sua vida em comunidade – além-escola – ao trabalhar questões-problemas sociais.

Enquanto sugestão de abordagem em sala de aula de Educação Básica, temos o trabalho com o gênero textual conto, de ordem secundária, conforme define Bakhtin (2003). Faremos um apanhado histórico do gênero textual, seguido de uma proposta de intervenção para o ensino de literatura nas escolas de Educação Básica, tendo como foco a preservação dos direitos humanos.

Em nossos dias, o estudo dos contos interessa-se, sobretudo, por seu sentido, sua forma artística, e pelo papel que representam ou representaram em uma dada comunidade. Os folcloristas do século XIX, por sua vez, estavam preocupados antes de tudo com a questão de sua origem. A existência, em várias partes do globo terrestre, de relatos semelhantes, igualmente ‘absurdos’, constituía um enigma a ser resolvido a qualquer custo.

Ávidos por encontrar origens absolutas, os folcloristas do século XIX emitiram várias teorias convergentes, atualmente todas abandonadas, sobre a questão da origem dos contos. Algumas consideram os contos como tendo nascido em um local único, a partir do qual se teriam difundido progressivamente; outras os consideram como tendo surgido em vários pontos do mundo, independentemente uns dos outros. Algumas veem os motivos dos contos como símbolos, outras os interpretam literalmente, como a lembrança de práticas e instituições reais.

A teoria *indo-europeia* ou mítica considera que os contos derivam de mitos cosmológicos arianos, nascidos na pré-história, na Índia, suposto berço do povo indo-europeu. Os arianos teriam concebido seus deuses em torno de fenômenos meteorológicos, o Céu, a Noite, o Sol, a Aurora, em estágio cultural em que a linguagem era incapaz de exprimir noções abstratas.

A teoria *indianista*, lançada por Theodor Benfey, em 1859, foi retomada na França pelo grande folclorista Emmanoel Cosquin. Segundo os indianistas, os contos maravilhosos provêm todos eles de um centro comum, a Índia, onde teriam servido de parábolas no ensino de monges budistas.

A teoria *etnográfica*, representada por Andrew Lang, na Inglaterra, se opõe duplamente à teoria mítica de Max Muller. O conto não nasce em um local único, porém em vários locais ao mesmo tempo, em culturas muito distantes geograficamente, mas apresentando todas elas o mesmo nível de desenvolvimento cultural: a fase do animismo e do totemismo. Os motivos dos contos não são símbolos, mas vestígios de crenças e de práticas arcaicas reais: canibalismo, xamanismo, magia, relações de família com animais, transformações animais, etc.

A teoria *ritualista* retoma e sistematiza o ponto de vista dos estudos etnográficos. Interpreta os personagens dos contos literalmente, como a lembrança de personagens cerimoniais em diversos ritos populares mais ou menos desaparecidos.

A teoria *marxista* tem como representante o folclorista Vladimir Propp, célebre por sua obra *Morfologia do conto* (2001), que inaugura as pesquisas estruturais sobre o conto maravilhoso. Esta obra, de postura marxista, considera o conto maravilhoso como uma superestrutura, e propõe-se a reencontrar no passado os sistemas de produção antigos, ou antes os regimes sociais correspondentes, que possibilitam sua criação. Os contos maravilhosos contêm vestígios de crenças e de rituais primitivos, como, por exemplo, os das sociedades em regime de coleta e caça, mas deformados pelas sociedades do começo da era agrícola que, não compreendendo mais esses ritos, os explicam por seus próprios esquemas culturais.

A preocupação de registrar por escrito e publicar contos populares, transmitidos oralmente entre o povo há gerações, é, por força das circunstâncias, uma empresa recente, que faz supor ao mesmo tempo um interesse dos letrados pelo povo e a consciência de que uma tradição está em vias de desaparecer. É, portanto, uma empresa basicamente paradoxal, que, mesmo realizada em condições ótimas, não pode jamais fazer inteira justiça a seu objeto de estudo. À dificuldade inerente ao próprio fato de fixar por escrito uma tradição oral, acrescenta-se o fato de que os coletores de contos têm sido fieis a sua fonte em graus bem diversos. Poder-se-ia dizer que, quanto mais antigas as coletas, mais os contos conservados são completos e trabalhados, porém menos as transcrições são fieis e suas fontes orais, e inversamente.

De 1812 a 1815, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, sábios filólogos que se situam no centro do movimento romântico alemão, publicaram os *Contos da infância e do lar*, recolhidos em grande parte junto a fontes orais, e destinados a ilustrar suas teorias obre a poesia 'natural', em oposição à poesia 'literária'. A atitude dos Grimm em face à massa dos documentos coligidos é, em princípio, a da fidelidade, embora esta varie de uma edição para outra. Em 1812, anotaram os contos exatamente como ouviram. Em 1819, combinaram várias versões, transformaram o estilo, depuraram os relatos a fim de adaptá-los para as crianças. Mas, seja como for, a coletânea dos Grimm inaugura a coleta *científica* dos contos populares.

Outros estudiosos fazem recuar o aparecimento do conto para uma era histórica alguns milhares de anos antes do nascimento de Cristo. Apontam para o conflito de Caim e Abel como um exemplar de conto. Na Bíblia, ainda consideram contos os episódios de Salomé, Rute, Judite, entre outros. Além da Bíblia, no antigo Egito, a história de *Os dois irmãos*, e *Setna* e o Livro Mágico, ambas de autor desconhecido; do século XIV a.C., seriam verdadeiramente contos. Na Antiguidade clássica podem ser considerados como contos: *O naufrágio de Simônides*, de Fedro, *A matrona de Éfeso*, de Petrônio e as fábulas de Esopo e Fedro.

É do Oriente, da Pérsia e da Arábia, que vêm os exemplares mais típicos de contos, denunciando já certas características, que o tempo só acentuará ou desenvolverá, como exemplos temos *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, *Ali-Babá e os quarenta ladrões*, etc. Da Índia Antiga também se tem conhecimento de algumas obras, assim como dos fabulistas e contistas hindus.

Durante a Alta Idade Média (séculos XII-XIV), o conto conhece uma época áurea, graças à prosificação das gestas cavaleirescas e, no final dessa quadra histórica, ao aparecimento de alguns contistas de primeira categoria, autênticos mestres na matéria: Boccaccio, com suas *Novelle*, Margarida de Navarra, com seu *Heptâmeron*, e Chaucer, com *Canterbury tales*, representam as grandes figuras do tempo, elevando o conto a nível só alcançado trezentos anos depois.

Nos séculos XVI e XVII, graças ao influxo de Boccaccio, o conto é largamente cultivado, sobretudo na Itália. Matteo Bandello (*La novelle*), Celio Malespini (*Duecento novelle*), Francesco Doni (*I Marmi*), entre outros, testificam um período de amplo prestígio para o conto. Na Espanha, igualmente a moda ganha foros de cidade, com Cervantes (*Novelas ejemplares*), Quevedo (*La ora de todos*) e outros. A França não fica à margem do movimento e colabora com uma série de contistas de que se salientam: d'Ouille (*Contes*), Perrault (*Contes*), Mme. D'Aulnoy (*Contes de fées*), La Fontaine (*Contes*). Apesar de tudo, essas duas centúrias têm menos importância, qualitativamente falando, que a Idade Média: uma espécie de paralisia, de artificiosismo domina o conto, tirando-lhe algumas características apenas ressuscitadas mais adiante. Trata-se, em suma, de um período de afetação e declínio de que poucos escritores se salvaram. No século XVIII, continua o mesmo estado de coisas, em que só a poesia e a prosa doutrinária puderam merecer aplauso e culto. Na França, surgem alguns contistas de certo relevo como Hamilton, Piron e Marmontel, liderados por um dos mestres o conto de todos os tempos: Voltaire.

Entrado o século XIX, o conto conhece sua época de maior esplendor. Além de se tornar a forma nobre, ao lado das demais até então consideradas, sobretudo as poéticas, passa a ser larga

e seriamente cultivada. O conto abandona seu estágio empírico, indeciso e por assim dizer folclórico, para ingressar numa fase em que se torna produto tipicamente literário, sem as anteriores implicações. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para todo ficcionista que se preza. Na França, onde o conto vai aclimatar-se como em parte alguma, destacam-se grandes contistas como Balzac, Flaubert e Maupassant; este último torna-se o verdadeiro mestre. Em Língua Portuguesa, nesta mesma época (séc. XIX), surgem alguns contistas que merecem destaque: Primeiramente, Machado de Assis e Eça de Queirós, seguidos de muitos outros, como Alexandro Herculano, Júlio Dinis, Afonso Arinos e outros.

No século XX, o conto ganhou proporções inauditas, a ponto de dar a impressão de estar submetido a um autêntico ritmo inflacionário que, porém, não compromete a qualidade da criação. Mais do que nos fins do século XIX, o conto atinge em nossos dias seu apogeu como forma literária 'erudita' ou literária.

Contextos históricos normalmente trazem como exemplos cânones que nem sempre têm temáticas verossímeis para o nosso público-alvo, jovens à margem do que a sociedade considera elitizado e valorizado. Daí a necessidade de trabalhar com autores que abordem o que lhes é comum e atrativo, como situações em que eles pudessem se enxergar, mas não de forma estigmatizada negativamente, mas que despertem neles a ânsia de mudar uma condição desfavorável.

Como contribuição, sugerimos o trabalho com produções que fogem ao clássico canônico literário, trazendo para o discente exemplos de textos que tratem de suas raízes africanas, com foco nas análises críticas e desconstrução de valores preconceituosos, bem como supervalorização de determinado repertório cultural em detrimento de outro.

A escritora e poetisa cabo-verdiana Dina Salústio é um exemplo de autora que trabalha com temas periféricos, pouco reconhecidos pelos cânones. Ela, em seu livro intitulado *Mornas eram as noites*

e publicado em 1994, escreveu 35 contos, que concederam a ela o prêmio de Literatura Infantil de Cabo Verde. Em seu país natal, dirigiu um programa de rádio dedicado a assuntos educativos, foi produtora de rádio e trabalhou para o Ministério dos Assuntos Exteriores. Além de escritora, foi professora, assistente social e jornalista em Cabo Verde, Portugal e Angola.

Selecionamos o conto “Ele queria tão pouco” para tratar de questões sociais comuns a alunos de Educação Básica da rede pública, em especial. Grande parte das vezes, esses alunos possuem uma condição financeira baixa, que nem sempre – ou quase nunca – lhe dá direito de realizar algum desejo material e, quando esse obstáculo não é tratado de forma que os instigue a crescer, pode gerar uma enorme frustração e sentimento de inferioridade e incapacidade.

No conto analisado, um adolescente, que vivia num lar para menores órfãos, tinha um sonho de ter um rádio e para que isso fosse possível, ele teve de roubá-lo de um comerciante que tinha uma loja ao lado da escola em que estudava. O narrador do conto participa da história – narrador de 1ª pessoa – e é personagem principal junto com o menino Picas. Além deles dois, temos o comerciante e os outros rapazes do lar.

O narrador tem afeição por Picas e esclarece isso no texto, mesmo não tendo tantas pessoas corroborando esse sentimento com ele. Logo, no mesmo conto, Picas assume o papel de vilão e inocente – produto do meio, possibilitando a verossimilhança com alunos de realidade carente e que, muitas vezes, se veem em situações semelhantes às do personagem principal.

Como diálogo entre mídias, sugerimos o paralelo com o filme baseado em fatos reais, *Última parada 174* e o documentário *Ônibus 174*, ambos sobre a tragédia ocorrida no Rio de Janeiro em 12 de junho de 2000. Nessa película, o jovem Sandro, morador de rua, assalta o ônibus de linha 174 e faz os passageiros e motorista de reféns, culminando em sua morte e de uma passageira.

A partir dessas mídias, concluímos que, no filme biográfico, Sandro é posto como vítima do meio em que vive e refém das situações a ele expostas. Já no documentário, que relata apenas a tragédia do ônibus,

Sandro é vilanizado e estigmatizado negativamente. Nossos alunos podem ser ‘Sandros’ anônimos, passar por intempéries similares e, caso não haja a intervenção docente de cunho crítico e sensibilizador, há a possibilidade de uma repetição do fato anteriormente citado.

O professor de literatura tem papel formador e humanizador diante dos seus alunos e deve trabalhar a Lei 10.639/03, que visa incluir a cultura negra, bem como seus desafios e vitórias, no currículo escolar, deixando à margem a ideia de supervalorização de uma cultura eurocêntrica hegemônica em detrimento da sua própria realidade cultural, pois, ao se ver na aula – sociedade – como igual aos demais em valores e direitos, sua motivação para o aprendizado evolui.

Textos que apenas tratem do negro no período de escravidão também não contribuem para a mudança do estigma negativo que as aulas de literatura costumam ter em relação ao negro. Dessa forma, atentamos que a criação de uma lei que trate da cultura negra na escola não é suficiente, uma vez que os professores em sua grande maioria não recebe capacitação sobre como trabalhar com ela na sala de aula.

A lei por si só não muda a realidade do histórico de preconceito que o negro sofreu/sofre, mas a ciência de sua existência dá voz a uma classe que sempre teve suas histórias, crenças e produções culturais silenciadas no contexto escolar e a preparação para que sua abordagem seja feita de forma responsável e sem estereótipos é imprescindível.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. (1942) **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CÂNDIDO, Antonio. 1918 – **Vários escritos**. 5ª edição, corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

- GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do Conto**. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária (Introdução à Ciência da Literatura)**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1963.
- MARIA, Luzia de. O que é o conto. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 7ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- REIS, Roberto. Cânon. In: **Palavras da crítica**/ José Luis Jobim (org.). Rio de Janeiro: ImagoEd, 1992.
- SALÚSTIO, Dina. **Ele queria tão pouco**. In: <http://9e10dejunho.blogspot.com.br/2012/02/mornas-eram-as-noites-ele-queria-tao.html> Acesso em: 20 de junho de 2014.
- SCHOLES, Robert. KALLOG, Robert. **A natureza da narrativa**. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1977.
- SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SIMONSEN, Michéle. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.
- <https://m.youtube.com/watch?v=tv55oDw5VJI> Acesso em 22 de junho de 2014.
- [https://m.youtube.com/watch?v=cqZ\\_J1I5KhU](https://m.youtube.com/watch?v=cqZ_J1I5KhU) Acesso em 22 de junho de 2014.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DO ECA E DAS TEORIAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA**

Elizabeth Dias de Souza Cintra  
Lucicleide Costa Rocha  
Meiryelle Paixão Menezes

Na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2011) escrita por Rildo Cosson, o autor faz uma analogia entre “A fábula do imperador chinês” e os problemas enfrentados no ensino de literatura na Educação Básica, que passam pela arrogância, indiferença e ignorância. Assim, quando professores, alunos, dirigentes educacionais e a sociedade assumem uma dessas posturas frente ao ensino de literatura, dificulta-se o processo de letramento literário, todavia, um combate que vise a uma nova postura diante dos textos literários é possível.

A concepção de letramento literário deve ser entendida numa perspectiva diferente daquela pensada nas práticas escolares usuais, ou seja, letramento não no sentido restrito da aquisição da habilidade de ler e escrever, visto que isso faria parte do processo de alfabetização, mas no sentido de uma formação como leitor, que possibilite ao indivíduo fazer inferências e também ressignificar e atualizar os textos literários, e até mesmo dialogar com outros textos que fazem referência ao que está sendo lido, de modo que esse mesmo indivíduo encontre o senso de si mesmo e da comunidade a que pertence.

Há, em nossa sociedade marcadamente letrada, vários tipos e níveis de letramento, e talvez o letramento literário pudesse ser aquele comum a todos, visto ser, por que não dizer, o mais completo e eficiente na formação dos sujeitos, porquanto não se restringe apenas às

habilidades de leitura e escrita voltadas para satisfazer a desenvoltura de mecanismos linguísticos. O letramento literário promove, antes de tudo, a construção e a reconstrução no modo de os indivíduos verem e viverem o mundo, tornando-os mais humanos. Para Candido,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p. 171).

Por tornar o mundo mais compreensível através de seu elemento primordial, a palavra, esta reelaborada com seus sons, imagens, sabores, odores e traços imensamente humanos, a literatura precisa resgatar e manter o seu lugar especial nas escolas e, notadamente, na formação dos leitores literários da educação básica, bem como contribuir para o enfrentamento e o combate à violência física, psicológica e sexual vivenciada todos os dias por crianças e adolescentes brasileiros.

Erroneamente, os textos literários no ensino fundamental são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa pela maioria dos professores sob o pretexto de estratégia de desenvolvimento da leitura, estudo da norma culta padrão, já que supõem terem sido escritos por pessoas letradas, da mais alta estirpe e, no mais, servem para preenchimento de fichas de leitura com perguntas de decifração superficiais que em nada concorrem para uma leitura crítica e de inferências dos novos leitores literários para com o texto.

Diante de posturas como as mencionadas, observa-se que a literatura está longe de conseguir seu lugar devido no processo de sua escolarização, isto é, um lugar especial, com um tratamento adequado para a sua importância social. De acordo com Cosson,

[...] para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição

e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI (COSSON, 2011, p. 20).

Ao partir dessa abordagem, pode-se dizer que a relação entre escola e literatura está longe de ser pacífica e reajustada. Enquanto tivermos tais pensamentos rondando esse elo, enfrentaremos inúmeros obstáculos, que podem até dificultar o letramento literário, entretanto, tais obstáculos educacionais não neutralizarão o poder e o fascínio que a literatura exerce sobre a humanidade.

Infelizmente, o cenário observado na maioria das escolas brasileiras, com relação ao ensino de literatura na educação básica, dá-nos um alerta para uma possível falência desse ensino. Segundo Cosson, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p. 23). Diante de tal assertiva, evidencia-se que a literatura está sendo utilizada para outros meandros, menos para a essência a que se propõe: fazer com que os leitores mergulhem no texto literário de forma prazerosa.

Nessa perspectiva, acredita-se que o texto literário pode trazer críticas às práticas tão comuns observadas ao longo da história, como, por exemplo, enredos que retratam práticas violentas sofridas por adolescentes e crianças já tão naturalizadas no nosso convívio social. Segundo Vicente e Eva Faleiros, “a relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade. O poder violento é arbitrário ao ser “autovalidado” por quem o detém e se julga no direito de criar suas próprias regras, muitas vezes contrárias às normas legais” (FALEIROS, 2007, p. 27).

As gradativas transformações socioculturais e o reconhecimento, por parte da sociedade civil, dos direitos das crianças e jovens fizeram surgir, em 1990, um documento voltado especialmente para esse grupo social: o ECA – Estatuto da criança e do adolescente. Em seu artigo 5º, o ECA afirma que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração,

violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990, p. 20).

É no intuito de dar ênfase aos direitos da criança e do adolescente e de fazer uma análise crítica da situação da mulher na sociedade que se pauta este trabalho. Além disso, o citado trabalho busca uma abordagem literária do conto “À procura de uma mãe”, retirado de *Maria Flor etc* (2002), de Arriete Vilela. Tal análise pode ajudar na construção de novas metodologias pedagógicas que auxiliem o professor em sala de aula, não só focando o letramento literário, mas também uma reflexão crítica com relação à violência contra a criança. Esse artigo nos convida a sair de uma zona de conforto que nos impede de observar de forma crítica as implicações contidas no ato de ler, uma vez que nos proporciona comunicação com o texto e sua ressignificação.

A análise literária, portanto, quando bem realizada, consolida o processo de letramento literário, ao primar pela intensa interação entre texto e leitor. A partir daí, podemos falar em leitura literária. Nas palavras de Cosson,

[...] é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011, p. 29).

Em qualquer que seja o ensino, nesse caso estamos repensando o ensino de literatura, há que se traçarem objetivos, bem como perseguir metas, contentar-nos com o estudo da teoria, crítica e história já realizadas em detrimento de uma leitura efetiva dos textos literários é deflagrarmos a contribuição para a derrocada

do ensino de literatura de forma efetiva. É relevante que a leitura não seja colocada a serviço somente do prazer absoluto, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Até agora nos debruçamos na discussão de que o ensino de literatura, na verdade, na maioria das escolas brasileiras, não está se enveredando no caminho para que o letramento literário se efetive. Para tanto, quando se fala em letramento literário se remete ao processo de leitura e, sobretudo, seleção dos textos literários que serão lidos. Quais critérios adotar para escolha desses textos? Ou será inviável a seleção, sejam quais forem os critérios utilizados? Este artigo está também calcado no ensino/aprendizagem da literatura mencionado por Cosson, pois, nessa abordagem, é possível viabilizar ao leitor experimentar o mundo por intermédio das palavras em uma perspectiva de leitura a um só tempo solitária e solidária. Isso porque o que se observa nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental é a simples leitura de textos literários trazidos pelos livros didáticos, cujo foco do ensino é a aprendizagem da leitura por meio da literatura em detrimento do que deveria ser o ponto central das atividades as quais envolvem o texto literário.

É nessa perspectiva que esse trabalho valoriza um redimensionamento no ensino de literatura de forma que se busquem processos satisfatórios para o letramento literário, na tentativa de quebra de paradigmas. Dessa forma, a metodologia de ensino tradicional do texto literário tem nos mostrado que são poucas as contribuições para um ensino efetivo e significativo do texto literário. De acordo com Cosson, “é tão importante à leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2011, p. 47).

Nesse contexto, esse artigo faz uma análise do conto “A procura de uma mãe”, extraído do livro *Maria Flor etc* (2002), de Arriete Vilela, partindo da abordagem não só do letramento literário, bem como da ressignificação do texto a partir das teorias de gênero. Dessa maneira, tal artigo propõe o trabalho em sala de aula com questões como a violência praticada contra crianças e adolescentes e

a situação da menina oprimida pelo sistema social. A citada análise é uma das várias possibilidades existentes de crítica do texto literário. Logo, cabe ao professor pensar em como didatizar o ensino com enfoque em textos literários que sejam próximos da realidade social e cultural do aluno.

Primeiramente, para que o aluno consiga interagir com o texto que irá ler, é necessário haver uma motivação. Essa é uma etapa de leitura essencial no caminho de construção do letramento literário, uma vez que viabiliza instrumentos de curiosidade, estreitamento de laços entre o texto base escolhido para a leitura e o leitor. Esse momento não deve exceder uma aula para que não aconteça a perda do foco principal, o texto literário.

Como sugestão de trabalho em sala de aula para atividade de motivação para a leitura do conto citado, indica-se a audição, seguida da leitura e discussão da letra da música “Maior abandonado”, da autoria de Cazusa. Propõe-se que o professor instigue a turma a comentar o que se pode entender da leitura da primeira estrofe. Ela mostra a situação de abandono físico e afetivo vivenciada pelo eu lírico e sua súplica por um pouco de carinho. Recordemos a letra:

#### Maior Abandonado (Cazusa)

Eu tô perdido  
Sem pai nem mãe  
Bem na porta da tua casa  
Eu tô pedindo  
A tua mão  
E um pouquinho do braço  
Migalhas dormidas do teu pão  
Raspas e restos  
Me interessam  
Pequenas porções de ilusão  
Mentiras sinceras me interessam  
Me interessam, me interessam  
Eu tô pedindo  
A tua mão

Me leve para qualquer lado  
Só um pouquinho  
De proteção  
Ao maior abandonado  
Teu corpo com amor ou não  
Raspas e restos me interessam  
Me ame como a um irmão  
Mentiras sinceras me interessam  
Me interessam  
Migalhas dormidas do teu pão  
Raspas e restos  
Me interessam  
Pequenas poções de ilusão  
Mentiras sinceras me interessam  
Me interessam, me interessam  
Estou pedindo  
A tua mão  
Me leve para qualquer lado  
Só um pouquinho  
De proteção  
Ao maior abandonado

Ao prosseguir com a leitura, o professor deve atentar os alunos para a condição de mendicância emocional exposta na segunda estrofe. Nela, o eu lírico afirma aceitar qualquer tipo de doação, seja ela capaz de matar sua fome física ou espiritual, mesmo que essa “esmola” não seja verdadeira. Logo após, na quarta estrofe, é importante evidenciar aos estudantes e fazê-los analisar a insinuação de uma possível doação corporal que, não necessariamente, precisa envolver algum tipo de sentimento, e atentar que isso pode se explicar devido ao nível de carência afetiva da qual o eu-lírico vem sofrendo há algum tempo. No entanto, deve-se primeiro levá-los a expor suas próprias impressões sobre as possíveis causas desse tipo de envolvimento.

Ao término da discussão, é importante fazer a ligação entre a música e o conto que será, a partir de então, lido e discutido pela turma. É importante mostrar as possíveis relações, sejam

temáticas, sociais, psicológicas ou outras, existentes entre os dois textos para que essa primeira leitura não pareça desconexa da posterior, mostrando um objetivo claro em tal leitura. Fazer esse elo entre os dois textos é de fundamental importância para uma atividade de motivação.

Após a motivação, Cosson sugere uma outra etapa, essencialmente importante no processo de letramento literário e intitulada *introdução*. É nesse momento que o professor apresenta a seus alunos o autor e a obra, citando algumas informações pertinentes. Esse artigo sugere um breve comentário a respeito da escritora alagoana Arriete Vilela, cuja obra é reconhecida e estudada no meio acadêmico, bem como nas escolas de Alagoas. Nessa etapa, faz-se necessário que os educandos manuseiem o livro para observar a capa, orelha, prefácio, entre outros paratextuais.

Aqui, é fundamental o professor explicitar para os discentes os motivos que o levaram à escolha do conto. Expor que o conto “À procura de uma mãe” é bastante relevante para a cultura alagoana e que tratar de questões voltadas para a violação dos direitos da criança e do adolescente pode ajudar o aluno a buscar outros textos da autora. É importante frisar em sala de aula que esse texto aborda desde o abandono até a exploração sexual, situações vivenciadas por tantas crianças e adolescentes. A esse respeito, a escola não pode e nem deve se esquivar de sua responsabilidade enquanto instituição que deve proteger e assegurar os direitos desse grupo social excluído.

O conto em questão trata da infância de Maria Flor, infância essa desprovida de qualquer afeto, em que a menina demonstra apenas o desejo obsessivo de encontrar uma mãe. Ao conhecer o abandono, a falta de carinho e a exploração sexual, a menina, por não receber o carinho tão esperado a vida inteira, pela ânsia de ter uma mãe, não percebe o contexto social de violação dos direitos da criança e do adolescente em que está inserida. Nessa etapa de trabalho com o texto, o professor pode sugerir também, como uma outra forma de motivar a leitura do texto, que os alunos escrevam em uma placa vermelha, previamente confeccionada por eles, uma dentre as várias formas de violação que os alunos conheçam. A partir daí, o professor

pode estabelecer uma relação com o que é transmitido na mídia, nos noticiários dos telejornais, e nas manchetes das revistas, em vídeos da internet, entre outros veículos de informação. Em seguida, o professor solicita aos educandos que exponham a placa com o tipo de violação escolhido e, oralmente, apresentem o motivo da seleção.

Após as etapas de motivação e introdução, enfim, chega-se ao momento da leitura. Nessa etapa, solicita-se que os educandos leiam o texto silenciosamente, depois pede-se que eles se reúnam em equipes para que o professor inicie uma discussão de reconhecimento sobre quais informações os alunos já têm acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O professor pode lançar alguns questionamentos, tais como o significado da palavra violação, o conhecimento do que é o ECA, o motivo da existência desse documento, entre outras indagações. É viável que o professor esteja com o livrinho do ECA em mãos para apresentar aos alunos e deixá-los manusear.

No momento de discussão, a leitura deixa de ser solitária e adquire um lado solidário com a troca e o compartilhamento de experiências, conhecimentos e dúvidas a respeito do tema. Parte-se, então, para uma fase da interpretação, em que o leitor, após ter tido um encontro pessoal com a obra, possa ter a oportunidade de desenvolver o seu potencial crítico com relação à situação das crianças abandonadas, fato que não deixa de ser um ato social, uma vez que, nessa leitura, estão subjacentes os elementos culturais, identitários, de classe e étnicos, os quais contribuem para a formação de uma comunidade de leitores e, conseqüentemente, para a efetivação do letramento literário.

Um outro viés de análise do texto literário é a Crítica Feminista, que pode ser adotada como uma forma inovadora de leitura do conto “À procura de uma mãe”. Tal linha de análise do texto literário pode levar o aluno a formar um pensamento crítico com relação aos problemas sociais de exclusão envoltos pelas meninas pobres. A narrativa inicia-se com uma descrição feita pelo narrador a respeito da infância da menina, não nomeada no início da narrativa, fato que indica a anulação da identidade da personagem, conforme aponta a seguinte passagem do conto:

Uma infância à margem de qualquer afeto e de qualquer esperança, sentimentos, aliás, cuja falta não lhe enrugava a alma justamente por nunca terem sido provados. Uma infância oca, feito um bambu acinzentado, em que o desejo obsessivo da menina era ter uma mãe (VILELA, 2001, p. 19).

No desenrolar do enredo, o narrador revela o nome da protagonista, Maria Flor, metáfora que indica pureza, sensibilidade e romantismo. A conotação da palavra Maria sugere uma ligação à pureza de espírito e coração da personagem bíblica Maria, a mãe de Jesus Cristo. Além disso, seu sobrenome, Flor, sugere a ingenuidade e a bondade do coração de uma menina marcada por uma infância plena de solidão e indiferença.

Vale ressaltar que, a esse respeito, Elódia Xavier em *Que corpo é esse?* (2007) faz uma abordagem teórica feminista sobre o corpo. De acordo com essa autora, a análise das narrativas escritas por mulheres pela teoria do corpo mostra os preconceitos sociais sofridos pelas meninas/mulheres. Para Xavier, “os corpos são sempre irredutivelmente sexualmente específicos, necessariamente entrelaçados a particularidades raciais culturais e de classe” (XAVIER, 2007, p. 22-23).

Partindo desse viés, o corpo de Maria Flor pode ser chamado de *corpo subalterno*, isso porque ela é uma garota negra, pobre e carente, a qual sofre pela condição social e racial tida como inferior pela sociedade brasileira. Segundo a autora acima citada, o *corpo subalterno* é marcado por uma “escala social hierárquica, onde o subalterno ocupa o ínfimo espaço. [...] É o espaço físico e social [...] o responsável pela degradação do corpo” (XAVIER, 2007, p. 47). Assim, o corpo de Maria Flor é constantemente descrito pelo narrador como carente e oprimido pela condição social. As seguintes passagens do texto corroboram os argumentos acima:

Ninguém nunca soube explicar como Maria Flor, atoleimada daquele jeito, chegara à capital[...]

Mas chegou. E conheceu o desamparo e o labirinto das ruas, o imprevisto das esquinas, a desconfiança e a hostilidade dos rostos desconhecidos.

Olhava outros desabrigados – mendigos, sem terra e sem teto, os marginalizados da sociedade – tão miseravelmente carentes quanto ela, e buscava, em meio a eles, uma mulher. Buscava, plena de esperanças, uma mãe (VILELA, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, Maria Flor é uma personagem excluída e que se encontra à margem da sociedade por ser mulher, por ser negra e por pertencer a uma classe social desfavorecida. A leitura desse conto na escola certamente ajudará os discentes na formação de um olhar crítico em relação aos marginalizados socialmente.

A partir do momento em que Maria Flor encontra uma mãe, que lhe oferece carinho e uma falsa proteção, além de poucas roupas e acessórios comprados no mercado informal, ela se sente amada, conforme mostra o seguinte fragmento do conto:

Depois de muitas luas e de muitas agonias na cabeça atoleimada, Maria Flor finalmente encontrou uma mãe. Sim, uma mãe que lhe fazia cafuné, que a beijava repetidamente no rosto e nos cabelos, que lhe comprava roupas, sapatos, bijuterias, perfumes e maquiagens. Tudo de camelô, imitações que faziam, de certa forma, um bom efeito no corpo gracioso da adolescente (VILELA, 2001, p. 24).

