



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GIOVANA PEDREIRA LEAL

**DIÁLOGOS DE LETRAMENTOS: DA CANÇÃO DE MASSA AO TEXTO
LITERÁRIO CANÔNICO**

SALVADOR
2023

GIOVANA PEDREIRA LEAL

**DIÁLOGOS DE LETRAMENTOS: DA CANÇÃO DE MASSA AO TEXTO
LITERÁRIO CANÔNICO**

Memorial Acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Drª. Simone Bueno Borges Silva.

SALVADOR
2023

GIOVANA PEDREIRA LEAL

**DIÁLOGOS DE LETRAMENTO: DA CANÇÃO DE MASSA AO TEXTO LITERÁRIO
CANÔNICO**

Memorial Acadêmico apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Simone Bueno B. Silva _____
Professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, presidente.

Profa. Dra. Eumara Maciel do Santos _____
Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Profa. Dra. Mônica Menezes Santos _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Divina Providência pela oportunidade de, em um país onde muitos não têm acesso à escolaridade, poder concluir um curso de mestrado!

Sou grata aos meus pais, avós, tios e primos, sobretudo àqueles que cito ao longo deste memorial. Também aos meus professores da infância até a atualidade, pois sem eles eu nada seria.

Minha gratidão se estende também aos amigos(as) e colegas de trabalho que se mobilizaram a me incentivar, auxiliar e orientar durante este percurso: Denise, Laize, Hosana, Júlia, Anna, Ada, Fernanda, Márcia. E me perdoe se esqueci de citar alguém: coisas da idade, não do coração!

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dr^a Simone Bueno B. Silva que encampou minha ideia inicial, me fornecendo subsídios para desenvolvê-la e, mais que isso, me chamando sempre aos eixos para que a essência do trabalho desenvolvido respeitasse e se consubstanciasse em práticas que promovessem o letramento literário.

Agradeço a CAPES pelo constante incentivo à formação continuada. E às professoras Dr.^a Mônica Menezes, Dr.^a Eumara Maciel e Dr.^a Eliane Debus, presentes desde a qualificação deste trabalho, por suas inestimáveis contribuições.

Ainda, agradeço a contribuição inestimável, cumplicidade e doação de Maria Elvira e Mariangela para que esse objetivo fosse alcançado.

Por último, retorno ao começo: agradeço ao Divino por ter me dado meus filhos – Diogo e Gabriel – duas razões para seguir adiante.

A literatura é uma doença textualmente transmitida, normalmente contraída na infância.

(Jane Yolen)

RESUMO

LEAL, Giovana Pedreira **DIÁLOGOS DE LETRAMENTOS: DA CANÇÃO DE MASSA AO TEXTO LITERÁRIO CANÔNICO.** 143f. il. 2023. Memorial Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETROS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

Este Memorial Acadêmico, intitulado “ Diálogo de Letramentos: da canção de massa ao texto literário canônico”, foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETROS) apresenta uma proposta de investigar o fenômeno da canção de massa enquanto possibilidade didática, visando o aumento e a acessibilidade da leitura literária em ambiente escolar. A proposição é compor parâmetros para a formação de leitores críticos e autônomos do texto literário canônico no ambiente escolar a partir de aproximações temáticas com canções de massa.;para estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar- unidade Dendezeiros ,em Salvador -BA. Dessa forma, o presente trabalho de caráter memorialístico e bibliográfico se desenvolveu com duas funções: o memorial, no qual é feita uma reflexão sobre as experiências de letramento da pesquisadora, desde a infância até a formação acadêmica e profissional; a pesquisa bibliográfica, que por sua vez forneceu um embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento de um projeto pedagógico inspirado no diálogo da canção popular de massa com o texto literário canônico. No embasamento teórico da pesquisa constam concepções de letramento ideológico (STREET, 2014); de leitura crítica, (FREIRE 2011, 2018, 1987) e letramento literário, relações entre literatura e ensino; (ABREU, 2006), refletindo sobre a questão do texto literário canônico e sua presença na escola; (COSSON, 2014); (MORTATTI, 2014); (DALVI, 2013); (ZILBERMAN 2009) e (ZAPPONE 2008) acerca do letramento literário por tomar a literatura como uma leitura que demanda respostas do leitor e, ainda, em estratégias e compreensão leitora (SOLÉ, 1998) por entender que é preciso olhar cuidadosamente para os parâmetros que poderão viabilizar uma proposta de trabalho com a leitura do texto literário canônico em sala de aula.

Palavras-chave: Letramento literário; literatura canônica; canção de massa; formação do leitor.

ABSTRACT

LEAL, Giovana Pedreira. **DIALOGUE OF LITERACIES: FROM THE MASS SONG TO THE CANONICAL LITERARY TEXT.** 143f. il. 2023. Academic Memorial. Graduate Program in Letters, Professional Master in Letters (PROFLETRAS), Institute of Letters, of Universidade Federal of Bahia. Salvador, 2023.

This Academic Memorial, entitled "Dialogue of Literacies: from mass song to canonical literary text", was developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) and presents a proposal to investigate the phenomenon of mass song as a didactic possibility, aiming at the increase and accessibility of literary reading in the school environment. The proposal is to compose parameters for the formation of critical and autonomous readers of the canonical literary text in the school environment from thematic approaches with mass songs. For students in a 9th grade elementary school class at the Military Police College - Dendezeiros unit, in Salvador -BA. In this way, the present memorial and bibliographic work was developed with two functions: the memorial, in which a reflection is made on the researcher's literacy experiences, from childhood to academic and professional training; bibliographical research, which in turn provided a theoretical and methodological basis for the development of a pedagogical project inspired by the dialogue between the popular mass song and the canonical literary text. In the theoretical basis of the research, there are conceptions of ideological literacy (STREET, 2014); critical reading, (FREIRE 2011, 2018, 1987) and literary literacy, relations between literature and teaching; (ABREU, 2006), reflecting on the issue of the canonical literary text and its presence in school; (COSSON, 2014); (MORTATTI, 2014); (DALVI, 2013); (ZILBERMAN 2009) and (ZAPPONE 2008) about literary literacy by taking literature as a reading that demands responses from the reader and also in strategies and reading comprehension (SOLÉ, 1998) by understanding that it is necessary to look carefully at the parameters that may enable a work proposal with the reading of the canonical literary text in the classroom.

Keywords: Literary literacy; canonical literature; mass song; reader training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Conclusão da alfabetização.....	23
Figura 02	Na Jabutância.....	24
Figura 03	Projeto Cordel.....	38
Figura 04	CPM – Dendezeiros, parte interna.....	40
Figura 05	Sala de aula do CPM Dendezeiros.....	89
Figura 06	Militarismo presente.....	95
Figura 07	A Cartomante.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPM	Colégio da Polícia Militar
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
HQ's	Histórias em Quadrinhos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC's	Tecnologias da informação e comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMEÇAR DE NOVO E CONTAR... (COMIGO) DE MIM	16
2.1 Que história é essa?!!?.....	16
2.2 A casa do Tororó e os projetos de gauches.....	18
2.3 “Eu vim de lá pequenininho”.....	20
2.4 “A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola”.....	22
2.5 “Daquilo que eu sei... (nem) tudo foi permitido?”.....	23
3 A JABUTÂNCIA: TEMPO DE DESCOBERTAS E INDAGAÇÕES	25
3.1 Os caminhos da jabutância numa escola militar.....	39
4 DE OLHO NO(S) CÂNONE(S)	47
4.1 O que se entende por cânone?	47
4.2 Entendendo a cultura e a canção de massa.....	56
5 O DIÁLOGO DA CANÇÃO DE MASSA COM A LITERATURA CANÔNICA	63
5.1 Distinção entre letra de canção e poesia literária.....	63
5.2 Diálogo entre textos: uma possível abordagem didática.....	65
6 LEITURA, LETRAMENTO IDEOLÓGICO E LETRAMENTO LITERÁRIO....	68
6.1 Leitura(s), leitor(es) e desafios.....	79
6.2 Letramento ideológico e literário: o papel da escola.....	87
7 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	93
7.1 Caracterização.....	93
7.2 A proposta didático-pedagógica.....	95
7.3 Oficina.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	129

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno dos “Diálogos de Letramentos: da Canção de Massa ao Texto Literário Canônico” apresentada nesta pesquisa visa investigar o uso pedagógico da canção de massa enquanto possibilidade didática para o aprimoramento das práticas de leitura do texto literário canônico. É objetivo deste trabalho compor parâmetros para a formação de leitores críticos e autônomos do texto literário canônico no ambiente escolar a partir de aproximações temáticas com canções de massa.

Este objetivo passa pela compreensão de que, no ambiente escolar, a leitura de obras literárias tem um papel importantíssimo de transformação, sobretudo, quando permite ao leitor o estabelecimento de diálogo com variados tipos de textos, vindo a contribuir para seu posicionamento crítico face à realidade que vivencia. É preciso ressaltar, portanto, o papel social fundamental da escola no sentido de garantir e promover o direito de acesso dos estudantes ao patrimônio cultural e artístico, principalmente o clássico, visto que, dificilmente estes estudantes, sobretudo os da escola pública, teriam oportunidade de fruir destes bens culturais fora do ambiente escolar. Segundo Cândido (1995, p.263), “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

A problemática evidenciada, adveio da minha própria formação enquanto leitora e da *práxis* como docente quando, na década de 80, iniciei minha jornada profissional na docência. À época, alguns conceitos, hoje já sedimentados, mas, nem por isso esgotados, ainda eram incipientes, o de letramento é um deles.

Se fazia necessário, incorporar ao trabalho o conceito de letramento que inicialmente foi utilizado como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, conforme destaca Kleiman (1991). Mas que foi se alargando no conceito de multiletramentos, no qual se concebe a pluralidade de linguagens e culturas nos processos comunicativos contemporâneos, às quais o sujeito está(esteve) exposto ao longo de sua vida e se percebe o quanto tais práticas concorrem para sua formação.

Durante esses trinta últimos anos, tais conceitos foram assimilados pelos documentos oficiais que balizam a educação no Brasil. Nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já se voltavam para a visão de texto e de leitura mais

abrangentes, preocupando-se com o ensino da literatura resultante do contato com o texto, um conhecimento que decorre de vivência e não só de informação. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2020, p. 68) apontou como proposta para a disciplina de Língua Portuguesa, um trabalho que leva em conta a literatura viva, mutável que não está presa somente aos livros:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura de mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Dessa forma, observa-se que os dois norteadores do trabalho com a língua propõem uma prática pautada na diversidade, indo do cânone ao marginal, do culto à cultura digital, sem exclusões, não privilegiando grupos ou falares, mas considerando a vasta cultura que os nossos estudantes possuem e levam para escola. Contudo, estes documentos norteadores não desconsideram o cânone e seu valor na formação de leitores. Vê-se claramente imbricadas as concepções de letramento.

O que se observa é que, muitas vezes, esse processo se dá de forma inadequada, sem planejamento e orientação e não se avança para o propósito da busca de uma verdadeira formação do leitor que, além de crítico, seja capaz de sentir e de expressar o que sentiu, interagindo com a obra e com o autor, tornando relevante a discussão.

A justificativa para esse Memorial advém da compreensão, adquirida no percurso da minha formação enquanto leitora e ao longo da minha *práxis* pedagógica, de que quando se exclui totalmente a literatura canônica, nega o professor a seus alunos o acesso a um bem cultural apropriado pelas elites, nega, também as diferentes possibilidades de ver e pensar o mundo, a organização social, as possibilidades de resistência e campos de enfrentamento político e social. Além disso, nega a possibilidade de descobrir a beleza semântica e estética nela existente e que pode ser explorada, mediante uma leitura prazerosa.

Não se pode esquecer que tem a escola o papel de contribuir para que os livros lidos em sala de aula e, fora dela, cumpram, realmente, o ciclo completo do seu destino, proporcionando a reflexão sobre arte e sobre a vida e despertando emoções que serão únicas e irrepetíveis para cada leitor.

Assim, a perspectiva adotada neste trabalho me faz pedir licença para utilizar a alegoria do Jabuti para ilustrar a minha trajetória na docência. Esta alegoria se encontra na fábula “Festa no Céu” de Ana Maria Machado e conta a história de um jabuti que muito se esforçou para alcançar seus objetivos e sonhos.

A adoção de tal alegoria, revisita o meu percurso enquanto docente, no que concerne às práticas de letramento, quando do ensino da literatura, almejando comparar a trajetória de um professor que busca trazer para a sala de aula a canção de massa, enquanto possibilidade didática de um texto literário canônico.

Para tanto, o percurso metodológico de Memorial possibilitou revisitá a minha formação e prática de letramento, permitindo (re)avaliá-las, à luz do conceito de multiletramentos. A partir da investigação das próprias vivências como docente, descrevo minhas experiências que, metaforicamente, ao longo da minha atividade como docente, chamo de ‘jabutância’ – imagem que o próprio relato virá a esclarecer – e, sob a luz de um entendimento acerca dos letramentos múltiplos, busquei ressaltar o valor do texto literário clássico no processo de formação de leitores. Penso na diversificação do ensino da literatura, sem, contudo, deixar de crer que é possível fazer com que os alunos enxerguem, mesmo no contexto de massa ao qual estão inseridos, o valor do texto literário canônico, garantindo o direito de acessibilidade a ela.

A partir do enquadramento teórico deste estudo foi possível o exame da problemática que envolve a leitura de textos literários canônicos na escola sob nova abordagem, reinterpretando os diferentes aspectos que a envolvem, visando subsidiar uma proposta didática baseada em novas perspectivas para o ensino da literatura, contemplando seu diálogo com o gênero canção popular ou de “massa”.

Dentro desse contexto, à luz da importância dos multiletramentos, considerando a leitura literária canônica a partir de aproximações temáticas com canções de massa – mesmo no entendimento de que na prática, a percepção é a de que as aulas de Língua Portuguesa não têm dado conta de abranger toda essa carga de responsabilidades, sobretudo, no que se refere à formação do hábito de leitura de textos literários – este trabalho visa mostrar a importância e a viabilidade do contato do estudante com o cânon literário.

Assim, no Capítulo 2, intitulado “Começar de Novo”, revisitando a minha trajetória de professora, a partir de um relato breve de quem sou – professora/pesquisadora – reflito sobre o meu percurso acadêmico, trazendo

lembranças dos momentos significativos de leitura literária na minha vida enquanto estudante, discorrendo sobre os letramentos a que fui submetida; momentos da vida pessoal que contribuíram para a formação de meu gosto pela leitura.

No Capítulo 3, “Jabutância: Descobertas e Inquietações”, abordo minha trajetória profissional, utilizando da alegoria de um jabuti para revisitar meu percurso à luz dos eventos e práticas de letramento que me constituíram como docente e a forma como o mestrado colaborou com a construção da profissional que sou. No subitem “Os Caminhos da Jabutância Numa Escola Militar”, trago algumas informações sobre o Colégio da Polícia Militar (CPM) – Dendezeiros, local em que leciono e de onde a proposta didático-pedagógica elaborada neste Memorial foi engendrada e deve ser executada tão logo a normalidade das aulas presenciais retornem. Por se tratar de uma escola militar, fiz algumas observações sobre o modelo de ensino, à luz das teorias foucaultianas, para uma melhor compreensão do gerenciamento da instituição de ensino.

No Capítulo 4, trago as concepções de “clássico” de acordo com Lajolo (2011) e de “cânone” de acordo com Abreu (2006), Caldas (1987), Compagnon (2009), Machado (2002), Mibielli (2021) e “popular ou de massa” na visão de Chauí (2006) e Kothe (2007). Me apoio na Teoria Crítica de Adorno (2002), com a finalidade se desdobrar em outras afins como “Literatura” *versus* “subliteratura ou literatura popular”, encaminhando então para os primórdios do que se entende por “cultura de massa” até a compreensão do que se chama “canção de massa”, considerando as afirmativas de Jambeiro (1975). Por fim, justificando a escolha da utilização da “canção de massa” como introdução ao texto literário canônico.

Na sequência, no Capítulo 5, busquei articular os conceitos “texto canônico” e “canção de massa”, intencionando a abordagem sob a ótica do dialogismo de Bakhtin (2006).

No Capítulo 6, o desdobramento da discussão foi em torno do território das concepções de leitura crítica de Freire (1989); de sincronia e de diacronia, na visão de Jauss (1994) e Iser (1999), desemborcando nas discussões sobre letramento literário na escola, de acordo com os estudos de Zappone (2008), Zilberman (2009), Cosson (2014), Dalvi (2013), Mortatti (2014). Além disso, discuto o conceito de letramento trazido do ensinamento de Kleiman (1995) e letramento ideológico de Street (2014).

O Capítulo 7 traz a proposta didático-pedagógica, em caráter propositivo, visto que, devido à pandemia do COVID-19 não foi possível efetivar uma pesquisa-ação. Neste último tópico, faço a caracterização da proposta, mostrando as etapas de uma sequência básica, conforme as considerações de Cosson (2014) e, subsequentemente, descrevo o passo a passo das atividades propostas.

2 COMEÇAR DE NOVO E CONTAR... (COMIGO) DE MIM

E o menino com o brilho do sol
 Na menina dos olhos
 Sorri e estende a mão
 Entregando o seu coração
 E eu entrego o meu coração
 E eu entro na roda
 E canto as antigas cantigas
 De amigo irmão
 As canções de amanhecer
 Lumiar e escuridão
 [...]
 E é como se eu descobrisse que a força
 Esteve o tempo todo em mim
 E é como se então de repente eu chegasse
 Ao fundo...
 De volta ao começo
 De volta ao começo

(Gonzaguinha)

Rememorar permite (re)avaliar, à luz do nosso estado de consciência atual e dos novos conhecimentos adquiridos, o que foi vivenciado e acumulado em nossa trajetória. Ir “de volta ao começo”, não significa retroceder e fixar-se ao passado, muito menos desprezar e desconsiderar o passado como algo “velho” e “ultrapassado”. Rememorar deve ser, sobretudo, uma forma de provocar um diálogo entre o passado e o presente, em busca de novos rumos para o futuro.

2.1 Que história é essa ?!!?

Ao chegar ao Programa de Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS – Universidade Federal da Bahia (UFBA), minha impressão inicial era a de que deveria fazer uma dissertação de mestrado em terceira pessoa para conclusão do curso, como imaginei ser a praxe em pós-graduação. Contudo, deparei-me com a proposição de que haveríamos de escrever um memorial, isto é, um texto (auto)biográfico.

Essa ideia inicialmente, a mim, foi bastante inusitada; surpreendente mesmo! Não conseguia compreender o porquê de a minha história de vida, as minhas memórias ou falar de mim seria importante para academia. Agora, no entanto, após vivenciar o PROFLETRAS, consigo perceber o quanto importante é refletir sobre as práticas de letramento a que fui exposta e o quanto isso diz ou pode dizer de mim, para mim, sobre mim e, mais ainda, sobre como elas se refletem naqueles que são tutelados a mim numa sala de aula. Considerando o que diz Ferraroti, citando Marx (2014, p.41): “Se a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais, toda práxis humana é uma atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social [...]. O indivíduo não funda o social, mas é o seu produto sofisticado”.

Ainda não estávamos em aula, propriamente dita, quando a Prof.^a Alvanita nos contatou por e-mail, passando algumas instruções sobre a disciplina de literatura e solicitando o primeiro escrito sobre nós. O propósito era que escrevêssemos sobre o nosso primeiro contato com a literatura.

Comecei a redigir o texto num domingo pela manhã, não sei se por coincidência ou se de fato as memórias ficam tão presentes em nossas vidas que, com tantos dias da semana para executar a tarefa, escolhi justamente um domingo. Não, não foi coincidência. Domingo era o dia da semana em que as práticas de letramento se davam para a família Leal. E, assim iniciei o meu relato ao qual dei o título de “Reminiscências Literárias”.

Contar não é tarefa fácil, como dizia Guimarães Rosa (2001) “não pelos anos que passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...]. O gênio da palavra e dos neologismos me reporta a um outro, esse desconhecido, porém não menos admirado por essa viajante do tempo que ora escreve sobre si.

Revisitar minhas origens, à procura das raízes educacionais que me alicerçaram desde a infância até a chegada ao mestrado profissional, realmente promoveram um “balancê”. Assim, trago inicialmente as reminiscências de uma casa que foi o berço de minha trajetória nas letras, bem como o relato de episódios familiares e escolares que marcaram meu percurso.

2.2 A casa de Tororó e os projetos de gauches

A casa do Tororó, onde tia Dedé fazia almoços de Páscoa incríveis, os quais reuniam o “clã” LEAL em torno de uma mesa farta não só de iguarias para alimentar o corpo, mas principalmente de discussões infindas para alimentar a mente, nunca saiu de mim. Posso fechar os olhos e ver tudo, tudinho [...]. Da penteadeira cheia de bibelôs à cristaleira cheia de ovos de chocolate, nada marcou tanto minha história das letras quanto aquela escada íngreme que levava ao sótão: era de lá que meu tio Newton ludibriava a mim e aos outros pequenos da família e caíamos como patinhos!

Aquele tio querido, que eu saiba, nunca cursou Pedagogia ou Letras, mas, como se interessava por diferentes áreas do saber, talvez até usasse de mecanismos guiados pela concepção de Terzi (2008) a qual considera o ambiente familiar rico em eventos de letramento, proporcionados pelos pais, sobretudo, a leitura de livros infantis fator que pode ser determinante para o sucesso escolar.

O sótão funcionava como um dormitório gigante para muitos rapazes (a família era majoritariamente masculina, três moças apenas). Ao chegar ao topo da escada, via-se cerca de dez camas, um quadro, um cavalete, algumas pranchetas, uns microscópios e lâminas, lunetas e muitas, muitas estantes cheias de livros. Eram tantos que não mais cabiam nas prateleiras, sendo preciso empilhá-los nos espaços que sobrassem. Aquele sótão tinha uma atmosfera singular, sinestésica: o cheiro do ácaro nos papéis me acompanha até hoje.

Foi de lá, daquele lugar surreal para uma criança que tio Newton, outro “gênio”, um sujeito que prestava vestibular para várias áreas a fim de dar suporte aos irmãos e primos nos primeiros anos de sua vida acadêmica, resolveu despertar a magia da leitura, o prazer da ficção nas almas das crianças de minha família. Cada vez mais me convenço de que meu tio também entendia que a prática da leitura se transmite entre as gerações, sendo uma espécie de bem que se herda e que se lega, conforme discute Galvão (2003).

Sua tática era simples, porém, é na simplicidade que reside a essência verdadeira das legítimas intenções! Tio Newton já deixava expostos alguns exemplares de literatura infanto-juvenil, como se accidentalmente tivesse adquirido para ajudar o dono da livraria, dizia ele [...]. Nós, meus primos e eu, inocentemente acreditávamos e pedíamos que ele os lesse em voz alta, que nos contasse as histórias. Sutilmente, ele se aproximava do quadro negro, sentava-se ao lado e lia

para nós, olhinhos ávidos, ansiosos (Quem não queria saber se os porquinhos iriam se salvar do lobo?). Exatamente sobre essa ansiedade é que meu tio atuava: ao chegar ao ápice do conflito, ele se dizia cansado e parava de ler! A decepção era grande, frustração para criança, logo no melhor da história! Não, era demais!

Justamente nessa hora o malandro agia: “Estou cansado, mas vocês podem continuar sozinhos, o livro está aqui, podem levar!”. Levar pra quê? Iríamos ter que pedir a outro alguém que também poderia se cansar [...] era o que argumentávamos. Então ele se fazia de penalizado e propunha uma forma de não dependermos de ninguém: saltava para o quadro, empunhava um giz e iniciava nossa alfabetização!!

De lá pra cá, as histórias nunca mais saíram de minha vida! Àquela “ludibrião” do meu saudoso tio Newton, somaram-se várias outras: resenhas em troca de doces, livros em troca de Pluravit e Calcigenol (Cruzes! Coisas do meu avô, Gugu, médico, assim como os irmãos); Histórias em Quadrinhos do Axterix (para entender o que é dominação e esmagamento da cultura no processo de colonização; artes de tio Valdir), telescópios, microscópios, entre outros, tudo para introduzir a biografia de Galileu e as artimanhas do cristianismo para apagar a ciência. Estas eram as estratégias do meu padrinho, tio e comadre Guguzinho, meu segundo pai. E, finalmente, todas as idas às bancas de revistas, à Biblioteca Monteiro Lobato, ao Cine Guarani nas matinês em que era exibido o desenho Tom e Jerry, passeios com meu pai, Gildásio, meu parceiro de jogos e leitura das noites de minha infância.

Sim, mesmo não sendo pedagogos creio que todos eles comungavam a certeza de que, considerando as palavras de Galvão (2003, p. 149): “herdar’ o hábito de ler e ‘transmiti-lo’ não é algo que se dá naturalmente, mas exige um trabalho e um esforço cotidianos, tanto por parte das gerações que ‘legam’ quanto daquelas que ‘herdam’”.

Aquele quadro negro, sempre foi o meu destino! O cheiro do papiro na pré-história da minha vida! Percebo agora, após as reflexões propostas a partir das discussões e leituras proporcionadas nas aulas do mestrado profissional, as marcas que essas atividades – as quais estive exposta durante a minha primeira infância – deixaram em mim, e, consequentemente, em minha *práxis* como docente. Sem que eu tivesse a consciência do que o contato com as leituras sobre letramento me deu, vejo que, de alguma maneira, desenvolvi projetos que procuravam travar diálogos entre diferentes gêneros textuais, valorizar uma literatura adaptada, enfim, valorizar e

buscar aproximações entre o que está salvaguardado (os clássicos) e outras formas de literatura para lidar com o ensino-aprendizagem.

Se por um lado o universo da família paterna era rico em práticas de letramento, em sua forma de prontidão espelhada no modelo autônomo, embora empiricamente – já que nenhum deles era das ciências da educação – e tenha sido grande responsável pela minha inserção no mundo da escrita, por outro lado – já que o modelo autônomo não é o único modelo possível de letramento conforme Santos e Yamakawa (2017) – foi através do universo materno que me veio o letramento “vernacular”, o das práticas não formalizadas como preconizaram Yamakawa e Zappone (2013).

Refletindo sobre esta vivência é doloroso pensar que muitos alunos de escola pública não tiveram e não terão acesso, no ambiente familiar, ao mesmo estímulo à leitura que tanto me facilitou o acesso à literatura, sobretudo os clássicos. Esta ausência, que em muito onera o trabalho escolar de criação do gosto pela literatura, causa inquietação, pois se constitui como um grande desafio. Para muitos deles a escola será o único ambiente onde será possível o “direito à literatura” como defende Antônio Cândido (2005).

2.3 “Eu vim de lá pequenininho”¹

Neinha, essa era a forma carinhosa, baiana, arrastada, usada para se referir a mim por minha mãe, Anjuta, mulher ímpar até no nome incomum. Curioso como essa mesma afetividade se fazia presente na forma como o meu pai, Gildásio, e meus tios paternos também traziam em suas falas curtas, lacônicas: Jó. Vejo agora que tudo neles era pragmático! Como a linguagem é reveladora.

Em Neinha, situava-se a musicalidade, o falar do baiano, aquele ‘falar’ que me iniciaria não mais no pragmatismo do letramento autônomo, na habilidade neutra e técnica conforme esclareceu Street (2014), porém estrategicamente elaborado, mas em outras práticas de letramento também de fundamental importância para minha formação.

A família materna tinha suas raízes no Recôncavo, mais precisamente em Santo Amaro da Purificação, terra ‘pisada de preto’² conforme diz a canção. Essa pisada de

¹Trecho da composição “Só se vê na Bahia”, de Roberto Mendes, cantor Santamarense.

²Trecho referente à canção Maria, Maria, interpretada por Milton Nascimento.

preto, a cadência do samba chula, do samba de machete, do maculelê, dos atabaques do Bembé, do 2 de fevereiro, da procissão à Virgem da Purificação dentre outras tradições locais; expandiam seu eco em nossa casa, mesmo aqui em Salvador. Muitos desses eventos mais tarde se fariam presentes nas proposições didáticas que, enquanto docente, eu trouxe à minha práxis. Mais a diante retomarei essas vivências, sobretudo, para refletir sobre o meu interesse pelo trabalho alicerçado pela canção popular.

Morávamos num prédio construído no mesmo terreno em que tinha “a casa velha”, como era chamada a primeira construção feita naquele local em que a minha mãe e seus irmãos nasceram. Havia, também, mais uma outra casa que dava frente para outra rua, o terreno ia de uma rua a outra. Lá era o território dos “Ferreira/Pedreira”. No edifício de dois andares moravam duas irmãs, suas respectivas novas famílias, minha dinda Milu e minha avó Beatriz. Com uma dessas irmãs, também, morava a tia Mara, Maria das Virgens (meus bisavós batizavam os filhos de acordo com o ‘santo do dia’, minha avó escapou a pedido do padrinho). Podem parecer dispensáveis essas explicações, mas no decorrer de minha visita à infância se verá o porquê tal registro foi feito. A casa velha ficava desabitada, mas muitas histórias eram contadas a seu respeito.

Conforme disse anteriormente, tinha a casa que dava a frente para a outra rua, lá morava o irmão mais velho do segundo casamento, Yulo e sua respectiva família. Tinha ainda a casa de Minha Teca, irmã solteirona de vó Bibizinha, assim como tia Mara. Neste universo, povoado por muitos primos, hospedaria daqueles que vinham para a ‘Bahia’, como costumava-se chamar a capital, muitas tradições eram passadas de uma geração a outra. Minha avó, Bibizinha, extremamente religiosa, cantora do coral da igreja do Rosário quando solteira, era soprano, tinha um ouvido absoluto! Minhas duas tias, irmãs da minha mãe tocavam piano, mas só minha mãe seguiu os passos de vocalista como minha avó. Todos amavam dançar! Nunca vi tanta leveza e habilidade, até porque minha mãe e tio Yulo eram gordinhos. O que se esperar desta Família Dó-Ré-Mi³? Exatamente, isso: filhos que seguiriam seus ensinamentos.

