



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA

ALLYNE DE OLIVEIRA ANDRADE

CAMPINA GRANDE – PB
2019



ALLYNE DE OLIVEIRA ANDRADE

A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa em Literatura e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da professora Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley.

CAMPINA GRANDE – PB

2019

A553r Andrade, Allyne de Oliveira.

A recepção da sátira na escola: entre a poesia e a prosa / Allyne de Oliveira Andrade. – Campina Grande, 2019.
155 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de
Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Naelza de Araújo Wanderley".

Referências.

1. Leitura. 2. Sátira. 3. Método Recepcional. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 82-7(043)

ALLYNE DE OLIVEIRA ANDRADE

A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e ensino da UFCG, como requisito necessário para obtenção do grau de Mestre.

Data de aprovação: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Naelza de Araújo Wanderley
Orientadora

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Examinador

Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva
Examinador

À minha filha, Laura, amor da vida inteira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé, por iluminar os meus caminhos.

À Laura, amor lindo que chegou no final do meu mestrado e que encheu meus dias de luz.

Aos meus pais, Rosane de Oliveira Almeida e Judas Tadeu de Andrade, pelo amor incondicional, pelas orações, por toda ajuda na minha vida e na minha caminhada acadêmica.

Ao meu amor, Rinaldo de Fernandes, por todo incentivo, carinho e companheirismo durante esse percurso.

Aos meus irmãos, Wenderson e Emanuel, partes de mim.

Ao meu sobrinho lindo, João Bredley.

Às minhas tias, Rejane, Geane, Edjane, Eliane, Roseane, Cristiane e Maria Francisca, por todo carinho e por me incentivarem a estudar desde pequena.

À minha orientadora, Naelza de Araújo Wanderley, por me acolher como estudante, orientanda e por ter sido tão humana comigo. Sou muito grata por toda a paciência, ajuda e compreensão ao longo desses dois anos. Seu incentivo e suas orientações foram fundamentais para a realização desse trabalho.

Aos professores do PPGLE, pelas aulas e discussões que contribuíram para a minha melhoria enquanto profissional.

Ao professor e amigo, José Hélder Pinheiro Alves, por ter me acolhido desde a graduação, por ter contribuído de maneira significativa para a construção do meu trabalho e por ter aceitado avaliá-lo.

Ao prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva, por aceitar ler meu trabalho e pela avaliação criteriosa deste.

Aos alunos e à professora colaboradora que aceitaram participar dessa pesquisa.

A José Mário da Silva, meu eterno professor, por todo carinho de sempre.

Às minhas amigas da graduação, Pollianny, Selma, Keity e Meriângela, por terem tornado o curso mais leve e por sempre torcerem por mim.

Às amigas que construí no mestrado, principalmente, Aline Arruda e Janile Bandeira, por todo apoio e por compartilharem suas angústias comigo.

Às minhas amigas, Gilcléa, Lannayza, Thana, Amanda, Hellen, Jessyca, Kaline e Priscila, por sempre estarem comigo mesmo de longe e por se alegrarem com minhas conquistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa e pelo suporte financeiro.

RESUMO

A presente pesquisa tem como ponto central o relato e a reflexão sobre uma experiência de leitura realizada em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública situada em Campina Grande-PB, com os textos satíricos “Quem sou eu?” e “Pacotilha”, de Luiz Gama; *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros; “A vontade do falecido” e “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta. Buscou-se através dessa experiência investigar a recepção de poemas e crônicas satíricas dos autores já citados. Em relação aos aspectos gerais da sátira, tomamos como base as discussões de alguns teóricos, como Bakhtin (1981), Frye (1973), Prop (1993), D’onofrio (1968) e Alves Marques (2014). Os estudos desses autores também corroboraram as leituras interpretativas que fizemos dos poemas e crônicas satíricas utilizadas em nossa experiência na sala de aula. A contribuição dos estudos da Estética da Recepção a partir das discussões de Jauss (1994), Iser (1996) e Aguiar e Bordini (1988) foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito à formação do aluno enquanto leitor. Para poder relatar a experiência em sala de aula, nos pautamos nas questões acerca do ensino de leitura literária arroladas por alguns documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006) e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Além desses documentos, nos embasamos nos debates de alguns estudiosos, tais como Cosson (2016), Colomer (2007) e Pinheiro (2009). Os dados que obtivemos durante o nosso período em sala de aula favoreceram algumas discussões sobre o ensino de literatura e formação de leitores, tendo em vista que foi possível observar que a metodologia utilizada em nossas aulas fez com que os alunos conseguissem estabelecer uma relação com os textos lidos. Desse modo, os estudantes passaram a atribuir sentido aos textos, a interagir com eles e com os demais colegas, através de um trabalho de leitura compartilhada que leva em consideração as vivências dos sujeitos. A recepção dos textos também confirmou a ideia de que um trabalho de leitura com textos satíricos de autores que não sejam tão contemplados nos livros didáticos, pode se tornar uma alternativa para despertar o interesse dos jovens leitores, promover a criticidade e também aguçar no aluno o gosto pela leitura literária.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Sátira. Método recepcional.

ABSTRACT

This paper has as its central point the report and reflection about a reading experience performed in the second year of High School class of a public school situated in Campina Grande-PB, with satirical texts “Quem sou eu” and “Pacotilha”, by Luiz Gama. Additionally, *O cavalo que defecava dinheiro*, by Leandro Gomes de Barros; “A vontade do falecido” and “Conversa de viajantes”, by Stanislaw Ponte Preta. Through this experience, it was sought to investigate the satirical poem and chronicle receptions of the authors already mentioned. In relation of the satire general aspects, it is based on the discussions of some theorists, such as Bakhtin (1981), Frye (1973), Propp (1993), D’Onofrio (1968) and Alves Marques (2014). These author’s studies also corroborate to the interpretative reading, which we made of the satirical poems and chronicles used in our classroom experience. The contribution of Studies of Reception Aesthetics from the discussions of Jauss (1994), Iser (1996) and Aguiar e Bordini (1988) was essential for the development of our work, especially with regard to student education as a reader. In order to report the classroom experience, we have guided in questions about literary reading, teaching enrolled by some official documents, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), the Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006) and Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Furthermore, to these documents, we are based on the debates of some scholars, such as Cosson (2016), Colomer (2007) and Pinheiro (2009). The data we achieved during our classroom time favored some discussions about literature teaching and reader training, considering that was possible to observe the methodology used in our classes has made the students could establish a relationship with the read texts. Therefore, the students began to attribute meaning of texts, interacting with the other classmate texts, through a shared reading work that takes into consideration the experiences of the subjects. The reception of texts also has confirmed the idea, which a reading work with satirical texts from authors who are not so contemplated in textbooks; it may become an alternative to awaken the young reader’s interest, promoting the criticality, and whet the pleasure of literary reading by the students.

KEYWORDS: Reading. Satire. Receptional Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema de Gregório de Matos retirado do livro didático.....	27
Figura 2 – Atividade retirada do livro didático	28
Figura 3 – Continuação da atividade anterior.....	28
Figura 4 – Atividade retirada do livro didático	29
Figura 5 – Letra de rap retirada do livro didático.....	31
Figura 6 – Questionamentos e indicações do livro didático para o aluno	31
Figura 7 – Biografia de Luiz Gama retirada do livro didático	32
Figura 8 –Atividade retirada do livro didático	68
Figura 9 – Diário de leitura	82
Figura 10 – Ilustração do folheto.....	82
Figura 11 – Caricatura presente na crônica “A vontade do falecido”	90
Figura 12 – Caricatura presente na crônica “Conversa de viajantes”	99
Figura 13 – Meme do facebook dedicado ao Bode Gaiato	107

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEAPÁ 1	Primeiro Festival de besteira que Assola o País
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curricular Nacionais do Ensino Médio
RCEM-PB	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário respondido pelos colaboradores – 8ª questão	75
Gráfico 2 – Questionário respondido pelos colaboradores – 9ª questão	76
Gráfico 3 – Questionário respondido pelos colaboradores – 12ª questão.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA	19
1.1 A literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais.....	19
1.2 A leitura do texto literário em sala de aula e a Estética da Recepção	23
1.3 O texto literário satírico na escola: uma possibilidade de formar leitores	27
2 CONTRIBUIÇÕES DA SÁTIRA PARA A LITERATURA BRASILEIRA	35
2.1 Apontamentos sobre a sátira	35
2.2 O viés satírico em <i>O cavalo que defecava dinheiro</i> , de Leandro Gomes de Barros	43
2.3 “Leve como a flecha”: a poesia satírica de Luiz Gama.....	47
2.4 A prosa satírica de Stanislaw Ponte Preta	55
3 RELATO REFLEXIVO	61
3.1 Os primeiros desafios	62
3.2 Na companhia da professora colaboradora	63
3.3 O perfil da professora colaboradora e suas relações com a leitura literária	64
3.4 Contatos iniciais: as observações das aulas de língua portuguesa	67
3.5 O perfil dos alunos e seus hábitos de leitura	70
3.6 Construindo diálogos através do humor: a experiência de leitura com textos satíricos.....	79
3.6.1 Antes de conhecer <i>O cavalo que defecava dinheiro</i> : os levantamentos de hipóteses	80
3.6.2 <i>O cavalo que defecava dinheiro</i> e os diálogos com <i>O Auto da Compadecida</i>	83
3.6.3 A vontade do falecido: impressões sobre a caricatura.....	89
3.6.4 “A vontade do falecido”: “mais uma história que fala de pessoas interesseiras”	92
3.6.5 Compartilhando as conversas de viajantes	97
3.6.6 Do bode gaiato à “Bodarrada”, de Luiz Gama.....	105
3.6.7 “Pacotilha”: uma experiência de leitura difícil.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	122

APÊNDICE A – Sequência Didática	123
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	128
APÊNDICE C – Termo de Consentimento.....	130
APÊNDICE D – Termo de assentimento.....	133
APÊNDICE E – Questionário de pesquisa para professor colaborador.....	134
APÊNDICE F – Questionário do aluno	136
ANEXOS	139
ANEXO A – Folheto utilizado na pesquisa	140
ANEXO B – Crônicas utilizadas na pesquisa	146
ANEXO C – Poemas de Luiz Gama	149
ANEXO D – Memes retirados da página do bode gaiato no facebook.....	155

INTRODUÇÃO

Motivada pela insatisfação, a sátira pode estar presente nas mais variadas formas, sendo elas literárias ou não. Destinada ao ataque, voltada para a censura dos costumes e das instituições, ela surge a partir de um estado de inconformismo perante o prescrito. Conforme Frye (1973, p. 220), duas coisas são essenciais à sátira: o humor e o ataque. Os textos satíricos assumem um tom irônico e não raro jocoso, além de um discurso crítico que aponta os vícios do homem e da sociedade.

No Brasil, o baiano Gregório de Matos foi um grande representante da poesia satírica. Além dele, também tivemos na prosa Lima Barreto que, em *Os Bruzundangas*, retratou de modo satírico as elites dominantes do país e sua falta de projetos nacionais. Mas também tivemos outros nomes importantes que deveriam ser mais citados pela crítica e também pelos livros didáticos, Luiz Gama é um deles.

Poeta, jornalista e advogado, Luiz Gama foi um raro intelectual negro do século XIX, e o primeiro a se assumir como negro em sua poesia. O poeta demonstrou uma espécie de “desarmonia” com a escola literária vigente em sua época (o Romantismo), ao enveredar por um caminho diferente: o da sátira social. Publicou apenas um livro, em 1859, *Primeiras trovas burlescas do Getulino*, impresso em São Paulo, pela Tipografia Dois de Dezembro. Para Silva (1981, p. 66), ninguém melhor do que Luiz Gama penetrou mais profundo na sociedade enraizada pelo preconceito, “ninguém melhor do que ele fabricou carapuças para gente do grande tom”. Aqui o ensaísta se refere ao poema “Sortimento de gorras para gente do grande tom”, que tem como tema central a questão da corrupção, em relação a qual Gama não poupa nenhuma classe.

A abordagem de temas sociais num período escravocrata, cujos discursos preconceituosos se estabeleceram, se estendendo até os dias de hoje, revelava uma afronta ao “padrão estético” esperado pelos “puristas” de sua época. Assim como Luiz Gama, tivemos outros importantes autores da literatura brasileira que também utilizaram a sátira como instrumento de denúncia e até mesmo de zombaria, é o caso de Leandro Gomes de Barros (representante da Literatura Popular) e do cronista Stanislaw Ponte Preta.

Stanislaw Ponte Preta foi o pseudônimo literário utilizado por Sérgio Porto. Com esse pseudônimo, Sérgio Porto publicou nada menos que sete coletâneas de crônicas: *Tia Zulmira e eu*, *Primo Altamirando e elas*, *Rosamundo e os outros*, *Garoto linha dura*, *Primeiro Festival de besteira que Assola o País (FEBEAPÁ 1)*, *Segundo Festival de besteira que Assola o País*

(*FEBEAPÁ 2*), *Na terra do crioulo doido – A máquina de fazer doido*. E como Sérgio Porto publicou apenas *A casa demolida e As cariocas*.

Stanislaw Ponte Preta atingiu seu auge depois do golpe militar de 1964, que cassou o presidente João Goulart e colocou o país numa ditadura. Através do humor e da linguagem coloquial, o autor denunciava, em suas crônicas satíricas, os problemas que enfrentava o povo brasileiro, como é o caso de *FEBEAPÁ 1*.

Seguindo a linha do tom humorístico, encontramos Leandro Gomes de Barros, destaque no cânone da Literatura Popular no Brasil. Segundo Baptista (1929), Leandro Gomes de Barros nasceu no sertão paraibano e foi o primeiro poeta a viver exclusivamente de escrever versos populares (p. 132). Talvez essa afirmação tenha um tom de exagero, não se pode afirmar que o autor viveu exclusivamente desse trabalho. Acreditamos que o pesquisador quis dizer que houve uma dedicação maior do poeta em relação ao seu processo criativo. Batista (1929) também acredita que o poeta chegou a mil produções diferentes, outros pesquisadores dizem que foram seiscentas. Entre essas produções estão: *O dinheiro* e *O cavalo que defecava dinheiro*. Vale ressaltar que ambas serviram de inspiração para a criação da peça teatral *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Um aspecto que Lira (2012, p. 39) destaca na obra de Barros é a sátira, que atravessa grande parte de seus poemas “em tom jocoso, de caráter brincalhão, que provoca no leitor o riso”. Diante disso, podemos afirmar que a crítica social e o viés humorístico perpassam as obras de Luiz Gama, Leandro Gomes de Barros e Stanislaw Ponte Preta. Esses autores possuíam algo em comum em seus textos: através de suas sátiras desmascaravam as instituições e pessoas poderosas tidas como “irrepreensíveis” pela sociedade.

Acreditamos que a aproximação dos alunos com a leitura desses autores pode instigar a reflexão acerca de determinadas situações e da condição humana, uma vez que podemos explorar temáticas do cotidiano como a esperteza, a ambição, o preconceito, entre outros.

Candido (1995, p. 249) afirma que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Concordando com a afirmação de Candido, acreditamos que a experiência de leitura envolvendo temas do cotidiano consegue despertar a criticidade do aluno, fazendo com que este não enxergue a leitura apenas como uma atividade lúdica, mas também como um momento de reflexão sobre as aproximações entre a vida real e a ficcional.

Considerando a poesia satírica intrigante, analisamos em nosso trabalho de conclusão

de curso a construção da sátira¹ em poemas de Luiz Gama. O trabalho que desenvolvemos com a leitura interpretativa de poemas satíricos foi significativa e, presumimos naquele momento, podia ser aprofundado através de uma aplicação na sala de aula. Por isso continuamos nossa investigação em outra perspectiva, propondo um olhar reflexivo sobre o leitor.

Sob um novo enfoque, prosseguimos com a nossa pesquisa tendo em vista verificar a recepção da sátira na escola por meio da vivência com textos poéticos e narrativos. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: de que forma a leitura de textos literários satíricos repercute entre os jovens leitores do Ensino Médio?

Diante dessa questão, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a recepção de poemas satíricos de Luiz Gama e Leandro Gomes de Barros e de crônicas de Stanislaw Ponte Preta por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, buscamos: 1) verificar como se constrói a sátira nos poemas de Luiz Gama, Leandro Gomes de Barros e nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta; 2) observar o contato com textos satíricos que tenham a ver com o cotidiano dos alunos; 3) refletir acerca dos aspectos temáticos presentes nos textos em estudo que mais despertarem a atenção dos alunos, através de experiências de leitura em sala de aula.

Esta pesquisa foi executada em duas etapas. A primeira consistiu em uma pesquisa bibliográfica, abrangendo a leitura dos referenciais teóricos. Essa estratégia de pesquisa foi escolhida, pois, segundo Martins e Theófilo (2007), a pesquisa bibliográfica é um meio de formação científica que visa à construção da plataforma teórica do estudo. Quanto à segunda etapa, utilizamos a pesquisa-ação por considerar que essa estratégia acarreta num processo de aprendizagem para todos os participantes, pesquisador e colaboradores, segundo Barbier (2002). Adotamos, portanto, um trabalho de natureza qualitativa, com procedimentos descritivo-interpretativos, uma vez que esse tipo de abordagem busca observar a subjetividade, as emoções e os valores dos sujeitos envolvidos, conforme Minayo (2007).

Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para repensarmos a forma como estamos ensinando literatura e como estamos formando leitores de literatura. Além de propiciar a divulgação de autores que, geralmente, não são contemplados nos livros didáticos e ainda por permitir nos distanciarmos das práticas tradicionais de ensino de literatura que privilegiam a historiografia.

¹ O trabalho intitulado *A dimensão satírica da poesia de Luiz Gama* teve, como objetivo principal, analisar a construção da sátira em poemas de Luiz Gama e destacar a importância de sua obra, observando a recepção da mesma pela crítica literária. Devido à afetividade com o tema em estudo, optamos por ampliar o nosso trabalho e leva-lo ao contexto da sala de aula.

Em relação à estrutura, o presente trabalho é constituído de três capítulos. No primeiro, são apresentadas algumas discussões teóricas sobre o ensino de literatura no Ensino Médio e a contribuição dos documentos oficiais da educação. Nesse capítulo também enfatizamos a questão da formação de leitores e as contribuições da Estética da Recepção com base em Jauss (1994) e tecemos comentários sobre o texto literário satírico na escola, tendo como base o livro didático adotado pela escola na qual realizamos a pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos algumas considerações acerca da sátira, tendo como aporte teórico a discussão de Bakhtin (1981) – sobre a sátira menipeia – e a de outros autores como Frye (1973), D’Onofrio (1968) e Alves Marques (2014). Posteriormente, fizemos uma leitura interpretativa dos textos escolhidos para nosso estudo: *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros; “A vontade do falecido” e “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta; “Quem sou eu?” e “Pacotilha”, de Luiz Gama. Em nossa leitura, buscamos evidenciar as características da sátira menipeia presentes nos textos literários dos autores supracitados.

No último capítulo, enfatizamos o relato de experiência em sala de aula, as atividades de leitura, bem como seus passos metodológicos. Comentamos sobre o perfil da professora colaboradora, bem como os perfis dos alunos colaboradores e os seus interesses de leitura. Destacamos de que forma os alunos receberam os textos literários escolhidos e de que maneira compreenderam a sátira. Também discutimos a relação que a turma estabeleceu entre os textos, como foi importante o trabalho com temas voltados para o cotidiano dos alunos e o quanto isso colaborou para a ampliação do horizonte de expectativa destes. Para a realização deste último capítulo, fizemos uma reflexão sobre os textos escritos pelos discentes nos diários de leitura, sobre as discussões orais realizadas em sala de aula e também sobre nossas anotações no diário do pesquisador.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais que abordam as contribuições que a pesquisa com os textos literários satíricos puderam trazer para as discussões em torno do ensino de literatura. Também comentamos de que modo a metodologia empregada proporcionou aos alunos o desenvolvimento da criticidade a partir de elementos satíricos presentes nos textos.

1 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

1.1 A literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais

Sempre que pensamos no ensino de literatura lembramos o modo como fomos aprendendo na escola e, quase sempre, encontramos o motivo pelo qual não tivemos tanto interesse pela disciplina. O ensino de literatura continua centrado em aulas expositivas, nas quais o texto literário é utilizado apenas para identificar características estruturais e temáticas de um determinado período literário. Em relação aos autores segue-se o mesmo modelo: o de enquadrá-los em um modelo de escrita dentro de uma escola literária.

Sabemos que ainda há muitos professores que não assimilam a ideia de rever suas práticas e permanecem seguindo o modelo tradicional² de ensino. Mas há também outros tantos professores que reconhecem que não existe um “modelo” fechado para se trabalhar o texto literário em sala de aula e concordam com a necessidade de redimensionar seus métodos de ensino.

Alguns pesquisadores como Pinheiro (2009), Cosson (2016), Colomer (2007), Rezende (2013), entre outros, têm se preocupado com a importância da leitura literária para a formação do aluno, como também com o espaço reservado na escola para as aulas de literatura. Várias mudanças curriculares ocorreram, o estudo do texto apenas focado na gramática ou no conhecimento de períodos literários passou a ser visto como uma atividade que envolve experiências humanas. Dentre os textos que discutem o ensino de literatura, podemos destacar os documentos oficiais da educação, sobretudo os mais recentes, como as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), doravante OCEM, e os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006).

As OCEM possuem um capítulo intitulado “conhecimentos de literatura”, no qual são discutidas questões em torno do ensino de literatura no nível médio. O documento explica logo em sua introdução que a elaboração de novas orientações direcionadas ao ensino de literatura se justifica pelo fato de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) não atenderam às necessidades de debates que essa disciplina tem acrescentado, deixando de lado as particularidades no ensino.

² Entendemos o modelo tradicional como um tipo de ensino que era preconizado antigamente, no qual o professor ministrava aulas sobre a historiografia literária, deixando a experiência de leitura com o texto literário em segundo plano.

As OCEM discutem a presença da literatura no Ensino Médio, salientando que, devido às necessidades provocadas pelo mundo moderno, como o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, a eficiência técnica e a ênfase no lucro, torna-se relevante refletir sobre a importância da literatura no Ensino Médio para a formação do leitor. O documento apresenta a literatura como disciplina encarregada pelo desenvolvimento crítico, autônomo e sensível do indivíduo, o que por sua vez ocorre através do contato e da experiência com o texto.

Em relação à importância da literatura na formação do homem, o documento apresenta alguns questionamentos que precisam ser levados em consideração pelo professor de literatura, no que se refere ao momento de selecionar os textos que serão levados para a sala de aula, tais como: “há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?” (BRASIL, 2006, p. 57).

As OCEM também frisam que qualquer texto, seja popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, deve passar pela mesma averiguação que se utiliza para os textos canônicos, o que reforça a responsabilidade do professor em relação ao material utilizado em sala de aula.

A experiência de leitura propicia aos alunos a “ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão”, ou seja, algum tipo de conhecimento que não científico (OCEM, 2006, p. 55). Conforme o documento, o prazer estético está relacionado ao conhecimento, participação e fruição do texto, na medida em que o aluno tem a experiência de leitura na escola. Não obstante, o documento assevera que o prazer estético não deve ser confundido com um simples divertimento. Desse modo, mesmo que o professor planeje sua aula com atividades criativas, tais atividades devem possuir finalidades, pois o trabalho com o lúdico sem objetivos específicos não garante o prazer estético e também não auxilia a formação do leitor.

Em relação ao conceito de fruição, as OCEM (2016, p. 60) a definem como a apropriação que o leitor faz do texto literário, juntamente com “a participação do mesmo leitor na construção de significados desse mesmo texto”. Dessa forma, o documento afirma que quanto mais o leitor se apropria e se entrega ao texto, mais rica será sua experiência estética, e maior será a probabilidade de que ele se torne mais crítico, autônomo e humanizado.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, BNCC, aprovada em 4 de dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação, também complementa o que está dito nas OCEM ao afirmar que fruição

refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BNCC, p. 196).

No tocante ao trabalho com leitura de gêneros diferenciados, podemos dizer que os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) integralizam o que as OCEM (2006) já discutem em torno do debate em sala de aula. Porém, o documento afirma que, embora o debate deva ser priorizado, não se pode permitir que o aluno diga qualquer coisa sobre o texto sem nenhuma interferência. A esse respeito, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, RCEM-PB, confirmam que as orientações metodológicas que devem ser seguidas no ensino de literatura precisam “privilegiar o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas”. (PARAÍBA, 2006, p. 81).

Sobre a adoção de uma metodologia voltada para a leitura de diferentes gêneros e obras da literatura, os RCEM-PB (2006, p. 81) afirmam:

A maior exigência dessa concepção está no fato de que educandos e professores terão que ler as obras de diferentes gêneros e discuti-las a partir de inquietações reais suscitadas pela leitura. Nessa perspectiva, a sala de aula deverá se transformar no espaço da leitura e do debate, possibilitando convívio democrático e integrador da reflexão.

Desse modo, podemos observar que os RCEM-PB (2006, p. 82) recomendam que os professores sejam leitores constantes e que estimulem o debate em sala de aula. O documento também destaca que embora esse momento de leitura e discussão na sala seja necessário, é importante que o professor saiba mediar esse processo, fazendo perguntas e levando o aluno a refletir sobre o texto, para que este não pense que tudo que disser será aceito sem nenhuma objeção.

Além de agir como mediador, os RCEM-PB (2006) consideram a atuação do professor como elemento imprescindível no processo de vivência com o texto literário. Conforme o documento, a leitura literária necessita de uma vivência, isto é, um tempo mais longo para que o leitor possa amadurecer suas experiências. Nas aulas expositivas, o ritmo de leitura é mais acelerado, o que pode prejudicar a questão do “experimental” o texto.

No que se refere às atividades de leitura na escola, os RCEM-PB (2006) também concordam com o posicionamento das OCEM (2006) ao defenderem a mudança na metodologia do ensino de literatura como fator determinante para a formação do leitor. Os RCEM-PB (2006, p. 83) sustentam a ideia de que não adianta mudar apenas a metodologia e a

ordem do currículo para estimular a formação do leitor. O professor precisa rever o seu modo de agir diante da literatura.

O documento oficial do ensino da Paraíba sugere que o professor faça uma inversão no modo como se apresentam os conteúdos do Ensino Médio. Para tanto, o professor deveria acolher uma nova perspectiva de leitura voltada para os gêneros literários ao invés de ministrar aulas expositivas, nas quais os alunos memorizam as características e os principais autores das escolas literárias.

Contudo, o documento admite que desenvolver um trabalho diferente das práticas tradicionalistas não é tarefa exclusiva do docente. É também dever do Estado fornecer materiais necessários para que as escolas possam trabalhar com diversas obras literárias, bem como oferecer especializações e formação continuada para que os professores possam aperfeiçoar suas práticas.

Também é importante ressaltar o que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio sugere em relação ao ensino de literatura. Conforme o documento,

A leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs⁶², têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, p. 499).

Nota-se que a sugestão dos documentos já citados aqui não é excluir o ensino historiográfico da literatura e nem colocá-lo como um ponto central, mas, sim, ter como ponto de partida o convívio com o texto literário, independentemente do gênero escolhido.

Em relação ao ensino de literatura, os RCEM-PB (2006, p. 84) afirmam que as escolas devem ter liberdade para escolher com qual gênero vão iniciar o ensino de literatura. O documento propõe que “no primeiro ano seja estudado poesia, narrativa (conto e/ou crônica) e literatura dramática, no segundo, narrativa (romance) e já iniciar, neste caso, com um panorama de história da literatura brasileira”.

É importante ressaltar que o documento oficial do ensino da Paraíba não propõe a eliminação da história da literatura, mas uma metodologia alternativa que possibilite a reflexão e a experiência de leitura também proposta nas OCEM (2006) por meio do trabalho com diversos gêneros literários.

A respeito do ensino de poesia, os RCEM-PB (2006) propõem que o docente trabalhe no primeiro momento com a leitura de poetas modernos e contemporâneos e também com

poetas populares, no caso da literatura de cordel. Na medida em que o professor vai conhecendo a turma, será capaz de selecionar quais autores e quais textos deverá levar para a sala de aula, conforme o contexto e a realidade dos alunos. Para efetivar esse momento de leitura, o documento parametrizador sugere ao professor a elaboração de antologias que podem ser organizadas tematicamente com poemas de vários poetas ou diferentes poemas de um mesmo poeta.

Nesse sentido, podemos observar que os documentos parametrizadores OCEM (2006), RCEM-PB (2006) e BNCC (2018) confluem, pois todos discutem e defendem o acolhimento de abordagens metodológicas diferenciadas para o ensino de literatura. Desse modo, buscam enfatizar a participação do leitor e a experiência de leitura do texto literário, na qual há troca de conhecimentos por meio da mediação do professor.

Acerca da leitura do texto literário, as OCEM (2006, p. 67) afirmam que é

um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

É notável o destaque que a leitura literária recebe nas orientações dos documentos oficiais abordados nesse tópico. A noção de leitura baseada na experiência estética é resultante de vários estudos sobre a interação com o texto literário, como, por exemplo, as teorias da recepção, principalmente, a Estética da Recepção, formulada a partir das discussões de Jauss (1994) e Iser (1996).

O trabalho desenvolvido por esses dois estudiosos foi importante para as remodelações que ocorreram nas teorias sobre literatura e ensino de literatura, nas quais o foco passou a ser o leitor. Considerando a importância de tais estudos para o desenvolvimento do nosso trabalho, no próximo tópico comentaremos de que forma os estudos da Estética da Recepção podem contribuir para a formação de leitores.

1.2 A leitura do texto literário em sala de aula e a Estética da Recepção

Sabemos que, mesmo com o crescimento de pesquisas, a leitura literária em sala de aula ainda enfrenta dificuldades. Não podemos negar que há ainda certa resistência por parte de alguns professores e até mesmo da escola em romper com o ensino tradicional enraizado. No entanto, muitos professores e pesquisadores têm-se mostrado preocupados com as práticas metodológicas utilizadas nas escolas.

Pinheiro (2009) discute sobre o ensino de literatura e algumas contribuições da Estética da Recepção. Segundo o autor, no âmbito da pesquisa fala-se muito em *resultados* e pouco em *reflexão*, ou seja, ainda estamos presos ao conceito de resultados apontado pelas ciências exatas (Grifo do autor). É preciso que o professor se desvencilhe desse conceito “numérico” e passe a considerar a necessidade da reflexão em seu trabalho de pesquisa.

Conforme Pinheiro (2009), quando pensamos em nossa tradição de ensino de literatura, a primeira questão que nos vem à mente é que, quase sempre, se trabalhou com a história da literatura e não com textos literários, ou seja, as aulas que deveriam proporcionar um momento de intimidade do aluno com obras e textos se resumiram ao estudo de escolas literárias. Ainda conforme o autor, “os livros didáticos recobrem quatro séculos de literatura, mas lê-se muito pouco o texto” (p. 131).

Em relação à prática em sala de aula, Pinheiro (2009, p. 131) faz alguns questionamentos pertinentes: “Os textos literários estão sendo lidos? E quando lidos, de que modo o aluno aprende a dele se aproximar, a arriscar sua avaliação, a formular uma descoberta?”. Será que estamos induzindo nosso aluno a questionar sobre o texto ou estamos apenas repetindo o mesmo ensino tradicional das aulas expositivas, em que o professor é o detentor de todo saber e o aluno o sujeito memorizador?

Para Pinheiro (2009, p. 132), “o objetivo de todo ensino de literatura deveria, pelo menos nos níveis fundamental e médio, formar leitores de literatura. E formar leitores pressupõe oferecer a oportunidade de a criança ou o jovem ter acesso a diferentes textos numa periodicidade constante”.

O aluno pode ter uma experiência de leitura que não se resuma à resolução de questionários de interpretação textual. É claro que a leitura precisa passar por esse processo também, mas um texto só fará sentido para o aluno se este, de algum modo, o tiver vivenciado. Caso contrário o texto literário não fará sentido algum.

Ainda de acordo com Pinheiro (2009), nessa nova proposta metodológica, o processo é mais importante que o resultado. O resultado será observado a partir da forma como cada leitor se aproximou do texto, “como percebeu determinados aspectos que muitas vezes o pesquisador sequer observava” (PINHEIRO, 2009, p. 134). Considerando a importância dessa relação dialógica entre leitor e texto, acreditamos que a Estética da Recepção pode contribuir para uma possível mudança no ensino tradicional, favorecendo a experiência literária pelo aluno-leitor a partir das leituras feitas em sala de aula.

A corrente teórica da Estética da Recepção chega a partir da década de 60 colocando o leitor como peça importante no ato da leitura. O que foi uma significativa contribuição, tendo

em vista que outras correntes, por exemplo, as mais formalistas, visavam apenas o texto como peça central. Posteriormente, com os avanços dos estudos é que se passou a observar também o contexto da obra e do autor. Nesse sentido, a Estética da Recepção se constituiu como um avanço ao lançar um olhar sobre o leitor e sua participação no ato da leitura.

É importante sublinhar que os estudos em torno da recepção do texto literário têm como precursor o alemão Jauss. De acordo com Zilberman (1989), a conferência proferida por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967, sinalizou a entrada da Estética da Recepção nos estudos da teoria da literatura. O estudioso alemão propunha uma “inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos: sugere que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e sua produção” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Na visão de Jauss (1994, p. 23), “a relação entre a literatura e o leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas”. A primeira relaciona-se à comparação que o leitor faz com outras leituras efetuadas por ele. Já a implicação histórica se manifesta numa espécie de “cadeia de recepções”, na qual a compreensão dos primeiros leitores terá continuidade e poderá enriquecer-se de geração em geração.

Para Jauss (1994), o leitor consegue trazer para a realidade alguns fatos de textos ficcionais e também consegue trazer para a ficção fatos de textos que podem ser históricos ou não, tudo dependerá das leituras que foram feitas de outras obras nas quais ele obtém conhecimentos que podem ser usados na leitura de obras posteriores. Tomando como ponto de partida o saber construído previamente, Jauss elabora o conceito de horizonte de acordo com as expectativas do leitor. Este horizonte é o que determina a primeira recepção do leitor à obra.

Na Estética da Recepção, é levada em consideração a relação dialógica estabelecida entre leitor e obra. Em conformidade com essa teoria, o horizonte de expectativas do leitor pode ou não ser ampliado através da leitura. Desse modo, quanto mais o texto se afasta das expectativas, mais os horizontes são ampliados. Por outro lado, quando se lê um texto que não apresenta nada de novo, menor será esse horizonte. Conforme Jauss (1994, p. 31), “a distância entre o horizonte de expectativa de uma obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da Estética da Recepção, o caráter artístico de uma obra literária”.

Podemos dizer que a teoria da Recepção favoreceu num primeiro momento a “intersecção entre autor, texto e leitor” durante o processo de significação do texto literário com os horizontes de expectativas. Já no segundo momento, a teoria da Recepção privilegiou

a questão do “efeito” que é condicionado pela obra que expõe orientações prévias (ZILBERMAN, 1989, p. 65). Dessa forma, a construção de sentidos acontece não só através de um auxílio ao leitor, mas também por meio de uma “fusão de horizontes”.

O conceito de “efeito” na teoria do leitor implícito, de Iser (1996), assim como as teorias da Estética da Recepção, se originou na Escola de Constância. No entanto, as duas teorias apresentam particularidades. Por isso, ao longo do nosso trabalho, privilegiaremos as discussões voltadas para o estudo da recepção.