Entretanto, essa mãe apenas desejava a companhia de Maria Flor para lançá-la no mundo da prostituição. A menina adolescente se prostituía no intuito de receber o agradecimento, o carinho e o falso amor de mãe oferecido pela mulher. Maria Flor se prostituía sem ter a mínima noção de que era explorada sexualmente:

Maria Flor era a novidade. Com seu corpo de dezesseis anos, saudável e misteriosamente sensual, a cheirar a

mato verde. Um corpo de carnes morenas e rijas [...] Sim, Maria Flor era a novidade da casa da amorosa mãe, que a oferecia aos amigos. A própria Maria Flor se entregava àqueles homens com uma docilidade sem dor nem prazer, apenas quieta: nas brechas do silêncio profundo que se estabelecia na sua alma, naqueles momentos, ligeiras lembranças da infância afundavam-se nos sulcos do obsessivo desejo de ter uma mãe (VILELA, 2001, p. 24).

Essa passagem do conto mostra que o corpo de Maria Flor também pode ser chamado de *corpo degradado*, uma vez que a sua representação, no final da narrativa, está ligada, nas palavras de Xavier, a “relações sexuais [...] que degradam o corpo e destroem todo e qualquer vestígio de dignidade humana” (XAVIER, 2007, p. 134). A análise de “À procura de uma mãe” aborda uma personagem que, desde a infância, não tem consciência da própria degradação corporal. Tal técnica de leitura pode ganhar vários desdobramentos com as contribuições dos alunos em sala de aula. Além disso, o professor pode lançar mão de inúmeras atividades de leitura crítico-social e escrita do conto na escola.

Como sugestão de atividade pós-textual, o professor pode registrar e compartilhar as interpretações com a comunidade leitora. Nesse contexto, o professor não só pode solicitar que os alunos produzam um panfleto com informações relevantes sobre o tema *Violação dos direitos da criança e do adolescente*, como também organizar na escola um momento de discussão em que os próprios alunos falariam acerca do assunto para a comunidade escolar e, na oportunidade, distribuiriam seus panfletos. Tudo deve ser registrado através de fotos e vídeos para depois ser divulgado em sites relacionados ao assunto.

A análise desse texto literário nos mostra o quanto ainda nos impactamos com a realidade de exclusão de crianças negras reiterada e naturalizada pela história da humanidade. As instituições sociais, a exemplo da Família, da Igreja e do Estado, as quais deveriam ter a obrigação de proteger, cuidar e amparar as crianças e os adolescentes,

muitas vezes são coniventes com as agressões e abusos de autoridade nas relações de poder entre crianças e adultos. Tais relações são injustas e arbitrárias com aqueles e aquelas que deveriam ser, acima de qualquer situação, privados de exposição à vulnerabilidade.

O texto apresentado para análise nesse artigo e a maneira como pode ser trabalhado na escola é apenas uma possibilidade dentre várias existentes para uma abordagem crítica e consciente das injustiças sociais representadas no texto literário. Os caminhos a serem tomados e as escolhas dos textos dependem muito do olhar atento e eficiente do professor em adequar as estratégias de trabalho aos seus alunos, turmas, faixas etárias, interesses e maneiras diferenciadas de aprendizagem. É possível, portanto, fazer um trabalho na escola favorável à proteção de crianças e adolescentes através do ensino de literatura, ao mesmo tempo em que se busca o letramento literário.

Assim, este trabalho sugere aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica a proposta apresentada por Cosson atrelada ao combate e enfrentamento da violência experienciada pela criança, além da adoção de uma postura bastante crítica das teorias da Crítica Feminista, visto que a escola, enquanto instituição responsável pelo futuro da criança, não deve ser omissa em relação à atual situação de violência contra esses sujeitos de direitos.

## Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vário escritos**. 5a. ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2011, p. 171-194.

CAZUZA. **Maior abandonado**. Disponível em <http://letras.mus.br/cazuza/919100/>. Acesso em 12/06/2014, às 15:25.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

FALEIROS, Vicente de Paula & FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

VILELA, Arriete. **Maria Flor etc.** Maceió: Grafmarques, 2002.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

## “ERA UMA VEZ”: UM NOVO DISCURSO PARA O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADA

Raiff Magno Barbosa Pereira

### **Era uma vez... uma introdução**

Ao longo da história da humanidade, os contos de fadas invadiram o imaginário de crianças e adultos de diferentes países e culturas. Não há, na civilização ocidental, uma sociedade que não tenha sido enriquecida por estas narrativas e por sua constante luta do bem contra o mal, em que as figuras masculina e feminina solidificaram seus espaços sociais.

Relegados a um papel menor há algumas décadas, os contos de fadas ressurgem na contemporaneidade com tal força que assistimos a *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis* hipnotizados pelo maravilhoso constante da trama tecida pelos personagens. É de certa forma inacreditável que, em tempos de mídia eletrônica, comunicação global, viagens espaciais, guerra e violência ao vivo pela TV, o conteúdo mágico de fadas, elfos, princesas, reis e bruxos ainda sobreviva e readquiria, com tamanha força, um espaço perdido até então. Daí, podermos afirmar que o maravilhoso continua atuante em nossos dias, visto que a revitalização do conto de fadas traz à tona não só as questões humanas tão interiorizadas, como também as discussões feministas das décadas passadas, ao reescrever e reinventar princesas mais próximas de nossa realidade.

Cabe, no entanto, enfatizar que a figura feminina em sua trajetória nos contos de fadas, sejam os tradicionais sejam os contemporâneos, algumas vezes, funciona como modelo de comportamento para meninas e adolescentes embaladas por essas histórias. De acordo com o contexto histórico e social em que foram compilados, tais

contos reproduzem certos valores e posturas condizentes com a ideologia dominante de sua época.

Assim, as heroínas clássicas são delineadas como jovens passivas, obedientes, carentes de amor e aceitação, que têm no casamento a única possibilidade de legitimar sua existência. Elas, propositalmente, refletem as reais expectativas das mulheres diante da vida conjugal da felicidade. Já as heroínas contemporâneas, segundo a postura feminina da atualidade, são independentes e autoconfiantes, sabem o que querem para sua vida, e não se intimidam perante os obstáculos.

Baseando-nos nesta diferença, nosso estudo consiste em apontar como se dá a construção das novas princesas em produções artísticas contemporâneas, considerando, principalmente, que a presença desse gênero nas salas de aula do Ensino Fundamental pode proporcionar ótimas oportunidades de o/a professor/a debater com sua turma o modo como as questões de gênero são dimensionadas nos contos de fadas contemporâneos.

Buscando oferecer a leitores/as desta obra um exemplo de análise que possa configurar um ponto de partida para trabalhos com outros textos, utilizaremos como objeto de análise o livro *História meio ao contrário* (1978) de Ana Maria Machado. A escolha dessa obra deve-se, principalmente, a três motivos: à relevância desse livro no contexto literário pós-moderno na medida em que discute a desconstrução da ideologia patriarcal, ainda presente em nossa sociedade; às rupturas estéticas e formais que o livro de Ana Maria Machado apresenta; e à inequívoca presença das obras de Machado no rol das obras paradigmáticas que circulam no âmbito do ensino público e privado (ainda que a obra escolhida não seja recente).

Desejamos, portanto, com a análise a seguir, incentivar professores que atuam no Ensino Fundamental a buscarem realizar leituras próprias, sólidas, que possam servir de base a posteriores trabalhos com o conto de fadas pós-moderno na sala de aula. Ainda, portanto, que a análise apresentada não constitua propriamente uma metodologia de ensino, objetivamos, através dos aspectos observados, evidenciar o enorme potencial desse gênero textual

para colocar em pauta, entre crianças a adolescentes, questões como as que, inclusive, levaram à criação da Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha.

Nessa narrativa de Ana Maria Machado, vislumbramos a crítica ao poder do rei, metaforizada em qualquer segmento político regido pela cegueira do autoritarismo e pela ignorância de certos governantes. Soma-se a isso o engajamento do discurso feminista, enfatizado nas falas e nas ações da princesa e da pastora.

Excluídas durante muito tempo do meio público, sendo confinadas ao espaço doméstico, que tinha como objetivo a manutenção das relações sociais e projeção social das famílias, as mulheres tornam-se frustradas por não serem reconhecidas e valorizadas. Durante gerações, os papéis estavam definitivamente definidos: o homem era o chefe da família e o responsável por seu sustento; ele era o protetor e provedor do lar, enquanto a mulher era a mãe e dona-de-casa.

O feminismo chamou-nos a atenção para as desigualdades entre os sexos, principalmente para aquelas que se sentiam sem nenhum poder sobre suas vidas e incapazes de mudá-la. Mesmo tendo força e sabedoria, as mulheres foram colocadas em um plano de submissão social no percurso da história. Convém ressaltar que essa situação que passou de geração a geração começa a perder espaço no mundo atual.

Como afirmou Linda Hutcheon: “subitamente, as diferenças de gênero e de raça estavam sobre a mesa de discussão” e, “uma vez que isso aconteceu, a ‘diferença’ tornou-se foco do pensamento - desde novas questões de escolhas sexuais e história pós-colonial até questões mais familiares tais como religião e classe” (1988, p. 90).

Segundo nos diz a pesquisadora, “houve sérios questionamentos em relação àquelas certezas do humanismo liberal, antes admitidas” (1988, p. 85). Era tempo de rompimentos com discursos guiados na certeza, na hierarquia, na unidade, na totalização, na homogeneidade. Para isso, fazia-se necessário ouvir outras vozes abafadas pelos discursos do centro.

Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética,

estética, educação que, associada a essa identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita.

Se pensarmos na literatura infanto-juvenil brasileira escrita a partir dos anos 70, iremos vislumbrar uma variedade de críticas ao pensamento autoritário do ocidente que, durante muito tempo, organizou e comandou o modelo sociocultural a ser vivido.

A narrativa infantil pós-moderna a ser estudada procura desconstruir paradigmas totalizadores do pensamento tradicional, ao questionar, de certa forma, o arcaico modelo de orientar as ideias, permitindo ao público leitor contestar valores tradicionalmente aceitos e repensá-los de forma crítica. Inserido na sala de aula, esse gênero abre inúmeras possibilidades de debates e reflexões sobre questões de gênero e relações humanas em geral. Passemos à análise da obra.

### **1. *História meio ao contrário*: desconstruindo o gênero textual conto de fadas**

Inserido no contexto pós-moderno, o texto de *História meio ao contrário* apresenta uma verdadeira polifonia de desconstrução, uma vez que desfaz posturas e ideologias cristalizadas que, desde sempre, permearam a literatura infanto-juvenil.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que Ana Maria Machado rompe com os contos tradicionais, devido às inovações formais, narrativas e ideológicas, ela também “lida com o que existe de mais tradicional das narrativas para crianças, tais como reis, príncipes, gigantes” (ZILBERMAN, 2005, p. 56) e assim mantém o universo fantástico dos contos infantis.

Desde o título da obra, vislumbramos a ruptura presente já que uma história “meio ao contrário” não é nem tradicional, nem completamente subversiva (o que justifica a utilização de elementos, como os arquétipos das personagens tradicionais). Como salienta Regina Zilberman:

Histórias podem ir numa direção, digamos, direta ou na contramão, atropelando hábitos ou rotinas. “Meio ao Contrário” soa esquisito, porque não se compromete com um lado, nem com outro, contradizendo, pois, qualquer uma das maneiras a que se está acostumado (ZILBERMAN, 2005, p. 52).

Sendo assim, subvertendo o conto de fadas tradicional, a partir do enunciado inicial, a narrativa começa onde terminam os clássicos contos infantis: “... E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre...” (MACHADO, 2005, p. 5). Vale ressaltar que não só o começo do livro rompe com a tradição, mas também o espaço, o tempo, as personagens e o conflito apresentam características inovadoras. Todos esses aspectos, se debatidos com os alunos em sala de aula, promoverão não só uma consciência crítica das problemáticas trabalhadas na obra, como contribuirão para a visão estética dos estudantes.

Voltando à estrutura da obra, sugerimos, dada a necessidade de os estudantes estarem familiarizados com as categorias do gênero conto, que uma análise realizada com o intuito de consolidar os necessários conhecimentos prévios docentes se oriente por essas categorias. Vamos a elas.

O **espaço** narrativo é constituído pelo tradicional palácio e pelo espaço do povo, ou seja, Ana Maria Machado retrata uma parcela da sociedade que não é típica dos contos de fadas. Logo, apresenta-se o espaço da aldeia, da praça, da montanha, onde mora o Gigante, o qual perde a carga negativa que comumente lhe é atribuída e passa a ser conselheiro.

O **tempo** é cronológico, ou seja, os dias seguem sequencialmente, porém, no começo do livro, a autora se utiliza de digressão. Utilizando-se do recurso da metalinguagem, Ana Maria Machado discute o modo de narrar a história e ressalta a não-linearidade dessa narrativa: “se a gente tem que começar de algum lugar, pode muito bem ser por aí” (MACHADO, 2005, p. 6).

No enunciado: “E a história dos filhos começa mesmo é na história dos pais” (MACHADO, 2005, p. 6), a escritora, para exemplificar essa afirmativa, faz referência ao índio e ao homem branco. Ao primeiro, reporta-se no trecho:

(...) Índio lembra. Em muitas tribos, pelo menos. Quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando as histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que vieram antes, até chegar a vinte. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas – onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio. Quer dizer, onde o bebezinho nasceu e onde depois a pessoa morreu (MACHADO, 2005, p. 6).

Dessa forma, a escritora resgata não só a tradição oral como também destaca a importância dos idosos, e o respeito que as gerações mais novas devem ter para com esses, além de valorizar as raízes culturais do Brasil. Aludindo ao homem branco, e confrontando os valores desse com os dos nativos, podemos perceber a crítica irônica da escritora com relação à sociedade ocidental:

Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas (MACHADO, 2005, p. 6).

Ainda utilizando da metalinguagem, temos a passagem: “a história é meio atrapalhada mesmo e toda ao contrário. Ela nem começou direito e já apareceram aí em cima uns índios que não tem nada a ver com a história” (MACHADO, 2005, p. 7). E, usando a intertextualidade a narradora nos aponta: “Mas é que eu gosto muito de índios e de piratas (por isso adoro a história de Peter Pan) e toda hora eu lembro deles” (MACHADO, 2005, p. 7). Sendo assim, o texto não se compromete com a linearidade, parecendo que a escrita transcorre

por fluxo de consciência, acompanhando o imaginário infantil, que vai devaneando enquanto procede a leitura do texto.

Percebemos também que a escritora, na maioria das vezes, alude aos contos tradicionais por meio da ironia. Ela se utiliza desse recurso como forma de esvaziar as narrativas canônicas e, assim, apontar a saturação do discurso clássico. Podemos verificar essa postura quando a voz narrativa fala da família real:

Eles eram um rei e uma rainha de um reino muito distante e encantado. Para casar com ela, ele tinha enfrentado mil perigos, derrotado monstros, sido ajudado por uma fada, tudo aquilo que a gente conhece das histórias antigas que as avós contavam e que os velhos livros trazem cheios de figuras bonitas e coloridas (MACHADO, 2005, p. 25).

Ou na passagem em que o Rei exige que apareça alguém para matar o monstro:

– Majestade minha única dúvida é a seguinte: onde encontraremos alguém à altura da honra de cumprir vossa real ordem? Mas o Rei não se atrapalhava. Ele já devia ter lido muitas histórias de reis, princesas e dragões, sabia direitinho o que dizer: – Avise a todos que quem conseguir liquidar o mostro terá a mão de minha filha em casamento (MACHADO, 2005, p. 25).

O **conflito** da trama se divide em duas ações paralelas. O príncipe que, em busca de aventura, se propõe a matar o Dragão, e o povo que precisa lutar contra o Príncipe, para que esse não destrua o “monstro”. O **foco narrativo** é em terceira pessoa e o narrador, seguindo a proposta de Friedman, é onisciente intruso. De acordo com Zinani “essa categoria é marcada genericamente” (ZINANI, 2004, p. 43) como indica o enunciado: “Por isso não sou muito boa contadeira de histórias” (MACHADO, 2005, p. 7).

Sobre a **linguagem** do livro, podemos dizer que é marcada pelo ludismo, recuperando a poesia, como no seguinte fragmento:

Num instante estava tudo feito. Feito e perfeito. Mais que perfeito. Para dar um jeito.

Todos trabalharam juntos. Sem desencontro. E logo tudo ficou pronto para o grande confronto. E o Gigante disse:

– Já vai chegando a hora quem quiser pode ir embora. Ir pra casa, descansar, se recolher, esperar o que acontece.

– E quem não quiser? – quis saber a Pastora.

– Pode ficar e olhar e tratar de aprender (MACHADO, 2005, p. 34).

A utilização de jogos de linguagem é bastante presente na obra. Como nos seguintes trechos: “– Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir tirar sua real sujeira na água morninha da real banheira (...)” (MACHADO, 2005, p. 10); percebemos o trocadilho com a palavra “real” que pode designar realeza – a banheira da realeza – ou falcatrua, corrupção (do governante) – sujeira verdadeira. Ainda encontramos, em algumas passagens, o sintagma “real ignorância” (MACHADO, 2005, p. 33), que pode ser lido como ignorância da realeza ou verdadeiro desconhecimento, e “real dor de cabeça” (MACHADO, 2005, p. 18), que segue a mesma lógica.

Há também o trocadilho com a palavra grilo, significando inseto e/ou problema: “(...) Com todos os reais músicos tocando, nunca sentiram a mudança do canto dos pássaros pelo dos grilos. – Grilos? Que é isso? Já não chegam minhas preocupações, e você ainda vem me encher a cabeça de grilos?” (MACHADO, 2005, p. 17).

E ainda no fragmento:

Tanto gritaram que o Gigante apesar de muito dorminhoco, acabou acordando. (...) E no meio do sono, ouvia uma multidão, toda a população da aldeia e dos campos gritando:

– Acorda , acorda, acorda!

Acabou perguntando:

– Que corda é essa que vocês tanto pedem? Peguem logo a corda e me deixem dormir...

- Não é para pegar corda nenhuma... – começou a explicar o carpinteiro.
- Então, tratem logo de dar corda no que está precisando, ponham para funcionar e me deixem dormir (MACHADO, 2005, p. 33).

No tocante às **personagens**, as da realeza iniciam como tipos tradicionais e, ao longo da história, sofrem, ou não, como é o caso da Rainha, mudanças. A inovação é a incorporação das personagens do povo (a Tecelã, a Pastora, o Ferreiro, o Camponês, o Carpinteiro) e o destaque que se atribui à personagem da Pastora.

Partindo do princípio que o poder é

Uma prática social que se institui historicamente, visto que está sujeito a contínuas transformações. Como o poder não é um dado concreto, não poder ser considerado propriedade de indivíduos ou instituições. Na verdade, o que se pode identificar são as formas de exercício do poder que se articulam entre si e com o Estado para garantir sua eficácia. As modalidades do poder perpassam todos os níveis da sociedade, atuando sobre organizações, instituições e também sobre a realidade concreta do indivíduo, sendo exercido através de estratégias próprias (ZINANI, 2004, p. 39).

O discurso patriarcal do poder, que, desde sempre, ditou as regras da civilização ocidental, sempre foi investido, semiologicamente no texto literário, através da figura do Rei. Posto isso, *História meio ao contrário* desconstrói, por meio da sátira, a figura desse aristocrata e, conseqüentemente, do poder. O personagem possui características nitidamente infantis: ignorância, teimosia, autoritarismo e urgência na satisfação de seus desejos o que revela sua imaturidade. A fala da rainha na seguinte passagem: “– Majestadinha do meu coração, conta pra mim, conta... que foi que aconteceu, meu real amor?” (MACHADO, 2005, p. 12) mostra que a personagem se refere ao Rei como se esse fosse uma criança.

Na passagem seguinte: “– Roubaram o dia!” (MACHADO, 2005, p. 12), verificamos a ignorância do aristocrata. Cabe, nesse momento, apontar a alienação do Rei em relação a coisas elementares. A ignorância, também, pode ser interpretada como uma forma de evitar preocupações, assim, torna-se possível ser feliz para sempre, como mostra a fala do Primeiro-Ministro:

Ninguém quis aborrecer nem preocupar Vossa Majestade, só isso. Se nos fôssemos trazer a vossos reais ouvidos todos os problemas do povo, como é que Vossa Majestade ia poder continuar a ser feliz para sempre? Aqui dentro é protegido, calmo, tranquilo... Para que Vossa Majestade quer saber de problemas e se arriscar a ter uma real dor de cabeça? (MACHADO, 2005, p. 18).

O ápice da alienação do governante é marcado na conversa entre esse e o Primeiro-Ministro, já que o Rei demonstra desconhecer o que seja “povo”:

- Então chame o povo que eu quero conversar com ele. Quero que ele me conte essa história direitinho, tintim, por tintim...
- Majestade, essa hora o povo tá dormindo.
- acorde, ué... Dê uma cutucadinha no ombro dele e diga que o Rei está chamando.
- O Primeiro-Ministro tinha muita paciência.
- Majestade, o povo não é uma pessoa que a gente possa acordar assim.
- Então grita no ouvido dele, liga um despertador, joga água, faz qualquer coisa. Mas diga ao povo para acordar, pular da cama, calçar os sapatos e vir correndo para cá falar comigo. Estou com tanta pressa que ele nem precisa escovar os dentes...
- Eu não disse que o Primeiro-Ministro tinha paciência? Ele explicou com muita calma:
- Majestade, o povo não é uma pessoa, porque são muitas (MACHADO, 2005, p. 18-9).

O fragmento acima, além de revelar a alienação do monarca, mostra, também, o descaso dele com os súditos, bem como o caráter mimado e egoísta do soberano, que possui a prepotência e a presunção de pensar que o povo está à sua disposição para satisfazer os seus caprichos. Consequentemente, o texto demonstra a falta de respeito dos governantes aos governados, além de evidenciar que estes estão sujeitos a decisões arbitrárias daqueles.

Logo, o Rei é representado como uma caricatura do poder. A desmitificação do *status* do poder é feita na seguinte passagem: “diante de tantos e tão tenebrosos perigos, o Rei tratou de fazer o que sempre fazem os Reis das histórias: nada. Quer dizer tratou de arranjar quem fizesse alguma coisa por ele” (MACHADO, 2005, p. 23).

As personagens femininas mais significativas do texto são: a Rainha, a Princesa e a Pastora. As três simbolizam as diferentes posturas da mulher ao longo dos tempos. Seguindo a linha crítico-feminista, Christina Ramalho (2001) salienta que nos contos tradicionais o espaço mágico está inserido no espaço da realidade sem causar estranhamento. Já nas narrativas pós-modernas, há o espaço mágico e o real, porém, os agentes daquele não podem ser vivenciados no nível deste.

Sendo assim, essa condição, principalmente em relação às personagens femininas, implica uma oposição entre passividade x tomada de atitude. Já que, nas obras canônicas, o acontecimento mágico solucionando o problema/conflicto da personagem faz com que esta assuma, consequentemente, uma postura passiva enquanto espera o espaço mágico agir (geralmente através de uma fada, ou figura que corresponda).

Ao contrário disso, nas narrativas pós-modernas a personagem, emancipada, atuando no nível real, sem a interferência do mágico, soluciona o problema/conflicto por conta própria, ou seja, possui a capacidade de refletir criticamente a realidade e tomar uma atitude diante do problema.

*História meio ao contrário* marca claramente a transição da postura passiva para a postura independente. A figura da Rainha, remontando os contos tradicionais, mostra, nitidamente, a submissão da mulher

ao discurso patriarcal. A primeira referência a essa personagem é feita quando o Rei está admirando o dia e um criado vem até esse transmitir um recado da soberana:

“– Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir logo tomar seu real banho, que a real banheira já está cheia e a real água vai acabar esfriando.

(...)

– Diga a Rainha que não estou com vontade de tomar banho agora. Pode jogar a água fora. Vou ficar aqui fora mais um pouquinho olhando a tarde.

O criado foi e daí a pouco voltou:

– Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir tirar sua real sujeira na água morninha da real banheira, que ela não gosta de dormir com quem não toma banho.

O Rei hesitou e resmungou:

– Diga a Rainha para ela ir tomar banho, se faz tanta questão de aproveitar essa água. Ou então eu tomo antes de deitar. Mas agora eu quero ficar aqui olhando o dia (MACHADO, 2005, p. 10).

A partir do trecho acima, podemos apontar duas leituras. A primeira é a imposição e prevalência do discurso patriarcal em detrimento do feminino. O Rei faz o que deseja, não importando o que a Rainha diga. A segunda é que a aristocrata se posiciona como uma encarnação do papel da mãe e não da mulher do Rei, há, portanto, uma transposição dos papéis mulher-mãe, muito comum nos contos tradicionais.

A afirmação da postura submissa e passiva da Rainha estrutura-se quando essa e a Princesa, depois do escândalo do Rei acerca do sumiço do dia, vão verificar o que está ocorrendo na natureza:

– Mamãe, que escuridão! Cadê tudo? Onde estão os jardins? A aldeia? Os campos? Tudo sumiu... – Choramingava a Princesa.

– Não sei, minha filha, nunca pensei que uma coisa dessas pudesse acontecer. Mas não tenha medo, filhinha. Seu pai vai dar um jeito. Vamos lá pra junto dele (MACHADO, 2005, p. 14).

Logo, o posicionamento da rainha é absolutamente tradicional. Seu discurso revela a concepção da figura masculina como sendo o defensor que solucionará todos os problemas. Desse modo, cabe à mulher o papel totalmente passivo de esperar que o homem resolva tudo e, conseqüentemente, o único esforço que ela precisa fazer é estar junto do homem para que sua segurança seja garantida. Portanto, “evidencia-se aqui a situação apontada por Beauvoir que consta que o problema da mulher é nunca ser o Um, é ser sempre o Outro, já que é o inessencial que não se torna essencial” (ZINANI, 2004, p. 46).

A postura de submissão também é ressaltada quando a Rainha manda a Princesa calar a boca porque essa, contrariando a opinião de seu pai, acha que o Dragão Negro deve ser lindo:

– (...) quando abre a boca lança fagulhas pequenas que não desaparecem enquanto o dia não volta, ficam brilhando e cintilando na escuridão...

– Que horror! – exclamou o Rei.

– Deve ser lindo! – suspirou a Princesa.

– Cala a boca, menina – ralhou a Rainha (MACHADO, 2005, p. 23).

Por sua vez, a Princesa contrapõe-se ao posicionamento tradicional de sua mãe desde sua primeira aparição. O rei acreditando que o dia havia sido roubado entra no palácio aos berros falando um monte de palavras que a Princesa não conhecia, sendo assim, essa por iniciativa própria procura o “real dicionário” (MACHADO, 2005, p. 12) para descobrir o que aquelas palavras significam.

Na verdade, ao longo da história, a filha do Rei mostra possuir um fascínio acerca do que é novo e desconhecido. Notamos, por conseguinte, que essa personagem detém uma postura divergente

da mãe. Subvertendo a passividade, a Princesa, vivenciando os acontecimentos da noite, percebe que existem muitas coisas para serem descobertas fora dos altos muros do castelo, isto é, para além de seu parco domínio de visão e de imaginação. Dessa forma, rompendo com o papel tradicional dos contos de fadas, a personagem resolve construir sua própria história ao decidir que não iria se casar:

– Meu real pai, peço desculpas. Mas, se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nos nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. Até hoje eu nem sabia que o sol voltava todo dia tão bonito. Tem muita coisa mais que eu quero saber. Isso de ficar a vida inteira fechada num castelo é muito bonito, mas eu vi que aqui fora, nesses campos e nesses bosques, tem muita coisa mais. Não quero me casar agora.

Foi um deus-nos-acuda. O Rei gritou, urrou, esbravejou. A rainha explicou que todas as princesas das histórias casam com os príncipes que vencem os dragões e os gigantes. E que os dois vivem felizes para sempre.

Não adiantou. A Princesa olhava a Pastora, via como era bonita aquela moça de olhar firme e cabeça levantada, e insistia:

– Nada disso. Minha história quem faz sou eu. Posso até casar com esse Príncipe. Mas só se ele e eu quisermos muito (MACHADO, 2005, p. 23).

Ao repelir o casamento, a Princesa se converte na figura de contestação da ordem estabelecida e, desse modo, afirma a sua identidade através da atitude insólita de rebelar-se contra o pai, não aceitando o que havia sido imposto. Dessa forma, rompe com a postura de objeto, que lhe era imposta uma vez que ela era vista pelo Rei como artigo de troca e por isso foi oferecida como prêmio para quem matasse o Dragão e assume a posição de sujeito no momento em que decide fazer sua própria história. Sendo assim, por ter percebido

Sua potencialidade, a mulher saiu do abrigo seguro, à sombra do elemento masculino (marido, pai, irmão), e procurou desenvolver suas potencialidades em todas as áreas, nos estudos, no mercado de trabalho, nos domínios científicos e tecnológicos, negando uma tradição de incapacidade proveniente da filosofia pré-socrática e reiterada até meados do século XX (ZINANI, 2004, p. 47).

Logo, a Princesa sai do espaço privado, historicamente reservado à mulher, para o público, comumente destinado ao homem. Conseqüentemente, a filha do Rei provoca uma reversão histórica: sai de cena o ser dependente e passivo, substituído pela personagem ativa, em busca da afirmação de sua identidade. Posto isso, a Princesa representa, de algum modo, a trajetória feminina ocorrida ao longo da história da humanidade à proporção que rompe com uma postura tradicional e autoritária. E essa forma de desconstrução das relações de gênero pode ser um ponto de partida para a discussão com estudantes sobre a participação das mulheres na mudança de seu próprio “destino”. Assim, sendo, a Princesa é uma personagem de real interesse para que se coloquem em debate os aspectos da Lei Maria da Penha, uma vez que há, por trás da situação ficcional, uma estrutura de violência simbólica que obriga as mulheres a se submeterem a determinados papéis a elas destinados.

Já a personagem da Pastora, além de configurar uma transgressão pelo fato de representar uma figura do povo que, geralmente, possui um papel secundário nas narrativas tradicionais, em *História meio ao contrário*, ao contrário, percebemos destaque. Diferente das outras personagens femininas, a Pastora se apresenta como uma figura emancipada que, ao longo da narrativa, confirma sua visão de mundo e manifesta sua personalidade, ou seja, já não é mais a projeção do discurso falocêntrico.

A primeira fala dessa personagem ocorre quando os aldeões, reunidos na praça, ficam sabendo que o Rei está concedendo a mão da filha como prêmio para quem matar o Dragão. Nesse momento, já vislumbramos sua oposição ao discurso patriarcal, bem como a

insatisfação de se submeter ao que é imposto: “– Eu é que não queria ter que casar com um desconhecido só porque ele é bom de briga...” (MACHADO, 2005, p. 26).

Vale ressaltar, por outro lado, que o enunciado acima também desvaloriza o papel dos Príncipes das histórias tradicionais na medida em que esses obtêm a mão das Princesas somente quando cumprem um acordo – matar dragão, gigantes – evidenciando, desse modo, que a Princesa não passa de um pagamento por ele ter utilizado sua potencialidade física.

A Pastora é responsável pela principal ação do livro. A população percebeu que, se o Príncipe conseguisse matar o Dragão, eles não iriam nunca parar de trabalhar, visto que era na escuridão, provocada pelo monstro, que suas atividades cessavam. Sendo assim, a Pastora sugere que todos unidos deveriam ir acordar o Gigante para que esse os ajudasse: “Mas a Pastora que ia com seus rebanhos para mais longe da aldeia e conhecia bem as terras em volta, teve uma ideia: – Lá no monte mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar” (MACHADO, 2005, p. 30).