Assim, mergulhei no universo dos ritmos sagrados e profanos com tanta naturalidade, com tanta afinidade que trouxe isso para as minhas práticas como docente, remetendo ao que afirmou Galvão (2003) sobre estudos sociológicos

³ Faço alusão à série televisa, exibida entre os anos de 1970 e 1974.

mostrarem que quanto maior é a naturalidade nas mediações, mais as práticas da leitura e da escrita tendem a ser associadas ao prazer.

As cantigas de roda eram muitas, “Ciranda Cirandinha”, “O cravo brigou com a rosa”, “Fui ao Tororó”, “Pai Francisco entrou na roda”, que serviram para que a imaginação também voasse. Tororó, é claro, era território conhecido, mas bela morena, quem era? E a imaginação da menina viajava.

Sobre essa questão, no estudo de Galvão (2003) é possível compreender que a “mobilização” familiar, que se expressa através de táticas e práticas cotidianas nem sempre visíveis e explícitas, desempenha um papel fundamental. Tais práticas, propiciadas por meus familiares maternos, foram determinantes nas minhas práticas docentes, hoje consigo perceber claramente o porquê de minhas escolhas, inclusive da minha proposta de trabalho no mestrado do PROFLETRAS.

2.4 “A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola”

Quem escreve deve ter todo o cuidado para a coisa não sair molhada. Da página que foi escrita não deve pingar nenhuma palavra, a não ser as desnecessárias. É como pano lavado que se estira no varal.

(Graciliano Ramos, 2020)

No estudo de Galvão (2003) entendemos que a família não é a única e principal mediadora entre o indivíduo e sua relação com a escrita; e, a menina, filha de pai agnóstico e mãe religiosa, também, deveria frequentar a escola.

Ao completar três anos, fui matriculada na Escola N. S. do Perpétuo Socorro, situada na ladeira dos Galés. Era um casarão pintado de azul, com um grande pátio frontal em que uma mangueira frondosa garantia a sombra da hora do recreio. Ao final do pátio amplo, ficava o anexo do 5º ano. Quando iniciei os estudos, ainda havia a famosa admissão, ritual de passagem para o antigo ginásio, abolida antes que eu tivesse idade suficiente para fazê-la. Ao lado direito, dando para os fundos ficava o anexo da pré-escola, na época: maternal e jardim, este foi o meu primeiro território escolar. Da diretora, D. Ana, e a vice-diretora, sua filha, D. Lêda, lembro-me bem.

Figura 01: Conclusão da alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Minha pró chamava-se Amanda, havia uma auxiliar de classe de quem não lembro muito, contudo vem a minha memória as inúmeras vezes em que ela trocava nosso avental sujo de tinta e cola (guardo esse avental até hoje, nele estava bordado meu nome em letras vermelhas). Naquela sala do anexo, meu mundo era: giz de cera, tinta, colagem, tracejado, pontilhado e rodas de contação de histórias. Esta última era a preferida por todos.

Passado o período do jardim, chegou o momento da alfabetização formal, feita pela escola no pré-primário através do método Casinha Feliz. Lembro da pró Cilene, manuseando os fantoches da casinha, a bailarina que simbolizava o “e” era a minha preferida, mas também amava os chifres da vaquinha simbolizando o “u”.

E minha inserção no mundo da escrita e da leitura foi contando com agentes leigos e especializados.

2.5 “Daquilo que eu sei... (nem) tudo foi permitido?”⁴

Aos dez anos, no ginásio, hoje fundamental II, do Colégio N. S. das Mercês surgiu a amada, eterna, querida professora Belina Aguiar Gil Moreira, que diferentemente dos demais professores acompanhou a turma por todo o período da 5^a à 8^a série. Foi Belina quem me apresentou Aurélia, Milkau, Chicó e João Grilo, Parvos e Anjos, Marcela e contos de réis, estivadores revolucionários e muitos outros. Se a escola costuma desenvolver de modo muito particular a leitura de textos

⁴Trecho referente à canção interpretada por Ivan Lins, tematizando a censura do período da ditadura militar no Brasil.

literários, minha professora entendia que não havia uma única forma de desenvolver tal letramento. E, para além dos muros escolares, nos incentivava a assistir às declamações dos Poetas da Praça, grupo de escritores autônomos que declamavam e divulgavam suas produções na praça da Piedade. Estimulava também a realização de festivais de música na escola, dentre outras ações que nos fizeram entender a literatura não como um veículo para fazer análises gramaticais, o que era comum nos anos 70. Belina concebia o exercício de sua atividade docente à luz do que preconiza Antunes (2009) quando diz que a leitura de textos literários nos possibilita o contato com a arte da palavra, com a fruição, como prazer estético. Ali eu confirmei que o quadro, aquele mesmo lá do sótão, seria minha carapaça, que o carregaria como se fosse um jabuti, parte indissociável de mim.

Quando já imbuída de minha missão de professora, outros estrategistas me fizeram amar a Mulher no Espelho; Macabéa; Simão, Teresa, Mariana; ainda que o fizessem de forma *sui generis* ou com uma dose de tensão; ratificando a predestinação. Durante o percurso deste escrito, voltarei a vasculhar os recônditos das memórias, sobretudo, para resgatar eventos e práticas de letramento dos quais participei e que, sob a luz das leituras que o mestrado tem me proporcionado, foram e são significativas para refletir sobre minha prática como docente, enfim, sobre o corpo que tem mediado as relações ensino-aprendizagem em sala de aula.

Ao longo desses 36 anos de “jabutância”, venho me apropriando de elementos cotidianos e os utilizando, conforme meu tio me ensinou a jogar a isca (Figura 02).

Figura 02: Na Jabutância



Fonte: Arquivo pessoal.

A chegada ao Mestrado Profissional descortinou novos caminhos, novas possibilidades, novos quadros em que espero escrever novas páginas da minha trajetória.

3 A JABUTÂNCIA: TEMPO DE DESCOBERTAS E INDAGAÇÕES

(CAYMMI; GRISO, 1977).

Lá atrás, usei a metáfora do jabuti para falar de minha escolha profissional. É com ela que vou prosseguir, e aqui justifico que esse quelônio é diferente do cágado e da tartaruga, os quais têm um casco mais leve que os permite nadar com rapidez; o jabuti não! Professor, no Brasil, também, não!

A trajetória é construída paulatinamente, o peso da pouca valorização profissional, do baixo investimento em educação nos faz juntar os pedacinhos do casco como na fábula “A festa no céu”. E, é por aí que vou parafrasear minha caminhada nesses 36 anos de jabutância.

Estreei na sala de aula como professora quase por acidente: tínhamos que fazer uma pesquisa comparativa para a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED) em que observássemos as realidades de uma escola da rede privada e outra escola da rede pública. Tinha eu 20 anos quando fui contatada pela escola privada, na qual realizei a pesquisa, para assumir a regência de classes dos últimos anos do fundamental II, a fim de substituir a professora titular que saíra em licença maternidade. Não pensei duas vezes: aceitei e reportando à Machado (2004, p. 15): “E, lá se foi o jabuti para a festa no céu, bem instalado nas costas da garça, segurando bem firme no pescoço dela [...]”.

Eu, jabuti, fui para “a festa”, para o lugar onde teria que “rebolar”, assim como o personagem da fábula, segurando firme no pescoço da garça, ou seria da gramática? E lá fui eu, sabendo que para os parâmetros da metade dos anos 80, para aquele contexto em que fui inserida era o que se esperava de mim. Mas, conforme disse antes, eu fui convidada por conta de uma pesquisa, logo era estudante ainda: e foi assim que algumas práticas da gramática normativa me acompanharam à sala de aula.

Naquela época, julgava que a escola esperava que professores de língua reconhecessem e reproduzissem a ideia, preconizada por Gnero (1987, p. 3) de que: “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Uma instituição em que os estudantes pagavam mensalidades, também, “queria” que esse poder fosse perpetuado e a norma padrão era, sim, uma demonstração do mesmo. Este foi o meu primeiro território. E, então, “Mais tarde começaram as danças, e o jabuti não parou. Dançou com a amiga garça, com a arara, com a saíra” (MACHADO, 2004, p. 20).

Após essa primeira experiência, chegou a vez do estágio oficial, aquele em que seria observada pela professora de Metodologia de Língua Portuguesa. E foi assim que me vi pela primeira vez em um contexto cujos estudantes tinham em sua maioria idades iguais ou superiores à minha. Quem eram eles? O que dizer a eles? Como despertar-lhes a atenção?

As sequências que trazia como orientação, na prática, se mostraram em algumas situações ineficazes para que eu conseguisse a participação dos estudantes. Foi então que Joelma (uma estudante com quem eu já tivera contato fora da escola) me fez ver que eles estranhavam a minha seleção lexical, aquele território tinha outra topografia era preciso alterar a forma como nele se pisava, do contrário o tombo seria feio. Foi aí que a canção, canção mesmo, sem metáforas passou a fazer parte de minhas tímidas passadas.

Apoiada no rico cancioneiro dos anos 80, época em que voltaram à tona os festivais e, também, período fértil de composições carnavalescas baianas, arrisquei, por sugestão dos dois estudantes, propor sequências didáticas a partir do gênero canção de massa.

E assim, não só naquele espaço, mas por outros por onde caminhei a canção de massa veio me acompanhando. Adaptando aqui e acolá de acordo com o público – mais jovem, mais velho, menos abastado, mais abastado – fui tentando aprender outros ritmos, tentando me desfazer de (pré)conceitos e, por vezes, me deixando conduzir pelos parceiros-estudantes, pelos parceiros-colegas e recentemente pelos parceiros sobrinhos, a quem tomei como consultores nos tempos de pandemia.

Se for para montar o “pagodão”; montamos, se for axé; que seja, se for arrocha, também, se tem quem goste de rap, rock ou reggae, façamos, sempre pedindo licença

para mostrar e levar meus “MPBjabutigramas”; pois ninguém dança sozinho e meus *partners* estão dentro dos salões de dança, das mesmas salas de aula, embora – diferentemente do período de estágio – tenhamos hoje o fator idade a nos diferenciar. Como afirmou Machado (2004, p. 22):

Mas não pensem que foi sempre um caminho linear; não, não foi. Além de a jornada de todo jabuti ser lenta, a deste aqui que vos fala, também foi acidentada: [...] o urubu não gostou nada daquilo, começou logo a implicar [...] tem penetra na festa.

No início do segundo milênio muito já tínhamos caminhado quando numa dada instituição a direção achou por bem xerocpiar uma crônica de João Ubaldo Ribeiro (não lembro mais qual) de um periódico local e solicitar que os estudantes, meus tutelados, reescrevessem-na para adequar à norma culta. Foi então que os outros nem ligaram a mínima: “Mas o jabuti saiu do salão (op.cit)”.

Algumas vezes enfrentei percalços, até porque é extremamente difícil lidar com as crenças sobre língua, bem como lidar com resistência de ‘gramatiqueiro’, mas por essa eu não esperava! Superou inclusive os limites do respeito, da ética. Conforme pude observar nada adianta proposições de novos olhares se não houver convicção de que, de acordo com Possenti (2000, p. 53):

Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa, saber analisá-la é outra, que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras, é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito ‘sobre’ uma língua sem saber dizer uma frase sobre essa língua em situações reais.

Andei por várias estradas, descansei em algumas ‘tocas’: ‘tocas-sala de aula’; ‘tocas de implementação de políticas públicas’, tomei contato com diferentes conceitos, muitos inteiramente novos como os de *etnografia*, *letramento* e *alfabetização*, *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), psicometria, matrizes de referência, entre outros. Atualmente, no PROFLETRAS tenho revisitado, através das leituras, algumas teorias, algumas propostas e metodologias; e vejo com distanciamento certos aspectos que me escaparam naquele momento, agora tenho a noção de que, reportando-me a Serra (2003, p. 67), “políticas nunca são neutras. Embora, teoricamente, representem o resultado de muitas participações, na prática, expressam, principalmente, as intenções e ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica”.

De acordo com Antunes (2009), as escolhas que fazemos em relação aos conteúdos, objetivos, atividades e práticas pedagógicas refletem nossas concepções teóricas – ainda que, por boa parte do tempo, tal fato não seja consciente. Assim, em relação às questões linguísticas, “*o que e como ensinamos*” dependem das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe (ANTUNES, 2009, p. 218).

Rever as noções de língua e linguagem, leitura e ensino-aprendizagem preconizadas pelos PCN – apontadas pelas atuais pesquisas como aquelas que devem nortear o trabalho com a língua portuguesa na escola contemporânea (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2008) – me possibilitou analisar os prós e contras de minhas práticas pedagógicas, fazer uma análise crítica do que vinha fazendo. Será de fato que a abordagem através de avaliações de larga escala me dá subsídios para saber quem é meu estudante, aquele do dia a dia, aquele de carne e osso, não apenas um ‘ dado estatístico’?

Mas, se o jabuti leva seu jabutigrama de um território a outro, ele, também, regressa às suas origens, conforme Machado (2002, p. 22-26):

Também, a verdade é que estava ficando cansado. Com vontade de ir embora. E não tinha a menor ideia de como ia fazer para voltar [...] Teve uma ideia. Entrou na viola do urubu, se ajeitou bem encolhido num cantinho, e pronto! [...] mais tarde quando a festa acabou o urubu pegou a viola, prendeu nas costas [...]; mas, estranhou o peso [...] sacudiu bem a viola, com o buraco para baixo e o jabuti caiu.

E foi assim que nova viagem de volta à festa nos salões de aula se deu. Para toda viagem se leva bagagem e de todas também se traz lembranças, fotografias, souvenir. Comigo não foi diferente!

Toda essa passagem, todo esse contato com novos conceitos não só foi compartilhado, como também deixaram suas marcas. Hoje penso em descritores, angoff, análises pedagógicas, mas, sobretudo, penso nos vieses, conforme aprendi, é preciso levar em consideração o universo do sujeito-aprendiz, penso nas abordagens, melhor dizendo, na relevância delas. Aquilo que antes era empírico tornou-se consciente, embora não tanto quanto agora em que conceitos como letramento(s) chegam-me em profusão neste mestrado profissional.

Lá atrás, eu tinha intitulado essa etapa de Jabutância, o fiz, porque a vida de professor/a é permeada por desafios, a caminhada é lenta, um saber constituído a cada passo, uma carapaça, um casco que resiste a toda pressão social – neste nosso

país das desigualdades que nos quer desanimados/as, desesperançosos/as – e vive sendo remendado a cada batalha contra o sistema.

Passei um tempo em Salvador, bem no momento em que foi implementada a Lei nº 11.645/2008 que instituía como obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O território agora era uma escola da rede privada, tradicionalíssima, religiosa e com um quadro docente que incluía professores/as cujas visões do ensino da língua prescrevia o aprendizado do ‘português castiço’, se duvidássemos, até fariam o estudante declinar em latim.

Apesar de todos os avanços teóricos das ciências da linguagem ocorridos nas últimas décadas e de muitas dessas teorias já integrarem os documentos oficiais que orientavam e definiam diretrizes educacionais nacionais, a prática educativa naquela instituição ainda não refletia totalmente essas novas concepções. Naquela escola, no tangente ao ensino de língua portuguesa, não se quebraram as amarras que o peso da experiência histórica impunha, e ainda, em muitos momentos, reproduzia-se uma concepção de ensino de língua como código, que prioriza o estudo de regras da gramática normativa tradicional, como se ensinar língua fosse tão somente ensinar gramática normativa.

Algumas situações naquela instituição, me levaram a refletir sobre minhas práticas, travei uma batalha, melhor dizendo, embates declarados para desconstruir a tradição no ensino de gramática.

Ali começava a tomar consciência daquela realidade que me inquietava e que hoje me leva imediatamente a questionar como isso foi/é possível. Como podíamos, em alguns momentos, agir ainda com base num paradigma predominantemente estrutural, fincado numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, se há muito já tínhamos contato com esse outro paradigma, o da linguagem como interação, através do estudo dos PCN?

Já naquele momento, eu tinha algumas dúvidas sobre a eficiência desse modelo de ensino, tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos. Atualmente – após a entrada no PROFLETRAS – pude perceber que não estava errada. Ainda naquela época, fiz a tentativa de implementar mudanças que de fato poderiam estar de acordo com essa “nova” concepção de língua que começava a surgir para mim: a da língua como interação. Pois a partir dos estudos que venho fazendo, esta parece ser a que melhor corresponde ao que se espera para o ensino

de língua na contemporaneidade: um ensino que de fato possa contribuir para o desenvolvimento e ampliação da competência discursiva do estudante, na perspectiva dos estudos dos letramentos.

A chegada ao PROFLETRAS possibilitou entender com mais clareza o que ali se passou, à medida que volto o meu olhar para o modo como se dava o ensino de língua nos idos de 70/80. E era isso que continuava a ser a práxis de meus colegas, e porque não dizer, da minha própria em muitas ocasiões.

Hoje, diante do que pude perceber nos conhecimentos proporcionados pelo mestrado profissional, consigo perceber, sob um novo olhar os PCN. Segundo este documento, a linguagem, na visão que ele sustenta, é um processo de interação social e comunicativa em que os interlocutores produzem efeitos de sentido numa dada situação de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico determinado, conforme aponta o excerto abaixo:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1998, p. 22).

Recordo-me de que a maioria das aulas de língua portuguesa, logo quando iniciei a lecionar, pautavam-se, na maioria das vezes, no ensino da gramática normativa tradicional, através do uso de frases normalmente retiradas de textos literários. Os estudantes memorizavam conceitos e regras para serem aplicados em atividades de metalinguagem, sendo raro haver contextualização com a função e efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados elementos linguísticos no texto.

Quanto à leitura, o mais comum era a aplicação de atividades de compreensão como decodificação. Sobre isso, Marcuschi (2008) ressalta que esta noção de compreensão como decodificação baseia-se também na concepção de língua como código, sendo a própria língua veículo de construção de sentido, cabendo ao leitor ou ouvinte apenas apreender ou decodificar o que foi codificado no texto, isto é, ao leitor resta apenas a tarefa de identificar e extrair informações. Para o autor, todas as teorias que serviram de modelo para o ensino escolar nos últimos cinquenta anos basearam-se, de alguma forma, nesse paradigma estrutural.

Qual não foi a batalha para desconstruir essa tradição! Eu me perguntava: por que, tenho que, em lugar de desfrutar um poema, mostrar ao adolescente o que é

uma eclíipse, uma diérese, uma sinérese? Sou avessa a que se soneguem conhecimentos, mas sou partidária de não matar no jovem o encanto, o prazer de estar em uma aula de literatura. Esse conflito me consumiu muita energia, até que a situação ficou insustentável e fui convidada a me retirar. Mas não, sem antes trazer uma proposta que deixaria uma boa marca nos alunos e na escola.

Foi aí que, crendo eu, que facilitaria a compreensão dos alunos ao trazer cantigas de Chico Buarque em lugar de cantigas de amigo do sec. XII, fui surpreendida com a seguinte pergunta: ‘Quem é Chico Buarque, ele já morreu?’

Diante daquela pergunta, me fiz eu mesma outro questionamento, que precisava de resposta, mas somente hoje tenho ideia do quanto seria um divisor de águas em minha vida docente: O que eu estava levando aos alunos partia de quem? Considerava o quê sobre eles? Aquelas leituras que eu propunha faziam sentido para eles? Como eu poderia querer que estudantes que, sequer conheciam o que era contemporâneo a eles, soubessem de algo de oito séculos passados? O que seria significativo e relevante levar para as minhas aulas?

Foi então que propus um projeto que dei o título de “Mostra das Décadas”, nele os estudantes fariam uma pesquisa sobre os eventos que marcaram o século passado em diversas áreas, mas também deveriam expor painéis, socializando as pesquisas semanalmente, bem como trazer, para ser ouvida nos intervalos, canções de compositores das épocas estudadas e que a mídia não colocava mais em evidência.

Partindo do que eles conheciam sobre música popular, feito um levantamento, através de conversas em grupo na sala de aula, e o projeto foi sendo construído com o intuito de oportunizar a ampliação do conhecimento e informações do que tinha sido o século XX, já que estávamos em 2008.

Então, por turma, ficou combinado que caberiam duas décadas a contar dos anos 20/30 a os anos 90. Eles foram trazendo as experiências de canções que escutavam seus avós cantarolarem, e para minha surpresa, essas canções que eram divulgadas através do sistema de som da escola (eu me tornei DJ) e tinham as letras distribuídas nos intervalos de lanche por cada grupo a fim de que os colegas pudessem acompanhar e cantar junto; viraram instrumentos de conquista e paqueras!

A turma que ficou com a década de 20/30 apresentou-se durante a culminância com uma reprise da Semana de Arte de 22. Trouxeram também canções de Pixinguinha, Donga, Francisco Alves, Aracy de Almeida, Carmem Miranda, Lamartine Babo, Noel Rosa, Orlando Silva, apesar de alguns destes serem até hoje muito

celebrados pela mídia, como é o caso de Noel Rosa, para eles era inusitado. Já a turma dos anos 40/50 trouxe as “Cantoradas do Rádio” e o baião de Luís Gonzaga. O grupo dos anos 60 não poderia esquecer a jovem guarda, interessante é que eles não queriam playback, eles montavam as bandas e cantavam, reproduziam os festivais, até as botas de Vanderléia estiveram presentes. Para os anos 70 a culminância foi o irreverente “Secos e Molhados”. Os estudantes que ficaram com a geração de 80 e 90 trouxeram a Blitz, o pop rock dos mineiros, Beto Guedes, Venturini dentre outros. Quanto aos representantes do carnaval da Bahia que despontaram no cenário nacional, tivemos Luís Caldas, É o Tchan e outros que são mais familiares aqui a Bahia.

Vale ressaltar que alunos de outras séries pediram para participar, ajudar os demais e se engajaram nas pesquisas e produção. Nós professores, os de linguagem e os de humanidades, erámos os Mestres de Cerimônia e, para tanto, explicávamos à plateia o porquê daquele projeto, também a cada década que se apresentava nós mudávamos o figurino para estarmos compatíveis com a época das apresentações. Como a origem de tudo havia sido aquela pergunta sobre Chico Buarque, que ao longo de três meses gerou todo o processo entre pesquisa e culminância; nós professores também nos juntamos aos alunos e nos apresentamos cantando uma composição de Chico “Cálice” no momento em que a década de 70 iria se apresentar e falamos um pouco sobre os anos de ferro. Uma colega professora nos interpelou sobre este fato com a seguinte frase: “Eu pensei que vocês iriam cantar ‘A banda’, nunca ‘Cálice’!”

A partir da elaboração e execução daquele projeto, eu pretendia propor uma possibilidade de trabalho voltada para a formação de alunos leitores, capazes de ler com criticidade. Um dos objetivos era fazer com que eles percebessem que a leitura é uma atividade prazerosa que, além disso, poderia conduzi-los a ampliar seus conhecimentos e modificar o modo de ler o mundo que os cercava, tornando-se uma prática social em suas vidas.

Agora percebo que a formação do gosto pelo ato de ler ocorre de forma lenta e contínua, não sendo uma atitude que surge repentinamente no cotidiano escolar de nossos alunos:

Se é verdade que cumpre à escola, como instituição, iniciar sua clientela nos valores e nas práticas culturais dominantes (valores e práticas, aliás, dos quais a escola não é o único agente, mas o mais privilegiado), então é sua função iniciar seus alunos nos protocolos de leitura segundo os quais certos textos são literários e outros não, e certos textos são mais literários e outros

menos. Protocolos, como se vê, responsáveis pelo que se poderia chamar de educação do gosto. (LAJOLO, 2001, p.96)

Para tanto, faz-se necessária a intervenção do professor atuando como mediador do despertar para a atitude leitora. Ajudando o aluno a reconhecer que a leitura tem muito a lhe oferecer, dando subsídios para que ele compreenda que a atividade leitora não está apenas nas atividades escolares, mas que ela está presente em tudo que o cerca, em sua prática social. E, por meio dela, pode-se ter acesso a um mundo infinito de possibilidades que poderá melhorar sua vida social e, futuramente, profissional.

Sendo assim, para desenvolver o gosto pela leitura, principalmente em sala de aula, é importante que o professor seja antes de tudo um apaixonado pela leitura e pela literatura, tendo a convicção de que ele fará a diferença na formação sociocultural dos estudantes.

De acordo com o que nos diz Irandé Antunes “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita.” (ANTUNES, 2009, p.70). Neste sentido é importante que nossos alunos compreendam que a leitura deve ser entendida como uma atividade que lhes proporcionará inúmeras possibilidades de aprendizado que tornarão sua vida melhor e mais interessante.

Nas atuais circunstâncias, muitos de nossos alunos só têm acesso à literária na escola. Deste modo, é nela que deve ocorrer o despertar e o incentivo para o aluno descobrir o prazer e a importância do ato de ler. Cabe ao professor a responsabilidade de apresentar ao educando o mundo da leitura, desenvolvendo diferentes possibilidades para despertar nele a atitude leitora.

Assim, a leitura deixaria de ser uma tarefa escolar; um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social. (ANTUNES, 2009, p.119).

Foi isso que o projeto “Mostra das décadas” buscou: atrair o estudante, partido da perspectiva do letramento ideológico que se opõe ao modelo autônomo. No modelo ideológico considera-se uma visão mais crítica das práticas de letramento, estas compreendidas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas. O letramento

refere-se, sobretudo, às práticas sociais de uso da linguagem (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995).

Nessas práticas sociais de uso da linguagem podemos englobar as canções que ouvimos ao longo do nosso convívio familiar, entre amigos, além de outras modalidades artísticas, os registros orais ou escritos dos quais fazemos uso no cotidiano. O objetivo daquele trabalho, na minha perspectiva, era buscar e encontrar respostas para trilhar o melhor caminho das práticas que poderiam contribuir para a minha formação docente, sobretudo, para ressignificar a minha tarefa de ser mediadora de uma aprendizagem significativa.

Apesar do sucesso que o projeto obteve, comprehendi, como nos apontava antes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que “a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos e a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” (BRASIL, 1998, p. 18) era uma realidade a ser enfrentada. Da mesma forma, atualmente, a BNCC nos aponta que é necessário aproveitar “o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis” (BRASIL, 2020, p. 495). Contudo é extremamente difícil abalar as estruturas tão seguramente assentadas por anos afim.

Aquele questionamento de por que não cantar “a Banda” não era ingênuo, mas um presságio de que a resistência iria ser grande. Assim, ao parafrasear a “festa no Céu” para ilustrar minha saída daquela escola, o jabuti era o “penetra na festa”, destoava, por isso foi convidado a se retirar. A escola ainda continuava a agir conforme salienta Irandé Antunes (2009), mostrando que para as famílias as aulas de gramática são mais importantes.

A escola é, especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional da comunidade. Porém, ela não deve estar sozinha nessa tarefa. Certamente, o que a escola poderia fazer seria envolver a família na empreitada da leitura; convocá-la a participar dos programas, das ações que objetivam promover a convivência do aluno com a cultura escrita. Até agora, não parece que a família seja suficientemente convocada a entrar nesse “jogo” da descoberta das funções da leitura. Pelo contrário, a escola em geral, tem sido conivente com a família, diante das queixas dos pais de que seus filhos “têm tido poucas aulas de gramática” (ANTUNES, 2009, p.188).

Segundo Antunes, falta uma aliança entre família e escola no sentido de que a leitura ocupe o lugar que lhe é de direito sem gerar desconfianças. Naquela escola a

tradição era um modelo a ser perseguido, questionar a validade desse modelo, ou ainda admitir que estávamos diante de novas demandas – da formação do leitor, sobretudo do leitor literário – exigia da escola estratégias outras, eficazes no sentido de formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON, 2014, p. 106). Não era o que as famílias esperavam.

Depois dessa experiência, a terra agora era o próprio Recôncavo, a Cidade Leal, “alô, meu Santo Amaro!”⁵ lá foi o jabuti para a toca Cooperativa. Aí sim, a sala de aula foi palco, foi rua, foi campanários, foi Bembé⁶! A música é a alma de minha gente, dos meus/minhas meninos/as, e essa essência, lá, nunca foi desperdiçada. Pesquisas, ensaios, saraus, manifestos [...]. Todos os tipos de mobilizações eram prontamente aceitos ou propostos pelos estudantes. Todas as matrizes lá estavam, latentes no fervilhar da cidade, latentes nos bancos escolares.

Que felicidade me trouxe esse espaço, me saber, me perscrutar e ao mesmo tempo propor que quem ali estava também se investigasse, também se buscasse [...]. Vi as rezas de Santo Antônio da minha avó Beatriz, o mês de Maria acontecer com a procissão de N. S. de Fátima, ocorrendo em paralelo com o Bembé, em 13 de maio. Lá recordei meus letramentos: familiar e religioso. Lá me senti pertencente. Lá eu soube mais do que nunca vieram me chamar, mas que eu não precisava pisar naquele chão devagarinho⁷; senti-me parte dele.

Em Santo Amaro, berço do samba de roda, segundo registro de Matos “Seus primeiros registros, já com esse nome e com muitas das características que ainda hoje o identificam, datam dos anos 1860” (MATOS, 1976, p. 31), pude me envolver com diferentes atividades pedagógicas em que o samba de roda, de raízes na cultura afro brasileira e de caráter “sincrético”, pois é tocado e dançado tanto em festas religiosas católicas como em cultos de candomblé, permeou nossas atividades.

Lá, na Escola Cooperativa, era costume trabalhar com projetos e, assim, desenvolvi um projeto cujo objetivo era conhecer as diferentes raízes e fundamentos do samba de roda, refletir, através de composição artística, sobre as manifestações culturais professadas pelo povo brasileiro e perceber eventos e conquistas no

⁵Trecho da composição Quixabeira, interpretada pela santo-amarense Maria Bethânia.

⁶Festa popular de matriz africana, patrimônio imaterial, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), realizada em Santo Amaro da Purificação/BA, em 13 do mês de maio.