Aguiar e Bordini (1988), baseadas nos estudos de Jauss (1994) e Iser (1996), também afirmam que o texto e o leitor estão “mergulhados em horizontes históricos” que, muitas vezes, são diferentes e que precisam fundir-se para que haja comunicação. Acerca disso, as autoras citam alguns elementos do *horizonte de expectativas* elencados por Regina Zilberman: 1) social; 2) intelectual; 3) ideológico; 4) linguístico; 5) literário. Além desses, ainda podem-se acrescentar fatores de ordem afetiva (p. 83).

Tendo em vista as considerações de Zilberman (1989), o professor deve partir da ideia de que o aluno não é um sujeito sem conhecimento, ele está inserido numa sociedade, possui valores que circulam nesse meio, detém um conhecimento gramatical decorrente de sua educação e também tem a capacidade de eleger suas preferências provenientes das leituras que já fez, dos filmes que já assistiu, entre outros. Logo, não se pode chegar à sala de aula e levar qualquer texto. É preciso que se faça no mínimo um levantamento de informações sobre o aluno/turma a fim de conhecer suas preferências.

Segundo Pinheiro (2009, p. 132), “não temos uma tradição de ensino que privilegia a interação com o texto. Precisamos realizar experimentos nos mais diversos níveis de ensino, com os mais diversos gêneros literários, nas mais diversas condições de trabalho para podermos ter um quadro mais amplo da questão”. Pensando nisso, consideramos relevante levar para a sala de aula poemas e crônicas que contemplem a sátira nas suas mais variadas formas.

Quanto mais leituras o aluno fizer, maior será a ampliação de seus horizontes e a sua ruptura com modelos estabelecidos. Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de nossa pesquisa envolvendo o trabalho com o texto poético e o texto narrativo permitirá que o professor fuja da aula de história da literatura e incite o aluno a refletir. Nessa perspectiva o professor deverá funcionar como agente questionador a fim de auxiliar o aluno na problematização da leitura.

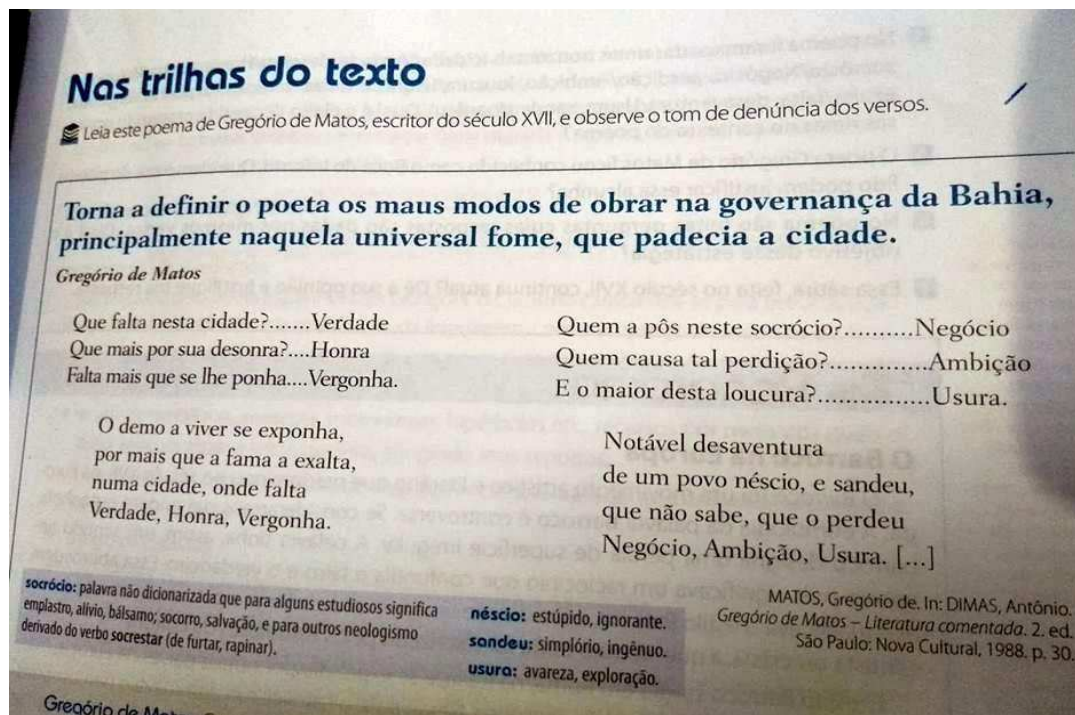
1.3 O texto literário satírico na escola: uma possibilidade de formar leitores

Nesse tópico julgamos pertinente comentarmos, de modo breve, a abordagem do texto satírico a partir da realidade observada em nossa pesquisa. Para tanto, tomamos como base o livro didático adotado pela escola na qual realizamos nosso experimento. O referido livro intitula-se *Português: trilhas e tramas* (SETTE et al., 2016).

A parte do livro que corresponde aos conteúdos de literatura chama-se “Literatura e leitura de imagens”. No sumário, encontramos catorze capítulos, cada um marcado por um período literário que vai do Trovadorismo até o Naturalismo (II). Como o tema de nossa pesquisa é a sátira, buscamos observar no livro didático que textos satíricos são citados e de que forma são propostas as atividades para os alunos.

O primeiro momento em que um autor satírico é citado é no capítulo seis (Barroco: o ser humano dividido). A sugestão inicial dada ao professor é que se inicie a aula contextualizando para os alunos a questão da sátira e a importância que Gregório de Matos teve como crítico da sociedade colonial baiana. O capítulo se inicia com um poema de Gregório de Matos. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 1 – Poema de Gregório de Matos retirado do livro didático



Fonte: (SETTE et al., 2016, p. 75)

Após o poema, o livro traz uma breve biografia do poeta e, em seguida, propõe a seguinte atividade:

Figura 2 – Atividade retirada do livro didático

1 Quais são os temas desses versos? Os temas são a falta de verdade, honra e vergonha dos governantes, que resultam na pobreza, na miséria, na fome do povo da Bahia.

2 Registre no caderno as alternativas que descrevem adequadamente o poema. Corrija as alternativas incorretas.

- Denuncia os desmandos do governo baiano do século XVII.
- Crítica valores mercantilistas (ambição, lucro), causadores de desonra.
- Defende um ponto de vista, argumenta e apresenta soluções.
- Emprega a antítese e a ironia em sua construção.
- Crítica a falta de senso do povo, que aceita a situação.

Alternativas a, b, d, e. A alternativa c está incorreta porque o poeta não apresenta soluções para o problema.

3 Qual é o efeito de sentido produzido pela repetição dos substantivos abstratos *verdade, honra e vergonha* nos versos finais da segunda estrofe e *negócio, ambição e usura* nos da quarta estrofe? A repetição dos substantivos no final das estrofes cria a impressão de uma grande indignação do eu lírico com relação aos problemas sociais que ele denuncia.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

(A)

Gregório de Mattos, direção de Ana Carolina. Brasil, 2002. 66 min. Neste média metragem, um período da história do Brasil é recriado a partir do momento em que o poeta Gregório de Mattos volta à Bahia.

Cartaz do média metragem Gregório de Mattos.

Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 75)

Figura 3 – Continuação da atividade anterior

4 No poema foram usadas rimas horizontais (cidade/Verdade, desonra/Honra, ponha/Vergonha, socrócio/Negócio, perdição/Ambição, loucura/Usura) e rimas verticais (exponha/Vergonha, exalta/falta, desventura/Usura, sandeu/perdeu). Qual é o efeito de sentido produzido por essas rimas no contexto do poema? O uso das rimas confere ritmo e musicalidade aos versos.

5 O poeta Gregório de Mattos ficou conhecido como Boca do Inferno. Que elementos do poema lido podem justificar essa alcunha? O tom satírico e provocador do poema.

6 No poema são feitas perguntas cujas respostas são dadas nos mesmos versos. Qual é o objetivo dessa estratégia? Chamar a atenção para os questionamentos feitos e as respostas dadas.

7 Essa sátira, feita no século XVII, continua atual? Dê a sua opinião e justifique sua resposta.

Panorama

O Barroco na Europa

O Barroco foi um movimento artístico e literário que predominou no século XVII, na Europa. A etimologia da palavra **barroco** é controversa. Se considerarmos sua origem espanhola, barroco designa uma pérola de superfície irregular. A palavra tinha, assim, um sentido ne-

Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 76)

Percebe-se que na maior parte da atividade são trabalhadas questões de interpretação ou de identificação de aspectos formais do poema. No entanto, aqui e acolá aparecem algumas perguntas que levam o aluno a refletir, sobretudo na última questão, em que o aluno precisa pensar sobre a atualidade da sátira, o que é um aspecto positivo. Posteriormente, o livro apresenta alguns trechos de outros poemas de Gregório de Matos e também disponibiliza um quadrinho com os significados das palavras mais antigas para auxiliar o entendimento do aluno.

Um dos problemas recorrentes nos livros didáticos é a utilização de recortes de poemas ao invés de poemas na íntegra. No livro didático que utilizamos, pudemos constatar esse mesmo problema. Além disso, os exercícios propostos, em sua maioria, apresentam questões com um viés pragmático, que visam apenas uma leitura interpretativa ou a identificação de figuras de linguagem. Ou seja, ainda temos poucas questões que enfatizam a reflexão sobre o texto e até mesmo a própria vivência do aluno com este. Vejamos a questão abaixo que comprova o que falamos a respeito de atividades de identificação:

Figura 4 – Atividade retirada do livro didático

2 Gregório de Matos recebeu o apelido de Boca do Inferno por sua poesia satírica, que ridicularizava as instituições, as autoridades e o povo e criticava a sociedade colonial brasileira em geral. Registre no caderno os versos/estrofes, apresentados a seguir, que **não** justificam essa alcunha do poeta. Alternativa b.

a) Que vai pela clerezia?.....Simonia
E pelos membros da Igreja?.....Inveja
Cuidei, que mais se lhe punha?.....Unha.

MATOS, Gregório de. In: DIMAS, Antônio. *Gregório de Matos – Literatura comentada*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 31.

b) Não vi em minha vida a formosura,
Ouvia falar nela cada dia,
E ouvida me incitava, e me movia
A querer ver tão bela arquitetura.

Idem, p. 104.

c) A Câmara não acode?.....Não pode
Pois não tem todo o poder?.....Não quer
É que o governo a convence?.....Não vence.

Idem, p. 32.

d) O velhaco maior
Neste mundo é mais rico, o que mais rapa:
Quem mais limpo se faz, tem mais carepa:
Com sua língua ao nobre o vil decepa:
O velhaco maior sempre tem capa.

MATOS, Gregório de. In: SPENCER, Nilda. *CD Boca do Inferno – Gregório de Mattos*. Salvador: Luz da Cidade, s/d. Poesia falada, 1.

clerezia: a classe clerical, religiosa; o clero.
simonia: venda de indulgências.

unha: roubalheira.
carepa: caspa, sujeira; miséria.

Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 79)

Embora o capítulo referente ao Barroco traga alguns poemas e informações sobre a sátira de Gregório de Matos, é no capítulo referente ao Arcadismo que a sátira recebe maior

atenção.

O capítulo sete (Arcadismo: o século das luzes) apresenta um panorama resumido do Arcadismo no Brasil. Dentro desse panorama, as autoras do livro apontam três vertentes da poesia árcade: a lírica, a épica e a satírica. Conforme as autoras, esta última vertente é “marcada pela crítica política colonialista de Portugal, principalmente em relação à cobrança de impostos (como é abordado nas intrigantes *Cartas Chilenas*, de autoria controversa, segundo estudiosos)” (SETTE *et al.*, 2016, p. 100). Os principais autores citados como representantes da poesia satírica dentro do panorama são: Tomás Antônio Gonzaga, Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa e Silva Alvarenga.

Após a exposição de alguns poemas com uma sequência de exercícios, as autoras trazem um quadro com algumas informações acerca da poesia satírica do Arcadismo. Nesse “tópico”, é feita uma espécie de retomada da poesia satírica de Gregório de Matos e dos Sermões do padre Antonio Vieira, durante o Barroco. O livro didático acrescenta que, no Arcadismo, também foi produzida poesia satírica, citando como exemplo a crítica feita à **derrama** (cobrança dos quintos em atraso ou imposto extraordinário) tematizada pelas *Cartas Chilenas*. As autoras do livro ainda explicam que as treze cartas, compostas por versos decassílabos, “zombavam da prepotência, das mentiras e das arbitrariedades dos representantes do governo português no Brasil” (SETTE *et al.*, 2016, p. 104).

No capítulo dez (Romantismo (II): poesia), o autor Luiz Gama é citado. Alguns críticos como Silva (1981) e Ferreira (2011) vinculam esse poeta à segunda geração do Romantismo, sendo que esta última autora reforça que Luiz Gama possui um caráter realista em sua poesia e até mesmo moderno. O livro didático traz Luiz Gama dentro da terceira geração, logo após Castro Alves. Concordamos com esse posicionamento, pois Luiz Gama possui mais poemas satíricos do que líricos, o que faz com que este poeta se aproxime mais do Realismo. Nesse capítulo do livro, o autor mais evidenciado é Castro Alves e seu poema “O navio negreiro” (o poema não está presente na íntegra).

Um dado a ser destacado é que esse capítulo traz um pequeno poema de autor contemporâneo, Adão Ventura, e a breve biografia deste. As atividades propostas seguem um fim pragmático. No entanto, encontramos outro ponto positivo que precisa ser ressaltado: uma das questões apresenta uma letra de um rap chamado “o navio negreiro”, de autoria de Slim Rimografia, um grafiteiro e poeta do movimento hip-hop paulista.

Realizar a leitura do poema de Castro Alves juntamente com um rap, que é algo presente no cotidiano de muitos alunos, pode ser instigante, uma vez que os alunos poderão observar não só a relação intertextual do rap com o poema, mas também a atualidade de um

poema escrito há muitos anos. Nesse sentido, podemos dizer que o livro didático atende as recomendações dos RCEM – PB (2006), ao propor a aproximação de textos mais antigos com os mais atuais, independentemente do gênero a ser escolhido. Segue abaixo a imagem do rap:

Figura 5 – Letra de rap retirada do livro didático

b) consi-
rótulos deixados / no pur dos dios.
Denunciam a herança de preconceitos e os obstáculos enfrentados pelos afrodescendentes.

1 Leia a letra do rap “O navio negreiro”, de autoria de Slim Rimografia, *rapper*, grafiteiro e poeta do movimento *hip-hop* paulista contemporâneo.

O navio negreiro
Estamos em pleno mar,
Embarcações de ferro e aço,
Onde pessoas disputam
Palmo a palmo por um espaço.

Nesse imenso rio negro
De piche e asfalto,
Cristo observa tudo calado,
De braços abertos lá do alto.

Onde a lei do silêncio
Impede que ecoe o grito do morro,
Dos poetas em barracos sem forro,
Que clamam por socorro.
[...]

O navio hoje é barca
Sem velas, só sirene.
Navegando na estrada,
Hoje volantes, ontem lemes.

O porão do navio
Hoje é chiqueiro de camburão.
Os chicotes e açoites
Trocados pelo cacete e oitão.

A senzala virou presídio,
O quilombo é a favela,
Os zumbis pelo mundo
São Malcolm X, Luther King,
Zumbis ou Mandelas.

Informe aos alunos que, além de poetas como Adão Ventura, outras vozes contemporâneas denunciam a discriminação e a violência contra os negros. Os grupos O Rappa, Racionais MC's e Nação Zumbi (do qual fez parte Chico Science), os artistas Mano Brown, Thaíde, DJ Hum, Criolo, Flávio Renegado, o *rapper* Sabotage (Mauro Mateus dos Santos, assassinado em São Paulo), entre outros, denunciam em suas músicas o preconceito racial, a pobreza nas grandes cidades e a truculência da polícia, ao mesmo tempo em que reafirmam o sentimento de pertencimento e de orgulho de sua etnia e de sua rica cultura.

SLIM Rimografia. *Navio negreiro*. São Paulo: Panda Books, 2011, [s.p.]

Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 133)

Outro fator positivo que gostaríamos de destacar é um quadrinho apresentado no livro chamado “Na bagagem”. Todos os capítulos possuem esse quadro. A ideia deste é colocar para o aluno alguma indagação, fazê-lo pesquisar sobre algo ou até mesmo deixá-lo curioso. Vejamos a figura abaixo:

Figura 6 – Questionamentos e indicações do livro didático para o aluno

Na bagagem

- Apesar de vários escritores afrodescendentes terem escrito textos de reconhecido valor estético e cultural desde o Brasil Colônia, por que você acha que, ainda hoje, pouco se conhece sobre a literatura afro-brasileira?
- Você já ouviu falar em Luís Gama, Domingos Caldas Barbosa, Henrique Dias, José da Natividade Saldanha, Antônio Gonçalves Teixeira e Souza, Maria Firmina dos Reis?
- Será que esses poetas tiveram a visibilidade merecida?

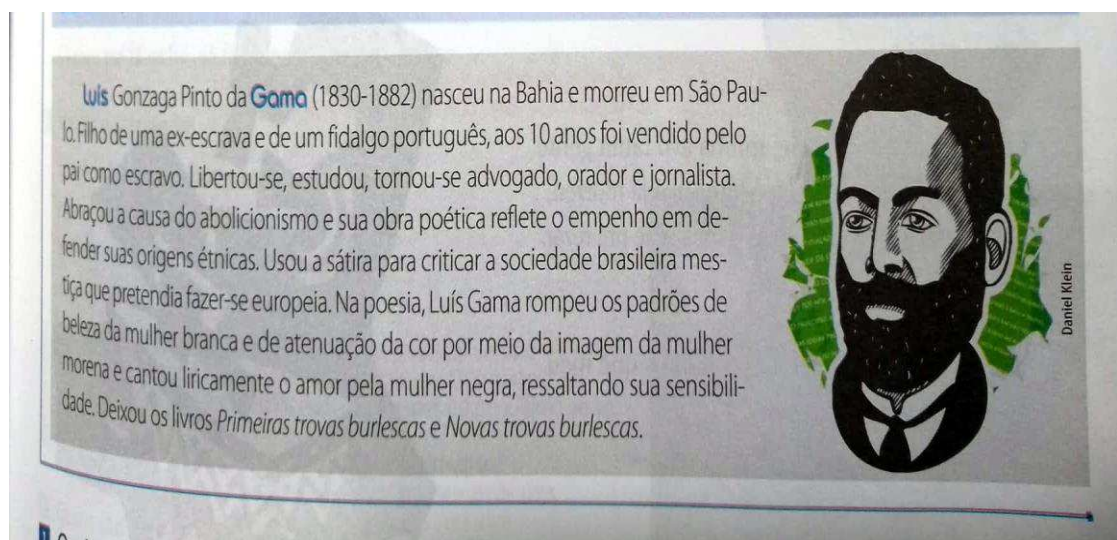
Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 136)

Consideramos positivo o fato de vários autores sem muita visibilidade serem citados. Quem sabe numa nova edição apareçam os textos de alguns deles. Após o quadrinho, o livro pede para que o aluno leia o poema “Minha mãe”, de Luiz Gama. Algo importante que o livro propõe é o trabalho intertextual, pois nesse tópico há uma sugestão para que o professor de literatura consulte um professor de história para saber a respeito da Revolta dos Malês e da Sabinada, que contaram com a participação de Luiza Mahim, mãe de Luiz Gama.

“Minha mãe”, de Luiz Gama, é um poema lírico, saudosista. A ligação da mãe de Luiz Gama como ativista não deixa de ser importante, uma vez que se pode trabalhar a relação entre literatura e sociedade. No entanto, acreditamos que o livro também poderia ter trazido algum poema com teor satírico, justamente por ser um aspecto recorrente na poesia de Luiz Gama e também pelo fato de a sátira já ter sido abordada no Barroco e no Arcadismo também. Contudo, é importante valorizar o avanço do livro ao citar Luiz Gama. O poeta ainda não possui muita visibilidade e encontrá-lo em um livro didático já significa um passo a mais para outras conquistas.

Posteriormente, o livro apresenta a biografia de Luiz Gama, que a nosso ver consegue sintetizar, de modo geral, o que o poeta representou. Segue imagem abaixo:

Figura 7 – Biografia de Luiz Gama retirada do livro didático



Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 137)

Diante dessas exposições, podemos afirmar que o livro didático apresenta uma significativa abordagem em torno da sátira, mas que ainda é uma abordagem mínima em relação às atividades relacionadas aos textos literários, tendo em vista que tais atividades

buscam explorar mais os aspectos formais do poema ou a leitura meramente interpretativa.

Não encontramos no livro nenhuma informação sobre o cronista Stanislaw Ponte Preta pelo fato de este estar vinculado ao período do Modernismo com uma tendência mais contemporânea e, conseqüentemente, por se enquadrar nos conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio. Destacamos que nossa intenção não era encontrar informações no livro didático sobre os três autores, alvos de nossa pesquisa, mas, sim, verificar quais autores e quais textos eram utilizados na abordagem da sátira no livro.

Também não vimos nenhuma referência a Leandro Gomes de Barros, poeta popular que também possui uma grande quantidade de folhetos permeados pela sátira. Esse último dado só confirma a questão da pouca visibilidade da literatura popular em grande parte dos livros didáticos. Já que o livro adotado pela escola tinha um conteúdo significativo sobre sátira, poderia ter também ao menos alguma nota citando o nome de obras de outros autores que tivessem também um viés satírico.

Segundo Aguiar e Bordini (1988), a leitura de textos literários promove a abertura de novos horizontes para o aluno. Os poemas de Leandro Gomes de Barros e Luiz Gama, assim como as crônicas de Stanislaw Ponte Preta, utilizam a sátira como ponto central e tratam de temas universais, como corrupção e preconceito. A leitura desses autores permitiria que os alunos passassem a ter um olhar diferenciado sobre esses assuntos, sobretudo quando fossem confrontados com suas certezas pelo próprio texto.

Repensar a formação do leitor é também refletir sobre as escolhas dos textos literários adequados a serem levados aos alunos. As práticas em sala de aula que funcionam melhor são aquelas em que os alunos entram em contato com textos que se aproximam de suas experiências, do seu cotidiano. A escola disponibiliza, muitas das vezes, o acesso a uma vasta produção literária. Mas ainda há muitos textos que são desprestigiados e que poderiam proporcionar bons resultados. Podemos citar como exemplo, os textos da literatura popular. Conforme Pinheiro (2008, p. 16),

Se fizéssemos um levantamento sobre a presença da cultura popular e, mais especificamente, da literatura oral no currículo do ensino básico, descobriríamos que ela quase não é referida nas primeiras séries; e quando aparece é quase sempre nas semanas do folclore ficando de fora o resto do ano. (...) quando há presença da cultura popular no trabalho de algumas escolas e até mesmo de secretarias de educação, muitas vezes a concepção que se tem é de resgate de algo que já tenha morrido.

Levar os folhetos para a sala de aula sem um objetivo de leitura pragmática, buscando experimentar o texto com os alunos, pode não só apenas promover o contato com a literatura

popular, como também despertar um interesse maior por esse tipo de texto. A realização da leitura em voz alta pelo professor ou até mesmo uma leitura dramatizada podem ser fatores determinantes para que os alunos se sintam à vontade e queiram também ler.

Os textos que escolhemos para trabalhar com os alunos possuem um viés satírico. Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e Stanislaw Ponte Preta buscavam através de suas sátiras denunciar as arbitrariedades das instituições e de pessoas tidas como poderosas pela sociedade. Acreditamos que a aproximação dos alunos com esses textos pode promover a reflexão acerca da sociedade e de determinadas situações, uma vez que se podem explorar temas que fazem parte do cotidiano dos alunos como a corrupção, o preconceito, a ambição, entre outros. Além disso, trata-se de textos que possuem um tom humorístico, o que pode despertar mais ainda o interesse de muitos alunos.

2 CONTRIBUIÇÕES DA SÁTIRA PARA A LITERATURA BRASILEIRA

2.1 Apontamentos sobre a sátira

Neste capítulo apresentaremos alguns apontamentos sobre as concepções de sátira em Bakhtin (1981), Northrop Frye (1973) e Salvatore D’Onofrio (1968). Também utilizaremos algumas considerações de Alves Marques (2014) acerca da sátira, especificamente, na poesia popular de Leandro Gomes de Barros. Nosso intento é apontar uma base teórica que nos auxilie a compreender melhor a poesia e a prosa satírica dos seguintes autores: Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e Stanislaw Ponte Preta.

Uma das categorias mais expressivas para estudar a obra dos referidos autores é a sátira. A sátira pode estar presente nas mais diversas formas, sendo elas literárias ou não. Buscamos ao longo desse trabalho encontrar uma definição para o termo sátira. Não obstante, há várias discussões a respeito de uma provável definição. Desse modo, abordaremos em nossa pesquisa algumas definições ou até mesmo aproximações, as quais consideramos oportunas para o nosso estudo. Massaud Moisés (1974, p. 469-470) apresenta a seguinte definição de sátira:

Sátira do Latim *sátira(m)*, de *lanx satura*, prato cheio de frutos sortidos que se ofereciam a Ceres, deusa das sementeiras (*satum*). Modalidade literária ou tom narrativo, a sátira consiste na crítica das instituições ou pessoas, na censura dos males da sociedade ou indivíduos. Vizinha da comédia e do humor burlesco.

O autor também afirma que uma das características da sátira é a sua “efemeridade”, ou seja, com o passar do tempo ela tende a perder sua força. Ainda conforme Moisés (1978, p. 470), para que a sátira resista à passagem do tempo é preciso que “a causa do ataque satírico persista ao longo de todas as transformações sociais”. Nesse sentido, podemos dizer que a sátira empregada nos textos de Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e Stanislaw Ponte Preta contra a hipocrisia e outras mazelas da sociedade permanece viva e resistente às mudanças.

Neste trabalho, nos pautaremos em duas concepções de sátira que julgamos pertinentes para o nosso estudo, as de Bakhtin (1981) e Frye (1973). Buscando um maior embasamento teórico, traremos também algumas observações sobre a sátira de acordo com D’Onofrio (1968). No decorrer de nossa pesquisa, observaremos que os aspectos da sátira apontados por Bakhtin confluem com os de Frye no que se refere à crítica direcionada às instituições sociais, à censura política e aos costumes.

Mikhail Bakhtin (1981) realizou um estudo significativo sobre a obra de Dostoiévski, em que descreve de maneira esmiuçada a “sátira menipeia”, a qual se aproxima dos aspectos que iremos discutir nos poemas de Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta. Segundo Bakhtin, na Antiguidade Clássica, formaram-se vários gêneros, diversos exteriormente, mas interiormente parecidos.

Os antigos notavam a originalidade do campo cômico-sério e o colocavam como oposição aos gêneros sérios como a epopeia, a tragédia e a retórica. De acordo com Bakhtin (1981), esses gêneros estão ligados através de um vínculo com o folclore carnavalesco, variando de grau de um gênero para outro. O teórico russo chama de *literatura carnalizada* à literatura que “direta ou indiretamente sofreu influência de diferentes modalidades e folclore carnavalesco (antigo ou medieval)” (BAKHTIN, 1981, p. 92). Em seguida, Bakhtin aborda três peculiaridades exteriores de gênero do campo cômico-sério: a primeira seria o tratamento dado à realidade, à atualidade viva e não ao passado absoluto de mitos e lendas. A segunda não se dissocia da primeira, a diferença é que nesta os gêneros do cômico-sério não se baseiam em lendas, mas, sim, na experiência e na fantasia livre. E a terceira refere-se à pluralidade de estados e à variedade de vozes, caracteriza-se pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico, observa-se a presença de gêneros intercalados, cartas, manuscritos, paródias, etc. Em alguns desses gêneros, percebe-se a fusão da prosa e do verso, o bilinguismo e o uso de dialetos, jargões, etc.

Bakhtin discute sobre a variedade dialógica presente nas obras de Dostoiévski. Dentro dessa variedade, o teórico russo considera determinantes dois gêneros do campo cômico-sério: o diálogo socrático e a sátira menipeia. De acordo com o autor, o diálogo socrático é imbuído da cosmovisão carnavalesca. Inicialmente, na fase literária de seu desenvolvimento, “era quase um gênero memorialístico: eram recordações/anotações das palestras proferidas por Sócrates, organizadas numa breve narração” (BAKHTIN, 1981, p. 94).

De acordo com o teórico, o “diálogo socrático” não durou muito tempo, porém durante o seu processo de desintegração formaram-se outros gêneros dialogais, dos quais ele ressalta a “sátira menipeia”. O autor ainda afirma que não podemos considerar a sátira como “produto genuíno do diálogo socrático” (p. 96), tendo em vista que suas origens aludem diretamente ao folclore carnavalesco, cuja interferência é mais determinante do que no diálogo socrático.

Após comentar alguns aspectos históricos do diálogo socrático, Bakhtin (1981, p. 97) expõe as origens e os representantes das sátiras menipeias e afirma que:

Esse gênero deve a sua denominação ao filósofo do século III a.C Menipo de

Gadare, que lhe deu forma clássica [...] Mas o gênero propriamente dito surgiu bem antes e talvez o seu primeiro representante tenha sido Antistheno, discípulo de Sócrates e talvez um dos autores dos diálogos socráticos.

Em relação às menipeias, Bakhtin (1981) estrutura catorze tópicos nos quais descreve algumas características desse gênero. Para a nossa leitura empregaremos apenas aquelas que se aproximam dos textos de Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e Stanislaw Ponte Preta. Contudo, compreendemos que é importante fazer uma síntese de todas as características:

1. Apresenta uma elevação excessiva do elemento cômico;
2. Possui liberdade de invenção temática e filosófica, bem como de limitações histórico-memorialísticas; livre de lendas, a menipeia não está presa às exigências da verossimilhança externa;
3. A fantasia, a aventura e as situações fantásticas são internamente motivadas e justificadas pelo fim filosófico e ideológico. Aqui a fantasia liga-se à provocação e à experimentação da verdade. Desse modo, “Os heróis da menipeia sobem aos céus, descem ao inferno [...] são colocados em situações extraordinárias reais” (BAKHTIN, 1981, p. 130);
4. A menipeia apresenta uma combinação de situações que envolvem o fantástico livre e o simbolismo e, às vezes, o elemento místico-religioso une-se ao naturalismo de submundo (relacionando-se às camadas mais baixas da sociedade), extremado e grosseiro;
5. Há uma ousadia no trabalho com a invenção combinada com um universalismo filosófico, apoiando-se numa reflexão sobre a vida humana;
6. Manifestação de uma organização triplanar, em que as ações e as síncries dialógicas deslocam-se da Terra para o Olimpo e para o inferno. A representação do inferno teve grande importância, na menipeia, onde surgiu o gênero específico “diálogo dos mortos” propagado na literatura européia do Renascimento, dos séculos XVII e XVIII;
7. O surgimento da modalidade do fantástico experimental, ou seja, a observação dos fenômenos feita a partir de um ângulo de visão inusitado;
8. Advento da experimentação moral e psicológica. Representação de qualquer espécie de loucura, da dupla personalidade, sonho e devaneio e até mesmo suicídio, ou seja, situações em que o indivíduo encontra-se no limite entre a sanidade e a loucura;

9. O uso de categorias como excentricidade, o escândalo; declarações inoportunas, violações às normas e às etiquetas comportamentais e de discursos. “A palavra inoportuna” é inoportuna por sua franqueza cínica” (BAKHTIN, 1981, p. 134).
10. Jogos com mudanças bruscas, presença de oximoros, de antíteses e contradições violentas;
11. Inclusão de elementos da utopia social, posto sob forma de sonhos ou viagens a países misteriosos;
12. Inserção de gêneros intercalados (cartas, novelas, discursos oratórios, simpósios, etc.) e fusão dos discursos da prosa e do verso;
13. Multiplicidade de estilos com um novo enfoque dado à palavra, enquanto matéria plurissignificativa literária;
14. Presença de temas direcionados à literatura político-social, ou publicística, centrados na atualidade; aparecimento de “tipos sociais” em todas as camadas da sociedade. “O caráter jornalístico, a publicística, o folhetinismo e a atualidade mordaz caracterizam, em diferentes graus, todos os representantes da menipeia” (BAKHTIN, 1981, p. 134).

A menipeia engloba uma cosmovisão carnavalesca, pois o satirista, por meio de uma “brincadeira”, denuncia e desmascara os vícios de uma sociedade hipócrita, por isso em *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, nós observaremos a disputa entre o rico e o pobre: o primeiro sempre querendo ser mais rico e o segundo sempre trapaceando o outro para se livrar de sua ganância. Em “Quem sou eu?”, de Luiz Gama, também encontraremos mais um episódio de denúncia, a figura do “sacrista” sendo destituída de seu discurso moralizante. Como afirma Bakhtin (1981, p. 101),

A menipeia é plena de contrastes agudos e jogos de oximoros: a hetera virtuosa, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, o imperador convertido em escravo, a decadência moral e a purificação, o luxo e a miséria, o bandido nobre, etc. A menipeia gosta de jogar com passagens e mudanças bruscas, o alto e o baixo, ascensões e decadências, aproximações inesperadas do distante e separado, com toda sorte de casamentos desiguais.

Os textos que discutiremos adiante apresentam traços carnavalescos que se aproximam das características da menipeia. O carnaval abole as leis, as proibições que determinavam a ordem da vida comum e “todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc.” (BAKHTIN, 1981, p. 105). Ou seja, a distância entre os homens é eliminada. Por

exemplo, os homens que na vida comum são separados ou até mesmo agrupados em uma determinada classe social ou hierárquica entram em livre contato no discurso carnavalesco.

O carnaval libera a combinação entre o sagrado e o profano. Entram em livre contato “o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (BAKHTIN, 1981, p. 106). A profanação é uma das características que observaremos especificamente nos poemas de Luiz Gama. Esta é formada pelas desordens carnavalescas, pela violação do que é comum, há um certo “desvio” do que é habitual.

Ao finalizar seu estudo acerca da menipeia, Bakhtin afirma que quem conservou as particularidades da menipeia antiga não foi a “memória subjetiva” de Dostoiévski, mas, sim, a “memória objetiva” do gênero com o qual ele trabalhou.

Desse modo, podemos entender a antiga sátira menipeia como um gênero que se aproxima do que chamamos atualmente de sátira. No ensaio “O mythos do inverno: A ironia e a sátira”, Frye (1973) discorre sobre a distinção entre a sátira e a ironia e apresenta seis fases da sátira, porém, separamos apenas as três primeiras fases para o nosso estudo. É de suma importância diferir os dois termos, já que a sátira e a ironia andam juntas, mas ambas apresentam singularidades.

Frye (1973, p. 219) destaca que a principal distinção entre a ironia e a sátira é que a sátira é a ironia militante: “suas normas morais são relativamente claras, e aceita critérios de acordo com os quais são medidos o grotesco e o absurdo”. Para o autor, quando o leitor não está certo do posicionamento do autor ou qual posicionamento imagina ser o seu, temos uma ironia com pouca sátira. Ainda conforme o autor, a sátira requer no mínimo um assunto ou uma fantasia que o leitor perceba como grotesco e pelo menos um padrão moral implícito, sendo este último indispensável, uma vez que um dos objetivos da sátira é a denúncia.