A atitude de incitar uma mobilização da classe servil demonstra conhecimento de mundo, autonomia, determinação, característica de quem possui uma personalidade bem-integrada. A sugestão provocou controvérsias, uma vez que o camponês lembrou a todos que o Gigante vivia dormindo e que era muito difícil acordá-lo. A Pastora, porém, acaba convencendo os aldeões e, assim, todos vão até o Gigante. Logo, a seguinte passagem ratifica a postura emancipada da Pastora:

A Pastora, porém, não desistia. Era uma moça muito decidida e não gostava de largar pelo meio as coisas que queria fazer. Nem desistia de uma boa ideia só porque a situação ficava meio preta (MACHADO, 2005, p. 31).

Ainda podemos apontar a postura contrária da Pastora em relação ao casamento por interesse, ou seja, ao fato de alguém, no caso a Princesa, não ter o direito de fazer suas próprias escolhas e, também,

à postura do Príncipe que precisa enfrentar obstáculos para receber uma “mercadoria” desconhecida. Esse posicionamento é salientado nos dois primeiros encontros com o Príncipe. No momento em que esse chega à aldeia:

(...) ele falou com ela, foi muito gentil e simpático, pediu um pouco d’água para seu cavalo e explicou que ia se apresentar no castelo. – Só pra casar com a Princesa? – Ela foi logo perguntando (MACHADO, 2005, p. 28).

E na hora da batalha contra o Dragão, quando o Príncipe avista a Pastora que havia ficado ali para olhar e tratar de aprender:

Ficou olhando a Pastora. Ela olhou firme pra ele e perguntou:

– Vossa Alteza não está se sentindo bem?

– Nunca me senti melhor em minha vida. A não ser por esta droga de armadura toda molhada.

– Então tira a armadura – Ela sugeriu.

– Mas eu preciso dela para lutar com o Dragão.

– Para quê? Para casar com a Princesa e viver feliz para sempre? Para ter sempre um sol eterno? (MACHADO, 2005, p. 40).

Outra passagem que ratifica a postura independente da Pastora é quando ela serve de modelo a ser seguido para a Princesa, uma vez que esta, olhando aquela, “via como era bonita aquela moça de olhar firme e cabeça levantada” (MACHADO, 2005, p. 45). Como podemos perceber, Ana Maria Machado estrutura o percurso da história da mulher na sociedade desde a submissão ao discurso do patriarcado à libertação desse.

A desconstrução do Príncipe, também, reproduz outra quebra de paradigma. Em sua primeira intervenção, a Pastora se refere a ele como sendo “um Príncipe encantador” (MACHADO, 2005, p. 28). Sendo assim, Ana Maria Machado retira o aristocrata do espaço mágico colocando-o no nível real como uma forma de humanizar e desmitificá-lo.

Diferente do Rei, que fica atrás dos muros do castelo assistindo à vida passar pela sacada, o Príncipe quer se aventurar e reclama da condição de realeza. Quando perguntado pela Pastora se estava ali para casar com a Princesa esse responde:

– Nada disso. O principal é não ficar parado. Não tenho nada pra fazer o dia inteiro, tudo o que eu quero alguém faz por mim. E adoro me movimentar, andar a cavalo, enfrentar desafios. Quando soube desse monstro achei que seria uma aventura maravilhosa (MACHADO, 2005, p. 28).

Logo, o que interessa ao Príncipe é fazer algo para que sua vida tenha mais sentido e não o casamento com a Princesa. O desinteresse pela filha do Rei é confirmado, mais uma vez, durante a batalha com o Dragão: “Antes, porém tratou de olhar muito bem olhado o seu adversário, respeitando a coragem daquele Príncipe que, mesmo sem saber muito bem por que, não parava diante de nenhum obstáculo” (MACHADO, 2005, p. 39). Ou seja, mesmo durante a luta, o Príncipe não sabia ao certo o motivo de estar lutando, o que revela, ao mesmo tempo, o descaso pela Princesa e a alienação de sua “função”.

A desconstrução do arquétipo do Príncipe continua quando este se apaixona pela Pastora, ou seja, deseja ficar com alguém de classe social diferente da sua e quando deixa de lado o seu combate contra o monstro para ficar olhando para ela. A seguinte passagem: “– Para cumprir minha missão e terminar o que comecei – respondeu o Príncipe, enquanto pensava que, na verdade, não queria saber de coisas eternas nem iguais para sempre. E ficaram se olhando” (MACHADO, 2005, p. 40) mostra que, apesar de ter de cumprir o seu dever, esse é facilmente abandonado o que confirma o fato de sua “ação” ser alienado, e, diferente dos tradicionais, revelar o seu desinteresse pela realeza.

No final do livro, o Príncipe fica com a Pastora, porém se transforma em vaqueiro, o que evidencia uma transgressão em relação aos contos tradicionais, uma vez que não é a aldeã que se transforma em princesa. Vale refletir que esse “nivelamento pela

classe subalterna é uma modalidade de promover a identificação com aquela personagem que demonstra o caráter mais poderoso” (ZINANI, 2004, p. 49). A Pastora possui conhecimento de mundo, tem ideias próprias e, embora seja uma pessoa do povo, não ambiciona ascender socialmente, o que indica uma personalidade bem estruturada. Justificando, assim, o Príncipe tornar-se vaqueiro.

Cabe ainda ressaltar que o **contexto histórico** brasileiro em que *História meio ao contrário* foi publicada é, no mínimo, peculiar. No dia 31/03/1964, o Brasil sofre um golpe de Estado que acaba por instaurar a ditadura militar (1964-1985). Essa ação foi justificada pela crise política que o país vivia desde a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, e pelo temor de um golpe comunista, vale lembrar que o mundo vivenciava o auge da Guerra Fria. Segundo os professores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, a princípio essa condição tinha um caráter provisório já que “desde o início seus líderes insistiam em acentuar o caráter temporário” (VICENTINO & DORIGO, 2000, p. 405), porém a intervenção durou 21 anos. Sendo assim, essa época foi, basicamente, marcada pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores ao sistema, censura dos meios de comunicação e autoritarismo.

Paradoxalmente, é justamente, nesse contexto, que a literatura infantil muda sua trajetória. Devido à censura, e à conseqüente perseguição daqueles que por ventura se opusessem ao que estava imposto - artistas, escritores, jornalistas, enfim, os pensadores, de um modo geral - que as pessoas, simbolicamente, começaram a subverter o signo linguístico e, assim, manifestar o seu protesto.

Na literatura, os escritores viram, no gênero textual voltado para o público infantil, a válvula de escape por onde suas denúncias poderiam ser feitas. Como aponta Cristiane Madanêlo de Oliveira:

Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), muitos autores brasileiros encontraram na literatura infantil o espaço para expor seus questionamentos e protestos contra a política de repressão imposta pelo governo. Tudo

isso só foi possível porque a literatura infantil sempre foi considerada um gênero menor, sem maiores perigos, coisa de mulher e, portanto, não era alvo do olhar incisivo dos censores (MADANÊLO, 2006, p. 3).

Sendo assim, a contestação da situação política brasileira “está presente na história sobre vários ângulos” (ZILBERMAN, 2005, p. 54). Aludindo ao que foi dito acerca da postulação de Domício Proença Filho sobre figuração alegórica, no capítulo “Pós-modernidade: alterações no texto literário” e somando a isso o contexto de 1978, podemos fazer uma leitura simbólica dos signos linguísticos que estão por trás de algumas personagens. Essa leitura, ao ser desenvolvida em sala de aula, leva a turma a perceber outros aspectos contextuais que podem ser relacionados a uma obra literária.

Desse modo, a figura do Gigante adormecido pode ser vista com uma simbologia do Brasil, uma vez que sua descrição, na narrativa, é uma paráfrase ao Hino Nacional: “risonhos lindos campos cheios de flores e pelos bosques cheios de vida” (MACHADO, 2005, p. 32). Cabe ainda apontar a intertextualidade com o Hino Nacional na passagem: “Deitado eternamente...” (MACHADO, 2005, p. 30).

O Gigante ainda estiliza a música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, quando informa aos aldeãos que tudo na Natureza está pronto para lutar contra o Príncipe: “– Já vai chegando a *hora* quem quiser pode ir *embora*. Ir pra casa, descansar, se recolher, esperar o que acontecer. – E quem não quiser? – quis saber a Pastora.– Pode ficar e olhar e tratar de aprender (MACHADO, 2005, p. 34 – grifo nosso), que corresponde ao seguinte fragmento da música “Vem, vamos *embora*, que esperar não é saber, Quem sabe faz a *hora*, não espera *acontecer*”. E ainda sugere no fragmento: “– Então, tratem logo de dar corda no que está precisando, ponham para funcionar e me deixem dormir” (MACHADO, 2005, p. 33), que a população aja diante das adversidades, ou seja, considerando a época da ditadura, convida o povo brasileiro a lutar por seus direitos.

Ponderando que, durante a Guerra Fria, Estados Unidos e União

Soviética, capitalismo e socialismo respectivamente, disputavam áreas de influência em todo mundo, podemos apontar, na narrativa em análise, ecos da ideologia socialista no discurso dos aldeãos. No momento em que esses estão decidindo se irão ou não até o Gigante pedir ajuda trava-se o seguinte diálogo:

- A Tecelã, que era muito caseira, hesitou um pouco:  
– Mas quem vai ficar fazendo o nosso trabalho?  
O Ferreiro resolveu a questão.  
– Hoje nosso trabalho é outro. Tão importante como o trabalho de todo dia. Não faz mal parar de trabalhar aqui uma tarde porque é para ajudar toda a vida da gente.  
E o Camponês ainda disse mais:  
– Você pensa, sua boba, que é fácil acordar um Gigante? Se não formos todos juntos e não gritarmos bem forte e bem alto, não adianta nada (MACHADO, 2005, p. 31).

A postura da classe servil no conto remonta à celebre frase de Karl Marx e Friedrich Engels “Proletários de todo o mundo, uni-vos”, uma vez que os aldeãos estavam se organizando para lutar contra o poder instaurado na figura do Príncipe, o que vale destacar que uma das propostas contidas no manifesto comunista era organizar os trabalhadores e promover uma insurreição.

Sendo assim, a luta contra o Príncipe (e a conseqüente defesa do Dragão), a iniciativa da Pastora de ir falar com o Gigante e a manifestação feita pelos Aldeãos para acordar o Gigante apontam para resquícios do discurso socialista, ou seria melhor dizer, solidário. Na figura do Dragão Negro, que no texto metaforiza a noite, encontramos, também, traços socialistas já que, sendo amigo dos aldeãos, é quando esse aparece que a classe servil para de trabalhar e vai descascar, como salienta a passagem:

- É, agora vamos ter mesmo ter que fazer alguma coisa para defender o Dragão. Afinal ele é amigo da gente...  
– Isso mesmo! – apoiou o Ferreiro. – Se ele não carregasse o sol todo dia, garanto que nos íamos ter que trabalhar sem

parar, sem poder ir dormir, sem descansar (MACHADO, 2005, p. 30).

Podemos constatar, então, que Ana Maria Machado, em *História meio ao contrário*, remonta a acontecimentos do mundo objetivo e os investe semiologicamente no texto literário, conferindo à sua obra um caráter transformador naquilo que estava posto, ao longo dos tempos, como normal, verdadeiro e dentro dos princípios legais.

A reavistação dos contos de fadas, sob a perspectiva pós-moderna, revela uma literatura permeada de rompimento com valores da sociedade antiga e de licença poética na reescritura dessas estórias. Esses fatores ficam perceptíveis

pelo questionamento de verdades estabelecidas e pela inversão das estruturas narrativas tradicionais. Exemplo dessas duas assertivas é a obra de Ana Maria Machado, “História meio ao contrário”, que propõe uma dupla renovação: primeiramente do gênero, na medida que provoca uma ruptura com a tradição, iniciando onde as histórias infantis costumam terminar [...] e em segundo lugar na ideologia, questionando verdades estabelecidas, como o poder real (ZINANI, 2004, p. 37).

De acordo com Turchi,

um texto literário deve ser capaz de armazenar elementos de conotação, de tonalidade e vozes variadas, significados latentes, afinidades ou contrastes com outros textos culturais (TURCHI, 2004, p.55).

Há uma oposição à ordem burguesa facilmente percebida no comportamento não-passivo das heroínas nesses novos contos de fada; pois, contrariamente ao que se vê nos clássicos – comportamento submisso, passividade diante dos maus tratos, resignação frente à pobreza, realização da felicidade somente através do casamento

– elas desejam permanecer solteiras, estudar, conhecer o mundo, casar-se com o dragão ao invés do príncipe ou mesmo revelar tendências homossexuais.

Nos contos de fada pós-modernos, o mundo mítico é mantido, assim como os poderes mágicos e seres encantados, mas, geralmente, percebe-se a presença de questionamentos sobre seus poderes, suas qualidades de bondade ou maldade absolutas, inteligência, força, habilidade, etc. Essas críticas são feitas com base na realidade atual, promovendo, assim uma espécie de ridicularização desses elementos fantásticos.

Observa-se também um paralelo socioeconômico feito entre o mundo antigo e o moderno. Há críticas claras à violência de se matarem dragões, às questões ecológicas, aos casamentos combinados, e a realeza é caracterizada pela falta de inteligência, enquanto o trabalho é visto como algo bom. Em geral, até mesmo o “felizes para sempre” passa a ser questionado.

Observando o passo-a-passo da análise aqui realizada, ver-se-á que, sem abrir mão das categorias tradicionais do conto (que devem estar presentes na sala de aula, uma vez que o trabalho com gêneros textuais requer a atenção para as especificidades de cada um), pode-se explorar o potencial questionador de um texto, abrindo-o a questões de ordem sociocultural que também não podem estar ausentes. Se a violência física ou psicológica contra as mulheres ainda é fato gritante no mundo contemporâneo, através do novo universo maravilhoso proposto pelos contos de fadas pós-moderno, é possível levar crianças e adolescentes a refletirem sobre os modos de ação que, de fato, poderão mudar esse ainda terrível panorama.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras: reflexões**. Série É Bom Ler. 2.ed. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 3ª ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.
- CARNEIRO, Flávio. A ficção falsa. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LIMA, Raymundo. **Para entender o pós-modernismo**. São Paulo, Revista Espaço Acadêmico, Nº 35, abril/2004.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. São Paulo: Ática, 2005.
- MADANÊLO, Cristiane. **Traços pós-modernos em Ana Maria Machado**: uma vertente infantil do questionamento do poder. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Rio de Janeiro, 2006
- PROENÇA FILHO, Domício. **Pós-Modernidade e Literatura**. Série princípios. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (org) **Masculino feminino plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.
- RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. In: BESSA, Karla Adriana Martins (org). **Trajetórias do gênero, masculinidades...** Cadernos Pagu Campinas: PAGU, Núcleo de estudos de gênero/UNICAMP
- RAMALHO, Christina. **Mulheres, Princesas e Fadas**: a hora da Desconstrução. In: Gênero. Niterói, v.1, n.2, p.41-48, 1. Sem. 2001.
- TATAR, Maria. **Contos de fada**, edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- TURCHI, Maria Zaira. As pontes do outro mundo. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito (Orgs.). **Trança de histórias**: a criação literária de Ana Maria Machado. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- VICENTINO & DORIGO. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Literatura e gênero: uma história meio ao contrário. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Multiplicidade dos signos**: diálogos com a literatura infantil e juvenil. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2004.



# Poesia em sala de aula



## LETRAMENTO COM POESIA, ESTRATÉGIA POSSÍVEL

José Alexandre dos Santos

### Introdução

Este artigo é resultado de algumas reflexões sobre a prática, em sala de aula, em turmas de oitavo e nono ano, do ensino de leitura e, principalmente, de literatura na escola de primeiro e segundo graus Dr. Augusto Franco, pertencente à rede estadual, em Aracaju, no Estado de Sergipe. Assim sendo, não se pretende inventariar um elenco de empecilhos que, de uma forma ou de outra, obstaculizam o trabalho docente no exercício diário de suas funções, mas apresentar algumas propostas, viáveis, já colocadas em prática, quanto ao processo de letramento literário no ensino básico, que de certa forma impulsionam as reflexões para além do senso-comum.

Acrescente-se também que este texto constitui-se num recorte teórico e metodológico de um projeto em andamento sobre o ensino de literatura na educação básica, como resposta efetiva, na prática docente, às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e às Orientações Curriculares para o ensino médio, no tocante ao ensino de língua e literatura. Não obstante não ser objeto de reflexão neste trabalho, o projeto pedagógico de nossa autoria, ainda em desenvolvimento, tem em consideração o que preceitua a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio, o que garantiu ao professor uma prática docente assentada num processo de ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, o que permite ao professor um papel importante

no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

A escolha do gênero lírico, poesia, para auxiliar no processo de letramento literário deveu-se a algumas especificidades que fazem a identidade do discurso poético que, do ponto de vista histórico, tem sido objeto de inúmeras teorias na tentativa de defini-lo, mas esse aspecto não será aqui objeto de nossas reflexões, já que o centro de interesse é comunicar uma prática pedagógica com a poesia no processo de letramento no ensino básico, através da metodologia usada e das estratégias elaboradas com este fim. Para tanto, foi elaborado um plano de quatro aulas em que dois poemas, um romântico e outro modernista, foram estudados em duas turmas, dentro de uma sequência didática apoiada em sugestões de Cosson (2009).

## **1. Língua, leitura e literatura nos PCN**

Algumas considerações de ordem teórica tornam-se necessárias no sentido de proporcionar um melhor entendimento das propostas aqui apresentadas e, por conseguinte, a viabilização em outros contextos educacionais, já que, numa avaliação preliminar, as estratégias usadas resultaram positivamente no processo de ensino, o que de certa forma representa um avanço considerável dentro do contexto em que foram utilizadas. Assim, faz-se mister que primeiramente examinemos o que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na medida em que eles servem não só de instrumento de apoio e de auxílio às estratégias de ensino elaboradas pela prática docente, mas também de aparato teórico ao professor para entender questões que suscitam perguntas do tipo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar literatura.

Sabe-se, por conseguinte, que os PCN do ensino fundamental (1998), na área de Língua Portuguesa, ao considerarem o conhecimento social do discente, possibilitam a ele conquistar novas habilidades e, ao privilegiam o domínio da linguagem, como ponto de partida e chegada para inserção de novos conhecimentos,

tornarem a linguagem um meio necessário ao exercício da cidadania, porquanto “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de (re)ações” (1998,p.20). Assim, compreendem-se língua e literatura como uma unidade, ao ter como centro o discente cidadão, visto que a noção de discurso dos PCN nos leva a entender que tanto para a leitura quanto para a escrita, o papel da literatura está em proporcionar ao aluno o contato com diferentes discursos, emitidos em espaços e tempos distintos, mas que através do diálogo entre os mais diferentes textos que circulam socialmente, quer sejam canônicos ou não, se modifiquem a cada nova leitura ou produção.

Percebe-se, portanto, que a ideologia dos PCN no tocante ao ensino de língua e de literatura centra seu objetivo na formação de sujeitos leitores críticos e na criação de condições favoráveis a essa formação, o que, decerto, permitirá a manifestação livre e crítica dos discentes com a mediação do professor que deve tornar a sala de aula um espaço destinado ao exercício da reflexão, ao ter como tarefa

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (3º e 4º ciclos, 1998, p.48).

Percebe-se, assim, que os PCN do ensino fundamental, em suas noções básicas de discurso, aproximam língua e literatura, mas essa noção de linguagem é ampliada, no ensino médio, com a definição de que “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de

comunicar, a ação e os modos de agir (...) destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PECM, 2000, p. 5). Assim, fica claro que é dever do professor e da escola subsidiar o aluno com estratégias que possibilitem a eles terem um domínio da linguagem em suas múltiplas particularidades, manifestações e especificidades, numa dinâmica interativa, além de proporcionar, também, um ambiente e espaço favoráveis à argumentação para que, a partir de pontos de vista contraditórios e diferentes, professor e aluno sejam capazes de criar novas formas de articulação e rearticulação do pensamento. Nesses termos se situa a importância do ensino de literatura, em que

[...] o gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência. Tal exercício pressupõe a formação crítica frente à própria produção e a necessidade pessoal de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo (PECM, M 2000, p. 9).

Pode-se, por conseguinte, afirmar que o ensino de literatura que contemple essa concepção vai ao encontro do que preceituam os parâmetros curriculares nacionais, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, porquanto permite ao professor associar de maneira significativa o texto literário ao seu contexto, e, principalmente, à história da literatura, dentro de uma visão de conjunto e, nesses termos, o aluno tende a crescer, amadurecer e desenvolver de maneira crítica e reflexiva, através da apreensão da linguagem em suas múltiplas manifestações.

## 2. Letramento literário

A noção de letramento literário está inserida explicitamente no texto das Orientações Curriculares, em que fica claro que a intermediação da escola e do professor centra-se em proporcionar o contato prazeroso e de livre arbítrio do aluno com o discurso literário, com o objetivo de levá-lo a conhecer as especificidades dessa linguagem que dão forma ao pensamento e à ideologia de seus autores, estes situados em espaço e tempo históricos definidos, para depois aprofundar o estudo da história da literatura e de seus estilos de época.

Em consequência, o ensino da literatura deve privilegiar a troca de experiências leitoras realizadas pelo professor, este um motivador e também um leitor privilegiado por ter um repertório literário consolidado, e pelos alunos, em constantes trocas de experiências, haja vista que eles, como sujeitos sociais, também possuem suas preferências leitoras e ideias formadas, e de discussões sob pontos de vistas diferentes, tendo como ponto de referência e de partida o texto literário, já que este é construído por vozes de outros sujeitos ideológicos que utilizam a literatura como um objeto social.

Assim, uma leitura de um texto literário e uma interpretação substancial, consciente, deve emergir de um estudo que leve em conta a estrutura organizacional do texto e de sua coerência interna, esta como consequência das escolhas lexicais, das relações estabelecidas entre as palavras, de sua ideologia ou ideologias, do contexto histórico e de produção. Por conseguinte, o aluno-leitor se constrói como sujeito, pois não se limita apenas a decodificar a forma do texto, mas avança no sentido de chegar a uma interpretação, considerando a sua formação social e ideológica, confrontando ou aproximando com o posicionamento dos autores dos textos lidos, tendo a mediação do professor.

Nesta perspectiva, Rildo Cosson (2009), ao se referir à avaliação, adverte que o professor, ao propor uma atividade com textos literários, deve entendê-la como geradora de experiências capazes de promover uma identidade leitora, levar o aluno-leitor a posicionar-se

diante da obra, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos, e não como conteúdos para serem avaliados, porque somente assim é possível diagnosticar avanços e dificuldades dos alunos. Por isso é fundamental o encontro do aluno-leitor com o texto enquanto experiência estética, o que se configura, segundo ele, letramento literário e este deve começar na escola.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, 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 (COSSON, 2009, p. 23).

Desta maneira, a leitura de obras e de textos literários tem um papel transformador, porquanto proporciona ao aluno-leitor um diálogo com diferentes tipos de textos e o leva a superar dificuldades e limitações, o que, decerto, contribuirá na construção de um sujeito crítico e socialmente integrado. Mas a construção do aluno-leitor só será possível, se o professor colocar em prática o que preceitua Ricardo Azevedo (2004, p.39):

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida.

Nessa visão, a leitura leva o aluno-leitor a adquirir uma formação intelectual sólida e socialmente emancipadora, mas o papel do professor torna-se fundamental nesse processo para evitar leituras aleatórias e desvinculadas de um objetivo coerente com as estratégias

que possam promover a ascensão do aluno leitor a um patamar de amadurecimento, não somente como leitor, mas também como pessoa, e, dessa forma, terá um maior conhecimento do mundo e do seu próprio. Por conseguinte, a mediação do professor nesse processo, ou seja, entre aluno-leitor e textos literários, deve estar intrinsicamente relacionada com alguns pressupostos metodológicos, como, por exemplo, o planejamento de estratégias que privilegiem os conteúdos básicos interligados de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Esta é a condição “sine-qua non” do ponto de vista da metodologia para se atingir um dos objetivos da educação, transformar e emancipar os sujeitos que chegam à escola. Magnani diz que:

[...] se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores (MAGNANI, 1991, p.104).

Kleiman ( 2005 ), ao se referir às estratégias elaboradas pelo professor, denominado por ela como “agente de letramento”, ou seja, aquele que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade”, chama a atenção para o caráter político do profissional pedagógico comprometido com o ato de letrar, e, nesses termos, afirma que

Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política. O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena

ser aprendido para o que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2005, p.52).

Deduz-se, portanto, que a atividade pedagógica do professor, principalmente, suas estratégias, seus planejamentos e seus projetos de letramento, não é e não deve ser neutra, mas prioritariamente política e, por isso, é preciso que, antes de tudo, ele se pergunte e se interrogue quanto à finalidade e aos objetivos de sua prática. Por que, para quê (quem) e como são interrogações que devem ser feitas constantemente pelo professor. Por conseguinte, não é ética e nem politicamente correta, a atuação do professor que pauta sua prática pedagógica obediente a uma educação que apenas reproduz a sociedade, mesmo sabendo que o sistema educacional é estruturado para reproduzi-la e não para transformá-la. Segundo Moacir Gadotti, em *Pedagogia da práxis* (2010, p.74), “a educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende”.

Antonio Candido em seu texto “Direito à literatura”, do livro *Vários escritos* (1995), ao refletir sobre a correlação entre direitos humanos e arte, com especificidade na literatura, tematizou o papel da arte numa sociedade burguesa capitalista e rigidamente estratificada, onde os direitos essenciais do homem, como necessidades do tipo de moradia, saúde, segurança, liberdade de expressão e educação, não são observados e garantidos, e, por isso mesmo, causam desorganização social e pessoal. Ele percebeu o papel humanizador da literatura ao asseverar que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (p.240). Deste modo, Candido cria o conceito de literatura socialmente engajada, um veículo de combate, em que alguns não têm acesso a ela, não por incompetência, mas por falta de oportunidade, e é nesta linha de reflexão que solicita a literatura como necessidade elementar ao homem que não pode e não deve ser privado do acesso a ela. Arremata ponderando que

“o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos” (p.242).

### **3. O letramento literário através da poesia**

“E se em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? Questões que pressupõem um bem conhecido cair em si mesmo, na verdade!” (PENNAC, 1998, P.80). Estas reflexões fazem substancialmente sentido quando se trata do ensino de literatura na escola. Por quê? Porque o que se ouve normalmente por parte dos professores são respostas assentadas numa prática pedagógica ultrapassada, caduca, anacrônica, eivada de frases que sedimentam apenas aquilo que é observável, na superfície, e no senso-comum. São raríssimas as situações em que o professor-protagonista do processo ensino-aprendizagem faz autocrítica de sua prática e, quando a faz, recai imediatamente a culpa do fracasso no aluno, na escola e/ou no sistema. Não é e não será diferente também com o professor de literatura quando o assunto central é a sua prática enquanto educador. Logo aflora uma questão fundamental: o professor está devidamente municiado para ensinar literatura, para promover o letramento literário?

Paulo Freire (1980) já assinala que a leitura deveria levar o sujeito a “organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”. Assim o professor não precisa fazer esforço para entender a dimensão social e política de sua prática e dela não pode, absolutamente, se afastar sob pena de contribuir para a formação de sujeitos autômatos e alienados. Já Soares (2000) ao refletir sobre a dimensão social do letramento o define como dependente “essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” para em seguida concluir que “letramento é um conjunto de práticas de

leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, por que ler e escrever.” (p.75).

Assim, tanto Freire quanto Soares ressaltam a importância do professor, enquanto “agente do letramento”, para usarmos a denominação de Kleiman (2005), na organização de estratégias de ensino que norteiem sua prática pedagógica que deve se voltar prioritariamente para a formação de um sujeito que exerça a escrita e a leitura nas diversas situações sociais que precisam enfrentar e se deparar e, nestes termos, é imperativo que o professor ensine literatura que privilegie a construção por parte do aluno-leitor do conhecimento sobre a obra e sobre o texto e que contribua também para ele adquirir habilidades que lhe permitam o uso efetivo do ler e escrever.

Partindo do pressuposto de que a literatura não se esgota no texto, conforme afirma Aguiar e Bordini (1993), pois implica uma interação que envolve autor, texto e leitor, o ensino e o trabalho com o texto literário devem respeitar e entender seus elementos específicos e imanentes, num primeiro momento, para depois, de maneira gradativa e dialética, ir além da leitura das linhas e das entrelinhas. “O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso, sufocar-se a autonomia da obra”, asseveram Aguiar e Bordini (1993). É, nestes aspectos, que Cosson (2009) nos fala de letramento literário:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2009 p.120).

Portanto, podemos perceber que a leitura literária, entendida nestes termos, é um substancial coadjuvante para que o aluno-leitor torne-se um sujeito letrado e, por conseguinte, capaz de incorporar à sua existência experiências e conhecimentos, pois, como afirma Cosson (2009), “ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia”, e, sendo assim, “é também posicionar-se diante da obra literária”. Assim, o letramento literário ocorre quando se proporcionam ao aluno-leitor, em suas atividades de leitura, condições para que ele possa encontrar sentidos, formular hipóteses e contrapor suas ideias e sua visão de mundo às extraídas do texto e creditadas ao seu autor, pois na visão ainda de Cosson (2009) “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

A poesia, na sala de aula, com a finalidade de letramento literário, na educação básica, tem sido uma alternativa viável em nossa prática pedagógica e, por diversas oportunidades, temos elaborado planos de aula contemplando o texto poético como prioridade, considerando a sua natureza estética e a diversidade de temas abordados, tanto pelos autores canônicos quanto por aqueles que estão fora do cânone. Por conseguinte, temos privilegiado frequentemente o gênero lírico com resultados satisfatórios em função das estratégias elaboradas e que visam, como objetivo final, não só a fruição prazerosa dos seus elementos estéticos, mas também e, principalmente, a possibilidade de proporcionar ao aluno o seu envolvimento com os temas dos textos lidos com a sua própria experiência existencial, emergindo desse encontro, desse envolvimento, entre aluno e poesia, sensações contraditórias, convergentes e somatórias, que com a mediação do professor permitem extrair conhecimentos em que todos são beneficiados. Moises (1996) adverte, quando for o caso

[...] para a necessidade que temos de nos municiar do máximo possível de informações a respeito da língua, da cultura, das circunstâncias históricas e da biografia do escritor, para que isso nos habilite a apreciar a poesia em

causa, no sentido genuíno de degustá-la adequadamente, isto é, com um mínimo de consciência do que se degusta e do modo como isso se dá. O texto e o contexto (MOISES, 1996, p.15).

A escolha do gênero lírico apoiou-se em Todorov (1980) que conceitua a poesia lírica através de quatro funções: 1 - Ornamental, que está relacionada com a organização da linguagem, em que o poeta sempre busca um efeito estético; 2 - Afetiva, que enfatiza os efeitos emotivos do poema, a sua subjetividade sentimental, em que o poeta procura pateticamente os efeitos sentimentais e afetivos; 3 – Simbólica, esta relacionada ao uso das palavras no seu sentido simbólico, isto é, na capacidade de exprimir o indizível, ou seja, de realizar as funções dos contrários, de ter valor intrínseco, de não ser restrito um sentido único; 4 – Sintática, que prega a coerência e a unidade entre os diferentes planos do texto, isto é, a importância da organização linguística do poema e a valorização dos aspectos fônico, gramatical e semântico, devidamente integrados, para a formação do sentido. Essa conceituação do gênero lírico põe a poesia em lugar privilegiado no processo de letramento e, assim, resta ao professor explorar todos esses aspectos, principalmente os relacionados com lirismo, subjetividade e sentimento, por ser comum entre as pessoas a crença de que a função da poesia é traduzir e/ou comunicar sentimentos, como amor, a amizade, a perda, a beleza da vida. Assim, embora a força dos sentimentos seja intensa na poesia lírica, não se pode esquecer que seu estudo não se resume a esses aspectos, porque o texto poético é também uma organização linguística, a arrumação inovadora das palavras que lhe confere com eficiência e beleza o conteúdo subjetivo.