⁷Adaptação da composição de D. Ivone Lara, acerca das dificuldades de fazer parte de um círculo restrito a um “grupo”.

processo de formação de identidade cultural da região. O projeto foi desenvolvido inicialmente com: sensibilização, através de vídeos; preparação teórica; visita à casa do Samba – aula de campo em que os estudantes participaram de oficinas de samba, maculelê, capoeira e palestras; produção de notícias e painéis acerca do que estavam conhecendo – e, para culminância, eles apresentariam uma peça musical representando uma das modalidades vistas sobre as diferentes modalidades do samba (machete, chula, corrido, de viola etc.).

Outra atividade bem gratificante foi a que desenvolvemos histórias de cordel. Os estudantes de cada série do ensino fundamental II, sempre faziam leituras de paradidáticos, na época estava sendo exibida uma telenovela que era ambientada no Nordeste e se pautava nas histórias de cantadores repentistas e cordelistas. Isso chamava a atenção dos estudantes, muitos chegavam à escola fazendo relações com outras histórias que já haviam lido ou visto em filmes, a exemplo da saga de Antônio Conselheiro, Os Sertões ou do Homem da Máscara de Ferro. Então surgiu a ideia de eles, assim como na novela, trabalharem com cordel, reportando-se às obras que liam, ou seja, aos paradidáticos.

O projeto visava levar os alunos a terem uma visão mais detalhada da construção de textos que fazem parte da formação do povo brasileiro, resgatar histórias e tradições da região, além de tornar mais prazerosa a leitura de paradidáticos. Dessa forma, os estudantes buscavam um link com a temática da obra lida e as questões regionais, no caso, a própria cidade e seu entorno.

Eu lecionava numa turma de 7º ano e a obra que estávamos trabalhando era D. Quixote, de Cervantes, mas numa adaptação de Walcyr Carrasco. Já naquela época, eu tinha o desejo de trabalhar com obras clássicas em sala, ainda que também fosse possível trabalhar com literatura popular, como é o caso dos cordéis. Sempre me questionava por que não trabalhar com essas duas vertentes? Hoje percebo que trabalhar clássicos, obras tidas como canônicas, também é uma possibilidade viável, sem ser, necessariamente, uma forma enaltecer ou primazia ou no risco de cair no elitismo ou etnocentrismo, conforme aponta Dalvi (2013), negar todo o conhecimento construído pela humanidade não parece ser a forma acertada de lidar com essa questão. A autora, citando Ferreira (2019.p 50) acrescenta que uma geração só pode superar a anterior se incorporar os conhecimentos por ela produzidos.

Pin e Dalvi (2023) defendem a ideia de que certas obras transpõem o tempo e têm sempre o que nos dizer, por isso mesmo são clássicos e são fundamentais. A questão polemizadora estaria centrada em ser elas o repertório único a construir o currículo escolar. Não era essa a proposta ao lermos clássicos, tanto que o projeto com os cordéis, por si só, já desmontaria a perspectiva hegemônica eurocêntrica.

Foi seguindo, ainda que intuitivamente, essa premissa de trabalhar com literatura clássica e com literatura popular que os estudantes foram orientados a, partindo do sonhador D. Quixote, verificar em sua própria comunidade que ou quais sonhos aparentemente utópicos existiam ali? Se D. Quixote fosse santamarense, quais seriam seus moinhos de vento? Quem seria seu fiel escudeiro?

Assim, os estudantes, de posse das conversas realizadas em sala de aula inicialmente, partiriam para diálogos com familiares, vizinhos, associação de bairro, associação religiosa e outras afins, buscando conhecer as necessidades que poderiam se tornar uma meta, uma luta e, por que não, uma conquista? Levantados os dados que precisavam, sistematizariam em nova rodada de conversa e, posteriormente, em equipes fariam uma síntese da trajetória do quixote, parafraseando-a e tomando-a como ponto de partida para suas próprias escritas do cordel. A nós professores, mais precisamente no meu caso, caberia trabalhar, com os estudantes, as noções básicas da literatura de cordel: rima e estrofes para apoiá-los em suas pesquisas iniciais sobre o que era literatura de cordel e revisar com eles os textos que estavam sendo escritos.

Por fim, a culminância seria a apresentação em que eles recitariam os poemas dos livretos de cordel que haviam confeccionado e estavam expostos em cordões, assim como ocorre nas feiras do nordeste. A ideia era fazer um trabalho:

Considerando que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim, as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas letramento. Entre esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por força dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência literária. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas. (SOUZA, COSSON.[s.d.]p.101, apud PIN; DALVI, 2023,p.4)

Figura 03: Projeto Cordel



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Contudo, essa história de jabuti-carteiro comporta ir e voltar, assim fiquei dividida entre dois territórios, pois resolvi fazer novo concurso público e retornei ao sistema de ensino estadual, de onde tinha pedido exoneração quando do primeiro concurso nos idos de 92.

Dessa forma, me dividi até antes da pandemia entre Salvador e Santo Amaro. A aprovação no mestrado profissional me fez solicitar uma licença de Santo Amaro, pois não havia condições de assumir 53 horas aula, sem contar os encontros de coordenação.

Apesar da rotina cansativa e, por vezes exaustiva, o trabalho com projetos, é uma atividade que envolve criatividade e participação dos alunos no processo de aprendizagem, o que o torna, extremamente prazeroso e revigorante pois, justamente, traz a quebra de uma rotina escolar não só para os alunos, como também para o professor.

Para além disso, é preciso dizer que o trabalho realizado no recôncavo me trouxe a possibilidade de vivenciar o que Ana Lúcia Souza conceitua como letramento de reexistência, uma vez que ao trazer as vozes do samba de roda e outras matrizes da cultura afro brasileira, tratou-se de valorizar as práticas de letramento baseadas na oralidade que normalmente costuma-se marginalizar, em favor do modelo europeu do letramento escrito, o que atinge particularmente as comunidades afrodescendentes, cuja cultura se apoia, em grande parte, na oralidade:

“Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela” (SOUZA, 2011, p. 40).

Dessa forma, a partir de uma prática pedagógica que se circunscreve como libertária, foi possível conectar-nos a uma perspectiva em que as identidades são performativizadas na linguagem, visando um ensino de língua que esteja atento a não perpetuar colonialismos e opressões.

Hoje a ‘Jabutância’ está concentrada na toca CPM Dendezeiros, uma escola militar.

3.1 Os caminhos da jabutância numa escola militar

Marcha soldado, cabeça de papel
Quem não marcar direito...
(Domínio Público).

Após concurso público para professor do Estado da Bahia, fui designada pela secretaria de Educação do Estado para a vaga de professor de língua portuguesa existente no Colégio da Polícia Militar – Dendezeiros. Esta escola é a 1ª Unidade Escolar do CPM, está situada em área pertencente ao núcleo que compõe a Vila Policial Militar do Bonfim. Foi criada através do Decreto de nº 16.765, publicado no Diário Oficial de 09 de abril de 1957, no Governo de Antônio Balbino. Possui como patrono o professor e jurista Rui Barbosa. Conforme o Decreto, o objetivo primordial do CPM é propiciar a instrução aos filhos de policiais militares e civis servidores públicos federais, estaduais e municipais, em consonância com os programas do Ministério da Educação.

Possui atualmente cerca de 1500 estudantes, o que está fora de seus padrões normais em face de uma reforma das instalações físicas, já chegou a comportar cerca de 4000 matriculados distribuídos nos cursos de educação infantil, fundamental I e II e ensino-médio. Nas últimas décadas expandiu seu público-alvo, permitindo que a sociedade em geral tenha acesso à escola (via sorteio de vagas), assim como tem a qualquer outra da rede do Estado da Bahia.

Tratando-se de uma escola militar, não poderia deixar de considerar aqui questões advindas da leitura de Foucault (2008) sobre corpos disciplinados e dóceis, assim como o modelo panóptico. Sim, tais considerações saltam aos olhos mais rapidamente quando estamos inseridos numa instituição dessa natureza. Apesar de essa não ser uma condição exclusiva de escolas militares.

A arquitetura se constitui de salas geminadas dispostas em três pavilhões de dois andares interligados a corredores amplos que circundam o pátio central onde são realizadas as cerimônias oficiais, paradas militares. É o lugar onde todos os dias os alunos entram em forma antes e ao final de seis períodos de aula de 50 min cada. Recentemente foi construído um novo pavilhão térreo com salas refrigeradas, mas ainda sem dispositivos de suporte tecnológico como TV, data-shows e outros similares. Dessa forma, temos a edificação das salas de aulas dispostas em um quadrado e voltadas para a parte central, no qual se localiza um grande pátio, onde os estudantes marcham e hasteiam as bandeiras, conforme mostrado na figura 04. Tal disposição do espaço escolar parece coincidir com as observações de Foucault (2009, p.138) acerca das formas de controle: “o princípio da localização imediata ou do quadriculamento”.

Figura 04: CPM – Dendezeiros, parte interna



Fonte:<https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador> (2022).

No alto ficam as dependências das gestões (militar e pedagógica), o que se permite, conforme demonstrado nos estudos de Foucault (2009), o estabelecimento das presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis.

É preciso destacar também os aspectos civis pedagógicos gerais: a presença de uma direção pedagógica, vice-diretor e coordenadores vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia; a dinâmica das atividades curriculares com o ordenamento dos conteúdos a serem trabalhados sequencialmente em cada etapa, segundo as orientações da BNCC, avaliação de desempenho dos alunos, segundo as orientações da SEC e do MEC, o Plano Político Pedagógico (que está sendo reestruturado frente às novas demandas de mudanças no currículo e na sociedade em geral), seguindo critérios determinados pelos técnicos do Conselho Nacional de Educação, vêm sendo compartilhados, na gestão atual, com a gestão militar.

Como elemento importante para compreender a política que norteia essa instituição pública, tomo como exemplo a inscrição da entrada principal do colégio “Aqui cultivamos a honra, o dever e a retidão”. A fim de entender a missão do Colégio da Polícia Militar expressa nesse lema, é preciso lembrar alguns aspectos militares da organização da escola, com hierarquia composta por: um comandante geral dos colégios militares, seguida pela presença de um coronel diretor da unidade em questão e sua equipe de oficiais e praças. Tal equipe é responsável pelo “Corpo de Alunos” – grupo de estudantes que dissemina para todos os alunos as regras do militarismo, a saber: saudação entre os oficiais militares, reconhecimento das patentes, padronização dos uniformes (três ao todo: gala, diário e passeio), treinamento dos exercícios militares (diariamente), ordenamento e movimentação corporal em atividades coletivas e individuais.

Nessa escola, procura-se a garantia da qualidade do tempo empregado, como observou Foucault (2009) em seus estudos sobre instituições de controle. Assim, nos tempos vagos, os estudantes são levados ao pátio para marchar e garantir-se, como descreve o filósofo, um tempo de boa qualidade em que o corpo deve ficar aplicado a seu exercício, pois o espaço escolar funciona como uma máquina: máquina de ensinar.

Pode-se estranhar a alusão às considerações foucaultianas supracitadas para descrever a instituição em que leciono, mas assevero que se tornam necessárias para compreender a proposição temática deste trabalho. Vejamos: no tempo em que foi possível termos aulas presenciais com os alunos, pude observar que o momento em que podiam timidamente ter movimentos mais livres era o intervalo, porque podiam, ainda que com restrições e censura – posto que no panóptico “o olhar está alerta em toda parte”, Foucault (2009) – compartilhar canções de que gostavam com os colegas.

Isso era feito através do sistema de som do Corpo de Alunos. Os estudantes fazem uma *playlist* e trazem em seus *pendrives* ou até mesmo compartilham por *Bluetooth*. Um capitão responsável pelo departamento, faz a triagem das canções sugeridas e, durante o intervalo do lanche, promove a audição das mesmas pelo sistema de som.

Apesar de a estrutura militar ser rígida, os professores civis conseguem sugerir e desenvolver atividades com os estudantes, a exemplo disso, temos o projeto “AGBON: arte, beleza e sabedoria ancestral africana” que foi um projeto desenvolvido pelo prof. Ronaldo Santos, artista plástico de projeção internacional, de base comunal, que se instaurou como:

Uma ação política de resistência e afirmação existencial afro-brasileira que, no contexto cultural hegemônico, se constitui como uma prática efetiva de combate ao racismo, eliminação do recalque, da violência que tem sofrido as manifestações religiosas afro-brasileiras e promoção do orgulho nos estudantes de serem descendentes de africanos. (SANTOS, 2008, p.108).

Pós realização desse projeto, horizontes se abriram no CPM devido ao sucesso que foi sua execução e aceitação por toda a comunidade escolar. Em 2019, um ano antes da pandemia, eu juntamente com uma professora de artes- encampamos um projeto também sobre africanidade, dentro da mesma ótica de desconstrução de ideias pré-concebidas acerca da religiosidade de matriz africana. O projeto cujo tema era “*Baianidade: uma construção simbólica e identitária através do som dos agogôs.*”, visava à promoção do conhecimento sobre as origens e motivações os candomblés de rua, ou seja, dos afoxés. Excetuando-se o afoxé “Filhos de Ghandi” alguns outros como o Flihos de Corin Efan, por exemplo, têm suas histórias e suas propostas pouco divulgadas pelos agentes da mídia. Nossa objetivo era o de que cada turma pudesse buscar informações sobre as entidades que se configuraram como candomblés fora do terreiro, pudessem reconhecer a contribuição das agremiações conhecidas como afoxés para que entendêssemos as origens de nossa formação, além de, ao analisar os aspectos que envolvem a questão supracitada, estudássemos, portanto, nuances históricas que embasam o conceito de pertencimento e baianidade, importantes para garantir a cidadania de todos nós.

Justificamos isso a partir do entendimento de que cabe à escola, dentro desse contexto oportunizar (conforme prevê a LDB- Lei nº 9394 de 20/12/96 seção IV incisos III e IV do Art. 35.) uma visão esclarecedora e científica de fatos relacionados à

contribuição dos afoxés para resgatar nosso passado histórico, a fim de propiciar ao educando sua inserção no mundo como cidadão crítico e pensante.

Um ano após ter iniciado reiniciado minha docência na rede pública, fiz minha inscrição para o processo de seleção nacional de acesso ao mestrado a fim de concorrer a uma vaga no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFELETROS, na UFBA por estar ciente de uma série de lacunas em minha formação e também, porque havia em mim uma necessidade de adequação da minha práxis, até porque minha trajetória havia sido em rede privada de ensino, e agora eu estava na escola pública e percebia que teria de me empenhar em fazer com que minhas aulas atendessem às demandas dos estudantes desta realidade. Meu mundo conhecido já não correspondia totalmente ao que os meus estudantes demandavam de mim, logo, deveria buscar outras formas de fazer, outros modos de pensar a língua e sala de aula e de lidar com o ensino/aprendizagem da língua. Sentia que algo no meu fazer pedagógico não estava bem e por isso necessitava ser repensado, ampliado, ressignificado.

Ao ler o edital do processo seletivo vi que o curso tinha como objetivo principal a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa das escolas públicas, voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, pudesse refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes na sociedade atual. Era disso que eu precisava para ajustar meus passos de jabuti.

Era preciso melhorar a minha prática pedagógica e ampliar a minha visão de língua, linguagem e ensino, me capacitar para responder aos novos desafios educacionais contemporâneos, no que concerne ao ensino da língua portuguesa e suas implicações teóricas, metodológicas, culturais, ideológicas, sociais e históricas. Já que este modelo de curso – mestrado profissional – é voltado para profissionais que estejam em efetiva atividade escolar, isto é, preocupava-se com uma práxis embasada numa conexão forte entre os constructos teóricos e a prática pedagógica do professor, e, naquele momento tudo que eu precisava era de orientação a fim de que, desse modo, fosse capaz de voltar o olhar em direção à mudança significativa que meu fazer de agora exigia, cabia agora trilhar mais este novo percurso.

Os caminhos que o jabuti ainda terá de percorrer são muitos e nem se apresentam como fáceis, sobretudo porque, nesse ínterim, “tinha uma pedra”⁸: a pandemia do COVID 19. As aulas presenciais foram suspensas “ninguém ouve cantar canções”⁹ e a jabutância teve que se adaptar a novos formatos, “criar meu web site/fazer minha *homepage*”¹⁰ e navegamos na maré da internet por quase dois anos.

A experiência, se desconfortável inicialmente, como é de lei, tende a se “ajustar” com o passar do tempo. Mais ainda que a acomodação ao novo contexto, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) trouxe, também, a possibilidade de abordagens de leitura, e pude confirmar o fato de os estudantes se mostrarem mais motivados quando a canção é usada como ferramenta para aproximá-los dos textos que distam da contemporaneidade.

Conforme já mencionado, são vários anos de trabalho e, durante todo o percurso percorrido, pude perceber que o universo escolar salvaguarda o texto literário, tanto pelas concepções educacionais dos docentes, quanto pelas próprias diretrizes legais que embasam a educação.

Noto que a escola tem se deparado com dificuldades no que concerne ao incentivo à leitura, sobretudo, à literatura canônica. As leituras oferecidas pela escola, contemplam atualmente uma diversidade de gêneros, tal como preconiza a BNCC. No entanto, quando se voltam para os textos literários canônicos, pode-se encontrar alguma resistência por parte do alunado, principalmente, por serem textos “distantes” do contexto sócio histórico dos estudantes.

Assim, na condição de professora, inserida nesse contexto, e agora como mestrandona do PROFLETRAS aguacei o olhar sobre determinadas práticas pedagógicas, e isso me fez pensar em como intervir nessa realidade. Como desenvolver e despertar o fascínio, o interesse pela leitura de clássicos? Como minimizar os “possíveis” entraves entre a literatura canônica e o aluno do sec. XXI?

Essa preocupação vem sendo discutida na academia. Pin e Dalvi (2023) trazem questionamentos a esses respeito:

⁸Referência ao poema de Drummond.

⁹Fragmento de composição de Chico Buarque.

¹⁰Fragmento da composição de Gilberto Gil, que retoma a composição “Pelo Telefone” de Donga, ambas inspiradas pelas transformações provocadas pelos meios de comunicação.

Certas obras literárias nos acompanham em diferentes momentos e continuam a nos dizer algo novo, a cada releitura. Esse reencontro com certas obras, que retoma e renova o diálogo, não acontece apenas com indivíduos ou pequenos grupos. Obras com esse potencial parecem transportar o tempo, os territórios, as culturas, permanecendo como fundamentais- por isso, costumam ser chamadas de clássicos. [...] Parece óbvio que tais obras devam constituir o currículo escolar, notadamente do Ensino Médio. Todavia essa questão não seja tão simples quanto parece à primeira vista. Será que, realmente tais obras devem constituir o repertório de leituras literárias a ser selecionado pelo trabalho pedagógico do professor? De sim, como trabalhar no diminuto tempo escolar, com textos(geralmente) densos no que tange à linguagem, à elaboração estética, à temática, “trazendo-os à vida” e “fazendo-os falar” novamente? (DALVI; PIN, 2023, p.2)

Dessa forma, aquela menina que queria saber o final da história e, por isso, era provocada a alfabetizar-se, a entrar para o mundo da escrita; revisitando os recônditos da memória de um sótão povoado de estímulos à leitura, bem como recordando – com muito, muito saudosismo – as estratégias dos meus primeiros ‘passos’ no amor à leitura; e refletindo sobre os caminhos em que a escola me apresentou os cânones, pretendo, hoje, propiciar aos meus alunos, com base no direito que eles têm à literatura, o contato com os textos do cânone brasileiro.

Para isso, me inspiro em Belina Aguiar Gil Moreira, a eterna professora de toda uma geração de admiradores como eu – para quem foram dedicados os versos da canção “Amor até o fim”, de autoria de Gilberto Gil, os quais majestosamente dizem que o amor é uma semente, é uma rosa no jardim para quem sabe cultivar. Como a ilustre professora, quero adubar em mim a semente plantada por meus professores, meus estudantes e meus familiares. Em meu percurso formativo – reforçado pelas podas que atualmente o PROFLETRAS proporciona – consigo hoje refletir o quanto a minha prática pedagógica, dos anos em que iniciei em sala de aula, estava voltada para ministrar aulas de gramática normativa, conforme já aludi anteriormente, era o que se esperava de um professor na época.

Contudo, hoje transcorrendo sobre minha trajetória, revisitando o percurso, através de um texto memorialístico, como propõe o mestrado profissional, posso me perceber muito mais integrada, harmonizada com meus estudantes toda vez em que a proposta pedagógica se assentava em trabalhar por meio de projetos em que eles, os estudantes, tinham voz e expunham suas demandas. Penso que, a partir de agora, posso renovar os ramos e frutificar-me professora; ver, como via nos meus próprios olhos refletidos, o brilho intenso da fruição, do prazer que só pode ser vivenciado se for possível simplesmente ler. Estou convicta de que era necessário buscar ajuda para

ressignificar minha prática docente e o PROFLETRAS tem me dado o auxílio que eu esperava encontrar.

4 DE OLHO NO(S) CÂNONES(S)

Conforme já visto, sou oriunda de uma época em que o texto literário canônico era a tônica das aulas de língua portuguesa, também, como mencionado, cursei o ginásio, hoje fundamental II, tendo uma professora “diferenciada” que trazia para a sala de aula, já naquela época, outros aportes literários, dentre eles a canção. Contudo, o sistema preconizava que na escola o espaço privilegiado deveria ser do “clássico” e do “cânone”.

Mas o que vem a ser “clássico” e “cânone”? Farei uma breve discussão sobre os conceitos que são de fundamental importância para, não só revisitar as minhas *práxis*, como para analisar e compor os parâmetros objetivados para a formulação daquilo a que se propõe essa empreitada. Além disso, se faz necessário refletir se, por quais motivos e de que modo, as obras consideradas clássicas e canônicas ainda deveriam ter espaço na escola.

4.1 O que se entende por cânone?

Sobre o conceito de “clássico”, vejamos o que disse Lajolo (LAJOLO, 2001, p. 19) sobre esse conceito:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vêm cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação. [...] E qual foi o passe de mágica pelo qual a palavra clássico (a, os, as, ismo) desenvolveu um significado segundo sobre um significado primeiro? Ou, melhor ainda: qual é o significado primeiro e qual é o segundo? Sem cartolas nem coelhos, a jogada está na palavra derivada de *classis*, palavra latina que significa classe de escola. Os clássicos, então, eram chamados clássicos por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares.

Sendo assim, era de se estranhar a postura da minha professora do ginásio que, num contexto ainda marcado pela tradição, trabalhou conosco o que julgava adequado numa perspectiva pouco usual: culto, clássico, canônico e popular. Por que não?

Assim, descrevendo o significado de “culto”, em sua acepção dicionarizada, trata-se de um adjetivo que qualifica aquela pessoa que é “instruída”, “sábia”,

“informada”, “civilizada”. O termo está intimamente ligado à noção de cultura. O termo cultura na definição do britânico Edward Tylor (2023) envolve a expressão da totalidade da vida social do homem, caracterizada pela sua dimensão coletiva. Filiado à escola antropológica do evolucionismo social, Tylor concebe cultura a partir dos sentidos do germânico *Kulture* e do francês *civilization*. Dessa forma, crê que cultura seja um bojo de conhecimentos, costumes ou hábitos que o homem adquire como partícipe de uma sociedade.

Visto por esse prisma, o adjetivo culto comporta a ideia de saber acumulado. Segundo Alfredo Bosi (1992 p. 12) o termo culto se define da seguinte forma “ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas”. Para o estudioso, o termo era empregado na região do Lácio para denominar a terra que havia sido arada, logo, cultivada de geração em geração. Mais uma vez a ideia de acúmulo.

Prosseguindo na análise do termo, chego à concepção proposta por Marilena Chauí (2006), através do binômio culto e inculto, ambos originados de cultura. Se “in” é um morfema que indica negação, ausência de; está assim configurada a ideia de possuir ou não possuir cultura (vale ressaltar a relação estabelecida com a discussão, saber cumulativo da humanidade através do tempo).

Encarando pela perspectiva do positivo *versus* negativo os “cultos” seriam aqueles que têm acesso à arte, línguas, literatura, entre outros ao passo que os “incultos” são os despossuídos de tais prerrogativas, pois para Chauí (2006, p. 244):

Num país como o nosso dizer que alguém é inculto é semianalfabeto, deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas, enquanto incultura está do lado dos não privilegiados socialmente, portanto do lado do povo e popular.

Assim sendo, é possível concluir que se há uma literatura, uma arte, designada como culta, só pode estar relacionada aos privilegiados dos quais a autora fala. Tal literatura restringe-se a uma “casta”, uma parcela favorecida da sociedade, ou seja, os que tiveram ou têm escolaridade, os alfabetizados, a “elite”.

Seguindo a linha de pensamento que envolve os critérios para uma obra ser tomada como “culto”, segundo a crítica literária feita por Bloom (2010), antes de mais nada cabe a ela ser apreciada e validada pelos críticos, pela academia, por estudantes de letras, enfim, pelos prestigiados; isto é, pelos grupos dominantes. Antes disso, ela certamente não constará do rol de nomes consagrados, justamente aqueles que compõem o cânone.

De acordo com Jacomel (2007), o cânone foi uma das formas que a crítica literária encontrou para assegurar seu poder, de experimentar seu imperialismo sobre as minorias. Ele discorre sobre o fato de esse rol de obras consagradas, essa lista em veneração a determinados autores ser muito mais excludente que inclusiva; isso porque se trata de um dispositivo meramente ideológico que engloba interesse de poder da burguesia, calcados em itens extraliterários e não estéticos. Segue ressaltando que, pelas razões anteriormente expostas, as listas dos eleitos normalmente não contemplam negros, mulheres ou ex-colonizados.

Pertinente ainda à abordagem do termo culto, como fazem alguns críticos, na acepção de substantivo o termo remete à ideia de “veneração”, “reverência”, que se presta a um santo ou divindade, ou ainda como “admiração intensa” que se tem por alguém ou alguma coisa, e finalmente pelo conceito de “ritos” organizados e dedicados religiosamente a um “deus”.

Partindo dessa premissa, poder-se-ia dizer que a designação de literatura culta bem como a gradual notoriedade que lhe é atribuída está intimamente ligada ao *status* das divindades, ou seja, literatura que deve ser entronada em pedestal, assim como se faz nos atos religiosos, como demonstrou a visão de Caldas (1987). Além disso, relacionando a literatura culta ao sagrado, o acesso é concedido a poucos, somente aos “iniciados” que têm autorização e repertório para compreender e se apropriar dela.

Diante das considerações supracitadas, é possível estabelecer a relação com o cânone, com os autores “canônicos” ou “canonizados”, aqueles a quem foi conferido o direito à imortalidade, ao culto, à adoração à reverência. Ou ainda àqueles que devem ser cultivados, isto é, trabalhados pela escola, por exemplo.

Ressalte-se que a ideia do cânone, no sentido de imortalidade de uma obra literária, tem suas origens vinculada às escrituras sagradas do povo hebreu, posto que essas eram restritas a alguns iniciados e não poderiam ser tocadas por qualquer um, já que guardavam textos cuja inspiração era divina.

Advém dessa concepção a ideia que se tem hoje sobre o cânone: textos sacralizados para a literatura, conforme demonstrou Bloom (2010, p. 33):

O cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete como sendo feitas por grupos dominantes, instituições de educação, tradições de críticos [...].

Para o crítico, a maior motivação para existência desse rol de eleitos, deste cânone, foi justamente a seleção de autores e obras pela escola. Não diferente, Abreu (2006, p. 40), refletiu sobre o papel das instituições na formação do cânone, salientando que:

Uma obra fará parte do seletº grupo da Literatura quando for declarada literária por uma (ou de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos.

A partir dessas considerações, reflitamos então sobre a formação do cânone e sobre a sua finalidade. Poderíamos dizer que serve para elencar aqueles e aquilo que deve ser priorizado, conhecido e admirado pelo leitor, sobretudo pelo leitor formado pela escola. Imortalizar, homogeneizar, referendar obras que construíram o ideário de sociedades anteriores à nossa. Se assim tomarmos o que se preconiza, não é o valor estético da obra, e sim, sua contribuição histórica.

De qualquer forma que se pretenda analisar a formação do cânone, do que é digno de ser cultuado, do que dever ser postergado às futuras gerações, não se escapará da crítica ao mérito oferecido a certas obras em detrimento de outras. Assim, é possível mensurar a dificuldade da existência de consenso no que diz respeito à construção do cânone.

A noção de cânone tem despertado muita discussão por parte da crítica. Há quem, como Bloom (2001, p. 24), defenda o cânone tradicional com afinco, conforme descrito:

Lemos intensamente por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. Contudo, o motivo, mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade, o cânone tradicional (hoje em dia tão desrespeitado), é a busca de um sofrido prazer.

Conforme se vê, a posição do crítico é clara, sobretudo, ao afirmar o “desrespeito” pelo cânone. Podemos aceitar o fato do valor da leitura do cânone assentada na “busca de um sofrido prazer”, isto é, no fruir da obra. Contudo, não é suficiente assentar apenas nisso o valor e a importância da leitura do cânone tradicional no atual ambiente escolar. Antes disso, é preciso aclarar essa questão de o que vem a ser o cânone.

Seguindo a linha de análise etimológica que vem sendo adotada, em Moreira (2003) vemos que cânone advém de “canon’ que nada mais era que uma vara ou um canudo usado pelos carpinteiros a fim de medir o espaço de trabalho. No decorrer do tempo, por analogia, esse foi um termo que passou a designar norma, regra, forma de conduta. O termo, com o tempo, foi abraçado pelos filósofos no intuito de identificar uma listagem de obras selecionadas mediante sua qualidade passíveis de servirem como modelo para o uso da língua, assim sendo alçadas a um patamar de exemplo digno a ser seguido.

Reis(1992) também alude ao fato da questão etimológica do termo mostrando que a origem do termo grego “Kanon” entrou para as línguas românicas no sentido de norma ou lei, durante os primórdios da cristandade. O crítico menciona o fato de os teólogos utilizarem o termo para selecionar ou banir aqueles e aquilo que não convinha à Bíblia, ou melhor, os que “não se prestavam para disseminar ‘verdades’ que deveriam ser [...] pregadas aos seguidores da fé cristã” (REIS, 1992, p.70) Enfim, mais uma vez o critério de seleção exclusão.