Segundo Frye (1973, p. 220), existem duas coisas que são imprescindíveis à sátira: “uma é a graça ou humor baseado na fantasia ou num senso de grotesco e a outra destina-se ao ataque”. O autor afirma que esse ataque em literatura não pode ser uma mera expressão de ódio pessoal ou social, pois esse tipo de discurso tem um alcance muito restrito e não dá conta da dimensão satírica.

Outra característica da sátira evidenciada por Frye (1973) é a comparação do homem com um animal, permitindo uma quebra de valores. Conforme o autor, “chamar um homem de porco ou jaritaca ou uma mulher de cadela proporciona uma satisfação fortemente limitada, pois muitas das qualidades desagradáveis do animal são projeções humanas” (p. 221).

Propp (1993), assim como Frye (1973), também reforça essa questão. Em *Comicidade*

e riso, o teórico russo traz um capítulo intitulado “O homem com aparência de animal”, nele o autor admite que

Na literatura humorística e satírica, assim como nas artes figurativas, o homem, na maioria das vezes, é comparado a animais ou a objetos, e essa comparação provoca o riso [...] Para as comparações humorísticas e satíricas são úteis apenas os animais a que se atribuem certas qualidades negativas que lembram qualidades análogas do ser humano [...] Porco, asno, camelo, gralha, cobra etc. São xingamentos comuns que suscitam o riso dos espectadores. (PROPP, 1993, p. 66-67)

Observaremos esse tipo de comparação no poema “Quem sou eu?”, do qual será feita uma leitura interpretativa adiante. Luiz Gama traz a metáfora de homens como bodes, visando equilibrar a humanidade num mesmo patamar, abstraindo as diferenças de cor ou classe. Já no poema “Pacotilha”, as comparações por meio de animais funcionam como xingamentos mesmo.

Na sátira, o humor se une também ao ataque. “O mundo do humor é um mundo rigidamente estilizado, no qual não se permite que existam escoceses generosos, esposas obedientes, sogras queridas, etc” (FRYE, 1973, p. 221). Ou seja, o autor destaca que o humor na sátira ocorre também por um dos aspectos já apontados por Bakhtin (1981), que é o jogo de oximoros.

Falaremos agora sobre as três primeiras fases da sátira pontuadas por Frye (1973). Segundo o autor, a primeira fase relaciona-se à fase inicial da comédia irônica, na qual não há deslocamento da sociedade cômica. A sátira típica desta fase é conhecida como a sátira da norma baixa. “Admite como verdadeiro um mundo cheio de anomalias, injustiças, desatinos e crimes, e, contudo é permanente e indeslocável” (p. 222). Conforme Frye (1973, p. 224),

Se um satirista apresenta, digamos, um clérigo como tolo ou hipócrita, ele não está, *qua* satirista, atacando nem um homem nem uma igreja. O primeiro não tem importância literária ou hipotética, e o segundo o leva para fora do alcance da sátira. Ele está atacando um mau homem protegido por sua igreja, e tal homem é um monstro gigantesco: monstruoso porque não é o que devia ser, gigantesco porque é protegido por sua posição e pelo prestígio dos bons clérigos.

O propósito do satirista ao atacar uma instituição religiosa, por exemplo, é desmascarar uma figura moralista que é protegida por sua igreja por alguma razão. O satirista possui um sentimento de repulsa e uma relação de inconformismo com as impunidades e hipocrisias existentes na sociedade.

A segunda fase é conhecida como uma comédia de fuga, na qual o herói foge para uma sociedade mais apropriada, sem modificar a sua. Nessa fase, o procedimento do satirista é pragmático. Para o autor, tal fase “mostra a literatura assumindo uma função especial

analítica de destruir os cacaréis dos estereótipos, crenças fossilizadas, teorias excêntricas, modas opressivas e todas as outras coisas que impedem a livre movimentação da sociedade” (FRYE, 1973, p. 229). Dessa forma, a sátira assume um combate contra as normas pré-estabelecidas, uma natureza mais ostensiva.

A sátira da terceira fase corresponde à sátira elevada. Nessa última, a sociedade é observada num “telescópio, como dignos pigmeus a fazer pose, ou num microscópio, como gigantes horríveis e fedorentos ou transformará seu herói num asno e mostrar-nos-á que parece a humanidade, do ponto de vista de um asno” (p. 230). Podemos dizer que das três fases da sátira, apresentadas por Frye, a primeira e a terceira são as que mais se aproximam da construção dos textos literários que escolhemos para a nossa pesquisa, sobretudo porque tais textos possuem o caráter de ataque e de humor.

D’Onofrio (1968) também traz algumas reflexões importantes sobre a sátira romana que também se aplicam a questão que está sendo estudada. Segundo o D’Onofrio (1968, p. 61),

A sátira parece ser, na literatura latina, o único gênero literário que não se presta ao servilismo e à adulação, conseguindo descrever a realidade verdadeira da vida, sem papas na... pena. Levada a defender-se contra os ataques dos adversários do gênero satírico, essa justifica a sua razão de ser demonstrado o ridículo dos assuntos e do estilo dos literatos da época.

Tomando como exemplo as palavras de D’Onofrio acerca do “não servilismo” da sátira, podemos citar o caso do autor Luiz Gama, cuja poesia foi bastante atacada, justamente por possuir um viés satírico em pleno período do Romantismo no Brasil. Para alguns críticos, Gama não prezava pela forma, ou seja, a forma que era imposta por eles. O poeta baiano sabia que seria alvo de críticas, tanto que seu poema “Quem sou eu?” possui alguns versos que fazem uma espécie de crítica aos puristas de sua geração.

Em relação à cultura popular, gostaríamos de citar o autor Alves Marques (2014), que, em seu livro *Um pau com formigas ou O mundo às Avessas: A sátira na poesia popular de Leandro Gomes de Barros*, nos traz considerações relevantes acerca da sátira, sobretudo a que é produzida no sertão do Nordeste. Segundo o autor,

A cultura popular³, sobretudo a do sertão nordestino, não perdoa a senilidade, a decrepitude, a deficiência física, a parvoíce, de modo que ninguém consegue fugir à zombaria de um povo que consegue rir, de forma desbragada e aparentemente

³ O modo como Alves Marques cita a cultura popular, sugere que a sátira está associada apenas a esse meio e não é o caso. A sátira é abrangente, não se restringe a cultura popular e nem, especificamente, ao sertão nordestino, vai além. As características apontadas pelo autor fazem parte da sátira em qualquer lugar.

ingênua, de suas mazelas. A velha, o velho, a mulher, a sogra, o doido, o gago, o fanho, o bêbado, o protestante, a prostituta, o cego, o coxo, o homossexual, o negro, o corno, o padre, o mendigo sempre foram, nas mais diferentes culturas, os tipos preferidos do escárnio popular (ALVES MARQUES, 2014. p. 32)

Lembramos que os tipos sociais citados por Alves Marques estão em todo lugar, mas, conforme o autor, é, especialmente, na cultura popular do sertão nordestino que o teor satírico se acentua. Segundo Alves Marques (2014), a cultura popular nordestina, por meio da literatura popular e de espetáculos populares, costumava atualizar as pessoas sobre as notícias mais recentes, satirizando, por exemplo, os “novos inventos e descobertas da medicina”. Para Alves Marques (2014, p 33 - 34), a cultura popular do Nordeste,

“Mete o pau”, para usarmos uma expressão cunhada pelo poeta Leandro Gomes de Barros, nos governantes e zomba de suas decisões; mete à bulha as leis do país, para expô-las ao descrédito; olha com certa desconfiança para os representantes da Igreja, injetando-lhes doses finas de ironia. Ninguém escapa, enfim, do gatilho certo do nordestino, que vai levando a vida e relativizando a “seriedade” do mundo/ de um mundo que, muitas vezes, lhe é hostil.

A descrição de Alves Marques acima possui características da sátira menipeia que comentamos anteriormente. A questão da zombaria, da desconfiança para os representantes da Igreja e para as leis do país também pode ser observada nos poemas de Luiz Gama. No entanto, Alves Marques (2014) enfatiza a sátira na Nordeste pelo fato de que o nordestino tende a relativizar os problemas sérios através da crítica com humor. É como se esse humor fosse uma espécie de válvula de escape para as situações difíceis, até mesmo para o preconceito que, muitas das vezes, o nordestino sofre. Nesse sentido, a sátira dos nordestinos sertanejos pode ser vista também como um fator de resistência.

Acerca da sátira nordestina e da questão da resistência, Barroso (2012, p. 50) afirma que “nenhuma sátira é mais terrível do que a dos sertanejos nordestinos. Talvez por ser sua vida verdadeira epopéia de resistência e dor”. Alves Marques (2014) pondera a afirmação de Barroso e diz que a formação do espírito satírico do nordestino não está ligada apenas à questão da “resistência” e da “dor”. Para o autor, é possível que a “gestação do espírito satírico” do sertanejo tenha sua origem no período colonial e que tenha recebido influências da literatura oral e escrita – que circulava pelos interiores do sertão no século XVII, tornando-se mais evidente com a chegada dos novos imigrantes portugueses no Brasil (ALVES MARQUES, 2014, p. 33 - 34).

O autor também elenca dois outros fatores que fizeram parte da formação da “alma zombeteira do nordestino”, que são:

as tradições seculares trazidas pelos colonizadores (portugueses, holandeses e

franceses, principalmente) e a literatura escrita, em sua maior parte trazida também pelos europeus; produção escrita lida/ouvida no Nordeste desde os primeiros tempos da Colônia, cujo denominador comum seria o tratamento satírico dado à realidade circundante – acenamos para as sátiras de Gil Vicente e Gregório de Matos. (ALVES MARQUES, 2014, p. 34).

Pela citação acima, percebe-se que o autor defende uma tradição satírica formada historicamente. Alves Marques destaca as produções satíricas de Gil Vicente e Gregório de Matos e afirma que um dado em comum entre as tradições seculares trazidas por colonizadores e produção satírica no Nordeste é o tratamento dado à realidade, o que é também uma das características apontadas anteriormente por Bakhtin (1981).

Outra característica da menipeia que Alves Marques (2014) também comenta é a questão da “carnavalização”. Para o autor a associação da visão carnalizada do mundo combinada com as “novas condições climáticas, econômicas e socioculturais tornar-se-ia mais um elemento na formação do espírito satírico como mecanismo social de resistência, espécie de lentes com que o nordestino passaria a ver e interpretar o mundo e seus acontecimentos” (p. 34).

Desse modo, observa-se que a reflexão acerca da sátira feita por Alves Marques (2014) é embasada nos aspectos já destacados por Bakhtin (1981), Frye (1973) e D’Onofrio (1968), no que se refere à crítica às instituições sociais, à censura política e de costumes, ao humor, etc. Todos esses autores apresentam traços que se ligam e que nos ajudam a compreender o processo de construção da sátira nos poemas de Leandro Gomes de Barros, Luiz Gama e nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta.

Nos subtópicos seguintes, buscaremos realizar uma leitura mais detida do aspecto satírico presente nos poemas e nas crônicas dos autores supracitados. Esse tópico é de suma importância, pois contribuirá diretamente com o relato da experiência em sala de aula feito a partir das observações destacadas pelos alunos.

2.2 O viés satírico em *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros

O folheto *O Cavalo que defecava dinheiro* tem como tema central a questão da influência que o dinheiro exerce na sociedade. Leandro Gomes de Barros, com base no imaginário popular, cria diversas situações com o intuito de satirizar pessoas e instituições. No folheto em estudo, iremos verificar que uma das primeiras características da sátira menipeia utilizada pelo poeta popular é a elevação excessiva do elemento cômico, aspecto habitual em muitos dos seus folhetos. Além desta, também podemos destacar a terceira

característica apontada por Bakhtin (1981), que se refere às fantasias e peripécias.

O folheto *O cavalo que defecava dinheiro* encontra-se estruturado em 77 sextilhas em redondilhas maiores. A narrativa trata da história de um fazendeiro rico e invejoso chamado de Duque, que acaba sendo enganado, várias vezes, por um matuto esperto. Podemos dizer que o enredo pode ser dividido em quatro momentos: no primeiro e no segundo momento ocorre aplicação de dois “quengos” (espécie de armação para trapacear o outro) pelo matuto, ocasionando a perda do Duque. No terceiro momento, ocorre a tentativa frustrada de vingança do Duque. E, no quarto momento, temos a concretização do último quengo do matuto que levará o avarento fazendeiro à morte.

Voltando ao momento inicial do folheto, o primeiro “quengo” aplicado pelo matuto tinha o objetivo de fazer o duque acreditar que o cavalo defecava dinheiro. Incitando a ganância do fazendeiro, o compadre esperto conseguiria arrancar algum dinheiro com a venda do animal, tendo em vista que este estava magro e velho, como podemos observar nas estrofes abaixo:

Na cidade Macaé
Antigamente existia
Um duque velho invejoso
Que nada o satisfazia
Desejava possuir
Todo objeto que via

Esse duque era compadre
De um pobre muito atrasado
Que morava em sua terra
Num rancho todo estragado
Sustentava seus filhinhos
Na vida de alugado

Se vendo o compadre pobre
Naquela vida privada
Foi trabalhar nos engenhos
Longe de sua morada
Na volta trouxe um cavalo
Que não servia pra nada

Disse o pobre à mulher:
Como havemos de passar?
O cavalo é magro e velho

Não pode mais trabalhar
Vamos inventar um “quengo”
Pra ver se o querem comprar

Foi na venda de lá trouxe
Três moedas de cruzado
Sem dizer nada a ninguém
Para não ser censurado
No fiofó do cavalo
Foi o dinheiro guardado

Do fiofó do cavalo
Ele fez um mealheiro
Saiu dizendo: sou rico
Inda mais que um fazendeiro
Porque possuo um cavalo
Que só defeca dinheiro.

Quando o duque velho soube
Que ele tinha esse cavalo
Disse pra velha duquesa:
Amanhã vou visitá-lo
Se o animal for assim
Faço o jeito de comprá-lo (BARROS, 1999, p.1-2).

Após o primeiro quengo, o matuto tem certeza de que o duque voltará para reclamar do cavalo e exigir uma explicação. No entanto, o compadre muito esperto se adianta e já planeja a próxima trapaça, que é narrada no segundo momento do enredo. Desta vez, o personagem pobre articula um plano com a ajuda da esposa e acaba vendendo uma rabeça ao

duque, fazendo-o confiar que o instrumento tinha o poder de ressuscitar defunto.

O pobre entusiasmado
Lhe disse: já conheceu
Quando esta rabeça estava
Na mão de quem me vendeu
Tinha feito muitas curas
De gente que já morreu

No lugar onde eu estiver
Não deixo ninguém morrer,
Como eu adquiri ela
Muita gente quer saber
Mas ela me está tão cara
Que não me convém dizer

O velho que tinha vindo
somente propor questão,
Porque o cavalo velho
Nunca botou um tostão

Quando viu a tal rabeça
Quase morre de ambição

Compadre, você desculpe
De o ter tratado assim
Porque agora estou certo
Eu mesmo fui o ruim
Porém a sua rabeça
Só serve bem para mim.

Mas como eu sou um homem
De muito grande poder
O senhor é um homem pobre
Ninguém quer o conhecer
Perca o amor da rabeça
Responda se quer vender?
(BARROS, 1999, p. 8-9)

Animado com a rabeça o duque retorna para a casa, porém sua mulher faz duras críticas ao saber da rabeça, chamando-o de avarento e interesseiro. O velho não aguentando as ofensas, deu quatro punhaladas na esposa que “caiu arquejando”. Depois do acontecimento, o duque começa a tocar a rabeça, dizendo: *Acorde, minha velhinha! Porém a pobre da velha! Nunca mais comeu farinha.* Foi aí que ele percebeu que mais uma vez havia sido ludibriado pelo compadre esperto e, muito arrependido, jurou vingança:

Ele dizia chorando:
Esse crime hei de vingá-lo
Seis contos desta rabeça
Com outros seis do cavalo
Eu lá não mando ninguém,
Porque pretendo matá-lo
(BARROS, 1999, p. 11)

Após esse momento, o duque acaba contratando dois capangas para matar o compadre pobre. Só que o duque não tinha noção do potencial de esperteza do matuto, que estava sempre alerta. O matuto acaba se aproveitando da desatenção dos capangas e consegue enganar um boiadeiro também interesseiro, que passava por perto na hora em que ele seria jogado num penhasco. O matuto convence o boiadeiro a trocar de lugar com ele, inventando uma conversa de que iria se casar obrigado com uma milionária.

Quando os capangas seguiram
Ele cá ficou dizendo:
Não caso porque não quero

Me acho aqui padecendo
A moça é milionária
O resto eu bem compreendo

Foi passando um boiadeiro
Quando ele dizia assim,
O boiadeiro pediu-lhe:
Arranje isto pra mim
Não importa que a moça
Seja boa ou ruim

O boiadeiro lhe disse:
Eu dou-lhe de mão beijada,
Todos os meus possuídos
Vão aqui nessa boiada
Fica o senhor como dono
Pode seguir a jornada

Ele condenado à morte
Não fez questão, aceitou,
Descoseu o tal surrão
O boiadeiro entrou
O pobre morto de medo
Num minuto costurou

O pobre quando se viu
Livre daquela enrascada,
Montou-se num bom cavalo
E tomou conta da boiada
Saiu por ali dizendo
A mim não falta mais nada
(BARROS, 1999, p. 13)

Depois de um tempo negociando a boiada que havia adquirido, o pobre retorna à sua terra mais rico. O duque fica surpreso com tamanha riqueza e espantado ao ver o compadre, tendo em vista que ele já o tinha dado como morto. No entanto, como sempre, a sua ambição falou mais alto e, novamente, o matuto o enganou. Dessa vez, o velho pensa que encontrará muito dinheiro depois que for jogado no penhasco e, por sua ganância, acaba morrendo de verdade.

O velho no mesmo dia
Mandou fazer um surrão
Depressa meteu-se nele
Cego pela ambição
Disse: compadre eu estou
A tua disposição

O pobre foi procurar
Dois cabras de confiança
Se fingindo satisfeito
Fazendo a coisa bem mansa

Só assim ele podia,
Tomar a sua vingança.

Saíram com este velho
Na carreira, sem parar
Subiram de serra acima
Até o último lugar
Daí voaram o surrão
Deixaram o velho embolar
(BARROS, 1999, p. 15)

A sátira nesse folheto ocorre por meio dos jogos de opostos comuns na sátira menipeia. Segundo Bakhtin (1981, p. 101), “A menipeia é plena de contrastes agudos e jogos de oximoros: a hetera virtuosa, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, o imperador convertido em escravo, à decadência moral e a purificação, o luxo e a miséria, o bandido nobre”.

No decorrer da narrativa, pudemos observar que há um personagem pobre que vence o personagem rico através de sua esperteza, se valendo inclusive de uma conduta criminosa ao enganar o boiadeiro, causando sua morte, como também matando o duque no final do enredo. Essa inversão de papéis caracteriza justamente o destronamento do fazendeiro rico, que perde o seu posto superior, passando para um posto inferior em relação ao matuto esperto. Nesse contexto, o matuto simboliza a figura do anti-herói na literatura popular. Um indivíduo

desgraçado financeiramente que consegue sobreviver através de sua esperteza, aplicando golpes nos outros como uma espécie de fuga de uma vida de exploração.

Como já mencionamos no tópico referente à sátira, segundo Bakhtin (1981), a ousadia da invenção e do fantástico une-se na menipeia, por isso vimos no folheto que o duque, tomado pela sua ganância, acaba acreditando na história do cavalo que defecava dinheiro sem pensar duas vezes. A narrativa criada por Leandro Gomes de Barros leva o leitor a refletir sobre as ações humanas. Mesmo sem assumir um discurso moralista, o autor acaba repassando a ideia de que a ambição é uma coisa ruim, podendo levar o sujeito a perder tudo.

Outro dado importante da sátira que devemos ressaltar nesse folheto é a questão da linguagem utilizada. A utilização da expressão popular “fiofó” provoca o humor e leva o leitor ao riso: *Foi na venda de lá trouxe/ Três moedas de cruzado/ Sem dizer nada a ninguém/ Para não ser censurado/ No fiofó do cavalo/ Foi o dinheiro guardado*. Segundo Frye (1973), a sátira requer no mínimo um assunto ou fantasia que o leitor reconheça como grotesco e pelo menos um padrão moral implícito, sendo este último indispensável, numa atitude de denúncia. Nesse caso, o grotesco é representado pela criação fantasiosa do cavalo que defeca dinheiro.

No próximo tópico, continuaremos com a abordagem em torno da sátira. Passaremos para a leitura dos poemas de Luiz Gama. Faremos uma síntese de cada poema e, em seguida, elencaremos algumas estrofes para comentarmos os aspectos satíricos utilizados pelo autor.

2.3 “Leve como a flecha”: a poesia satírica de Luiz Gama

Os poemas “Quem sou eu?” e “Pacotilha” fazem parte do livro *Primeiras trovas burlescas*, de Luiz Gama. Coelho Neto escreveu o prefácio da terceira edição das *Trovas burlescas*, e expressou a seguinte opinião sobre o verso de Luiz Gama: “Se não prima pela beleza da forma, se não cintila em labores de arte, é leve como a flecha, silva, vai direto ao alvo, crava-se, e fica vibrando” (GAMA, 1904, p. 19). Ou seja, a sátira alcança o efeito esperado. Embora elogie o viés satírico do poeta, o prefácio de Coelho Neto acaba diminuindo sua grandeza estética, assim como o lirismo e o trabalho empregado na linguagem.

A falta de “enquadramento” do poeta às normas literárias vigentes causou uma onda de contestação por parte de alguns críticos, que passaram a desprezar o seu lirismo. Em nossa leitura, buscaremos desmitificar essa questão, ressaltando a importância dos poemas de Luiz Gama e a atualidade deles.

No poema “Quem sou eu?”, mais conhecido como “Bodarrada”, Gama sinaliza os problemas de uma sociedade preconceituosa e corrupta. Empregando a palavra “bode” como metáfora, o poeta se dirige aos vários tipos sociais, com o intuito de mostrar que não existe diferença entre as pessoas, sobretudo em relação à diferença de cor de pele, tema central do poema (Anexo B).

A utilização do termo “bode” no poema de Gama não é em vão. Antigamente tal designação era utilizada apenas para os mulatos. Porém, no poema em estudo, Luiz Gama aplica o bode como metáfora para todos, sem fazer distinção de classe nem de cor. Mesmo o autor sendo negro, não há nenhum privilégio direcionado a esse grupo, a sátira de Luiz Gama não exclui ninguém.

Do ponto de vista estrutural, o poema é composto por uma estrofe única com 138 versos com sete sílabas poéticas (redondilha maior); o esquema rimático do poema se assemelha aos dísticos do tipo (AABB), embora não permaneçam com as mesmas terminações ao longo do poema. Através da leitura do poema, pudemos perceber que há características da sátira menipeia, sobretudo em relação ao uso de excentricidade. A menipeia busca a eliminação das distâncias sociais e se constrói por meio dos contrastes.

Podemos dizer que o poema “Quem sou eu” se aproxima da biografia do poeta. Luiz Gama foi um abolicionista que lutava pelos seus ideais, atacava todo o tipo de injustiça que via. O poeta não direcionava a sua crítica apenas à “nobreza”, mas a qualquer pessoa branca ou negra, rica ou pobre, bem como às instituições, que se disfarçavam suas reais intenções por meio de atitudes ou discursos moralistas.

Embora todo o poema possua um viés satírico, selecionamos algumas estrofes nas quais esse viés fica mais explicitado. Em “Fujo sempre à hipocrisia,/ À sandice, à fidalguia”, percebemos a afirmação de um eu-lírico que não suporta hipocrisia, essa colocação também é reforçada nos versos 13 a 18: “Faço versos, não sou vate/ Digo muito disparate/ Mas só rendo obediência/ À virtude, à inteligência:/ Eis aqui o *Getulino*/ Que no plectro anda mofino”.

Getulino foi um pseudônimo utilizado por Luiz Gama para se esconder devido à repressão de sua época. Na estrofe destacada percebemos que o eu-lírico não se considera vate (poeta). Mas que tipo de poeta seria esse? A crítica feita aqui se refere ao poeta romântico, o “inspirado” e tal condição não condiz com o perfil de Luiz Gama, tendo em vista que os seus versos configuram uma poesia com uma função social. Nos próximos versos, de 43 a 50, observamos o viés satírico do eu-lírico de forma mais intensa:

Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça
– Faz a todos injustiça –
com rigor deprime o pobre,

Presta abrigo ao rico, ao nobre,
só acha horrendo crime
No mendigo que deprime.
(GAMA, 2000, p. 115)

Um dos temas recorrentes na poesia de Luiz Gama é a corrupção. Nas estrofes destacadas acima, pudemos ver a questão da hipocrisia e da corrupção dos magistrados que agem de maneira injusta por não julgar com a mesma severidade os nobres e os pobres (marginalizados), tratando estes de modo autoritário.

Alguns aspectos da sátira sinalizados por Bakhtin (1981) e Frye (1973) estão presentes no poema. Vejamos os versos abaixo:

Fujo as léguas do lojista,
Do beato e do *sacrista* –
Crocodilos disfarçados,
que se fazem de honrados,
Mas que tendo ocasião,
São mais feros que o leão.
(GAMA, 2000, p. 115)

Nos versos destacados acima, Luiz Gama apresenta de forma crítica seu posicionamento sobre o beato e o sacrista, dessacralizando a imagem de pessoas ditas “irrepreensíveis”. É importante frisar que o poeta não está atacando pessoas específicas nem promovendo um discurso de ódio contra as mesmas. A função do satirista é atacar a instituição da qual tais membros participam, justamente pelo fato de que essas pessoas deveriam agir corretamente.

Outra crítica abordada nesse poema é a questão dos “jeitos e proteções”, algo que ocorre ainda nos dias atuais. Dentro dessa perspectiva, podemos perceber um dos traços da menipeia de Bakhtin (1981) – as declarações inoportunas, violações às normas e às etiquetas comportamentais de discurso. Tal situação pode ser exemplificada através dos seguintes versos: “Mas eu sempre vigiando/ Nessa súcia vou malhando/ De tratantes, bem ou mal,/ com semblante festival”. Súcia (grupo de indivíduos de péssima reputação) – é justamente nessas categorias que se concentra a observação do eu-lírico.

O vocabulário empregado por Luiz Gama reflete o caráter crítico e “intempestivo” para os que procedem de maneira indevida. Também é importante sublinhar que o poeta aplica, em alguns momentos, uma linguagem popular, que pode ser percebida através da utilização de palavras como: “bode, badalo, tratantes e arenga”.

Outro traço marcante da sátira é a produção do riso. Segundo Bakhtin (1981, p. 114), “a menipeia aumenta globalmente o peso específico do elemento cômico”. Vejamos os versos

seguintes, de 93 a 100:

Aqui n'esta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas[,]
Ricas Damas e Marquesas,

Deputados, senadores,
Gentis-homens, veadores
Belas Damas emproadas,
De nobreza empantufadas.
(GAMA, 2000, p. 116).

A imagem de pessoas marrando como bodes leva o leitor ao riso. A excessiva importância dada ao elemento cômico e o surgimento dos tipos nas camadas da sociedade são características presentes na sátira menipeia. Conforme Bakhtin (1981), “a menipeia gosta de jogar com passagens bruscas, o alto e o baixo, ascensões e decadências” (p. 101). No poema acima temos o contraste entre opostos, o homem sendo comparado ao bode, animal que não possui nenhum refinamento.

Por fim, nos últimos versos, Luiz Gama não exclui sequer os deuses, ao aludir a imagem de Jove⁴ (deus romano) chupitando leite caprino, e também estabelece um vínculo entre Fauno e o bode ao dizer “E segundo antigo mito/ também Fauno foi cabrito”. Além disso, o poeta dessacraliza a imagem de uma prática religiosa ao afirmar que “um bode guarda o alcorão”. Segundo Bakhtin (1981), “quase toda denúncia se bastante vigorosa, é seguida pelo leitor com uma espécie de prazer que logo raia o riso”. É o que ocorre nos versos abaixo:

Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos. –
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catinga;
O deus Mendes, pelas contas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E, segundo o antigo mito,
Também Fauno foi cabrito.
Nos domínios de Plutão
Guarda um bode o Alcorão;
Nos lundus e nas modinhas
São cantadas as bodinhas:
Pois se todos têm rabicho,
Para que tanto capricho?
Haja paz, haja alegria,
Folgue e brinque a bodaria;
Cesse, pois a matinada,
Porque tudo é *bodarrada!* –
(GAMA, 2000, p. 117-118)

⁴ Segundo mito, Fauno seria um deus protetor dos pastores e rebanhos que possui cabeça de homem e corpo de bode.

O elemento cômico está presente em todo o poema, mas de forma pujante nos últimos versos em que o eu-lírico pergunta: “Pois se todos têm rabicho/ Para que tanto capricho?”. Ou seja, o autor finaliza propondo uma reflexão: se não há diferenças entre as pessoas porque algumas se consideram superiores as outras?

No poema “Pacotilha”, que abordaremos agora, veremos que algumas temáticas se repetem. A diferença é que neste poema o autor fará críticas até mesmo aos costumes das pessoas no dia a dia. Em “Pacotilha” são satirizados diversos tipos sociais: a “moçoila gorducha”, a “velha capucha”, o “velho namorador”, os “falsários parentes” entre outros tantos. Assim como no poema “Quem sou eu?”, Gama também aborda a questão da corrupção, da hipocrisia, mas a diferença é que em “Pacotilha” a sátira será direcionada a mais tipos sociais e até mesmo a costumes.

De acordo com o dicionário Houaiss, “pacotilha” era o conjunto de mercadorias que os passageiros e as pessoas de bordo podiam levar consigo sem pagar transporte. Outro significado que o dicionário propõe é de que pacotilha seria um artefato grosseiro e mal-acabado. Quando fazemos a leitura detida do poema, percebemos que a ideia central de Luiz Gama é “agrupar” todos os tipos descritos no poema dentro do mesmo pacote, ou seja, segundo sua visão não há diferença entre as pessoas, seja por classe social ou cor, se todas agem de modo errado.

Em “Pacotilha”, Luiz Gama adota um viés mais cômico do que no poema anterior, sobretudo pela caracterização física que é feita dos tipos sociais citados, o que provoca o riso durante a leitura, embora o poema também possua um caráter de denúncia. Vejamos a estrofe abaixo:

Se velha caduca,
De face rugosa,
Pretende ansiosa
Gentil namorado;
Com feias caretas
O dente arreganha,
Suspira por manha –
É triste pecado.

E tendo na boca
Postiço teclado
Com cer pegado,
Que joga e chocalha,
Das moças critica,
Com sanha de fúria,
Banindo a luxúria –
Não passa de gralha.
(GAMA, 2000, p. 75)

A metáfora do “postiço teclado” caracterizando a dentadura da “velha” sinaliza o tom humorístico do poeta e ressalta a vaidade da senhora. Além disso, a comparação depreciativa da velha a uma gralha (nome comum para vários tipos de pássaros pequenos e barulhentos) nos lembra o postulado de Propp (1993) e de Frye (1973) sobre o efeito humorístico ao

associar a imagem do homem ao animal.

Um ponto recorrente em alguns poemas de Luiz Gama é a crítica à concepção de poeta, tanto em “Quem sou eu?” como em “Pacotilha” o eu-lírico se manifesta contra a concepção de poeta romântico. Lembrando que Luiz Gama foi muito criticado por escrever uma poesia de caráter social em pleno período do Romantismo. Vejamos as estrofes abaixo:

Se tolo basbaque,
Em prosa maçante
Julgando-se um Dante,
Se torna *poeta*;
Sem estro e sem tino,
De amor em furores,
Só fala das flores –
Precisa dieta.

E tendo na cara
Trombudo focinho,
Qual porco-de-espinho
Se faz namorado;
Metido em funduras
Lá geme, e suspira,
Qual Fero Timbira –
É asno chapado.
(GAMA, 2000, p. 75-76)

Novamente a ideia de um poeta que só “fala das flores”, ou seja, um poeta romântico, que não possui um olhar mais realista sobre a humanidade é satirizada. O eu-lírico mais uma vez compara esse tipo de poeta a um animal: no primeiro momento a um “porco-espinho” e, no segundo momento, a um “asno chapado” que “geme e suspira” por amor.

Outro tipo social satirizado por Gama é a figura do velho namorado: “Se trôpego velho/ De queixo caído. Dengoso e rendido,/ Com moça se liga:/ Lá quando mal cuida/ Na frente lhe saltam,/ Relevos que esmaltam,/ Em forma de espiga”. Nesse caso, a metáfora das espigas que esmaltam significa a traição da moça. Nessa estrofe podemos observar um pouco do discurso conservador da época em que o poeta viveu. O poeta não desconsidera que haja um amor verdadeiro entre um velho e uma moça, ele apenas sinaliza que na situação descrita é mais fácil ocorrer uma traição. Lembrando que nos poemas de Luiz Gama ninguém é poupado, logo, o “trôpego velho” foi apenas mais um dos alvos do poeta.

Nas próximas estrofes são satirizados os corruptos e as pessoas que negam sua cor:

Se em peitos que fervem
Infâmias tremendas,
Avultam comendas
E prêmios de honor;
É que, com dinheiro.
Os rudes cambetas
Se levam das tretas
E mudam de *cor*.

Se fino larápio
De vícios coberto,
Com foros d’esperto,
De honrado se aclama;
É que a ladroeira [,]
Banindo o critério,

Firmou seu império
 C'o gente de fama.
 (GAMA, 2000, p. 77-78)

Um tema que Luiz Gama sempre toca é o dos negros que não se aceitam como tal, por exemplo, o negro pobre que consegue assumir uma determinada posição na sociedade, mas que renega sua origem africana. O tema da corrupção e da ineficácia das leis também é tocado na estrofe destacada acima, ao afirmar que a ladroeira firmou seu império “C'o gente de fama”, ou seja, a figura do ladrão não está presente apenas na camada pobre da sociedade. Há outros ladrões em todas as esferas e os piores com “foros” de espertos. Na próxima estrofe destacada, Gama assim como em “Quem sou eu?” critica a corrupção no judiciário:

Se audaz rapinanto (sic),
 Fidalgo ou Barão,
 Por ser figurão,
 Triunfa da Lei;
 É que há Magistrados
 Que empolgam presentes,
 Fazendo inocentes
 Os *manos da grei*.
 (GAMA, 2000, p. 78)

Outro aspecto que chama atenção nos poemas de Luiz Gama e que coopera com a construção da sátira é a linguagem que o poeta utiliza. Em *Introdução à estilística*, Nilce Sant'anna Martins (1989, p. 78) escreveu um capítulo intitulado “A estilística da palavra”. Nele a autora afirma que “Os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a Estilística”. Conforme a autora, os recursos gráficos como aspas, grifo, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão e outros revelam a tonalidade afetiva de uma palavra. Nos poemas de Luiz Gama, verificamos que há elementos emotivos que chamam a atenção do leitor para algumas palavras, sobretudo aquelas que o poeta quer sublinhar como objeto de seus ataques. No poema “Quem sou eu?” são grifadas as palavras: *bodes brancos*, *sacrista*, *bodarrada*, *militança*. No poema “Pacotilha”, também encontramos palavras e expressões grifadas: *poeta*, *Barão*, *cor*, *manos da grei*, entre outras. Nesse caso, além de satirizar os tipos sociais citados ou as instituições as quais eles pertencem, Luiz Gama utiliza o grifo para enfatizar o seu ataque.