O trabalho com literatura, em sala de aula, com objetivo de promover letramento, ganhou substancial sugestão de Cosson (2009) que propõe uma sequência básica, composta de quatro etapas, assim denominadas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Estas etapas foram desenvolvidas a partir de algumas adaptações, mas sem perder a sua essência. Como não comporta uma descrição detalhada

de cada uma dessas etapas, neste trabalho, reporto-me, portanto, a apresentar de maneira sucinta como foi desenvolvida esta sequência na abordagem de dois textos poéticos bastante conhecidos pelos alunos do ensino médio, mas sem trânsito livre entre os alunos do ensino básico: “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, poema de fundo romântico, e a “Canção do exílio”, de Murilo Mendes, inserido na estética modernista.

*Canção de Exílio*

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar - sozinho, à noite -  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,

Onde canta o Sabiá.  
(Coimbra, julho de 1843)

*Canção do exílio*

Minha terra tem macieiras da Califórnia  
onde cantam gaturamos de Veneza.  
Os poetas da minha terra  
são pretos que vivem em torres de ametista,  
os sargentos do exército são monistas, cubistas,  
os filósofos são polacos vendendo a prestações.  
A gente não pode dormir  
com os oradores e os pernilongos.  
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.  
Eu morro sufocado  
em terra estrangeira.  
Nossas flores são mais bonitas  
nossas frutas mais gostosas  
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de  
[verdade  
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Percebe-se que ambos os textos estão dialogando entre si, isto é, há relações interiores e exteriores entre eles, estabelecendo formas e finalidades distintas. Por meio do recurso da paródia os dois poemas, pertencentes a escolas literárias diferentes e ambientados em contextos socioculturais diferentes, dialogam ativamente, sendo que ambos apresentam o nacionalismo como tema, porém com diferentes visões. No poema de Gonçalves Dias aflora uma visão romântica, exagerada e ufanista, uma pátria perfeita, enquanto no segundo poema, de Murilo Mendes, o intertexto apresenta uma visão mais próxima do leitor, da realidade, utilizando termos simples, ao revelar não somente as virtudes, mas também as imperfeições da nação, como a alusão à escravidão e também pela percepção da “terra” ter “quase mais amores”, o que demonstra uma visão realista

de Murilo Mendes em relação à pátria. E assim pode-se perceber que a autonomia de um texto nunca é completa, visto que sempre mantém uma relação intertextual com outros textos e com outras manifestações artísticas.

A semioticista Julia Kristeva (1974, p. 74), citando os estudos de Bakhtin (2003), nomeia de *intertextualidade* a relação dialógica estabelecida entre os textos, e afirma que “Todo texto se constrói como mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade se instala a *intertextualidade* e a linguagem poética se lê, pelo menos como dupla”. A paródia, portanto, se constitui como um dos processos da intertextualidade, configurando-se como um gênero atual, em que o leitor deve estar preparado teoricamente para atingir uma interpretação profunda da obra. A paródia não está limitada à literatura, mas aparece também em outras manifestações artísticas.

A escolha destes dois poemas deveu-se, portanto, à consolidação de ambos como representantes de dois momentos estéticos importantes, na história da literatura brasileira, na formulação do conceito de identidade nacional, conceito esse que seguramente tem influência decisiva na vida social e cultural da sociedade. As relações intertextuais explícitas entre os dois poemas de temática nacionalista também foram motivos que guiaram os nossos objetivos já formulados em consequência da sondagem feita entre os alunos sobre a questão da identidade nacional. Para tanto, foi elaborado um plano de aula que envolvia quatro aulas de cinquenta minutos cada, nas turmas de oitavo e nono anos.

Na primeira etapa, denominada de motivação, correspondente à primeira aula, debatemos e refletimos sobre duas questões importantes: a identidade nacional e a *intertextualidade* em forma de paródia. A aula transcorreu com apresentação de músicas de temática ufanista, de hinos patrióticos nacionais, pinturas e fotografias nativistas e propagandas políticas do governo, em que os alunos ao lerem, ouvirem e verem levantavam questões sobre o que entenderam ou deixaram de entender. Apresentamos a eles, também, textos, pinturas e músicas de cunho parodístico com o objetivo de não só de formular o conceito de paródia,

mas também e, principalmente, aguçar a percepção dos alunos de como os textos e outras manifestações artísticas dialogam entre si. Também discutimos hábitos e valores sociais e culturais de todos os envolvidos nas aulas, o que levou à reflexão sobre o que era nacional e/ou que não era; e o que seria identidade e/ou o que seria perda de identidade; e quais as consequências para o país e para o cidadão.

Na segunda etapa, chamada de introdução, desenvolvida na segunda aula, partimos de dois textos teóricos e de fácil interpretação sobre o nacionalismo romântico e sobre o nacionalismo modernista e o propósito dos autores e suas obras nesses momentos estéticos, principalmente, do posicionamento político cultural e social deles em face da realidade brasileira. Foram feitas as leituras dos dois textos poéticos propostos e os primeiros confrontos entre eles e com as demais manifestações artísticas, observando os pontos de afastamento e de convergência.

Na terceira etapa, desenvolvida na terceira aula, privilegiamos o trabalho de leitura silenciosa, inicialmente, e logo depois em voz alta, dos dois textos poéticos, destacando a parte estética de ambos, sublinhando, debatendo, interrogando e esclarecendo aspectos relevantes da organização sintática e semântica da linguagem; o léxico empregado e as figuras retóricas e de linguagem. Nesta etapa, enfatizamos as relações intertextuais de caráter parodístico entre os dois textos e os temas que afloravam dessas relações e de outros recursos usados pelos dois poetas. Também procuramos aprofundar o encontro e desencontro dos dois poemas com outros textos e outras manifestações já apresentadas nas aulas anteriores. Nesta aula, as atividades foram desenvolvidas em grupos.

A quarta etapa, denominada de interpretação, foi a quarta e última aula, e nela foi enfatizada a interpretação individual e grupal dos alunos, em que todos oralmente e por escrito apresentaram as interpretações a que chegaram depois da leitura dos dois textos, enfatizando, principalmente, os pontos de convergência e de divergência entre os textos e dois momentos em que os poemas estavam inseridos. Também a interpretação privilegiou os demais textos envolvidos no estudo e as manifestações artísticas apresentadas.

## Conclusão

Os resultados, depois das quatro aulas, foram positivos e empolgantes, o que proporciona alento e certeza quanto ao processo de letramento literário, através da poesia e, por ela pertencer ao gênero lírico, cujas características específicas permitem, com a mediação do professor, atingir os objetivos propostos, como nas práticas e estratégias descritas anteriormente, em que se discutiram aspectos inerentes à sociabilidade dos discentes envolvidos em questões de identidade cultural em nosso país. Além dos aspectos sociais e culturais colocados em evidência nas reflexões interpretativas dos dois poemas, os discentes tiveram oportunidade de estar em contato com a linguagem poética e suas especificidades, o que despertou o gosto pelo gênero lírico; observaram e perceberam as relações intertextuais, inclusive, através da paródia, não só entre os dois poemas, mas também em relação a outras manifestações artísticas e linguísticas.

Embora este artigo seja um recorte de um projeto teórico e metodológico mais amplo sobre o ensino de literatura no ensino básico, acreditamos que a prática descrita aqui, em torno dos planos de aula elaborados e aplicados, deu conta das propostas do PCN sobre letramento e dos pressupostos teóricos que norteiam os projetos de ensino e aprendizagem na atualidade, quanto à questão do letramento literário.

## Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL 2004.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto círculos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretária da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretária da Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol 1**. Brasília: MEC, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

MOISES, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. 1ª ed. Artes e Ofícios, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola - Sobre a formação do gosto**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar o letramento? – Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates semiótica)

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. por Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TODOROV, Tzevtan. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

## EMBARCANDO EM “O TREM DE FERRO”: SEMIOTIZAÇÃO LÍRICA DO DISCURSO

Alexsandra Dantas Oliveira Andrade

Carmem Silvia de Almeida

Maria Edriana dos Santos Rocha

“A gente não quer só comida,  
a gente quer comida,  
diversão e arte”.

(Arnaldo Antunes/ Marcelo Fromer/Sergio Brito)

### Introdução

Perceber o mundo através da palavra e capturar os sentidos potencializados por uma linguagem que se ampara na compreensão das metáforas que o constituem é apreender, em prosa ou em verso, a poesia existente na vida; e, como assevera o crítico Antonio Candido, é humanizar o homem, uma vez que “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2011, p.176). Humaniza, dentre outros motivos, porque o contato com a arte sensibiliza o olhar, aguça os sentidos e contribui para a formação do indivíduo e da sociedade.

Assim, este artigo traz uma discussão acerca da importância da literatura para a formação do educando amparada, principalmente, nas abordagens teóricas do crítico Antonio Candido, sobretudo nas ideias apresentadas no texto *O direito à literatura* (2011), e nas abordagens do letramento literário realizadas por Rildo Cosson (2014). Apresenta-se aqui uma proposta pedagógica para o letramento lírico a partir da análise do poema “Trem de ferro”,

de Manuel Bandeira, que se fundamenta na teoria semiótica de Anazildo Vasconcelos, apresentada no texto “A semiotização lírica do discurso”, de Christina Ramalho (2004)<sup>1</sup>, que sintetiza a contribuição teórica de Silva.

A escola, como espaço de formação do sujeito, deve privilegiar o papel da literatura no processo de construção do conhecimento, tendo em vista que esta permite, através de uma elaboração linguística que potencializa os sentidos, extrapolar os dizeres e, por isso mesmo, revelar o mundo em suas nuances, bem como no caráter universal que lhe é peculiar.

Dessa forma, garantir ao aluno o desenvolvimento da competência para a leitura literária e conscientizá-lo da necessidade, inerente ao homem, de representar seus sentimentos e de entender a importância da arte, da fruição estética, do belo, da abstração, da recriação, da fantasia e da imaginação, é assegurar-lhe um direito: o de experimentar o mundo através da palavra e reconhecer-se parte de uma cultura, de uma identidade.

Tendo em vista que, como afirma Candido (2011, p.175), “nas nossas sociedades literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação”, mediar o contato do aluno com a literatura e possibilitar que ele se aproprie desse instrumento de formação e transformação humana deve ser garantido pelo espaço escolar durante todo o percurso de construção do conhecimento, na tentativa de sanar as lacunas de letramento literário, uma vez que a fruição estética, seja através da “contação” de histórias ou das cantigas de roda, é realizada com sucesso na sala de aula durante a infância, mas rejeitada e desvalorizada pela escola durante o ensino fundamental maior e o ensino médio, quando ocorre, na maior parte das vezes, apenas o ensino de história da literatura.

No entanto, dada a função social da escola e levando em consideração o papel formativo da arte, o ensino de literatura deve considerar a importância do contexto em que os alunos estão

---

1 O texto em questão trata-se de extrato da tese *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres*. UFRJ, 2004.

inseridos, despertando-os para vivenciar e experimentar outras possibilidades de percepção do mundo através da linguagem. Isso é possível se considerarmos o letramento literário como leitura social e cultural, capaz de entender as representações simbólicas que o texto literário carrega.

A arte, como representação do homem e da realidade, recria, reinventa, amplia a percepção do sujeito sobre si e sobre o outro e representa os valores de uma sociedade através das inúmeras vozes e experiências sobre o mundo. Assim, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente problemas” (CANDIDO, 2011, p. 175); ela nos representa, através de sua linguagem conotativa; permite-nos realizar experiências não vividas e compreender o mundo por um prisma diferente, através das rupturas na linguagem propostas pelos textos literários. Como diz Candido:

(...) nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever no âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2011, p.176).

A literatura permite a transgressão da palavra, dos valores e do homem por ela representados e, assim, permite-nos conhecer outras possibilidades de sentidos, ao tempo em que nos traz à realidade.

Assim, “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura” (CANDIDO, 2011, p.191). Por isso, os bens culturais e sociais devem ser apropriados pela sociedade e não por uma ínfima parte dela. E negar o acesso a esses bens é negar a identidade dela e a possibilidade de entender a vida além de sua objetividade, mas senti-la, também, em sua abstração e subjetividade.

Nessa perspectiva, promover o letramento literário dos nossos alunos, ainda nas séries iniciais, é garantir o acesso a essa linguagem artística e a percepção do mundo que os cerca através da leitura de poesias, contos, crônicas, romances.

### **1. Contribuições da literatura para a formação do leitor e do cidadão: o letramento literário**

Há algum tempo é muito comum ouvir falar em letramento, principalmente entre professores da área de Letras. Alguns teóricos têm apresentado suas teses acerca do letramento, mas nem sempre essas teses coincidem. A fim de fundamentar a importância e necessidade da literatura para a formação do leitor, as ideias aqui desenvolvidas estão em consonância com a tese defendida por Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*. Para o autor, letramento:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (COSSON, 2011, p.11-12).

A escola é a instituição responsável pela formação de uma comunidade letrada. Não se trata de apenas ensinar a decodificar signos linguísticos. Isso também faz parte do processo de letramento; mas, sobretudo, trata-se de sair da margem superficial da leitura. É imperativo promover meios eficazes para que o aluno ultrapasse a barreira de mero decodificador de vocábulos e passe a ser leitor

maduro, construtor de um pensamento autêntico, não ingênuo. Para ampliar a reflexão sobre letramento na escola, é importante pensar na contribuição da literatura para a formação de um público leitor não só de livros, mas também das relações sociais.

A literatura é muito rica em sentidos. Sua plurissignificação permite ao leitor a descoberta de um novo significado a cada nova leitura. Isso depende apenas do momento em que se encontra o leitor. Além disso, é capaz de abranger tanto aspectos cognitivos presentes no ser, quanto as relações sociais que o envolvem. Tudo isso desenvolvido através de um exímio trabalho com a linguagem. Não apenas parece, mas torna-se um pouco mágico o poder que a literatura exerce sobre o leitor. Assim, Cosson mostra de forma muito plausível que

A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. [...] Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p.17).

Esse modo artístico de representação do mundo e dos anseios do homem deve ser apresentado aos alunos como uma forma de se trabalhar não só a construção do saber em língua materna, mas também de uma melhor compreensão dos seus sentimentos, das suas relações com o seu mundo interior e exterior. É preciso sair da inércia de mero espectador dos acontecimentos; faz-se necessário se posicionar diante deles de forma crítica, reflexiva, ativa, ousada e altiva.

Para isso, a literatura tem um poder muito grande na formação do cidadão, já que levamos em nós um pouco de tudo com o que convivemos, inclusive, talvez sobretudo, do que lemos. A arte literária

pode nos transportar a um mundo imaginário, e esse poder nos torna mais sensíveis ao que nos acontece e às coisas que envolvem nosso cotidiano. É por isso que Antonio Candido nos diz, de forma muito precisa e eficaz, que independentemente de faixa etária, de poder aquisitivo, de nível social, todos têm direito à literatura, pois ela humaniza o homem, torna-o mais sensível e mais crítico, mais reflexivo e menos passivo. Se acreditarmos nessa premissa, podemos manifestar nosso apoio ao que Candido nos afirma em:

talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Dessa forma, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2011, p.177).

Se acreditarmos no poder que a literatura, como um todo, tem de humanizar o homem, a poesia pode muito mais; pois ela chega primeiro à alma do ser humano antes de chegar ao seu entendimento. Assim, antes que a razão seja capaz de decifrar a poesia para torná-la 'entendível', ela chega primeiro ao coração, sensibiliza-o, encanta-o. Dessa maneira, é de suma importância que o texto poético esteja na sala de aula. As crianças e os adolescentes têm o direito de conhecê-lo, de apreciá-lo e de se deixar envolver por essa arte humanizadora. O professor não pode privar seus alunos desse direito. Ao contrário, o docente deve ser um importante mediador entre o texto poético e o aluno.

O poema deve estar na sala de aula não apenas como pretexto para análise linguística, mas, sobretudo, para formar cidadãos mais humanos, sensíveis e críticos. Muitas vezes, o texto poético aparece na sala de aula apenas através do livro didático e é explorado tão somente aquilo que é proposto nesse material. Cosson (2011) propõe um ensino de literatura significativo tanto para o docente quanto para o discente. Ele apresenta uma sequência didática em que o texto literário aparece não como pretexto de um estudo, mas como objeto de estudo. É esse tipo de trabalho com a literatura que deve estar na sala de aula.

É bem verdade que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica” (COSSON, 2011, p. 20), pois a realidade das escolas de ensino fundamental e médio se distancia muito do que deve ser o ensino de literatura.

Segundo o autor, no ensino fundamental, o entendimento de literatura inclui qualquer texto escrito, uma vez que a escolha de textos literários baseia-se em parâmetros como a semelhança com a poesia e a ficção e, principalmente, pela temática e linguagem adequada à faixa etária das crianças, valendo-se principalmente de “textos curtos, contemporâneos e ‘diversão’” (COSSON, 2011, p.21). Além disso, a leitura desse tipo de texto fica na maioria das vezes como atividade extraclasse ou atividades especiais de leitura, como afirma o autor, porque a preferência é pela leitura de textos veiculados pela mídia impressa que servem melhor como modelo de escrita para os alunos, tendo como referência o ensino da língua portuguesa culta. Essa postura ocorre porque se acredita que a literatura já não serve para o ensino da língua culta nem para a formação do leitor como ocorria, por exemplo, na Grécia antiga ou mesmo no século XIX. Soma-se ainda a tudo isso uma abordagem pragmática do ensino de língua que propaga o contato com maior quantidade e diversidade possível de textos que possibilitem a formação de um leitor competente e com grande capacidade comunicativa.

No ensino médio, segundo Cosson (2011), tendo em vista uma cultura instituída de integração do estudo da literatura, seja este feito na disciplina Língua Portuguesa ou em disciplina à parte (Literatura) no currículo escolar, ocorre nas salas de aula muito mais o ensino de história da literatura, com toda sua cronologia, segmentação dos estilos de época com seus autores e estudo de suas características feitas através de fragmentos de textos do que propriamente a leitura do texto literário. Prioriza-se, nesse nível de ensino, a realização de atividades com vistas ao domínio das informações históricas dos estilos de época e à fruição, incentivando a leitura de qualquer texto, pois o que vale é o aluno estar em contato com a leitura.

No ensino fundamental a literatura aparece nos livros didáticos de Língua Portuguesa, por vezes, em atividades suplementares

com objetivos principais de estudo dos conhecimentos linguísticos da norma padrão ou apenas estilísticos; no ensino médio aparece restrita a uma aula de literatura semanal, com foco apenas nos dados informativos também do livro didático.

Não há como negar que as observações de Cosson são pertinentes, já que a literatura, quando não é relegada a um plano secundário na escola, tem seu entendimento comprometido. Assim, é interessante analisar dois aspectos importantes. Primeiro, a literatura não pode ser reduzida a atividades de leitura orientadas que visam muito menos à apropriação dos recursos da linguagem utilizados pelos autores para construção do texto e nele outro universo edificado com a reinvenção da palavra do que a levar o aluno a identificar os elementos da narrativa, quando se trata de ficção (e ficção apropriada para essa ou aquela faixa etária); ou a atividades de reconhecimento de um aspecto formal ou outro da poesia, muitas vezes, para atender a determinado conteúdo da língua portuguesa. Segundo, ocorre também uma espécie de dissolução (no sentido de dissolver) da literatura, a qual se perde no infinito universo de textos ficcionais ou mesmo poemas que nem sempre se incluem como textos literários.

Soma-se a tudo isso o fato de alguns livros didáticos apresentarem grande diversidade de gêneros textuais mais usuais, sendo que cada um ocupa uma unidade, excluindo os gêneros literários como objeto de estudo da língua no ensino fundamental. Já no ensino médio, há pressão de cumprimento de conteúdos e informações sobre estilos de épocas, autores e obras literárias com vistas aos vestibulares, configurando-se em um estudo histórico e não literário das obras.

Cosson (2011) afirma que uma escolha nunca é livre, porque vem condicionada pelo veículo ou suporte que faz chegar ao conhecimento do leitor a obra literária. A disposição, por exemplo, de livros nas prateleiras de uma biblioteca é fator condicionante para determinada escolha. Na escola, os condicionadores dessas escolhas são os programas e conteúdos escolares; o que é legível para este ou aquele aluno a depender da faixa etária; as condições oferecidas para a leitura na escola (salas de leituras, bibliotecas, quantidade de

títulos etc.); e, por último, e o mais relevante, o cabedal de leitura dos professores (COSSON, 2011, p.32).

Assim, entende-se que se o professor não conhece bem a literatura, se leu poucas obras, não terá condições de proporcionar a seus alunos um leque mais abrangente e rico de textos literários, nem tampouco poderá levar crianças e adolescentes a se encantarem com a ‘magia’ da literatura, nem os levará ao menos a se debruçarem sobre a exploração da linguagem em determinado texto literário, seja ele ficção, poesia, teatro.

Segundo Cosson (2011), há algum tempo havia um cânone a ser seguido, quer o professor gostasse ou não. Mas com o advento e fortalecimento da crítica, o autor aponta três direções que se seguem contemporaneamente para a seleção de obras literárias: a que ignora as críticas e “mantém o cânone incólume”; a que defende a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar; e a que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de texto (esta parece ser a mais popular, afirma o autor). Para ele, tais posições tomadas isoladamente não alcançarão o objetivo a que se propõem, que, a nosso ver, é o letramento literário. Por isso, não se pode letrear literariamente abandonando o cânone, pois este guarda parte de nossa identidade cultural e permite que o leitor atinja sua maturidade no diálogo com essa herança seja refutando, seja reformando, seja ampliando. Os critérios de escolha devem ser democráticos permitindo “contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade dos leitores” (COSSON, 2011, p.34).

Conforme as palavras do autor, “é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país’, [de modo a] “compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2011, p.34).

Para desmistificar essa separação nas tendências citadas acima, Cosson (2011) trata de diferenciar dois termos comumente referendados às obras literárias: *contemporaneidade*, obras escritas no tempo em que vive o leitor, e *atualidade*, obras que significam algo independentemente do tempo em que o leitor vive. Nesse sentido, o

autor acredita que é essa atualidade que tornará o texto acessível ao aluno, independente de a obra ser contemporânea ou não. Por isso, o ideal é combinar os três caminhos pontuados acima, com vistas a promover, de fato, o letramento literário.

Pode-se afirmar que não é tarefa fácil adotar uma concepção de literatura tendo em vista o letramento literário nesse emaranhado de posições e opiniões bem como assumir posturas que contrariem a tradição (disfarçada de livro didático, de conteúdos programáticos, de concursos e vestibulares, entre outros). Para isso, é preciso, antes de tudo, o professor decidir se tornar um assíduo e competente leitor de textos literários e buscar promover entre os alunos a leitura de textos como uma investigação, uma busca de solução para aquele conjunto de palavras, descobrindo-lhe as nuances que lhe revelarão um modo de ver e de compreender o mundo, externado em palavras.

Cosson (2011) reporta-se aos estudos de Leffa (1999) sobre como se dá o processo de leitura. Para o pesquisador, a leitura é um fenômeno cognitivo e social que proporcionou uma gama de estudos nessa área resumidos em três grandes grupos: o primeiro acredita que ler é um processo de extração do sentido que está no texto; o segundo concebe o ato de leitura como ato de atribuir sentido ao texto; e o terceiro, que considera as teorias conciliatórias, para o qual a leitura é resultado da interação texto, leitor, mundo. Compreendendo letramento como um processo linear, Cosson (2011) chama a primeira etapa da leitura de **antecipação** (processo que envolve as várias operações que o leitor realiza antes de iniciar a leitura – o que comumente se chama de leitura prévia), a segunda, de **decifração** (o reconhecimento do código, das letras, das palavras: quanto maior o domínio desses, maior a fluidez de leitura) e a terceira, de **interpretação** (refere-se às relações que o leitor estabelece entre as palavras e o mundo ao processar a leitura: inferências que devem ser validadas pelo contexto, tanto dado pelo texto quanto pelo leitor).

É preciso, então, o professor ter objetivo claro com propostas de leituras de textos literários que permitam adentrar suas nuances e principalmente adotar e assumir uma postura que considere a literatura como um dos sistemas que permitem, como já foi dito,

“compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2011, p. 34).

## **2. Embarcando em “O trem de ferro”: uma proposta para o letramento literário na perspectiva da Semiotização Lírica do Discurso**

Qualquer que seja o objetivo do ensino, ele não será alcançado a contento se não houver um bom trabalho de motivação que prepare o aluno para os conteúdos a serem trabalhados. Em se tratando do estudo do texto literário, a motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto”. Daí resulta “o sucesso inicial do encontro entre leitor e obra [literária]” (COSSON, 2011, p.54). Nesse sentido, para que se proporcionem saber e prazer com o texto literário, optamos por desenvolver uma sequência básica, apontada por Cosson, para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, visando garantir-lhe uma base de leitura e de contato com o texto literário que permita aos alunos reconhecerem e utilizarem estratégias de leitura e análise do texto literário como meio de descoberta do que há por trás das palavras e da organização dessas palavras.

Como textos motivadores, resgataremos a cantiga de roda “Trem de ferro”, gênero oral que, embora aparente estar esquecido em detrimento do uso cada vez mais democratizado de aparatos tecnológicos e mídia digital, possui o poder de integrar e sensibilizar pessoas de qualquer faixa etária, principalmente, as crianças. As cantigas de roda estabelecem uma interação entre o imaginário infantil e a realidade. Além disso, apresentam uma letra simples, fácil de memorizar, repleta de rimas, repetições, trocadilhos e trava-línguas. Desse modo, utilizamos como motivação o resgate das cantigas de roda. Ainda no intuito de ir além da motivação e já introduzir os alunos no universo do fazer poético, serão utilizados os poemas “Explicação de poesia sem ninguém pedir”, de Adélia Prado, e “Convite”, de José Paulo Paes. Supondo que os alunos do 6º ano já tenham tido o mínimo possível de contato com o texto poético e entendendo que os textos motivadores tornam-se instrumento

de resgate de novas informações sobre o gênero lírico, utilizamos como texto central “O trem de ferro”, de Manuel Bandeira, que será analisado na perspectiva da semiotização literária, respeitando, é claro, o estágio de desenvolvimento e maturação dos alunos dessa faixa etária do Ensino Fundamental.

## 2.1 Visitando a teoria: a Semiotização Lírica do Discurso

Na teoria da Semiotização Lírica, de Anazildo Vasconcelos da Silva, é relevante distinguir que o discurso é um processo mental e o texto é a manifestação desse discurso, no qual, segundo Ramalho (2004, p. 2) se “inscreverão marcas do cotidiano e do simbólico, do consciente e do inconsciente, do metalinguístico e do poético”. Ainda segundo a autora, tais marcas juntas e tomadas em contato pelo leitor como objeto de fruição apresentarão uma imagem de mundo, a qual está sobredeterminada pela Retórica do tempo do poeta. Desse modo, considerando que o eu lírico é indissociável do eu poeta, aquele estará sobredeterminado também pela Retórica - Romântica, Clássica, Moderna - deste, cujas lógicas naturais – subjetiva, objetiva e neutra – correspondem às lógicas líricas.

No processo mental de elaboração do discurso, que se manifesta no texto, a mente humana gera conflitos de lógicas: subjetiva (refere-se a tudo o que se relaciona com os seres individuais: instinto, emoções.), objetiva (relaciona-se aos valores sociais, éticos, morais da sociedade, aos códigos éticos que regem a ordem social) e neutra (relaciona-se a tudo que as lógicas anteriores não conseguem explicar como os mistérios do mundo da natureza, da espiritualidade, por exemplo).

Ramalho (2014), ao discorrer sobre o assunto, apresenta-nos, a partir do entendimento de que a história da literatura ocidental se organiza a partir das sobredeterminações retóricas acima distinguidas, as lógicas líricas identificadas por Anazildo V. da Silva que atuam sobre a instância de enunciação lírica: *lógica lírica da reduplicação*, referente à retórica clássica que abrange os períodos do Classicismo Greco-Romano, Renascimento, Arcadismo/

Neoclassicismo e Parnasianismo; *lógica lírica da sentimentalização*, que compreende a Idade Média, Barroco, Romantismo e Simbolismo; e *lógica lírica de mentação* que compreende o Modernismo e Pós-Modernismo. Além de dimensionar esses aspectos, Ramalho (2014) ainda aborda a questão do estilo de época e do estilo do autor que igualmente incidem sobre a manifestação discursiva diferenciando, distinguindo e individualizando uma produção poética.

Ao tratar sobre a lírica modernista, a que nos interessa neste artigo, uma vez que nos propomos a analisar um poema moderno, Ramalho, retomando os estudos de Anazildo V. da Silva, faz algumas considerações sobre as especificidades da produção modernista que se insere na lírica de mentação. Nesse sentido, a autora discorre sobre duas formas de referência poética que correspondem à mentação lírica: a autorreferência e a heterorreferência. A primeira, utilizada por poetas modernos, refere-se à forma como o ato de fazer referência a poetas e textos poéticos foi utilizada por poetas modernistas; já a segunda diz respeito a intratextualidade pós-moderna, em que os enunciados são retomados de forma desarticulada do texto original, esvaziando a condição de signos e integrando “o novo texto como significantes do referente poético construído” (SILVA, apud RAMALHO, 2014):

(...) ao trabalhar com a referência, o poeta moderno, em vez de buscar uma inscrição na literatura, construirá uma espécie de “diálogo” com poetas, poetisas e poemas alheios - a chamada *intertextualidade* - registrando uma oposição de significações que acaba por gerar a marca individualizadora do novo poema. Assim, poetas/poetisas e poemas de diversas épocas são retomados, com sua própria marca particularizadora, para então serem reorganizados a partir da significação que o novo poema pretende integrar ao tema, de acordo com a visão de mundo trazida pela Modernidade.

Em suma, no processo de criação lírica, o poeta, ser-histórico, se distancia do seu universo humano existencial e se metamorfoseia

em uma instância enunciativa abstrata – o eu lírico – que traz consigo as marcas de um tempo, o tempo vivido pelo poeta. Desse modo, e considerando as três retóricas apontadas por Ramalho (2014) – Clássica, Romântica e Lírica -, o processo de criação lírica é sobredeterminado por uma dessas retóricas que são estruturadas a partir das lógicas naturais, de modo que o processo de criação de reduplicação lírica inscreve-se na lógica objetiva (Retórica Clássica); o de sentimentalização lírica, na lógica objetiva (Retórica Romântica); e o de mentação lírica, na lógica neutra (Retórica Moderna).

Partindo das considerações de Ramalho (2014) sobre Semiotização Lírica do Discurso, para se reconhecer a lógica predominante em um poema e realizar uma interpretação ancorada no texto, é imprescindível realizar três passos para essa análise: a) realizar uma investigação sobre como o eu lírico se manifesta no poema; b) identificar o que se repete no poema (seja no nível fônico, mórfico, sintático ou semântico); c) e reconhecer o que é estranho na estrutura formal e semântica do poema, para desse modo se chegar aos semas (sentidos). A esses sentidos se chega através da palavra (semema), descortinada em seus sentidos plenos e interrelacionados.