Retomando Bloom (2001), é possível então discorrer sobre o sentido de eleger textos que lutam para sobreviver, mais ainda, que tal “eleição” guarda influências e preferências de grupos dominantes. Na atualidade, não se pode perder de vista que a questão do cânone engloba não apenas uma instituição, mas afeta diferentes circuitos culturais. Pode-se conjecturar que a universidade, nesse contexto, se configura como privilegiada, contudo, na seleção e preservação de autores e obras outros agentes têm participação: editores, críticos literários, grupos ou sociedades literárias elegem, permitem, descartam ou mantêm uns em detimentos de outros.

O estudo de Moreira (2003) mostrou que a questão do cânone envolve uma pluralidade devido à subjetividade que está relacionada a essa seleção de textos. Segundo a articulista, há “cânone e cânones”, posto que são muitos os critérios que orientam a organização do cânone; logo é impossível pensar em um cânone monolítico e homogêneo. O pressuposto é de que o cânone vive em constante processo e está aberto tanto a inclusões quanto a exclusões.

Comungando de uma perspectiva semelhante à de Moreira, o pensamento de Abreu (2006) é de que na maior parte do tempo, o gosto estético erudito é utilizado para avaliar o conjunto das produções, decidindo, dessa forma, o que merece ser Literatura e, o que deve ser apenas, popular, marginal, trivial e comercial. Percebe-se

que aquilo que a autora classifica como gosto estético situa-se na esfera do pessoal, do subjetivo.

Assim, até mesmo autores que foram banidos do rol, que foram alvo da crítica da sua própria época, podem, na atualidade, constar como parte do cânone. Convém lembrar que nomes indispensáveis aos currículos escolares como, por exemplo, Cruz e Souza sequer foram admitidos pela sociedade de sua época.

Ainda assim, Compagnon (2003, p. 224) advertiu para o fato de os leitores desejarem a distinção entre a boa literatura, indicada pela crítica, e a subliteratura ou literatura popular, isto é, ao pedir a constituição de um cânone “o público espera dos profissionais da literatura que lhe digam quais são os bons livros e quais são os maus: que o julguem, separem o joio do trigo, que fixem o cânone”.

Se seguirmos essa linha de pensamento, a necessidade do cânone estaria relacionada à efemeridade da vida humana, à condição finita que nos levaria a aproveitar o tempo dedicado à leitura levando, portanto, a uma seleção das mais significativas obras produzidas. Dessa forma, a literatura encontra nos ditos clássicos o seu protótipo perfeito. Segundo Calvino (1993) estabelece-se como clássico o livro que se configura como o equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. Suas origens remontam à Grécia Antiga.

Obras clássicas gregas e latinas deveriam assim ser incorporadas ao currículo escolar, deveriam fazer parte da instrução formal, posto que cumpriam um importante papel em seu desenvolvimento intelectual. Acerca do exposto, Zilberman (2009, p. 11), ponderou que esse modelo:

Permaneceu vigente por muitos séculos [...] a finalidade do ensino da Literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo uma necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone.

Ainda que, na atualidade, o ensino de literatura não conserve os mesmos objetivos de domínio do código verbal, de padrão de uso e modelo, como descreveu Zilberman, permanece ainda o seu valor na formação intelectual do estudante, no sentido de propiciar o contato, por meio da literatura, com universos culturais regionais, nacionais, de diferentes povos e de diferentes épocas e modos de pensar.

E isso, a utilização de obras clássicas ou canônicas, sem dúvida, é capaz de proporcionar.

A noção do “clássico”, segundo Jacomel (2007), se estrutura no modelo burguês, reforça o mecanismo de hierarquização da arte, outrora disposto pela classe dominante, estabelecendo dessa forma, um molde a ser seguido.

Há de se falar, um pouco mais aqui a respeito do cânone no que tange à elevação dos clássicos gregos e latinos. Na visão de Compagnon (1999, p. 277) foi através da exaltação dos escritores do século XIX que a ideia do cânone teológico migrou para o cânone literário, a saber:

Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura) ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e latinos, compõem um firmamento diante do qual a questão da admiração do individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva.

A percepção, frente a diferentes postulações acerca do cânone, é a de que esse conceito está repleto de interpretações múltiplas. Logo, o trabalho de legitimação das obras canônicas precisa ser acompanhado de uma reflexão, já que não é aconselhável avaliar todas as obras literárias sob o viés erudito. Entende-se, portanto, que a escola não pode autenticar o cânone e ignorar ou desprezar outras possibilidades de leitura. No entanto, não pode, da mesma forma descartá-la, excluirla do seu âmbito. É preciso refletir e encontrar outro viés.

Podemos considerar importante que os professores adotem uma postura crítica diante de fatores que não são definidos apenas pela literariedade, isso porque conforme estudos feitos por Abreu (2006, p. 107): “os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura, até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”.

Mibielle (2021) considera que a questão do cânone implica não só uma seleção de textos que são valorizados, lembrados; mas, também, que sejam aceitos por uma comunidade. Frisa ainda, que tal aceitação quer seja consciente ou não carrega um traço de hegemonia ideológica. Segue essa linha de pensamento, ponderando que o fator espaço-tempo é importante para que se entenda o cânone como uma construção social contextualizada. Para o autor, esse *corpus* diz muito sobre o *modus vivendi* de um povo e, talvez por isso, seja preservado.

Por outro lado, o autor refere-se ao critério espaço-tempo como fatores que são associados à identidade; contudo, pondera que a questão identitária é fluida, posto que depende da própria estrutura do grupo social (comunidade) ter ou não (ao longo do tempo e do espaço) sido alterada, perpassada por outros modismos, valores ou ideologias.

A advertência de Mibielli (2021, p. 22) é para o aspecto de se ter no cânone perpetuação de valores, aparentemente salvaguardados pelo que é chamado “valor estético”, ser uma forma de manutenção do poder, de representatividade. Assim:

O poder de dizer o que ler é, dentro desta perspectiva, em última, o poder de dizer quem deve e quem não deve ser socialmente reconhecido. Quem ‘é’ e quem ‘não é’. Que ideias, costumes e crenças devem ou não ser perpetuados e/ou referendados. Daí, por que o campo literário se torna um campo de disputa social.

Complementando este raciocínio Mibielli (2021, p. 22) salienta que:

Nenhum lugar é talvez mais representativo como campo de disputa simbólica do universo literário que a escola[...]a sala de aula é, pois, um dos espaços de fixação do que é e do que não é literário, por conseguinte do que é ou não canônico. É ali que o processo de canonização, ou sua contrapartida, o apagamento/cancelamento, está mais próximo de nós.

Estando conscientes e trazendo à consciência dos estudantes que, também no campo literário estão presentes essas relações e disputas de poder, como aponta Mibielli (2021), e de que a escolha de um cânon é mecanismo de hierarquização da arte, como apontado por Jacomel (2007), a literatura considerada canônica e clássica não precisa por isso ser excluída. Deveria ser trabalhada nas escolas não mais como instrumento de hegemonia ideológica, mas, dentre outras razões, na perspectiva de desvelar tais mecanismos e relações de poder. Esta perspectiva deveria ser considerada como uma das camadas de leitura dessas obras.

Dentre outras razões que podemos enumerar para corroborar o trabalho com a literatura clássica na escola atual, está a preservação do patrimônio literário e da memória coletiva nacional, como vimos em Compagnon (1999) e o importante diálogo entre textos de épocas distintas, trazendo a possibilidade de compreensão do passado e do presente, ou quem sabe da presença do presente em um texto de uma outra época.

É preciso lembrar que a escola seja, talvez, o único agente a viabilizar o contato do estudante com o texto considerado canônico. Permitindo, como defende Cândido (1995, p.263), “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos

os níveis". Desta forma o direito de acesso à literatura clássica também é um "direito inalienável".

Se considerarmos sob estes pontos de vista, qual o prejuízo em trazer o cânone às aulas de literatura? Tratar-se-ia de privilegiar o letramento autônomo? Estaria sendo reforçado o referencial das classes dominantes?

Apesar de serem questionamentos pertinentes, deixar a literatura clássica de fora do universo estudantil não seria, de qualquer modo uma forma de alijá-lo de seus direitos como cidadão? Além disso, nada impede – como já foi exposto – que, atrelado ao trabalho de leitura destas obras, pudéssemos trazer à tona estes questionamentos. O trabalho com as obras tidas como canônicas precisa ser permeado por reflexões sobre o processo de legitimação ao qual essas obras foram submetidas.

Neste sentido não seria oportuno trazê-la às salas de aula, fazê-la encontrarse com o leitor de uma maneira mais lúdica? Que ou quais ferramenta(s) poderia(m) concorrer para essa empreitada?

Ainda sobre essa questão, Machado (2002, p. 64), afirma:

Não saber nada disso é uma pena. Aprender tudo depois de adulto é uma tarefa pesada e sem graça [...] e aos poucos, desde criança, se familiarizando com todas as histórias que estão no subterrâneo dessas referências, sem pressa, é um prazer e um enriquecimento de espírito. Negar isso às futuras gerações é um desperdício absurdo, equivale a jogar no lixo um patrimônio valiosíssimo que a humanidade vem acumulando há milênios.

Penso que o trabalho com a literatura na escola não deva se pautar unicamente pelo rol de obras clássicas. Creio que produções contemporâneas devam ser apresentadas aos alunos, assim como outros gêneros que possam dialogar com os textos literários canônicos ou não. Tal abertura possibilitará uma aproximação maior dos leitores e propiciará um maior interesse por textos que distem do seu universo ou de sua época.

Percebemos que a escola, na perspectiva de espaço de valorização das diferenças, deve considerar os diversos tipos de letramento de seus alunos, apresentando aos mesmos variados textos, de variados gêneros, buscando contemplar a diversidade. O cânone não tem que ser o único critério para escolha dos textos que serão apresentados ao leitor, contudo sua introdução no universo estudantil poderá se dar com menor estranheza se optarmos por estratégias apoiadas em suportes que tendam ao popular.

4.2 Entendendo a cultura e a canção de massa

A expressão cultura de massas está intimamente associada ao advento da modernidade. O termo serviu no século XIX para opor à educação recebida pelas camadas populares à educação recebida pela elite, ou seja, “cultura erudita”. Por essa razão, inicialmente falarei da cultura de massa para que se compreenda melhor o processo cultural que envolve o surgimento dessa manifestação literária, possibilitando visualizar como se deu seu crescimento e a fim de chegarmos ao objetivo: “canção de massa”. Para tanto, outros elementos deverão ser definidos com o mesmo propósito. Por fim, se faz necessário explicitar e fundamentar as razões pelas quais se escolheu a canção de massa como forma de mediação com o texto canônico.

Os chamados filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (2002) são responsáveis por outra terminologia igualmente importante para o teor deste trabalho: trata-se do termo “indústria cultural” o que faz referência a grandes conglomerados midiáticos globais que detêm os meios de comunicação de massa, utilizados na padronização de produtos, serviços e costumes.

Dos estudos realizados pela escola de Frankfurt resultou uma nova corrente filosófica que ficou conhecida como Teoria Crítica. Neste estudo, especialmente, nos interessa a abordagem em relação à questão cultural que envolve as artes. Sob a luz do marxismo-hegeliano, Adorno e Horkheimer (2002) refletiram sobre o modo como o capitalismo manipulava e invadia o campo das artes e da cultura, configurando-as como mercadoria vendável, produtos que auferiam lucros.

Dentro desse contexto, Penha (1987, p. 74) diz que:

A ‘indústria cultural’ seria dessa forma o braço do capitalismo capacitado a transformar as artes em geral em produto de consumo. Entender, pois, as artimanhas do capital, é de suma importância para que se possa atingir o objetivo deste trabalho. Partirei aqui do princípio de alienação entendido pelo prisma de sentido corrente de alienar alguém de alguma coisa é extorquir-lhe essa coisa que lhe pertence.

Nesse sentido, o capitalismo extorquiu, alienou, retirou do homem sua consciência tornando-o assim receptor passivo. Logo, podemos configurar a alienação como uma artimanha do sistema para manipular a “massa”. Contudo, convém destacar que em contraponto ao que Adorno e Horkheimer (2002) defendem ser o uso da técnica e a reprodução da obra de arte nas mãos da Indústria Cultural: uma

possibilidade de promover a alienação social; Walter Benjamin (1994) defende que a técnica tende a proporcionar o acesso à obra de arte.

Na visão de Benjamim (1994) a obra de arte apresenta um caráter único, a “Aura”, que se expressa através de duas categorias adverbiais: “O aqui e o agora” (*hic et nunc*), isto é, termos que representam a autenticidade artística imbricada como espaço e com o momento histórico em que insere a obra. Segundo o estudioso:

O que se atrofia na era da reproducibilidade técnica da obra de arte a sua aura[...] Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. (BENJAMIN, 1994, p. 168)

Nota-se, portanto, um viés díspare entre os ideais de Benjamin e as postulados de Adorno e Horkheimer, enquanto aquele apontava no sentido da libertação e da democratização do saber cultural, estes vislumbravam a alienação e a prisão da arte, na época de sua reproducibilidade, não mais à tradição, mas aos padrões capitalistas da nossa sociedade.

Ancorados nesses primeiros tópicos que envolvem a “massa” e os *modus operandi* que atuam sobre ela, partiremos para noções mais específicas à natureza deste trabalho.

Na seção anterior, abordei o conceito de culto, erudito, clássico, canônico sob o ângulo da literatura. Agora, em contraposição, discorrerei sobre o que se denomina literatura de massa e, posteriormente, sobre o entendimento acerca da canção de massa. Optei por essa metodologia, posto que, como vimos no início desse bloco, tais conceitos estão imbricados com a questão da indústria de massa que é também um fenômeno relativamente “jovem” ligado à modernidade e à ascensão do capitalismo. O que se conhece por literatura de massa relaciona-se com o rol de obras literárias destinado ao povo, as massas populares, ligada a estratégias mercadológicas editoriais que buscam conhecer e atingir um público-alvo específico. Para tanto, sua estruturação narrativa centra-se em uma linguagem que não ofereça dificuldade ao entendimento do leitor.

Alguns críticos denominam a literatura de massa de paraliteratura como é o caso de Caldas (1987, p. 85) quando diz que: “extremamente problemático estabelecer limites entre literário e o que é convencionado como não literário, ou seja, entre a literatura e a paraliteratura”.

O estudo de Kothe (2007) mostrou que o conceito de literatura de massa dá-se em função do público receptor. Esse público estabelece tal opção a partir de fatores mercadológicos como: vocabulário simples, de fácil compreensão e sintaxe linear. Enfim, tais fatores desobrigam o leitor a um estudo mais aprofundado, tornando a leitura mais fácil e corrente. Aliado a isso, também, existem os itens ligados à editoração gráfica que podem se constituir como mais um atrativo.

Para fechar o leque de estratégias utilizadas pelo mercado, procura-se abordar enredos formados por histórias de enlace amoroso e de ação, temas que costumam prender a atenção do público.

Kothe (2007, p. 26) ainda discorre sobre o fato de que: “o receptor quer ser enganado, ele quer que o mundo seja como ele lhe é apresentado, como uma luminosa solução final”; e, prossegue demonstrando que tal fato difere substancialmente daquilo que se encontra na literatura culta, nas obras canônicas:

A grande literatura parece ensinar que o homem é, sobretudo, mau e pérfido, e não se pode garantir que ela trata de redimi-lo. Ela mostra como o homem é, em suas contradições e embates, em sua mesquinhez e grandeza, em sua safadeza e bondade. Um aspecto que a diferencia da literatura trivial é que ela não acredita em uma visão maniqueísta entre bons e maus (*Ibidem*, p. 92).

Quem é o público receptor ou a quem tais obras, arquitetadas pelo mercado, se destinam? A resposta a essa indagação nos remete ao início desta seção, quando foi abordada a questão valorativa das coisas, ou seja, remonta aos princípios do capitalismo, sistema que traz em seu bojo a noção de venda da mão de obra e o consequente surgimento do proletariado, dos trabalhadores assalariados. Logo, as obras dessa indústria têm que ser acessíveis ao poder de consumo do público a que se destinam, bem como devem atender ao seu gosto. As transformações ocorridas na sociedade dentro do contexto do Capitalismo, a organização e a produção de mercadorias, o crescimento das cidades, a concentração das populações urbanas. Para Caldas (1987, p. 28) tudo demonstra que “as relações sociais pré-capitalistas são substituídas por mudanças econômicas e sociais, a nova classe burguesa procura legitimar seu poder e controle sobre a sociedade”. Devido a tais transformações houve também uma mudança ideológica, em que o estado envolto no capital requintou sua forma de controle social sobre a “prole” isto é, sobre a “massa”.

É importante que se perceba dois fenômenos que decorrem das transformações citadas no parágrafo anterior: a classe dos trabalhadores deu origem

ao que atualmente chamamos de arte e cultura populares; ademais passou a consumir produtos e criações da cultura e da arte de elite, mas em versões simplificadas, produzidas em larga escala, justamente por ser a ela destinadas, pois como assinala Chauí (2006, p. 291):

Ao fazer essa apropriação, a indústria cultural não só vai eliminando os aspectos críticos inovadores e polêmicos das obras, mas vai transformando-as em moda, isto é, em algo passageiro que deve vender muito enquanto é novo e, a seguir, desaparecer sem deixar rastros.

Assim, não só a literatura de massa ganhou força no meio cultural do ocidente como também, outra modalidade foi garantindo seu espaço entre nós: a música popular sob o gênero “canção de massa”.

Os esclarecimentos apresentados ao longo dessa seção são importantes para que cheguemos ao cerne do que irá se constituir a delimitação do tema desse trabalho: a canção de massa como ferramenta de aproximação à leitura do texto literário canônico. Sigamos então considerando que a música faz parte de todos os povos. De acordo com Loureiro (1966) não há civilização que não possua música em suas manifestações culturais, logo essa realidade tornou possível usá-la em diferentes contextos.

Ao considerar a premissa acima, pode-se concluir que a música possa ser utilizada a fim de promover um aprendizado. Sua utilização tanto pode estar ligada à interesses benéficos, quanto aos escusos. Adiante retomarei essa consideração para fundamentar os propósitos que pretendo desenvolver com o produto dessa empreitada. Por hora, limitar-me-ei a demonstrar mais uma vez a atuação da indústria cultural sob essa modalidade.

A música não escapou à “indústria cultural” e, assim como a literatura produzida para o entretenimento, também se adequou aos novos parâmetros mercadológicos. Ajustando-se aos interesses ideológicos, a música, vista aqui não apenas pelo aspecto da sonoridade, mas, sobretudo, pelo fato de estar associada a uma letra, constitui-se como gênero canção, passando a ser produzida para um grupo específico de consumidores: a “massa”.

A canção de massa segundo Jambeiro (1975), conseguiu alcançar no Brasil uma difusão nunca antes experimentada por qualquer outra manifestação cultural, devido ao desenvolvimento dos grandes meios de comunicação. Ouso dizer que atualmente as TIC intensificaram tais fenômenos. Para o estudioso do gênero, de

características marcadamente urbanas a canção extrapolou sua área de atuação ganhando novos espaços e público, onde para Eco (1970, p. 299):

Enquadra naquilo que é mais ou menos convencionado designar ‘cultura de massa’ – uma ‘cultura’ regida pelas leis da economia de mercado – ela tem sido produzida em grande escala, perseguindo, pedagogicamente, a homogeneização do gosto coletivo e a ‘sua esclerosação em exigências fixas e mutáveis, onde a novidade é introduzida ajuizadamente, em doses pequenas, para despertar o interesse do comprador sem abalar-lhe a preguiça’.

A partir dessa compreensão, o estudo de Jambeiro (1975) mostrou que como produto da “cultura de massa”, esse tipo de canção é uma arte cuja existência depende de uma indústria, de uma “arte de massa”.

Vasques (1968), citado por Jambeiro (1975, p. 1-2), prossegue definindo que o entendimento de massa abrange aquela arte:

Cujos produtos satisfazem as necessidades pseudo-estética dos homens-massa, coisificados [...] se existe uma plena correspondência entre a produção e consumo, entre objeto e sujeito ou entre obra e público, encontramó-la na relação entre a arte e massas e os gostos e necessidades de seus desfrutadores ou consumidores.

São vários os elementos envolvidos na produção da canção de massa, porém não cabe aqui a análise de constituintes relativos ao desenvolvimento desse processo. Contudo, fica claro que o objeto de interesse desse estudo foca o chamado jogo das influências, isso porque nos levará ao entendimento da principal diferença que viso estabelecer entre o que se preconiza como arte culta, de que outrora falei, com o que se entende por arte popular ou das massas.

O jogo de influências envolve toda uma análise de mercado que definirá o conteúdo veiculado pela canção. Como será veiculado e quais os veículos, quem será o intérprete, qual será a maneira que o intérprete deverá se “vender” ao público e finalmente os números que envolverão a produção no que diz respeito ao desenvolvimento do produto e ao lucro esperado.

Jambeiro (1975, p. 19) prossegue dizendo que não se pode deixar de observar que a indústria da música visa cada vez mais reduzir as diferenças de gosto, porém:

Tudo indica que o grande empecilho para isso não reside mais no conteúdo poético – a letra das canções – como se poderia, de início imaginar. Os indícios levam a que se deduza que a maior dificuldade estaria muito mais nos ritmos e melodias, que parecem atuar, hoje ainda fortemente, na diferenciação do gosto entre as idades.

Esse é o ponto que interessa especificamente para o que pretendo propor como forma de atingir ao objetivo de formar o leitor do texto literário, na escola, apoiado ou auxiliado pela aproximação temática com a canção de massa. Penso que através da canção de massa seja possível estabelecer relações com o cotidiano e as experiências dos estudantes, já que ela expressa valores, atitudes e pensamentos de uma sociedade.

Se as composições são veículos que possibilitam entendimentos das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, por que razões a escola não poderia se valer desse recurso que reflete a comunidade a quem ela atende como forma de garantir seu acesso a outros suportes, como é o caso do texto literário canônico/clássico? Por que não partir da cultura que “coisifica”, que “aliena” (no sentido como apropriação de direito) e oportunizar a leitura de todo e qualquer tipo de texto seja ele contemporâneo ou não?

Sobre essa questão, Neto (2012, p. 53) afirmou que:

Sacros e profanos, cultos e populares, todos os textos são de direito do estudante. Não se trata de perpetuar posturas elitistas e fechar os olhos às formas de letramento praticadas na vida cotidiana do estudante, mas, sim, de garantir o acesso a uma educação que permita entender mais do que a indústria, o Capitalismo determina que é oportuno.

Antônio Cândido, em citação feita por Neto (2012, p. 53), argumentou que:

Vê no acesso a grande literatura uma forma de negar a estratificação social, as divisões de classe e de origem. As classes se solidarizam pelo direito de usufruir de todos os tipos de textos, sem as distinções eruditas e populares.

O entendimento é o de que a literatura adquire um caráter formativo, o que difere de uma função estritamente didática, propiciando elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo.

A escolha pela canção de massa é motivada, primeiramente, como afirmei no capítulo 3, pelas minhas raízes familiares e culturais. Minhas experiências de letramento da infância foram permeadas pelas canções e cantigas. Elas tiveram um importante papel em me abrir as portas para a literatura. Elas se fizeram presentes nas proposições didáticas que, enquanto docente, eu trouxe à minha *práxis*. Servem como pontes, com o intuito de promover a apreciação e leitura do texto literário, partindo do universo conhecido do estudante para o novo, o desconhecido e promover o letramento literário.

Dessa forma, o trabalho com a canção de massa para introduzir o estudo do texto literário canônico justifica-se pelo direito de usufruir de todos os tipos de textos numa tentativa de, por meio das canções já conhecidas e prazerosas, diminuir a possível estranheza da introdução do texto canônico no universo estudantil.

5 O DIÁLOGO DA CANÇÃO DE MASSA COM A LITERATURA CANÔNICA

Neste capítulo, pretendo abordar o gênero canção, apoiando-me na premissa de uma possível relação dialógica, através do viés temático com textos literários clássicos/canônicos. Fez-se pertinente começar com uma distinção entre letra de canção e poesia literária, discutindo a viabilidade da utilização da canção, dada as suas especificidades.

Atendo-me ao propósito deste trabalho, busco tomar o gênero canção como ferramenta capaz de promover a aproximação do estudante ao texto literário canônico.

5.1 Distinção entre letra de canção e poesia literária

Quando se fala em canção é inevitável que pensemos em música, isso se deve ao fato de que a canção comporta não somente a letra, mas, também, a sonoridade.

Há algumas décadas, historiadores têm sido seduzidos pelo estudo da produção musical popular urbana. De acordo com Meller (2008) o interesse pela música popular no país surgiu com o advento da Bossa Nova. Foi, também, a partir disso que estudiosos como Afonso Romano de Sant'Anna e Augusto de Campos passaram a dar atenção ao assunto, o que se constituiu um gesto de legitimação. Mais tarde, outros nomes se acercaram da questão como Winisk e Tatit.

Poucos deles, porém, se voltaram para a questão da articulação entre melodia e letra observando a construção de sentido, como o semiólogo, Luiz Tatit (2004, p.11), que se propôs a:

Compreender a criação, consolidação e disseminação de uma prática artística que além de construir a identidade sonora do país, se pôs em sintonia com a tendência mundial de traduzir os conteúdos humanos relevantes em pequenas peças formadas de melodia e letra.

É preciso estar ciente de que, como diz Wisnik (1980, p.11):

A música não é um suporte de verdades a serem ditas pela letra, como uma tela passiva onde se projetasse uma imagem figurativa; talvez seja mais frequente até, o caso contrário, onde a letra aparece como um veículo que carrega a música.

Tomando como base a discussão proposta por Meller (2008) em seu artigo “Estudos de música popular nos programas de literatura: Dissonâncias”, percebe-se que há de se fazer um adendo ao fato de a letra de canção encerrar uma condição

distinta da condição do poema, partindo do princípio de que não se pode ignorar o suporte musical, usando apenas as ferramentas da análise literária.

A discussão que o artigo provoca diz respeito ao seguinte questionamento: apesar de reconhecer o caráter lírico das canções, o profissional de letras teria condições de adentrar no campo do instrumental que a canção comporta, sendo ela um gênero híbrido?

Meller (2009) demonstra que os procedimentos de composição da letra de canção são diferentes dos que são adotados na composição de um poema. Ele se apoia num depoimento de Chico Buarque de Holanda (2005 *apud* MELLER, 2009, p. 13-14), no qual o artista explica o processo:

Eu aprendi isso com Vinícius, é um trabalho à parte do trabalho do compositor. Quando você trabalha como compositor é isso, as músicas são feitas música e letra. Mas é muito diferente, porque música e letra quando você faz você vai compondo e vai fazendo a música, a letra vai surgindo junto, você acomoda uma coisa [...] vai amoldando uma coisa a outra. A letra que você faz para a música não, a letra para a música você tem que fazer a música que já existe [...] as pessoas falam isso, comparam muito com poesia, não tem nada a ver, é outra coisa [...] porque você tem de fazer aquela letra respeitando cada nota, métrica, que não é a mesma coisa que fazer a forma [...] fórmula fixa de um soneto não, não é [...].

A partir do que foi visto deve-se ter em mente que existem diferenças importantes entre a letra de canção e a poesia – que estão presentes desde o processo de criação e que implica diretamente na questão da produção de sentidos – que deveriam ser levados em consideração quando se parte para um trabalho de interpretação: a sonoridade, a melodia, o instrumental.

Propor um trabalho que envolva canção popular e canção de massa pode se constituir um risco, já que, conforme foi dito antes, nelas estão envolvidos aspectos da musicalidade que extrapolam a área de palavra, da letra em si, e é possível questionar a competência do profissional de letras nestes aspectos. Porém isso não se constitui uma barreira insuperável.

É possível ao professor, mesmo não sendo especialista, tratar de alguns aspectos ligados à sonoridade das canções. Uma das formas seria pesquisando previamente informações sobre as canções a ser trabalhada em sala. Talvez não com o mesmo alcance e profundidade de análise que um especialista normalmente teria, contudo, é possível dizer que seria o suficiente atingir o objetivo didático a que se propõe. Além do que, sendo a canção geralmente um texto polissêmico, tentar esgotá-

lo ou analisá-lo musicalmente com muita profundidade técnica, seria uma tarefa extenuante e contraproducente no contexto de uma aula de literatura.

5.2 Diálogo entre textos: uma possível abordagem didática

Ler uma obra como “Memórias Póstumas” de Brás Cubas (1881), por exemplo, pode se constituir um desafio tanto para o jovem leitor quanto para o professor a quem cabe mediar essa leitura. O clássico de Machado de Assis foge à estrutura linear, bem como à fluidez de alguns romances apreciados pelos adolescentes solicitando, muitas vezes, uma leitura mais acurada a fim de que possam apreender melhor os sentidos da obra.

Às vezes, para a compreensão das inovações trazidas por Machado faz-se necessário um diálogo com outras linguagens, uma motivação que possibilite “quebrar o gelo”, ou seja, minar a resistência a uma leitura que exigirá mais esforços e atenção.

Um trabalho didático em literatura a partir de uma perspectiva dialógica, por exemplo, apoiado numa abordagem metodológica que permita estabelecer relações com textos de outras épocas, relativizando a dicotomia entre sincronia e diacronia poderia ser uma opção viável para estimular a leitura de obras como as de Machado? A busca de diálogos entre textos literários, ou entre textos literários e outras linguagens, como a canção popular, pode ser oportuna nesse contexto.

De acordo com SAVIANI (2001, p.17) a presença do clássico na escola “é a transmissão do saber sistematizado” e esta é uma finalidade que a escola deve atingir, cabendo a ela encontrar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades, ou seja, do currículo. Entende o autor que o currículo é uma escola em funcionamento, desempenhando a seu papel. Prossegue, frisando que não apenas o saber sistematizado é suficiente, mas que é igualmente necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação: “isso implica dosá-lo e sequenciá-lo”. Sendo assim o estudante passará gradativamente de um estágio em que não domina esse saber à fase em que o dominará. Seria então a canção uma forma de viabilizar condições para a transmissão do saber sistematizado que advém dos clássicos literários?