No final do poema, o autor reitera sua crítica aos chamados “falsários parentes”, ou seja, aos mulatos que renegam sua cor:

Mulato *esfolado*
 Que se diz-se fidalgo,
 Porque tem de galgo
 O longo focinho;
 Não perde a *caatinga*,
 De cheiro falece,
 Ainda que passe
 Por bráseo cadinho.

E se eu que *pretocio*,
 D'Angola oriundo,
 Alegre, jucundo,
 Nos meus vou cortando;
 É que não tolero
 Falsários parentes,
 Ferrarem-me os dentes,
 Por brancos passando.
 (GAMA, 2000, p. 78-79)

Nas estrofes acima, podemos perceber mais uma vez um tema recorrente do autor que é a questão da negritude. A sátira de Luiz Gama é certa, dela não escapa ninguém. O autor poderia, na condição de negro, atacar apenas os brancos, tendo em vista todo o preconceito vivido por ele num período escravocrata. No entanto, seus poemas revelam o verdadeiro sentido da sátira, a denúncia sem exceção. O ato de não tolerar “falsários parentes” que se passam por brancos demonstra uma atitude corajosa do autor, de afrontar o próprio grupo ao qual ele pertence.

No subtópico seguinte, continuaremos observando a construção da sátira, mas dentro de outro gênero, a crônica.

2.4 A prosa satírica de Stanislaw Ponte Preta

Stanislaw Ponte Preta, pseudônimo literário utilizado por Sérgio Porto. Com esse pseudônimo, o autor publicou sete coletâneas de crônicas, como já citamos na introdução do nosso trabalho. As crônicas que selecionamos para a nossa leitura foram: “A vontade do falecido” e “Conversa de viajantes” contidas no livro *O melhor de Stanislaw Ponte Preta*.

Stanislaw Ponte Preta possuía um senso crítico significativo e descrevia em suas crônicas os comportamentos dos tipos sociais que encontrava pela cidade, sobretudo no Rio de Janeiro, com a chegada do capitalismo selvagem. Com uma linguagem humorada e coloquial, o cronista denunciava em seus textos, os problemas enfrentados pelo povo

brasileiro, como por exemplo, o caso de *Febeapá 1*. Para que possamos entender melhor, faremos uma síntese do enredo de cada crônica e convocaremos alguns trechos para fazer nossas observações acerca da sátira.

Na crônica “A vontade do falecido”, é narrada a história de seu Irineu Boaventura (um velhinho que está com o “pé-na-cova”). Seu Irineu já não tinha muita saúde e tinha consciência de que seu dia estava próximo. No entanto, seu Irineu tinha muitos parentes interesseiros que já estavam de olho na sua possível herança, sobretudo seu sobrinho Altamirando. Sabendo da ausência de um sentimento verdadeiro por parte de sua família, seu Irineu resolve escrever uma carta com assinatura e firma reconhecida, nela o senhor informava que gostaria de ser enterrado com todo seu dinheiro. No final, mesmo com tantas testemunhas, o sobrinho interesseiro consegue passar a perna no tio, retirando a quantia do caixão.

Stanislaw ponte Preta tem algo que o diferencia um pouco dos outros autores que lemos que é a presença da caricatura em algumas crônicas. Tanto Leandro Gomes de Barros como Luiz Gama descrevem os tipos sociais de maneira caricata, atitude que é comum na sátira, mas não trazem a caricatura em si em seus textos. Nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta, notamos que esse aspecto é utilizado de modo mais enfático, tendo em vista a quantidade de caricaturas que observamos em seus textos.

Pela caricatura dá para inferir que a crônica irá falar sobre um velho que guarda alguma coisa ou que toma conta de algum lugar, pois ele possui uma chave na mão. O cansaço e as rugas do velho são bastante ressaltados, atitude típica de qualquer caricatura. Mas Stanislaw Ponte Preta não se conteve em enfatizar a imagem, passando a realçar em sua linguagem as características do velho sofrido. Vejamos o início da crônica:

Seu Irineu Boaventura não era tão bem aventurado assim, pois sua saúde não era lá para que se diga. Pelo contrário, seu Irineu ultimamente já tava até curvando a espinha, tendo merecido, por parte de vizinhos mais irreverentes, o significativo apelido de “Pé-na-cova”. Se digo significativo é porque seu Irineu Boaventura realmente já dava a impressão de que brevemente, iria comer capim pela raiz [...]. (PONTE PRETA, 2012 p. 302).

Observa-se que o narrador já começa brincando com o nome do personagem principal, dizendo que Irineu Boaventura não era tão bem aventurado como no nome. Também é feita a descrição do estado físico de seu Irineu e do “significativo” apelido que o mesmo havia ganhado dos vizinhos. Nesse ponto, nota-se que o narrador também é irônico, pois embora saiba do estado de saúde do velho, acaba fazendo uma crítica à impiedade dos vizinhos ao apelidar o velho de “pé-na-cova”. Verifica-se também nessa crônica o uso de declarações

inoportunas e a elevação excessiva do elemento cômico através da caracterização do velho, conforme pontua Bakhtin (1981).

No trecho abaixo veremos a descrição do dinheiro de seu Irineu e do interesse de sua família:

De mais a mais, o velho era antigão: não comprava o que não precisava e nem dava dinheiro por papel pintado. Dessa forma não possuía bens imóveis, nem ações, debêntures e outras bossas. A erva dele era viva [...] Nessa erva é que a parentada botava olho grande, com os mais afoitos entregando-se ao feio vício do puxa-saquismo [...]. (PONTE PRETA, 2012, p. 302).

Utilizando o tema da ambição, Stanislaw Ponte Preta satiriza um tipo bem comum na sociedade: o puxa-saco. Esse tipo social pode ser qualquer pessoa, um amigo, um funcionário, um parente etc. No caso de seu Irineu os “babões” eram seus parentes. O narrador novamente ironiza dizendo que o “puxa-saquismo” dos parentes cresceu “principalmente depois que o velho começou a ficar com aquela cor de uma bonita tonalidade cadavérica” (PONTE PRETA, 2012, p. 303). A partir desse momento surge outro personagem importante que é o sobrinho Altamirando:

O sobrinho embora mais mau-caráter do que o resto da família, foi o que teve a atitude mais leal, porque numa tarde em que seu Irineu tossia muito, perguntou assim de supetão: — Titio, se o senhor puser o bloco na rua, pra quem é que fica o seu dinheiro, hem? (PONTE PRETA, 2012, p. 303).

Seu Irineu, diante do atrevimento do sobrinho, chama-o de cretino e diz que ele descobrirá no dia em que ele morrer.

Alguns dias depois, deu-se o evento. Seu Irineu pisou num prego e esvaziou. Apanhou um resfriado, do resfriado passou à pneumonia, da pneumonia passou ao estado de coma e do estado de coma não passou mais. Levou pau e foi reprovado” (PONTE PRETA, 2012, p. 304).

A forma como o narrador conta o momento da morte de seu Irineu leva o leitor ao riso, pois ele descreve essa passagem de modo humorado, como se fosse uma passagem de ano na escola, seu Irineu vai evoluindo em todos os quadros só que para pior e no final acaba sendo reprovado, ou seja, morrendo.

Após a morte de seu Irineu, começa o alvoroço da família: “— Bota titio na mesa da sala de visitas – aconselhou Altamirando; e começou o velório. Tudo que era parente com razoáveis esperanças de herança foi velar o morto. Mesmo os parentes desesperançados compareceram ao ato fúnebre” (PONTE PRETA, 2012, p. 304). Nesse trecho, notamos mais uma vez a crítica ferrenha aos parentes interesseiros, pois até os mais distantes apareceram

com esperança de receber alguma soma.

Mas para a surpresa de muitos, sobretudo do sobrinho Altamirando, seu Irineu deixa uma carta no cofre na qual dizia: “Quero ser enterrado junto com a quantia existente nesse cofre, que é tudo o que eu possuo e que foi ganho com o suor do meu rosto, sem ajuda de parente vagabundo nenhum [...] Pra quê! Nunca se chorou tanto num velório sem se ligar pro morto” (p. 304).

Desde que soube dessa carta que Altamirando pensava num jeito de passar a perna no tio: “Pensou, pensou e, na hora em que iam fechar o caixão, ele deu o grito de “pêra aí”. Tirou os 60 milhões de dentro do caixão, fez um cheque na mesma importância, jogou lá dentro e disse “fecha”. – Se ele precisar, mais tarde desconta o cheque no banco” (PONTE PRETA, 2012, p. 305).

No final da narrativa, percebe-se que de nada adiantou a carta com firma reconhecida e assinada pelo velho. Dessa forma, o cronista quis mostrar que, por mais estranho e difícil que pareça, sempre há alguém querendo passar a perna no outro até mesmo na hora da morte. É como se o narrador quisesse dizer que não adianta, se você se acha esperto, sempre haverá alguém mais esperto que você. Seu Irineu Boaventura, em algum momento, considerou-se esperto e quis, de certo modo, se vingar de sua família interesseira, não deixando nenhuma herança. O que não adiantou, pois o sobrinho malandro acabou conseguindo o que queria.

A próxima crônica que comentaremos intitula-se “Conversa de viajantes”. Nesta, Stanislaw Ponte Preta satiriza um tipo bem comum na sociedade, o famoso “chato”. Mas não um chato qualquer, é um outro tipo de chato, o chato arrogante: aquele que além de ser chato vive ostentando o que não é.

“Conversa de viajantes”, assim como toda crônica, parte de uma situação bem cotidiana, um papo entre duas pessoas sobre uma viagem, como o próprio título diz, mas nesse caso não se trata de qualquer viagem, estamos falando de uma viagem a Paris e é com base no alumbramento de muitos brasileiros pelo exterior que Stanislaw Ponte Preta constrói a sua crônica.

O enredo se desenrola durante uma festa, um camarada havia acabado de chegar de Paris e a dona da casa foi apresentá-lo a um cavalheiro, este passa a festa inteira indagando o outro sobre a viagem à Paris: o hotel em que ficou, os lugares que visitou, os restaurantes em que comeu, etc. No entanto, o camarada que havia chegado de Paris tinha ido apenas a trabalho e não tinha tido tempo de frequentar todos os lugares que o senhor havia citado. O que havia voltado da viagem a trabalho já estava ficando impaciente, pois o sujeito ao lado passou a ser inconveniente ao ostentar as coisas boas que tinham em Paris e que o outro não

aproveitou. Mas no final da narrativa, o viajante descobre que na verdade o senhor chato que lhe importunava nunca tinha ido à Paris. Provavelmente suas informações eram baseadas nas conversas que outros viajantes também já disseram.

No início da crônica, o narrador já começa ironizando:

É muito interessante a mania que têm certas pessoas de comentar episódios que viveram em viagens, com descrições de lugares e coisas, na base de ‘imagine você que...’ Muito interessante também é o ar superior que cavalheiros, menos providos de espírito pouquinho coisa, costumam ostentar depois que estiveram na Europa ou nos Estados Unidos (antigamente até Buenos Aires dava direito a empáfia). (PONTE PRETA, 2012, p. 131).

Pelo tom do narrador, percebe-se que a história será sobre algum fato inusitado envolvendo alguma conversa sobre pessoas que ostentam algo. Após esse momento desenrola-se a narrativa em torno da conversa entre o camarada que havia acabado de chegar de Paris e um “cavalheiro gordote, de bigodinho empinado” (PONTE PRETA, 2012, p. 131). A utilização do adjetivo gordote e a descrição do bigodinho empinado já indica um tom depreciativo do cavalheiro e até mesmo caricatural. Vejamos o diálogo entre os dois tipos:

– Quer dizer que está vindo de Paris, hem? – arriscou.
 O que tinha vindo fez um ar modesto:
 – É!!!
 – Naturalmente o amigo não se furtou ao prazer de ir visitar o palácio de Versalhes.
 – Não. Não estive em Versalhes. Era muito longe do hotel onde me hospedei.
 (PONTE PRETA, 2012, p. 131).

Em seguida, o gordote indagou sobre o hotel e por aí foi se desenrolando a conversa, ele sempre perguntando, claro:

– E depois de acender um cigarro, lascou: Passeou pelo Bois?
 – Passei pelo Bois uma vez, de táxi.
 – Mas o amigo vai me desculpar a franqueza:; o amigo bobou. Não há nada mais lindo do que um passeio a pé pelo Bois de Boulogne, ao cair da tarde. E não há nada mais parisiense também.
 – É...eu já tinha ouvido falar nisso. Mas havia outras coisas a fazer. (PONTE PRETA, 2012, p. 133).

O sujeito gordote não havia entendido que o camarada não tinha viajado a passeio, mas, sim, a trabalho e continuava a importunar: perguntou se ele havia visitado o Louvre, se tinha visto a Gioconda e o viajante sempre negando ou dando alguma desculpa para o fato de não ter ido.

Como se não bastasse mais nada, o gordote perguntou: “– E a comida de Paris, hem,

amigo”? Você jantava naqueles bistrozinhos de Saint-Germain? Ou preferia ou restaurantes típicos de Montmartre?” (PONTE PRETA, 2012, p. 133). O interrogado respondeu que sempre jantava no hotel e sua paciência já estava esgotando, quando novamente o gordote perguntou o que ele achava das mulheres do Lido. Nesse momento, mesmo impaciente, o viajante foi educado e respondeu da seguinte forma:

– Eu não fui ao Lido também. O senhor compreende. Eu estive em Paris a serviço e sou um homem de poucas posses. Quase não tinha tempo para me distrair [...] – Caríssimos – confirmou o gordinho sem se mancar. – O senhor, naturalmente, esteve lá a passeio e pôde fazer essas coisas todas – aventou, como quem se desculpa. Foi aí que o gordinho botou a mão rechonchuda sobre o peito e exclamou: – Eu??? Mas eu nunca estive em Paris! (PONTE PRETA, 2012, p. 134).

Percebe-se nesse trecho que o gordote além de ter passado a festa toda incomodando o viajante, o enganou. Falava com tanta propriedade sobre os lugares e as coisas de Paris, que parecia já ter muita intimidade. Nessa crônica o autor satiriza a figura do chato e, sobretudo, a questão da arrogância empregada por este.

Algumas pessoas, em determinadas situações, sentem uma necessidade grande de autoafirmação financeira. Procuram falar alto nas mesas, nos bares, contam relatos de viagens e de compras que fizeram na Europa. Algumas falam a verdade, outras para não se sentirem inferiores, entram no mesmo jogo e acabam assumindo um discurso de ostentação em cima do que nunca tiveram ou fizeram. Foi esse o caso do sujeito “chato” na crônica. Esse tipo é tão comum na sociedade, seus comportamentos são tão previsíveis que, podemos dizer que são tipos caricaturais e estão onde menos esperamos.

Podemos perceber com a leitura das crônicas de Stanislaw Ponte Preta que há um grande investimento no trabalho com linguagem empregada. Os recursos estilísticos que são utilizados para enfatizar a sátira despertam realmente a atenção do leitor para a crítica, sem que o texto se torne previsível.

3 RELATO REFLEXIVO

Antes de iniciarmos o relato reflexivo, comentaremos alguns passos que trilhamos no decorrer da pesquisa. Baseamo-nos, sobretudo, nas ideias apontadas pela Estética da Recepção, que promoveu o destaque ao leitor e às relações estabelecidas entre este e o texto literário. Nosso trabalho foi ancorado no método recepcional, pois acreditamos que esse método auxilia na formação de leitores.

Desse modo, procuramos desenvolver atividades de leitura nas quais pudessemos observar a recepção do leitor em relação ao texto, além de promover o contato com a leitura de textos satíricos em sala de aula de autores que, geralmente, não são contemplados nos livros didáticos.

Em relação à intervenção em sala de aula, a priori, buscamos observar como era a prática da professora de literatura e, posteriormente, aplicamos um questionário sociocultural com a docente para verificar suas experiências profissionais. Repetimos o mesmo procedimento com os alunos colaboradores, com o objetivo de saber quais as experiências de leitura eles tinham e como era sua relação com o texto literário.

Os questionários apresentavam questões abertas e de múltipla escolha. Foi através desse questionário que conseguimos traçar o perfil da professora colaboradora e dos discentes colaboradores que comentaremos nesse capítulo. Além disso, utilizamos, durante as aulas, um diário de pesquisa, no qual registrávamos as aulas em forma de relato de experiências.

Após o período de observação, partimos para as atividades de leitura, nas quais utilizamos os seguintes textos: *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros; “A vontade do falecido” e “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta; “Quem sou eu?” e “Pacotilha”, de Luiz Gama. Nosso objetivo maior era observar a recepção de textos satíricos dos autores supracitados, bem como observar os aspectos temáticos presentes nos textos em estudo que mais despertarem a atenção dos alunos, durante as experiências de leitura em sala de aula.

Nossas aulas seguiram a sequência básica para o letramento literário proposto por Cosson (2016): *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Procuramos promover atividades que possibilitassem o contato com o texto literário e dar espaço para que os alunos pudessem se posicionar sobre o texto em sala de aula. Propusemos, também, que os alunos registrassem suas impressões em um diário de leitura, não visando desenvolver uma prática eficiente de escrita, mas com intuito de fazer com que os alunos registrassem as inferências que tivessem sobre o texto e até mesmo se gostaram ou não de determinada leitura.

A ideia aqui era que os alunos pudessem ter uma interação com o texto e, que, posteriormente, pudessem compartilhar com a turma suas impressões. Desse modo estaríamos auxiliando não só no desenvolvimento crítico do leitor, mas também na sua própria formação enquanto leitor literário.

3.1 Os primeiros desafios

Inicialmente, visitamos a escola e conversamos com a direção sobre a nossa pesquisa. Já havíamos trabalhado na mesma escola durante os estágios supervisionados no período da graduação e conhecíamos a professora do Ensino Médio. No entanto, ao conversar com a docente, descobrimos que esse ano houve uma mudança na distribuição de turmas e que ela estava apenas com as turmas de terceiro ano. A professora nos recebeu com entusiasmo e disse que se quiséssemos realizar o trabalho em sua turma as portas estavam abertas. Agradecemos e explicamos que o nosso intuito era trabalhar com uma turma de segundo ano, tendo em vista que iríamos fazer um trabalho em torno de leituras e a turma do terceiro ano estaria muito focada nas propostas para o Enem.

A professora confirmou a nossa ideia, afirmando que os alunos do terceiro ano estão muito mais preocupados com as aulas de produção textual do que com as aulas de literatura, mesmo sabendo a importância destas. Mesmo assim, a professora, muito gentilmente, nos apresentou à professora do segundo ano do Ensino Médio que também nos atendeu com atenção. Mas ao comentarmos sobre nosso projeto, a professora informou que tinha três turmas do segundo ano e que não poderia nos ceder apenas uma para que ministrássemos aula, pois ela costumava seguir uma sequência e teria que aplicar o mesmo conteúdo nas outras salas. Como não poderíamos trabalhar com três turmas ao mesmo tempo, buscamos outra alternativa.

Nos indicaram novamente outra professora que atuava no turno da manhã com turmas do segundo ano. Ao apresentarmos o plano de aula, a docente demonstrou interesse e disse iria ser uma honra poder aprender mais e contribuir também com a nossa pesquisa. Ficamos de nos encontrar na semana posterior para organizarmos o calendário.

Na semana seguinte, ficamos sabendo que a professora não estava mais trabalhando na escola. Esse foi o nosso segundo impasse para a realização da pesquisa, uma vez que já tínhamos passado por outra professora que não tinha dado certo pelos motivos que já relatamos aqui.

Retornamos para casa já pensando na possibilidade de mudar de escola. O calendário estava passando rápido e ainda não tínhamos turma para realizar nossa pesquisa. Na semana posterior, voltamos à escola e fomos informadas pela diretora que havia uma nova professora que estava com uma turma de segundo ano no turno da tarde. Pedimos o contato telefônico da professora, caso a resposta fosse negativa, buscaríamos outra escola. Mas, finalmente, conseguimos falar e combinamos de conversar no dia seguinte na escola. Chegando lá, fomos bem recebidas, a professora foi extremamente atenciosa, concordou com a realização da pesquisa, disse que fazia pouco tempo que estava trabalhando na escola, mas que poderíamos contar com o seu apoio.

3.2 Na companhia da professora colaboradora

Na primeira conversa informal que tivemos, a professora nos relatou que ainda não havia ministrado aulas de literatura e explicou suas razões. Disse que o tempo das aulas eram menores do que os da escola privada em que trabalhava, sendo 40 minutos por aula. Eram apenas 4 aulas semanais, 2 seguidas na quarta-feira, 1 aula na quinta no último horário e 1 aula na sexta no terceiro horário, ou seja, as aulas das quintas e sextas eram quebradas, o que dificultava o andamento da disciplina, sobretudo o avanço de conteúdos. A professora ainda ressaltou que a aula da quinta-feira era a mais difícil porque tinham alguns alunos que fugiam do último horário e os que ficavam na sala demonstravam ansiedade para ir embora também.

Ainda sobre as dificuldades encontradas, a professora informou que os alunos têm muitos problemas em relação à escrita e que apresentam dificuldades de interpretação, porque lêem pouco. A professora também nos contou sobre o quanto era difícil trabalhar com o livro didático adotado pela escola, pois o mesmo era muito denso, com muitos conteúdos, humanamente impossíveis de serem ministrados em menos de um ano.

Em nossa conversa, a docente também demonstrou lamentar o fato de não ter ministrado aulas de literatura ainda e justificou novamente informando que quase sempre não consegue concluir um conteúdo durante uma aula, fazendo com que esse conteúdo se estenda para as aulas seguintes, atrasando, desse modo, todo planejamento. Explicamos para a professora que o nosso projeto poderia ser uma boa porta de entrada para suas aulas futuras de literatura, tendo em vista que iríamos trabalhar com materiais acessórios ao invés do livro didático e que iríamos partir de temas que fazem parte do cotidiano dos alunos. A professora concordou com nossa afirmação.

Posteriormente, organizamos o cronograma das aulas e enviamos para a professora colaboradora juntamente com o plano de atividades. Pedimos para que a professora lesse nossa proposta de atividades e verificasse se estava de acordo com o planejamento feito em função do calendário escolar. Após alguns dias, a professora nos respondeu, dizendo que havia lido nosso plano de aula e que estava de acordo com o cronograma, que, se quiséssemos, poderíamos começar nossas observações na mesma semana. Mas ressaltou o fato de que nós não iríamos observar aula de literatura, mas, sim a continuação do conteúdo de língua portuguesa que ela estava ministrando.

Antes de comentarmos sobre as primeiras observações, é preciso ressaltar que nós havíamos produzido um questionário (apêndice A) de pesquisa para a professora colaboradora. No entanto, nosso questionário estava totalmente voltado para questões relacionadas a prática da professora nas aulas de literatura. Como a professora colaboradora ainda não tinha ministrado essas aulas, resolvemos modificar o questionário, torná-lo mais compacto, até porque a professora já havia repassado muitas informações oralmente. Logo, não havia necessidade de fazermos muitas perguntas acerca das aulas de literatura, pois não teríamos retorno. Desse modo, iniciamos nosso período de observação em sala de aula e ao mesmo tempo refizemos o questionário, que foi respondido pela professora.

3. 3 O perfil da professora colaboradora e suas relações com a leitura literária

Para conhecer o perfil da colaboradora e saber como é a sua relação com a literatura, utilizamos um questionário. Dividido em 2 blocos: o primeiro corresponde ao interesse de conhecer melhor o perfil da colaboradora. Nesse bloco constam questões acerca da formação da docente, como por exemplo, instituição de ensino, ano de conclusão do curso de graduação, alguma pós-graduação. O segundo bloco do questionário trata sobre a relação da colaboradora com a literatura, que tipos de textos que gosta de ler, quais as dificuldades em trabalhar com a leitura literária etc.

Conforme os dados obtidos no questionário, podemos dizer que a professora que nos recebeu de modo caloroso, era alguém que havia concluído os estudos de graduação em 2001, pela Universidade Estadual da Paraíba e seguiu uma linha de pesquisa na área da linguística. A colaboradora também tinha realizado um curso de Especialização em Línguas e Literatura Espanholas, pela mesma Universidade. Em termos de experiências de ensino, a docente informou no questionário que já fazia 16 anos que atuava na rede privada e 5 meses na escola

pública, após sua aprovação no último concurso do Estado. As turmas em que atuava na escola eram as do 6º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio.

Em relação ao segundo bloco de questões, pedimos inicialmente para que a professora falasse um pouco sobre sua relação com a literatura, os tipos de textos que gostava de ler. A colaboradora respondeu da seguinte forma: “Gosto de poemas, romances diversos, contos e crônicas. Enfim, de tudo um pouco...”

Nota-se que a professora procurou ser sintética em seu texto. Esperávamos que ela detalhasse um pouco mais sua resposta, comentasse algo sobre seus primeiros contatos literários, sobre sua atuação nas aulas de literatura, sobre sua relação afetiva com a área. No entanto, consideramos o fato de que poderíamos ter elaborado melhor nossa pergunta, especificado o que realmente queríamos para que a colaboradora pudesse se expor de uma maneira mais abrangente.

A nossa segunda questão diz respeito à prática da professora em sala de aula. Já sabíamos através da primeira conversa informal que a docente ainda não havia ministrado aulas de literatura nessa turma, mas decidimos dar-lhe voz novamente para que expusesse através da escrita, suas dificuldades e suas justificativas para a ausência dessas aulas, tendo em vista que os alunos estavam próximo do final do segundo bimestre. Consideramos importante expor aqui a resposta da colaboradora:

As aulas são reduzidas (40 minutos apenas). Quando faltam professores, existe uma prática chamada “subir aula”, ou seja, se propõe que os professores passem uma atividade qualquer para que os alunos fiquem em sala durante a aula vaga para que sejam liberados mais cedo.

O livro didático é muito denso. São muitos conteúdos, é humanamente impossível dar conta de todo o programa. São selecionados os “mais significativos”.

Os alunos não dominam a competência da escrita, muitos não conheciam sequer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, que é a tipologia cobrada no ENEM.

Observa-se que a resposta da professora apresenta alguns pontos que já tinham sido comentados em nossa primeira conversa, como a questão do tempo reduzido da aula e o vasto conteúdo do livro adotado pela escola. Em relação à utilização do livro didático, a resposta da professora nos chamou a atenção, pois a docente afirmou que são selecionados os conteúdos “mais significativos”. Ficamos pensando quais conteúdos seriam mais significativos e por que eram considerados dessa forma, mas a resposta veio em seguida no momento em que a professora citou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), deduzimos então que os “mais significativos” seriam os conteúdos necessários para realizar a prova do Enem.

Ao afirmar “os alunos não conhecem sequer a estrutura de um texto dissertativo-

argumentativo, que é a tipologia cobrada no ENEM”, a professora revela um dado real de muitas escolas: a preocupação com a aprovação dos alunos no ENEM. Entendemos as dificuldades que um professor enfrenta para realizar suas aulas, mas sabemos que a nossa atuação em sala de aula vai muito além de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987). Como podemos esperar que os alunos tenham hábito de leitura se a maior preocupação são os conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM? Como propiciar experiências literárias com o texto literário sendo utilizado como pretexto para ensinar, por exemplo, técnicas argumentativas? Não estamos querendo dizer que a professora está ensinando da forma errada, não é nossa intenção e também não temos uma fórmula certa. É preciso que reflitamos sobre esses dados apontados constantemente por professores também em outras realidades, em outras escolas do Ensino Médio em nosso Estado.

Lembrando que o esforço do professor em ensinar os alunos os conteúdos exigidos na prova do Enem é uma cobrança imposta pela direção da escola e, sobretudo, pelo Estado que reforça o tempo todo, a necessidade de um curso superior e as poucas vagas no mercado de trabalho. Desse modo, os alunos já fazem a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio preocupados com o Enem e não com o aprender ou o experimentar. Não há, portanto, uma preocupação maior em formar leitores, mas, sim, sujeitos que dominem a competência da escrita.

Ainda no questionário, perguntamos qual a maior dificuldade em trabalhar com leitura literária na opinião da professora. Obtivemos a seguinte resposta: “Acima de tudo, a falta de base dos alunos. Dificuldades de leitura, falta de vocabulário e também a falta de recursos. Muitas vezes o professor tem que tirar cópias, porque as máquinas da escola só podem ser usadas para copiar as provas”.

Nota-se na resposta da professora novamente a preocupação com a escrita dos alunos. É fato que o desenvolvimento da escrita é muito importante para o processo de formação do aluno, pois ele dependerá desse meio ao longo de sua vida. Mas a falta de vocabulário apontada pela professora é decorrente da falta de hábito de leitura, que, por sua vez, resulta da falta de momentos na sala de aula reservados para leitura. Muitas das vezes, o aluno não tem incentivo dos pais, em outros casos, a condição financeira faz com que esses alunos também não tenham acesso a livros, revistas ou até mesmo gibis, sendo, assim, dependentes totalmente da escola como um espaço de leitura. Se o aluno vai para a escola e não tem um instante reservado para a leitura, continuará tendo problemas de vocabulário e o mais grave, enxergará a escrita como um processo doloroso, o que pode causar até mesmo uma aversão.

3.4 Contatos iniciais: as observações das aulas de língua portuguesa

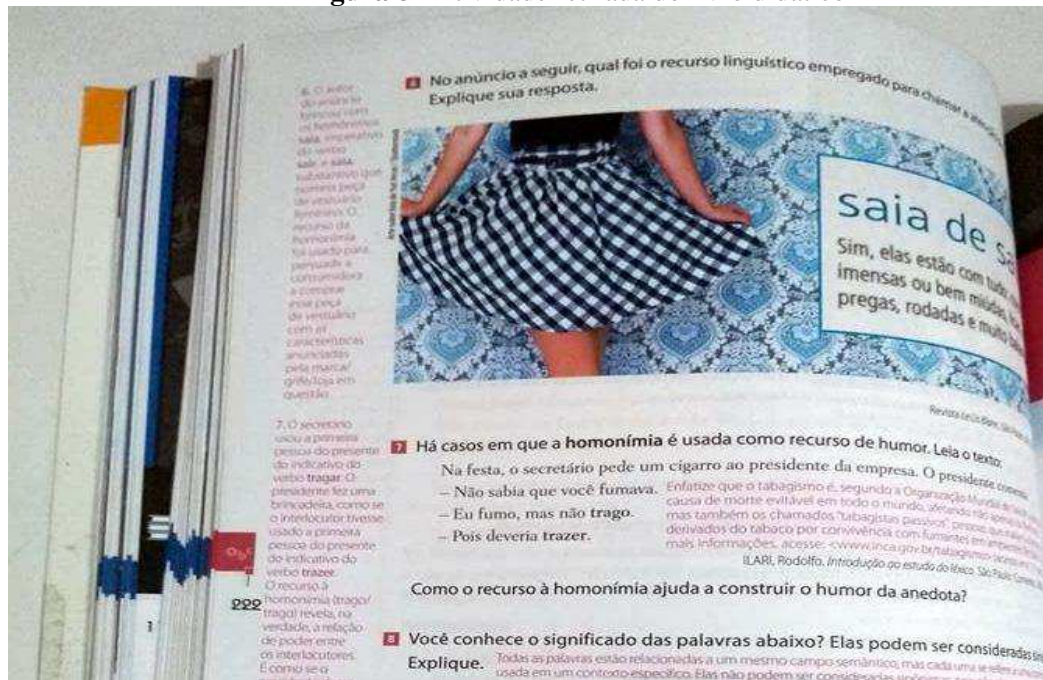
Devido ao curto espaço de tempo, só pudemos observar 3 aulas da professora colaboradora. Não tivemos a oportunidade de vê-la trabalhando com algum texto literário, como já comentamos, a professora ainda não havia entrado nos conteúdos de literatura. Logo, nossas observações foram pautadas nas aulas de língua portuguesa. Procuramos observar, sobretudo, a relação que a professora mantinha com os alunos e como era a participação destes nos encontros.

Na turma do 2º ano do Ensino Médio, existiam 31 alunos matriculados, no entanto, a professora nos informou que apenas uma média de 25 alunos frequentavam de fato as aulas. Nesse dia, estavam presentes 24 alunos. Em relação à estrutura da sala, destacamos o grave problema da acústica. Conseguíamos ouvir todos os diversos barulhos que ocorriam do lado de fora, isso prejudicava o andamento das aulas.

No primeiro dia, dedicado à observação de duas aulas, foi perceptível a divisão da turma em grupos. As cadeiras estavam organizadas em filas indianas, mas os alunos não sentavam desse modo. Deixavam o centro da sala praticamente vazio e ocupavam as cadeiras das laterais e do fundo.

A professora colaboradora iniciou a aula escrevendo no quadro sobre o novo sistema de avaliação. Colocou no quadro como seriam as três notas dos alunos e as respectivas pontuações por atividades realizadas, assiduidade, comportamento, participação etc. Alguns alunos copiavam, outros ficavam apenas conversando. Após esse momento, a professora explicou aos alunos sobre as pontuações que havia colocado no quadro e pediu para que todos anotassem, para não gerar dúvidas futuras. Em seguida, iniciou a correção de uma atividade do livro didático que não havia sido concluída na aula anterior. A atividade contemplava conteúdos como polissemia e homonímia, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 8 –Atividade retirada do livro didático



Fonte: (SETTE *et al.*, 2016, p. 222)

No momento da correção, a professora pediu para que os alunos lessem o texto da questão 7, posteriormente, perguntou o que eles haviam respondido, colocando em seguida a resposta no quadro. Durante a resolução das questões, a professora precisou retomar um assunto anterior e explicar novamente o uso da crase, explicando também o que são preposições. Para tanto, a docente citou oralmente o trecho da canção “Não deixo não”, de Mano Walter (cantor nordestino que faz parte do repertório musical de muitos alunos daquela idade). Nesse momento, alguns alunos começaram a rir, pois acharam engraçada a explicação da professora utilizando o trecho de um forró.

Notamos que a turma mantinha um bom relacionamento com a professora, havia um entrosamento. Embora os alunos conversassem bastante, havia também momentos em que prestavam atenção e respondiam às atividades. Após o final da correção, a primeira coisa que eles faziam era levar o caderno para a professora registrar o visto, ou seja, havia uma preocupação considerável com a questão da nota.

Antes de concluir a aula, a professora perguntou à turma quem já tinha feito a prova do Enem por experiência, apenas um aluno respondeu que havia feito. Em seguida, a professora expôs no quadro um modelo de elaboração do projeto de texto tendo como base as exigências do Enem. Segue abaixo o modelo explicitado no quadro:

Identificar a situação problema => introdução

Detalhar a situação problema => desenvolvimento

Propor solução => conclusão

Enquanto os alunos copiavam, a professora explicou que esse seria o modelo a ser seguido e que, na próxima aula, comentaria os temas que os alunos deveriam trabalhar na elaboração do projeto.

A nossa segunda observação foi no dia seguinte. A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e começou a copiar no quadro o exemplo do projeto de texto que ela queria. O tema do exemplo foi: sustentabilidade e progresso. O modelo de projeto pedido pela professora não era uma redação, era um projeto em que os alunos responderiam questões acerca do tema sugerido, até formar uma espécie de “esqueleto” de redação. A ideia era que os alunos entendessem como funcionam as etapas da criação de um texto dissertativo-argumentativo.