### 3.2 Descortinando o gênero lírico: das cantigas de roda à poesia

As cantigas de roda, assim como as histórias e contos populares que fazem parte do folclore e cultura universal ou local, caracterizam-se pelo anonimato da autoria e por serem gêneros orais, passados de geração a geração. Por isso mesmo, cada comunidade lhes imprime aspectos da realidade e cultura local, de modo que um gênero desse tipo sempre apresenta variações de região para região.

Quanto ao aspecto formal as cantigas de roda caracterizam-se ainda pela composição em letras simples, versos curtos com métrica regular (geralmente em redondilhas menor ou maior, à moda das cantigas trovadorescas), rimas, estrofes de quatro versos, recursos que imprimem o caráter mnemônico dessas cantigas.

Considerando que tais cantigas sejam de alguma forma conhecidas dos alunos que saem do primeiro ciclo e entram no segundo ciclo

do Ensino Fundamental, elas tornam-se um material riquíssimo de promoção do letramento literário. Assim propomos como atividade motivadora o uso de uma figura ou imagem que reporte os alunos ao universo das brincadeiras de tradição popular.



Fonte: Google imagens

O primeiro ponto a levantar entre os aprendizes é se algum deles já participou de alguma brincadeira com cantigas de roda. Esse resgate leva-os ao universo imaginário das cantigas de roda, do folclore, da cultura local. Dentre as cantigas, daremos atenção a “Trem de ferro”. Caso os aprendizes não a conheçam é o momento de apresentá-la, inclusive, apontando possíveis variações.

### *Trem de ferro*

O trem de ferro  
Quando sai de Pernambuco  
Vai fazendo chuco-chuco  
Até chegar no Ceará

Rebola pai,  
Rebola mãe,  
Rebola filha  
Eu também sou da família

Também quero rebolar

Um sorvete de limão,  
Outro de maracujá  
Pra refrescar

Minha mãe me pôs na escola  
Pra aprender o be-a-bá  
A querida professora  
Me ensinou a contar

Sete e sete são catorze  
Com mais sete vinte e um  
Tenho muitos amiguinhos  
E abraço um por um  
E agora todo mundo  
vai mexendo o seu bumbum<sup>2</sup>

Cria-se aqui um momento lúdico de leitura e prazer para despertar nos aprendizes o gosto pelo texto da cantiga de roda que apresenta, conforme já mencionamos, algumas características das canções populares que favorecem a memorização. As rimas ocorrem sempre em versos alternados ou no 3º e 4º versos; a métrica é irregular mas predominam versos maiores em redondilha maior que nessa cantiga em especial atribui ritmo mais lento, com marcação tônica predominante nas sílabas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª, e versos menores (tetrassílabos, com marcação tônica na 2ª e 4ª sílabas; e hexassílabos, com a 2ª, 4ª e 6ª sílabas tônicas), momentos em que o ritmo torna-se mais acelerado.

É chegado, pois, o momento de introduzir de maneira leve informações sobre a métrica (tamanho do verso) e as sílabas tônicas que dão ritmo à cantiga. Torna-se bastante interessante promover uma atividade de produção de texto em que os alunos são desafiados

---

<sup>2</sup> Cantiga de roda. <http://recreacaoeducacao.blogspot.com.br/2011/05/o-trem-de-ferro.html>. Consuta realizada em 08/10/2014.

em grupos ou duplas a criarem algumas quadras com rimas para incluir na brincadeira da roda.

Além de oportunizar os alunos a experienciarem brincadeiras que fazem parte da memória popular, que propiciam momentos de socialização, afetividade e reencontro com o passado da infância de outras gerações, o trabalho de leitura da cantiga de roda em tela possibilita a construção e ampliação de esquemas cognitivos sobre o formato desse gênero textual, permitindo-lhes fazer associações com outros conhecimentos sobre o texto literário a ser abordado na etapa de análise e interpretação do texto base de nossa proposta. Segundo Euzébio e Oliveira (2013, p. 20), “a oportunidade de reviver, experimentar ou lembrar as manifestações das cantigas, implica em entrar em contato com forças vitais do nosso passado, presente e também em reviver conteúdos que estão na base da construção da identidade dos povos”.

É esse também o momento de se tratar do tema *trem de ferro*, talvez nunca visto concretamente pelos alunos, mas os quais, dado o contato com a mídia audiovisual presente de forma tão natural em suas vidas, possuem esquemas cognitivos que lhes permitem reconhecer esse meio de transporte muito usado desde épocas distantes. É o momento também de levantar as várias possibilidades semânticas (em nível literal e não literal) acerca da palavra. Além disso, é importante falar da época em que esse era o meio de locomoção mais utilizado tanto para transportar pessoas como cargas. Essa relação, que se estabelece entre o texto e a realidade que o mesmo representa, favorece a formação e consolidação de vários esquemas cognitivos (LEFFA, 2010) necessários para a ampliação do letramento literário aqui proposto.

Para finalizar essa etapa e ampliar o repertório de leitura do texto poético, tratando também do seu caráter polissêmico, são sugestivos os dois seguintes metapoemas: “Explicação de poesia sem ninguém pedir”, de Adélia Prado, e “Convite”, de José Paulo Paes, pois ambos definem poesia de maneiras bem distintas e peculiares. Os poetas, sujeitos históricos, num distanciamento da experiência vivida, reinventam, recriam reformulam as palavras esvaziando-lhes

o sentido literal para inseri-las num contexto poético, lírico, que modifica, renova, amplia seu sentido. A esse processo de suspensão do processamento da experiência do poeta para criação poética, Ramalho (2014), fundamentada nos estudos de Anazildo V. da Silva em *A lírica brasileira do século XX*, chama de *semiose literária*. Segundo a autora,

A semiose literária, suspendendo o processo da experiência factual do sujeito histórico, fará com que a instância de enunciação lírica não se confunda com a enunciação histórica do poeta ou da poetiza, embora aquela traga consigo as marcas individuais e socioculturais de seu autor ou de sua autora.

Observando os dois poemas, pode-se perceber o processo criativo dos dois autores, um interferindo sobre a viagem do trem de ferro, de modo a extrair dela novos sentidos, outro redimensionando o sentido de “convite”, vinculando-o ao prazer da leitura lírica.

*Explicação de poesia sem ninguém pedir*

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,  
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,  
atravessou minha vida,  
virou só sentimento.  
(PRADO, Adélia)<sup>3</sup>

Nesse primeiro poema, dada a faixa etária dos alunos, é importante realizar um debate que os conduza do universo da denotação, muito mais próximo da realidade cognoscível deles, ao da conotação, demonstrando-lhe e despertando-lhe a sensibilidade e percepção de que um mesmo termo pode ganhar diferentes sentidos a depender do uso que o poeta faça da linguagem. Não há necessidade de se aprofundar no domínio da metalinguagem, da metapoesia. O ponto

---

[http://pensador.uol.com.br/adelia\\_prado\\_poemas/](http://pensador.uol.com.br/adelia_prado_poemas/)). Consulta realizada em 08/10;2014.

relevante a ser tratado com esse poema é o caráter metafórico e polissêmico das palavras em um texto poético, abrindo caminhos metacognitivos (LEFFA, 2010) para o estudo do poema de Bandeira, bem como de outros poemas a serem lidos pelos alunos dentro e fora da escola.

O segundo poema é um “Convite” à poesia de José Paulo Paes, o qual apresenta palavras do campo semântico das brincadeiras infantis, ainda bem próximo dos alunos dessa etapa do ensino fundamental, mas ampliando os sentidos através da metaforização e da comparação. Através de uma linguagem simples, mas com um jeito todo especial de dizer, o poema torna-se um excelente texto para reforçar aspectos até então sugestivamente indicados para o trabalho de letramento literário.

Em ambos os poemas, é importante destacar que o fazer poético, a depender do momento histórico-social, recorre ao uso da métrica e estrofes regulares bem como de rimas, prendendo-se a regras, ou ao uso livre da linguagem sem amarras que venha a podar a liberdade de expressão.

Vejamos agora o poema:

*Convite*

Poesia  
 é brincar com palavras  
 como se brinca  
 com bola, papagaio, pião.  
 Só que  
 bola, papagaio, pião  
 de tanto brincar  
 se gastam.  
 As palavras não:  
 quanto mais se brinca  
 com elas  
 mais novas ficam.  
 Como a água do rio  
 que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.  
Vamos brincar de poesia?  
(PAES, José Paulo)<sup>4</sup>

A linguagem poética desse poema pode ser explorada de várias formas a depender dos objetivos traçados para a leitura. No contexto desta proposta, o objetivo é aproximar o conteúdo poético dos leitores, de modo que os alunos compreendam que o texto literário convida-nos a adentrar o mundo da linguagem e os mundos que essa mesma linguagem cria, recria e representa. Afinal, como o poeta mesmo diz “Poesia / é brincar com palavras”, juntá-las, rearrumá-las representando um mundo de forma inusitada, associando, por exemplo, *um trem de ferro* a um *sentimento*, como no poema de Adélia Prado, ou *fazer poesia* com *brincar* com palavras como se brinca com bola, papagaio, pão, associando a esse fazer o prazer das brincadeiras infantis.

Ambos os poemas fazem parte da produção literária moderna, logo não se prendem a regras, pois usam a linguagem de forma livre. Uma vez que geralmente os primeiros contatos das crianças com a poesia associam-se à sonoridade rítmica e construção de rimas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial na fase de alfabetização, reforçamos a importância e necessidade de esclarecer aos alunos que não são os versos regulares e rimas que definem um texto literário, pois o poeta se utiliza de outros recursos que garantem não só ritmo e sonoridade ao poema, mas também seu caráter polissêmico e literário. Desse modo, a leitura dos dois poemas visa aproximar os leitores do texto literário, atentando para a forma como as palavras são usadas para a construção de sentidos.

Tendo sido realizada essa preparação prévia, o passo seguinte é tratar da obra e do autor do texto literário central, nesse caso, “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, um dos poemas de seu livro *Estrela da manhã*, publicado em 1936. O poema foi publicado também no livro

---

4 [www.caravanapoetica.com.br](http://www.caravanapoetica.com.br). Consulta realizada em 08/10/2014.

*Berimbau e outros poemas* (seleção de Elias José, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1994), que contém poemas selecionados para o Projeto Cantinho da Leitura da SEE/MG para jovens leitores. Trazer informações sobre a época em que o poeta viveu que possam ser resgatadas no processo de análise do poema é indispensável. Afinal, as crianças dessa faixa etária também têm o direito de acesso aos bens culturais do seu país.

Os elementos pré-textuais do livro *Berimbau e outros poemas*, mais adequado a ser apresentado a essa faixa etária, mas não descartando a possibilidade de lhes apresentarem também a obra em que o poema foi publicado em 1936, não devem ser esquecidos antes de iniciar a leitura e análise do poema. Nossa proposta de análise fundamenta-se nos estudos de Ramalho (2014), que, em “A semiótica lírica do discurso”, conforme vimos, sintetizou e aplicou a teoria criada pelo semiólogo Anazildo Vasconcelos da Silva.

Embora os estudantes da faixa etária regular do 6º ano do ensino fundamental estejam ainda construindo mecanismos cognitivos que lhes permitam cada vez mais compreender, apreender e incorporar o universo abstrato e a teoria da Semiótica Lírica ser complexa, é possível, sim, abordar aspectos de abstração próprios da poesia na medida adequada, usando os passos de análise apontadas por essa teoria, de modo que esses mesmos estudantes percebam as diferenças entre o discurso comunicativo e o discurso literário. E essa medida será dada pela própria turma, durante o processo de leitura de um texto poético. Assim, como afirma Ramalho (2014) “O poema não é uma manifestação do discurso comunicativo e, por não sê-lo, exige do leitor ou da leitora, sujeito-receptor, uma espécie de abstração em relação aos referentes mais imediatos para que chegue às camadas metafóricas, metonímicas, simbólicas e etc. do poema lido”. Parafraseando a autora, quando se diz *trem de ferro*, por exemplo, está-se dizendo outra coisa, extrapolando o sentido comum atribuído pelo discurso comunicativo, embora essa palavra “traga implícito o significado anterior diretamente associado à realidade humano-existencial” (RAMALHO, 2014, p. 2), vivida pelo poeta ou poetisa.

Nos poemas modernos, a liberdade de criação permite mesmo ao poeta brincar com as palavras. Depois dos textos motivadores, que preparam e convidam os alunos a adentrarem o universo da poesia, é possível fazer também uma análise mais específica. Nossa proposta é investigar primeiro quem é o eu lírico desse poema, como ele se manifesta. Depois seguiremos observando o que há de redundante (repetitivo) seja no aspecto formal, sonoro, morfológico, sintático, semântico. Soma-se a isso a busca pelo que há de estranho, que quebra um ritmo ou harmonia do poema. A partir daí é possível encontrar o(s) sentido(s) construído pelo poema.

*Trem de Ferro*

Café com pão  
Café com pão  
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim  
Café com pão  
Agora sim  
Voa fumaça  
Corre, cerca  
Ai seu foguista  
Bota fogo  
Na fornalha  
Que eu preciso  
Muita força  
Muita força  
Muita força

Oô...  
Foge, bicho  
Foge, povo  
Passa ponte

Passa poste  
Passa pasto  
Passa boi  
Passa boiada  
Passa galho  
Da ingazeira  
Debruçada  
No riacho  
Que vontade  
De cantar!

Oô...  
Quando me prendero  
No canaviá  
Cada pé de cana  
Era um oficiá  
Oô...  
Menina bonita  
Do vestido verde  
Me dá tua boca  
Pra matar minha sede  
Oô...  
Vou mimbora vou mimbora  
Não gosto daqui  
Nasci no sertão  
Sou de Ouricuri  
Oô...

Vou depressa  
Vou correndo  
Vou na toda  
Que só levo  
Pouca gente  
Pouca gente  
Pouca gente...  
(BANDEIRA, 1994, p. 30-31)

A manifestação do eu lírico ocorre no 4º verso “Virge Maria que foi isso maquinista?” através da interjeição seguida de vocativo e interrogação, o que subentende que alguém está interpelando outrem, nesse caso, o maquinista. Importante notar a ausência de pontuação (exclamação na interjeição *Virge Maria* e vírgula antes do vocativo *maquinista*), característica típica do movimento modernista em prol da liberdade de expressão. O eu lírico reaparece no 10º verso também acompanhado de interjeição e seguido de vocativo: “ai seu foguista”; no 11º através da forma imperativa do verbo “botar”; no 13º “Que eu preciso”; nos versos 46º ao 49º através da marca número-pessoal do verbo ir. Nota-se que o eu lírico personifica o trem de ferro: “Que eu preciso / “Muita força”; “Vou depressa” / “Vou correndo” / “Vou na toda” / “Que só levo” / “Pouca gente”. Esse primeiro eu lírico do poema possibilita-nos entender a importância do trem de ferro naquele dado momento histórico vivido por Manuel Bandeira.

O verso 32 introduz uma sequência de quadras populares com métrica regular e rimas no 2º e 4º verso, à semelhança da cantiga de roda utilizada para a motivação. Esse é um momento de estimular os alunos a fazerem associações. Essa introdução representa a valorização da estranheza que faz o leitor retomar a leitura para entender a sequência de versos e a construção do sentido. Desse modo, do verso 32º a 45º há manifestação de um outro eu lírico, não aquele do início do poema. Isso só é possível perceber ao se analisar a estrutura do poema. Além disso, a referência a outros textos, nesse caso às cantigas de roda, é um recurso de autorreferência bastante usado pelos poetas modernos, com o intuito marcar oposição de significações, gerando, assim, uma reorganização de sentido que o novo poema pretende inscrever (RAMALHO, 2014).

Quanto ao recurso da redundância (repetição) ela ocorre tanto no aspecto fonológico (sonoro) quanto mórfico, sintático e semântico.

Temos logo no início do poema o mesmo verso repetido três vezes e a ocorrência da aliteração, repetição de sons consonânticos oclusivos /k/, /f/, /p/. Esse recurso é retomado a todo o momento

com /m/, /t/, /f/, /ç/ em “Muita força”, com /p/, s/, /p/, /t/ em “Passa ponte” / “Passa poste” / “Passa pasto”. É importante perceber a importância da aliteração na construção do ritmo e do sentido do poema, bem como a presença de assonância, repetição de sons vocálicos, no verso “Oô...” que aparece cinco vezes e é um recurso onomatopéico de imitação do apito do trem ou de uma toada.

No aspecto mórfico, os três versos iniciais aparentemente não têm relação alguma com os versos seguintes, inclusive quando o texto é retomado no verso sete. Entretanto, se atentarmos para os vocábulos (ou sememas) *maquinista*, *foguista*, *fogo*, *fornalha*, identificamos o primeiro sema: trem ou trem de ferro que dá nome ao poema. O segundo *semema* não está tão claro assim; é preciso identificar a repetição de verbos como voa, corre, foge, passa que nos leva ao universo do movimento, da mudança gradativa de velocidade de um trem em movimento. Nos versos finais, esse movimento é indicado através da forma verbal “vou” seguida de advérbio de modo (depressa), gerúndio (correndo) e locução adverbial (na toda), todos sugestivos de movimento, de processo contínuo em andamento. A aliteração ajuda a construir o sentido de movimento, bem como os verbos mencionados e outro aspecto ainda não tratado de nível estilístico: a métrica do poema.

Utilizando uma métrica irregular, Bandeira recorre a versos de quatro sílabas em sequência inicial, quebrada por um verso mais longo “Virge Maria que foi isso maquinista?” para retomar com versos menores de três sílabas que representam a evolução do movimento do trem de menos acelerado para mais acelerado. A utilização dessa métrica alternada ocorre quando o eu lírico manifesto representa o trem de ferro. Dos versos 32 a 45, excetuando-se os versos onomatopéicos “Oô”, ocorrem versos maiores em pentassílabos ou redondilha menor. Tais versos fazem um diálogo intertextual com as cantigas populares cantadas pelos passageiros desse trem. A valorização da língua e da cultura brasileira, característica marcante do modernismo, aparece na primeira quadra que traz registro da oralidade: “*prendero, canaviá, oficiá, pra, mimbora*”. As cantigas poderiam ser um recurso utilizado pelos passageiros

para se distraírem, enquanto o trem não chegasse ao seu destino. Em outro universo, dissonante do universo infantil, os passageiros, possivelmente adultos demonstram apreciarem a viagem, as distâncias encurtadas, a alegria do ir e vir, a própria velocidade que o trem adquire.

Os versos finais apontam para o que o trem de ferro transporta: pessoas ou cargas? Ou os dois? Provavelmente é um trem de carga, “Que só levo / pouca gente / pouca gente / pouca gente...” dado que naquela época esse era um transporte muito utilizado para tal fim. Mas evidentemente que poderia transportar pessoas também. Além disso, o único sinal de pontuação usado são as reticências que imprimem o caráter cíclico das viagens (vai e volta / leva e traz) feitas pelo trem. O próprio poema enfim é uma metáfora do trem em movimento, dos sinais do progresso que encurta distancia, facilita a comunicação, aproxima (o trem traz) ou distancia (o trem leva) pessoas.

Soma-se a essa reflexão a retomada do “café com pão”, cuja presença no poema tanto tem função sonora como imprime, ao sentido captado, o referente do cotidiano, em que o “trem de ferro” se insere como metáfora da própria vida em movimento.

No processo de mentação lírica presente no poema, o trem de ferro, presentificado, é elaborado semanticamente através de um jogo intencional de sons e repertório lexical, que fazem o objeto transgredir sua função objetiva no espaço da realidade humano-existencial, e se transformar no “ser” que interage com o mundo no qual se insere, exprimindo sua visão da paisagem, dos animais, das coisas, das pessoas, enfim, da vida.

O trem, registro do mundo maquínico, próprio da lógica objetual ou neutra, ganha consciência de si, e passa a expressar sua visão de mundo, o que inclui o fato de o elemento humano estar diminuído (“pouca gente”) no quadro da realidade moderna.

O trem humanizado é, pois, veículo para se redimensionar a própria inscrição do homem no mundo, o que, numa mediação bem conduzida, a visão de que a “cantiga” da “roda” da vida não pode simplesmente repetir “refrões” que ignoram ou não discutem a necessidade de se repensar o humano.

Assim, muito mais que palavras, a forma como elas são usadas é que dão o sentido ao poema. Despertar essa percepção e sensibilidade dos estudantes da segunda etapa do ensino fundamental perante o texto poético é assegurar-lhe o direito ao letramento literário. Assim, é sugestiva a realização da leitura individual e silenciosa, para que os alunos sintam o texto tanto em sua forma quanto em seu sentido primeiro (ou mesmo o não sentido) apreendido durante a leitura. Em seguida, procede-se a uma leitura jogralizada, visando perceber se os alunos já captaram os recursos fônicos do poema. No caso de os alunos não terem percebido tal construção, é importante que o(a) professor(a) faça a leitura sentindo e fazendo sentir o poema, encantando aos que ouvem.

Munidos dos conhecimentos sobre o texto literário os estudantes serão desafiados: “Vamos brincar de poesia?”. É o momento de eles produzirem em duplas um poema, recorrendo a recursos da linguagem que atribuam às palavras um sentido novo, diferente do usual, ampliando e consolidando a capacidade de abstração e de construção de sentidos através da linguagem. Essas produções deverão ser divulgadas para a comunidade escolar em formato de livreto impresso ou mesmo em um momento específico organizado para apresentação da declamação dos poemas para os demais colegas da turma ou da escola.

### **Considerações finais**

A literatura não tem tido o espaço merecido nos bancos escolares, nem nas pautas de discussões de formação continuada em serviço nem mesmo no projeto pedagógico das escolas, salvo quiçá no ensino médio, já que os conhecimentos literários têm sido cobrados em vestibulares, hoje especificamente no Enem, avaliação que promove os estudantes ao nível superior de ensino.

Partindo do pressuposto que não se ensina aquilo que não se conhece, os professores e professoras de língua portuguesa só estarão aptos a letrar literariamente quando assumirem uma concepção de literatura integrada ao ensino de língua. Para isso é

necessário leitura, estudo e principalmente disposição para utilizar semanalmente o texto literário em suas aulas e os desafios de torná-lo objeto de estudo significativo para os estudantes. Assim, entendendo que a leitura do texto poético exige um grau de abstração cada vez mais desenvolvido e que as teorias que tratam desse texto são de indiscutível importância para processar sua leitura, o presente artigo propôs uma discussão crítica sobre algumas dessas teorias, de modo que os professores e professoras possam também desenvolver uma afinidade com o texto poético, apontando, a partir da análise semiótica do gênero lírico, um dos caminhos para análise e interpretação de textos poéticos.

Evidentemente que o texto poético, dado seu caráter polissêmico, permite e amplia as possibilidades de leitura, seja numa perspectiva sociológica, antropológica, psicológica, semiótica, entre outras. Desse modo, o presente trabalho apenas aponta um caminho a ser utilizado pelos professores e professoras de língua portuguesa.

Espera-se que, com investimento em formação continuada para os docentes, séria e objetiva, de fato, bem como investimento em infraestrutura e recursos (espaços e obras literárias), haja uma modificação nessa concepção de ensino de literatura e na atitude perante esse ensino, de modo que não somente os professores do ensino médio, nível de ensino ao qual os alunos chegam desprovidos de conhecimentos básicos de literatura, chegando mesmo a não ver qualquer significado em sua formação pessoal ou profissional futura, mas também os do ensino fundamental, que devem rever seu entendimento de literatura, tendo o texto literário como ponto de partida para o conhecimento e exploração do mundo e de mundos nele representados.

## Referências bibliográficas

BANDEIRA, Manuel. **Berimbau e outros poemas**. Seleção Elias José, 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª.ed., São Paulo: Contexto, 2011.

EUZEBIO, Fabiana de Oliveira e RIBEIRO, Eneida, Maria, Pereira. **A importância das cantigas de roda na educação infantil**. Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto Editores, 1996.

RAMALHO, Christina Bielinski. **A semiotização lírica do discurso**. Material didático, Itabaiana: UFS, 2014.



## UMA PRÁTICA DE AULA DE PORTUGUÊS ANCORADA NA POESIA LÍRICA

Anaximandro Alessandro Lelis  
Waldemar Valença Pereira

O discurso lírico, realizando a mimesis literária, define-se como um processo de estruturação específico, que não se esgota em suas manifestações (SILVA, 1984, p. 103).

### Introdução

A poesia lírica vem sendo criada há milênios e, mesmo assim, é capaz de emocionar sempre de um modo singular, em épocas diferentes, os mais diversos leitores e leitoras espalhados pelo mundo oriental e ocidental. O mercado editorial procura definir as regras do jogo, através de políticas públicas e privadas, referentes à circulação do livro didático, determinando “o que deve” e “o que não deve” ser lido pelos brasileiros, que necessitam do aprimoramento do saber nas escolas. Buscando colaborar com alternativas que possam modificar esse cenário de opressão cultural, resolvemos selecionar dois textos líricos para trabalho mediador em sala de aula.

O intento deste capítulo é propor uma mediação de ensino inovadora, com estudantes do 9º ano (Ensino Fundamental), na Rede de Ensino Pública do Estado de Sergipe. Para isso, pensamos em dois textos líricos como ferramentas de ensino, com o auxílio (optativo) da internet. Um, chama-se “A triste partida” (1964), é um poema do cearense Patativa do Assaré (1909 – 2002), criado no

intuito de ser musicalizado por Luís Gonzaga (1912 – 1989) – o que aconteceu; o outro recebeu o nome de “Vai Maria” (2008), de Zéq’ Oliver, pseudônimo utilizado por Ezequiel Santos Oliveira, um artista da música que nasceu em 1970<sup>5</sup>.

Com a teoria desenvolvida pelo pesquisador Anazildo Vasconcelos da Silva, publicada em seu livro *Semiotização literária do discurso* (1984), mais especificamente a terceira parte da obra, a que trata sobre discurso lírico, produzimos uma análise das expressões subjetivas do Eu lírico, que compõe o espaço lírico<sup>6</sup>, numa abordagem bem específica para o Ensino Fundamental.

## 1. O texto literário em sala de aula

### 1.1 A literatura nas aulas de português

O domínio da língua escrita como ferramenta para a participação ativa dos seres humanos, em âmbito social, é de fundamental importância para a formação de pessoas mais críticas, capazes de se expressar, em público, e defender pontos de vista coerentes e saudáveis, em respeito às diversidades de gênero, de raça e de cultura. O papel da escola passa a ser, então, o de permitir e o de estimular o acesso de estudantes ao universo da leitura crítica, quase sempre de textos que apresentam o caráter da multimodalidade<sup>7</sup>.

Refletir sobre problemáticas como ciúmes, adultério, relativização dos gêneros, miséria, seca, fome dentre outros, sob a ótica dos textos literários, possibilita formações intelectuais mais densas e menos

---

5 Com a música *Vai Maria* (2008) de Zéq’ Oliver, fizemos um videoclipe como forma de incentivo e sugestão para que estudantes possam também compor seus próprios videoclipes, a partir de músicas líricas de teor crítico. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=FgBmnAfwBIA> >>. Acessado: 10-02-2014.

6 Segundo o pesquisador Massaud Moisés, “(...) O pormenor descritivo ou narrativo não só funciona como pretexto para a criação do poema, como também acaba sendo interiorizado e convertido numa paisagem de alma ou numa história passada na sensibilidade” (MOISÉS, 2013, p. 271).

7 “Textos multissemióticos ou multimodais: textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (KLEYMAN, 2010, p. 48).

incompletas (insuficientes). Quando um(a) professor(a) oportuniza para a turma, em salas de aula, as vivências de situações reais, a partir de um simulador que é o texto literário, possibilita a criação de grandes discussões. Estimulando interações sociais e retificando possíveis transgressões, na interpretação textual, quem ensina deve ser observador das experiências de vida e de leitura que aprendizes carregam consigo.

Neste processo de formação de leitores sob o aspecto do estímulo à leitura, o(a) professor(a) deve assumir o papel de facilitador(a), relacionando os aspectos teóricos do texto literário a uma proposta de ensino interativa, com o cuidado de não deixar que a(s) teoria(s) domine(m) a curiosidade e a disposição, que quase sempre há no(a) leitor(a), de querer entrar em contato com o texto literário. O texto deve ser encarado como uma mina que pode proporcionar infinitas leituras tanto no mesmo intérprete, como em um receptor diferente, e o impasse que surge é, justamente, na definição de balizas capazes de orientar e limitar as diversas interpretações.

Para Eco, em sua obra *Interpretação e Superinterpretação* (2005), “Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz” (Eco, 2005, p.28). Evitando que as conjecturas de estudantes extrapolem os limites do texto (literal e figurado), os(as) professores(as) devem aproveitar todo esse potencial interpretativo dos alunos. Sendo assim, docentes precisarão estudar com a turma, conjuntamente, quais os movimentos intelectuais (linhas de raciocínio lógico) que eles/elas utilizaram para chegar àquele determinado entendimento, e não um outro entendimento diferenciado, proposto pelas outras pessoas da turma.

Em alguns casos, o(a) estudante/ leitor(a) só será um(a) agente construtor(a) de significados, na obra literária, na medida em que suas leituras conseguirem transitar e ativar um campo semântico capaz de produzir sentido, para que possam ir além do simples processo de codificação/decodificação, tão revisado criticamente no século passado. Hoje, ainda mais que nos tempos passados, sabemos que a leitura literária, por si só, é incapaz de destrancar as devidas

portas (das inferências textuais, das contextualizações, dos sentidos metafóricos, do plano literário etc) que nos conduzem ao caminho íngreme entre a compreensão textual e a incompreensão. Em outras palavras, é fundamental ler o texto literário de modo crítico.

## 1.2 Uma poema, dois cantores e uma letra de música

Em 1964, Antônio Gonçalves da Silva (1909 – 2002), mais conhecido pelos seus contemporâneos pelo pseudônimo de Patativa do Assaré, compôs o poema “A triste partida”, para entregar ao cantor Luís Gonzaga, cuja gravação dessa música, contribuiu para a popularização, definitivamente, do nome do poeta que, desde o ano de 1956, já publicava livro de poesias. Vejamos o texto de Patativa do Assaré:

A triste partida<sup>8</sup>

Setembro passou, com outubro e novembro  
Já tamo em dezembro.  
Meu Deus, que é de nós?  
Assim fala o pobre do seco Nordeste,  
Com medo da peste,  
Da fome feroz.

A treze do mês ele fez a experiência,  
Perdeu sua crença  
Nas pedra de sá.  
Mas nôta experiência com gosto se agarra,  
Pensando na barra  
Do alegre Natá.

Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,  
O só, bem vermeio,  
Nasceu munto além.

---

<sup>8</sup> <http://www.poema.com.br/poesias.php?id=73>. Consulta realizada em 10/10/2014.

Na copa da mata, buzina a cigarra,  
Ninguém vê a barra,  
Pois barra não tem.

Sem chuva na terra descamba janêro,  
Depois, feverêro,  
E o mêrmo verão  
Entonce o rocêro, pensando consigo,  
Diz: isso é castigo!  
Não chove mais não!

Apela pra maço, que é o mês preferido  
Do Santo querido,  
Senhô São José.  
Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,  
Lhe fuge do peito  
O resto da fé.

Agora pensando segui ôtra tria,  
Chamando a famia  
Começa a dizê:  
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,  
Nós vamo a São Palo  
Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;  
Por terras aleia  
Nós vamo vagá.  
Se o nosso destino não fô tão mesquinho,  
Pro mêrmo cantinho  
Nós torna a vortá.

E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,  
Inté mêrmo o galo  
Vendêro também,  
Pois logo aparece feliz fazendêro,  
Por pôco dinhêro  
Lhe compra o que tem.