Segundo Bríscia (2003) e Zilmmerman (1996) a música antes de ser mercadoria, é um elemento cultural e uma linguagem artística, um produto social que

está presente em todas as culturas, sem exceção. Ainda afirmam as autoras que não existe povo que não tenha música em sua formação cultural.

Partindo dessa premissa, ao longo de minha formação docente venho experenciando a possibilidade de que a música, melhor dizendo, a canção de massa, possa funcionar como ponto de interseção, ou seja, que ela possa funcionar como elemento mediador entre pares. O gênero canção há muito tem sido utilizado como forma de promover uma interação e possibilitar a compreensão de ideias.

Lembremos que esse procedimento se fez durante a colonização do Brasil (não nos cabe discutir, por hora, as questões de aculturação ideológica implicadas no fato) pelos jesuítas a fim de propagar costumes, crenças etc. e, dessa forma, difundir seus interesses. Foi da fusão letra e música que surgiu um gênero artístico musical chamado canção. Ainda sobre esse aspecto, VYGOTSKY (2021, p.9) nos remete à ideia de uma não separação entre forma e conteúdo, posto que considera que a ambos têm uma relação intrínseca, e esta é imprescindível para interpretação de uma obra de arte. Sendo assim, a percepção primeira de uma obra de arte é captada pelos órgãos do sentido e, por sua vez, abre espaço para uma ação interior complexa, envolvendo as emoções do receptor. Destaca ainda que há uma postura ativa do receptor frente ao contato com a obra de arte, não por puro prazer; mas por uma elevada ação psicológica que produz sentido e ressignifica a obra.

Não se pode ignorar que o gênero canção exerce forte poder sobre as pessoas e pode se refletir, inclusive, no espaço escolar, pois, segundo Subtil (2008, p. 186):

Nesse *locus* das disputas por legitimidade, mais do que a dominação econômica, está em jogo o poder de estabelecer o que é ‘brega’ ou ‘chique’ o que está na moda, os *hits* paradas, quem é o artista a ser consumido, quais os estilos do momento, ou seja, a dominação simbólica. O processo de medianização promovido pela indústria cultural explicaria os gostos musicais semelhantes dos públicos econômica e socialmente diferenciados, e isso é evidenciado nas escolhas e práticas musicais dos alunos das escolas.

A escola é um espaço de interação social, logo, permite uma relação entre os pares, e esse relacionamento toma uma dimensão maior se considerarmos, segundo as teorias de Vygostky (1896-1934) que essa interação acaba se transformando em aprendizado. Partindo desse princípio, e trazendo para o interesse da proposta deste trabalho, a canção pode passar a servir como um elo mediador capaz de promover o diálogo que outrora foi abordado nessa seção. Poderia a escola instigar a leitura se

valendo do possível gosto dos alunos, que pode estar na canção de massa e, usando desse artifício, promover a leitura na escola, contribuindo para a leitura literária?

Trazer, talvez, a análise de uma canção de massa cuja temática fale de um caso de suspeitas de traição em um relacionamento amoroso, como a música “Pra você acreditar” do cantor Ferrugem, seja uma “janela aberta”, um bom ponto de partida, para analisar a mesma temática em um texto literário como “Dom Casmurro” de Machado de Assis. Uma aproximação temática que provocasse comparações e discussões sobre como o tema da suspeita de traição é tratado em diferentes épocas e contextos sociais e culturais, traria uma grande contribuição para a prática de leitura crítica e reflexiva, além de aumentar o interesse por uma leitura da obra canônica.

6 LEITURA, LETRAMENTO IDEOLÓGICO E LETRAMENTO LITERÁRIO

O indivíduo, no ato de leitura, reporta-se a uma gama de referências a outras leituras anteriormente por ele realizadas, isto é, aquilo que experienciou como leitor: crenças, costumes e ideologias podem concorrer de forma significativa para o processo de construção de sentidos. Tal fato se justifica porque um mesmo texto, lido pela mesma pessoa, em diferentes momentos, pode suscitar novas possibilidades de interpretação, posto que a cada leitura que se faz é possível mudarmos a nós mesmos, modificar nossa visão de mundo. Chama-se isso de ativação dos conhecimentos prévios.

Sobre essa questão, Kleiman (2011, p.15), afirmou que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de um conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é um processo interativo.

Seguindo essa linha de pensamento, anteriormente, Colomer (2003, p. 95), também, viu o entendimento da literatura enquanto um fenômeno comunicacional e reflete sobre quais seriam os mecanismos necessários para interpretar um texto sob essa perspectiva, salientando que:

A Teoria da Recepção foi responsável por desenvolver questionamento batendo na tecla de que o texto não é o único elemento do fenômeno literário”, é igualmente importante a observação da ‘reação do leitor’ nesse processo.

Incluir a figura do leitor e do contexto social de produção, de acordo com a ótica da teoria de recepção, estimulou um novo enfoque aos estudos a respeito da literatura.

A Estética da Recepção, movimento encabeçado por Hans Robert Jauss (1967) na Alemanha, fez com que o texto perdesse sua imutabilidade e erigiu o leitor à posição de parte principal do processo de construção da nova teoria literária.

Zilberman (1989) lembra que o surgimento dessa nova concepção teórica contou com uma significativa contribuição de Gadamer (1960), desenvolvedor de uma teoria de compreensão de textos que contrariava os moldes da época, os quais consideravam a interpretação das obras circunscrita a si mesma e a seu autor. A partir dessa nova perspectiva, a responsabilidade de interpretação estaria diretamente

atrelada à interação leitor x obra ocorrida no ato da leitura, levando-se em conta outros fatores históricos, culturais, espaciais e outros.

Assim, segundo os pressupostos teóricos de Gadamer (1960) e Jauss (1967) em sua Estética da Recepção o leitor tem o poder de compreender-se perante o texto, via suas experiências, em lugar de restringir ao binômio: autonomia do autor e sua obra, passando dessa forma a condicioná-lo à interpretação do público receptor.

A autora ressalta, ainda, que um dos pontos de maior prestígio da teoria de Jauss (1967) é essa relação entre texto e o contexto no qual se insere, pois, segundo o teórico, o texto estabelece um diálogo com o público em épocas distintas de diversas maneiras. Partindo dessa premissa, Zilberman (1989, p. 37) afirmou que é possível evidenciar que as compreensões variam de acordo com o tempo:

[...] investiga a literatura sob tríplice aspecto: o diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo; o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas; por último, o relacionamento entre literatura e a vida prática.

O pensamento de Cosson (2014b, p. 36) segue a mesma linha por entender a questão da leitura como um diálogo no qual o leitor está habilitado a produzir sentidos com leitores e com o mundo, considerando a leitura como: “uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”.

Complementa o mesmo autor, (*Ibidem*, p. 40) que: “o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade”.

Em consonância com a teoria de Jauss que se dedica, especialmente, ao estudo da recepção que ocorreu por meio do diálogo entre contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra em si, Iser (1999) constrói, também na década de 60/70 do século passado, uma teoria do efeito estético que leva em conta o leitor implícito – que é uma estrutura textual a qual está presente no momento da criação da obra.

Esse leitor implícito, em certo ponto, pode parecer destoante do que é dito por Jauss acerca da possibilidade de diferentes interpretações por parte do leitor. Se a compreensão de cada um dependerá de influências culturais que são acionadas no ato da leitura, admitindo-se que o leitor é uma estrutura textual, admite-se consequentemente, uma concepção de interpretação que é esperada, prevista pelo próprio texto.

Contudo, essa questão, aparentemente conflitante, se desfaz ao observarmos que embora cada leitor seja único e reaja ao texto a partir de suas inferências culturais, a interpretação partirá daquilo que foi dado pelo texto, bem como da capacidade de diálogo ao leitor com as vozes presentes no texto.

A Estética da Recepção, em busca da renovação da história literária, usava uma união entre aspectos marxistas, que privilegiam a análise do contexto em seus estudos, e formalistas que focam na questão da forma, conforme mostrou Compagnon (2003, p. 209-210):

Foi a estética da recepção, na versão proposta por Jauss, que formulou o projeto mais ambicioso de renovação da história literária reconciliada com o formalismo. [...] Jauss começava por lembrar quem eram seus adversários: de um lado, o essencialismo, erigindo em modelos intemporais as obras-primas, de outro positivismo, reduzindo-as a pequenas histórias genética. A seguir ele descrevia, com uma benevolência severa, as abordagens meritórias cuja incompatibilidade pretendia resolver: de um lado, o marxismo, que faz do texto um produto histórico animado por um interesse judicioso pelo contexto, mas limitado por reconhecer à teoria do reflexo; de outro, o formalismo, carente de dimensão histórica, preocupado, num esforço louvável, com a dinâmica do procedimento, mas não levando em conta o contexto.

Nesse sentido, é possível aproximar a teoria de Jauss à de Bakhtin, para quem forma e conteúdo estão entrelaçados quando se trata da compreensão de uma obra literária. Afirma Jauss (1994, p. 46) que a estética da recepção abrange dois momentos: o da recepção, condicionado pelo texto, pelo tempo histórico determinado e pelas ideologias da sociedade em que está inserido; e o do efeito; condicionado pelo próprio destinatário, conforme seu potencial sentido:

O processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo, e de outro重构 o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.

Dentro dessa perspectiva, volto-me às minhas experiências ao longo do que venho chamando de “jabutância”, ou melhor, volto ao tempo em que “meteram-me na escola” e me questiono, buscando recordar como se deu esse processo de contato com obras literárias. Aqui me interesso pelas obras canônicas, devido à proposta que pretendo desenvolver. Acredito que revisitar minha trajetória como discente, buscar a compreensão de aspectos que me formaram, em muito irá contribuir para esse momento em que me (re)formo sob a ótica do que ora aprendo enquanto mestrand(a).

Refletindo sobre as aulas de língua portuguesa da minha época, recordo que a professora Belina (de quem já falei aqui) no que era a 5^a série (hoje 6º ano do Fundamental II) em seu plano de curso, previa a leitura de pelo menos uma obra literária por unidade. Lembro-me de ter lido, naquela etapa, histórias infanto-juvenis como: “O Caso da Borboleta Atíria”, “A Ilha Perdida”, “O Caranguejo Bola” e “Poliana”. No ano subsequente, li: “Uma Rua Como Aquela” (cuja história me empolgou tanto que eu mesma sugeri aos meus estudantes quando me tornei professora).

Até a 6^a série, as obras versavam sobre aventuras e mistério. Mas ao chegarmos à 7^a série nos defrontamos com clássicos como: “O Auto da Comadecida” (até aqui uma leitura que estava consoante ao meu universo de expectativas), porém chegou a vez de “Canaã”, de Graça Aranha, essa foi uma leitura que exigiu de mim algo que não me senti habilitada a corresponder.

Se toda obra tem um leitor implícito, se nem toda interpretação é autorizada, conforme Iser (1999), olhando agora para aquele momento, consigo perceber as influências culturais que são acionadas no ato da leitura, e que não deram conta de compreender aquele texto.

Assim é que, não só naquele momento em que era uma estudante de apenas 13 anos, mas também nos meus momentos de docência me arguo sobre a importância do que defende Jauss (1979) em sua teoria sobre o momento da recepção e do efeito. É por isso que procuro me debruçar em aspectos marcantes dessa teoria:

- a) a questão da historicidade, não de cunho cronológico, mas como acontecimentos que precisam da interação leitor x obra;
- b) a importância do conjunto de experiências por parte do leitor, que as aciona no ato da leitura;
- c) a extração de leque de expectativas, quando do estranhamento da obra, o que é determinado pelo público leitor de diversas épocas;
- d) a influência do contexto histórico, posto que o sentido é passível de mudanças de acordo com a época.

Algumas contribuições essenciais relacionam-se com a questão da sincronia e da diacronia. Dessa forma, as obras literárias estão abertas não somente a novas interpretações ao longo do tempo, como também resultam do encontro diacrônico com o sincrônico. Somando-se isso à experiência do leitor e o rompimento de seu horizonte de expectativa tornará possível uma criticidade da obra por parte do mesmo (creio que foi o que me faltou ao ler Canaã).

Contudo é preciso destacar que há críticas à compreensão de Jauss e Iser. No que tange à questão psicanalítica que Freud atribui ao poético não negando a presença da ilusão na experiência com a arte. Sobre isso, Lima (1979) mostra-se apto à concepção freudiana ao destacar um certo idealismo nos textos dos dois pesquisadores de Constança. Iser, por exemplo, esquematiza tanto em sua teorização a ponto de manifestar uma vontade de estipular certos “tipos ideais” de leitor (Assim sendo, não seria eu o “tipo ideal” para compreender uma obra sobre imigrantes alemães, não havia previsões para mim?).

Por todas as considerações supracitadas é que, como docente, não posso deixar de me perguntar sobre como a escola vem se comportando diante de um cenário em que o leitor deixou de ser coadjuvante e conquistou uma representatividade na teoria literária, diante da perspectiva de interação entre público e autor.

Será que nossas escolas continuam abordando o antigo ensino calcado na estética tradicionalista? Apesar de as contribuições oriundas da prática de entender o leitor como parte integrante da obra e considerá-lo uma peça fundamental ao processo de interpretação, mais de meio século após os primeiros estudos relacionados à estética da recepção, o ensino ainda se pauta nos tradicionais e antigos conceitos de análise literária, que para Zappone e Yamakawa (2013, p. 186): “Focaliza-se o texto escrito e a ele atribui-se a concepção de autonomia, concepção segundo a qual o texto é escrito, é tido como completo em si mesmo, independente dos contextos de seu uso”.

Não bastasse isso, o que se tem priorizado no ensino tradicional é o texto verbal, e, por vezes, deixando à sombra outros tipos de linguagem, menosprezando outras formas de leitura que ocorram fora do seu espaço.

A ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem – método este que se funda sobre presunções e constrói a representação do aluno leitor – aponta sempre para a não relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente. No entanto, para Orlandi (2012, p. 52): “Esta relação deveria fazer parte do processo de aprendizagem [...]. O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”.

Dessa forma, conclui-se que a escola prioriza o modelo autônomo em relação ao ensino dos textos. Ignora, na maior parte das vezes, o conjunto experiências que o leitor traz, constituindo assim uma oposição às teses fundamentais da teoria da

recepção. A escola mantém um trabalho de letramento literário de maneira uniforme e em dissonância com a nova realidade de leitura advinda dessa nova base teórica. Logo, para Zappone e Yamakawa (2013, p. 190):

Cria-se um desconforto em relação às aulas de literatura, pois a escola espera que os alunos leiam uma literatura com a qual estes não estão familiarizados e com certo grau de especificidade que eles não conhecem.

Existe ainda um longo caminho a ser percorrido, é preciso estimar as leituras preconizadas pelos currículos. O texto canônico faz parte desse universo de prestígio que a escola, que o sistema requer, é verdade, mas por que não o abordar através de estratégias de aproximação com outras linguagens? Seria a canção de massa uma forma de atrair novos leitores às leituras canônicas?

Caso a escola queira ser bem-sucedida na questão do letramento literário e deseje igualmente que os estudantes adquiram a prática da leitura literária é necessário deixar de excluir sua relação com outras linguagens. Segundo a teoria desenvolvida por Jauss, diz Zilberman (1989, p. 33) “a natureza iminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando essa se mostra apta à leitura”. Só assim, pode ser desenvolvida a competência literária básica para interpretação de textos em nossos estudantes.

Ao falar no âmbito da compreensão de textos, lida-se diretamente com a competência literária do leitor. Desenvolvido inicialmente por Bierwisch (1965) na ótica do Gerativismo, para Colomer (2003, p. 93), o conceito de compreensão equivale à “capacidade humana que possibilita a produção e recepção de estruturas poéticas”.

Tomando por base tal concepção, essa competência, longe de ser inata, é, na verdade, uma habilidade determinada por diferentes fatores.

A fim de compreender melhor o que ocorre no intelecto, durante o percurso, faz-se necessário que antes sejam conhecidas as atividades desenvolvidas até que essa habilidade seja adquirida. Dessa forma, Concoran e Evans (*apud* COLOMER, 2003, p. 87) apontaram:

- a) Configuração e imaginação: os leitores constroem um quadro mental, que lhes permitirá acompanhar a narrativa como se estivessem presentes;
- b) Previsão e retrospectiva: o leitor avança hipóteses sobre o desenvolvimento narrativo ou reflete sobre o que leu;
- c) Participação e construção: os leitores se identificam com os personagens e as situações e ficam emocionalmente imersos no texto;
- d) Valorização e avaliação: os leitores elaboram julgamentos sobre o mérito do texto, embora também apliquem seus próprios julgamentos sobre o

mérito do texto, embora também apliquem seus próprios julgamentos de valor sobre as situações descritas.

Assim, de acordo com os autores, as atividades relacionadas podem ser desenvolvidas com facilidade por qualquer leitor, não importando a idade do mesmo. Contudo, não foi esse o único estudo acerca do tema. O interesse pelo desenvolvimento cognitivo através da leitura motivou vários estudos dentre eles, pesquisas voltadas a ficção narrativa diretamente relacionada à construção pessoal e cultural dos indivíduos.

Colomer (2003, p. 88), cita uma pesquisa realizada por Bruner (1986) a qual trata da forma como o indivíduo utiliza-se de recursos narrativos e de suas habilidades de interpretação para compreender e construir sua própria a realidade:

Bruner chega a formular a ideia de uma forma de pensamento narrativo, que juntamente com o pensamento lógico-científico constituiriam duas modalidades de funcionamento cognitivo, as duas maneiras com as quais os humanos ordenam a experiência e constroem a realidade.

Pesquisa, também significativa no campo da compreensão das narrativas relaciona-se às expectativas que o leitor cria, posto que demonstra ser através das personagens que a criança se torna capaz de se situar na história. Estudos feitos pela autora apontam que ainda pequeninos, desenvolvendo a pré-linguagem, os indivíduos adquirem e desenvolvem habilidades ligadas às estruturas literárias. Logo, desde cedo a criança participa do letramento literário.

Há, também, pesquisas que relacionaram a compreensão do texto literário à Semiótica da cultura, o que corresponde ao texto dentro do seu contexto, isto é, a compreensão se dá no interior da própria cultura, sendo assim Colomer (2003, p. 94) afirmou que:

A análise da literatura infantil e juvenil deveria poder revelar, precisamente, ‘como’ através de que textos e com que ajudas sociais se desenvolvem estas competências nas crianças e jovens, para torná-los capazes de participar, plenamente nesse tipo de comunicação.

Outro estudo ainda, citado por Colomer (2003), mostrou que é de fundamental importância no âmbito da compreensão do elemento literário a teoria desenvolvida por Even-Zohar (1978-1979) que tratou a questão sob a ótica da polissemia. Para ele, existe um sistema (polissistema literário) que abarca outros sistemas, dividindo-se em sistema canônico e não-canônico, no qual o primeiro adota um caráter central e encontrar-se-ia cercado pelo segundo, o qual estaria repleto de outros subsistemas:

Qualquer fenômeno literário comporta ao menos três elementos identificáveis, conforme enunciou Moisan (1990 *apud* COLOMER, 2003, p. 94-95):

Autor(es), texto(s), leitor(es), assim como suas relações de produção, de recepção, de difusão, de consumo que implicam que um [...] texto possa ser ficcional ou não, que possa ser classificado como literário ou não-literário, em função de normas admitidas ou administradas pelas instâncias pertinentes. Estas relações implicam que nenhum fenômeno literário se concebe *in vácuo*, ele se fundamenta em alguns códigos, alguns modelos, implícitos ou explícitos, implica relações entre os elementos, alguns dos quais são dominados, ou não, em certos momentos, segundo critérios de seleção e avaliação do curso.

A compreensão do texto literário liga-se à figura do leitor, conforme Iser (1996) que elaborou a teoria do efeito, segundo a qual procura analisar no ato de leitura individual os efeitos provocados no leitor, teorizando sobre o efeito estético e o leitor implícito. Esse leitor faria parte da estrutura do texto e estaria contido na criação da obra. Dessa forma, ainda que cada leitor interprete a obra conforme suas experiências e faça inferências partindo de sua conjuntura cultural e social, a interpretação traria seu ponto de partida no conteúdo do texto, diante disso ter-se-ia o diálogo entre leitor e obra.

Através do seu conceito de leitor implícito o autor explana de que forma se dá o processo de compreensão do texto, isso porque, segundo ele, o processo ainda é dado na composição do texto, uma vez que o receptor pode ser antecipado no ato da construção do texto e consumado no instante da leitura. Apesar de as leituras variarem de leitor para leitor, nem todas são (seriam) válidas, posto que o texto carrega em si suas possíveis interpretações.

A crença, de certa forma, é de que o texto literário pré-determina o papel a que o futuro receptor irá desempenhar antecipadamente. Tal fato se dá porque o papel do leitor está imbricado à estrutura do texto, bem como à estrutura do ato. Assim, a compreensão do sentido do texto por parte do leitor só será possível a partir do momento em que ele adotar o ponto de vista sugerido pelo autor no ato da criação do texto, vinculado com as referências, com as perspectivas do texto, como sinaliza Iser (1996, p. 75):

Na ficção do leitor mostra-se a imagem do leitor em que o autor pensava, quando escrevia, e que agora interage com as outras perspectivas do texto, daí se pode deduzir que o papel do leitor designa a atividade de constituição, proporcionada aos receptores dos textos. Nesse sentido, o esquema descrito do papel do leitor é uma estrutura do texto.

O autor dá ênfase ao fato de a compreensão depender das estratégias do texto, já que elas são responsáveis pela organização do texto na condição comunicativa, isto é, no seu contexto. Contudo, as estratégias oferecem apenas ao leitor, possibilidades de combinações, mas não se responsabilizam pelo repertório nem pelas condições de recepção.

Para Iser (1996) a tarefa dessa combinação é organização dos elementos possibilitando que eles possam ser compreendidos. Assim, a base funcional do ato de leitura está condicionada ao repertório sugerido e às estratégias utilizadas pelo autor e pelo leitor.

Tal como Iser (1996), anteriormente, Jauss (1994) em sua teoria estabeleceu um horizonte de expectativas. Tal horizonte determina o sistema de referências que o leitor carrega, como conhecimento do autor, formação intelectual, repertório de leituras e período histórico. Expectativas podem ser acionadas pelo próprio título da obra.

Numa ocasião, em uma aula ministrada por mim para estudantes da 1ª série do ensino médio, a dificuldade partiu da concepção que a palavra “amigo” teve na atualidade. Concebendo “amigo” dentro da ótica de um possível relacionamento que envolve a questão da sexualidade os estudantes demonstraram um estranhamento ao texto. A questão da diacronia, nesse episódio, foi um divisor de águas no que diz respeito ao “horizonte de expectativas”.

Compreender um lamento amoroso pela perda do amigo, não se deu de imediato posto que amigo e namorado têm, no contexto contemporâneo, sentidos distintos. Ainda em relação ao horizonte de expectativas, Jauss (1994, p.28) disse que:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.

Portanto, conjunta e não isoladamente, a tríade autor-texto-leitor é responsável pela construção de significados da obra. As teorias de Jauss (1994) sobre o leitor e expectativas permitem que se contemple o fenômeno literário de forma abrangente, ainda que o foco seja depositado no leitor.

Outra questão ainda é abordada por Iser (1996, p. 179) quando se trata sobre compreensão de que o sistema de perspectividade se torna mais evidente na narrativa

literária a partir de quatro elementos: “Trata-se da perspectiva do narrador, da perspectiva das personagens, da perspectiva da ação ou enredo e da perspectiva da ficção marcada do leitor”.

Desse modo, para Colomer (2003, p. 96), se tal sistema se caracteriza, sobretudo, pela escolha do repertório e suas variadas possibilidades de combinações, tem-se que:

A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto as modificações das experiências do leitor, como da informação armazenada em sua memória. Assim, a leitura passou a ser vista como busca intencionada de significado.

A partir dessas combinações, dessas perspectivas de representação, a intenção comunicativa do texto pode ser captada por parte do leitor, e são elas responsáveis pela recepção do texto, alicerçadas por sua representação do mundo.

Resumindo, essa teoria equivale à capacidade apresentada pelo leitor em compreender o texto, embasado em suas próprias experiências, acrescido da extração de suas expectativas, estabelecendo, de acordo com Cosson (2021, p. 41), a construção de significado almejado por ele, onde:

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das construções que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler.

As considerações abordadas ao longo desse tópico também são contempladas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no campo artístico-literário ao pressupor a integração do currículo em favor de uma configuração escolar como uma comunidade leitora, principalmente, o desenvolvimento de habilidades de leitura tais como:

EF69LP44 – Inferir a presença de valores sociais culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p.159).

Assim, percebe-se quão significativo é para a prática docente ter em mente os aspectos que envolvem a recepção do texto literário a fim de não negligenciar o trabalho com a literatura na escola. E, mais, como pondera Cosson (2014, p. 33-34):

Tem razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas, também, guarda parte de nossa identidade cultural, e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la [...]. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Em síntese, não é possível desvincular uma obra dos seus leitores. Da mesma forma como a obra é elaborada pelo autor, também é pelo leitor, o qual constrói os sentidos do texto, partindo do seu conhecimento prévio, associando-o às experiências novas que a narrativa proporciona. Ao ler, o leitor atualiza o sentido do texto, apoiado em expectativas e previsões que advêm de outras competências linguísticas e culturais de sua formação. Contudo, não se deve esquecer que o texto “inventa”, “pressupõe” o seu leitor.

Através desse raciocínio, então, apoio mais uma vez a opção em desenvolver um trabalho que possibilite a ativação de experiências prévias desse leitor, daquilo que lhe é conhecido e familiar (como a canção popular) a fim de que se estabeleça o encontro do não-canônico com o canônico.

Muitas vezes uma obra não é bem recebida ou apreciada por todos os leitores, já que cada um lê e interpreta a narrativa conforme sua visão. A leitura de uma obra que conta uma história de descendentes africanos, cujas vozes foram e permanecem sendo sufocadas como Torto Arado (2019), de Itamar Vieira Jr, não será igual para afrodescendentes e para quem tem origens caucasianas, hegemônicas.

Assim, para Cosson (2014, p. 168):

O contexto no qual o leitor se insere determina em grande parte o tipo de leitura realizado. Um texto não é imutável sequer para o mesmo leitor que o lê uma segunda vez. O ato de ler ou a leitura física de um texto é o encontro inalienável do leitor com a obra.

Os alunos precisam ter contato com textos literários em sala de aula, mas isso não pode ser feito de forma aleatória e desvinculada de um objetivo. É necessário planejar as aulas e usar estratégias que sirvam para despertar o interesse de crianças e adolescentes, permitindo-lhes superar as limitações e avançar, constantemente, no processo de amadurecimento como leitores e como pessoas.

6.1 Leitura(s), leitor(es) e desafios.

A leitura tem se tornado, cada vez mais uma ferramenta indispensável à humanidade, sobretudo num cenário de explosão do conhecimento como o experimentado nas últimas décadas. Através da leitura, Cosson (2014b, p. 23) afirmou que os indivíduos produzem sentidos e se engajam efetivamente nas práticas sociais de letramento:

Saber ler, apropriar-se de escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.

Contudo, ao longo da minha experiência como docente em literatura e com base em relatos de outros professores que lecionam a mesma disciplina, parece existir uma grande dificuldade relacionada à leitura de texto, sobretudo no tocante ao texto literário. A dificuldade, aparentemente, torna-se ainda maior se o texto a ser lido pertencer à literatura canônica. Um dos fatores geralmente apontados para tal fato seria o aumento do uso das novas tecnologias. Teriam elas tornado mais difícil instigar a leitura dos clássicos, sobretudo em se tratando do livro impresso?

Diante do advento da internet, sem deixar de considerar os desafios que esse meio disponibiliza, surge também a possibilidade de acesso à livros online de forma gratuita. A discussão, que envolve a leitura em dispositivos digitais e a possibilidade de acabar com a hegemonia do livro impresso, apenas corrobora com o fato de a leitura salvaguardar o seu espaço, conforme se pode confirmar através das ferramentas como Kindle e Kobo, por exemplo. Tal fenômeno é analisado por Zilberman (2010, p.232):

[...] o livro impresso, sacralizado na sua aparente imaterialidade e elevação aurática, acabou por se acomodar no território de uma elite especializada e bem provida de meios [...]. Da sua parte a tela simboliza popularização e desterritorialização da arte, o igualamento das espécies de texto, o nivelamento – social, etário, étnico, de gênero – dos consumidores, enfim, a democratização, porventura a almejada socialização dos meios de criação, produção e circulação dos bens culturais. Afinal no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições. Museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo, todos podem participar dele como emissores e como destinatários.

Porém, ao mesmo tempo em que a internet oferece a oportunidade de acesso a bens culturais e livros, ocorre concomitantemente uma disputa entre as modalidades

de entretenimento disponíveis. Justamente em meio a várias possibilidades, encontra-se a leitura literária em risco de diluir-se em meio ao universo digital, permeado por sons, cores, aplicativos entre outros. Entretanto, tais desafios fazem parte de uma realidade de leitores do séc. XXI. Sem ter como ignorá-los, o que se impõe é saber em que medida o momento atual concorre favorável ou desfavoravelmente para a promoção da leitura literária.

Portanto, é preciso ter cautela ao formar juízos de valor acerca do quanto a internet prejudica ou beneficia o hábito da leitura. Se por um lado a internet proporcionou a literatura a divulgação e o acesso facilitado às obras, por outro, a mesma fornece informações rápidas e imediatas o que, de certa forma, contrapõe-se à questão da concentração e quietude fundamentais a uma leitura atenta.

Isso posto, é possível esboçar um paralelo entre a leitura literária e as possibilidades que povoam os espaços digitais: a primeira tende à solidão e à individualidade, já que o leitor toma distância do mundo para mergulhar na obra, quando a segunda, a tendência é uma conexão com outras pessoas, os chamados “fanfics”, os “bookstagrames” são bons exemplos de que o internauta não está só.