Quando a colaboradora terminou de exemplificar no quadro o projeto de texto, faltavam apenas 15 minutos para terminar a aula. Logo, a docente informou aos alunos que a atividade de casa seria a elaboração de um projeto com o tema “conflito de gerações”.

No dia seguinte, a professora nos cedeu o espaço para conversarmos com os alunos sobre o trabalho que seria desenvolvido. Como a professora até então não havia nos apresentado, os alunos costumavam olhar de modo curioso, às vezes algum cochichava com o colega do lado, imaginavam que nós fossemos fazer estágio. Nos apresentamos para os estudantes, falamos um pouco sobre como nasceu o interesse pelo trabalho com a literatura na sala de aula. Em seguida, explicamos que teríamos 12 aulas com a turma e que trabalharíamos com leitura de textos literários. Também informamos que nos dias de nossas aulas não precisariam levar o livro didático, pois iríamos utilizar materiais acessórios.

Posteriormente, dissemos aos alunos que gostaríamos de realizar uma atividade de sondagem por meio de um questionário (APÊNDICE B). Ressaltamos que eles não eram obrigados a realizar essa atividade e que suas identidades seriam mantidas em sigilo. Além disso, comunicamos que o questionário iria servir para conhecer um pouco sobre o perfil de cada um, suas afinidades com leituras, suas dificuldades, tipos de textos que mais gostavam etc.

Disponibilizamos uma aula inteira para que os alunos respondessem às questões e dissemos que se tivessem dúvidas poderiam nos chamar. No decorrer da aula, duas alunas nos chamaram, ficaram sem saber o que colocavam na questão em que perguntávamos sobre as

atuais aulas de literatura. As alunas confirmaram que até aquele momento não tinham tido aulas de literatura. Orientamos as discentes a relatarem o que estavam nos dizendo e também a proporem sugestões de como queriam que fossem as aulas de literatura.

Próximo do final da aula, recolhemos os questionários e pedimos para que os alunos levassem o termo de assentimento (APÊNDICE C) que deveria ser assinado pelos pais dos menores. Explicamos que o documento era necessário para a realização de nossa pesquisa e que também era uma garantia de que não utilizaríamos nenhum dado pessoal do aluno como nome, fotografia, vídeo etc. Uma das alunas nos perguntou se era obrigado assinar e respondemos que não, em seguida ela disse que não levaria para casa. Frisamos novamente que nenhum aluno era obrigado e que podiam ficar a vontade para escolher participar ou não. De um total de 31 alunos matriculados, apenas 14 trouxeram as assinaturas dos pais. Desse modo, em nosso trabalho só divulgaremos os textos e as falas dos alunos que aceitaram participar. No próximo tópico, comentaremos sobre os resultados da aplicação do questionário.

3.5 O perfil dos alunos e seus hábitos de leitura

O questionário (APÊNDICE B) de sondagem foi composto por 14 questões, elaboradas com o objetivo de identificar a relação dos alunos com a leitura literária ou até mesmo a ausência de tal relação. Em suas respostas, os 14 estudantes que responderam ao questionário também puderam comentar as aulas de literatura que tiveram no primeiro ano do Ensino Médio as leituras que costumavam fazer fora da escola, os tipos de textos que mais gostavam etc. Conhecer o perfil da turma com a qual vamos trabalhar é essencial para pensar sobre as estratégias que serão utilizadas durante o desenvolvimento do trabalho com a leitura literária.

A primeira pergunta presente no questionário foi: “Você gosta de ler?”. É uma questão é muito comum. Mas, precisávamos partir de algo que fosse relacionado ao campo dos afetos. Nesse caso, o ponto de partida inicial foi o gosto pela leitura. Dos 14 estudantes que responderam ao questionário, apenas 1 marcou que não gostava de ler. Para nossa surpresa, pois a professora colaboradora havia dito em uma conversa informal que os alunos não tinham hábito de leitura.

Nessa mesma questão pedimos para que os alunos⁵ que respondessem afirmativamente comentassem sobre os tipos de texto que mais gostavam de ler, foram citados: poemas; contos; romances; histórias de terror e suspense; revistas; gibis; jornais; livros teatrais; crônica; cordel, best-sellers e textos sobre astrologia. O aluno que informou não gostar de ler justificou o motivo da seguinte forma: “Por não sentir vontade de ler” (D.W). O desinteresse pela leitura expresso em sua resposta talvez tenha explicação. Provavelmente esse aluno ainda não tinha tido uma experiência de leitura marcante, por isso o desinteresse.

Já que pretendíamos trabalhar com a leitura compartilhada e leituras orais em sala de aula, achamos relevante investigar se os alunos gostavam de se expor oralmente. Por isso, a nossa segunda pergunta foi: “Você gosta de ler em voz alta?”. Dos 14 alunos que participaram, 5 afirmaram que gostavam, 1 afirmou que gostava mais ou menos e 8 informaram que não gostavam. Vale enfatizar as justificativas desses 8 alunos que não gostam de ler em voz alta:

Na realidade eu amo ler em voz alta, porém sou extremamente nervosa, isso impossibilita a leitura. (G. S)

Pois eu acho que ler é uma coisa que você faz só pra você, viaja sozinho em um mundo. (G. L)

Porque tenho vergonha. (C.N)

Sou um pouco tímida e as vezes falo rápido demais. (K. L)

Porque pode ter mais pessoas lendo no mesmo ambiente e acabar atrapalhando as outras pessoas. (W. P)

Por vergonha. (D. W)

Porque incomoda a minha quem está lendo. (L.B)

Já imaginávamos que a questão da timidez seria um dos fatores citados pelos alunos. Notamos que os estudantes W. P e L. B não entenderam a pergunta do questionário, acharam que a leitura em voz alta feita por algum aluno pode atrapalhar a leitura silenciosa dos demais. O aluno G.L também não entendeu a questão, mas acabou compartilhando a concepção de leitura que ele tem. Para G. L a leitura deve ser algo individual, pois é um momento em que “você viaja sozinho no mundo”.

Quanto à leitura feita fora da escola, 1 aluno respondeu que lia às vezes, 4 alunos

⁵ Os nomes dos alunos serão representados a partir das primeiras letras do primeiro e segundo nome para efeito de preservação dos sujeitos e respeito à ética que envolve nosso trabalho. Frisamos que possuímos todos os registros orais e escritos da professora colaboradora e dos alunos. No entanto, não podemos divulgá-los em nosso trabalho, pois tal atitude vai de encontro ao termo de consentimento assinado pelos participantes.

responderam que não leem e um deles indicou o motivo e fez uma sugestão para a escola:

Não, porque meu tempo está corrido mais gostaria que na escola expandisse áreas para a leitura na escola. (E.S)⁶

O fato do aluno querer que haja uma expansão no espaço reservado para leituras na escola já é um dado bastante positivo. Os outros 9 alunos que afirmaram ler fora da escola citaram os seguintes tipos de textos: bíblia, poesia, jornal, revista, documentários, notícias em redes sociais, romance, histórias de terror, contos, cordel, textos de aventuras, livros de seriados. Selecionamos dois comentários dentre os 9 alunos para expor aqui:

Sim, leio livros de seriados, histórias que envolvam acontecimentos realistas etc (K.L)

Sim, eu gosto de ler poemas fora da escola pois esse tipo de texto me ajuda a soltar a imaginação, refletir. (A. N)

As respostas dos alunos revelam a importância da realização desse questionário de sondagem. Através desses dados pudemos organizar os passos seguintes. Já tínhamos em mãos duas informações de grande valor: um aluno gosta de histórias que tenham acontecimentos realistas, ou seja, que tenham a ver com o seu cotidiano. E o outro justifica seu gosto pela poesia afirmando que esse tipo de texto ajuda a imaginar, refletir.

Na quarta questão, perguntamos se os alunos lembravam algum texto que tinha marcado suas vidas e obtivemos os seguintes resultados: 1 aluno deixou em branco, 5 alunos responderam que não lembravam, os outros 8 alunos afirmaram lembrar-se de alguns textos, mas apenas 6 destes citaram algumas obras e autores como: *Uma noite de verão*; *Feurinha*; *Bazar do folclore*; *Fale*; *Harry Potter*; textos de Isabella Freitas e romances de Machado de Assis. O aluno G.S foi o único que citou um poema em sua resposta e afirmou que “se encontrou” nesse poema, destacamos suas palavras abaixo:

Eu tinha 15 anos’, ‘eu tinha apenas 15 anos’, ‘foram duas vezes’, ‘meu primo passou por isso’, ‘eu passei por isso’; - Fale!
nesse livro (Fale) encontrei esse poema, definitivamente é a minha descrição transcrita. (G. S)

Ao pesquisarmos sobre o poema citado pelo aluno, descobrimos que o livro *Fale!* é uma tradução da obra *Speak*, de Laurie Halse Anderson, e trata-se de um romance que foi lançado em 1999. O aluno pode ter confundido o gênero, mas algo no romance despertou o

⁶ Todas as respostas foram transcritas sem alterações na escrita dos alunos.

seu interesse. A resposta de G.S parece se relacionar ao prazer estético vivido por ele durante a leitura. Conforme Jauss (1979, p. 65), “o expectador por ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dá assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por uma descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*)”.

Como a professora colaboradora havia nos informado que ainda não tinha ministrado aula de literatura, consideramos importante perguntar aos alunos sobre as aulas de literatura que eles tiveram no primeiro ano do Ensino Médio, pois através dessas informações teríamos uma noção dos autores que eles já tinham lido, dos textos que foram discutidos e da metodologia utilizada pela professora anterior. Por isso elaboramos a pergunta: “Como eram as aulas de literatura no primeiro ano do Ensino Médio? Lembram de algum texto ou de algum autor de que gostaram?”. Dentre algumas respostas, selecionamos as que estão transcritas a seguir:

Liamos contos e crônicas, mas eu roubava livro de Carlos H. Cone e lia nesses momentos. (G. S)

Eram legais, nós tínhamos o momento da leitura. Não lembro de nenhum texto. (A. N)

As aulas tinha 15 minutos para a leitura, depois fazia um pequeno texto falando sobre a leitura. (A. E)

Eram apreciativas e um autor bacana que era muito citado: Carlos Drumond de Andrade e alguns trechos das canções de Gabriel o Pensador. (K. L)

eram bem rápidas e resumidas, machado de assis (D. W)

Gregório de Mattos. (P.S)

Eram ótimas. Sim, o livro Quase meia noite do autor brasileiro, Carlos Heitor Cony. (G. L)

Durante o momento da resolução do questionário, a aluna A.E já havia comentado oralmente que gostaria que as aulas de literatura fossem como as do ano passado, ou seja, como as aulas do primeiro ano do Ensino Médio. Ao ser questionada sobre sua sugestão, a aluna respondeu que nas aulas do ano anterior, a professora reservava 15 minutos para fazer leituras literárias. A aluna A.E também afirmou que considerava o tempo muito pouco, mas que já era alguma coisa, tendo em vista que no atual momento não estava vendo nada de literatura na escola. É importante frisarmos que as respostas dadas revelam que os alunos gostavam das aulas de literatura, de ter um tempo reservado apenas para a leitura, mesmo que fosse um curto espaço de tempo.

Ao sabermos do tempo destinado às aulas de literatura, ficamos pensativas.

Continuamos achando esse tempo muito reduzido. Mas levando em consideração o atual contexto, 15 minutos por aula faria com que os alunos tivessem um pequeno contato com a literatura, não seria muita coisa, mas seria algum começo.

Outro dado importante observado sobre as aulas de literatura no primeiro ano do Ensino Médio foi a utilização de autores considerados canônicos como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Gregório de Mattos. Além desses autores, os alunos G.S e G.L comentaram sobre o romancista e cronista Carlos Heitor Cony, que faleceu no início do ano. G. L cita o em sua resposta o livro “Quase meia noite”, mas acreditamos que o aluno se confundiu, provavelmente queria referir-se ao livro *Quase memória*, romance que rendeu a Carlos H. Cony o prêmio Jabuti de Literatura como o melhor romance e livro do ano. O fato dos alunos terem citado apenas autores consagrados pela crítica reforça a ideia do ensino tradicional pautado nos autores mais contemplados nos livros didáticos.

Mesmo sabendo que a professora colaboradora ainda não havia ministrado aulas de literatura, nós precisávamos perguntar aos alunos sobre essas aulas, até mesmo para que eles pudessem se expor sobre essa ausência. Desse modo, elaboramos a questão “Como costumam ser as aulas de literatura agora? Você gosta da forma como a professora as organiza?”. Dentre algumas repostas, selecionamos as que estão transcritas abaixo:

Por enquanto não começamos com as aulas de literatura mas tenho certeza que vou gostar. (G. L)

Ainda não temos aula de literatura esse ano. (W. P)

No momento não temos aulas de literatura mas acredito que se um dia tiver aulas assim, será muito bacana. (A. N)

Atualmente estamos estudando conteúdos direcionados ao Enem como um “preparar”. (G. S)

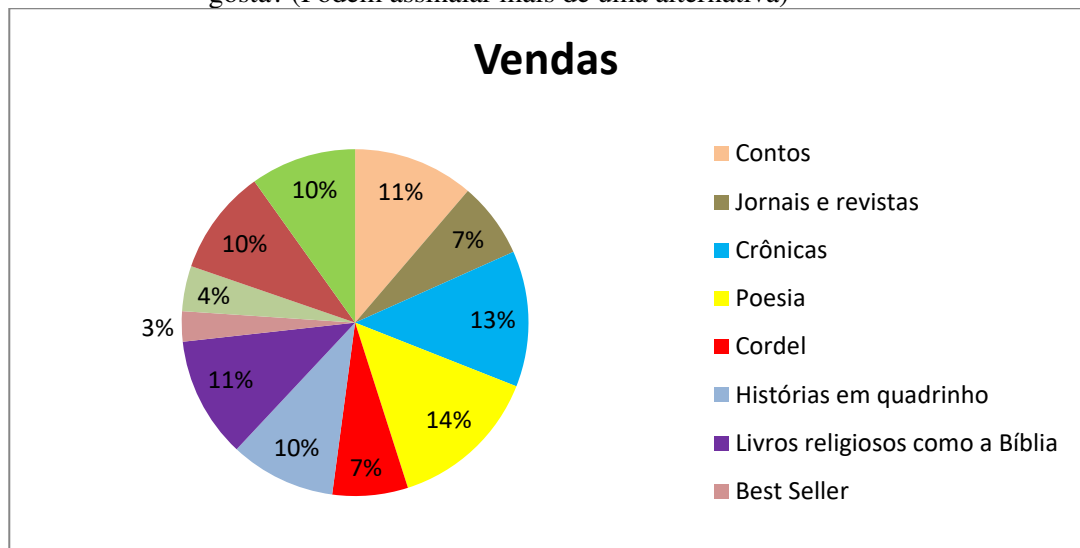
As repostas dos alunos confirmam a informação que já sabíamos, a ausência de aulas de literatura. Mesmo assim o que nos chamou atenção foi o fato dos alunos falarem com empolgação sobre a possibilidade de ter essas aulas. O aluno A. N afirma que “no dia em que tiver essas aulas será muito bacana” (expressão utilizada pelo aluno). O aluno G. L afirma ter certeza de que irá gostar. Outros alunos destacaram que as aulas de literatura que a professora ministra eram boas, interessantes. No entanto, acreditamos que esses alunos possam ter confundido as aulas de literatura com aulas de língua portuguesa, tendo em vista que a própria professora colaboradora confirmou que não havia entrado no campo literário.

Uma resposta que também nos preocupou foi a do aluno G. S, o fato de estar

estudando apenas conteúdos relacionados ao Enem como uma espécie de preparação para a prova, acaba prejudicando a formação do gosto pela leitura, uma vez que o aluno está sendo privado de um convívio e até mesmo de um contato com o texto literário em sala de aula.

A oitava questão do questionário se assemelha a segunda parte primeira questão. Perguntamos que tipo de leitura o aluno mais gostava de ler. Essa pergunta foi refeita estrategicamente, pois alguns alunos preferem questões de marcar ao invés de questões abertas. Pudemos perceber que até mesmo o aluno que tinha informado não gostar de ler, participou dessa questão e assinalou mais de um tipo de leitura. Podemos observar no gráfico abaixo os gêneros mais lidos pelos alunos:

Gráfico 1 – Questionário respondido pelos colaboradores – 8ª questão – Que tipo de leitura você mais gosta? (Podem assinalar mais de uma alternativa)

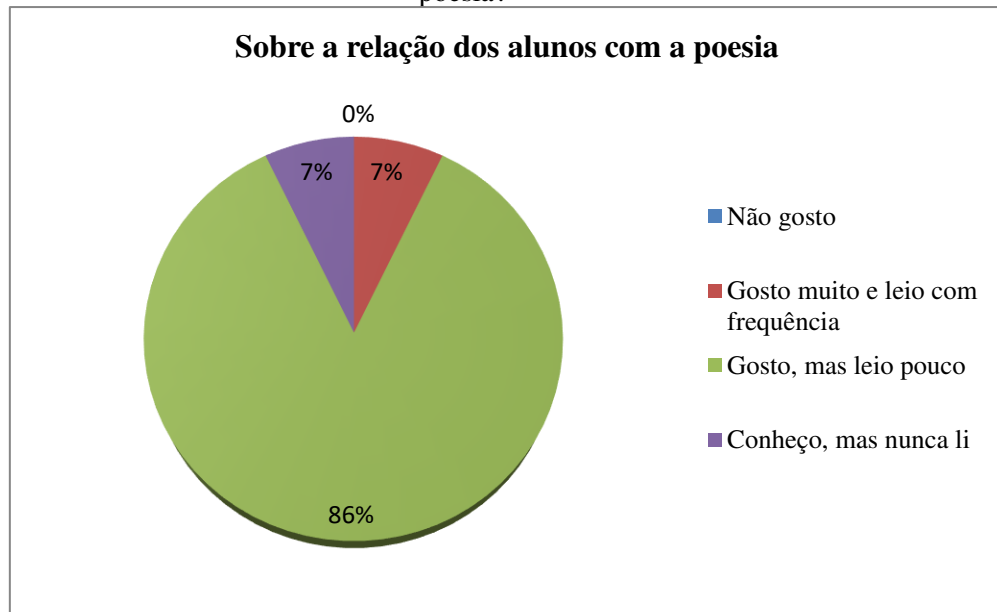


Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar no gráfico acima, a poesia foi a mais citada, seguida do gênero crônica, livros religiosos e contos. Lembramos que na questão em que pedimos para os alunos comentar o que liam fora da escola, apenas 3 alunos tinham citado o gênero poema e 1 havia mencionado o trecho de um poema presente no livro *Fale!*, de Laurie Halse Anderson, que descobrimos que era um romance.

Lembrando que não é comum que o gênero poema seja o mais citado entre as leituras literárias nessa fase escolar. Esse é um ponto positivo que também observamos. Os dados revelam que os alunos têm realmente alguma aproximação com a poesia, mas que não estão lendo poemas com tanta frequência. Pudemos comprovar nossa afirmação com base na próxima questão em que perguntamos sobre a relação do aluno com a poesia.

Gráfico 2 – Questionário respondido pelos colaboradores – 9ª questão – Qual a sua relação com a poesia?



Fonte: Dados da pesquisa

Pelo gráfico notamos que a maior parcela dos alunos gosta de poesia, mas leem pouco. Significa dizer que provavelmente esses alunos estão tendo pouco convívio com a poesia, seja em casa ou na escola. Como iríamos desenvolver um trabalho com textos satíricos que possuem um viés humorístico, precisávamos sondar a relação que os alunos possuíam com o humor. Para tanto, elaboramos a seguinte questão: “Você gosta de ler histórias de humor? Caso sua resposta seja afirmativa, cite algumas histórias de humor que você tenha lido e gostado”. A partir das respostas dos 14 alunos verificamos que 2 não gostavam de histórias de humor, 1 deixou a resposta em branco, 1 afirmou gostar desse tipo de texto e indicou a leitura em sites de humor e 11 disseram que gostavam, mas não lembravam de nenhuma história no momento, exceto um aluno que citou a Turma da Mônica – história em quadrinhos muito apreciada por crianças e adolescentes.

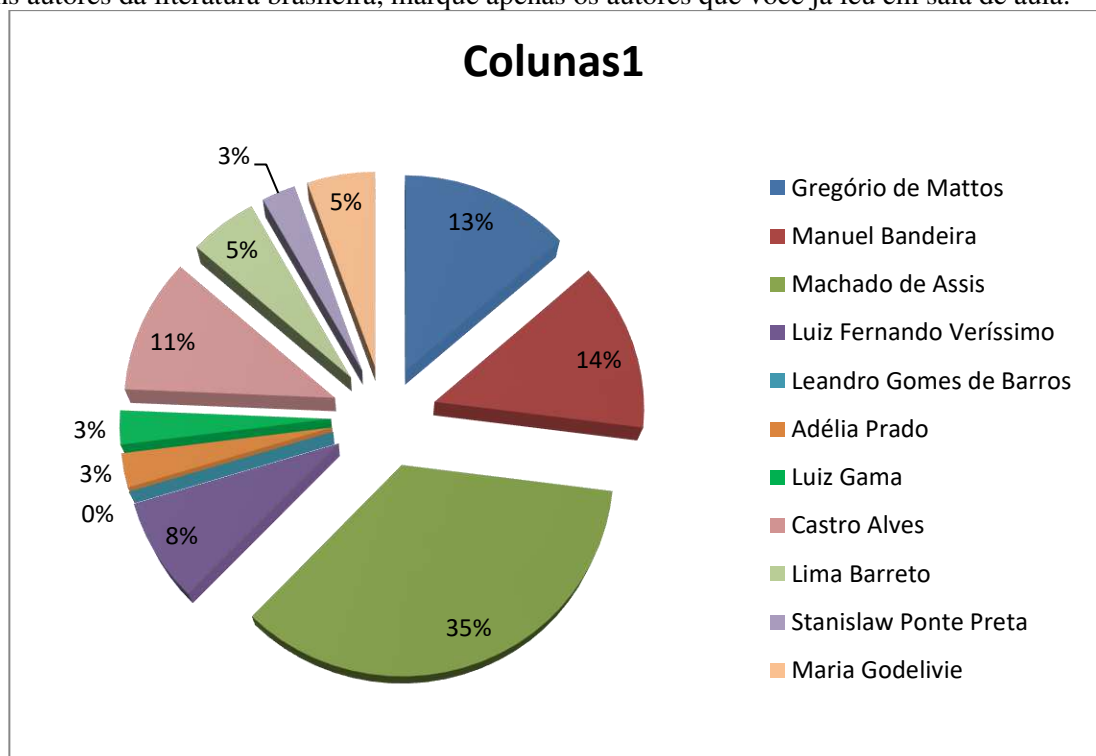
Para entendermos qual o espaço a literatura de cordel ocupava na rotina daqueles alunos, elaboramos uma pergunta voltada para um autor específico: “Você sabe quem é Leandro Gomes de Barros? Sabe algum título de seus folhetos? Em caso afirmativo, qual?”. As respostas dos alunos nos surpreenderam. Um total de 13 alunos responderam que não conheciam, que nunca tinham ouvido falar, 1 aluno deixou a resposta em branco, o que revela que este também não sabia nada sobre o poeta. Não podemos afirmar que a turma desconhecia a literatura popular, 5 alunos haviam marcado o cordel como tipo de texto mais lido. Mas o

fato de nunca terem ouvido falar em Leandro Gomes de Barros é preocupante, tendo em vista a quantidade de folhetos escritos por ele.

No questionário respondido pela professora colaboradora também não foi citada a literatura de cordel como tipo de texto que ela gostava de ler. Segundo Pinheiro e Marinho (2012), o trabalho com a literatura de cordel deve acontecer também por meio da relação afetiva com a literatura popular, ou seja, não basta somente que o professor queira utilizar o folheto como um instrumento de ensino, deve-se, em primeiro lugar, ser um leitor de cordel, ter conhecimento sobre as práticas que envolvem essa literatura e levar em consideração a realidade dos seus alunos. Para que os estudantes conheçam e sintam vontade de ler folhetos é preciso que o professor comece a estimulá-los a partir da sua própria conduta enquanto leitor.

No questionário dos alunos, consideramos importante também apresentar uma lista de escritores para que eles assinalassem os nomes que tinham sido lidos em sala de aula. Os resultados podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Questionário respondido pelos colaboradores – 12ª questão – Abaixo segue uma lista com alguns autores da literatura brasileira, marque apenas os autores que você já leu em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o autor Machado de Assis foi apontado como o mais lido em sala de aula, na sequência, os autores Gregório de Mattos de Luiz Fernando Veríssimo. Ou seja, os alunos demonstraram mais uma vez que a leitura de autores considerados canônicos continua

sendo privilegiada nas escolas, acreditamos que a causa maior seja a rotulação presente nos livros didáticos, em que apenas alguns são privilegiados. Um dado positivo desse gráfico e que os autores mais citados possuem textos satíricos, sobretudo o poeta Gregório de Mattos.

Na mesma questão também solicitamos que os alunos escrevessem o nome de algum autor (especificados na lista) que já tinham ouvido falar, mas que ainda não tinham lido. Os nomes citados foram: Manuel Bandeira, Luiz Gama, Castro Alves, Leandro Gomes de Barros, Maria Goldelivie, Lima Barreto, Adélia Prado, Stanislaw Ponte Preta. Desses dados chamamos atenção para o fato de que 2 alunos citaram Luiz Gama, 2 citaram Leandro Gomes de Barros (os mesmos alunos que afirmaram nunca ter ouvido falar em Leandro Gomes de Barros) e 1 aluno citou Stanislaw Ponte Preta. Ou seja, nenhum dos 3 autores que selecionamos para realizar o experimento com a turma havia sido lido. Sabíamos que o desafio seria grande, mas estávamos dispostos a realizar esse primeiro contato os textos satíricos dos referidos autores.

Outro ponto que gostaríamos de comentar é a última questão do questionário aplicado. Pedimos para que os alunos comentassem o que achavam das aulas de literatura? Se tinham alguma sugestão para essas aulas. Quando elaboramos o questionário, ainda não sabíamos que a turma não tinha tido aulas de literatura. No entanto, julgamos importante ver quais sugestões seriam dadas para essas aulas. Dentre algumas respostas, selecionamos as que estão transcritas abaixo:

Poderíamos criar um grupo e trocar conhecimentos sobre leitura ou textos que gostamos.(G. S)

Por enquanto não estamos tendo aula de literatura, mas tenho uma sugestão, usa mais livros de aventuras e estrangeiros. (G. L)

Interessante trazer textos de autores desconhecidos que já ouvimos falar mais não conhecemos o seu trabalho, poesias e cordel. (P. S)

De maneira geral, a partir dos comentários, é perceptível o desejo dos alunos por leituras literárias, por autores desconhecidos e por tipos de texto que não estão sendo com frequência, como por exemplo, livros de aventura, literatura estrangeira, poesia e cordel, todos citados pelos alunos G.L e P.S. Através da resposta de G.L podemos observar que há uma necessidade de conhecer a literatura do outro, não apenas a literatura brasileira. Também chamamos atenção para a resposta do aluno G.S que demonstra querer um espaço para trocar conhecimentos sobre leitura, um grupo em que os alunos possam compartilhar entre si os textos que gostaram.

Conforme Colomer (2007), a leitura compartilhada tem o intuito de permitir que os

alunos experimentem a literatura em sua extensão socializadora, sentindo-se parte desse processo. Para a autora, as atividades de compartilhar respondem a um antigo objetivo, o de “formar o gosto”. Compartilhar as impressões sobre uma obra com outras pessoas é importante porque possibilita “nutrir-se” do outro, o que ajuda a construção de sentido. Nesse sentido, a sugestão proposta pelo aluno G.S é muito importante, pois possibilita o compartilhamento de textos literários além da sala de aula, fazendo com que o aluno não veja o texto literário apenas como um conteúdo escolar que precisa ser estudado.

3. 6 Construindo diálogos através do humor: a experiência de leitura com textos satíricos

Nosso primeiro encontro de intervenção ocorreu numa quarta-feira, dia 09 de maio de 2018, com um total de 22 alunos. Geralmente nossas aulas aconteciam três vezes na semana (quarta, quinta e sexta). Nos subtópicos seguintes apresentaremos a experiência de leitura dos textos: *O cavalo que defecava dinheiro*, Leandro Gomes de Barros, “A vontade do falecido” e “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta, “Quem sou eu?” e “Pacotilha”, de Luiz Gama, respectivamente. Quanto ao procedimento de coleta de dados, o registro da experiência foi realizado por meio de diários de leitura, diário do pesquisador e gravações de áudio.

Os procedimentos metodológicos utilizados em nossas intervenções pretendem a ampliação dos horizontes de expectativa dos alunos, tal como é indicado por Aguiar e Bordini (1988), por meio das cinco etapas: *determinação do horizonte de expectativa; atendimento do horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas; questionamento do horizonte de expectativas; ampliação do horizonte de expectativas*. Desse modo, procuramos iniciar o nosso trabalho em sala de aula com textos que atendam o horizonte dos alunos, para posteriormente conseguirmos a ampliação desses horizontes através de leituras mais complexas.

As estratégias utilizadas em nossas aulas são embasadas nas discussões de Colomer (2007) acerca da leitura compartilhada, entendendo esse tipo de leitura não como uma divisão de estrofes a serem lidas, mas como um momento de compartilhamento de opiniões e experiências a partir do texto literário. Em relação ao planejamento das aulas, nos apoiamos nos procedimentos metodológicos sugeridos por Cosson (2016), que também tem como base o diálogo entre leitor, autor e texto. Acerca do ensino de literatura, utilizamos Pinheiro (2009).

Vale ressaltar que Cosson (2016) teve como aporte teórico os estudos da Estética da Recepção e a partir daí conseguiu organizar a sua proposta de sequência básica. Por isso, não vimos necessidade em elencar passo a passo o que fizemos em cada etapa de Aguiar e Bordini juntamente com as etapas de Cosson. Assim como também não vimos necessidade em seguir a ordem da sequência sugerida por Cosson, pois fomos adequando as nossas aulas conforme as prioridades que tínhamos e conforme o engajamento da turma.

3.6.1 Antes de conhecer *O cavalo que defecava dinheiro*: os levantamentos de hipóteses

No primeiro dia de aula, iniciamos nossa conversa falando sobre os resultados dos questionários. Dissemos aos alunos que ficamos alegres em saber que os muitos tinham respondido que gostavam de ler. Também comentamos que o fato do autor Machado de Assis ter sido o mais citado é um ponto positivo e, ao mesmo tempo, preocupante, pois revela o desconhecimento de outros autores tão importantes quanto. Explicamos aos alunos que o questionário serviu para conhecermos um pouco os gostos de cada um, para que pudéssemos ir fazendo algumas adequações no nosso planejamento.

Antes de realizarmos a leitura do folheto *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, propomos à classe uma dinâmica. Para tanto, pedimos para que os alunos organizassem suas cadeiras em forma de círculo. No entanto, os alunos não se movimentaram, questionamos e eles disseram que não queriam formar círculo, que preferiam ficar no formato que já estavam. Respeitamos a vontade dos alunos, pois eles tinham demonstrado muita resistência e pensamos que talvez tenha sido pela falta de intimidade conosco. Em seguida, passamos de cadeira em cadeira e colocamos algumas plaquinhas coloridas com os temas dinheiro/ esperteza. Avisamos aos alunos que não podiam virar a plaquinha, mas notamos que muitos ficaram curiosos e já foram logo virando.

Iniciamos a dinâmica perguntando o que eles fariam se fossem muito espertos ou se tivessem muito dinheiro. Notamos que alguns alunos ficaram rindo, pois tinham começado a comentar entre si o que fariam se tivessem muito dinheiro. Explicamos que a ideia era essa mesma, que cada um expusesse o que faria. O aluno E.S que estava com a plaquinha do dinheiro, comentou que compraria várias casas e alugaria para poder crescer financeiramente. O aluno D.W disse que se fosse muito esperto conseguiria dinheiro fácil para não precisar mais estudar.

Posteriormente, o aluno G.S se manifestou novamente, disse que os que pegaram a

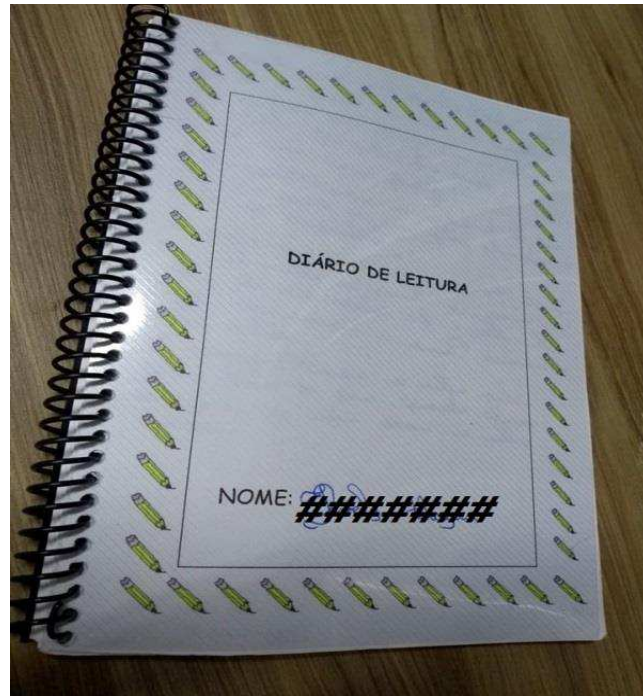
plaquinha da esperteza podiam ter as duas coisas ao mesmo tempo: esperteza e dinheiro. Pois em sua visão, a esperteza pode levar o sujeito a ganhar dinheiro de uma forma correta. Nesse momento, alguns alunos bateram palmas para o colega. Outra aluna que também se pronunciou foi a F.C que havia revelado no questionário ser muito tímida. Na hora da dinâmica não quis falar alto, mas nos chamou até sua cadeira e disse que se fosse muito esperta conseguiria dinheiro e ajudaria as pessoas necessitadas. Essa simples atividade motivacional fez com que os alunos dialogassem conosco e com os demais. A turma se sentiu a vontade para expor seus pensamentos sem medo de ser julgada, isso é um fator muito importante, pois, muitas das vezes, durante a leitura, os alunos não querem falar por medo de serem julgados.

Conforme Cosson (2016), toda leitura exige uma preparação, uma antecipação que influenciará o momento de encontro do leitor com o texto. Pensando nisso, procuramos ir aos poucos trazendo os alunos para o contexto do folheto que seria lido. Perguntamos aos alunos se eles se lembravam de algum personagem esperto, dissemos que podia ser personagem de livro, filme, série, desenho. Os alunos começaram a citar alguns personagens como: *Pica-pau* (desenho animado), *Jerry* (o ratinho esperto do desenho Tom e Jerry), a *Emília do Sítio do Pica-pau amarelo*, entre outros personagens infantis.

Após os alunos terem citado vários personagens televisivos, perguntamos se lembravam de algum personagem engraçado de algum livro. Mas, nenhum aluno lembrou. Em seguida, interrompemos nossa discussão e perguntamos se os alunos já tinham ouvido falar em diário de leitura. Alguns disseram que sim, mas apenas um arriscou dizendo que era um “diário em que você vai escrevendo sobre o que vai aprendendo”.