Em riba do carro se junta a fãmia;  
Chegou o triste dia,  
Já vai viajá.  
A seca terrive, que tudo devora,  
Lhe bota pra fora  
Da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.  
Oiando pra terra,  
Seu berço, seu lá,  
Aquele nortista, partido de pena,  
De longe inda acena:  
Adeus, Ceará!

No dia seguinte, já tudo enfadado,  
E o carro embalado,  
Veloz a corrê,  
Tão triste, o coitado, falando saudoso,  
Um fio choroso  
Escrama, a dizê:

- De pena e sodade, papai, sei que morro!  
Meu pobre cachorro,  
Quem dá de comê?  
Já ôto pergunta: - Mãezinha, e meu gato?  
Com fome, sem trato,  
Mimi vai morrê!

E a linda pequena, tremendo de medo:  
- Mamãe, meus brinquedo!  
Meu pé de fulô!  
Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!  
E a minha boneca  
Também lá ficou.

E assim vão dexando, com choro e gemido,  
Do berço querido

O céu lindo e azu.  
Os pai, pesaroso, nos fio pensando,  
E o carro rodando  
Na estrada do Su.

Chegaro em São Palo - sem cobre, quebrado.  
O pobre, acanhado,  
Percura um patrão.  
Só vê cara estranha, da mais feia gente,  
Tudo é diferente  
Do caro torrão.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,  
E sempre no prano  
De um dia inda vim.  
Mas nunca ele pode, só veve devendo,  
E assim vai sofrendo  
Tormento sem fim.

Se arguma notícia das banda do Norte  
Tem ele por sorte  
O gosto de uvi,  
Lhe bate no peito sodade de móio,  
E as água dos óio  
Começa a caí.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,  
Ali veve preso,  
Devendo ao patrão.  
O tempo rolando, vai dia, vem dia,  
E aquela famia  
Não vorta mais não!

Distante da terra tão seca mas boa,  
Exposto à garoa,  
À lama e ao paú,  
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,

Vivê como escravo  
Nas terra do su.

No livro de Patativa *Cante lá que eu canto cá* (1978), o Centro de Documentação, Estudos e Pesquisas (CENDEP), da Fundação Padre Ibiapina, no Ceará, resolveu “(...) apenas compilar sua obra poética e enfeixá-la neste volume que contém uma parte antológica, com poemas publicados em obras anteriores e poemas mais recentes, inéditos, em maior quantidade (...)” (ASSARÉ, 2004, p. 9). De acordo com as palavras do próprio poeta, nessa obra:

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois da sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho (...) Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d’olhos. Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui para o Pará (IDEM, 2004, p. 16).

O poeta refere-se ao Pará e faz alusão à época em que tinha vinte anos. Seu parente José Alexandre Montoril, praticamente, ao levar o poeta Patativa para a capital do Pará, a cidade de Belém, tornou-o mais conhecido entre os literários: livros foram publicados, com alusão ao poeta, e participações musicais foram realizadas, ao som da viola, em roda de cantadores nordestinos que continuaram a existir, na segunda metade do século XX (ASSARÉ, 2004, p. 16). Autor de livro poéticos e, também, atuante cordelista, Patativa soube valorizar o ser humano em sua dimensão social. Segundo Plácido Cidade Nuvens, sociólogo e político, na cidade de Santana do Cariri, terra onde viveu nosso poeta, no Ceará:

Focalizando o aspecto social da obra de Patativa do Assaré, percebe-se também a hierarquia dos status caboclos, onde a bravura de um vaqueiro lhe confere uma posição ímpar. Salienta-se também o código que orienta sua atribuição, onde os valores mais expressivos são a honradez, a lealdade, a capacidade de trabalho (IBIDEM, 2004, p. 14).

Além do poema do cearense Patativa, que tornou-se uma famosa canção<sup>9</sup>, na voz de Luís Gonzaga, pretendemos aqui apresentar uma outra letra de música, que tematizou, sob uma perspectiva feminina, o mesmo tema da fome e da exploração das classes sociais dominantes contra as classes dominadas. Essa letra de música chama-se “Vai Maria” e foi escrita e gravada pelo musicista Ezequiel Santos Oliveira (Zéq’ Oliver). Isso aconteceu cinquenta anos depois da gravação de “A triste partida” por Luís Gonzaga. Vejamos a letra:

#### Vai Maria

Ela tem só vinte e quatro anos  
Muita garra e muita energia  
Ela acorda, vai pra roça, ralar mandioca pra fazer sua  
farinha.  
Bota a água do café no fogo  
Vai chamar o resto da família  
- Zé, acorda! Tá na hora! Já são cinco horas o Patrão já tá  
vila!  
Mesmo tendo estudado pouco  
Ela acredita em vencer  
Muito embora, lá na roça onde ela mora a escola é só pra  
quem é burguês  
O que seu marido ganha é pouco  
Mesmo trabalhando sem fim  
Mas quando ensaboa a roupa na lagoa mostra pra Patroa  
o quanto ela é feliz!

---

9 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BhR69sZ5VH4>>. Acessado em 29-06-2014.

(Refrão)

Lá vai Maria!

Vai Maria!

Põe a lata d'água na cabeça!

Ela dança! Ela samba!

Quando chega em casa vai cuidar dos sete filhos!

Lá vai Maria!

Vai Maria!

Põe a lata d'água na cabeça!

Ela dança! Ela samba!

Mesmo sem saber o que vai ter pra comer!

Em Aracaju, no dia 16 de Outubro de 1970, Zéq' Oliver nasceu. Entre muitas ações musicais concretizadas, dentro e fora da sua terra natal, o cantor lançou a canção "Vai Maria" (2008), publicada em seu último trabalho musical *Nego*, exatamente, no dia 29 de setembro de 2009. Isso aconteceu no Teatro Tobias Barreto, o mais moderno teatro sergipano. No ano seguinte, no mesmo teatro, houve o lançamento do seu DVD *Nego*.

Segundo palavras do cantor Zéq' Oliver, o estilo da refinada MPB (Música Popular Brasileira), somado ao da "Black Music" (norte-americana), principalmente, as músicas pertencentes à segunda metade do século XX, acrescentaram um viés refinado em sua produção estética. A formação dele advém de momentos de musicalidade clássica, gospel, além de um enorme acervo instrumental (e mental) de muitos outros artistas nacionais e internacionais. No entanto, ele afirma não concordar e nem compreender qualquer espécie de rótulo, quando pensa que "o Artista, embora tenha local de nascimento, naturalidade e endereço próprio, é um ser livre e universal." (Entrevista com o artista concedida através de uma rede social, na internet, em 23 de junho de 2014).

Em 26 de junho de 2002, antes de conhecer a Inglaterra, Zéq' Oliver graduou-se na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ele ainda nos confessou, nessa entrevista concedida, especialmente

realizada para este trabalho, que, ao apresentar, em palco, a música “Vai Maria”, busca priorizar como foco artístico a performance vocal e a corporal. Além do mais, segundo ele mesmo, sua fonte de inspiração teria sido o Sertão nordestino, do século XX, exatamente, o Sertão pós-escravista. Por fim, ressaltamos que, além de cantor e compositor, Zéq’ Oliver é, também, pianista e maestro-regente.

## 2. O poema em sala de aula: estratégias de leitura e de ensino

### 2.1 Semiotização Lírica do Discurso

Há trinta anos, o professor universitário Anazildo Vasconcelos da Silva<sup>10</sup> publicou a obra *Semiotização literária do discurso* (1984). Com uma interpretação crítica, Silva (1984) elucidou a singularidade do discurso lírico e de suas retóricas.

Ao debater sobre as Retóricas (Clássica, Romântica e Moderna) que investem a composição do discurso lírico<sup>11</sup>, Silva nos convidou a compreender que “O Espaço Lírico é uma estrutura particular e subjetiva, elaborada signicamente pela instância literária do Eu lírico (...)” (SILVA, 1984, p. 86-87). Nessa instância ocupada, obrigatoriamente, pelo Eu lírico, uma imagem de mundo sempre será anteriormente elaborada. Em outras palavras, “A imagem de mundo pressuposta, entendida como totalidade do real estruturado,

---

10 Anazildo Vasconcelos da Silva “possui graduação em Português Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1970), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Semiologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: poesia brasileira, modernismo brasileiro, percurso literário”. Disponível em: << <http://lattes.cnpq.br/6097740660362435> >>. Acesso em 28-06-2014.

11 Ao longo dos séculos, existem discursos líricos que se sustentam por meio de Retóricas Clássicas, Românticas ou Modernas: por exemplo, poetas como Castro Alves (1847 – 1871), Cruz e Souza (1861 – 1898) e Patativa do Assaré (1909 – 2002), embora sejam igualmente compositores de discursos líricos, são investidos, entretanto, por retóricas diferenciadas. A Retórica Romântica serviu de mentação lírica para os dois primeiros e a Retórica Moderna para Patativa do Assaré.

vamos chamar de *espaço externo*, como uma forma de contraposição ao *espaço lírico (...)*" (SILVA, 1984, p. 86-87).

Em "A triste partida" (1964), o discurso, instaurado com a presença do "eu existencial", comanda uma narrativa poética sobre uma família que deseja viver na capital paulista. O "eu existencial" é, de toda forma, uma nova espécie de eu-lírico, agora interiorizado ou implícito. Esse eu-lírico, sob o disfarce de um "eu existencial", movimenta-se sempre em um espaço lírico, determinado pelo nome de Ceará, em total referência ao espaço externo.

No espaço externo, Ceará e São Paulo são Estados Federativos do Brasil. O eu-lírico apresenta uma trajetória demarcada, então, entre Ceará e São Paulo, interpretados como espaços líricos, ou seja, deixam de ser apenas lugares fixos, ou pontos geográficos, para adquirirem, no poema, uma ideia implícita de movimento: São Paulo, representando o movimento de "ir", enquanto que Ceará implica uma ação (movimento) de "ficar".

Analisando a composição de Patativa, notamos uma dualidade de forças que operam nestes dois movimentos: "ir" e "ficar". Juntos, eles promovem a construção do espaço lírico, tanto no poema, quanto na letra da música. Se, a imagem de mundo, ou espaço externo, é a triste realidade da seca do Nordeste Brasileiro, no final do século XX, e a da luta desesperada pela sobrevivência humana, nesses dois textos líricos, assim também podemos afirmar que o espaço lírico resultará de uma elaboração esteticamente literária, capaz de transgredir a circunstância material e social do referente espacial, aqui denominado de espaço externo, para atribuir a ele novos sentidos na construção desse espaço lírico.

No poema, o "eu existencial" é quem narra e descreve os acontecimentos sobre uma família que luta contra a realidade da fome, migrando do Ceará em direção à metrópole paulistana. Sob a ótica de um "sertanista", o "eu existencial", mergulha-se num protagonismo heroico inevitável e inabalável, revelando-se em primeira pessoa do plural: "Nós vamo a São Palo/ vivê ou morrê": o eu-lírico implícito. Esse eu-lírico afirma-nos que se trata de uma

história comum às pessoas: “Assim fala o povo/ do seco Nordeste/ com um medo da peste/ da fome feroz”.

Por outro lado, a letra da música “Vai Maria” (2007), em anexo, tem uma elaboração do espaço lírico, a partir de uma imagem de mundo também dicotômica, ao refletir os dois movimentos: “ir” e “ficar”. Envolto nessa dicotomia, em “Vai Maria”, o “eu existencial” focaliza uma mulher brasileira de nome Maria.

Maria é apresentada como aquela que luta pela sobrevivência de seus sete filhos, em comunhão com seu esposo Zé. Eles todos vivem em um espaço lírico, que é determinado, no poema, por espaços externos, referentes à roça, à casa, à lagoa, à vila, associados ao movimento do “ficar”; e por imagens de mundo referentes às ações de acordar, ralar, cozinhar, lavar, acreditar em vencer, dançar e sambar, no que se referem ao movimento do “ir”.

A passagem do tempo cronológico também é determinada. Nessa música de Zéq’ Oliver, Maria acorda durante a madrugada e, às cinco horas da manhã, depois de já ter trabalhado, ralando mandioca, ela cumpre a missão (movimento de “ir”) que consiste em acordar o seu marido Zé. Ficamos sabendo disso e dos dotes físicos e psíquicos de Maria, através da voz assumida por um novamente por um “eu existencial”, assim como também há um Eu existencial no poema de Patativa do Assaré. Em outras palavras, são poemas escritos em terceira pessoa, mas que nem por isso, deixam de apresentar um eu-lírico, agora sob o disfarce de um “eu existencial”.

Em “Vai Maria”, essa voz lírica do “eu existencial” transmite os movimentos de sua personagem Maria, durante um dia quase inteiro. O leitor pode inferir que a narração imprime uma ideia cotidiana, com a presença de verbos no presente do indicativo e no modo infinitivo. Dialogando com o poema (e letra de canção) “A triste partida”, as frases que surgem, desde a primeira estrofe e em primeira pessoa do plural, “Meu Deus, que é de nós”, também expressas no presente do indicativo, não pertencem explicitamente ao eu-lírico, já que o poema é rodeado de por um “eu existencial” que se apresenta como um possível narrador, só que em versos poéticos.

São frases (ou falas) expressas pelos personagens que participam do poema de Patativa, a criar um repertório de vozes, durante o texto. Há a fala do nortista e de seus três filhos, configurando uma representação coletiva da subjetividade.

No outro caso, em “Vai Maria”, a visão feminina permanece sendo proferida a partir de um “eu existencial”, mas a voz feminina aparece como momento ímpar (não coletivo) na fusão dos movimentos “ir” e “ficar”: “Zé, acorda!/ Tá na hora!/ Já são cinco horas/ o patrão já tá na vila!”.

O “eu existencial”, ao assumir uma voz engajada, nos dois textos líricos abordados, através de uma terceira pessoa do singular, não deixa de ser, mesmo assim, um “eu existencial” independente, revelando-se como a própria interiorização do eu lírico (SILVA, 1975, p. 127).

Ao mediar, para a obtenção do saber interpretar textos, estudantes que analisam poemas, compreendendo-os, sem a necessidade de referências conceituais ou teóricas de maior complexidade, mas também sem descartar a necessidade de aprender novos conceitos de literatura (eu lírico, poesia lírica, espaço lírico, visão crítica), investigamos a noção de dualidade sêmica instaurada pelos movimentos do “ir” e do “ficar”.

Estamos a propor para quem ensina Língua Portuguesa uma prática de aula que estimule a leitura de poemas. Para que isso ocorra, direcionamos, didaticamente, o jogo de sedução existente na linguagem lírica, para tecer cadeias implícitas de significado, mostrando para uma turma, de 9º ano do Ensino Fundamental, o desafio lúdico e linguístico contido na leitura do texto literário e, automaticamente, na compreensão textual. Em vista do alcance de estimular o hábito de leitura, pensamos que a força lúdica da leitura interpretativa pode ser, assim, um modo eficaz de ampliar o interesse dos estudantes pelo texto poético.

Com essas estratégias de leitura para quem ensina Língua Portuguesa, principalmente, no 9º ano, pretendemos facilitar a missão de construir algumas competências relacionadas à leitura e interpretação.

### 3. Estratégias de interpretação sob o prisma do *sema* e do *semema*

Em uma análise textual, “a música integra o plano de expressão do poema” (SILVA, 2010, p. 27). Desse modo, mesmo que letra e música nasçam juntas e mesmo que, no momento da composição, uma possa interferir na construção da outra, ainda assim, “concluída a obra, são duas formas artísticas independentes” (IBIDEM, 2010, p. 4).

Nosso alvo foi o de interpretar os dois textos líricos, através dos estudos semióticos, e, quando possível, estabelecer analogias e diálogos entre ambos. Contudo, é bom recordar que a velha questão do cânone literário continua preocupante para quem ensina. De quais textos e de quais autores devemos ter o direito à escolha?

Com os textos líricos selecionados, buscou-se um tema que superasse barreiras, não só geográficas, ou históricas, mas também linguísticas, culturais e estéticas<sup>13</sup>. Buscamos, então, rever e ampliar a ideia de outros textos, além dos clássicos, inseridos na prática para o ensino de Nível Fundamental. Afastamo-nos da discussão que conceitualiza clássico como algo somente atingível a um certo número restrito de obras literárias (nacionais e internacionais) e assumimos a posição de aprovar o ensino de todo e qualquer texto literário que possa permitir aos professores(as) a mediação do saber entre os(as) jovens leitores(as).

Os textos de Patativa do Assaré e de Zéq’ Oliver, em nossa análise, apresentaram dois movimentos estruturantes, a culminar em uma semelhança na elaboração do espaço lírico. É interessante notar

12 De acordo com as Matrizes de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, composta de seis tópicos, esta proposta enfatiza o Tópico I, mais conhecido como “Procedimentos de leitura”. Espera-se possibilitar as realizações de cinco descritores que são: D1 – Localizar informações explícitas no texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto. Disponível em: << <http://provabrazil.inep.gov.br/downloads>>>. Acesso em: 23/06/2014.

13 O pesquisador COSSON, crítico em relação ao uso obrigatório dos cânones literários e também em relação ao completo abandono deles, propondo um meio termo, considera que “(...) Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 1996, p. 29).

isso, pois “A triste partida” e “Vai Maria” apresentam uma antonímia estruturante e estabelecida entre o movimento de “um ir positivo” e o de “um ficar negativo”, como já explicamos anteriormente. São, na verdade, o “ir” e o “ficar”, dois *semas* que estruturam os poemas selecionados, do início ao fim<sup>14</sup>.

Na poesia de Patativa do Assaré, dois movimentos relacionados aos *semas* “ir” e “ficar” ocorrem da primeira até a décima nona estrofe, ou seja, em todo o poema. Em sua poesia, os planos histórico e geográfico, na composição do espaço lírico, são nomeados. Diante dos *semas* “ir” e “ficar”, unidades mínimas de sentido, encontramos diversos referenciais que representam realidades paradoxais.

De posse desse saber, quem ensina poderá propor a estudantes que investiguem, individualmente ou coletivamente, alguns *sememas*, mas sem elucidar esse tipo de nomenclatura em sala de aula. No lugar de *semema*, podemos apresentar, facilmente, para os(as) estudantes, a noção de “movimentos” ou “espaços líricos” e, em lugar de trabalhar com o termo “*semas*”, nós, professores(as), poderemos referir-nos através de expressões como “formas de movimentações” ou “movimentos”. Outros nomes ou expressões poderão ser criados, conservando o conceito de unidade(s) significativa(s) para os *semas*, enquanto que o conceito de conjunto de unidades para os *sememas*. Em outras palavras, a língua pode ser encarada como um sistema de três camadas: fonêmica, cuja unidade mínima é o *fema* (traço distintivo); morfo-sintática, cuja unidade mínima é o morfema; e semântica, cuja unidade mínima é o *sema*. O *sema* é articulado numa unidade de manifestação que o *semema*.

O interessante é construir estratégias de investigação para uma melhor compreensão do texto poético, sem abolir conceitos úteis, e sem os impôr à turma de estudantes de modo hierárquico. Defendemos um ensino em que o(a) professor(a) solicita aos

---

14 Silva (1975), definiu que: “O *sema* é articulado numa unidade de manifestação que é o *semema*. Em outros termos: cada palavra é constituída por uma série de significações mínimas, por exemplo: Céu pode significar verticalidade, luminosidade, fluidez, etc. Cada significação mínima é o *sema*, e o conjunto das significações mínimas, o *semema*.” (SILVA, 1975, p. 128).

estudantes novas terminologias, conservando a ideia conceitual de um mesmo fenômeno a ser investigado de modo lógico e seguro, ou seja, com base no próprio texto literário. Para isso, é necessário, não memorizar nomes, mas sim, investigar fenômenos de ordem estética, transformando-os em conceitos. Tocando em nosso assunto de ensinar conteúdos que possam trazer aprendizados sobre a literatura para jovens, satisfazer seus intelectos com o hábito de ler de forma crítica, aprendemos com Todorov que se faz árdua a missão de professores(as) na escola: tentar transpor as abordagens teóricas, aprendidas no curso universitário de formação, e todas aquelas nomenclaturas, a fim de elaborarem “ferramentas invisíveis” capazes de mediar momentos de estímulo à leitura na escola (TODOROV, 2012, p. 41).

No poema de Patativa, os *sememas* correlacionados à ideia de “ficar”, apresentam um aspecto de negatividade e aparecem sob o manto de *semas* que indicam tristeza. Nos poemas, os vocábulos “medo, fome, perda da crença (fé), ausência da barra (chuva), apelo, pouco dinheiro, seca devoradora” poderiam elucidar casos de *semas* dessa natureza. O “ficar” seria condição de morte, nas terras improdutivas e secas do Ceará; não obstante, o “ir” apresenta-se como um outro *semema* a apontar para a positividade de uma solução iminente.

Entre os dois poemas selecionados, no âmbito desse estudo de *semas* e *sememas*, a diferença surge visível, em relação ao movimento (*sema*) em si mesmo. Em outras palavras, os *semas* “ir” e “ficar” podem até ser os mesmos, nos dois textos literários, só que eles projetam-se de modo singular, quanto às expectativas do eu-lírico implícito (ou “eu existencial”).

Quando investigados, mais de perto, o sentido (*semas*) dos textos, confirmamos a existência de proximidades conceituais: se, no texto de Patativa, encontramos o “ir”, representado pela metrópole de São Paulo, como um caminho único para escapar da morte, contradizendo-se ao “ficar”, representado pelo Ceará e a desigualdade social avassaladora e negativa; analogamente, na música de Zéq’ Oliver, na personagem Maria também encontraremos, na expectativa do *sema*

“ir”, um mecanismo de defesa contra a crise financeira e de felicidade familiar planejada.

No desfecho do poema, não sabemos se Maria realiza, com sua família de sete filhos, a prática – tão comum – de abandonar o campo em prol da cidade (êxodo rural), no século XX. Seu “ir” é libertador e está associado à satisfação de gerenciar uma vida familiar renovada, isenta das dificuldades socioeconômicas do Sertão. Em “Vai Maria”, encontramos a unidade sígnica com o *sema* “ir”, expressando a expectativa de positividade vindoura, confirmada pelo conjunto de *sememas* como “garra, energia, rala, fazer, acorda, ensaboa, vencer, dança, samba”. Além do “ir”, outro *sema* estruturante é o “ficar” e nele revelam-se a harmonia entre o conjunto de *sememas*, “roça, lagoa, casa, pouco, fim, mesmo”, a denotar, implicitamente, a expectativa negativa da vida na visão de pessoas que não vivem, apenas sobrevivem com pouca alimentação para comer.

Observamos, por exemplo, o caso do *semema* “mesmo” e detectamos que ele surge, na composição, apenas em dois momentos adversos: “mesmo tendo estudado pouco” e “mesmo trabalhando sem fim”.

Quem ensina, ao mediar um debate com a turma sobre a interpretação do *semema* “mesmo”, poderá solicitar que estudantes possam investigar, se houve a temática (*sema*) do “ir”, enquanto positividade, ou a temática do “ficar”, enquanto negatividade, no texto lírico “Vai Maria”. Provavelmente, respostas análogas e paradoxais serão propostas por estudantes de ambos os sexos, mas a beleza desse debate fluirá, a partir das práticas dialógicas para o ensino. Com essas práticas, mesmo exigindo respostas argumentadas com palavras ou frases, extraídas do próprio texto literário, mesmo assim, as possibilidades de respostas são inúmeras, o que não significa que sejam ilimitadas: há de se levar sempre em consideração o texto literário (simultaneamente literal e figurado) como ponto de partida e de chegada para o ato de interpretar.

#### 4. Da poesia legível ao texto escrevível: avaliando as estratégias de leitura

Quando pensamos na formação de leitores, através de textos literários, refletimos sobre o convite que Roland Barthes<sup>15</sup> (1992) faz sobre a sutileza entre “textos de prazer” e “textos de gozo”, diferença que se situa, justamente, no foco da construção estética que pode interferir ou não no ritmo da leitura.

Os “textos de prazer”, também chamados “clássicos” ou “legíveis”, são aqueles que dialogam com a tradição clássica. São textos cuja ênfase revela-se, numa abordagem estrutural da obra literária, mas que não oferecem obstáculos à compreensão, proporcionando uma leitura fluente, independente, rápida, pois possibilitam até que o leitor adiante passagens inteiras, sem perder o entendimento. Neste caso, temos uma construção em que o “sentido posto” deverá ser interpretado, assumindo um movimento unilateral da criação.

Já os “textos de gozo” denominados “modernos” ou “escrevíveis” exigem uma leitura mais concentrada, retardando a fluidez da leitura, já que são frutos da economia que o autor está disposto a realizar durante a produção (criação), através de alguns recursos como elipses, cortes, substituição, exigindo uma leitura mais apurada, um movimento ativo de “extração de sentido”, sob a pena da desobediência dessa exigência, o leitor ser punido com a falta de compreensão do sentido lógico do texto.

Em textos escrevíveis, encontra-se um desgaste semântico, ou seja, uma suspensão da ordem linear da compreensão a qual será retomada por meio de movimento de coparticipação do receptor com o texto, para a formação de sentido.

Barthes (1992), na obra *S/Z*, descreve os textos escrevíveis como sendo:

---

15 Roland Barthes (1915-1980) defendia que toda escrita se fundamenta em textos anteriores, reescrituras, normas e convenções, e que estas são as coisas às quais nos devemos voltar para entender o texto. Além disso, de forma a apontar a relativa falta de importância da biografia do autor de um determinado texto, comparado com as convenções textuais e culturais pré-existentes.

(...) redes múltiplas que se entrelaçam, sem que nenhuma possa dominar as outras; este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem início, é reversível, nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada principal; os códigos que mobilizam perfilam-se a perder de vista, eles não são dedutíveis (o sentido, nesse texto, nunca é submetido a um princípio de decisão e sim por lance de dados); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto absolutamente plural, mas seu número nunca é ilimitado, sua medida é o infinito da linguagem (BARTHES, 1992, p. 39).

Os textos escrevíveis são polissêmicos, sendo que a pluralidade de sentidos é deixada pelo autor, e o papel do leitor é fazer interpretações possíveis, mas somente as possíveis, para se chegar à compreensão da malha textual. Esses textos escrevíveis são abertos a um plural, embora limitado, porém que exigirão uma maior habilidade do leitor para o preenchimento de espaços vazios. Com os textos escrevíveis, é impossível a arquitetura de hologramas que retratem um leitor passivo, e o entendimento só será possível, através de um engajamento total da produtividade de quem lê: quanto mais experiências de leituras possuir, mais inferências poderá extrair do texto escrevível. No final, será justamente esse texto literário que exigirá mais do que apenas uma capacidade de decodificação de palavras.

É somente a partir do texto, que poderemos e deveremos preencher significados e o que, numa leitura ingênua, parece não fazer sentido, em uma interpretação crítica, exigirá do receptor uma participação ativa, completa, capaz de novas produções escritas. Por exemplo, com a letra da música de Zéq' Oliver, encontramos a família de Maria que enfrenta a fome na Zona Rural. Embora Maria seja apresentada como um alguém que “dance” e “sambe”, “com uma lata sobre a cabeça”, mesmo sem haver comida suficiente para alimentar a si e a sua família, o “eu existencial”, em todo momento, elaborou uma visão crítica do

Brasil. Esse eu fez isso, com um teor lírico, tematizando os a vida dos que não quiseram migrar (fugir) para as capitais do Brasil, ou, talvez, os que não praticaram (ainda) o êxodo rural, na esperança de uma vida econômica mais digna.

Eis a grande proposta deste nosso capítulo: munidos da noção de que os textos “A triste partida” e “Vai Maria” são modernos e, por isso, são textos escrevíveis, pensamos numa nova produção coletiva. Então, sugerimos à turma uma seleção de imagens que poderiam estar, direta ou indiretamente, relacionadas aos textos líricos.

Mostramos à turma de jovens como unir imagens e áudio, para que eles pudessem, depois, elaborar, assim, um arquivo audiovisual, com o auxílio da internet. Assim foi que, com um pouco de conhecimento, em informática, e disponibilizando de um laboratório com computadores, conseguimos executar um arquivo audiovisual, facilitado pelas ferramentas disponíveis, na internet, em sites conhecidos como vídeo-blog<sup>16</sup>.

Defendemos, juntamente, com a interpretação dos poemas, propôr uma interpretação audiovisual, através de imagens ressignificadas, extraídas de fotos de celulares ou da própria internet por estudantes. Depois de selecionar imagens, adicionamo-las em um arquivo audiovisual. Foi vantajoso, após a missão de construirmos o(s) vídeo(s), com música e fotos, realizarmos um debate sobre os desafios enfrentados (e vencidos) para interpretar a letra da música. Falamos e escrevemos sobre o uso de recursos tecnológicos como: computadores com internet e celulares que fotografam, sites com plataformas de edição de textos, bibliotecas de imagens virtuais e gratuitas, isentas de direitos autorais.

As estratégias de leitura produziram abordagens significativas para o texto lírico, na intenção de transformar a classe leitora mais ingênua em uma classe leitora bem mais proficiente, capaz de produzir efeitos/sentidos de interpretação.

---

16 Um site denominado vídeo-blog é caracterizado por permitir, através de uma conta, ao usuário ou usuária hospedar vídeos. Entre vários outros existentes, um site bastante conhecido, nesse ramo, é o [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Fizemos uma exposição do nosso trabalho, com a música “Vai Maria”, para ser seguido pelos(as) estudantes, e

O que mostramos é apenas uma direção entre as muitas práticas educacionais consagradas que existem, no Brasil, mas esperamos estar a contribuir, ao menos um pouco, para a educação brasileira de qualidade para este novo milênio.

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **A arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- ASSARÉ, Patativa. **Cante aqui que eu canto lá**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo. Martins Fonte, 2005.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2004.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 9ª ed.. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.
- GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- RAMALHO, Christina. **Poemas épicos: estratégias de leitura**. 1ª ed.. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos et al.. **Desconstrução/construção no texto lírico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Quem canta comigo**: representações sociais na poesia de Chico Buarque. Rio de Janeiro: Garamound, 2010.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4a. ed. . Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

## **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA CANÇÃO “EFÊMERA”, DE TULIPA RUIZ, A PARTIR DE DUAS PERSPECTIVAS**

Edineide Santana Cardoso da Silva  
Gilvan da Costa Santana

### **Introdução**

Neste artigo, em que pese a natureza deste livro, que reúne reflexões sobre o trabalho com a poesia em sala de aula, desejamos propor um recorte à questão que se orienta pela necessária formação docente no sentido de haver a preparação adequada para uma prática produtiva no âmbito do ensino de poesia. Assim, não nos ateremos a problemáticas diretamente relacionadas ao ensino nem proporemos uma metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, mas apresentaremos aos docentes que nos leiam reflexões que acreditamos serem importantes no sentido de aprofundar o conhecimento sobre duas perspectivas de abordagem, a compreensão e a interpretação, ao texto lírico, em especial o texto conhecido como “canção”, extraído da Música Popular Brasileira.

Veremos, assim, com Antonio Candido e Anazildo Vasconcelos da Silva, duas formas de leitura do texto lírico, exemplificando essas propostas a partir do enfoque na canção “Efêmera”, de Tulipa Ruiz, de modo a dar um exemplo de prática de análise literária prévia à realização de uma aula. Cabe destacar que o passo-a-passo das análises está voltado, portanto, para o público docente, ficando o trabalho em sala de aula como uma etapa futura, a ser pensada a partir das considerações que uma sólida atividade crítica preparatória pode gerar.