Dessa forma, o desafio da literatura no ambiente digital abrange mais que a discussão sobre suportes adequados ao objeto literário; se tela ou livro. Discernir sobre os prós e os contras, utilizar as vantagens a favor da literatura, independentemente do quanto as desvantagens possam distanciar o público da atividade leitora, seria uma visão mais coerente, já que até mesmo divertimentos como seriados, jogos e canções têm a possibilidade de se tornarem aliados da literatura, conforme inclusive é a proposta deste trabalho: um diálogo de letramentos.

Nesse sentido, Zappone e Yamakawa (2013, p. 187), apontaram que:

A apreciação de leituras nos moldes tradicionais em que se dá o ensino da literatura por parte da escola muitas vezes concorre para que se ignore ou deixe à parte o letramento literário que se dá fora dos muros escolares, o que promove uma espécie de aversão dos estudantes às aulas de literatura. Perde-se a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução a assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literatura.

Se assim for, como mudar essa realidade? Como quebrar possíveis barreiras entre a literatura e o aluno, como despertar seu interesse pela leitura, como transformá-la em hábito?

Respondendo a esse questionamento, Cosson (2014b, p. 12) afirmou que cercados por informações e atrativos por todos os lados, somos uma “ilha”, negligenciando, muitas vezes a leitura, até mesmo como forma de lazer, pois que:

A leitura não é uma forma comum de lazer. Ao contrário, ela está bem abaixo da televisão, a campeã absoluta da preferência nacional, com 85% da população, seguida, pela escuta de música ou rádio, com 52%. Ler como diversão é uma atividade preferida de apenas 25% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência.

Muitos são os fatores que incidem para o computo desses dados, posto vivemos em um país onde o incentivo à leitura literária é deficitário, e onde a maior parte das famílias também não podem, e não se responsabilizam por transformar a leitura em um hábito fundamental aos indivíduos. Por outro lado, a escola, como principal agente do incentivo à leitura literária, não tem encontrado caminhos para se desprender exclusivamente do cânone, ou até mesmo para levá-lo aos estudantes de forma mais prazerosa e, com isso, promover a leitura na escola contribuindo para a leitura literária.

Acatar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado numa atitude sacralizadora das obras literárias; assim como a adoção das obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país.

Sobre essa questão, Cosson (*Ibidem*, p. 34) afirmou que:

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas [...]. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Ainda que a leitura seja essencial à vida e funcione como instrumento básico para acessar informações, tornando possível que o cidadão se constitua em um ser crítico, criativo e inovador, no Brasil, o índice de leitura é baixo, provavelmente devido aos custos dos livros dificuldade de acesso às bibliotecas ou, até mesmo, à ausência destas em certas comunidades, fato que Kothe (2007, p. 92), pondera: “A literatura clássica, antiga e moderna [...] não é quase lida, seja por falta de dinheiro para comprar livros [...], seja pela falta de um bom sistema de bibliotecas públicas”.

Devido a esse e outros problemas, todos os desafios enfrentados pela arte literária atualmente (internet, mídias audiovisuais, utilitarismo, mentalidade pragmática, analfabetismo, etcetera) são aspectos que precisam ser contornados.

Dentro desse contexto, é preciso que encontremos nesse universo aparentemente adverso, pontos positivos, buscando a acessibilidade à literatura; o diálogo com filmes, músicas e seriados; o não abandono das expressões artísticas mesmo em face de um contexto, marcado pelo utilitarismo, a valorização da literatura oral e a percepção de que se faz necessário fomentar a literatura na vida cotidiana escolar.

A discussão sobre uma crise de leitura é uma constante na atualidade. Mas é preciso questionar, apesar dos obstáculos enfrentados pela leitura literária na contemporaneidade, se essa crise se relaciona à sociedade indistintamente ou está concentrada na escola?

Respondendo, Abreu (2003, p. 33-45) mediante à pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, chegou às seguintes conclusões:

[...] que o leitor mais comum tem entre catorze e dezenove anos [...]. A proximidade dos jovens com a literatura não se limita à leitura [...] 15% escrevem ‘histórias reais ou inventadas’ e 29%, ‘letras de música’ [...]. A escola parece estar matando o gosto pela escrita poética [...]. As enquetes nada dizem sobre as obras lidas, mas basta olhar para as listas de *bestsellers* para saber que a literatura, nesse caso, não equivale aos clássicos registrados pelas histórias literárias e ensinados nas escolas.

Diante do exposto, mesmo sendo possível vislumbrar um florescimento do público leitor, o universo dos livros é, por muitos, ainda desconhecido. Os esforços em se promover a leitura literária devem voltar-se primordialmente às crianças e adolescentes, àqueles que estão em processo de crescimento das capacidades cognitivas. Não se trata de negligenciar o público adulto, mas de cuidar da formação e da motivação do hábito da leitura.

A leitura literária prescinde de um encorajamento desde as fases iniciais da vida do indivíduo, pois a ausência de incentivo pode levar à rejeição da leitura mais adiante. A leitura de textos literários apresenta-se como uma superação ao estilo de vida atual, no qual predomina a rapidez e o ruído; posto que exige paciência e atenção do público. Dessa forma, como superação, é que a literatura se posiciona num movimento de insurgência frente aos obstáculos que pretendem diminuir sua significância.

É fundamental que se resgate a experiência e os conhecimentos proporcionados pela literatura. Nesse cenário atual, a abordagem oferecida sobre o tema pelo professor na escola é de suma importância, pois é no ambiente escolar que os estudantes poderão encontrar uma orientação a respeito das diversas manifestações literárias e das possibilidades textuais de um mundo digitalizado.

Já que valorização da literatura na contemporaneidade passa pela formação do leitor, os esforços dessa formação devem então estar direcionados aos jovens. Dessa forma, para Cunha (1998, p. 63) não é de se estranhar que haja uma literatura orientada para o público juvenil, pois que:

Não existem regras expressas para definir o livro juvenil, mas o que se observa – em comparação com o infantil – é o predomínio de textos mais longos, com letras de corpo menor, poucas ilustrações, quase sempre em preto e branco, e o uso de papel mais fino e de pior qualidade. Com relação conteúdo, nos livros juvenis se encontra mais clara a divisão de gêneros (aventura, suspense, romance, mistérios, ficção científica etc.).

A descrição técnica oferecida por Cunha (1988) remete à questão editorial. Contudo além desses aspectos suscitados, a literatura voltada para o público juvenil costuma apresentar uma estrutura linear, em que relações de causa e efeito apresentam-se bem definidas. A linguagem, por sua vez, mostra-se mais acessível e fluída, com termos conhecidos pelos jovens e frequentes, em sua maioria, no ambiente cultural em que estão inseridos. Assim, a leitura de obras canônicas torna-se mais complexa para os jovens, uma vez que as condições de recepção – conforme visto na seção anterior – concorrem para isso.

Partindo do pressuposto de que os professores têm sido os principais mediadores de incentivo à leitura dos jovens é que penso que se faz necessário a apropriação de todas as contribuições (tecnológicas ou não) disponíveis para facilitar o ensino, aproveitando o gosto musical dos alunos com o intuito de aproxima-los de textos considerados canônicos para encorajá-los a uma leitura, que não lhes é tão familiar, mas nem por isso dispensável.

É preciso despertar o interesse na leitura, portanto, deveríamos buscar abordagens metodológicas passíveis de promover, estimular e alavancar tal interesse.

Para Cosson (2014, p. 30), mesmo diante de todos os desafios, cabe à escola proporcionar uma leitura contínua e prazerosa aos estudantes, despertando-lhes o interesse por todos os tipos de atividades que envolvam os gêneros literários,

facilitando o hábito de ler e a produção de textos, promovendo, dessa forma, o letramento literário efetivo, onde:

Na escola, a leitura literária tem 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.

Uma vez adquirido o gosto pela leitura, outra meta que se almeja é a formação de leitores. É papel, então das instituições de ensino (já que são as primordiais promotoras do ensino da linguagem) assegurar ao estudante o acesso à literatura, em meio a tantas outras leituras, incentivando, assim não apenas a leitura por fruição, mas principalmente, uma postura de criticidade frente aos textos literários, promovendo assim, o letramento dos sujeitos, conforme afirma Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Pesquisas sobre leitura estão avançando nos últimos anos e o texto literário vem recebendo uma maior atenção a cada dia. Sua análise, antes baseada unicamente na estrutura, aborda agora aspectos diversos, como a interpretação feita pelo leitor. Contudo, ainda se nota um distanciamento entre teoria e prática, posto que nosso sistema de ensino vem progredindo em ritmo lento, apesar das contribuições advindas desses estudos.

Refletir sobre o papel da escola frente ao direcionamento de obras ao público adolescente em ambiente escolar, se faz necessário. A escola, que possui como objetivo a formação intelectual e humana das gerações futuras, deve estar atenta ao universo de interesses dos jovens, à bagagem que ele traz consigo, ou seja, a outras formas de letramento que possam contribuir para o processo de formação literária, o qual muitas vezes inicia-se fora dos círculos escolares e se completa nele.

Propor uma reflexão acerca do letramento literário na escola não implica que esta necessite mudar a programação dos currículos a fim de se submeter aos gostos pessoais dos estudantes, mas sim que seja possível beneficiar-se do interesse dos alunos, quanto aos mecanismos de aprendizagem ofertados pela escola. Seria isso possível?

Segundo Cosson (2002, p.20-21):

A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. [O lugar da literatura na escola aparenta viver seu momento mais difícil]. No ensino fundamental, a literatura tem um sentido. Tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia [...]. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos [...]. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje.

Se a escola tem o dever de ampliar o repertório de leitura dos estudantes e promover o aprofundamento na compreensão das obras, estaria correto excluir o cânone desse processo? Mais uma vez Cosson (*Ibidem*, p. 22) nos leva a refletir:

A essa percepção agregam-se as discussões sobre o cânone, que, deslocadas do jogo das forças da academia, são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implicam o abandono de obras antes consideradas fundamentais. O conteúdo da disciplina literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes [...].

Acreditando que é possível levar em conta os gostos pessoais dos leitores, não que isso seja um critério absoluto, vale ressaltar que pode haver aprendizagem na leitura de fruição como também fruição na leitura com objetivos de aprendizagem, por meio de uma relação mútua entre o contexto de leitura do aluno e o contexto de leitura escolar. Aliás, é essa a proposta deste trabalho: o diálogo de letramentos, que reportando-se a Cosson (2021, p. 23):

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige [...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola e a leitura efetiva dos textos [...]. Essa leitura, também, não pode ser feita de forma sistemática [...] ao contrário, é fundamental que seja organizada seguindo os objetivos da formação do aluno.

Assim, de acordo com o que defende o autor é preciso que compreendamos, nós professores, que o letramento literário é uma prática e, por isso mesmo, responsabilidade da escola. Ainda sobre o tema cabe observar que a educação literária situa a leitura de obras literárias como seu núcleo. De acordo com Zlberman (1990, p. 35), a primazia seria a experiência literária e os conhecimentos consequentes dessa prática pelos próprios leitores, onde:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, num ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana.

A educação através da literatura se daria, inicialmente, a partir das próprias descobertas do leitor à medida que toma contato com as obras literárias. Cabe à escola facilitar esse encontro, possibilitando que as descobertas se tornem mais frequentes e plenas de sentido. Como professora é esse o questionamento que tenho feito ao longo da minha chamada “jabutância”. Reflito sobre minha função como mediadora desse processo, procurando não perder de vista que a parte substancial do percurso é dada pela relação leitor e obra.

Revendo meus passos de jabuti-etnógrafo revisito experiências de sala de aula cujas práticas envolviam oralidade trazida pelos estudantes de “causos” que lhes eram contados por seus familiares, em suas comunidades de origem que serviram como “detonadores” para motivá-los à leitura de algumas obras como os contos de Lígia Fagundes Telles, por exemplo, em “Venha ver o pôr do sol” e “Natal na Barca”. A partir dos causos, envolvendo mistério suspense, o sinistro cemitério, ou histórias de “morto-vivo”, utilizava-as como forma de conciliar e propor uma interação, um diálogo, promovendo uma espécie de antecipação para a leitura literária.

Tais práticas, levaram-me a pensar na possibilidade de contribuir com a formação leitora dos nossos estudantes, elaborando propostas pedagógicas na área de leitura que permitam ampliar o repertório cultural e que, concomitantemente, priorizem o diálogo com o sujeito leitor, buscando ouvi-lo, detectando seus interesses e desejos e, ao mesmo tempo, abarcando as práticas já legitimadas pela escola. Sobre isso, o posicionamento de Cosson (2021, p. 35-36) é o seguinte:

A substituição dos critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos também não é tranquila para o professor [...]. Portanto, 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 [...] tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Se o gosto se forma na aprendizagem escolar, o professor tem papel imprescindível neste processo. É necessário, além de planejamento, uma intimidade com as obras literárias, adquiridas a partir do gosto de ler, primeiramente do professor, que será o principal mediador entre leitor e obra.

Esta intimidade fará com que o professor tenha prazer em ler para seus alunos, comentar sobre as obras que está lendo e apresentar a eles aquilo que a literatura é

capaz de nos proporcionar. A partir daí os alunos provavelmente terão curiosidade em buscar sozinhos tudo aquilo que lhe é proporcionado quando o professor lê para eles.

Ao fazer com que a obra literária chegue até o aluno e ao planejar estratégias para este trabalho, o professor contribui para que os conteúdos básicos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística estejam interligados e não isolados. Além de facilitar aos alunos o acesso a diversos gêneros textuais.

6.2 Letramento ideológico e literário: o papel da escola

Segundo Magda Soares (2004) o conceito de letramento, surge no país aproximadamente nos anos 80. Isso ocorreu por conta da necessidade de nomear e configurar práticas e comportamentos sociais no âmbito da leitura e da escrita que ultrapassam a área do sistema alfabético e ortográfico. Tais comportamentos e práticas assumiram maior visibilidade e importância, conforme as atividades profissionais e a vida social passaram a se centrar e depender, cada vez mais, da língua escrita, demonstrando que é insuficiente apenas alfabetizar no modelo tradicional de deciframento de códigos.

Complementando, Soares (2004, p. 90) afirmou que existe uma distinção entre alfabetização e letramento:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

O letramento é, acima de tudo, uma prática social. E, por isso, Soares (2004, p.72) afirmou que: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Kleiman (1995, p. 20), outra grande referência na área, salienta que o conceito de letramento passou a ser utilizado como uma tentativa de diferenciar estudos voltados ao impacto social da escrita e estudos sobre alfabetização. Acrescenta ainda que os estudos sobre letramento, no Brasil, estão, numa fase incipiente, porém vigorosa, onde o letramento é um conjunto de práticas sociais as quais extrapolam a escrita:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização [...] já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

De acordo com a pesquisadora, a escola sustenta suas práticas no modelo autônomo, que se pauta em uma única maneira de desenvolver o letramento.

Street (2014, p. 44) fez considerações acerca das implicações que envolvem não só o modelo autônomo como o modelo ideológico. O pesquisador, diz sobre o modelo autônomo:

É dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam da alfabetização [...]. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, ‘liberdade individual’ e ‘mobilidade social’.

À guisa do que diz o pesquisador, uma reflexão apoiada num projeto de pesquisa AGBON, realizado por Ronaldo Santos (2008) no contexto da instituição oficial de ensino, CPM, unidade Dendezeiros, onde atuo como docente (conforme já explicitado anteriormente no capítulo “Jabutância”) se faz oportuna, para que se torne mais nítido o contexto em que o atual projeto de diálogo de letramentos se situa.

Figura 05: Sala de aula do CPM Dendezeiros



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Santos (2008, p. 107), em sua pesquisa, trouxe alguns aspectos relativos ao que Street (2014) apontou como argumentos utilizados para dar suporte ao modelo autônomo e que são por assim dizer, o “lema” ou a “meta” da referida instituição, a saber:

Aqui cultivamos a honra, o dever e a retidão’, refere-se ao ‘alinhamento’, valores e interesses de proteção, controle e propagação da cultura institucional da escola sobre seus educandos [...]. Trata-se de aspectos políticos e ideológicos que, a despeito do CPM – Dendezeiros ser uma escola militar, são os mesmos valores do contexto cultural hegemônico envolvente que lembrando Michael Foucault, como uma microfísica do poder, individualiza as pessoas e uniformiza as relações sociais e culturais com o objetivo de aumentar a produtividade.

Tal reflexão, neste ponto em que o foco é o modelo de letramento, corrobora com a necessidade de implementação de propostas pedagógicas que, como Santos (2008) expõe em seguida, visam através de projetos a expansão e afirmação comunitária e a preservação da rica pluralidade cultural do mundo. Assim, percebe-se que já na instituição CPM – Dendezeiros há sementes lançadas no sentido de contemplar outras formas de letramento, isto é, voltar o olhar e as ações para o que Street (2014) chama de letramento ideológico.

Reconhecendo que existem múltiplos letramentos, o pesquisador norte-americano sugere que seja rejeitada uma visão etnocêntrica e hierárquica, elegendo uma forma particular de letramento em detrimento de outras.

Contrapondo-se à tal perspectiva, Street (2014, p. 17) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual:

Reconhece que as práticas de leitura e de escrita inserem-se não somente em significados culturais, mas também em alegações ideológicas no que diz respeito à ‘letramento’ e nas relações de poder associadas a ele: recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural.

Partindo das colocações dos teóricos supracitados, é possível concluir que letramento envolve uma complexidade de sentidos abarcando a leitura e a escrita, logo pode ocorrer em vários níveis a depender das demandas do indivíduo, de suas necessidades, de seu meio, do seu contexto social e sua cultura. Se assim for, existem, portanto, diferentes tipos de letramento na sociedade, por exemplo: letramento digital, letramento musical.

Dentre estes, encontra-se o letramento literário. Para Cosson (2021, p. 120) não se restringe ao mero gosto pela leitura, posto que é preciso também:

[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmado 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.

O entendimento é de que o sujeito que se apropria dessa forma de leitura consegue obter bons resultados, durante a leitura literária, tornando-se capaz de “viajar” sem sair do lugar, enriquecer seu conhecimento e desenvolver um senso crítico, assim como complementa Cosson (*Ibidem*, p.23): “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Zappone e Yamakawa (2013, p. 187), também, defendem a ideia de que o letramento literário é apenas um dentre os múltiplos letramentos. “Há um letramento literário escolar formal, regido por normas e convenções de leitura, e há um outro letramento literário, o social”. O entendimento é de que este, por sua vez, possui ainda desdobramentos, contudo nem todos são valorizados pela escola, que muitas vezes insiste em se prender aos moldes tradicionais no ensino da literatura, e desconsidera outras formas de letramento literário que fazem parte da vida cotidiana do aluno.

Cosson (2021, p. 20) partilha desse pensamento, dizendo que:

A desvalorização e até mesmo a anulação de algumas práticas de leitura, ocorre porque as mesmas não fazem parte do rol de atividades que a escola dá prioridade. A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica.

Complementando, Cosson (*Ibidem*, p. 22-23), afirmou a existência de mais questões que envolvem o texto literário na escola:

Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos [...]. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito [...], ele tende a recusar textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos hoje [...]. 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 reconstruir a palavra que humaniza.

Tendo a tarefa do letramento literário a ser desenvolvida pela escola Cosson (2021) propõe algumas estratégias, destacando que cabe discutir, questionar e avalizar o que é lido pelo aluno. Assim, o teórico defende a construção de uma comunidade de leitores, tendo como objetivo maior o letramento literário na escola.

Para tanto, Cosson (2021) mencionou uma proposta que consiste em uma sequência. A primeira etapa da sequência básica é a motivação, uma espécie de preparação para que o aluno entre no texto, a fim de mobilizar positivamente o encontro do leitor com a obra. Para ele, o sucesso inicial está atrelado a essa motivação. A segunda etapa consiste na introdução, baseando-se na apresentação do autor e da obra. O intuito é que o aluno receba a obra de forma positiva, por isso essa fase não deve ser longa.

Quanto à terceira etapa, o foco é a leitura, a qual, tratando-se de uma atividade escolar, necessita de acompanhamento, uma tutoria, já que tem uma direção e um objetivo a serem cumpridos. Cabe ao professor nesta fase, acompanhar o processo de leitura dos alunos, no sentido de auxiliar em suas dificuldades, inclusive quanto ao ritmo de leitura. Se o texto for extenso, o autor recomenda que a leitura seja feita fora da escola, por exemplo, em casa, na biblioteca ou em salas de leitura por um período determinado. Importa que durante o período estabelecido, o professor chame o aluno para apresentar os resultados da leitura em sala de aula; o que pode ser feito de forma simples, através de uma roda de conversa.

Cosson (2021) classifica essas ações como intervalos, que não somente dependam da extensão do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

A quarta etapa da sequência básica é a interpretação, fase a que o autor confere de dois momentos: interior e exterior. O primeiro dá-se de forma individual, no qual a obra é acompanhada palavra por palavra, capítulo por capítulo, até que se chegue a compreensão global que se realiza após o término da leitura. O segundo momento é a concretização do ato de construção de sentido da comunidade de leitores. É aí que o letramento literário realizado pela escola difere da leitura literária,

A sequência expandida, voltada para as demandas relativas ao ensino médio, conforme o nome sugere, amplia alguns passos deixando mais claras as articulações entre experiência, saber e educação literária que para Cosson (2021, p. 76), constitui-se em: “uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário”.

Na modalidade expandida, a motivação, a introdução e a leitura permanecem. Porém a introdução, dividida em interior e exterior na sequência básica, contará agora com primeira e segunda interpretação. Uma destinando-se à apreensão global da obra cujo objetivo é levar o aluno a expressar a impressão geral do título e o impacto que

proporcionou sobre sua sensibilidade de leitor. A partir disso segue buscando o entendimento do contexto da obra. A contextualização propõe aprofundamento por meio dos contextos: teóricos, históricos, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático.

A segunda interpretação objetiva o aprofundamento de leitura de um dos seus aspectos; através dela se propõe uma espécie de viagem orientada ao mundo do texto, podendo ter como foco um tema, um traço estilístico, um personagem, em suma, várias possibilidades de acordo com a contextualização apresentada.

A sequência expandida aparece como outra experiência de trabalho e busca destacar possibilidades de diálogo que toda obra articula com textos outros que a precederam. Também pode ser encarada como um diálogo que o leitor pode articular entre duas ou mais obras.

Cosson (2021, p. 47-48) destacou que a sequência básica está inserida na sequência expandida, cabendo ao professor definir até onde pode e quer chegar com seus alunos. Diz ainda, que as sequências são propostas que apresentam muitas possibilidades de combinação de acordo com interesses, texto e contexto da comunidade de leitores:

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um momento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Partindo dessa última observação, feita pelo teórico, acerca da necessidade de ampliar e consolidar o repertório cultural do estudante é que este trabalho se organiza e propõe exatamente um “diálogo de letramentos”.

7 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento a proposta didático-pedagógica. Começo por caracterizar a proposta relembrando de forma sintética as motivações, justificativas e bases teóricas sobre as quais ela se assenta, assim como as condições do *locus* de aplicação para o qual a proposta foi originalmente pensada. Em seguida, há uma descrição detalhada de duas sequências didáticas, seguindo os passos sistematizados por Cosson (2021). Por fim, a apresentação formal das sequências didáticas.

7.1 Caracterização

Conforme exposto ao longo deste trabalho, procurei mostrar a importância e a viabilidade do contato do estudante com o cânon literário. A opção por esse tema é motivada, em grande parte, pela minha própria formação de leitora (Cap. 2), pelas experiências vivenciadas como docente em diferentes contextos e pelo aprendizado adquirido ao longo do mestrado profissional (Cap. 3).

Estando consciente do atual questionamento e das discussões sobre a pertinência do uso de obras consideradas canônicas no letramento literário nas escolas, e indo, de certa forma, contra a corrente, defendo o ponto de vista de sua utilização (Cap. 4). Isso por perceber que ao aluno é dado o direito à (toda) literatura tal como defende Cândido (1995) e por perceber o papel fundamental da escola enquanto espaço de acesso e promoção do contato do estudante a estes bens culturais.

O projeto pedagógico aqui exposto pretende, por meio das canções de massa (Cap. 5), motivar o conhecimento e a leitura dos textos canônicos que desafiam os alunos a ampliarem seu conhecimento de mundo como, aliás, preconizam as diretrizes educacionais da BNCC (BRASIL, 2017, p. 161):

EF69LP49 – Mostra-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

A compreensão é de que o professor de literatura, agente de letramento literário, que se inscreva na postura decolonial¹¹, ética e discursiva pode vislumbrar práticas de letramento literário, inclusive com as obras de tradição canônica. Uma vez que o texto canônico não é o entrave para a formação de leitores e nem precisa ser um meio de reprodução de uma ideologia dominante, pode ser trabalhado como uma possibilidade de ampliação do horizonte histórico, político e cultural, na medida que uma leitura crítica seja realizada.

Conforme vimos no item 6.1, cuja discussão assenta-se nos tópicos do letramento literário, letramento ideológico e papel da escola, observamos que a proposta de Cosson (2021) é que seja possível ampliar o repertório cultural do aluno, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples ao complexo.

É necessário relembrar que a proposta é voltada para alunos que cursem o 9º ano da instituição CPM – Dendezeiros, conforme dito na seção 3.1, em que falo sobre a minha experiência como docente na escola militar, onde a proposta oportunamente será aplicada. Mas também, é aplicável em outros contextos, com as devidas adaptações.

Parto do que já vivenciei no CPM – Dendezeiros e, em outras escolas em que lecionei, observando o interesse demonstrado pelos estudantes pelas canções que costumam escutar. Na escola militar, existe uma seção denominada “Corpo de Alunos” responsável, entre outras coisas, pela frequência, disciplina, uniformização, entre outros. Também, é essa seção que, mesmo em meio aos parâmetros do militarismo (Figura 06), concede aos estudantes a prerrogativa de levarem para a escola sua “*playlist*” a fim de ser executada no sistema de som durante o intervalo.

Devido às restrições impostas pela pandemia do COVID-19 que suspendeu as aulas presenciais no ano de 2021, bem como pela reforma das instalações físicas do CPM – Unidade Dendezeiros que se estendeu por todo o ano letivo de 2022, não foi possível a aplicação do projeto. Assim, o que será sugerido aqui como intervenção pedagógica tem caráter propositivo.

¹¹ O conceito surge principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo; é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

Figura 06: Militarismo presente



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

7.2 A proposta didático-pedagógica

Apresentarei a seguir, algumas atividades didáticas, que a título de sugestão, poderiam ser desenvolvidas com os alunos. O caminho proposto deseja iniciar o trabalho com o texto literário canônico a partir do texto da canção popular ou de massa cuja linguagem é familiar ao aluno. Para a abordagem dialógica aqui proposta, a escolha da opção metodológica assentar-se-á na dialogia temática.

Sobre essa questão, Cosson (2014, p. 40), designou, como um importante processo na compreensão de textos, a “decifração”, salientando que: “Entramos no texto através das letras e das palavras”. Entende-se, então, que quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração.

Seguindo as orientações didático-pedagógicas de Cosson (2021) em relação a sequência básica de leitura que se divide em quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação, no primeiro momento, o da **motivação**, será feita uma antecipação a partir de uma provocação sobre o título da canção “O Amanhã” interpretada pela cantora Simone. A canção foi escolhida porque a temática pode ser utilizada para fazer um paralelo com o conto “A cartomante” de Machado de Assis.

A audição da canção será feita em classe, utilizando recursos disponíveis como caixa de som, aparelho celular e concomitantemente, se possível, exibir a letra utilizando *datashow* (vale dizer que o CPM – Dendezeiros dispõe de *datashow* móvel, além de ter uma sala específica para aulas que requisitem tais recursos). O objetivo inicial com a audição será “provocar” os estudantes através de uma roda de conversa

em que eles possam falar sobre as suas percepções a partir da letra da música que trata acerca de previsões de futuro, adivinhações.

Trata-se de uma atividade em que o professor deve estar atento ao fato de que o título da canção deve ser explorado inicialmente antes da audição, pois a ambiguidade e o campo semântico, ao qual o título remete, não converge, necessariamente, à questão de previsões místicas.

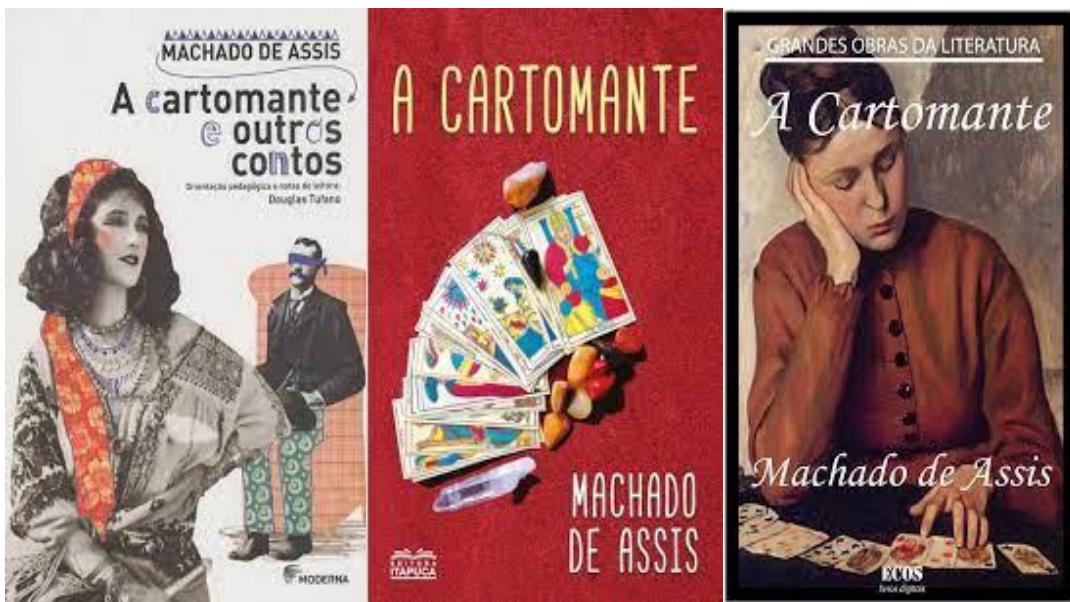
Se a instituição, diferentemente do CPM – Dendezeiros, não possuir *data-show* para que os estudantes possam acompanhar a letra da canção, cabe ao professor providenciar cópias da letra e distribuir com os estudantes após a primeira provocação sobre o título.