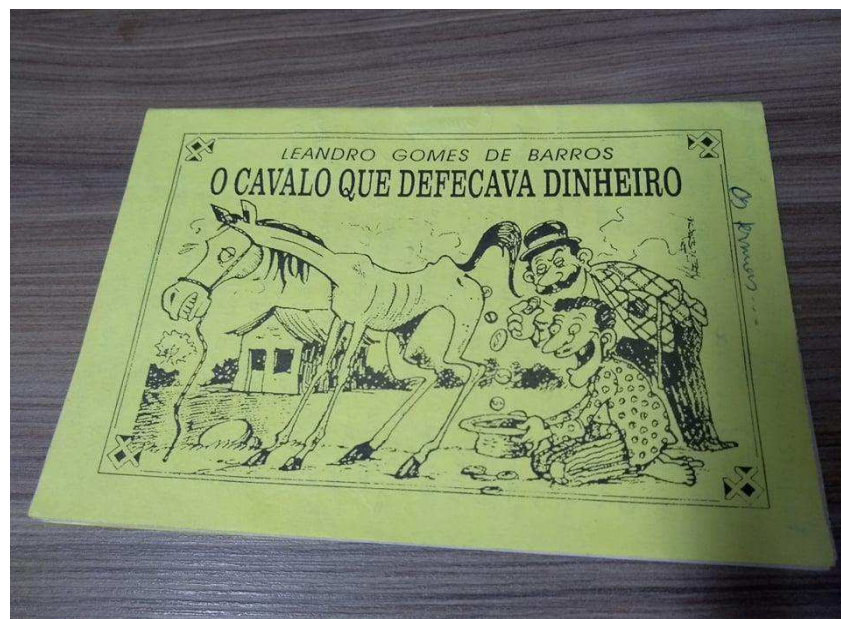
Explicamos o funcionamento do diário de leitura e frisamos para os alunos que a escrita do diário pode acontecer antes mesmo da leitura, que podemos levantar hipóteses acerca do título de um texto, de imagens, da capa do livro etc. Quando entregamos os diários, alguns alunos demonstraram alegria, inclusive uma aluna disse que sempre quis ter um. Posteriormente, entregamos os folhetos para os estudantes e pedimos para que fossem observando a ilustração da capa, o título e tentassem levantar hipóteses acerca da história que seria lida. Vejamos abaixo a imagem do diário de leitura que foi confeccionado e a ilustração do folheto:

Figura 9 – Diário de leitura



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10 – Ilustração do folheto



Fonte: Barros (1999)

Ao perguntarmos o que achavam da ilustração do folheto, as hipóteses começaram a surgir: disseram que a história se passava no sertão; que o cavalo estava passando fome; outro aluno disse que era um dos homens que estava passando fome - ao questionarmos se era o cavalo ou a pessoa, um dos alunos afirmou que era o cavalo, que o animal estava sendo explorado pelos dois homens da imagem; outro aluno disse que estavam tentando roubar o cavalo. Nessa hora a turma ficou muito agitada, explicamos aos demais que era uma possibilidade, sim, tendo em vista que o cavalo defecava dinheiro, os homens da ilustração podiam ter interesse nisso. É preciso destacar a importância da ilustração para a leitura, pois texto não-verbal pode despertar interesse do aluno antes mesmo da própria leitura, além de ativar o processo imaginativo.

Consideramos importante valorizar a fala do aluno, pois a xilogravura do folheto permitia várias interpretações. Mesmo que não tivesse nenhuma cena de assalto explícita, o aluno ativou a sua imaginação e conseguiu atribuir um sentido para o texto visual. Um dos nossos medos era deixar algum aluno constrangido, por isso tivemos o cuidado de sempre ouvi-lo. Sabíamos que poderia surgir alguma super-interpretação, mas poderíamos ir ajustando essas interpretações surgidas com base no diálogo e respeito. Na sequência, perguntamos a turma se alguém conhecia o folheto e todos responderam que não. Uma das alunas disse que gostava de cordel, que já tinha lido, mas que no momento não lembrava o título, só lembrava que se tratava de uma história sobre os vários tipos de corno. Alguns alunos riram com a temática citada pela aluna.

3.6.2 *O cavalo que defecava dinheiro* e os diálogos com *O Auto da Compadecida*

No segundo momento de nossa aula, realizamos a leitura expressiva do folheto. Para Pinheiro (2007), a leitura que não é minimamente adequada pode influenciar a apreciação e o reconhecimento da obra pelo aluno. “Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva” (PINHEIRO, 2007, p. 34). Nesse sentido, julgamos melhor iniciarmos a leitura para que os alunos fossem observando a questão do tom e a importância deste no processo interpretativo.

Durante a nossa leitura, notamos que um dos alunos nos acompanhava lendo baixinho. No decorrer da aula, alguns alunos deixaram escapar risos, um deles disse que o personagem rico também era esperto. A narrativa era um pouco longa, mas os alunos não demonstraram cansaço, pelo contrário, ficaram o tempo todo acompanhando a leitura. Quando terminamos,

perguntamos se haviam gostado e os alunos responderam que sim. Em seguida, perguntamos se eles tinham se lembrado de alguma história e uma das alunas citou o *Auto da Compadecida*, outro aluno de modo eufórico gritou: Chicó (imitando a voz do personagem do filme). A partir daí vários alunos começaram a falar: citaram a cena do filme em que o personagem Chicó está prestes a ficar sem uma tira de couro por conta de uma promessa; citaram também o momento do filme em que João Grilo engana o cangaceiro com a história da gaita, semelhante a história da rabeça do folheto etc.

Os alunos demonstraram bastante envolvimento com a leitura. Após esse momento, orientamos a turma a escreverem nos diários de leitura o trecho ou trechos que mais gostaram e os que acharam mais engraçados. Fizemos essa indicação para que todos fossem se familiarizando com o diário de leitura, já que a turma não conhecia a prática do gênero. Explicamos que poderiam nos chamar a qualquer momento, caso tivessem alguma dúvida ou alguma curiosidade.

Posteriormente, o aluno L.B nos chamou e perguntou se poderia escrever no diário mesmo sem ter gostado. Dissemos ao aluno que sim, que poderia escrever suas impressões acerca do texto, mesmo se não tivesse gostado, que poderia falar sobre o que não gostou e o porquê. Esse momento nos fez refletir sobre o nosso posicionamento enquanto docentes, pois, muitas das vezes, lemos um determinado texto e achamos maravilhoso, mas nem sempre o que nos encanta agrada outro. Nem sempre o texto que julgamos engraçado será recebido de modo igual pelo aluno e precisamos respeitar esse ponto. Não permitir que o aluno se expresse sobre o texto, mesmo que seja negativamente, é não respeitar a sua voz, o seu direito de falar. Após a ressalva do aluno L.B, nos dirigimos a turma e reforçamos que todos os alunos podiam escrever, inclusive sobre o que também não tinham gostado no texto. Ademais, segundo Cademartori (2012, p. 81),

Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido a leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada. Lembre que explicar ao outro porque não gostamos de um livro, por que ele nos aborrece ou por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para muitas questões e reflexões.

Depois que os alunos concluíram a escrita nos diários retomamos a discussão acerca do folheto. Perguntamos se todos já tinham assistido o filme *O Auto da Compadecida* e a resposta foi unânime. Perguntamos também se já tinham lido a obra. A turma respondeu que não. Indagamos também sobre a autoria da obra. Nessa hora uma aluna citou o nome de Ariano Suassuna. Explicamos para a turma que a obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano

Suassuna, havia sido inspirada em dois folhetos de Leandro Gomes de Barros, *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*, por isso havia semelhança em alguns momentos e que o filme, por sua vez, já era uma nova adaptação. Ressaltamos também que a literatura popular tem como base a literatura oral, ou seja, antes mesmo de serem escritas, essas histórias eram repassadas oralmente.

Em seguida, perguntamos se os alunos tinham se identificado com algum trecho, se concordavam com a postura do personagem esperto ou se concordavam com a postura do personagem rico. Nessa hora a turma ficou um pouco agitada, pois os pensamentos divergiam, alguns concordavam com a postura do esperto, outros com a do rico e ainda tinham aqueles que não concordavam com a postura de nenhum dos dois, embora tivessem gostado da história. Para tentar acalmar os ânimos dos alunos, tentamos fazer uma votação no quadro, cada um comentaria com que personagem concordava e explicaria o porquê. Inicialmente a ideia funcionou, mas depois a turma ficou um pouco alterada, todos queriam atuar como advogados das personagens:

Aluno D.W: o pobre tava mais do que certo, tinha que dar uma lição no rico.

Aluno WE: voto no pobre porque o rico era muito ganancioso.

Aluno E.S: o pobre pensava mais em dinheiro do que o rico.

Aluno L.B: todos dois estavam errados.

A partir do voto do aluno L.B a turma ficou mais dividida. Os que condenavam o personagem esperto/pobre alegavam o caso da morte da velhinha que não tinha nada a ver com a história e o fato do personagem está sempre querendo passar a perna no rico. Os que condenavam o rico criticavam a sua ambição, a ganância exagerada. E após os votos de WE e L.B surgiu uma nova categoria: os que condenavam a ação dos dois personagens. Em meio a essas divergências nós fomos tentando conduzir os alunos a fazerem questionamentos do tipo: será que esse pobre não era explorado pelo rico? Havia realmente uma relação de amizade entre os dois ou havia uma relação de superioridade? Alguns alunos ficaram pensativos e outros continuaram dizendo quem apoiavam. No final, chegamos à conclusão de que a maior parte da turma apoiava o personagem esperto. Como o sinal estava perto de tocar, recolhemos os diários dos alunos e avisamos que na próxima aula retomaremos brevemente a discussão sobre o folheto e iniciaremos uma nova leitura.

Quando retornamos para casa, fizemos a leitura dos diários dos alunos e alguns comentários nos chamaram a atenção. Selecionamos alguns diários para comentarmos. Um fator destacado pelos alunos durante a escrita nos diários foi o caráter realista da narrativa. Vejamos as transcrições dos textos abaixo:

Eu gostei de todas as partes da história, porque o que a história mostra na vida real existe gente assim de verdade, pessoas que não consideram a amizade que pensam em dinheiro acima de tudo, perde os momentos, sorriso, porque acham que o dinheiro é o mais importante (C.N).

O trecho que mais me chamou atenção

“Este livrinho nos mostra
Que ambição não convém
Todo homem ambicioso
Nunca pode viver bem
Arriscando o que possui
Em cima do que já tem”

Eu gostei desse trecho porque eles nos mostra a realidade que acontece com várias pessoas ricas. Por mais que ele tenha não se contém do que já tem ele sempre vai em busca de mais. Eles não vive bem por causa de sua ambição e orgulho (A.E)

A aluna A.E destacou o trecho do folheto que havia gostado e também ressaltou o caráter realista da narrativa ao dizer: “eu gostei desse trecho porque eles nos mostra a realidade que acontece com várias pessoas ricas”. Na opinião da aluna, as pessoas ricas não vivem bem por causa de sua ambição e orgulho. A aluna C.N também afirma que gostou do texto por mostrar a “vida real” na qual há realmente pessoas que só pensam em dinheiro e desprezam, por exemplo, a amizade. Na fala das alunas parece haver uma generalização, mas durante nossas aulas os alunos demonstraram ser conscientes de que existem pessoas gananciosas, boas e ruins em todas as classes sociais. Mas no caso do folheto lido ficava explícita a relação ambiciosa do rico, por isso a ênfase dada a esse tema.

Observamos que as anotações das alunas se relacionam com uma das particularidades apontadas por Bakhtin (1981) acerca da sátira menipeia, quando o teórico afirma que a sátira promove uma reflexão sobre os problemas do homem e do mundo através da ousadia de imaginação. Podemos perceber que embora o folheto possua um caráter de fantasia, a leitura desse texto fez com que as alunas o relacionassem com problemas reais humanos, nesse caso, a relação do homem com o dinheiro. Mesmo o texto um texto escrito numa época distante, a atualidade do tema abordado no folheto de Leandro Gomes de Barros acabou chamando a atenção das alunas.

Outro texto que nos despertou interesse foi o do aluno E.S que frisou o caráter engraçado e irônico do folheto, vejamos abaixo:

O cavalo que defecava dinheiro

É bastante interessante esse cordel por demonstrar que a ganância é ruim ele fala isto no momento em que o pobre sempre quer ganhar mais prejudicando outra pessoa com mentiras que gera até mesmo morte, esse cordel mostra isso numa forma engraçada e irônica a certos trechos como a bexiga com sangue de galinha pra parecer uma morte normal só para enganar (E.S).

O aluno E.S também destaca a ganância com um dos temas abordados no folheto, só que diferente dos outros, E.S destaca a ganância do pobre em querer ganhar mais prejudicando outras pessoas, como por exemplo matando. Observamos que alguns alunos também fizeram apontamentos parecidos em nossas discussões. A morte que até então aparecia de modo sutil e engraçada no folheto passou a ser evidenciada. Sabemos que a sátira de Leandro Gomes de Barros apresenta-se justamente nessa relação de destronamento do rico pelo pobre. Mas não podíamos comentar isso com os alunos, não queríamos passar a nossa leitura, a ideia era ouvi-los. Embora E.S não tenha observado essa questão, o aluno atentou para algo importante em relação a abordagem da morte no folheto - seu caráter engraçado e irônico, ou seja, duas características da sátira.

Através dessas observações, podemos dizer que alguns alunos perceberam o viés satírico, embora não tivessem o conhecimento teórico. O aluno E.S mesmo sem saber da teoria, acabou citando características da sátira menipéia descritas por Bakhtin (1981), como por exemplo, a questão da elevação excessiva do elemento cômico demonstrada pelas trapaças realizadas pelo personagem pobre e as situações fantásticas como meio de provocação, esta última característica pode ser evidenciada no momento em que o pobre engana mais uma vez o rico, utilizando uma bexiga com sangue de galinha para forjar a morte da própria esposa e, assim, conseguir vender a rabeça que pode ressuscitar.

Outro texto que selecionamos foi o do aluno G.S :

“Este livrinho nos mostra que ambição não convém
 Todo homem ambicioso... em cima do que já tem”
 Gostei bastante desta parte porque eu não sabia
 Ou melhor, não havia parado pra pensar que
 Cordel é considerado livro (livrinho) e
 que não se trata de um passa-tempo, mas
 de um ganho de tempo isto é conhecimento.
 “Quando ele chegou em casa
 Foi gritando no terreiro
 Eu sou o homem mais rico
 Que habita o mundo inteiro
 Porque possui cavalo que só
 Defeca dinheiro
 O engraçado e interessante é que
 Onde já se viu? Cavalo que defeca dinheiro!?”
 A ambição dele foi acreditar em algo tão sem lógica que nem garantia pediu.

Além de que posteriormente foi relatado
 O mesmo e com uma perda maior,
 Primeiro da sua esposa e após
 Sua própria vida.
 Odeio cordel mas a ideia de envolver um filme no meio
 Me motivou a sentir interesse (G.S).

O aluno afirma que gostou da leitura porque não sabia que o cordel era considerado um livrinho. Nas palavras de G.S “não se trata de um passa-tempo, mas de um ganho de tempo isto é conhecimento”. No final do seu texto o aluno ainda escreveu o seguinte: “odeio cordel, mas a ideia de envolver um filme no conto me motivou a sentir interesse”. Ou seja, reforçando o que havíamos falado anteriormente sobre levar para os alunos textos que façam parte do seu horizonte de expectativas. Outro ponto importante que o aluno destacou é o fato de não saber que o cordel também é um livro, só que de estrutura menor.

Nas colocações de G.S é verificada novamente a questão da menipeia que envolve a “ousadia da invenção e do fantástico” combinados com um “excepcional universalismo filosófico e uma extrema capacidade de ver o mundo”. No caso do folheto em estudo, a ousadia da invenção faz o duque crer que o cavalo defeca dinheiro, desse modo a crítica é direcionada a sua ambição, esta que de tão grande acaba tornando-o “ignorante”.

Outro texto que selecionamos foi o do aluno L.B, aquele mesmo aluno que havia nos perguntado se poderia escrever no diário mesmo sem ter gostado do texto. Vejamos a sua leitura acerca do folheto na transcrição abaixo:

Assim na minha opinião eu não acho nada de interessante nesse texto, porque não tem nada de interessante em um cavalo que supostamente defeca dinheiro porque na verdade o senhor que enfia no reto do cavalo as moedas, mas na verdade o mais interessado é o que vendia o cavalo para o outro e por isso e outros motivos não achei nada de legal nesse texto. Também na verdade nesse texto todinho, os personagens que mais sofrem é o coitado do cavalo e a velha mulher do suposto “ambicioso” que não tem nada de legal nisso (L.B)

Para L.B, os personagens que mais sofreram na história foram o cavalo e a esposa do rico que não tinham nada a ver com as ambições dos outros. Mencionamos anteriormente que achamos importante respeitar a opinião do aluno. No entanto, cabe a nós enquanto professores-mediadores orientar os alunos quando surgirem interpretações que não sejam justificadas pelo texto.

Em uma conversa informal, a professora informou que o aluno L.B é um aluno bom, mas que tem o hábito de se recusar a fazer qualquer atividade. Questionamos a professora sobre esse comportamento do aluno e a ela explicou que, no ano passado, L.B realizava todas as atividades com outra professora. No entanto, no final do bimestre, o aluno verificou que sua nota tinha sido igual a das pessoas que não participam nas aulas, desde então passou recusar determinadas atividades. Consideramos um ponto positivo o fato de L.B ter se expressado no diário e procuramos, ao longo de nosso experimento, valorizar mais sua fala, para que o aluno se sentisse participante dos momentos de leitura.

A nossa primeira aula nos fez perceber a importância da valorização da fala dos alunos, do compartilhamento da leitura e da sua externalização, seja de forma oral ou escrita. Cosson (2016, p. 66) afirma que na escola “é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”, pois é através do compartilhamento das interpretações que o leitor toma a consciência de que é membro de uma comunidade e que essa atitude de dividir experiências amplia seus horizontes de leitura.

3.6.3 A vontade do falecido: impressões sobre a caricatura

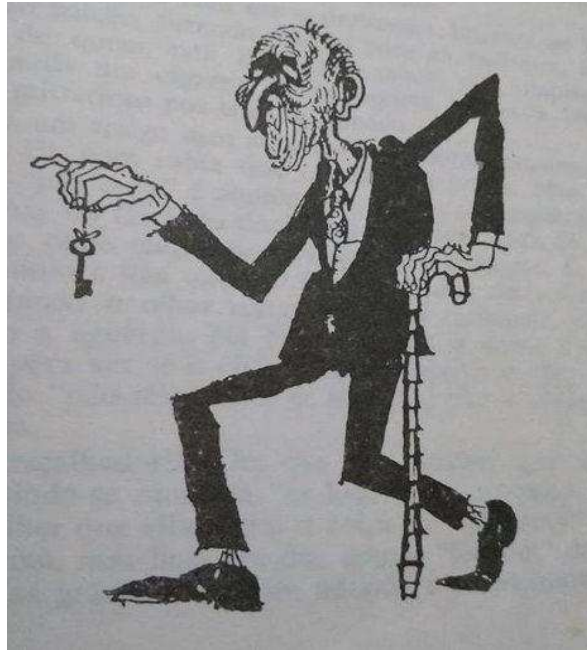
Iniciamos a aula seguinte informando que lemos os diários dos alunos e que gostamos das observações que eles fizeram e continuamos o nosso debate sobre o texto da aula anterior. Falamos para a classe que os dois temas mais comentados tinham sido a questão do dinheiro e a maldade. Perguntamos aos alunos se eles achavam que a intenção do autor ao escrever aquela narrativa era incentivar a maldade ou a ganância, a turma respondeu que não. Perguntamos ainda se eles achavam que essa história funcionava como uma espécie de crítica a essas práticas que envolvem dinheiro. Nesse momento, o aluno E.S respondeu que sim, que a idéia fazer uma crítica às pessoas que são gananciosas. Um detalhe importante é que E.S era o mesmo aluno que havia dito na aula anterior que o personagem pobre era mais interessante do que o rico.

Ressaltamos para a turma que embora nosso debate seja produtivo, nossa ideia não é definir quem estava certo ou errado, mas, sim, refletir sobre o texto. Posteriormente, situamos o autor Leandro Gomes de Barros, tendo em vista que a turma não conhecia sua obra.

Como o tempo da aula era curto, sabíamos que não iniciaríamos a leitura da crônica naquele dia, mas já havíamos planejado um trabalho envolvendo a leitura visual através caricatura presente no texto. Entregamos uma cópia da caricatura presente na crônica que seria lida, mas não informamos nada acerca do texto. Perguntamos se os alunos sabiam o que era uma caricatura, um dos alunos informou que era um desenho engraçado, outro aluno complementou dizendo que nesses desenhos eram ressaltados os defeitos das pessoas e citou como exemplo, um homem com nariz grande. Complementamos a resposta do aluno e, em seguida, entregamos a cópia da caricatura presente na crônica “A vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta. A caricatura⁷ pode ser observada abaixo:

⁷ Lembramos que nem todas as edições apresentam a mesma caricatura na crônica “A vontade do falecido”. Há, inclusive, edições que não apresentam nenhuma caricatura no mesmo texto.

Figura 11 – Caricatura presente na crônica “A vontade do falecido”



Fonte: Ponte Preta, (2012, p. 303)

Orientamos os alunos para que tentassem atribuir sentido ao personagem descrito na caricatura. Informamos que as hipóteses levantadas deviam ser colocadas no diário de leitura. Alguns alunos iam comentando com os outros colegas o que achavam da caricatura. O comentário que mais ouvimos foi que o personagem seria um coveiro, outros diziam que parecia um velho cansado do trabalho e assim os alunos foram registrando suas hipóteses no questionário. Como nesse dia tínhamos apenas uma aula, só tivemos tempo de deixar os alunos trabalhando com as ideias surgidas a partir da caricatura. Desse modo, concluímos a aula informando aos alunos que, somente no dia seguinte, nós faríamos a leitura da crônica.

Como trazíamos todos os dias o diário de leitura para casa, sempre verificávamos o que os alunos tinham escrito para poder perceber como andavam suas leituras e para podermos adaptar nossos planos de aula para os dias seguintes, de acordo com as necessidades. A atividade estimulou o desenrolar de hipóteses levantadas acerca da caricatura. Cada uma diferente da outra, mas algumas impressões possuíam semelhanças, por isso selecionamos as que foram mais recorrentes para poder comentarmos aqui:

Creio que isso seja um velho coveiro
com uma chave do cemitério sendo
o mesmo um morto
velho vem velho “caindo os pedaços”

um velho que trabalha a muito tempo em
um cemitério que morreu e voltou pra
atormentar quem lá, visita (G.S)

Acho que um velho vigia de um semiterio com uma chve na mão, porém ele estar morto a chave é a da tumba dele. Ele esá caminhando pelo semtério tentando abrir as portas das tumbas dos amigos dele (L.B)

Alguns alunos como G.S e L.B associaram a caricatura do velhinho a um coveiro. Embora essa não seja a realidade do personagem da crônica, os alunos acabaram ativando a imaginação e levantando hipóteses que poderiam ter alguma relação com o texto. É possível observar nas anotações dos alunos que estes indicaram duas possibilidades, ambas sugerindo que o velhinho é um coveiro e que provavelmente já está morto. Acreditamos que os alunos possam ter feito essa associação devido aos filmes de terror, nos quais quase sempre aparece ao menos uma pessoa com aparência de quem já morreu.

Outro dado importante é que eles conseguiram identificar um dos temas exposto na crônica, a questão da morte. O fato de terem elencado mais de uma hipótese revela a curiosidade dos alunos ao tentar descobrir algo sobre um personagem que eles ainda não conheciam, o que posteriormente facilitou o interesse pela leitura do texto. Conforme Jauss (1994), somente a partir da recepção de uma obra por seus leitores, é que se pode mensurar o seu valor estético. Esse efeito pode refutar, afirmar ou intensificar a experiência dos leitores.

Outro comentário que sugeriu outros temas abordados na crônica foi o do aluno A.N:

De acordo com a caricatura desse senhor,
Da pra entender que ele é um homem
Bem sofrido, e que está em seus últimos dias de vida, e está segurando
Essa chave como forma de herança para algum familiar que na visão
Do senhor irá dirigir muito bem sua empresa, após a partida do idoso. Ou essa eria a
“chave” que ele usaria para fechar sua vida, na famosa expressão:...vou encerrar
com chave de ouro. Eu acho que é isso (A.N)

A partir da caricatura, o aluno A.N consegue identificar que o personagem é alguém que está nos seus últimos dias de vida e também citar a questão da herança deixada para algum familiar, ou seja, sem ter nenhum contato com o texto, A.N levanta as duas questões que estão postas na crônica de Stanislaw Ponte Preta: o fato de o homem ser um idoso sofrido que está perto de morrer e a questão da herança. Ressaltamos que o trabalho com a leitura de imagens é importante para que o aluno perceba que o texto não é feito apenas de palavras, que existem outros modos de se comunicar como, por exemplo, através de ilustrações que podem despertar a atenção do leitor ou até mesmo complementar a sua leitura.

No próximo recorte, podemos observar a descrição do personagem da caricatura feita pela aluna C.N:

Essa caricatura é d eum senhor muito velho e também muito acabado.
Pela sua forma aparece ser um senhor que trabalhou muito em toda sua
Vida e ainda trabalha. Ele deve trabalhar em casa de pessoas ricas pelo
Jeito que se veste talvez ele esteja indo abrir um portão, pois ele anda com uma
chave na mão kkk (C.N)

A aluna C.N foi uma das poucas que não associou a imagem do velho na caricatura à morte, mas soube identificar o cansaço do homem e o seu estado “muito acabado”. Para a aluna, o personagem é alguém que já trabalhou muito na vida. C.N ainda sugere que o trabalho do senhor é numa casa de pessoas ricas pelo modo como o senhor se veste. Nessa aula, notamos que muitos alunos se empenharam em tentar descrever as características do personagem, se atentaram inclusive para o detalhe das chaves e elencaram uma infinidade de situações para esta, por exemplo: uns disseram que a chave era de um cemitério; outro disse que era da sua própria tumba; outros diziam que era de uma casa na qual o velhinho era mordomo; outros disseram que era do seu cofre; outra disse que podia ser a chave para conseguir a felicidade, entre outros. Observando tantos levantamentos, podemos dizer que essa atividade acabou despertando o interesse dos alunos para a aula posterior. Comentaremos sobre esta no tópico a seguir.

3.6.4 “A vontade do falecido”: “mais uma história que fala de pessoas interesseiras”

Na aula seguinte, chegamos à escola e ficamos surpresas com a quantidade de alunos faltosos na sala. Tinha sido anunciado que haveria uma paralisação nesse dia, mas era apenas na rede privada. No entanto, alguns alunos confundiram e não foram para a aula. A professora colaboradora também tinha nos avisado que precisaria faltar, pois iria participar de um evento. Explicamos aos alunos a ausência da professora colaboradora e iniciamos nossa aula. Como havia poucos alunos e eles geralmente se organizam em grupos na sala, pedimos para que fossem para as cadeiras da frente, o que não funcionou.

Os alunos sempre demonstravam muita resistência para qualquer alteração de cadeira, eles diziam que preferiam ficar sempre nas suas. Sabendo disso e tentando buscar uma aproximação maior com a turma, perguntamos se poderíamos ir para o fundo da sala para conversarmos com eles sobre o texto, rapidamente os alunos concordaram, fato que acabou ajudando em nossa interação com a turma.

Primeiramente apresentamos aos alunos o livro do qual foi retirada a crônica “a

vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta. Dissemos que cada aluno poderia folhear o livro e ir repassando para os demais colegas verem. Em seguida, entregamos para os alunos a cópia da crônica. Pedimos para que eles realizassem uma leitura silenciosa e fossem verificando se as hipóteses levantadas na aula anterior se confirmaram ou não. Orientamos os alunos para que fossem registrando em seus diários as impressões acerca do texto. Realizado esse momento, partimos para a leitura oral da crônica. Propomos que nós começaríamos a leitura e que cada um voluntariamente seguiria a sequência da leitura dos parágrafos, os alunos concordaram. O momento da leitura expressiva foi muito tranquilo, como tinham poucos alunos na escola, a acústica da sala estava boa e os alunos começaram a ler sem que precisássemos está pedindo.

Durante a leitura notamos que os alunos estavam bem atentos, mas de vez em quando tinha algum que se dispersava e queria atrapalhar. Em um desses momentos, uma das alunas se direcionou a colega e falou em alto tom: “Cala a boca!”. A turma riu na hora porque a colega se sentiu incomodada ao ver que alguém estava atrapalhando a sua leitura. Mas foi apenas um momento, não houve necessidade de chamarmos atenção da turma porque a leitura continuou fluindo sem mais interrupções.

Um dos momentos mais engraçados foi quando G.L leu o seguinte trecho da crônica: “O velho, engasgado de ódio, chegou a perder a tonalidade cadavérica e ficar levemente ruborizado, respondendo com voz rouca: - Na hora em que eu morrer, você vai ser, seu cretino” (PONTE PRETA, 1988, p. 190). Nesse momento, G.L leu normalmente, daí nós interrompemos sua leitura e pedimos gentilmente que ele lesse com a voz rouca do velho. O aluno riu e tentou fazer a voz rouca, o que fez com que toda turma caísse na risada, inclusive nós e começou a disputa para ver quem fazia a voz rouca melhor. Os alunos agora queriam repetir o mesmo trecho para tentar adequar o tom, o aluno L.B leu, mas a turma não considerou convincente, depois a aluna E.T leu e ela mesma não conseguiu segurar a risada.

Nesse momento também verificamos que “a elevação excessiva do elemento cômico” citada por Bakhtin (1981) se deu através do trabalho com a linguagem feito pelo cronista. Além disso, também podemos destacar “a violação as etiquetas comportamentais”, uma vez que, o modo como o velho responde chega a ser grosseiro, tendo em vista o atrevimento da pergunta do sobrinho.

Foi uma leitura bem divertida porque os alunos demonstravam estar gostando do texto e da brincadeira com a mudança do tom de voz. Agora queriam mudar o tom até onde não precisava. Esse momento lúdico fez com que os alunos interagissem mais, seja através da leitura ou das brincadeiras em torno do texto. No final, perguntamos se eles tinham gostado da

crônica. O aluno G.L imediatamente perguntou: “É uma crônica?”. Nós respondemos que sim e ele depois explicou que não gostava de crônicas, mas que desse texto havia gostado. A turma também riu com a resposta do aluno e nós explicamos que às vezes não gostamos de uma leitura porque rotulamos o gênero, desse modo, acabamos deixando de experimentar outras leituras que podem ser prazerosas. O aluno confirmou nossa ideia, disse que suas experiências com crônicas na escola não eram boas, sobretudo porque pediam para que ele escrevesse crônicas, o que lhe causou um distanciamento. Mas, após a leitura da crônica de Stanislaw, o aluno afirmou que iria procurar ler mais, porque gostou do humor envolvido.

Posteriormente, perguntamos aos alunos quais impressões eles tiveram com a leitura silenciosa, quais hipóteses se confirmaram e o que eles gostariam de destacar no texto. A aluna E.T citou que havia percebido a ganância dos parentes que só queriam o dinheiro do velhinho. O aluno L.G disse que percebeu que o personagem era rico. Nesse momento, o indagamos e chamamos a atenção da turma para o texto, relemos o final da crônica, pois o texto deixava claro que na realidade o falecido não tinha tanto dinheiro assim, inclusive seus parentes se espantaram, pois esperavam que tivesse mais. Buscamos ouvir sempre os alunos de modo democrático e, na medida do possível, procurávamos fazer uma releitura ou pedíamos para que a turma opinasse sobre o posicionamento de algum colega, se concordavam ou discordavam. Por isso, sempre que alguma interpretação gerava dúvida, retornávamos para o texto para confirmar ou confrontar as informações com base no diálogo.

Na continuidade da nossa discussão, também perguntamos aos alunos se eles haviam percebido alguma relação entre a crônica lida e o folheto de Leandro Gomes de Barros, lido anteriormente. Imediatamente o aluno L.G respondeu: “o dinheiro”. Nós confirmamos sua resposta e acrescentamos o tema da ambição envolvido. Os alunos complementaram nossa resposta falando sobre a ambição dos parentes que mal tinham contato com o velho e mesmo assim estavam no dia do velório para ver se ficariam com alguma herança. Em seguida, perguntamos se alguém conhecia alguma história parecida e todos responderam que sim. Pedimos para que os alunos compartilhassem conosco alguma dessas histórias. A aluna K.C informou que houve um caso semelhante na sua família, mas que apenas um tio seu havia sido beneficiado com a herança.

A turma também nos perguntou se conhecíamos alguma história parecida envolvendo herança. Às vezes os alunos tinham o hábito de retornar as mesmas perguntas para nós. Respondemos que conhecíamos uma sobre herança, mas que não poderíamos compartilhar no momento porque era muito longa. Comentamos então sobre um personagem da vida real que conhecíamos de uma cidade do brejo paraibano. Contamos para os alunos que na cidade de

Guarabira-PB há uma figura quase que mítica conhecida pelo nome de Salete Cobra. Essa mulher está presente em todos os velórios da cidade e em todos ela chora. Os alunos riram muito e a aluna K.C disse que sua mãe também fazia isso. A aluna E.T também afirmou que sua mãe costuma frequentar todos os velórios que ela tem oportunidade e que também chora. A mesma aluna também comentou que sente vontade de rir em velórios. A partir daí a turma começou a contar situações que já presenciaram em velórios como, por exemplo, figuras que já deram gargalhadas em sepultamento e também citaram o caso da missa da cachorra feita em latim no filme *O Auto da Compadecida*.

Jauss (1994) afirma que o leitor consegue trazer para a realidade alguns fatos de textos ficcionais e que o contrário também é possível. O leitor pode trazer para a ficção fatos que podem ser históricos ou não: situações que já viveu, alguma história que o parente contou ou pode apenas lembrar alguma obra que já tenha lido com situação semelhante. Questionar o aluno sobre histórias que envolvem herança fez com que eles acionassem seus conhecimentos previamente construídos e, a partir daí, a interação foi estabelecida.

No final da aula, os alunos estavam ansiosos para saber como seria a próxima aula, que textos iríamos ler. Informamos que iríamos ler outra crônica do mesmo autor e que posteriormente também veríamos um vídeo sobre Ariano Suassuna. Recolhemos os diários de leitura dos alunos já cientes de que teríamos muitas descobertas para fazer. Na saída, os alunos L.B e E.T nos procuraram, eles perguntaram se poderiam fazer uma pequena dramatização, apenas para a turma utilizando *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Informamos aos alunos que poderíamos pensar na possibilidade, mas que teríamos que trabalhar com o folheto de Leandro Gomes de Barros que foi um dos textos que inspirou a obra de Ariano, pois não teríamos tempo de ler a obra desse autor e também não poderíamos nos basear apenas no filme. Os alunos alegavam que seria divertido, que sentem falta de trabalhos com encenações. Ficamos de dar a resposta para os alunos depois, pois teríamos que verificar o calendário e a disponibilidade da professora colaboradora.