## 1. A interpretação e o comentário, segundo Antonio Candido

Para Candido (1996), na ótica de uma parte especializada em análise literária, interpretação de um poema seria algo demasiado pessoal. Alguns especialistas vão mais longe e entendem que a poesia tem uma essência incomunicável quando a consideramos fora da pura experiência pessoal; tem uma irracionalidade profunda que se torna significativa apenas à intuição de cada um e não pode, portanto, ser objeto de estudo. Já outros, mais modernos, adotam posição exatamente oposta e afirmam que a poesia só pode ser estudada a partir desta sua natureza íntima; que ela pode ser objeto de estudo sistemático e que o comentário, além de desnecessário, talvez seja até prejudicial. Em contrapartida, comentário é tanto mais necessário quanto mais se afaste a poesia de nós no tempo e na estrutura semântica. Há uma etapa inicial de “tradução” gramatical, biográfica, estética, etc. que facilita o trabalho final e decisivo da interpretação. Assim, análise e interpretação representam os dois momentos fundamentais do estudo do texto, isto é, os que se poderia chamar respectivamente o “momento da parte” e o “momento do todo”. Compete, então, ao “analista” não se prender exclusivamente à forma nem ao conteúdo (“formalismo” e “materialismo”).

## 2. “Efêmera”: análise do poema na perspectiva de Antonio Candido

Candido (1996) afirma que se comenta qualquer poema, porém só se interpretam os poemas que nos dizem algo. A análise está a meio caminho, podendo ser mais análise-comentário ou mais análise-interpretação. Eis que a partir de agora empreenderemos o desafio de comentar, analisar, interpretar o texto escolhido, evitando estabelecer limites fronteiriços entre os três níveis, a nosso ver, de linhas distintivas bem tênues e sutis.

Efêmera

*VOU ficar MAIS UM pouQUinho,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa*

*NESsa **TARde** de **doMINGo**.*

*conGEla o TEMpo pr'EU fiCAR  
**devagaRInho**  
COM as COIsas que EU GOSTo  
e que EU SEI que SÃO eFÊmeras  
e que PASSam pereCÍveis  
que aCAbam, se desPEdem,  
MAS EU NUNca me **esQUEço**.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESsa **PARte** do **caMInho**.*

*marTEla o TEMpo pr'EU fiCAR MAIS  
**piaNInho**  
COM as COIsas que EU GOSTo  
e que NUNca SÃO eFÊmeras  
e que estTÃO **despetaLAdas, acaBAdas**  
SEMpre PEdem um TIpo de **recoMEço**.  
VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**, EU  
VOU.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESsa **TARde** de **doMINGo**.*

*conGEla o TEMpo pr'EU fiCAR  
**devagaRInho**  
COM as COIsas que EU GOSTo  
e que EU SEI que SÃO eFÊmeras  
e que PASSam pereCÍveis  
que aCAbam, se desPEdem,  
MAS EU NUNca me **esQUEço**.*

*por ISso VOU fiCAR MAIS UM  
**pouQUInho**,*

*PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESSsa **PARte** do **caMINho**.*

*marTEla o TEMpo pr'EU fiCAR MAIS  
**piaNinho**  
COM as COIsas que EU GOSTo  
e que NUNca SÃO eFÊmeras  
e que estTÃO **despetaLAdas, acabaDas**  
SEMpre PEdem um TIpo de **recoMEço**.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESSa **TARde** de **doMINGo**.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESSsa **PARte** do **caMINho**.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
**PAra VER se aconTEce** alGUma COIsa  
NESSa **TARde** de **doMINGo**.*

*VOU fiCAR MAIS UM **pouQUInho**,  
PAra VER se aconTEce alGUma COIsa  
NESSsa **PARte** do **caMINho**.*

### 1.1 Breve comentário sobre vida e trajetória da poeta

Tulipa Ruiz é uma ilustradora, cantora e compositora brasileira. Nascida em São Paulo, mudou-se com a mãe Graziella e o irmão Gustavo Ruiz para uma cidade pequena em Minas Gerais, São Lourenço. A cantora cresceu entre brincadeiras no mato, cachoeiras e rodas de violão à beira da fogueira. Na adolescência, com a influência do ambiente musical da família (influenciada pelo pai, Luiz Chagas, jornalista e guitarrista da histórica banda Isca de Polícia de Itamar Assumpção), trabalhou numa loja de discos da cidade. Saiu de Minas Gerais aos 22 anos para cursar Comunicação e Multimeios

na PUC-SP. Depois que voltou para a capital paulista, trabalhou quase dez anos como jornalista. Nos últimos anos, passou a abraçar os desenhos – outra paixão de criança – e, ao criar seu *Myspace*, resolveu defender sua vocação para música e colocou algumas canções na página. Foi o suficiente para abraçar a ideia e começar a fazer shows. Fez desenhos para livros infantis, agendas, capas de discos e cartazes de shows. Interessa-se por gravações em campo, texturas, ruídos, bordados e cantigas de ninar. Quando estudava na PUC, em São Paulo, Tulipa participou de várias bandas e projetos até que, em um show do *Pochete Set* (banda formada por Tulipa, Luiz Chagas e Gustavo Ruiz), o jornalista Ronaldo Evangelista gostou do que viu e convidou Tulipa para fazer uma apresentação solo. Então, vieram as canções que o irmão registrou em seu estúdio caseiro e ela publicou no *Myspace*. Em dezembro de 2008 decidiu sair da Agência de Comunicação em que trabalhava para ficar três meses compondo com o irmão e ilustrando. Foi convidada para o Festival da Trama, no Teatro Oficina. Fez seu primeiro show solo para valer em 2009 no Teatro Oficina; depois, Prata da Casa, no SESC Pompeia, colecionando elogios da crítica (show eleito o melhor do ano pelo jornal Folha de São Paulo), inclusive do conceituado produtor musical Nelson Motta, aumentando exponencialmente o seu público. Gravou seu primeiro disco: “Efêmera”. E, mesmo diante de tamanha expectativa, não decepcionou.

“Efêmera” saiu no final de maio de 2010 e rapidamente conquistou a crítica e o público. Com canções sutis e poeticamente diretas, cheias de arranjos simples e melodias doces e circulares embaladas pela voz única de Tulipa Ruiz, ela ganhou rapidamente espaço no cenário musical brasileiro e construiu o que se chama de “pop florestal” - metade paulista, metade mineiro, com composições próprias, do pai e do irmão, que fazem parte de sua banda. O álbum foi considerado o melhor disco de 2010 pela revista *Rolling Stone*, um dos melhores do ano pelo jornal *O Globo* e um dos melhores da década pela *Folha de S. Paulo*. A música que dá título ao disco faz parte da trilha sonora do FIFA 2011, um dos videogames mais populares do planeta. O sucesso do álbum ainda rendeu a Tulipa o título de melhor cantora

de 2011 no *Prêmio Multishow* pelo júri especializado, além de uma indicação como artista revelação no VMB do mesmo ano. “Só sei dançar com você”, faixa do primeiro disco, é trilha sonora de uma das protagonistas da novela “Cheias de Charme”, da TV Globo. Além dos mais de 150 shows realizados com “Efêmera” por todo o Brasil, a cantora se apresentou sete vezes no exterior. Participou do festival belga *Europalia* e levou seu show a países como Inglaterra, Itália, Portugal, França, Dinamarca, Argentina, Colômbia e Estados Unidos. Na Inglaterra, seu álbum ganhou crítica positiva no *The Guardian*, um dos mais importantes jornais do país. “Tulipa (...) tem todos os ingredientes para ser a próxima grande celebridade do Brasil, graças a suas canções e sua poderosa presença de palco”, analisou o jornalista Robin Denselow. O disco ainda foi eleito pelo jornal britânico *The Independent* um dos melhores álbuns de 2011. Nos Estados Unidos, a cantora contou com a presença, na plateia, de David Byrne, que declarou algumas vezes para a imprensa que Tulipa é uma das cantoras brasileiras da nova geração que mais chama sua atenção. Em julho de 2012, lançou *Tudo Tanto*. O álbum, selecionado no Edital Nacional 2011 do Natura Musical, já repete o mesmo êxito do cd e show anteriores.

## 1.2 Aspectos de unidades sonoras e rítmicas do poema

Para Cândido (1996), chama-se poema o texto constituído de unidades sonoras e rítmicas, tais quais **sonoridade, ritmo, metro e verso**. Vejamos como se constroem esses aspectos em “Efêmera”.

### 1.2.1 A sonoridade

Sendo a sonoridade o efeito causado de forma regular, perceptível ao determinar uma melodia própria na ordenação dos sons, está aí a distinção clara entre um texto em prosa não poética e um poema. Reside aí a riqueza sonora, independentemente da regularidade e simetria de métrica ou rima. Tudo isso perpassa todo o poema de Tulipa Ruiz.

Contribuindo para essa unidade de som, podemos contar com **estribilho** (ou refrão): versos repetidos a intervalos regulares:

Vou ficar mais um  
pouquinho  
Para ver se acontece  
alguma coisa

**Nessa tarde de domingo.**

Vou ficar mais um  
pouquinho  
Para ver se acontece  
alguma coisa

**Nessa parte do caminho.**

A poeta utiliza-se dos recursos de sonoridade das palavras e dos fonemas, oferecendo um arsenal de ritmos adaptados a sua vontade e aos desígnios de ordem psicológica e imagética. Atente-se ao fato de, mesmo no que se chamaria de refrão, haver nuances causadas por certos trocadilhos de rimas toantes (sonoridade próxima, mas não igual): *Nessa tarde de domingo/ Nessa parte do caminho*.

Em se tratando de **rimas**, as ocorrências no poema aqui em foco se dão de forma bem peculiar e se justificam ao considerarmos o que diz Antonio Candido.

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada, mas os poetas adquiriram grande liberdade no seu tratamento. O uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la de lado. No verso metrificado, ela é usada ou não. Já na segunda fase do Modernismo houve um retorno do seu uso, com mais frequência. Porém conservou-se a liberdade de sua combinação. De modo geral, a poesia moderna se apoia mais no ritmo do que na rima, e esta aparece como vassala daquele. A função principal da rima é criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema (CANDIDO, 1996, p. 40).

Assim sendo, não nos causa estranheza que uma autora-compositora da contemporaneidade se utilize de rimas esparsas e livres de qualquer

esquema simétrico tradicional em suas combinações, pois o ritmo é o que mais interessa nessa perspectiva hodierna presente na obra de Ruiz, como se observa nos elementos negritados no texto: pouquinho/devagarinho/caminho/pianinho); despetaladas/acabadas/recomeço/esqueço (soantes) e tarde/parte (toante).

Além dos recursos de sonoridade destacados na poesia ora focalizada, observamos a presença reiterativa de fonemas consonantais e vocálicos (aliteração e assonância). Não se pode falar em efeitos de som sem dar a devida relevância a esses mecanismos de reforços homofônicos. No poema em tela as aliterações se dão, sobretudo, através da repetição dos sons SS/Z/Q/P/D enquanto as assonâncias se verificam no emprego fonético de A/Ê/Ô presentes enfaticamente em todo o texto, o que faz a base da sonoridade e contribui para causar efeitos significativos.

Candido (1996) nos remete a Grammont (1947) e sua teoria, que afirma a existência de correspondências entre a sonoridade e o sentimento.

Pode-se pintar uma ideia por meio de sons; todos sabem que isto é praticável na música, e a poesia, sem ser música, é (...) em certa medida uma música; as vogais são espécies de notas. Nosso cérebro associa e compara continuamente; classifica as ideias, dispõe-nas por grupos e ordena no mesmo grupo conceitos puramente intelectuais com impressões que lhe são fornecidas pelo ouvido, a vista, o gosto, o olfato, o tacto. Resulta disso que as ideias mais abstratas são quase sempre associadas a ideias de cor, som, cheiro, segura, dureza, moleza. Diz-se correntemente na linguagem mais comum: ideias graves, leves, sombrias, turvas, negras, cinzentas; ou, ao contrário, luminosas, claras, resplandecentes, largas, estreitas, elevadas, profundas; pensamentos doces, amargos, insípidos... etc (GRAMMONT, 1947, p. 195).

Todavia, Grammont é bastante prudente para observar e em seguida insistir, repetidas vezes, que o som por si só não produz

efeitos se não estiver ligado ao sentido. Em “Efêmera”, por exemplo, o poema está repleto de fatores causadores de sonoridade e sentido: homofonias (identidade de sons) através de rimas, assonâncias, aliterações, harmonia (sucessão de timbres), melodia (linha formada pela altura sucessiva das vogais).

Por fim, devemos destacar a recorrência (a repetição de palavras, de frases e de versos) como mais um recurso de sonoridade muito usado pela poeta ao longo de todo o texto aqui analisado. Conforme Candido,

...recentemente, houve uma retomada da sonorização deixada de lado no primeiro momento modernista, intencional, apoiada na recorrência, no ritmo imitativo, no trocadilho. Dai a importância atual da recorrência e de práticas análogas. Inclusive as que se ligam ao processo de obter o efeito visual ao lado do efeito sonoro, levando-se em conta que a poesia é feita para os olhos na civilização atual. Mas por uma curiosa vingança da sonoridade poética, os poetas que valorizam o efeito visual, como os concretistas, são os que também mais dependem do efeito sonoro (CANDIDO, 1996, p 42).

Ressalte-se que com o Modernismo houve de um lado uma dessonorização da poesia, que se aproximou sob este aspecto da sonoridade normal e mais discreta da prosa. De outro, um aproveitamento imitativo intenso, na esteira do Simbolismo, em que o poeta, numa poesia para ser lida, combina o efeito sonoro com a disposição gráfica em sua correspondência psicológica. Insere-se sob este “segundo lado” a canção de Tulipa Ruiz, pois se ratifica o que diz Antonio Candido acerca dos recursos sonoros aqui destacados, pois tais homofonias por meio de rima, assonância, aliteração, recorrência e estribilho constituem recursos poéticos e adquirem renovada importância num processo de intensificação de efeitos musicais que atinge a esfera das sensações do eu lírico.

### 1.2.2 O ritmo

Os elementos sonoros propriamente ditos estão no poema intimamente ligados e mesmo subordinados ao fenômeno dominante do ritmo, que é justamente uma forma de combinar as sonoridades, não dos fonemas, mas das combinações de fonemas que são as sílabas. A ideia de ritmo é muito complexa e frequentemente muito vaga. Seria a expressão de uma regularidade em que cada verso é feito de uma alternância de sílabas mais acentuadas e de sílabas menos acentuadas (ver sílabas tônicas em “*Caps Lock*” no poema acima).

O ritmo é, pois, uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada. Está ligado intimamente à ideia de alternância de som e silêncio; de graves e agudos; de tônicas e átonas; de longas e breves, em combinações variadas. Tudo isso está evidenciado em “*Efêmera*”, pela alternância de tonicidade e atonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades.

Candido destaca que a nossa poesia moderna conquistou o ritmo livre, ruptura com os números regulares, o que exige do poeta uma extraordinária capacidade de usar a liberdade — que em qualquer setor é sempre uma das coisas mais árduas — . Não surpreende, pois, que os poetas modernistas tenham voltado parcialmente ao ritmo depois das experiências do verso livre. Mas voltaram com riqueza tal de experiência, que lhes foi possível uma regularidade na liberdade que jamais os seus antecessores conheceram. Tulipa Ruiz é, por conseguinte, na condição de poeta contemporânea, herdeira legítima desses novos tempos, como se comprova na sua composição aqui analisada.

### 1.2.3 O metro

Na ótica de Antonio Candido, depois de séculos, o metro se abalou realmente, mostrando que não é intangível, nem condição do verso, enquanto o ritmo se revelava o suporte real deste, triunfando

pela liberdade. Daí a necessidade de considerarmos, atualmente, como se constata no poema aqui apresentado, o estudo do ritmo de preferência ao dos metros; não apenas porque grande parte da poesia moderna é rítmica e não métrica, mas para encararmos a poesia metrificada como ela realmente é: um efeito do ritmo variado na unidade do metro; e não de um metro falsamente soberano que cria e dirige o ritmo. O metro dá ao ritmo limites e apoio, para que ele crie a modulação expressiva do verso.

#### 1.2.4 O verso

A palavra é a unidade de trabalho do poeta e a peça que compõe o verso. Palavra como conceito, como ligação, como matiz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua própria articulação. O ritmo cria a unidade sonora do verso; as palavras criam a sua unidade conceitual; a unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade dos versos em “Efêmera”.

#### 1.2.5 As unidades expressivas

Além das unidades sonoras e rítmicas, Antonio Candido nos mostra outras unidades que constituem a linguagem poética propriamente dita: palavras e combinações de palavras dotadas de um significado próprio que o poeta lhes dá e que se tornam condutoras do significado do poema efetuando uma operação semântica peculiar. As palavras ou combinações de palavras usadas podem ser signos normais, figuras, imagens, metáforas, alegorias, símbolos. Na busca de tais significados é que se emprega a palavra como imagem ou como símbolo.

<i>congela o tempo pr'eu ficar</i>	.....
<i>devagarinho</i>	.....
<i>martela o tempo pr'eu ficar</i>	<i>e que estão despetaladas,</i>
<i>mais pianinho</i>	<i>acabadas</i>

*com as coisas que eu gosto                      sempre pedem um tipo  
de recomeço.  
e que nunca são efêmeras*

A poeta cria a sua linguagem oscilando entre a afirmação direta e o símbolo hermético. Raramente o poema é feito apenas com um ou outro destes ingredientes polares e na sequência dos versos somos capazes de notar a gradação que os separa. Muitas vezes, o elemento simbólico não está na peculiaridade das palavras ou na sequência de imagens, mas no efeito final do poema tomado em bloco. E em tudo observamos a capacidade peculiar de sentir e manipular palavras.

vou ficar mais um	.....
pouquinho,	.....
para ver se acontece	
alguma coisa	para ver se acontece
nessa parte do caminho.	alguma coisa
	nessa tarde de domingo.

Muitas vezes a sensorialidade aparece como algo exteriorizado, pois a poeta traduz em linguagem seu senso agudo das formas e dos sons numa capacidade invulgar de reflexão. Sobressai-se nos versos e estrofes a excepcional força poética de captação das coisas e dos sentimentos, ao revelar a intensidade sensorial e intelectual diante da efemeridade (ou não) de tudo que nos (a)cerca. Isso justificaria a analogia estar na base da linguagem poética, pela sua função de vincular os opostos, as coisas diferentes e refazer o mundo pelas imagens: “Sempre/Nunca”; “Congela/martela o tempo”; “São efêmeros/Nunca são efêmeros”.

Mesmo quando usa linguagem direta, a poeta acaba por dar uma força poética especial, devido à transfiguração operada pelo sentido geral do poema e/ou de partes dele, o que constitui a unidade. Em suma, os elementos expressivos, sonoros e rítmicos convergem para um sentido novo, que decorre deles, que está implícito neles, mas só existe como uma conclusão, uma espécie de inferência poética.

## 2. A Semiotização Lírica do Discurso, de Anazildo Vasconcelos da Silva

A obra lírica ou poema é a estrutura verbal de uma expressão subjetiva do eu-lírico, que pressupõe uma proposição de realidade. Por sua natureza literária, a obra lírica estrutura uma experiência existencial, mas não factual, já que a semiose literária, operando sobre o investimento semiológico das línguas naturais, exerce um efeito suspensivo das condições de significação do processamento normal da relação existencial do homem com o mundo. A interferência no sistema lógico-operacional das línguas naturais, que gera o efeito suspensivo, congela a imagem de mundo, impedindo a elaboração da relação factual da experiência existencial. O locutor sujeito-histórico, privado da experiência factual, assume a instância de enunciação lírica e acessa a imagem de mundo na qualidade de eu-lírico (SILVA, 2002, p. 33).

A partir do que dizem Ramalho (2004) e Silva (2002), o poema “Efêmera” enuncia uma manifestação discursiva lírica (diferente da enunciação histórica). Ressalte-se que, nessa abordagem, interessamos o eu lírico, mesmo que ele traga consigo marcas de historicidade de sua autora na busca de um sentido para a existência através da *semiose literária*. Trata-se de um sentido literário ou conotativo (metafórico), o que extrapola a significação comum e se passa a buscar possíveis novas leituras através de analogias e imagens. Isso posto, ao ler atentamente o texto de Tulipa Ruiz, percebem-se marcas do cotidiano e do simbólico, do consciente e do inconsciente, em dimensões de poeticidade.

O locutor-sujeito-histórico é induzido à experiência sensória pela motivação lírica, ou inspiração, que, exercendo sobre ele um efeito arrebatador, libera-o da experiência factual. A motivação lírica é uma revelação intuitiva sedutora, que arrebatava o locutor-sujeito-histórico do processamento da

normalidade existencial, e o impele a uma experiência não conceitual com o mundo. A elaboração lírica se desenvolve na tentativa de apreender, discursivamente, a motivação lírica desencadeadora da experiência lírica, embora esta, por sua natureza não lingüística, resista em converter-se numa experiência verbal. Concluída a experiência lírica, a interferência da semiose literária se desfaz e o efeito suspensivo é eliminado, restaurando-se o processamento da experiência factual (SILVA, 2002, p. 33).

## 2.1 “Efêmera” e a lógica lírica de mentação (retórica moderna)

A canção que motivou nosso estudo se insere no que os autores aqui referenciados chamam de Retórica Moderna - *geratriz semiótica da lógica lírica de mentação* – cuja característica fundamental está na *imposição de uma lógica factual/objetual*. Esta se manifesta numa representação discursiva lírica neutra. Tal aspecto exige *ressemiotização*, na busca de sentido ao que não se apreenderia objetivamente ou subjetivamente de forma estanque. Nesse processo, significantes são vazios e recebem cunho significativo. São marcas caracterizadoras da estética moderna e pós-moderna, segundo os autores tomados como referência, a constatação do caos, a experimentação formal e o questionamento sobre o fazer poético. A estrutura assimétrica, irregular das estrofes e dos versos, apesar da presença marcante de paralelismos no poema de Tulipa Ruiz, confirma essa “desordenação” que se notabiliza nas produções líricas pós-modernas. A análise poemática na obra de Ruiz nos apresenta o caráter da *mentação lírica* através de tais elementos e de outros relacionados a seguir.

## 2.2 Articulação sêmica: Efemeridade X Perenidade

Em “e que eu sei que são efêmeras” e “e que nunca são efêmeras”, estabelece-se um paradoxo pela aparente incongruência ou incompatibilidade entre o desejo profundo do eu lírico (de que

as “coisas” sejam eternizadas) e a realidade objetiva (instabilidade das “coisas”). Aí temos o que Ramalho (2004) explicita através de Silva (2002), como sendo Eu-lírico (“dentro”), o Espaço Lírico (“fora”) e a Motivação Lírica, esta última elemento direcionador da razão subjetiva para a realização da manifestação lírica. Depreende-se dessa configuração o tom confidencial e dialógico que permeia o poema em destaque:

*Vou ficar mais um  
pouquinho*

.....

*congela o tempo pr’eu  
ficar devagarinho*

.....

*martela o tempo pr’eu  
ficar mais pianinho*

A marca particularizadora e individualizadora da lírica modernista decorre do espírito reformista que norteia o movimento, cujo objetivo é ordenar a imagem de mundo caótica, instaurada com a Modernidade. Ordenar o caos pressupõe distinguir e particularizar os conteúdos, buscando aí meios para a criação (SILVA, 2002, p. 113).

Em se tratando de mentação lírica, o autor destaca duas formas de referenciação poética: a *auto-referenciação* e a *hetero-referenciação*.

Se até o Romantismo a referenciação era um procedimento que visava à inscrição da poesia produzida no cabedal literário através da citação de poetas/poetisas, poemas e versos consagrados da literatura, sem que isso prejudicasse a originalidade do novo poema, com o Romantismo e a noção de “plágio”, a referenciação passou a ser epigráfica, de modo que a originalidade não pudesse sofrer qualquer tipo de contaminação. No final do século XIX, entretanto, a nova vigência da concepção clássica permitiu que a

referenciação dentro do poema voltasse, aos poucos, a ser praticada pelos poetas e pelas poetisas (RAMALHO, 2004, p. 825).

Considerando que o poema “Efêmera” se insere na perspectiva de pós-modernidade, rompe com linguagem, normas e conceitos clássicos, determinando uma nova espécie de “originalidade”. Por essa razão, ao trabalhar com a referenciação, Tulipa Ruiz se utiliza de uma espécie de “diálogo” com poetas e poemas alheios – a chamada *intertextualidade* – registrando uma oposição de significações que acaba por gerar a marca individualizadora do novo poema. “Carpe diem”- Poema de Horácio; “Inconstância das coisas do mundo!”, de Gregório de Matos; “A sombra do quadrante”, de Eugênio de Castro; “Retrato” e “Motivo”, de Cecília Meireles, são apenas alguns dos poemas de diferentes estilos e épocas – dentre tantos outros – com os quais a canção “Efêmera” dialoga em intertexto/intratexto.

Assim, mesmo que involuntariamente, poetas e poemas de diversas épocas são retomados, sem que a compositora perca sua própria marca através da ressignificação que o “novo poema” traz ao tema, de acordo com a visão de mundo trazida pela pós-modernidade na qual Tulipa se insere. Como já dito, tal diálogo intratextual com outros poemas, estilos e épocas vem a ser o que Silva (1984) chama de *hétero-referenciação*, processo de criação inerente à lírica moderna.

Ordenar o caos é criar semiotizando, vivenciar o caos é ressemiotizar o criado, por isso a auto-referenciação se realiza no nível da enunciação e a hétero-referenciação, no do enunciado. Por ocorrer no nível do enunciado, a hétero-referenciação cria a intratextualidade pós-moderna, onde os enunciados, desarticulados do texto original, perdem a condição de signos, passando a integrar o novo texto como significantes do referente poético construído. Por isso, não há nenhuma preocupação em identificar os textos referenciados e os seus autores. Se o leitor não os conhecer de antemão, fruirá deles apenas a força metafórica (SILVA, 1984, p. 60).

Ramalho (2004) afirma que Silva constata a consciência do caos gerando na poética moderna o desejo de organizar a imagem de mundo marcada pelo caos, dialogando com os textos referenciados. Destarte, o desejo de organizar a imagem de mundo promove a organização do próprio processo de criação poética.

*Vou ficar mais um  
pouquinho*

*Para ver se acontece  
alguma coisa  
**Nessa tarde de domingo.***

*Vou ficar mais um  
pouquinho  
Para ver se eu aprendo  
alguma coisa  
**Nessa parte do caminho.***

*congela o tempo pr'eu  
ficar devagarinho*

.....  
.....

*e que estão despetaladas,  
acabadas  
sempre pedem um tipo de  
recomeço.*

*martela o tempo pr'eu  
ficar mais pianinho*  
.....  
.....

*e que passam percíveis  
que acabam, se despedem,  
mas eu nunca me esqueço.*

### **3. Sintetizando a compreensão/ interpretação da canção “Efêmera” a partir das duas perspectivas trabalhadas**

- Semas – efemeridade X perenidade;
- Eu Lírico manifesto;
- Lógica Objetiva + Lógica Subjetiva (realidade + sentimentalidade);
- O caótico paradoxal (retórica moderna);
- A referenciação e a ressemiotização;
- Eu lírico em (des)conexão com o Mundo;
- A mente suscita caoticamente seus referentes inter-intratextuais;

- Rimas, estrofes, métrica assimétricas e livres de cânones clássicos;
- Ritmo, refrão e recorrência constantes propiciadores de musicalidade e sonoridade;
- Riqueza de elementos coesivos, dando clareza aos sentidos de finalidade, relativização, adversidade, adição, consecução etc (Períodos compostos e mistos, finalizados com pontos e finalizando cada estrofe – aspectos de prosa na poesia);
- Presença de figuras estilísticas como metáfora, antítese, prosopopeia, paradoxo, aliteração, assonância, iteração, anáfora, polissíndeto etc; (o que confere o efeito poético ao texto);
- Essas figuras em destaque, além da melodia e da harmonia próprias à palavra poeticamente ordenada em verso livre, despertam sensações ou emoções de natureza auditiva, plástica, colorida, que comunicam sensações diversas, a depender da argúcia e sensibilidade do leitor/ouvinte;
- Emprego de dêiticos como *Nessa tarde, nessa parte* e um possível interlocutor;
- Realidade modorrenta dominical (tédio e monotonia) e o objetivo de sair do marasmo para atividade (expectativa e perspectiva) – ouvindo-se ou recitando-se o texto em forma de música se constata isso facilmente, através da melodia e toda a sua linha melódica;
- Ambiguidade em “martela/congela” – imperativos ou verbos com sujeito expresso em ordem inversa;
- Diante da efemeridade de tudo, desejo profundo de reverter o panorama através de atitude marcada pela calma e parcimônia: *“Congele o tempo/ ficar devagarinho/ eu nunca me esqueço/ ficar mais pianinho/ um tipo de recomeço/ ficar mais um pouquinho/ nunca são efêmeras”*;
- Por outro lado, a constatação do Eu Lírico de que “as coisas passam perecíveis, acabam, se despedem” / “estão despetaladas, acabadas”;
- Paralelismos em estrofes, refrão, versos, repetições com

efeitos de sentido alterados por certas variações de palavras e trocadilhos (“tarde/parte; domingo/caminho; martela/congela; devagarinho/pianinho; são/ nunca são”);

- Expressões metafóricas a partir de coloquialismo e gíria: congele o tempo = evitar passagem de tudo tão fugaz / martele o tempo = insistir fixamente no propósito; ficar mais pianinho = acalmar, sossegar;
- Poema construído em torno da passagem do tempo (seu fugaz fluir) em sua duração psicológica ante o Eu Lírico e sua atitude de fruir intensamente de tudo que se lhe apresenta e de que ele goste.

### Considerações finais

Ramalho (2004) diz que na criação lírica pós-moderna a vivência do caos inclui a assimilação de todo o repertório artístico-cultural anterior como significante do novo signo a ser elaborado. Assim, a partir da Pós-modernidade não haverá mais distinção entre o que se origina da matriz linguística de que faz uso o poeta e o que é referência a textos artísticos, folclóricos, culturais, literários, etc; integram um mesmo repertório e não se faz necessário delimitar fronteiras linguísticas, estéticas e, muito menos, autorais. Silva (1984) chama esse fenômeno *ressemiotização*.

Partindo de um repertório linguístico ampliado pela experiência cultural que permeia a experiência humano-existencial, a poeta Tulipa Ruiz, pós-moderna, como num caleidoscópio, monta seus poemas, refletindo e expondo a fragmentação do ser humano, em sua vivência lírico-caótica, através de um universo linguístico significativo cujos referentes estão diluídos no corpo do texto, afinal a transitoriedade das coisas, da vida, da beleza, da juventude, assim como o “carpe diem” serviram de inspiração ao Renascimento, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Simbolismo etc. Até porque, além do passado literário remoto e recente, a poesia pós-moderna recebe igual influência de outras linguagens e produções artísticas.

A música “Efêmera”, portanto, trata da experiência sociocultural, do ser humano universal, aparente e poeticamente limitando-se ao Eu Lírico, que enfrenta seus desafios de uma vida polarizada entre o marasmo do cotidiano e a inexorabilidade do destino avassalador:

Vou  
ficar  
mais um  
pouquinho  
Para ver se acontece alguma coisa  
Nessa tarde de domingo.  
Vou ficar mais um pouquinho  
Para ver se eu aprendo alguma coisa  
Nessa parte do caminho.

Tem-se, então, uma possibilidade concreta de elaboração de um sentido polissêmico para a experiência humano-existencial.

Concluímos ratificando a ideia de que, somente através de práticas de análise literária de poemas, sustentadas por vieses teóricos adequados, o docente poderá investir na gradual familiaridade com o texto lírico, de modo a alcançar independência para elaborar métodos próprios de trabalho com o poema na sala de aula. As análises de “Efêmera” aqui realizadas, portanto, buscaram exemplificar como, seja através da abordagem às unidades sonoras e rítmicas do poema e a seus níveis expressivos (Candido), seja por meio do estudo semiológico, é enriquecedora a vivência da análise literária como ferramenta para, posteriormente, se chegar à sala de aula com o necessário e estimulante envolvimento docente com o texto lírico. A etapa posterior, ou seja, a adequação dos estudos feitos pelo docente ao cotidiano da sala de aula certamente poderá ser desenvolvida com maiores chances de sucesso se, previamente, houve o real encontro estético do docente como leitor com o poema.

## Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicacoes / FFLCH/USP, 3ª Ed. 1996.

GRAMMONT, Maurice. **Le vers français**. Ses moyens d'expression, son harmonie, 2a ed., Paris, Delagrave, 1947.

RAMALHO, Christina. **Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de doutorado, 825 p.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da. **A lírica brasileira no século XX**. Rio de Janeiro: OPVS, 2001.

<http://www.tuliparuiz.com/>. Consulta realizada em 10/11/2014.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Tulipa\\_Ruiz](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tulipa_Ruiz). Consulta realizada em 10/11/2014.



## **A INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO**

José Teixeira Neto

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

### **1. A leitura literária em sala de aula**

Na sociedade em que nos encontramos, constantemente desenvolvemos nossas práticas de leitura, sejam elas profissionalmente ou apenas no contato interpessoal. Na verdade, desde tempos remotos, o ser humano se utiliza de diversas formas de leitura e escrita.

No entanto, apesar de o uso da leitura como meio de comunicação e de aquisição de conhecimentos não ser uma atividade recente, a prática contemporânea da leitura não está sendo tão eficaz no espaço escolar brasileiro, e disso são prova os baixos rendimentos do Brasil em testes que avaliam a qualidade do ensino e das práticas de leitura e escrita em vários países do mundo. Vista como algo cansativo e desinteressante, a leitura literária pouco é utilizada nas salas de aula do país. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo, o que mais se vê são textos literários “aproveitados” para análises gramaticais descontextualizadas e monótonas. Partindo dessa realidade, é importante desenvolver em sala de aula um processo dialógico e interativo com os textos literários, uma vez que é através desse envolvimento que os leitores tomam consciência do discurso literário que lá se encontra e, conseqüentemente, se veem mais motivados para ampliar o gosto pela leitura literária.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com

mais intensidade as “verdades” dadas pela poesia e pela ficção (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 95).

Embora nos últimos anos tenhamos visto nas instituições de ensino projetos de leitura que visam alcançar o mesmo objetivo: “despertar o gosto pela leitura”, na prática, o que vemos são resultados que caminham pelo lado oposto ao que se objetiva, uma vez que as estratégias para se alcançar esse objetivo em geral tratam superficialmente daquilo que deveria estar no centro das preocupações: o texto literário em si como repertório verbal que pede, por parte do docente, preparação prévia que inclui profundo conhecimento do modo como a linguagem se organiza. É claro que isso não é regra, mas fazendo um balanço geral, os “frutos” dos projetos de leitura não estão sendo tão satisfatórios assim. O que será que acontece?

Na prática, o que se vê nas salas de aula é um distanciamento cada vez maior da literatura. Apegados ao discurso de que *os alunos não gostam de ler*, professores utilizam cada vez menos os textos literários, principalmente no Ensino Fundamental. Para Cosson (2011, p. 23), “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Ou seja, a sua função de ajudar a ler melhor, de promover a interação entre leitor e texto, ou ainda, de despertar o hábito de leitura, não está sendo uma realidade nas práticas escolares. E isso não se aplica apenas ao Ensino Fundamental, tem perpassado por todas as modalidades de ensino.

Comumente tratada como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, a presença da literatura em sala de aula limita-se, ainda, aos livros didáticos e, muitas vezes, aparece sob a forma de textos fragmentados. Percebe-se, portanto, que a linguagem literária não é explorada em sua potencialidade. Na verdade, a presença da literatura sempre está associada ao Ensino Médio, inclusive, acrescentada ao currículo como uma nova disciplina como se ela não fizesse parte da Língua Portuguesa. Além disso, nessa fase escolar, momento em que se devia *recuperar o tempo perdido*, trazendo

uma reflexão e promovendo a interação entre os alunos e os textos literários, tem-se um ensino voltado, simplesmente, ao contexto histórico, às características e à biografia de autores consagrados. Sobre isso, registra Cosson:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2011, p.21).

Como se pode perceber, são poucos os momentos destinados à articulação entre o olhar do aluno e a produção literária. Diante dessa realidade, o interesse literário, ou melhor, o *gosto pela leitura* literária também se torna inalcançável. Muitos textos passam pelos alunos como algo estrutural apenas e sem nenhum direcionamento para o que, de fato, contribui para o aprimoramento da leitura. Além disso, muitas vezes a escolha dos textos não atende à realidade estudantil e/ou o contato com a literatura se dá apenas nas séries iniciais e no Ensino Médio. Para Silva e Silveira (2013),

A seleção de textos literários pelas escolas e pelos professores pode não estar contribuindo significativamente para a ampliação do repertório de leitura dos alunos, pois existem alguns agravantes, tais como os ditames dos programas que determinam a seleção de textos de acordo com os fins educacionais: simples fluência na leitura nas séries iniciais; ratificação de determinados valores, incluindo a cultura nacional, no ensino médio (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 97).

Para a promoção do letramento literário é preciso ir muito além da simples leitura ou da discussão sobre valores estéticos ou socioculturais. É preciso compreender a linguagem presente nos textos, identificando sua razão de existência e funcionalidade, além de outros fatores importantes para a compreensão do sentido.

A literatura, diferentemente dos outros textos de dimensões distintas, deve ser vista desde as séries iniciais como uma esfera discursiva histórica e social, sem falar em sua caracterização formal e linguística particular. O tipo de conhecimento produzido por ela não se limita a uma única leitura. Ao contrário, leituras aprofundadas são responsáveis muitas vezes pelo envolvimento do leitor com o texto, produzindo conhecimento e prazer.

Convém lembrar ainda que na literatura vemos um espaço de diversidade cultural que se relaciona claramente com sua época de produção, seja ela de ontem ou de hoje. Nessa diversidade, encontram-se temas ora distintos ora idênticos, mas com abordagem diferente, problematizando várias situações sociais, num processo de interação textual.

Por fim, é necessário compreender que despertar o gosto pela leitura literária pressupõe uma mudança metodológica e estrategista organizada. Além disso, é preciso estar certo de com qual concepção de leitura se está trabalhando, uma vez que não é qualquer uma que promove a interação com a linguagem literária em suas especificidades. Essa percepção é o primeiro passo para que a sala de aula seja realmente um espaço de “letramento literário”, termo que Cosson assim define:

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

texto enquanto princípio de toda experiência estética, é que que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2011, p. 120).

## 2. A intertextualidade

Os textos, em sua composição, apresentam mecanismos estruturais e funcionais que contribuem para a construção dos sentidos. Esses mecanismos são as marcas que auxiliam o indivíduo no processo de compreensão do enunciado, uma vez que, se tais elementos são percebidos linguisticamente, seu significado será construído coerentemente. Nesse sentido, a *intertextualidade* é um dos elementos determinantes para a construção do sentido dos textos literários, uma vez que a tradição literária, desde sempre, envolveu o diálogo com obras e autores anteriores.

Falar em intertexto nos remete à ideia de que, ao lermos um texto A, podemos perceber menções a um texto B, ou seja, identificamos um entrecruzamento de vozes entre um texto e outro. Segundo Charaudeau e Mainguenau (apud DIONÍSIO, 2006, p. 104), *intertextualidade* é o “termo que designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos.”

Numa época pós-moderna como a nossa, em que fragmentos de textos literários de diversos autores e obras se mesclam, compondo novos textos, e em que muito se discute a respeito da prática de leitura literária, o trabalho com a *intertextualidade* torna-se ainda mais fundamental para a construção e validação dos sentidos do texto literário, além de promover o letramento literário, uma vez que as relações existentes entre os textos podem despertar inferências significativas a respeito da literatura. Além disso, o trabalho com a *intertextualidade* apresenta elementos importantes para o desenvolvimento da leitura literária. Isso se dá devido aos textos se relacionarem com outros textos, seja pela estrutura, função ou intencionalidade, bem como por sua

relação com as concepções literárias, permeando a construção do sentido, ou seja, promovendo o letramento, ampliando, portanto, a cognição do aluno frente ao uso social da literatura, conforme apontam Silva e Silveira:

O letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 94).

Ao trazer um texto para dentro de outro texto, o autor apresenta uma interação intencional, cuja compreensão acaba sendo comprometida se não há o conhecimento prévio do aluno a respeito dos elementos presentes na composição textual. Contudo, tal habilidade muitas vezes não é despertada no aluno, o qual não consegue ter a percepção desses elementos cotextuais e, inclusive, contextuais. Assim, a exploração das potencialidades da linguagem, conforme assinalam Silva e Silveira, não é plenamente alcançada:

A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Ela diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, pois uma leitura literária nunca será a mesma: o leitor sempre terá algo a ressignificar (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 95).

*A intertextualidade* tende, portanto, a contribuir significativamente para o letramento literário. Entretanto, a sua utilização deve estar atrelada a um trabalho dinâmico e motivacional, que envolva a compreensão de seus elementos como uma forma de apropriação significativa, deixando de lado a tão comum leitura superficial e resoluções meramente gramaticais.

## 2. 1 Análise dos poemas pelo viés da intertextualidade

Considerando que um discurso favorece a criação de outro, procuramos verificar a *intertextualidade* nos textos “Poema de sete faces”, de Drummond; “Até o fim”, de Chico Buarque, e “Com licença poética”, de Adélia Prado”. Segundo Fiorin (2003), nenhum texto é novo, pois sempre se sustenta em outro (s). Sendo assim, para Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”. Nesse sentido, embora apresentando pontos de vista distintos, os três poemas discutem o modo como cada eu lírico transmite sua cosmovisão em relação a sua trajetória de vida. Relembremos os três poemas:

### Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto  
desses que vivem na sombra  
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens  
que correm atrás de mulheres.  
A tarde talvez fosse azul,  
não houvesse tantos desejos.

O homem atrás do bigode  
é sério, simples e forte.  
Quase não conversa.  
Tem poucos, raros amigos  
o homem atrás dos óculos e do -bigode,

Meu Deus, por que me abandonaste  
se sabias que eu não era Deus  
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,

se eu me chamasse Raimundo  
seria uma rima, não seria uma solução.  
Mundo mundo vasto mundo,  
mais vasto é meu coração.

O bonde passa cheio de pernas:  
pernas brancas pretas amarelas.  
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
Porém meus olhos  
não perguntam nada.  
Eu não devia te dizer  
mas essa lua  
mas esse conhaque  
botam a gente comovido como o diabo.  
(ANDRADE, 2003)

Até o fim

Quando eu nasci veio um anjo safado  
O chato “dum” querubim  
E decretou que eu estava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim

“Inda” garoto deixei de ir à escola  
caçaram meu boletim  
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola  
Nem posso ouvir clarim  
Um bom futuro é o que jamais me esperou  
Mas vou até o fim

Eu bem que tenho ensaiado um progresso  
Virei cantor de festim  
Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso  
Em Quixeramobim

Não sei como o maracatu começou  
Mas vou até o fim

Por conta de umas questões paralelas  
Quebraram meu bandolim  
Não querem mais ouvir as minhas mazelas  
E a minha voz chinfrim  
Criei barriga, a minha mula empacou  
Mas vou até o fim

Não tem cigarro acabou minha renda  
Deu praga no meu capim  
Minha mulher fugiu com o dono da venda  
O que será de mim ?

Eu já nem lembro “pronde” mesmo que vou  
Mas vou até o fim

Como já disse é um anjo safado  
O chato “dum” Querubim  
Que decretou que eu estava predestinado  
A ser todo ruim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim  
(HOLLANDA)<sup>17</sup>

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
Cargo muito pesado pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.

---

17 Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/ate-o-fim-letras.html#ixzz34x2iWQ00>> Acesso em 17 de junho de 2014.

Aceito os subterfúgios que me cabem,  
sem precisar mentir.  
Não sou tão feia que não possa casar,  
acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo reinos  
-- dor não é amargura.  
Minha tristeza não tem pedigree,  
já a minha vontade de alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.  
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou.  
(PRADO, 1993, p. 11)

No “Poema de sete faces”, o eu lírico inicia o texto nos dizendo de um chamamento de atenção, por parte de um anjo que ele caracteriza como “torto”, em relação às escolhas feitas: “Vai, Carlos! Ser gauche na vida”. É como se o anjo dissesse: “Olha aí, foi escolher isso... deu no que deu”. Essa visão se tem já que se percebe em todo o poema, que se organiza em sete estrofes, um eu lírico que descreve em cada uma delas cenas da vida de forma cinematográfica, que ele parece observá-las isoladamente. Trata-se de um eu poético observador e introspectivo, que reconhece suas fraquezas “se sabias que eu era fraco” e, ao mesmo tempo sua grandeza de coração “mais vasto é meu coração”.

O poema de Chico Buarque, “Até o fim”, nos traz um eu lírico determinado, que, mesmo sendo predestinado “A ser errado assim”, se mantém firme “até o fim. É um eu poético cujas investidas não deram certo: não é bom de bola, voz chinfim, a mulher foge com outro, etc., mas que é persistente, quem sabe acreditando que as coisas podem mudar a seu favor; portanto, um eu lírico otimista, apesar de tudo.

“Com licença poética”, de Adélia Prado, nos faz ver um eu lírico consciente do papel que é/era destinada à mulher, mas ao mesmo tempo, um eu poético que se reconhece capaz de lutar por seus ideais: “Mulher é desdobrável. Eu sou”. Trata-se de uma voz feminina, com

um perfil moderno, que acredita na evolução humana e na mudança de postura da mulher na sociedade, saindo do estágio de submissão para assumir uma posição de igualdade. A mulher é anunciada não por um anjo “torto” ou “safado”, mas por um ano “esbelto”, que condiz com o perfil da mulher moderna.

Nos três poemas aqui analisados, a figura do anjo, embora com características diferentes, aparece como entidade norteadora do ser humano, ora predestinando “E decretou que eu estava predestinado”, “desses que tocam trombeta, anunciou”, ora alertando, advertindo: “Vai, Carlos! ser gauche na vida.”

Explorando os poemas em questão, percebe-se que o eu lírico de “Com licença poética”, de Adélia Prado e o de “Até o fim”, de Chico Buarque estabelecem uma relação dialógica com o eu lírico de Drummond, que se apresenta como fonte de inspiração para outros poetas.

Vale ressaltar que, embora Carlos Drummond de Andrade seja um poeta modernista e Adélia Prado e Chico Buarque sejam contemporâneos, os poemas mantêm, inclusive, a mesma estrutura composicional: seguem o plano da narrativa, uma das características da poesia moderna. Além disso, os três poemas estão na primeira pessoa e iniciam sempre com a mesma estrutura frasal, como que formando um paralelismo sintático: “Quando nasci...”

Nesse sentido, percebe-se que houve “o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN, 2003, p.30). No caso dos poemas aqui analisados, é perceptível a segunda opção, tendo em vista o comportamento dos eu lírico em cada um dos poemas.

Assim, a cada dia, surge um novo texto, fruto de experiências de leitura adquiridas ao longo da vida, as quais passam a fazer parte da memória de cada um para a construção do discurso.

### **3. Proposta didática**

A proposta didática abaixo discriminada envolve o estudo comparado de três poemas, a saber “Poema de sete faces”, de Carlos

Drummond de Andrade; “Até o fim”, de Chico Buarque; e “Com licença poética”, de Adélia Prado. Através deles, a *intertextualidade* será a base para a reflexão sobre o modo como cada poema desenvolve suas temáticas, uma vez que a poesia em sala de aula, dentre outras possibilidades, pode levar o aluno à busca do sentido a partir dos indícios que o próprio poema oferece, além de reconhecer sua estrutura composicional e a escolha vocabular.

Diante disso, o professor precisa explorar os elementos que fazem a constituição do texto de modo que o aluno se aproxime do texto poético, buscando não simplesmente classificar rimas, estrofes ou versos, mas identificar a mensagem de forma prazerosa, deliciando-se com a musicalidade do texto. Segundo Sartre (apud Simon, 1978, p. 36), a “poesia está mais ao lado da música e da pintura do que da literatura”.

Em relação ao “Poema de sete faces” de Drummond, por exemplo, é possível se explorar cada uma das cenas (faces) que se nos apresentam em todo o texto, de modo que o aluno perceba a relação do eu poético em cada uma delas. Isso permite que o aluno se posicione com mais atenção em relação ao texto, podendo chegar a observar como o eu lírico constrói cada imagem nas estrofes e, a partir daí, identificar o tema tratado no poema através dos indícios que a linguagem apresenta.

Para estimular a percepção do aluno quanto a esses indícios, a atividade de leitura fora dividida seguindo a sequência básica apresentada por Cosson (2011): *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Assim, a proposta inicia-se pela leitura do título do poema. Aqui serão feitas intervenções, diálogos, questionamentos, suposições, inferências, enfim, haverá uma mediação durante todo o processo de percepção do título, na tentativa de antecipar a temática presente no texto a ser lido e criar expectativas. Concluído esse passo, inicia-se o segundo que tem como objetivo apresentar a obra e o autor. Nesse momento, os alunos poderão manusear o livro de poesias de Carlos Drummond de Andrade. Enquanto isso, o professor aproveita para relatar fatos importantes sobre Drummond e a época em que viveu. Essas informações devem ser importantes

para que os alunos consigam relacionar o texto à condição social vivida pelo autor e suas experiências. Em seguida, parte-se para os terceiro e quarto passos, que são destinados à leitura e interpretação do poema, servindo, inclusive de referência para as próximas leituras a serem feitas. É um momento de contato interativo com o texto, em que o professor é peça fundamental para favorecer o processo de leitura como um todo. Depois de todo esse diálogo, será feita uma nova etapa destinada a estimular novas leituras. Aqui a estratégia é a discussão em grupo, partindo da leitura dos dois últimos poemas. Para a conclusão, será feita a explanação dos grupos, com a participação mediadora do professor. Detalhando todo esse processo, têm-se os seguintes momentos em sala de aula:

**Primeiro momento:** O professor inicia a aula com o “Poema de sete faces”, explorando o título, indagando o que vem à mente ao ouvir *Poema de sete faces*, de que o poema vai tratar, por exemplo, e pede que os alunos façam anotações das suas hipóteses. Isso faz com que o aluno, além de criar expectativas sobre o texto, possa também projetar imagens na tentativa de conhecer a “personalidade” do eu poético.

**Segundo momento:** O professor distribui o texto para os alunos. Em seguida, faz a leitura oral procurando fazer a entonação conforme a estrutura poética e pede para os alunos verem se as hipóteses foram confirmadas ou não. Após essa atividade, explora-se a leitura de cada estrofe e solicita-se que os alunos, através dos esquemas imagéticos que vão se criando no ato da leitura, possam descrever essas imagens ou as reproduzam em papel. Isso é totalmente possível, já que no poema percebe-se um tom cinematográfico, em que as cenas se passam como se fossem fragmentadas e desconexas, mas completas em si mesmas de modo a manter a coerência interna do poema.

**Terceiro momento:** Aqui, pode-se iniciar o processo de interpretação do poema pedindo aos alunos que relacionem a mensagem de cada uma das estrofes à realidade social a partir de questionamentos como *o que significa a palavra gauche na primeira estrofe? qual das estrofes nos remete a uma passagem bíblica? como podemos definir o eu lírico?* Finaliza-se essa parte com uma discussão a partir das respostas dos alunos e do arremate do professor.

**Quarto momento:** Divide-se a sala em dois grupos: meninos e meninas. Entrega-se uma cópia contendo os dois poemas a todos os alunos e direciona-se que as meninas leiam “Até o fim” e os meninos, “Licença poética”. Em seguida, pede-se que cada grupo faça uma leitura silenciosa do texto e depois discuta entre si, procurando caracterizar o novo eu-lírico e fazer relação com o primeiro texto lido, o “Poema de sete faces”, apontando passagens que fazem referência ao poema de Drummond, a partir do seguinte roteiro:

- Após a leitura, o que lhe veio à mente?
- Fechando os olhos, o que consegue visualizar?
- De que trata o poema?
- Como se caracteriza o eu-lírico?
- Que passagens do poema se aproximam do “Poema de sete faces”?
- Há algum trecho que se relaciona com outros textos já lidos por você?
- O sentido da palavra *gauche* no poema de Drummond tem o mesmo em “Com licença poética”, no verso “vai carregar bandeira?” E no verso “E decretou que eu estava predestinado a ser errado assim?” Comente.
- Que situações sociais são retratadas a partir da caracterização do eu-lírico?

**Quinto momento:** Hora da discussão mediada pelo professor para que cada grupo apresente suas hipóteses, comparações e conclusões acerca da leitura dos poemas, de modo que os alunos percebam o caráter dialógico que permeia os textos, identificando, portanto, as relações de *intertextualidade* e participando ativamente do processo de leitura dos poemas, ação indispensável para a promoção do letramento literário. Para finalizar, o professor pode pedir que os grupos se desfaçam e cada aluno formule o seu próprio poema, utilizando-se da *intertextualidade* com um dos poemas já lidos e iniciando com o trecho “Quando eu nasci...”. Essa produção será lida por cada aluno e afixada no mural da sala. É um momento, inclusive,

de o professor conhecer cada aluno, pois a temática trabalhada é justamente apresentar como o “eu-lírico” se sente a partir de sua própria história de vida.

### Considerações Finais

As práticas de leitura literária precisam ter um planejamento que possibilite a experimentação de uma literatura viva, capaz de envolver e encantar o aluno-leitor. Para isso, é necessário estimular a prática docente que amplie a visão dos alunos diante da literatura, seja ela em prosa ou em verso, e dinamize esse contato que, historicamente, tem sido bastante doloroso. Aqui, vimos que a *intertextualidade* pode auxiliar todo esse processo, uma vez que a relação íntima entre os textos representa para o aluno um recurso não só criativo mas também atrativo, já que no momento em que se percebe que um texto traz elementos de um outro texto estimulam-se as inferências e promove-se efetivamente a leitura, internalizada, dos dois textos (ou mais).

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, C Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro. Record, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- Dicionário Aurélio**. Disponível em < <http://www.dicionariodoaurelio.com/>> acesso em 17 de jun de 2014.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. Pessoa de; FIORIN, José Luis (org). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: USP, 2003.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. **Até o fim**. Disponível em< <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/ate-o-fim-letras.html>> Acesso em 17 de junho de 2014.
- KRISTEVÁ, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PRADO, A. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano. 1993.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMOM, Lumna Maria. **Uma poética do risco.** São Paulo: Ática, 1978.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. Disponível em: <[http://www.educacao.al.gov.br/reduc/artigos/reduc-1a\\_edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA\\_Antonieta%20Silva\\_Maria%20Silveira.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/artigos/reduc-1a_edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf)> Acesso em: 08 novembro de 2013.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ALEXSANDRA DANTAS OLIVEIRA ANDRADE**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pela UFS; graduada em Letras Português/Francês, também na UFS. Professora efetiva de Língua Portuguesa, no Ensino Básico do Estado de Sergipe.

*E-mail para contato: aledantas16@gmail.com*

### **ANAXIMANDRO ALESSANDRO LÉLIS DO CARMO**

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tiradentes, Pós-Graduado em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas Jacarepaguá, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – Campus Itabaiana e Professor da Educação Básica de Línguas Portuguesa da Rede Pública Estadual de Sergipe.

*E-mail para contato: anaximandrocarmo79@hotmail.com*

### **CARMEM SÍLVIA DE ALMEIDA**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, nascida em Nossa Senhora da Glória, SE, perambula entre letras, livros, fardas, meninos e meninas. Trabalha para não envelhecer os sentidos e, por isso mesmo, escolheu ser professora, estar numa escola (pública estadual) cheia de barulhos, movimento, formação e transformação. Da capital do sertão sergipano, Glória, é no fim (e no começo) das contas e das crônicas, um olhar em busca de contares para escrever os dias, as coisas e as pessoas.

*E-mail para contato: carmemdrumond@yahoo.com.br*

### **CYNTHIA CARLLA DE ALMEIDA ANDRADE**

Possui graduação pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. É professora do Instituto de Educação de Monte Santo pelo município e do Colégio Estadual Andorinha pelo Estado da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

*E-mail para contato: cynthiacarllaruiva@gmail.com*

### **EDINEIDE SANTANA**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Didática do Ensino Superior, possui também Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, lato sensu. Licenciada em Letras Vernáculas e Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Tiradentes. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação, Colégio Amadeus, Colégio Pio Décimo e Colégio de Orientação e Estudos Integrados-COESI. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Tópicos Específicos de Educação e Produção de Texto.

*E-mail para contato: edineide\_santana@yahoo.com*

### **ELIZABETH DIAS DE SOUZA CINTRA**

Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Penedo (FFPP); com especialização em Língua Portuguesa: leitura e produção de texto pela Faculdade Atlântico; Mestre em Letras (UFS, PROFLETRAS, Campus Itabaiana, Capes). Atualmente, Professora da Educação Básica de Língua Portuguesa, efetiva com duplo vínculo na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Sergipe.

*E-mail para contato: beth.cintra@hotmail.com*

### **GILDETE CECILIA NERI SANTOS**

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Letras pela mesma instituição, Especialista em Língua Portuguesa e Diversidade Linguística pela Faculdade São Luís de França, e Professora da Educação Básica de Línguas Portuguesa e Inglesa da Rede Pública Estadual de Sergipe.

*E-mail para contato: gcecilianeri@hotmail.com*

### **GILVAN DA COSTA SANTANA**

Graduação em Letras Vernáculas; Especialização em Língua Portuguesa e em Ciências da Educação; Mestrado em Ciências da Educação; Mestrado em Letras (PROFLETRAS, UFS, Itabaiana, Capes, 2015). Professor efetivo do Instituto Federal de Sergipe. Experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, produção de texto, linguística, arte e educação. Membro do grupo de pesquisa: Educação Profissional e Tecnológica. *E-mail para contato: gilvancsantana@yahoo.com.br*

### **JOSÉ ALEXANDRE DOS SANTOS**

Graduado em Letras vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, PROFLETRAS, UFS, Itabaiana, Capes, 2015. Professor, há 31 anos, de Língua Portuguesa, Educação básica, da SEED do Estado de Sergipe e Literatura Brasileira da rede particular de ensino do Estado de Sergipe.

*E-mail para contato: alexandresantos1952@globomail.com*

### **JOSÉ TEIXEIRA NETO**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (PROFLETRAS, UFS, Itabaiana, Capes, 2015). Coordenador pedagógico da rede municipal de ensino e professor de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de ensino em Tobias Barreto/SE.

*E-mail para contato: txrneto@gmail.com*

### **LUCICLEIDE COSTA ROCHA**

Mestre em Letras pela UFS/ITA. Especialista em Letras e Linguística pela Faculdade Amadeus, Graduada em Letras-Português pela UFS/ITA. Atua como professora de educação básica da Rede Estadual de Educação.

*E-mail para contato: lucicleidec@yahoo.com.br*

### **MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA**

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe com Especialização em Literatura Brasileira (UNIT-SE) e Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS/ Campus Itabaiana/Capes-2015) pela Universidade Federal de Sergipe. É professora efetiva da rede pública estadual de ensino de Sergipe.

*E-mail para contato: medrisantos@gmail.com*

### **MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES**

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe e professora da educação básica pela Secretaria de Estado da Educação. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS com bolsa CAPES.

*E-mail para contato: menezes.ufs@hotmail.com*

### **RAIFF MAGNO BARBOSA PEREIRA**

Possui Graduação em Letras pela Universidade Veiga de Almeida (2002), Mestrado em Letras - Ciência da Literatura (2006) e Doutorado em Letras - Ciência da Literatura (2012) pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professor da Universidade Veiga de Almeida de 2006 a 2012. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da rede federal de ensino no Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão. Possui experiência na área de Linguística textual, Semântica argumentativa e Gêneros textuais (produção textual). Na área da Literatura Brasileira, atua no campo da lírica e da ficção brasileiras e da literatura infantil.

*E-mail para contato: raiffmagno@bol.com.br*

### **REJANILZA SANTOS DA SILVA BARBOZA**

Mestre em Letras Profissional em Rede - PROFLETRAS - pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Língua, Linguística e Literatura, pela Faculdade Batista Brasileira (FBB). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XXII). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

*E-mail para contato: rejoy13@hotmail.com*

### **SANDRA VIRGÍNIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (Profletras, UFS, Itabaiana, CAPES, 2015). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Ages), Tutoria em Educação a Distância (UNIT) e Tecnologias em Educação (PUC-Rio). Graduada em Letras-Português pela UFS. Atualmente é professora efetiva das redes estadual e municipal de ensino, no município de Tobias Barreto.

*E-mail para contato: sanlitera@yahoo.com.br*

### **WAGNER GUIMARÃES SILVA**

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão e Professor da Educação Básica de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Sergipe.

*E-mail para contato: silvawagner78@gmail.com*

### **WALDEMAR VALENÇA PEREIRA**

Graduado em Letras - Português, na Universidade Tiradentes (Unit); pós-graduado lato sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Unit); mestre em Letras, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), unidade de Itabaiana, através do programa PROFLETRAS, financiado com bolsas de estudo pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), atualmente, é membro do GT 5 - Grupo de trabalho -, do CIMEEP/UFS (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos) - disponível em [www.cimeep.com.br](http://www.cimeep.com.br). É professor efetivo da Rede de Ensino do Estado de Sergipe.

*E-mail para contato: letrabrazil@ig.com.br*

## **Organizadoras**

### **CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO**

Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ (2004). Professora de Literaturas de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado na Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Coordenadora do CIMEEP (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos). Autora de diversos livros de crítica e historiografia literária. Site: [www.ramalhochris.com](http://www.ramalhochris.com)

*E-mail para contato: ramalhochris@ufs.br*

### **JEANE DE CÁSSIA NASCIMENTO SANTOS**

Possui Licenciatura em Letras, Mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Mackenzie (2000), e Doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Tem experiência na área de Letras, especificamente em Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura e Ensino, Teoria da Literatura, Cultura Brasileira. Foi professora da Faculdade Associada de Cotia-SP. Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

*E-mail para contato: jeanecn@uol.com.br*

## Prefaciadora

### **ANÉLIA MONTECHIARI PIETRANI**

Doutora em Letras - Literatura Comparada pela UFF (2005) e Mestre em Letras - Literatura Brasileira pela mesma universidade (1998). Atualmente é professora adjunta de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras - UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ, coordenadora do NIELM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura, órgão vinculado à direção da Faculdade de Letras - UFRJ, integrante/pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Nação e Narração UFF/CNPq e Literatura Brasileira contemporânea: diálogos e reflexões UFRGS/CNPq, pertencentes ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq. Além disso, integra a equipe de coordenadores (com Anabelle Loivos Considera - UFRJ e Luiz Fernando Conde Sangenis - UERJ) do Projeto Interinstitucional de Extensão 100 Anos sem Euclides. Tem interesse em estudos sobre Ana Cristina Cesar, poesia de autoria feminina, subjetividade, questões de gênero, Euclides da Cunha, Machado de Assis. Atualmente desenvolve pesquisa sobre literatura contemporânea brasileira de autoria feminina, abordando as questões de gênero e os estudos literários.

*E-mail para contato: [aneliapietrani@letras.ufrj.br](mailto:aneliapietrani@letras.ufrj.br)*



**ArtNer**  
**Comunicação**

Joselito Miranda de Souza • DRT 01409/SP

Contatos: (79) 9131-7653 • 3043-1744

[joselitomkt@hotmail.com](mailto:joselitomkt@hotmail.com)

*Font: calibri, 11*

*Tamanho: 15x21*

*Miolo: Polén 90g*

*Capa: Supremo 300g*