De acordo com Cosson (2021) deve-se estabelecer como primeiro passo em montagem de uma estratégia de motivação. O objetivo é aproximar o aluno do texto a ser lido posteriormente por meio de uma aproximação temática. Dessa forma, esse primeiro momento está assentado na questão estipulada na seção 4.2: Diálogo entre textos, uma possível abordagem didática.

O planejamento para essa etapa necessita de duas aulas de 50 minutos, pois assim os estudantes poderão conciliar audição e em seguida participar de uma roda de conversa em que possam expressar oralmente o que já conhecem, sabem ou pensam sobre prevê o futuro. Como a letra da canção traz uma série de modalidades relativas à adivinhações, o professor pode trazer fichas ou cartolinhas com gravuras a título de ilustração, por exemplo do realejo que já não é comum dos dias atuais.

Seria bom explorar também a brincadeira infantil do mal-me-quer / bem-me-quer, já que esta, invariavelmente, é ligada às relações a dois e o texto canônico a ser lido posteriormente, “A Cartomante” de Machado de Assis, tematiza um triângulo amoroso (Figura 07).

Figura 07: A Cartomante



Fonte: <https://www.google.com/search?q=a+cartomante+machado+de+assis>. Acesso em: 05/2023

Cosson (2021, p. 56) alerta para o fato de que a ludicidade contida na etapa da motivação ajuda a aprofundar a leitura da obra literária, mas é preciso lembrar que: “A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto, nem o leitor [...]. Naturalmente a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”.

O segundo momento, a **introdução**, será hora de apresentar autor e obra. Cosson (2014, p. 60) recomenda que:

A apresentação do autor não seja longa, logo é necessário que sejam fornecidos dados básicos sobre o autor e, preferencialmente, que colaborem para a leitura do texto. Recomenda ainda que se utilize estratégias para despertar curiosidade no leitor já que se trata de um processo pedagógico. Assim, em se tratando da leitura de *A Cartomante*, uma estratégia a ser utilizada poderia ser a alcunha dada a Machado ‘Bruxo do Cosme Velho’ e, a partir disso, aguçar os sentidos para a leitura. Nessa fase é importante, também, o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Logo, a apresentação física é necessária e, no caso, tratando-se de uma obra com várias edições; seria oportuno (na medida do possível) trazer duas ou mais publicações, dando oportunidade de observar diferentes leitura semióticas de um mesmo texto. Outra recomendação é que, caso se use cópia ou reprodução, convém deixar que os alunos manuseiem o(s) exemplar(es) do professor.

Falar de um autor cronologicamente distante da época em que se vive pode ser tarefa árdua para o professor, mas a proposta, como já foi dito, é partir da alcunha e mostrar alguns aspectos do estilo machadiano que, presentes no conto a ser lido, também, remetem à caracterização que lhe é atribuída, por exemplo, a ironia fina, o niilismo, o humor-reflexivo, o não ocultamento da figura do narrador, metalinguística do discurso narrativo, a preferência por temas universais (o que o faz atual), como a hipocrisia, o jogo de aparências, as convenções sociais e os impulsos interiores; além do psicologismo característico de suas personagens, o enredo não linear, presença de flashes e cortes. Por fim, para estes fins, 01 aula de 50 minutos é o suficiente, considerando-se uma turma de 30 alunos.

O terceiro momento corresponderá à **leitura** propriamente dita. Por se tratar de um conto um período estabelecido para a leitura pode ser de duas aulas já que a leitura não é tão extensa. Como se trata de um texto que dista da época atual, alguma decifração a ser realizada pelo aluno poderá fazer parte de um intervalo, momento em que, para Cosson (2021, p. 64): “o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades”.

Nesta fase, é preciso estar atendo ao ritmo de leitura e oferecer ao aluno, intervalos em que possam ser feitas atividades no sentido de equacionar questões que porventura surjam a partir da leitura. Sendo assim, uma atividade proposta, segundo Cosson (*Ibidem*, p. 63) é: “a leitura de textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto”.

Portanto, será feita uma nova audição agora da canção “Amiga da minha mulher” (ANEXO A) interpretada por Seu Jorge, nos mesmos moldes em que foi feita a audição da canção “O Amanhã” (ANEXO B).

Vale observar que o projeto que deu origem a essa proposta pedagógica baseia-se exatamente na possibilidade de travar um diálogo entre a canção de massa como estratégia para leitura de textos literários canônicos. Logo, as atividades propostas sempre estarão contemplando esse movimento do conhecido para o desconhecido, do aproveitar diferentes tipos de letramentos e a partir deles dialogar com o texto literário canônico. Esta estratégia é elaborada conforme entendimento do que afirmou Cosson (*Ibidem*, p. 35):

A substituição dos critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais diferentes textos também não é tranquila para o professor [...] o que

se propõe aqui é combinar critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário [...]. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade.

Quem mais universal e atual que Machado de Assis? Quem mais perscruta a natureza e as relações humanas e sociais? Então por que não o trazer como é proposto nesta didatização. Como diz Eliane Debus (2017, p. 38): “O texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”. Portanto, esse partilhar se constitui uma experiência fundamental na vida de nossos estudantes, a escola não pode se isentar dessa função tão importante, nem os alijar da convivência com textos literários canônicos ou outros quaisquer.

Para consubstanciar a proposta, um roteiro será dado aos estudantes para que em dupla discutam alguns pontos e em seguida, seja feita uma discussão conjunta.

Sobre essa questão Cossen afirma (2021):

Na discussão é possível que se façam as correções da leitura [...]. Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais [...].

Importante frisar que também se faz necessário que alguns trechos sejam lidos em classe, não só pelo aluno, como também pelo professor a fim dar destaque a elementos constitutivos da narrativa que precisam ser trabalhados e percebidos pelo estudante

O último passo da sequência, a **interpretação**, ocorrerá a partir de uma discussão em sala sobre a(s) canção(ões) e os diálogos que podem ser estabelecidos com o texto literário, no caso, o conto A Cartomante. Nessa fase, um novo debate pretende suscitar questionamentos acerca das possibilidades dialogais entre a(s) canção(ões) e o conto. Saber em que medida a leitura do texto literário canônico pode (ou não) ser mediada pela canção popular de massa. Se as “resistências” a um texto que diacronicamente dista da realidade atual pode ser mitigada através de um diálogo de letramentos.

Feita essa discussão a proposta de interpretação sugerida pode ser buscar na música popular canções que possam dialogar com a temática do conto lido e apresentá-las para audição dos demais colegas, explicitando o contraponto entre os

textos. Essa atividade além de possibilitar o registro da interpretação, estabelecendo pontos de conexão paralelos com a íntegra ou com aspectos (subtemas) que ocorram no texto e que tenham despertado a atenção ou interesse dos estudantes.

O próprio conto, A Cartomante (ANEXO C), traz logo de início um intertexto, uma outra voz, ao remeter a Hamlet de Shakespeare, além de evocar, ao longo da narrativa, imagens relativas à mitologia grega (Carro de Apolo), a passagens bíblicas como a serpente que tenta o homem e o leva ao pecado, dentre outras polissemias.

A segunda sequência proposta seguirá os mesmos passos sugeridos por Cosson (2014), porém o gênero textual será o poema, assim o estudante terá a oportunidade de estabelecer também um diálogo entre a canção de massa que lhe é familiar e um poema de Castro Alves, O laço de fita (ANEXO D), que data do sec. XIX. Portanto, mais uma vez um diálogo de letramentos: da canção de massa ao texto literário canônico.

Inicialmente, a **motivação** partirá da audição e especulações acerca da canção Ela só pensa em beijar – interpretada por MC Leozinho (ANEXO E). Em seguida, conforme prevê a sequência básica, virá a **introdução**, respeitando os mesmos critérios listados para a sequência relativa ao gênero conto, guardadas as especificações próprias e necessárias para um trabalho que hora será feito com o gênero poema.

Chegará o momento de nos debruçarmos sobre o poema O Laço de Fita (ANEXO F), de autoria de Castro Alves, percorrendo o caminho da leitura em voz alta, para que aspectos melódicos sejam percebidos. Da mesma forma como na sequência com o genro conto, será feita uma intervenção a fim de apoiar o estudante em suas possíveis dificuldades ou dúvidas.

O terceiro momento, centrado na **leitura** do poema, contara com um roteiro para orientar a leitura e, também, neste momento, se procederá a audição da canção Valsinha (ANEXO G), de autoria de Chico Buarque e Vinicius de Moraes, dois poetas que provavelmente podem ser arrolados nas listas de cânones, mas neste trabalho especificamente foram trazidos sob a ótica do cancioneiro popular do Brasil, a título de ilustrar e possibilitar pela aproximação temática da canção abordada com o poema de Castro Alves, aqui elemento configurado como texto literário canônico, uma vez que este memorial assenta-se na proposta de diálogos de letramentos.

Finalizando, a **interpretação**, ocorrerá a partir de uma discussão em sala sobre a(s) canção(ões) e os diálogos que podem ser estabelecidos com o texto literário, no caso o poema O Laço de Fita.

Assim como foi proposto na sequência sobre o conto, um novo debate pretende suscitar questionamentos acerca das possibilidades dialogais entre a(s) canção(ões) e do poema, para que o professor possa ter ideia em que medida a leitura do texto literário canônico pode (ou não) ser mediada pela canção popular de massa.

Após essa discussão, a proposta de avaliação sugerida pode ser buscar na música popular canções e poemas que possam dialogar com a temática do poema lido e apresentá-las para audição dos demais colegas em um sarau literário, explicitando o contraponto entre os textos. Essa atividade, além de possibilitar o registro da interpretação, estabelece pontos de conexão paralelos com a íntegra ou com aspectos (subtemas) que ocorram no texto e que tenham despertado a atenção ou interesse dos estudantes.

7.3 Oficina

A ESCRITA E A ESCUTA: DURAÇÃO: 16 aulas

Nesta oficina, através da temática “A escrita e a escuta”, proponho apoiar a leitura do texto literário canônico (A Cartomante – Machado de Assis) através de um diálogo temático com canções de massa (O Amanhã, A Amiga da minha Mulher), com o intuito de promover a apreciação e leitura do texto literário, partindo do universo conhecido do estudante para o novo, o desconhecido e promover o letramento literário.

OBJETIVO GERAL

Apoiar a formação do leitor de texto literário canônico na escola pela aproximação temática com a canção de massa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o gosto pela leitura do texto literário canônico;
- Desenvolver a competência leitora, na perspectiva do letramento literário;
- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido (Diálogo de letramentos);

- Incentivar a valorização das construções linguísticas populares, a exemplo da canção de massa;
- Experimentar a arte e a literatura como expedientes que permitem reconhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir e sentir;
- Desenvolver habilidades que garantem a compreensão, a apreciação e o compartilhamento de textos que circulam nas esferas literária e artística.

COMPETÊNCIAS DA BNCC / EIXO – LEITURA

CAMPO DE ATUAÇÃO – ARTÍSTICO – LITERÁRIO

COMPETÊNCIAS DA BNCC

7 – Reconhecer texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

9 – Envolver-se em práticas de leitura que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso às dimensões lúdicas e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

HABILIDADES DA BNCC

- EF69LP44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manIFESTAÇÕES artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer

honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

- EF69LP47 - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
- EF69LP49 - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
- EF69LP53 - Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse

conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

PÚBLICO – ALVO (PERFIL DA TURMA)

Turma do ciclo regular, 9º ano do Ensino Fundamental, composta em média, por 25 a 30 alunos, com idade variadas entre 14 a 16 anos.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Quadro de giz
- Aparelho de som ou celular
- Caixa de som
- Data-show
- Cartolina
- Livros de literatura / Cópias do Conto
- Computador / notebook
- Cadernos para anotações

PREPARAÇÃO

1º. Essa etapa antecede o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, visando, através de uma roda de conversa (uma espécie de provocação), obter informações sobre temáticas que façam parte do universo próprio do adolescente do 9º ano do E. F.

2º. A roda de conversa no nono ano está centralizada na exposição oral de situações da fase entre os 14/16 anos do universo de interesse da puberdade, por exemplo, baladas, namoros, etcetera.

- 3º. A escolha do conto que será lido pelos alunos se dará a partir do que for levantado na roda de conversa. Para isso:
- 4º. Entre cada sessão de roda de conversa, é possível sugerir que os alunos indiquem e vejam na internet pesquisas que demonstrem os assuntos que mais atraem os jovens de sua faixa etária. Essas pesquisas serão o ponto de partida das discussões dos estudantes, mas o foco principal está na sugestão e discussão dos temas dos quais eles próprios manifestarem interesse.
- 5º. Partindo do princípio de que a literatura é um produto cultural e possui função social ao retratar visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais, os textos que o professor selecionar podem abordar diferentes áreas que serão identificadas pelos próprios estudantes através da leitura. A título de exemplificação, a sequência didática proposta por este trabalho versará sobre amizade, amor, ciúme e traição.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 1) Apresentar o título da canção “O Amanhã” no quadro/lousa e solicito que os estudantes façam uma “tempestade de ideias” acerca do que esse título sugere ou pode sugerir. Peça a um estudante que atue como auxiliar, anotando as ideias que serão dadas por ele e pelos demais colegas.
- 2) Proceder a audição da canção “O Amanhã” (em caixa de som ou data-show, clip). Perguntar então se o que a canção ouvida tematizou está(va) em consonância com o que eles expressaram na “tempestade de ideias”.
- 3) Exibir (em gravuras de cartolina ou em data-show) apresentações de objetos, como o realejo, bola de cristal, a flor mal-me-quer, dentre outras modalidades de previsões de futuro que são citadas na letra da canção.

Observação: É possível que em algumas escolas haja a possibilidade de levar a flor “malmequer” para que se promova um momento lúdico e, já ir preparando para a temática central do conto “A Cartomante” cuja trama envolve dúvidas sobre um relacionamento amoroso. No momento oportuno da leitura do conto, essa ludicidade pode ser relembrada, resgatada.

- 4) Promover uma discussão acerca de crenças, previsões, mistérios, superstições. Este é um momento de escrita e compartilhamento de

situações e experiências oralmente. Depois da discussão proponho a leitura do conto.

- 5) Preceder a leitura, exponho alguns exemplares (de edições diferentes) do conto a fim de que os estudantes possam manusear capa, quarta capa etc. e, tomarem contato com outras leituras e semioses do material impresso.
- 6) Fazer uma breve apresentação do autor, sua biografia, salientando aspectos que poderão ser úteis à leitura que irão proceder.
 - Machado de Assis se consagrou como autor de textos narrativos, destacando-se no desenvolvimento de crônicas e outros gêneros literários, sendo um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, participante ativo da vida política carioca.
 - Foi um dos intelectuais que ajudou a fundar a Academia Brasileira de Letras em 1897, ocupou a cadeira de nº 23. Ganhou o apelido de “bruxo do Cosme Velho”, bairro onde morava. Conta-se que o apelido veio por conta de uma queima de papéis em um caldeirão, mas a história não é unanimidade entre historiadores e biógrafos.
 - A maioria de suas obras tem um estilo peculiar e são marcadas pelo pessimismo; pela exposição das “verdades” da sociedade; pelo uso da ironia e do sarcasmo; protagonistas imperfeitos; o desenvolvimento psicológico das personagens; a ausência da idealização feminina, a racionalização do amor e de outros sentimentos; e a existência do “tempo psicológico”, ou seja, uma narrativa pautada nas lembranças, sem uma ordem cronológica obrigatória.
 - Descrevia as características da sociedade brasileira e, em suas páginas, deixou um fiel retrato historiográfico da formação do Brasil.
- 7) Distribuir cópias do conto “A Cartomante” para que os estudantes façam a leitura e os instruir a promover a decifração de palavras e termos que consistem em variantes diacrônicas.
- 8) Fazer a intervenção (o intervalo que sugere Cosson (2021) para apoiá-los nas dificuldades encontradas, bem como para instigá-los a pesquisar sobre aspectos intertextuais que são vistos na obra (Hamlet, mitologia grega). Falar brevemente sobre os aspectos intertextuais. Serão comentados os seguintes tópicos:

- Vocês já ouviram alguém citar “Há mais coisas no céu e a terra que sonha nossa filosofia?”
- O que você entendeu dessa citação?
- Falar brevemente sobre Shakespeare e a peça Hamlet.
- Quem é o casal da cena inicial da narrativa?
- Que relação existe entre eles e a citação da peça de Shakespeare?
- Em que momento essa citação é feita?
- Qual a importância dessa citação para a trama/enredo a ser desenvolvido?
- O espaço onde se desenvolve a narrativa é o Rio de Janeiro do sec. XIX (1869). Algumas passagens, além de situar geograficamente o leitor, apresenta costumes da época. Você pode identificá-los?
- A ida à cartomante ainda é uma atitude presente na época atual?
- O motivo levou a personagem Rita a consultar uma cartomante ainda é frequente na atualidade?
- O que é possível depreender sobre as personalidades do casal a partir da fala “Ria, ria. Os homens são assim, não acreditam em nada?” Compare-os.
- Na passagem em que o narrador faz a primeira alusão ao personagem Vilela, existe algum elemento que dê “pistas” sobre o desfecho do conto?
- O narrador parece tudo ver e tudo saber, trata-se de um narrador onisciente. Quais juízos de valores éticos e morais das personagens são feitos pelo narrador em alguns momentos do texto?
- Qual a sua opinião sobre o marido? E sobre os amantes?
- A descrição da morte da mãe de Camilo é feita em que tom pelo narrador? Por que este fato é importante para o decorrer da narrativa?
- O narrador compara Rita a uma serpente. Com que intenção ele faz isso? Que passagem bíblica pode ser associada a este fato?
- Camilo tem sua imagem atrelada, em dado momento, ao deus mitológico Apolo. O que isso representa acerca de sua personalidade?
- Vilela é descrito de que forma? Há alguma semelhança entre ele e Camilo? Justifique.

- A narrativa não segue uma sequência linear. Que impressão você tem acerca dos cortes, das idas e vindas? Isso contribui de alguma forma para o clima da narrativa?
- 9) Executar a audição da canção “Amiga da minha mulher”. Em seguida, propor uma discussão sobre os pontos em comum e divergentes da canção com o conto A Cartomante.
- Que diferenças percebemos entre a canção e o conto ao nível do tema abordado por ambos?
 - Em que a canção possibilita ou apoia a compreensão do conto?
 - O que impede o eu-lírico da canção de agir de forma semelhante a Camilo, personagem de conto?
 - A visão de mulher apresentada no conto e na canção se assemelham ou se distanciam?
 - Considerando que a canção é atual, sec. XXI e o conto data do sec. XIX, houve mudança na forma como a mulher é retratada? O que você acha que isso ocorre?
 - O desfecho do conto condiz com fatos reais? Ele ainda pode ser visto na atualidade? Qual a sua opinião sobre isso?
- 10) Retomar a leitura do conto, observando as pistas textuais, características do gênero conto, que contribuem para epifania. Guiar os estudantes com as seguintes questões:
- O narrador faz uso de algumas imagens para demonstrar o perfil psicológico das personagens. Relacione as passagens ao perfil sugerido.
 - I - “diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros”
 - II - “olhos teimosos de Rita”
 - III - “olhos sonhos e agudos”
 - IV – “não tardou que o sapato se acomodasse ao pé...”
 - (...) dissimulação, esperteza
 - (...) irresponsabilidade, leviandade
 - (...) imprudência, insensatez
 - (...) fraqueza de caráter, falta de princípios
 - O bilhete de Vilela dizia “Vem, já, já à nossa casa, preciso falar-te sem demora”. O que uso do imperativo sugere sobre o estado Vilela?

- Quais os indícios observados por Camilo, fizeram-no recear o chamado de Vilela? Se o autor em lugar de usar advertiu em “Teria sido mais natural chamá-lo ao escritório” tivesse usado pensou, haveria o mesmo efeito de sentido?
- Ao descrever as janelas da casa da cartomante o narrador utiliza-se da seguinte frase “Dir-se-ia a morada do indiferente Destino”. Por que Destino está grafado com maiúscula? Faria diferença se estivesse em minúscula?
- Que associação é possível fazer do Destino com a citação que abre a narrativa?
- O que faz Camilo retornar à vegetação parasita das crendices e superstições que havia ignorado anteriormente?
- A passagem “Daí a pouco estaria removido o obstáculo” refere-se exclusivamente à carroça? Pode ela estar ligada ao problema central do texto?
- A descrição dos aposentos utilizados pela cartomante teria uma relação com o estado de espírito de Camilo e com o desfecho da narrativa?
- O fato de a Cartomante sentar numa posição em que a luz incide sobre o consultente, Camilo, é de alguma importância para a narrativa? Justifique.
- A cartomante incentiva Camilo dizendo “... vá, ragazzo innamorato...”. A expressão significa jovem apaixonado. Note que ela é seguida de reticências. Que efeito tem essa pontuação em relação aos próximos acontecimentos do texto?
- A advinha despede-se de Camilo dizendo: “Vá, vá tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu”. Existe alguma contradição nesta passagem? O que essas recomendações sinalizam sobre o perfil de Camilo e sobre o desfecho da narrativa?
- O narrador diz que a cartomante cantava uma barcarola ao se despedir de Camilo, logo após ter recebido o pagamento inesperado. Sabendo que na mitologia os mortos vão para o inferno no barco de “Caronte” que cobrava uma moeda para transportá-los, que sentido para o desfecho teve esse gênero musical “barcarola”? Que sugestão a

passagem em que Camilo olha para o mar traz em relação à situação final do conto?

- Retome a letra da canção “O Amanhã” e relate o final do conto ao verso “O meu destino será como Deus quiser”.
- Considerando que o conto tematiza um triângulo amoroso, cuja história é permeada por questões de ordem mística e religiosa; analise a visão do autor acerca do mistério e do caráter das relações humanas.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma processual, isto é, em todos os momentos em que os estudantes estiverem participando das discussões e atividades propostas, por meio de atividades orais e escritas. Além disso, contará com uma etapa de conclusão em que o estudante buscará canções populares que possam dialogar com o conto lido e, em seguida, as apresentará aos demais colegas para audição, acompanhada de uma explanação sobre esse diálogo entre os textos.

Vale ressaltar que no decorrer das atividades serão feitas intervenções, buscando mudanças de atitudes que forem necessárias para que os alunos atinjam o desenvolvimento satisfatório, priorizando a aprendizagem, considerando o ritmo de cada aluno, observando seus avanços ou dificuldades, retomando o que se fizer necessário.

PALAVRAS QUE DANÇAM / DURAÇÃO: 12 aulas

Nesta oficina, através da temática “Palavras que dançam”, proponho apoiar a leitura do texto literário canônico (O Laço de Fita – Castro Alves) através de um diálogo temático com canções (Ela só pensa em beijar-MC Leozinho, Valsinha – Chico Buarque e Vinicius de Moraes), com o intuito de promover a apreciação e leitura do texto literário, partindo do universo conhecido do estudante para o novo ao desconhecido e promover o letramento literário.

OBJETIVO GERAL

Apoiar a formação do leitor de texto literário canônico na escola pela aproximação temática com a canção de massa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o gosto pela leitura do texto literário canônico;
- Desenvolver a competência leitora, na perspectiva do letramento literário;
- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido (Diálogo de letramentos);
- Incentivar a valorização das construções linguísticas populares, a exemplo da canção de massa;
- Experimentar a arte e a literatura como expedientes que permitem reconhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir e sentir;
- Desenvolver habilidades que garantem a compreensão, a apreciação e o compartilhamento de textos que circulam nas esferas literária e artística.

COMPETÊNCIAS DA BNCC / EIXO – LEITURA

CAMPO DE ATUAÇÃO – ARTÍSTICO - LITERÁRIO

COMPETÊNCIAS DA BNC

7 – Reconhecer texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

9 – Envolver-se em práticas de leitura que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso às dimensões lúdicas e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

HABILIDADES DA BNCC

- EF69LP44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível,

comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

- EF69LP48 - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
- EF69LP49 - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
- EF69LP53 - Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas

diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

PÚBLICO – ALVO (PERFIL DA TURMA)

Turma do ciclo regular, 9º ano do Ensino Fundamental, composta em média, por 25 a 30 alunos, com idade variadas entre 14 a 16 anos.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Quadro de giz
- Aparelho de som ou celular
- Caixa de som
- Data-show
- Cartolina
- Livros de literatura / Cópias do Conto
- Computador / notebook
- Cadernos para anotações

PREPARAÇÃO

1º. Essa etapa antecede o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, visando, através de uma roda de conversa (uma espécie de provocação), obter informações sobre temáticas que façam parte do universo próprio do adolescente do 9º ano do E. F.

2º. A roda de conversa no nono ano está centralizada na exposição oral de situações da fase entre os 14/16 anos do universo de interesse da puberdade, por exemplo, baladas, namoros, etcetera.

3º. A escolha do conto que será lido pelos alunos se dará a partir do que for levantado na roda de conversa. Para isso:

- 4º. Entre cada sessão de roda de conversa, é possível sugerir que os alunos indiquem e vejam na internet pesquisas que demonstrem os assuntos que mais atraem os jovens de sua faixa etária. Essas pesquisas serão o ponto de partida das discussões dos estudantes, mas o foco principal está na sugestão e discussão dos temas dos quais eles próprios manifestarem interesse.
- 5º. Partindo do princípio de que a literatura é um produto cultural e possui função social ao retratar visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais, os textos que o professor selecionar podem abordar diferentes áreas que serão identificadas pelos próprios estudantes através da leitura. A título de exemplificação, a sequência didática proposta por este trabalho versará sobre baladas, dança e encontro e encantamento de pares amorosos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 1) Apresentar a canção “Ela só pensa em beijar”, proceder a audição da canção (em caixa de som ou data-show em videoclipe). No quadro/lousa e solicitar que os estudantes façam uma “tempestade de ideias” acerca das expressões ou gírias que ocorrem na canção sugerem ou podem sugerir. Pedir a um estudante que atue como auxiliar, anotado as ideias que serão dadas por ele e pelos demais colegas.
- 2) Exibir (em gravuras de cartolina ou em data-show com videoclipe) casais dançando valsa e outras modalidades a fim de que eles tenham ideia de alguns movimentos, ritmo e cadênciа, pois isso os auxiliará a associar aos aspectos métricos e alternâncias de sílabas átonas e tônicas do poema a ser lido posteriormente.
- 3) Fazer uma provocação envolvendo alguns aspectos da canção “Ela só pensa em beijar” a partir das seguintes questões;
 - A canção conta uma história que ocorre num lugar específico? Que lugar é esse?
 - Quais são as personagens envolvidas na história?
 - Considerando o fato de a linguagem apresentar sentido real (denotativo) e figurado (conotativo) analise a ocorrência do verbo dançar no verso “Se ela dança eu danço”. O verbo apresenta o mesmo sentido?

- O título da canção sugere que a personagem feminina só pensa em beijar. Releia a primeira estrofe após o refrão. Você diria que o “pensamento” a “ideia fixa de beijar” é realmente da personagem feminina?
 - De acordo com o eu-lírico, a dança é um fim em si mesma ou um pretexto para outras ações??
 - De que forma a dança é apresentada na canção? Quais os atributos (características) despertados pela menina que dança?
 - Você acha que a repetição do mesmo verso “Se ela dança eu danço” pode sugerir o movimento da dança?
- 4) Fazer uma breve apresentação do autor, sua biografia, salientando aspectos que poderão ser úteis à leitura que irão proceder. Distribuir cópias do poema “O Laço de Fita” para que os estudantes façam a leitura e os instruir a promover a decifração de palavras e termos que consistem em variantes diacrônicas.
- Castro Alves (Antônio Frederico), conhecido como “o poeta dos escravos”, está registrado na história da literatura brasileira como um dos poetas mais engajados na luta contra a escravidão. Integrante da terceira geração do romantismo, voltada às questões sociais.
 - Foi um poeta muito consciente do contexto social e político do século XIX. Era um entusiasta da luta pela liberdade e pela justiça, conceitos necessários em um país ainda marcado pelo regime escravocrata. Defendia a causa abolicionista, a qual permeou sua produção poética.
 - Apesar do tom social de sua poesia ser sua marca registrada, o autor também se notabilizou pelo tom amoroso.
 - Foi um admirador dos movimentos progressistas.
 - Duas vertentes se distinguem na poesia de Castro Alves: a feição lírico-amorosa, mesclada de forte sensualidade, e a feição social e humanitária, em que alcança momentos de fulgurante eloquência épica.
- 5) Proceder a leitura do poema “O Laço de Fita” iniciar a declamação, fazendo a modulação entre as sílabas tônica e átonas a fim de levar o estudante a perceber o tom binário da valsa, conforme é sugerido na métrica adotada no poema.

- 6) Fazer a intervenção para apoiá-los nas dificuldades encontradas, bem como para instigá-los a pensar sobre aspectos intertextuais que são vistos na obra (A questão da serpente bíblica associada ao laço), bem como na promoção da leitura em voz alta a ser feita por eles. Falar brevemente sobre os aspectos intertextuais. Em seguida, introduzir os seguintes tópicos:
- Vocês já tiveram oportunidade de ver cabelos presos por laços de fita? Normalmente qual a faixa etária de quem usa laços de fita? O que isso pode sinalizar sobre a pessoa a quem o eu-lírico se dirige?
 - O que o emprego de várias interrogações sugere sobre o estado de espírito do eu-lírico?
 - Que relação pode ser estabelecida entre o tema da canção “Ela só pensa em beijar” e o tema do poema “O laço de fita”?
 - A visão de mulher apresentada na canção “Ela só pensa em beijar” e no poema “O laço de fita” se assemelham ou se distanciam?
 - Releia o verso “Não rias, prendi-me /Num laço de fita”. O que é possível perceber a respeito da forma com a pessoa a quem se dirige o eu-lírico encara a declaração feita por ele?
 - O eu lírico descreve o cabelo envolto em um laço de fita através de comparações e analogias. Releia a segunda estrofe e identifique-as. O que as imagens sugeridas revelam sobre a intensidade do envolvimento por que passa o eu-lírico?
 - Na terceira estrofe, o eu-lírico se utiliza de um contraste para demonstrar seu estado?
 - Considerando o que você sabe sobre o autor do poema, Castro Alves, seria possível, na quarta estrofe, fazer um paralelo entre a declaração do eu-lírico e a vida do poeta?
 - Na quinta estrofe o eu-lírico faz comparações a variadas formas de seres que “habitam” os ares, comparando-os com a “formosa Pepita”. Que efeito essas analogias imprimem à forma como a dança transcorre no poema?
 - Que efeito o uso da exclamação em “Meu Deus!” produz no poema?
 - Observe a sexta estrofe, de que forma a dança, valsa, é caracterizada? Você consegue ver alguma semelhança entre essa

caracterização de dança feita em “O laço de fita” e a dança descrita em “Ela só pensa em beijar”? O que essa dança produz no eu-lírico de ambos os textos?