Quando saíamos da escola, procurávamos sempre ir lendo os diários dos alunos no percurso de volta para a casa. Durante nossa leitura, verificamos que os alunos que haviam levantado as hipóteses acerca da crônica no primeiro momento, tinham relatado suas confirmações nos diários. Comentaremos algumas a seguir:

Mas uma história que fala de pessoas interesseiras, pessoas que não dão valor as outras nem aos momentos, mas
Dessa eu gostei mais ainda, porque os familiares que achavam que ia ficar com todo o dinheiro do senhor Irineu acabam ficando com nada ajuda de ninguém ele preferiu colocar na caixa e não deixou pra ninguém (C.N)

A aluna C.N destacou em seu diário que a crônica se tratava de mais uma história que fala de pessoas interesseiras. Acreditamos que a aluna disse isso por conta do folheto trabalhado anteriormente em que havia um personagem extremamente ambicioso. A aluna também afirma que gostou mais ainda do texto porque os familiares que achavam que ficariam com o dinheiro do falecido, não ficaram. Como os alunos escreveram no diário de leitura antes da leitura oral e da discussão, algumas coisas geraram dúvidas no texto, por isso a aluna interpretou que nenhum parente havia ficado com o dinheiro. Já a aluna K.C destaca que uma parte das hipóteses que ela levantou estava certa, a aluna afirma ter errado só ao pensar que ele já estava morto no início. K.C afirma que a história é bem humorada, mas que “puxa também para uma realidade que não é tão longe de nosso conhecer”. Ou seja, a aluna quis dizer que a crônica aborda uma situação ou um tema que também é presente no nosso cotidiano, embora tenha sido escrita há muito tempo atrás. Por isso, durante a discussão na aula K.C foi uma das alunas que mais participou, inclusive citando oralmente um exemplo de sua família. Conforme podemos verificar abaixo:

Por uma parte do que escrevi sim estava certa, tudo que ele conseguiu guardar no cofre era do suor do seu rosto. Cheguei a pensar que ele já estava morto mas, ele era apenas doente e sozinho, seus familiares apenas queria seu dinheiro e sua morte. A história é bem humorada mas dura também para uma realidade que não é tão longe de nosso conhecer. Ao falecer, ele deixa uma carta pedindo para que eles enterrassem-o junto com seu dinheiro. A chave que é vista na imagem, é a chave do cofre onde havia todo seu dinheiro. Eu vejo isso como um pedido sem lógica porque ele não vai usufruir do dinheiro (K.C)

O aluno A.N descreveu a crônica no diário como uma “história interessante e ao mesmo tempo engraçada” e fez uma síntese do enredo. A parte que o aluno destaca como engraçada é o momento em que o sobrinho pergunta a seu tio Irineu “quem herdará a grana toda? E o tio responde: na hora em que eu morrer você saberá”. Segundo A.N o modo como o tio responder foi grosseiro e provavelmente por isso achou engraçado. No final, o aluno afirma que não gostou do desfecho da crônica porque o sobrinho ambicioso acaba ficando com o dinheiro do falecido, não respeitando a vontade deste. Vejamos o comentário a seguir:

Eu achei a história interessante e ao mesmo tempo engraçada, pois conta a história de um senhor que está com o “pé na cova” e do sobrinho que queria ficar com toda a herança, teve uma parte que eu achei engraçada, que foi a parte na qual o sobrinho perguntou ao seu tio quem herdará aquela grana toda e ele/ o tio responde com grosseria: Na hora em que eu morrer você saberá... Logo eu não gostei do final pois o sobrinho ambicioso acaba trocando toda a fortuna do velho por um cheque contendo o mesmo valor (A.N)

A próxima transcrição é do texto do aluno L.B, o mesmo aluno que havíamos comentado no início das descrições das aulas que não queria participar das atividades:

A vontade do Falecido

Assim o título não achei inspirador. Mas o texto eu achei muito bom e eu achei que a caricatura sim parecia muito com o texto, mas no começo eu senti muita dificuldade no entendimento da palavra “irreverente”. Mas depois eu entendi com a ajuda da professora.

Eu entendi que irreverente significa uma pessoa crítica e eu achei que esse personagem parecia um pouco comigo na forma de crítico. Então a chave que o velho estava na mão era a chave do tesouro do velho (L.B)

Consideramos importante observar a participação desse aluno nas aulas, tendo em vista que este já havia dito que não iria participar das atividades. Pelo recorte acima podemos perceber que embora o aluno não tenha achado o título da crônica “inspirador”, afirmou ter gostado do texto e assim como os outros colegas, também conseguiu fazer alguma correlação da caricatura com o texto. Outro ponto que o aluno L.B destaca é a dificuldade de entendimento da palavra “irreverente” presente na crônica. Durante o processo de escrita lembramos que o aluno nos chamou para questionar sobre o adjetivo e nós explicamos ao aluno o significado da palavra e o que poderia ser dentro do contexto. No registro escrito do aluno podemos perceber que o mesmo se identificou com um dos personagens por se achar também uma pessoa irreverente.

Diante disso, podemos dizer que o trabalho com a leitura da caricatura despertou o interesse dos alunos pelo texto assim como os temas abordados na crônica. O envolvimento dos alunos durante a leitura oral também foi muito importante para as nossas discussões. A ideia era a de compartilhar experiências do cotidiano em torno da leitura. Partir do horizonte dos alunos para poder posteriormente ampliá-los. No próximo tópico comentaremos sobre a experiência de leitura com a crônica “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta.

3.6.5 Compartilhando as conversas de viajantes

Antes de iniciarmos a aula, comentamos com os alunos que notamos em alguns diários que havia uma preocupação em resumir a história dos textos. Foi como se alguns alunos ainda não tivessem compreendido o funcionamento do diário de leitura. Dissemos aos alunos que eles poderiam ficar à vontade para comentar o que quisessem no diário: o que tinham gostado, o que não tinham gostado, o que concordavam e discordavam, se tinham sentido alguma dificuldade durante a leitura, se conheciam histórias semelhantes etc.

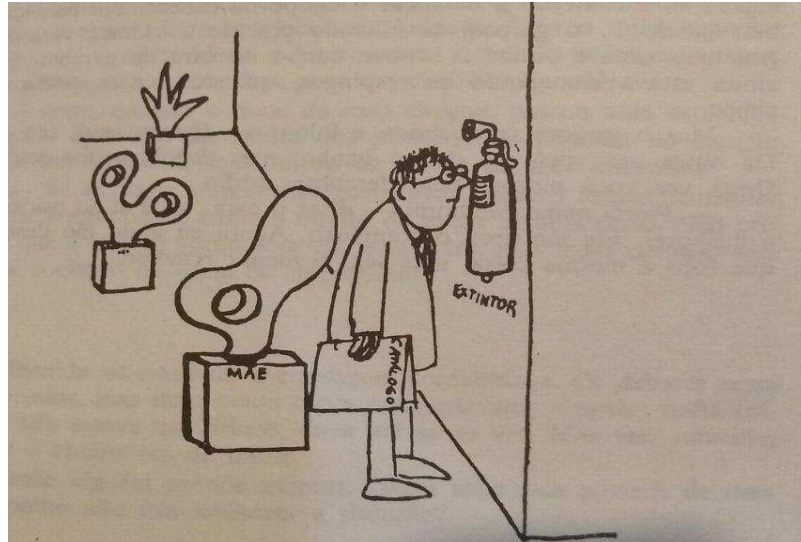
Em seguida, perguntamos se alguém já havia viajado para um lugar legal nas férias, que lugar foi esse e se indicariam essa viagem a algum amigo. O aluno W informou que nunca havia viajado, então perguntamos que lugar ele gostaria de conhecer. O aluno ficou pensativo e não soube responder na hora, na sequência, uma aluna apontou para a colega do lado e disse que esta gostaria de conhecer a Disney em Orlando; outro aluno falou que só viaja para a praia de Jacumã, em João Pessoa-PB; outra aluna disse que gostaria de conhecer Paris, que acha a torre Eiffel muito linda; outra aluna mais tímida disse que gostaria de viajar para o sertão ou o cariri, lugares calmos como Cabaceiras e afirmou gostar de sítios, da calma do campo; outras duas alunas afirmaram que preferem ficar em casa dormindo etc.

Depois que conversamos sobre os lugares que conhecíamos e os lugares que gostaríamos de conhecer, perguntei se os alunos tinham alguma história engraçada ou diferente para contar sobre pessoas que conheceram durante uma viagem. Um dos alunos comentou que a única coisa engraçada que aconteceu com ele foi um tombo ao entrar num ônibus, disse que havia sido empurrado. Os demais não se lembravam de nenhuma história específica e outros não quiseram se manifestar. Uma das alunas pediu para que nós contássemos uma história que tivesse acontecido conosco em alguma viagem. Fizemos um breve comentário sobre uma viagem estudantil e, em seguida, entregamos para os alunos a cópia da crônica “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta. Pedimos para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa e fossem escrevendo suas impressões em seus diários de leitura.

Esse momento inicial da aula funcionou como uma espécie de motivação para a leitura da crônica, tendo em vista que, “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2016, p. 55)

Posteriormente, a aluna R.M se dirigiu até nós e disse que não estava entendendo a caricatura presente no texto. Segue abaixo a caricatura:

Figura 12 – Caricatura presente na crônica “Conversa de viajantes”



Fonte: Ponte Preta (2012, p. 132)

Como fazia pouco tempo, R.M ainda não havia lido o texto, pedimos para que ela fizesse a leitura e tentasse observar se havia alguma ligação com a caricatura mesmo ou não. Após certo período, nos dirigimos à R.M para tentar ajudá-la. Fizemos algumas perguntas para tentar ativar os conhecimentos da aluna como, por exemplo: O que você observa na caricatura? Acha normal um homem observando um extintor? O que ele tem nas mãos? Que obras são essas que estão atrás dele? Que lugar é esse? A aluna ficou pensativa e nós reformulamos a última pergunta: qual é o lugar que nós vamos para observar determinados objetos, obras de arte? A partir daí a aluna disse que já havia entendido, que não precisava mais revelar o que se tratava.

A dúvida de R.M foi a de muitos, deixamos um tempo maior para que os alunos pudessem fazer a leitura do texto com mais calma. No entanto, a aula desse dia era quebrada, só teríamos outra no dia seguinte e sempre que isso ocorria dificultava muito o trabalho com o diário de leitura porque a maioria terminava, mas havia uma parcela que atrasava. O sinal da escola tocou e combinamos de continuar no dia seguinte. Iríamos ainda fazer a leitura oral e assistir o vídeo de Ariano Suassuna sobre a viagem à Disney.

Havíamos pedido para a professora reservar a sala de vídeo, pois a direção da escola não permitia que pesquisadores e estagiários fizessem reserva de sala. No entanto, a sala de vídeo já estava reservada e nós não podíamos atrasar nosso cronograma, a alternativa que encontramos foi o laboratório de informática. No dia seguinte, surgiram mais imprevistos: os caminhoneiros do Brasil tinham anunciado greve e, conseqüentemente, houve uma interrupção no abastecimento dos postos de gasolina. O fluxo de ônibus que já estava baixo diminuiu consideravelmente, algumas escolas começaram a cancelar suas aulas porque os

professores não tinham como se deslocar por falta de combustível, assim como alguns alunos não conseguiam transporte.

A nossa escola não havia cancelado nenhuma aula ainda, desse modo, quase todos os alunos compareceram no dia da aula no laboratório. Porém, perdemos boa parte do tempo da aula, devido a um problema com a porta da sala e a dificuldade para ligar os equipamentos de áudio. Quando fomos entregar os diários de leitura, o sinal da escola tocou, antes mesmo de finalizar o horário da aula. A professora colaboradora nos falou que, provavelmente, a direção da escola decidiu liberar os alunos mais cedo por conta da questão do transporte. No entanto, não havíamos sido comunicadas antes, fato que gerou um certo constrangimento. A partir desse dia nosso cronograma foi modificado em função da greve dos caminhoneiros, ficamos mais uma semana sem aula, o que prejudicou bastante o trabalho com os alunos.

Passamos esse período lendo os diários dos alunos, as poucas informações que eles conseguiram registrar na primeira aula e chegamos à conclusão de que os alunos, possivelmente, não tinham compreendido a relação da caricatura com a crônica. Não tinham compreendido bem a crônica. Sabíamos que teríamos uma tarefa difícil pela frente, retomar o texto de duas semanas atrás para lermos em sala de aula. Em virtude disso, tivemos inclusive que abandonar a ideia da exibição do vídeo.

Em relação aos diários de leitura, percebemos que a maioria dos alunos deu interpretações diferentes acerca da caricatura e da crônica. Muitos afirmavam que nenhum dos personagens de Stanislaw Ponte Preta tinha ido à França. Podemos observar algumas impressões de leitura dos alunos nos registros abaixo:

Conversa de Viajantes

Na minha opinião nenhum foi a Paris os dois estão mentindo e se gabando de algo que não fizeram de verdade e também não entendi a relação com a imagem (G.L)

O que achei do texto: conversa de viajantes

Eu entendi que um homem, foi viajar a trabalho para Paris e quando voltava de sua viagem sentou-se um rapaz ao seu lado que lhe fez várias perguntas, mas na verdade ele nem foi a Paris, então por isso que ele estava tão curioso em saber como era lá. A palavra que chamou atenção: “empáfia” Ele quis dizer que é tipo alguma pessoa com orgulho (E.T)

Conversa de viajantes

Na minha opinião nenhum dos dois foi à Paris.

Um estava se gabando para o outro, sendo que o que falava que tinha ido à Paris à trabalho, não falava nada sobre o que havia lá, e o gordinho duvidando dele fez inúmeras perguntas que ele fugia a não ter o que responder. E em relação a imagem não entendi a relação com o texto (R.M)

Podemos observar que os registros dos alunos G.L, E.T e R.M afirmam que nenhum

dos personagens da crônica foi à Paris e sabemos que um deles foi. Quase toda a turma comentou a mesma coisa nos diários, por isso trouxemos apenas três exemplos para ilustrar. Como avaliamos isso? Acreditamos que o longo espaço entre uma aula e outra dificultou o processo de leitura dos alunos. Além disso, o fato do autor citar vários lugares da França na crônica pode ter distanciado o leitor de sua realidade, tendo em vista o contexto social dos alunos.

A aluna K.C, por exemplo, registrou em seu diário o seguinte: “Talvez os lugares que foram citados na crônica nem existia e mesmo assim, eles ficaram lá se exibindo literalmente para assim, mostrar que conhece ou foi ao lugar”. Ou seja, o fato de grande parte da turma nunca ter escutado nada sobre os pontos turísticos citados pode ter dado margem para que os alunos pensassem que esses lugares eram fictícios. No entanto, um dos personagens é enfático ao afirmar que foi à Paris apenas a trabalho. Logo, não poderíamos deixar que os alunos voltassem para casa com uma interpretação que não tivesse indício nenhum no texto. Por isso, retomamos na aula seguinte os registros nos diários e fizemos a leitura oral da crônica para que os alunos atentassem para tais dados. Vale ressaltar que, o tema da viagem é algo recorrente na literatura, por isso acreditamos que essa crônica despertaria a curiosidade dos alunos.

Após quase duas semanas sem aula, comentamos com a turma que notamos uma diminuição no número de pessoas que escreviam nos diários. Pensamos se isso poderia estar diretamente relacionado à paralisação que houve ou à recepção do texto. E acreditamos que foi a soma das duas coisas.

Como tínhamos notado algumas interpretações diferentes acerca da crônica “Conversa de viajantes” nos diários dos alunos, decidimos começar a aula pelo tópico mais comentado por eles nos diários, a questão de que os dois personagens da crônica nunca foram à Paris. Perguntamos a turma se realmente nenhum dos dois personagens foi à Paris e a sala ficou um pouco dividida, alguns afirmavam que um dos personagens foi, outros disseram que nenhum foi e nós pedimos para que cada um citasse uma passagem no texto que comprovasse a afirmação. Como a turma não se manifestou, dissemos que achávamos melhor realizar a leitura oral do texto para que os alunos pudessem verificar as informações que tinham registrado.

Após a leitura, perguntamos o que a turma achou do texto, um dos alunos disse que achou o texto “invocado”. Perguntamos o que seria um texto invocado e ele respondeu que a crônica era invocada porque um dos personagens estava se “gabando” para o outro comentando vários lugares de Paris sem nunca ter ido. Depois disso, perguntamos aos demais,

novamente, se algum personagem foi ou não à Paris e um aluno confirmou a informação do primeiro, disse que um dos personagens foi a trabalho e o outro nunca foi. Nesse momento, refizemos a leitura do trecho específico da crônica em que fica claro que um dos personagens viajou a trabalho: “– Eu não fui ao Lido também. O senhor compreende. Eu estive em Paris a serviço e sou um homem de poucas posses. Quase não tinha tempo para me distrair. De mais a mais, lá é tudo muito caro” (PONTE PRETA, 1988, p. 81). Os alunos compreenderam e passamos a discutir outras questões do texto.

Embora tivéssemos deixado os alunos livres para se posicionarem sobre o texto, enquanto professores/ mediadores não poderíamos deixar que os alunos dissessem qualquer coisa sobre o texto sem uma justificativa. Ter uma interpretação diferente é uma coisa, mas interpretar algo que não está no texto é outra, por isso é importante construir uma relação de diálogo com os alunos na sala de aula. O termo mediação é utilizado por Colomer (2007) ao afirmar que quando o leitor compreende a leitura e seu efeito, a ação recai sobre o papel do professor, na qual deve se partir da capacidade que os leitores apresentam para realizar o trabalho de interpretação.

Após a discussão, perguntamos aos alunos o que eles tinham achado de modo geral da crônica, se eles já tinham passado por alguma situação em que alguma pessoa tentou “se gabar” (utilizando as palavras do aluno) para outra. Muitos responderam que sim, mas não entraram em detalhes. Questionamos também se eles já tinham passado por alguma situação em que ficaram incomodados com alguma conversa do lado e todos responderam que sim. Comentamos também que os lugares citados na crônica são todos verdadeiros, dissemos que eles podiam pesquisar na internet cada lugar que encontrariam informações a respeito, inclusive comentamos sobre alguns desses lugares em sala de aula. Discutimos também sobre o quanto é difícil se sentir deslocado em um local, estar em um contexto em que pessoas estão conversando sobre algo que não tem nada a ver com a sua realidade.

Como a turma nesse dia estava praticamente completa, tínhamos que de vez em quando ficar chamando atenção dos alunos por conta do barulho e das conversas paralelas que acabavam prejudicando os demais. Dando continuidade à nossa discussão, perguntamos se os alunos conseguiam observar como Stanislaw Ponte Preta caracteriza seus personagens. Como a turma ficou silenciosa, resolvemos fazer outra indagação, perguntamos: tem alguma expressão no texto que a gente também utiliza quando quer falar mal de alguém? Algum jeito de falar específico? Obtivemos novamente o silêncio da turma. Então resolvemos voltar para o texto e citamos o seguinte trecho: “[...] quando a dona da casa veio apresentá-lo a um cavalheiro gordote, de bigodinho empinado, que logo se sentou a seu lado e começou a

‘boquejar’ (como diz o Grande Otelo)” (PONTE PRETA, 2012, p. 131).

Pedimos para que os alunos falassem sobre o que achavam da descrição “cavalheiro gordote, de bigodinho empinado”. E o aluno G.L comentou que gordote é o mesmo que chamar de gordinho, dissemos que sim e perguntamos se gordote seria um termo irônico. G.L e o aluno E.S afirmaram que sim, que seria uma ironia. Posteriormente, questionamos se os alunos se lembravam do enredo do primeiro texto trabalhado em sala de aula, os alunos responderam que sim. Solicitamos aos alunos que comentassem se havia alguma aproximação entre a crônica que tínhamos acabado de ler e os outros textos que tínhamos trabalhado em sala de aula. A turma ficou pensativa e nós resolvemos chamar atenção para a questão dos personagens citados nos textos, a ausência de nome desses personagens. Pedimos então para que a turma citasse os nomes de personagens que conhecia. O aluno G.S citou o personagem Grey do romance *Cinquenta tons de cinza*. Perguntamos se eles se lembravam dos personagens do filme *O Auto da Compadecida*. Imediatamente os alunos começaram a citar: Chicó, João Grilo, o padre, o padeiro, o cangaceiro. E, a partir daí, conseguimos chegar no ponto que gostaríamos de discutir com a turma. Dissemos que dos textos trabalhados até agora na sala de aula apenas um tinha personagens com nome, a crônica “A vontade do falecido” e perguntamos a turma se os personagens dos outros textos seriam personagens mesmo ou algum tipo social. Nesse momento, um dos alunos citou o pobre, outro disse: o sem teto e a turma começou a participar. Enquanto isso nós íamos escrevendo no quadro os tipos elencados por eles: o pobre, o magro, o gordo, o viajante. Explicamos para a turma que o tipo social pode representar qualquer pessoa que se enquadre dentro daquele modelo.

Posteriormente, retomamos a discussão sobre a crônica para saber o que os alunos tinham gostado e o que não tinham gostado. Um dos alunos falou que não tinha gostado porque não havia entendido no primeiro momento. Outro aluno disse que gostou do “fora” em que o personagem viajante dá no personagem interrogador que nunca viajou. O aluno G.S afirmou não ter gostado porque não entendeu o que o autor quis passar com esse texto. Perguntamos aos alunos o que eles achavam disso, o que o autor queria expressar, será que ele estava querendo reforçar atitudes como a do personagem gordote ou ele estava fazendo uma crítica? O aluno E.S afirmou que a intenção era fazer uma crítica. A aluna C.N também respondeu do mesmo modo. Em seguida, levantamos a seguinte questão: os textos que nós trabalhamos em sala de aula eram apenas para nos divertir ou possuíam algum viés crítico? Os alunos responderam que os textos queriam fazer uma crítica também.

Após esse momento, perguntamos se a turma já tinha ouvido falar em sátira. O aluno G.L respondeu que sim. Resolvemos fazer essa pergunta porque ao longo das aulas em

nenhum momento os alunos citaram a questão da sátira presente nos textos, mas eles sabiam o procedimento, não conheciam ou não lembravam a nomenclatura. Tanto que, ao longo das aulas, eles apontavam características que são comuns na sátira como o humor, a crítica, a ironia e até mesmo a questão da caricatura. Como iríamos ainda trabalhar com os poemas de Luiz Gama em que a sátira é mais enfática, resolvemos comentar sobre o assunto até mesmo para tentar fazer com que os alunos falassem mais sobre.

Pedimos para que o aluno G.L falasse o que sabia sobre sátira e ele nos respondeu perguntando: “é um gênero, né”? Explicamos ao aluno que alguns autores consideram a sátira como um gênero e que outros a consideram como modalidade literária e explicamos a sutil diferença entre as duas situações. O aluno E.S complementou a resposta de G.L informando que a sátira também utiliza a ironia. Em seguida, dissemos aos alunos que tentaríamos explicar o que é sátira através de exemplos do filme *O Auto da Compadecida*, já que os alunos sempre o mencionavam.

Questionamos se os alunos se lembravam da cena do testamento da cachorra citada no filme e na obra, os alunos disseram que lembravam e começaram a comentar sobre o episódio. Fomos colocando no quadro as observações que estávamos conversando no momento. Lembramos da participação do padre no enterro da cachorra que antes havia recusado o pedido da mulher do padeiro, mas que aceitou fazer a missa em latim ao descobrir que a cachorrinha havia deixado um testamento no qual ofertava um determinado valor para o padre. Comentamos que Ariano Suassuna ao escrever essa cena estava fazendo uma sátira à instituição que é a igreja, não especificamente ao padre, não se tratava de uma ofensa pessoal, mas de uma crítica à instituição que ele representa, tendo em vista que o padre deveria ser um exemplo da boa moral e conduta.

Ressaltamos também que a sátira pode ser dirigida às instituições ou a tipos sociais. Em seguida, perguntamos qual é o tipo social satirizado na crônica de Stanislaw Ponte Preta. Um dos alunos respondeu que era o viajante, mas outro aluno informou que era o personagem gordote, o interrogador. E nesse caso comentamos que a sátira foi associada a figura do chato, que fica o tempo todo perturbando o viajante, utilizando um discurso exibicionista. Sobre o folheto de Leandro Gomes de Barros, os alunos afirmaram que a sátira estava associada à figura do rico pela sua ambição.

Antes de terminar a aula, comentamos sobre o autor Stanislaw Ponte Preta e sobre suas crônicas, de modo geral. Além disso, retomamos da questão a caricatura, para poder auxiliar os alunos nas interpretações. Depois que fizemos os apontamentos no quadro e discutimos sobre o texto, os discentes perceberam que havia uma relação, sobretudo por se

tratar de uma caricatura de um homem em um museu de arte que aparentava está deslocado diante das obras. Concluimos informando aos alunos que na próxima aula eles iriam conhecer um poema de outro escritor que eles não conheciam.

Retornamos para casa com dúvidas em relação ao nosso planejamento. Havíamos notado que desde a última aula em que utilizamos o diário de leitura houve uma espécie de quebra nas discussões. Os alunos já não demonstravam tanto interesse pela produção no diário, parecia que tinha ficado como algo obrigatório e isso que queríamos. Também ficamos receosas, pois o próximo texto seria relativamente mais difícil que os demais. Pensávamos: se os alunos sentiram tanta dificuldade com um texto simples como essa crônica, imagina quando recebessem um enorme poema de Luiz Gama, com uma linguagem bem mais rebuscada? O que iríamos fazer? A biblioteca não tinha dicionários suficientes para todos, iríamos ter que trabalhar a questão da linguagem na medida em que fôssemos lendo. Além disso, a aula seria numa quinta-feira, dia em ficamos com o último horário e os alunos iriam querer ir embora mais cedo. Várias dificuldades passavam pela nossa mente até que tivemos a ideia de selecionarmos alguns memes da internet para nos auxiliar na interação com a turma e o texto. No tópico a seguir, discorreremos sobre essa atividade e seus desdobramentos.

3.6.6 Do bode gaiato à “Bodarrada”, de Luiz Gama

Quando chegamos à escola, a professora colaboradora nos encontrou e perguntou quando concluiríamos nossas aulas, pois ela precisava realizar uma atividade com a turma para registro de nota e também precisaria aplicar uma prova. Informamos a professora que faltavam apenas quatro aulas para que terminássemos nosso experimento, mas que dependia muito do andamento da turma. A professora nos explicou que precisávamos concluir nossas atividades dentro do prazo porque os alunos precisavam fazer a prova bimestral e a escola entraria em recesso um pouco antes por conta da Copa do mundo e das festividades juninas. Entendemos o pedido da professora e procuramos no adaptar porque também não queríamos atrapalhar o seu trabalho na escola e entendíamos a necessidade da realização de tais atividades.

Quando chegamos à sala de aula, informamos aos alunos que achamos melhor não trabalhar com o diário de leitura naquele dia, pois tínhamos percebido que trabalhar com o processo de escrita nos dias em que o horário das aulas eram quebrados acabava dispersando a turma e nossa intenção era aproveitarmos ao máximo a leitura dos textos. Dissemos aos

alunos que trabalharíamos um novo texto, mas que antes disso gostaríamos de saber se alguém da turma tinha alguma experiência ou algum contato com o bode (animal). Todos começaram a falar ao mesmo tempo. O aluno G.S disse: “meu pai mata bode”. Alguns alunos riram. Comentamos que embora fosse algo triste, a profissão do se pai era necessária, já que boa parte na população não é vegetariana, pelo menos no nosso país não. A aluna E.T disse que já havia criado um bode. Já a aluna C.N afirmou que já comeu e que adora.

Perguntamos também se os alunos conhecem a festa popular do Bode rei que ocorre na cidade de Cabaceiras-PB. Alguns disseram que já foram, que era uma festa divertida. Em seguida, perguntamos se algum aluno já chamou alguma pessoa de bode. Um dos alunos disse que sim, ao comentar sobre a situação, o aluno contou que já chamou o colega de olho de bode, para dizer que o olho era grande. Posteriormente, escrevemos no quadro a expressão “bodarrada” e perguntamos aos alunos o que eles achavam que significa isso. Os comentários foram os mais diversos, fomos escrevendo no quadro cada hipótese levantada pela turma, vejamos abaixo algumas delas:

Bodarrada é?

Uma bagunça de pessoas.
 Uma festa com muito bode.
 Uma comida.
 Uma cidade.
 Uma raça de bode.
 Vários bodes juntos.

Após esses levantamentos perguntamos: “E da internet, o que é que vocês conhecem de bode?”. O aluno E.S rapidamente respondeu: o “bode gaiato”. Em seguida, entregamos alguns memes aos alunos e informamos que alguns eram repetidos e que eles poderiam trocar entre si. Notamos que a turma inteira se animou mais. Essa aula foi uma das mais participativas. Os alunos assim que recebiam já iam lendo e riam bastante. Após a entrega, pedimos para que cada aluno lesse para os demais o meme que recebeu, exceto os casos de meme repetido. O aluno E.S falou que leria o da galinha. Segue abaixo:

Figura 13 – Meme do facebook dedicado ao Bode Gaiato



Fonte: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/>

Como a turma havia ficado muito eufórica, tivemos que controlá-los um pouco, porque cada um queria ler o seu. Inclusive até a aluna F.C que era extremamente tímida leu pela primeira vez para todo mundo ouvir. Os alunos se divertiam muito com os memes (anexo D). Buscamos levar para sala de aula mais memes atualizados, bem recentes, inclusive um falando sobre a greve dos caminhoneiros. Também achamos interessante a leitura do aluno L.G, ele escolheu um meme que falava sobre a grife de uma camisa e ele utilizou um sotaque bem puxado, como se estivesse realmente interpretando a fala do bode gaiato nordestino. Acreditamos que a brincadeira feita na segunda aula em relação ao tom da leitura acabou influenciando o aluno.

Após os comentários da turma acerca dos memes, perguntamos aos alunos qual era a intenção dos memes do bode gaiato. Alguns alunos responderam que a intenção era fazer rir. O aluno L.G comentou que às vezes nós chegamos estressados do trabalho, abrimos o facebook e nos deparamos com o meme do bode e de repente estamos rindo. Comentamos juntamente com os alunos que alguns dos memes possuem também uma crítica como, por exemplo, o meme que abordou a questão da greve dos caminhoneiros. Geralmente, os memes do bode envolvem expressões antigas, nordestinas e alguns também abordam temas da atualidade.

Comentamos com os alunos que essa abordagem em torno da figura do bode não é de agora, que iríamos ler um poema intitulado “Quem sou eu?”, de Luiz Gama, mais popularmente conhecido como “Bodarrada”. Perguntamos a turma o que a gente espera de um poema com um título “Quem sou eu?”. O aluno L.G disse que provavelmente iria se tratar de

um poema que envolve uma reflexão sobre a própria pessoa que escreveu. Os demais alunos não quiseram arriscar. Perguntamos também se alguém já tinha ouvido falar nesse autor e apenas o aluno G.L informou que tinha visto uma vez um vídeo no “Giramundo” que citava Luiz Gama, mas não lembrava sobre que se tratava.

Na sequência, entregamos a cópia do poema para os alunos e explicamos que iríamos realizar a leitura oral do poema porque se tratava de um poema um pouco longo, com um vocabulário um pouco diferente e precisávamos ganhar tempo por conta do nosso calendário. Embora entendêssemos a necessidade da leitura coletiva, naquela aula não pudemos fazê-la devido ao tempo. Não podíamos prejudicar o trabalho da professora colaboradora que havia cedido seu espaço para o nosso experimento.

Informamos aos alunos que eles poderiam anotar em seus cadernos alguma expressão que tivesse chamado atenção no decorrer da leitura ou alguma palavra que não tivessem entendido para que a gente pudesse posteriormente esclarecer. Notamos que antes de iniciarmos a leitura do poema, alguns alunos já tinham demonstrado se impressionar com o tamanho do texto, cochichavam entre os colegas. Mas quando iniciamos a leitura, quase todos ficaram em silêncio prestando atenção. Nunca tínhamos visto os alunos tão concentrados em um texto. O aluno E.S ficava o tempo todo fazendo a leitura oral conosco, em tom baixinho. Devemos ressaltar que esse aluno fazia parte de um grupo que conversava bastante na aula, mas, ao longo de nossas aulas, acabou demonstrando certo interesse, procurava na medida do possível sempre participar.

Quando finalizamos a leitura, perguntamos o que os alunos acharam do texto de modo geral. O aluno E.S disse que foi “massa” porque o texto fala muito sobre bode. A aluna E.T comentou que o poema falava que não havia diferença entre os bodes. Em seguida, fizemos a seguinte pergunta: será que esse bode quer pode se remeter a alguma coisa? O aluno G.L comentou que provavelmente seria uma metáfora para falar sobre as pessoas. O aluno L.G complementou dizendo que o texto fazia uma crítica a pessoas que agem de um determinado modo e a aluna E.T também colaborou dizendo que seria um modo de demonstrar que não há diferenças entre as pessoas.

O aluno G.L também comentou que a pessoa que fala no texto (o eu-lírico) demonstra ser uma pessoa humilde que está fazendo uma crítica a algumas pessoas ricas. Perguntamos o que mais os alunos tinham percebido sobre o texto e eles disseram que perceberam a questão da crítica feita as pessoas que fraudam, que se corrompem. A aluna E.T também comentou sobre a questão do racismo abordada no poema ao referir-se aos bodes brancos e pretos. Uma grande parcela da turma ficava comentando, mas sempre tinham alguns alunos que eram mais

ativos na fala. O aluno A.N, por exemplo, comentou que havia gostado porque o texto o fazia refletir sobre a questão da condição humana, a aluna E.T concordou sobre o poder da reflexão presente no texto. Ou seja, mesmo sem ter um conhecimento sobre a teoria, os alunos conseguiram destacar uma das características da sátira apontadas por Bakhtin (1981) que é a “ousadia no trabalho com a invenção combinada com um universalismo filosófico, apoiando-se numa reflexão sobre a vida humana”. Os alunos conseguiram identificar essa relação devido à atualidade temática presente no poema.

O aluno L.G pediu para ler o trecho que lhe chamou atenção, a estrofe se referia aos santinhos também chamados de bodes no poema. Conforme o aluno, o eu-lírico estava fazendo uma crítica, até mesmo, as divindades. Dissemos ao aluno que sim, que era isso mesmo, que ninguém escapava da crítica presente no poema, nem mesmo os santinhos.

Conforme Bakhtin (1981), “a menipeia é plena de contrastes agudos e jogos de oximoros: a hetera virtuosa, a autêntica liberdade do sábio e sua posição de escravo, o imperador convertido em escravo, a decadência moral e a purificação, o luxo e a miséria, o bandido nobre, etc” (p. 101). Ainda podemos aproveitar as considerações do teórico russo acerca do carnaval. Para o autor, o carnaval libera a combinação entre o sagrado e o profano. A profanação é formada pelas desordens carnavalescas, pela violação do que é habitual. Nesse caso, as divindades são deslocadas do lugar de santidade e colocadas metaforicamente como “bodes”, ou seja, como um animal comum.

Gostamos da participação da turma. Tínhamos dúvidas em relação à recepção do poema, pelo fato deste ser longo. Achávamos que a linguagem empregada por Luiz Gama poderia ser um fator complicado, pelo fato de possuir um vocabulário em desuso para a época atual. Os alunos poderiam não se interessar, mas foi justamente ao contrário. No entanto, devemos esse êxito não apenas ao poema, mas também ao “bode gaiato”. A ideia de partir de algo presente no cotidiano dos alunos influenciou positivamente na leitura.