- Ambos os textos, a canção e o poema, fazem referência a um momento que precede ou prenuncia o beijo. Compare-os.
 - As últimas estrofes, tanto da canção quanto do poema, não dão a certeza de uma concretização dos desejos do eu-lírico? Justifique?
 - Considerando a postura do eu-lírico do poema em relação a moça que dança, o que se pode concluir dos versos “Talvez da cadeia liberte as tranças/Mas eu...fico preso/No laço de fita”?
 - Ambos os textos são finalizados com um apelo feito pelo eu-lírico? O que isso pode revelar acerca das atitudes das moças que dançam em relação às expectativas em relação a elas?
- 7) Proceder a audição da canção “Valsinha”. Em seguida, propor uma discussão sobre os pontos em comum e pontos divergentes da canção com o poema “O laço de fita”:
- Que diferenças percebemos entre a canção e o poema ao nível do tema abordado por ambos?
 - Em que a canção possibilita ou apoia a compreensão do poema?
 - O eu-lírico da canção “Valsinha” age de forma semelhante ao eu-lírico do poema “O laço de fita”?
 - A dança aparece retratada nos três textos da mesma forma? Qual o significado da dança para os pares amorosos que “bailam” nas canções e no poema?
 - Observe a expressão: “Não tenho um teto pra morar” a palavra teto representa uma parte da moradia, porém equivale à casa como um todo. Considerando essa figura de linguagem (metonímia), o laço de fita do poema estaria representando algo semelhante? O que ou quem?
- 8) Retomar a leitura do poema, observando as pistas linguísticas que contribuem para conferir a sensação de leveza e rodopios próprios do gênero dançante valsa. Guiar os estudantes com as seguintes questões:

- O eu-lírico faz uso de algumas imagens para demonstrar o rodopio característico da valsa. Quais são elas? Elas se aproximam ou se distanciam dos movimentos desse tipo de dança? Por quê? .
- De acordo com o eu lírico, quais as características do ritmo valsa?
- Lendo apenas os títulos do poema e das canções, é possível inferir de forma concreta o tema?
- Através do ato de dançar o eu lírico do poema possui alguma outra intenção, algum outro objetivo? Isso também ocorre com o eu-lírico das canções?
- A referência ao laço de fita, utilizado pela “formosa Pepita” é feita constantemente. Que efeito essa repetição produz em relação ao estado de espírito do eu-lírico?
- Retome a última estrofe do poema e responda se o objetivo do eu-lírico parece ter sido alcançado? Justifique.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma processual, isto é, em todos os momentos em que os estudantes estiverem participando das discussões e atividades propostas, por meio de atividades orais e escritas. Além disso, contará com uma etapa de conclusão na qual que os estudantes poderão propor formas de expressar o que foi compreendido, uma possível sugestão é buscar poemas e canções populares que possam dialogar com o poema lido e, em seguida, em grupo organizarão apresentação de um pequeno sarau em que possam recitar para os demais colegas e também promover a audição das canções.

Vale ressaltar que no desenrolar das atividades serão feitas intervenções, buscando mudanças de atitudes que forem necessárias para que os alunos atinjam o desenvolvimento satisfatório, priorizando a aprendizagem, considerando o ritmo de cada aluno, observando seus avanços ou dificuldades, retomando o que se fizer necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita desse memorial, muitas experiências contribuíram para o meu processo formativo como professora de língua portuguesa da educação básica, tendo em vista as discussões que busquei fazer e as reflexões advindas das escolhas teórico-metodológicas e político-ideológicas que fui tecendo ao trilhar os caminhos dessa pesquisa. Minha esperança é de que o conteúdo das reflexões tenha, da mesma forma, contribuído para demonstrar a pertinência da investigação acerca do fenômeno da canção de massa enquanto possibilidade didática de dialogar com textos literários clássicos/canônicos e, assim, contribuir para o aumento e a acessibilidade à leitura literária em ambiente escolar.

Devo salientar que esse não foi um processo fácil. Muitas foram as dificuldades e imprevistos que se dispuseram nessa trajetória; mas, creio eu, todas, de uma forma ou de outra, constituíram etapas significativas de aprendizagem. Dessa forma, gostaria de apresentar, na última etapa desse memorial, uma síntese das principais reflexões empreendidas ao longo desse estudo. Para isso, retomo as questões nas quais debrucei o meu olhar de professora pesquisadora – que pesquisa a sua própria prática – visando ampliar a minha compreensão acerca da conjuntura escolar no que tange às condições de formação de leitores e, assim, poder entender de que maneira a minha prática poderia contribuir para a sua transformação.

Dentro desse contexto, objetivei uma prática pedagógica preocupada com a formação do leitor de texto literário canônico. Experienciar a leitura do texto literário a partir da aproximação temática com a canção popular de massa, objetivando o desenvolvimento do letramento literário para estudantes de turma do 9º ano do Ensino Fundamental II é o propósito deste trabalho, pois desde a minha graduação no curso de Letras Vernáculas, tenho percebido a importância da leitura em sala de aula e, o Mestrado Profissional reafirmou a necessidade efetivar essa prática em sala.

Ao propor o tema do meu trabalho, muita polêmica suscitem por trazer no bojo de sua discussão o tão controverso texto canônico. Pelo fato de o Mestrado Profissional PROFLETRAS ter uma proposta de levar o professor a rever, discutir e ampliar suas práticas a fim de que estas estejam a favor da inclusão cada vez maior e melhor do estudante em práticas escolares que respeitem seu mundo conhecido e garantam-lhe a aprendizagem necessária a se tornar um leitor crítico e participativo.

que atribua sentido ao que lê, podendo exercer plenamente sua cidadania; trazer o “cânone” à baila poderia significar “andar na contramão”.

A escolha de um professor ou de um programa de ensino, a escolha do objeto do conhecimento, o modo como vai encaminhar a construção desse conhecimento por seus alunos, sua avaliação, sobretudo, as atividades que ofertará aos seus alunos considera, primeiramente, uma decisão política.

Dentro desse contexto, a minha orientadora tomou uma decisão de acreditar em alguém que teve sua formação inicial calcada em moldes “digamos” elitistas do cânone fosse capaz de (re)tomando, (re)vendo, (re)avaliando e (re)dimensionando sua vivência profissional, aqui chamada alegoricamente de “jabutância” pudesse trilhar (como aquele jabuti lento; mas persistente) os caminhos recém descortinados que envolvem a dimensão do letramento.

Penso que ao expor minha proposição didática voltada ao diálogo de letamentos, tenha conseguido demonstrar a possibilidade de convivência entre o conhecido e o desconhecido, entre o simples e o complexo, entre o popular e o clássico.

Não foi simples acessar conceitos novos e analisar minhas práticas à luz deles. Algumas experiências como docente já me faziam pensar neste “casamento”, neste possível diálogo. Ao longo dessa “jabutância”, pude experenciar a reação dos estudantes ao lidar, em primeira instância, com a canção popular e, em seguida, acessar o texto literário canônico.

A prática não chega a ser inusitada, mas na maior parte das propostas levadas à sala de aula, quer por via dos livros didáticos, quer por iniciativa do corpo docente, o que se pretende é a historicização da literatura o ensino de teorias literárias e não exatamente o letramento literário.

Tendo a oportunidade de vivenciar esse tipo de atividade que propus neste memorial, anos antes da pandemia do COVID 19, vi como meus alunos tiveram uma resposta positiva ao ler Dom Quixote e também com a leitura de “O Menino de Asas”, partindo inicialmente da motivação feita com as canções “Sonho impossível” interpretada por M^a Bethania e “Dom Quixote” interpretada pela banda Engenheiros do Hawai; bem como “Sonho de Ícaro”, interpretada por Byafra.

A partir dessa experiência que culminou com dramatizações das obras literárias e a formação de um coral, em que eles mesmos, cantavam e tocavam os instrumentos, além de fazer uma recomendação / resenha sobre as obras lidas, passei

a perceber a viabilidade de implementar essa prática em minhas aulas com mais assiduidade.

Sendo assim, ao tomar conhecimento de um curso voltado para aprimorar a formação de professores de língua portuguesa, buscando enfrentar problemas relativos à formação linguística de estudantes da escola pública; não tive dúvidas, quis fazer parte desses “formandos”. O que me preocupa em relação à formação dos estudantes da escola pública, na atualidade, é justamente não os alijar de conhecer textos que não façam parte de seu universo familiar e social, aqueles que circulam com mais frequência na mídia ou em outros suportes a que tenham acesso, no caso o texto literário canônico que diste de sua época.

Logo, procurei encontrar, nos conhecimentos oportunizados pelo Mestrado Profissional PROFLETRAS, meios para trabalhar com embasamento teórico as minhas preocupações, transformando-as em práticas plausíveis e possíveis de serem executadas em sala de aula.

Com base nas orientações recebidas no âmbito do PROFLETRAS para que como professores pesquisadores, fosse desenvolvida uma proposta de intervenção pedagógica com base no contexto escolar e pensando no perfil dos estudantes quanto aos seus interesses e necessidades, foi que me surgiu a ideia de a partir das canções que eles no CPM – Dendezeiros traziam para serem executadas nos intervalos das aulas, pudesse eu encontrar um caminho para incentivar a leitura de textos literários canônicos.

Pelo exposto, de acordo com minha percepção, esses textos normalmente oferecem mais dificuldade de leitura e, justamente por isso, terminam desgostando e desestimulando os estudantes.

Infelizmente, devido à pandemia do COVID e às reformas pelas quais a unidade CPM – Dendezeiros ainda passa, não foi possível trabalhar com uma pesquisa-ação, como seria o ideal. Contudo, creio que em breve possa vislumbrar a execução da proposta pedagógica que sugeri neste memorial.

Penso que como docente preciso investir em práticas pedagógicas que promovam o letramento literário, na perspectiva de que este Memorial ressoe para outros docentes e outras turmas, e que seja capaz de concorrer para uma valorização do letramento ideológico, respeitando o que o estudante traz, sua realidade, seu conhecimento de mundo. Isto é, serão capazes de perceber o percurso que há de ser

feito até se chegar ao objetivo, e que o prazer de ler está na superação, na responsabilidade e na consciência de que leitura demanda esforço.

Na mesma direção, pressupõe-se com a proposta de letramento que o sujeito apreenda e construa a realidade, dando sentido ao seu viver por meio de sua relação social com o outro, tendo como parâmetro a linguagem. Dessa forma, a prática pedagógica presume a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência na qual acontece. A escola ao planejar o processo de ensino – aprendizagem, deve levar em consideração o que o aluno traz consigo.

A conclusão a que cheguei foi a de que as estratégias de leitura aqui apresentadas foram desenvolvidas com o objetivo não apenas de incentivar a leitura, mas de proporcionar aos alunos um momento único de “mergulho” na literatura.

O PROFLETRAS me fez sedimentar em bases teóricas uma prática que antes era só uma intuição. Hoje, a partir dos conhecimentos e estudos que o Mestrado Profissional proporcionou, tenho fundamentos para afirmar que a escola não pode nem deve promover uma ruptura com o que o aluno traz, mas deve estabelecer uma continuidade que permita a construção e reconstrução de conhecimentos. Estes, inacabados, e em contínuo processo de construção, já que o sujeito alimenta suas questões com o que retira do real e devolve ao mesmo.

É a partir da realidade e qualidade da interação do estudante com a mesma realidade que, (finda esta etapa de minha formação docente) balizarei os caminhos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: ED.UNESP, 2006.
- ABREU, M. **Os números da cultura.** In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.
- ADORNO, Theodor W, 1903-1969. **Indústria cultural e sociedade** Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W, 1903-1969. **Teoria da Semicultura.** Universidade Federal de Rondônia (UFRO. Centro de Hermenêutica do Presente Ano IV, Nº191 agosto - Porto Velho, 2005. Volume XIII maio/agosto. (primeira versão).
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo :Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** o. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, [1919/20] 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica.** In: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 7^a ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. _____. Rua de mão única. In: Obras escolhidas II. 5^a ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRESCIA, V. P. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, Átomo, 2003.
- BLOOM, H. **Como e por que ler.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BLOOM, H. **O cânone Ocidental.** Rio de Janeiro. Objetiva. 2010.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** A educação é a base. Brasília: MEC,2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev.2020

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9.ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara,45 p.– (Série legislação; n.118).

BRASIL. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.

CALDAS, R W. **Literatura da cultura de massa**. São Paulo: Musa Editora, 1987.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**, 3a. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barros Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

CUNHA, Leo. **Literatura Infantil e juvenil**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra e MACEDO, Vera Amália Amarante (Orgs). **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 51-70.

DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**, a.10, v.19 , p11-34 , jul/dez. 2013.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F..**Escritura de si e a alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ECO, U. **Sobre a literatura**. São Paulo: Record, 2003.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALVÃO, A. M. **O Leitura: algo que se transmite entre as gerações?** In: RIBEIRO, V. M.(Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDELLO, Gilka. O Florescimento da Imaginação: crianças, histórias e tv. In: I SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO CULTURAIS, 2005. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/GIRAIN.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.3-7

GONZAGUINHA. **De volta ao começo**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1980. 1 LP com 15 faixas.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Trad. Maria A. Aguiar. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Uma literatura do processo de formação do Cânone literário: o relativismo e a pretensão à universalidade. Cascavel: **Revista Travessias**, nº 1, 2007.

JAMBEIRO, O. **Canção de massa**: as condições da produção. São Paulo: Pioneira, 1975.

JAUSS, H.R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad: Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. M. Natal: EDUFRN, 2014

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Texto e leitor**: os aspectos cognitivos da leitura. 14.ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOTHE, Flávio. **A narrativa trivial**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

LAJOLLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LARA, I. Alguém me avisou. In: _____. **Sorriso negro**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1981. 1 LP. lado A.

LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1979.

LINS, I.; MARTINS, V. Começar de novo. In: _____. **A Noite**. Rio de Janeiro. Som Livre.1979 1 LP.

LOUREIRO, D. As versões musicais e o panorama fonográfico brasileiro In: **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, 5/6, Ed Civilização Brasileira, 1966.

MACHADO, A.M. **Como e por que ler os livros universais desde cedo**.Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MATOS, Milton dos Santos. **Recôncavo: Berço dos Canaviais**. Salvador. Editora Itapoan. 1976.

MELLER, L. Estudos de música popular nos programas de literatura: Dissonâncias. In: **Darandina revista eletrônica -Programa de Pós-graduação em Letras/UFJF** vol.1 nº2, 2008.

MIBIELLI, R. Cânone. In: (Novas) **Palavras da Crítica**. (Org) JOBIM, J. L. ARAUJO, N. SASSE, P. Rio de Janeiro, Edições Makunaima, 2021, p.13-43.

MOREIRA, M. E. Cânone e Cânones: um plural singular. In: _____. **Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**. Santa Maria: Letras, n 26, UFSM, 2003

NETO, M. S. O Lugar da Literatura. **Guavira Letras**, n.15, p 47-53, jan/jun, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIN, A. DALVI, M. A. **Leitura de clássicos literários no ensino médio**. Revista OLHARES, v. 11, n. 1 – Guarulhos, 2023.

Porto Editora – **Edward Tylor** na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$edward-tylor](https://www.infopedia.pt/$edward-tylor). Acesso em: 22/12/2023.

POSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 1996.

REIS, R. Cânon. In; JOBIMJ. L org. **Palavras da Crítica Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura.** Biblioteca Pierre Menard, Imago, Rio, 1992.

ROSA, G J. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, J. R. O. YAMAKAVA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **Revista X.** Curitiba, v. 12, p. 84-101, 2013.

SANTOS dos, R. M. MARTINS, R. Agbon. **Arte, beleza e sabedoria ancestral africana:** educação e pluralidade cultural. EDUNEB, 2008.

SERRA, E. D. **Políticas de promoção da leitura.** In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, S.B.B.A dimensão política na formação de professores de língua portuguesa. In: ASSUMPÇÃO, S. S.SANTOS, J.H.F (Orgs) **Redes de Aprendizagem entre a escola e a universidade.** Salvador: EDUFBA, 2019, p.177-198.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização** In: RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2^a Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, A. L. S. LIMA, M. N. M. **Rodas de conversa em cena: potencializando vozes dos estudantes que sempre têm o que dizer.** In: ASSUMPÇÃO, S.S.; SANTOS, J. H. F (Orgs). Redes de Aprendizagem entre a escola e a universidade. Salvador: EDUFBA, 2019, p.159-176.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência:** culturas e identidades no movimento hip-hop. Campinas: Unicamp, 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada).

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência.** Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

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

SUBTIL, Maria José Dozza. **Mídias, música e escola:** práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 65-73, set. 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre arte e indústria cultural.** Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27, p. 283-299, jul./dez. 2008.

TATIT, L. **O Século da Canção.** Rio de Janeiro: Cotia: Ateliê editorial, 2004.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2008, p.91-119.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época).

VIGOTSKI, L. S. A educação Estética. In: _____, **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WISNIK, J. M. **O minuto e o milênio ou por favor, professor, uma década de cada vez.** In: AUTRAN, M.; BAHIANA, A. M.; WISNIK, J. M. (Ed.) Anos 70:1- Música Popular. Rio de Janeiro: Europa, 1980.

ZAPPONE, M. H. Y. YAMAKAVA, I. A. **Letramento dominante X vernacular e suas implicações para o ensino da literatura.** Muitas Vozes. Ponta Grossa, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, R. **Leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** In: Revista Letras. Passo Fundo, RS, v. 5, n.1, jan/jun, 2009.

ZIMMERMANN, Nilsa. **A música através dos tempos.** São Paulo: Paulinas, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - AMIGA DA MINHA MULHER

Ela é amiga da minha mulher
Pois é pois é
Mas vive dando em cima de mim
Enfim enfim
Ainda por cima é uma tremenda gata
Pra piorar a minha situação
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Minha mulher me perguntou até
Qual é
Qual é
Eu respondi que não tô nem aí
Menti menti
De vez em quando eu fico admirando
É muita areia pro meu caminhão
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
O meu cunhado já me avisou
Que se eu der mole ele vai me entregar
A minha sogra me orientou
Isso não tá certo é melhor parar
Falei ela não quis ouvir
Pedi ela não respeitou
Eu juro a carne é fraca
Mas nunca rolou
Falei ela não quis ouvir
Pedi ela não respeitou

Eu juro a carne é fraca
Mas nunca rolou
Ela é amiga da minha mulher
Pois é pois é
Mas vive dando em cima de mim
Enfim enfim
Ainda por cima é uma tremenda gata
Pra piorar a minha situação
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Minha mulher me perguntou até
Qual é
Qual é
Eu respondi que não tô nem aí
Menti menti
De vez em quando eu fico admirando
É muita areia pro meu caminhão
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Se fosse mulher feia tava tudo certo
Mulher bonita mexe com meu coração
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
O meu cunhado já me avisou
Que se eu der mole ele vai me entregar
A minha sogra me orientou
Isso não tá certo é melhor parar
Falei ela não quis ouvir
Pedi ela não respeitou
Eu juro a carne é fraca
Mas nunca rolou
Falei ela não quis ouvir
Pedi ela não respeitou

Eu juro a carne é fraca
Mas nunca rolou
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não não, não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não não, não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não, não não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não não, não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não, não não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não
Não pego, eu pego
Não pego não, não não
Não pego, eu pego
Não pego, eu pego
Não pego não

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=amiga+da+minha+mulher&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR975BR975&oq=amiga+da+minha+mulher&aqs=chrome..69i57j69i61.5701j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#wptab=si:AEcPFx7QaBdr5Wgr25cN_RIFO_P2s-oAEqsy7bbJv-TFJZIkaFO18BIwPfbNq4Vimxy4CI7VCgFnWwGKWVY6myIVstpylvkfP5ow5UtE-8z1vegw3MV0DwRdsyVXsvZbVXU-eF1EZUyt6pxuOr3dP-dcqnwzAjxkEX4XZgIU-4KkValtHsxLji8%3D

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Angelo Vitor Simplicio da Silva / Gabriel de Moura Passos / Jorge Mario da Silva / Roger Jose Cury

Letra de Amiga da minha mulher © Sony/ATV Music Publishing LLC, Universal Music PublishingGroup, Warner Chappell Music, Inc

ANEXO B - O AMANHÃ

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei
Bola de cristal
Jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei

O que será o amanhã?
Como vai ser o meu destino?
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino

E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz
Sempre feliz

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como deus quiser
Como será?

Como será amanhã?
Responda quem puder
O que irá me acontecer?
O meu destino será
Como deus quiser
Mas a cigana

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei
Bola de cristal
Jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei

O que será? (O que será?)
O amanhã? (O amanhã?)
Como vai ser? (Como vai ser?)
O meu destino?
Já desfolhei (já desfolhei)
O mal-me-quer (o mal-me-quer)
Primeiro amor (primeiro amor)
De um menino

E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz
Sempre feliz

Como será amanhã? (Como será?)

Responda quem puder

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será o amanhã? (Como será?)

Responda quem puder (quem sabe é deus)

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será amanhã?

Responda quem puder

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será amanhã?

Responda quem puder (feliz)

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será o amanhã?

Responda quem puder

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será o amanhã? ('Tá lindo)

Responda quem puder

O que irá me acontecer?

O meu destino será

Como deus quiser

Como será?

Como será o amanhã?

Responda quem puder

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=LETRA+O+AMANH%C3%83&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR975BR975&biw=1366&bih=569&sxsrf=AJOqlzXpP9N_diDUwxaoPRkf4Yz9MTMutQ%3A1673456255708&ei=f-q-Y-bvKo_T1sQPv-qv-AQ&ved=0ahUKEwimq6yt_r_8AhWPqZUCHT_1C08Q4dUDCA8&uact=5&oq=LETR A+O+AMANH%C3%83&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2I6LXNlcnAQAzIFCAAQgAQyBQgAEIA EMgYIABAWE4yBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWE4yBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWE4yBggAEBYQHjoKCAAQRxDWBBCwAzoPCC4Q1AIQyAMQsAMQQxgBOgQIIxAnOgsIABCABBCxAxCDAToLCC4QgAQQsQMgE6BAguEEM6EQguEIAEELEDEIMBEMcBENEDOgQIABBDODgsILhCDARDUAhCxAzoHCAAQsQM QQzoICAAQgAQQsQM6CAgAE BYQHhAPSgQIQRgASgQIRhgAUNYIWN1ZYIZhaA

FwAXgAgAGyAYgB_Q-
SAQQwLjE0mAEAoAEBByAEKwAEB2gEECAEYCA&sclient=gws-wiz-serp

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Joao Sergio Da Silva Filho. Letra de O amanhã © Sony/ATV Music Publishing LLC

ANEXO C – A CAFRTOMANTE

A CARTOMANTE

HAMLET observa a Horácio que há mais causas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

- Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade.
- Errou! interrompeu Camilo, rindo.
- Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois.

- Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.
- Onde é a casa?
- Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

- Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita cousa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de credences, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais

que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranjou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranjou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

- O senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor. Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor difemmina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-la em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; - ela mal, - ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhetinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituui-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: - a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

- Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tomar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

- Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, - repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então, - o que era ainda pior, - eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tilburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tilburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tilburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tílburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

- Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários; e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxoovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonhos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

- Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

- E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma cousa ou não...

- A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

- As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

- A senhora restituuiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando-a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

- Vá, disse ela; vá, ragazzoinnamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

- Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?
- Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

- Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tilburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

- Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer causa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e continuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. S vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação:

- Vá, vá, ragazzoinflamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

- Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: - ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

FIM

isponível em:

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadoAssis/acartomante.htm> Acesso em 11.01.2023

Fonte: ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

ANEXO D – POEMA: O LAÇO DE FITA, CASTRO ALVES

O Laço de Fita

Não sabes, criança? 'Stou louco de amores ...

Prendi meus afetos , formosa pepita.

Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!

Não rias, prendi-me

Num laço de fita.

Na selva sombria de tuas madeixas,

Nos negros cabelos de moça bonita,

Fingindo a serpente que enlaça a folhagem,

Formoso enroscava-se

O laço de fita.

Meu ser, que voava nas luzes da festa,

Qual pássaro bravo, que os ares agita,

Eu vi de repente cativo, submisso

Rolar prisioneiro

Num laço de fita.

E agora enleada na tênue cadeia

Debalde minh'alma se embate, se irrita...

O braço, que rompe cadeias de ferro,

3 O poema O “Adeus” de Teresa foi retirado do livro Castro Alves/seleção de textos, notas, estudos biográficos e

crítico por Marisa Lajolo e Samira Campadelli. –3^a ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1990, p. 50. – (Literatura

Comentada)

20

Não quebra teus elos,

Ó laço de fita!

Meu Deus! As falenas têm asas de opala,

Os astros se libram na plaga infinita.

Os anjos repousam nas pernas brilhantes...

Mas tu... tens por asas

Um laço de fita

Há pouco voavas na céleste valsa,

Na valsa que anseia, que estua e palpita.
Por que é que tremeste? Não eram meus lábios...
Beijava-te apenas...
Teu laço de fita.
Mas ai! Findo o baile, despindo os adornos
N'alcova onde a vela ciosa... crepita,
Talvez da cadeia liberte as tranças
Mas eu...fico preso
No laço de fita.

Pois bem! Quando um dia na sombra do vale
Abrirem-me a cova... formosa Pepita!
Ao menos arranca meus louros da fronte,
E dá-me por c'roa...

Teu laço de fita.4
S. Paulo, julho de 1868.

OBS: As atividades 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5 serão escritas, com a mediação do professor.
As perguntas podem ser respondidas em folha avulsa para confrontação de
4 O poema Laço de Fita foi retirado do livro Castro Alves/seleção de textos, notas,
estudos biográficos e crítico
por Marisa Lajolo e Samira Campadelli. –3^a ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1990, p.
33-34. – (Literatura Comentada)

LAJOLLO, Marisa; CAMPEDELLI, Samira. Castro Alves. São Paulo: Abril
Educação, 1980.
Espumas Flutuantes (1870) In: Poesias completas. São Paulo: Ediouro/Publifolha,
1997.

ANEXO E - Ela só pensa em beijar - interpretada por MC Leozinho

Ela Só Pensa Em Beijar = Mc Leozinho

Se ela dança eu danço; Se ela dança eu danço; Se ela dança eu danço
Falei com DJ

Se ela dança eu danço; Se ela dança eu danço; Se ela dança eu danço
Falei com DJ

Pra fazer diferente botar chapa quente pra gente Dançar
Me diz quem é a menina que dança e fascina
Que alucina querendo beijar

Se ela dança eu danço, balancei no balanço
Nesse doce encanto que me faz cantar
Que é quando eu te vejo, desperta o desejo
Eu lembro do seu beijo e não paro de sonhar

Ela só pensa em beijar
Beijar, Beijar, beijar
E vem comigo dançar
Dançar, dançar, dançar

Vem viver esse sonho, eu te proponho
Até suponho vai se apaixonar
Por essa alegria que contagia
A melodia que te faz dançar

Eu viajei no teu corpo descobri o teu gosto
Deslizei no seu rosto só pra te beijar
Me dê uma chance quem sabe esse lance
Vai virar um romance e a gente vai namorar

Composição: MC Leozinho.

ANEXO F – O Laço de Fita, CASTRO ALVES



© Ingrampublishing | Nº 222248 | www.photaki.com

Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=imagens+passos+da+valsa+em+sequencia&tbo=isch&ved=2ahUKEwiovYy65878AhV2lbkGHeQoAhwQ2-cCegQIABAA&oq=imagens+passosQBRRRQH//2Q==>



http://3.bp.blogspot.com/_TyepJpnINp8/TMyA9BRahvl/AAAAAAAAB60/mFf5ZbBYEDA/s1600/danca_noivo1.jpg



http://ensaiosdedanca.weebly.com/uploads/4/5/2/0/45201749/header_images/1499032541.jpg

<https://www.youtube.com/watch?v=Us96m-NNhGo>

Clip da dança dos famosos

SE ELA DANÇA EU DANÇO- Clip

<https://www.youtube.com/watch?v=WdSkFWT6V2k>

VALSINHA CLIP

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tFP1zcsNjDNyTBINjZg9OIoS8wpzsL SAQAVXkHWA&q=valsinha&oq=valsinha&aqs=

ANEXO G – A VALSINHA

Valsinha
Chico Buarque

Um dia ele chegou tão diferente
Do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um jeito muito mais quente
Do que sempre costumava olhar
E não maldisse a vida tanto
Quanto era seu jeito de sempre falar
E nem deixou-a só num canto
Pra seu grande espanto, convidou-a pra rodar
E então ela se fez bonita
Como há muito tempo não queria ousar
Com seu vestido decotado
Cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois deram-se os braços
Como há muito tempo não se usava dar
E cheios de ternura e graça
Foram para a praça e começaram a se abraçar
E ali dançaram tanta dança
Que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade
Que toda cidade se iluminou
E foram tantos beijos loucos
Tantos gritos roucos como não se ouvia mais
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu em paz

Composição: Chico Buarque / Vinícius de Moraes
BUARQUE, Chico. Chico: A série. Brasil: Universal Music DVD, 2006
. _____. Construção (LP). Brasil: Philips Records, 1971