Após esse momento de discussão, tínhamos pouco tempo para finalizar a aula, perguntamos se os alunos já tinham visto esse texto em algum lugar. Mas todos responderam que não. Informamos aos alunos que esse texto era o mais conhecido do poeta e aproveitamos para comentar brevemente sobre a vida e obra do autor. Explicamos a importância de conhecer novos autores que não são contemplados nos livros didáticos por algum motivo. Os alunos ficaram impressionados ao saber que o poema foi escrito no período do Romantismo. Comentamos que nem sempre o escritor escreve textos vinculados apenas a sua geração, que nesse sentido, Luiz Gama foi considerado um rebelde da época, tendo em vista que sua poesia se aproxima mais do Realismo do que do Romantismo. Alguns alunos também ficaram

surpresos ao saber que o poeta baiano foi um ex-escravo como, por exemplo, o aluno G.S que demonstrou curiosidade pelo novo autor que havia acabado de conhecer.

Antes do término da aula, o aluno G.L pediu para citar um trecho que gostou do poema, uma estrofe em que o eu-lírico afirma não tolerar magistrados nem a justiça que deprime o pobre. Aproveitamos para fazer uma ponte com a situação política atual do nosso país. Perguntamos o que os alunos achavam que estava acontecendo no judiciário. A turma foi unânime, disse que o que mais vemos hoje no judiciário é a corrupção e que o julgamento só ocorre quando a situação envolve um pobre. Como a aula estava perto de terminar, informamos aos alunos que na próxima aula retomariamos nossas discussões.

Na aula seguinte, nós levamos a obra *Primeiras trovas burlescas*, de Luiz Gama, para mostrar aos alunos. Em seguida, terminamos de comentar sobre a vida e obra do autor e fizemos a releitura do poema “Quem sou eu?”. Consideramos importante fazer essa releitura para podermos parar em algumas estrofes para dialogar com os alunos, pois a aula anterior tinha sido bastante produtiva, mas saímos com a sensação de que os alunos queriam falar mais sobre o texto.

Começamos nosso diálogo a partir da epígrafe do poema, perguntamos se todos sabiam o que era um trovador e o aluno L.G respondeu que era alguém que cantava poemas. Durante a releitura, chamávamos a atenção dos alunos para as palavras “diferentes”, perguntávamos se eles sabiam o que significava determinada palavra que estava em desuso. Quando eles não sabiam, nós perguntávamos o que imaginavam que era pelo contexto do poema. Muitas das vezes, os alunos acabavam acertando sem que fosse necessário que a gente apresentasse o significado de cada uma conforme o dicionário. Às vezes um aluno dava uma sugestão acerca do possível significado de uma palavra e outro colega completava e no final nós ajudávamos a unir as informações. Esse trabalho foi feito ao longo de toda leitura do texto. Dizíamos o significado apenas quando os alunos realmente não conseguiam inferir nada ou quando inferiam algo totalmente diferente.

O aluno L.G assim como o aluno L.B e G.S afirmaram que o autor tinha uma predileção por palavras antigas. Em um dado momento encontrávamos palavras que pareciam ser uma espécie de “gíria” da época do autor, nesse momento o aluno L.G perguntou se havia possibilidade das gírias que nós utilizamos hoje pertencerem algum dia à linguagem padrão. Informamos ao aluno que poderia ser que ocorresse sim, ao longo dos anos com algumas palavras, mas não garantimos que haveria realmente essa aceitação. Os alunos também conseguiram perceber que o eu-lírico também falava do próprio ato de escrever, da forma como se enxergava poeta e nós complementamos com base no poema que o eu-lírico não se

enxergava como um poeta daquele período e, que por isso era mal visto por alguns que privilegiavam a escrita purista daquele tempo.

Na estrofe em que o eu-lírico menciona o século das luzes, os alunos também conseguiram identificar a relação com o Iluminismo. Tanto o aluno G.S como o aluno L.G comentaram e explicaram o que as ideias que o Iluminismo propagavam. Ficávamos sempre perguntando aos alunos o que eles achavam de determinada expressão, o que significa aquela palavra naquele contexto, a quem o poeta estava se referindo. Também perguntamos, ao longo do texto, se os alunos percebiam alguma atualidade entre os temas abordados, os alunos responderam que sim e citaram principalmente a questão do preconceito abordado no poema, a compra e venda de negros, a corrupção e as diferenças sociais expostas.

O trabalho com o poema “Quem sou eu?”, de Luiz Gama, nos surpreendeu de um modo diferente. Os alunos participavam e conseguiam se posicionar, demonstravam senso crítico em suas respostas. De vez em quando, fazíamos uma ponte com nossa realidade atual política e eles demonstravam sempre seriedade nos comentários. Foram as duas aulas em que os alunos mais falaram, inclusive citando fatos históricos. O receio que nós tínhamos de trabalhar esse poema foi naturalmente quebrado pela simplicidade com que os alunos revelaram naquela leitura. O vocabulário em desuso, nesse momento, não foi fator para dispersão dos alunos, pelo contrário, até funcionou como uma espécie de atrativo. Situação que não ocorreu na aula seguinte. Estávamos empolgadas com os comentários dos alunos acerca do poema e do poeta e achávamos que a leitura do poema “Pacotilha” poderia até ser melhor do que a primeira, pelo fato de envolver mais tipos sociais e situações mais engraçadas. O que não foi verdade. No próximo tópico comentaremos sobre a experiência com o outro poema de Luiz Gama.

3.6.7 “Pacotilha”: uma experiência de leitura difícil

A experiência com o poema “Pacotilha” veio para afirmar que nem sempre o que gostamos agrada o aluno, nem sempre estamos certo nas escolhas que fazemos. Mas podemos sempre extrair algo de positivo até mesmo das situações negativas. Sabíamos que os poemas de Luiz Gama são textos que têm um certo grau de complexidade e que sempre temos que recorrer ao dicionário para entender algumas palavras. No entanto, havíamos conversado com a professora colaboradora sobre a possibilidade de levar dicionários para a sala de aula, mas a biblioteca não tinha uma quantidade suficiente para ceder.

Como os alunos não tinham demonstrado muitos problemas em relação à linguagem empregada no poema “Quem sou eu?”, acreditávamos que ocorreria o mesmo com a leitura de “Pacotilha” e achávamos realmente que iria fluir mais. Mas nosso caso não foi bem assim. Iniciamos a aula com um pequeno atraso, a turma estava cheia, praticamente todos os alunos tinham ido e o barulho estava grande. Nunca tínhamos visto a turma tão agitada. Uns gritavam, outros foram mexer no nosso material de trabalho, coisa que nunca tinha ocorrido.

Acontece que nessa aula, havia uma dupla de alunos que tinha dito que não iria participar da pesquisa e que geralmente conversava nas aulas. Mas eles nunca se excediam. Às vezes, chamávamos a atenção desses alunos para que não atrapalhassem os demais, pois já havíamos tentado fazer com que eles participassem, só que não conseguimos. A professora colaboradora já havia explicado a situação desses alunos. Disse que eles agiam daquele modo indiferente com todos os professores e que conosco não seria diferente. De todo modo, nós acreditávamos que poderia ocorrer alguma mudança.

Nesse dia, eles estavam diferentes, não queriam acordo, ficavam chamando atenção o tempo todo e, como a turma estava lotada, isso dificultou um pouco nossa leitura e concentração. Tivemos que perder um certo período tentando fazer com que a turma acalmasse, diminuísse as conversas paralelas para poder finalmente explicar aos alunos o que seria feito. Após esse momento, explicamos para os alunos que aquela seria nossa última aula. Os alunos ficaram um pouco tristes, perguntavam o porquê não iríamos continuar. Mas explicamos que estávamos ali apenas por um curto período e que a professora colaboradora precisava retomar suas aulas e realizar as atividades exigidas pela escola. Avisamos também que no dia seguinte faríamos uma confraternização junina para nos despedirmos e que iríamos sortear alguns cordéis. Os alunos ficaram animados com a ideia.

Entregamos os diários de leitura para os alunos e também a cópia do poema “Pacotilha” de Luiz Gama. Explicamos que dividiríamos a aula da seguinte forma: no primeiro momento, eles fariam a leitura silenciosa do poema e escreveriam nos diários suas impressões. No segundo momento, realizaríamos a leitura oral do poema e discutiríamos sobre as impressões dos alunos. Dissemos também que a qualquer momento eles poderiam nos solicitar, chamar para tirar dúvida sobre o texto ou sobre alguma palavra que não entenderam.

Após um certo momento, algumas alunas começaram a comentar em voz alta que não estavam entendendo nada do texto e nos chamaram. Na mesma hora, outros alunos também começaram a chamar. E assim foi durante toda a primeira aula. Cada aluno que chamasse para dizer que não estava entendendo o texto ou alguma determinada palavra. Tentávamos ajudar,

na medida do possível, íamos de cadeira em cadeira atender os alunos, mas sentimos que não estávamos dando conta de tantas dúvidas. Naquele instante, pensamos que nos equivocamos em nosso método. Deveríamos ter conseguido dicionários de alguma forma e, se não conseguíssemos, podíamos, ao menos, ter feito um glossário no quadro para tentar ajudar os alunos. Também erramos ao utilizar novamente o diário de leitura. Duas aulas apenas para trabalhar diário de leitura e leitura oral mais discussão era quase humanamente impossível. Estávamos tranquilas, achávamos que eles dariam conta do texto assim como deram conta do poema “Quem sou eu?” cujo vocabulário também era rebuscado. Mas isso não aconteceu.

A não identificação dos alunos com o texto inicialmente foi tão grande que eles nem queriam escrever, não sabiam o que falar e quando escreviam nos diários era para dizer que não entenderam determinada palavra ou ação. O barulho causado por alguns alunos também não ajudava. Ao término da primeira aula, chamamos a atenção de todos e dissemos que precisávamos realizar a leitura, que poderiam continuar escrevendo no diário de leitura, ao longo da discussão, sem nenhum problema, tendo em vista que o gênero permite a escrita antes e durante e depois do processo da leitura.

Informamos aos alunos que tínhamos notado que a turma toda teve muita dificuldade em relação ao texto e que iríamos tentar sanar as dúvidas, no decorrer da aula. Em seguida, propomos a realização da leitura coletiva, nós iniciamos e cada aluno de modo voluntário prosseguia. Notamos no decorrer do texto que os alunos sentiram realmente muita dificuldade com o vocabulário e também com algumas metáforas, muitos informavam não conseguir entender algumas imagens. Nós tínhamos que ficar lendo, relendo, perguntando em cima da mesma estrofe para ver se os alunos conseguiam entender. Como o texto também era longo, acabamos fazendo uma leitura um pouco apressada perto do fim. Estávamos lidando com duas situações atípicas: o barulho excessivo em sala de aula e a luta contra o tempo, pois precisávamos entregar a turma novamente para a professora colaboradora.

Acreditamos que outro fator que causou estranhamento nos alunos foi o modo como o poema estava estruturado. A cada duas estrofes, o eu-lírico comentava sobre um tipo social: uma velha, uma moça, uma poeta etc. O poema “Quem sou eu?” também abordava vários tipos sociais, mas todos tinham algo em comum, a associação com a figura do bode. As palavras giravam em torno de derivações com o nome do animal.

No poema “Pacotilha”, os alunos precisavam entender o poema por estrofes para depois conseguir ter uma visão mais ampla sobre o todo. Não havíamos pensado nessa questão. Poderíamos ter pensado melhor sobre a escolha do poema, sobre a utilização de um glossário e sobre os registros nos diários de leitura. Talvez a utilização do glossário tivesse

facilitado a leitura dos alunos e até mesmo despertado curiosidade por algumas expressões. Além disso, poderíamos ter revisto também a nossa prática com o diário de leitura. Notamos que os alunos tinham mudado o entusiasmo com a escrita, poderíamos ter continuado a leitura do poema como a aula anterior, apenas com o registro oral das discussões, já que muitos estavam participando mais oralmente do que no diário.

No final da aula, saímos com uma sensação de que não tínhamos feito a escolha certa em relação à metodologia utilizada nesse dia. Ao mesmo tempo, buscamos observar o que poderíamos extrair de positivo daquela situação. Cremos que aprender a reformular o método quando algo não está dando certo é uma aprendizagem significativa assim como também entender que, nem sempre, os alunos terão a mesma recepção que a nossa, em relação ao texto, e que devemos estar preparados para isso.

Pensamos em toda trajetória, desde o primeiro dia até o último. Apenas uma aula havia sido totalmente conflituosa durante o nosso experimento e devíamos refletir sobre isso. Fomos verificar os diários escritos pelos alunos, mas não nos surpreendemos tanto, já tínhamos sentido que muitos poderiam ter dificuldades no processo de escrita, uma vez que não estavam compreendendo bem o texto.

Retiramos alguns trechos dos diários para expor aqui e exemplificar o modo como os alunos perceberam o poema. Algo que notamos em comum na leitura dos diários foi a quase unanimidade dos alunos ao afirmarem a dificuldade durante a leitura. Alguns disseram ter dificuldade com o uso de metáforas, outros alegaram não entender algumas palavras. Vejamos a seguir:

Aluno G.S: odeio metáforas.

Aluno G.L: Bem, de início não entendi nada [...] usa muita metáfora e tenho dificuldades com isso [...] já com a leitura e a explicação de Aline ficou mais fácil compreensão.

Aluno E.S: Aparentemente o título é estranho, percebi também que o texto tem que ser lido por leitores experiente [...]

Aluna P.M: No começo o autor faz uma crítica a uma moça sobre seus comportamentos [...]

Aluno L.G: Meu, que título estranho, deve ser um poema daquele antigos que chega e mexe com a nossa mente. Ao ler a primeira estrofe, estou tendo a certeza de que é um poema antigo [...]

Aluno D. W: O texto traz vários tipos de pessoas diferentes com personalidades diferentes e eu gostei muito principalmente o 3º parágrafo.

Aluna A.E: Eu já comecei a gostar do primeiro verso porque ele contém humor, mais não sei o que significa duas palavras que o primeiro verso têm que é bulha e pulha [...] eu não consegui entender porque há muitas palavra que eu não conheço

[...] quando começou o momento da leitura coletiva se tornou mais fácil de compreender.

Notamos pelos recortes expostos acima que todos os alunos sentiram dificuldades e que estas estavam diretamente relacionadas à linguagem do poema, ao vocabulário empregado e a utilização de metáforas. Concordamos que realmente o poema possui algumas palavras desconhecidas. Talvez os alunos tenham sentido dificuldade porque muitas palavras utilizadas no poema estão fora do contexto deles, o que acaba causando um estranhamento. No entanto, consideramos que se tivéssemos feito a leitura oral juntamente com a turma, o processo poderia ter sido diferente. A aluna A.E e o aluno G.L registraram nos diários, que durante a leitura coletiva e após a nossa explicação, a leitura se tornou mais fácil. O registro desses alunos reforça a necessidade da leitura compartilhada, na qual cada participante aprende com a experiência do outro sobre o texto.

A Estética da Recepção leva em consideração a relação dialógica estabelecida entre leitor e obra. O horizonte de expectativas do leitor pode ou não ser ampliado através de uma determinada leitura. Quanto mais o texto se afasta das expectativas, mais os horizontes podem ser ampliados, conforme Jauss (1994). Podemos dizer que o poema “Pacotilha” foi o que mais se afastou do horizonte de expectativas dos alunos. Acreditamos que ao longo das aulas, foi possível, sim, fazer com que os alunos questionassem sobre o texto e sobre suas escolhas de leitura. Sendo assim, conseguimos ao menos ampliar o interesse dos alunos pelo texto literário. Embora não tenhamos tido tanto êxito com a leitura do poema “Pacotilha”, que, como já comentamos, foi um problema de metodologia que poderia ter sido repensada.

Embora os alunos tenham considerado a leitura do poema difícil, nós ficamos satisfeitas por saber que conseguimos despertar o interesse de alguns pela leitura e que não é por uma única aula que não foi tão produtiva que devemos esquecer os frutos das outras. Cada aula tem sua particularidade, a cada dia é uma nova experiência que surge. Durante esse curto e longo espaço de tempo convivendo com os alunos, aprendemos que, na vida do professor, há dias de glória e dias de luta e que em todos eles temos sempre algo de positivo para somar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que obtivemos com este trabalho nos fez perceber que o ensino de literatura não é um processo simples e necessita de uma atenção constante no que diz respeito ao planejamento, à metodologia de ensino e, sobretudo, ao trabalho reflexivo do professor sobre sua prática. A leitura literária desempenha um papel importante na formação do homem. Mas sabemos que nem sempre a escola promove experiências com o texto literário. Algumas vezes, a escola, ou até mesmo o próprio professor, acaba distanciando o leitor do texto, de modo que o aluno, muitas das vezes, passa a encarar as atividades de leitura como momentos enfadonhos, sem qualquer estímulo e sem ligação com a sua realidade.

No entanto, sabemos que esse panorama vem mudando, tendo em vista que existem alternativas que podem levar o aluno a ter um contato maior com o texto literário, uma experiência estética. A partir do desenvolvimento desta pesquisa, no que se refere às intervenções em sala de aula, buscamos proporcionar aos alunos um contato maior com o texto literário, especificamente, com os textos satíricos, e despertar o interesse dos estudantes através do trabalho com temas que fazem parte do cotidiano deles.

Um dos resultados verificados a partir da experiência com textos satíricos aponta para o fato de que é possível estimular o gosto pelo texto literário através da própria seleção de textos feita pelo professor e do método com o qual se trabalha. Além de observar a recepção da turma, tínhamos também como objetivo promover o contato com textos satíricos que tivessem alguma relação com o dia a dia daqueles estudantes, bem como observar os aspectos temáticos presentes nos textos em estudo que mais despertassem a atenção dos alunos, através de experiências de leitura em sala de aula.

Percebemos também que é possível desenvolver um trabalho, em sala de aula, voltado para a formação do leitor, através da utilização de estratégias diferentes que visem incentivar a participação do aluno e o pensamento crítico sobre o texto. As atividades preparadas para o trabalho com poemas e crônicas satíricas pretenderam, sobretudo, promover o gosto pelo texto literário e levar os discentes a refletirem sobre as questões sociais abordadas nos textos.

O fato de termos trabalhado com poemas e crônicas que possuem um viés humorístico facilitou a interação em sala de aula, pois os alunos acabavam rindo e compartilhando histórias já vivenciadas por eles. Desse modo, cultivávamos não apenas o gosto pelo texto, mas também a capacidade de ouvir o outro e aprender com a experiência do outro.

Através dos debates em sala de aula, da utilização da leitura compartilhada e dos registros nos diários de leitura, os alunos puderam colocar suas impressões acerca dos textos,

dos personagens, das caricaturas e da xilogravura. Puderam também refletir sobre pontos de vista diferentes a partir da discussão da conduta dos personagens. Dentre eles podemos citar o julgamento que fizeram acerca do personagem pobre e do personagem rico, em *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, e também do personagem Altamirando, na crônica “a vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta. E o que destacamos como mais significativo foi o fato de muitos terem relatado a aproximação dos textos com a vida real e que por isso sentiram-se motivados para ler outros livros.

Ademais, a metodologia do registro nos diários, em alguns momentos, auxiliou a realização das leituras verbais e não-verbais, uma vez que pedíamos sempre para os alunos comentarem suas impressões sobre as imagens, até mesmo antes da leitura, para que pudessem tentar inferir algo sobre o texto. No caso da leitura de *O cavalo que defecava dinheiro*, observamos que os alunos formulavam opiniões contra ou favor dos personagens envolvidos e cada um apresentava uma justificativa para fazer sua defesa. Esse tipo de leitura fez com que os alunos construíssem uma relação com os personagens e fez também com que eles passassem a ver as aproximações entre a vida real e ficcional.

No que diz respeito à metodologia elaborada para o trabalho com a crônica “A vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta, podemos dizer que a proposta de levantamento de inferências a partir da caricatura presente no texto, despertou a curiosidade dos alunos para a leitura, pois todos queriam descobrir qual era a real história do personagem da caricatura. As opiniões registradas nos diários de leitura foram as mais variadas possíveis. Desse modo, notamos que essa atividade acabou aguçando o imaginário dos alunos. Destacamos também que, após a leitura do texto, alguns alunos passaram a compartilhar casos parecidos com os da crônica, situações engraçadas que já ouviram em relação a velório, o que provocou um clima de descontração na sala de aula.

Outro ponto importante a ser destacado foi o trabalho com a leitura do poema “Quem sou eu?”, de Luiz Gama. Havíamos verificado que os alunos tinham algumas dificuldades com a escrita, e a utilização de um poema longo com um vocabulário diferenciado poderia intimidá-los. No entanto, a estratégia de trabalhar com “memes” do bode gaiato antes de partir para a leitura, despertou o interesse dos alunos e facilitou a interação, de modo que não sentiram tanta dificuldade com o vocabulário e conseguiram se posicionar criticamente sobre os temas abordados no poema, inclusive comparando algumas estrofes com determinados contextos políticos no Brasil.

Em contrapartida, a leitura do poema “Pacotilha”, de Luiz Gama, não fluiu tão bem como o poema citado anteriormente. Acreditamos que foi um problema de escolha

metodológica. Pedimos para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e fossem registrando as impressões nos diários. Não precisávamos ter feito isso. O trabalho com o poema “Quem sou eu?” havia fluído bem e as discussões foram todas orais. Poderíamos ter dispensado o uso dos diários na última aula. Se tivéssemos feito a leitura oral juntamente com a turma, a participação poderia ter sido maior, o que teria também facilitado o processo de interpretação e o prazer estético. Mas esse tipo de situação só mostra que algumas vezes podemos fazer escolhas metodológicas inadequadas e que isso não é nenhum problema, desde que se reflita sobre e busque outras alternativas.

Consideramos que os textos que selecionamos para as leituras em sala de aula, de modo geral, despertaram o interesse dos alunos de alguma forma. O viés humorístico presente na sátira funcionou como um atrativo. Muitos dos registros nos diários dos estudantes citavam a questão do humor presente nos textos e os temas que faziam parte da vida real. Ou seja, a ideia de partir do horizonte de expectativas dos alunos funcionou, na medida em que foram lendo e conseguindo se expressar sobre o texto.

A recepção dos textos satíricos trabalhados no decorrer da intervenção aponta para o fato de que é possível promover atividades de leitura literária na sala de aula que oportunizem experiências baseadas no diálogo e na reflexão. É importante ressaltarmos também que a relação do aluno com o texto na escola parte, sobretudo, da mediação do professor. No caso do nosso trabalho, as estratégias utilizadas para a realização de atividades de leitura e a aproximação dos textos com o cotidiano dos discentes puderam estimulá-los a atribuir significados aos textos. Essa reflexão é significativa, uma vez que o compartilhamento de experiências com o ensino de literatura pode suscitar outros trabalhos ou até mesmo outras reflexões sobre a nossa prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. **A formação do Leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES MARQUES, Francisco Cláudio. **Um Pau com Formigas ou O Mundo às Avestas: A sátira na Poesia Popular de Leandro Gomes de Barros**. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

ANDRADE, Allyne de Oliveira. **A dimensão satírica da poesia de Luiz Gama**. (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

BAPTISTA, Francisco das Chagas. Cantadores e poetas populares. Editor: F. C. Baptista Irmão. Parayba: Typografia da Popular Editora, 1929.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Tupynaquim. 1999.

BARROSO, Raimundo Oswald Cavalcante. O riso brincante do Nordeste. *In: O riso no mundo antigo*. POMPEU, Ana Maria; ARAÚJO, ORLANDO, Luiz de; PIRES, Robert Brose. (orgs.). Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2012, p. 50.

BABIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Particularidades do gênero e temático-composicionais das obras de Dostoiévski. *In: BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. – Rio de Janeiro: Ed. Forense- Universirária, 1981, p. 87-155.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**, v 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. A área de linguagem e suas tecnologias. Brasília, DF, 2018.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Série Conversas com o Professor. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. *In: Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. Ler na escola: os “livros de leitura”. *In: Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

D’ONOFRIO, Salvatore. **Os motivos da sátira romana**. Marília – SP : Alfa, 1968.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama, o primeiro poeta afro-brasileiro. *In: Com a palavra, Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 37 - 43.

_____. O sonho sublime de um ex-escravo. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro, v. 9, p. 66 – 68, 2013. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/o-sonho-sublime-de-um-ex-escravo>. Acesso em: 05 jun. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRYE, Northrop. O mythos do inverno: a Ironia e a Sátira. *In: Anatomia da Crítica.* São Paulo: Cultrix, 1973.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas e outros poemas.** Coleção Poetas do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Primeiras trovas burlescas.** 3ª edição correta e aumentada. São Paulo: Typografia Bentley Júnior e Companhia, 1904.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. de Luiz Costa Lima. *In: LIMA, Luiz Costa (Org.). A literatura e o leitor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 65.

LIRA, Luzia Rita Nunes de. **Sátira em Leandro Gomes de Barros: uma experiência de leitura com alunos do 3º ano do Ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. Pólo técnico – Estratégias de pesquisa. *In: MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.* São Paulo: Atlas, 2007, p. 53-82.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa.** São Paulo: T.A Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MOISES, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, 1974, p. 469 - 470.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NETTO, Coelho. Duas palavras sobre Luiz Gama. *In: Primeiras trovas burlescas.* 3ª edição correta e aumentada. São Paulo: Typografia Bentley Júnior e Companhia, 1904, p. 19.

NOGUEIRA, Nícea Helena De Almeida. **Laurence Sterne e Machado de Assis: a tradição da sátira menipeia**. – Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2004, p. 96-97.

PARAÍBA. **Referenciais curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006.

PINHEIRO ALVES, José Hélder. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. *In*: ARANHA, Simone Gusmão; PEREIRA, Tânia Maria Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro (Orgs.). **Gêneros e linguagem: diálogos abertos**. João Pessoa. EDUEPB, 2009, p. 129-140.

_____. Literatura popular e ensino: leituras atitudes e procedimentos. *In*: PINHEIRO, H. (org). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 15 – 28.

_____. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO ALVES, José Hélder; MARINHO, Ana C. Lúcio. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE PRETA, Stanislaw. **O Melhor de Stanislaw: crônicas escolhidas**. Seleção organização de Valdemar Cavalcanti; ilustrações de Jaguar. – 12. Ed. – Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1993.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? *In*: PINHEIRO, José Hélder. (Org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SETTE, Graça; RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário. **Português: trilhas e tramas**. Volume 2. – 2 Edição: São Paulo. Leya, 2016.

SILVA, Júlio Romão da. **Luís Gama e suas poesias satíricas**. 2 ed. revisada e aumentada – Rio de Janeiro: Cátedra: Brasília: INL, 1981.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência Didática

A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisadora: Allyne de Oliveira Andrade

Público-alvo: alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande- PB

Duração: aproximadamente 10 aulas de 45' cada.

Tema: estudos de textos satíricos

Objetivos:

- Contribuir para a formação de novos leitores através do trabalho com textos satíricos;
- Oportunizar aos alunos uma experiência literária através da prosa e da poesia satírica;
- Possibilitar aos alunos leituras que tenham a ver com o seu cotidiano;
- Levar os alunos a refletirem sobre as questões sociais abordadas nos textos;
- Promover um clima de descontração e diálogo em sala de aula através de textos que possuem um viés humorístico;
- Observar a recepção da leitura dos textos escolhidos.

Metodologia: utilizaremos uma metodologia dialógica voltada para a interação texto/leitor, além de procedimentos como: leitura em voz alta, leitura compartilhada, discussão oral dos textos e registro no diário de leitura.

Procedimentos metodológicos:

Primeiro encontro (1 aula)

- Conversar com os alunos sobre o trabalho que será realizado
- Aplicação de questionário de sondagem e possível conversa sobre as questões;
- Explicar como ocorrerão os encontros, dias e horários;
- Entregar os cadernos que servirão de diários de leitura, explicando o gênero e como funciona o processo de escrita deste.

Recursos didáticos: - xerocópia do questionário

- cadernos de leitura

Duração: duas aulas (45 minutos)

Segundo Encontro (2 aulas)

Procedimentos metodológicos:

- Realizar uma atividade motivacional com alguns temas do folheto do seguinte modo: colocar em cada carteira uma plaquinha (virada) com os temas esperteza/ dinheiro e deixar

que os alunos já criem alguma curiosidade em relação à aula;

- Iniciar a conversa perguntando o que eles fariam se fossem muito espertos ou se tivesse muito dinheiro e o porquê;
- Perguntar quais personagens de filmes eles mais gostam e até mesmo de livros e pedir para que comentem brevemente sobre eles;
- Distribuir os folhetos e deixar que observem a xilogravura;
- Realizar a leitura expressiva do folheto *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros;
- Propor, em seguida, uma leitura individual para que possam destacar algum trecho da história que tenha chamado atenção.
- Provocar a discussão através de questionamentos do tipo: gostaram? Por quê? Qual ou quais trechos mais gostaram? Houve identificação com algum personagem em alguma das situações? Qual trecho acharam mais engraçado? Os personagens ou os fatos relatados lembram alguma história, algum filme ou algum texto lido? Vocês concordam com a postura do personagem esperto? E a do rico? Isso para tentar observar as impressões da turma em relação ao texto. Além disso, perguntar se os alunos já conhecem o autor da obra. Caso eles não conheçam, tentar situar o autor no espaço e no tempo.

Recursos didáticos: - plaquinhas confeccionadas artesanalmente

- folhetos
- caderno de leitura

Duração: duas aulas (90 minutos)

Terceiro encontro (2 aulas)

Procedimentos metodológicos:

- Organizar a sala em círculo;
- Entregar aos alunos uma cópia da caricatura presente na crônica “A vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta, para que os alunos tentem descobrir algo sobre um dos personagens que irão conhecer;
- Explicar que as hipóteses levantadas devem ser colocadas no diário de leitura.
- Após o levantamento de hipóteses, entregar a crônica “A vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta, e pedir para que os alunos façam uma leitura silenciosa, fazendo os devidos registros no diário;
- Posteriormente, realizar a leitura juntamente com os alunos em voz alta (cada um ficará encarregado por um parágrafo, de modo voluntário);
- Pedir para que os alunos observem nos seus diários de leitura as hipóteses que se

confirmaram e as que não se confirmaram, para socializarem com a turma;

- Propor uma roda de discussão a partir de questões como: gostaram do texto? O que acharam das atitudes dos personagens? Concordam? O que mais chamou atenção no texto? Acharam algum trecho divertido? Vocês já ouviram falar em alguma história parecida? Conhecem alguém que já passou por algo semelhante? Já leram algum outro texto parecido? Sentiram alguma dificuldade durante a leitura?

- Perguntar se os alunos conhecem o autor do texto. Caso não conheçam, tentar situar o autor e deixar que os alunos manuseiem o livro do qual foi retirada a crônica.

Recursos didáticos: - xerocópia da crônica “A vontade do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta, e da caricatura presente no texto.

- caderno de leitura

Duração: 2 aulas (90 minutos)

Quarto encontro (2 aulas)

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a conversa perguntando se alguém já fez uma viagem legal nas férias e se indicaria esse passeio para algum colega da turma e o porquê. Caso a resposta seja negativa, perguntar qual lugar eles gostariam de conhecer, com o intuito de criar uma expectativa a respeito do texto que será lido;

- Distribuir a crônica “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta, deixar que eles realizem a leitura da mesma, fazendo os registros no diário de leitura; - Posteriormente, realizar a leitura expressiva e deixar os alunos à vontade para exporem suas opiniões acerca da leitura;

- Levar os alunos a compartilharem as hipóteses confirmadas e as não confirmadas, após a leitura da crônica;

- Propor uma discussão a respeito do enredo: perguntar se alguém já passou por uma situação parecida com a da crônica; se alguém tem alguma história engraçada para compartilhar sobre o assunto; perguntar se concordam com o posicionamento do personagem interrogador e perguntar aos alunos como o narrador do texto caracteriza tal personagem; será que essa caracterização é algo que nós fazemos também ao falarmos das pessoas das quais não gostamos?

- Levar os alunos a observar a descrição dos personagens de Stanislaw Ponte Preta;

- Encerrar a aula com a exibição do vídeo “Você já foi à Disney?”, no qual Ariano Suassuna faz uma crítica, de modo humorado, às pessoas que valorizam tudo que vem do exterior. Após a exibição, ouvir os comentários dos alunos sobre o vídeo;

- Informar para os alunos que na próxima aula eles irão conhecer um escritor baiano que também tem uma obra voltada para temas sociais;

Recursos didáticos: - xerocópia da crônica “Conversa de viajantes”, de Stanislaw Ponte Preta.

- caderno de leitura

- quadro

Duração: 2 aulas (90 minutos)

Quinto encontro (2 aulas)

Procedimentos metodológicos:

- Organizar a sala em círculo, entregar o poema “Pacotilha”, de Luiz Gama, e pedir para que os alunos façam uma leitura silenciosa;
- Disponibilizar dicionários aos alunos caso necessitem para a leitura;
- Após a leitura silenciosa, realizar a leitura expressiva do poema;
- Perguntar se os alunos gostaram da leitura; se querem destacar algum trecho que gostaram; se não gostaram; se acharam algum trecho engraçado e o que entenderam deste; se tiveram alguma dificuldade; o que acharam do vocabulário; se há alguma expressão que eles conhecem ou não; se há algo em comum entre o poema e os outros textos lidos nas outras aulas; quais temas são abordados no poema e se são temas atuais ou não; perguntar o que os alunos percebem a partir do título do poema;
- Ouvir as impressões dos alunos sobre o poema como um todo;
- Refletir com os alunos sobre a crítica feita no poema aos diversos tipos sociais;
- Perguntar se os alunos já tinham lido algum poema do autor ou se já tinham ouvido falar nele;
- Situar o autor no tempo e espaço, apresentando um trecho de uma entrevista feita com a professora e pesquisadora Lígia Fonseca Ferreira sobre a vida e obra de Luiz Gama;
- Questionar os alunos sobre a ausência de poemas de Luiz Gama nos livros didáticos, na mídia e informar os pequenos avanços conquistados até o momento no que diz respeito à divulgação do autor, bem como a importância desses avanços;

Recursos didáticos: - xerocópia do poema “Pacotilha”, de Luiz Gama.

- caderno de leitura

- dicionários

Duração: 2 aulas (90 minutos)

Sétimo encontro (2 aulas)

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula perguntando aos alunos que experiência eles têm com bode, com o intuito de observar quais informações irão elencar sobre o animal. Em seguida, perguntar o que eles acham sobre a expressão “bodarrada” (anotar as suposições dos alunos no quadro);
- Explicar para os alunos que eles farão a leitura silenciosa do poema “Quem sou eu?” mais conhecido como “bodarrada”, de Luiz Gama e orientar para que eles escrevam no diário de leitura as hipóteses levantadas a partir do título;
- Informar que os alunos poderão consultar o dicionário para tirar alguma dúvida referente ao vocabulário empregado;
- Após a atividade, realizar a leitura expressiva do poema juntamente com os alunos;
- Perguntar aos alunos se as hipóteses levantadas acerca do título se confirmaram ou não, bem como as suposições levantadas acerca da expressão “bodarrada”;
- Ouvir as impressões dos alunos sobre a leitura: o que mais gostaram, o que sentiram dificuldade ou até mesmo o que não conseguiram compreender; fazer a releitura dos trechos que os alunos tenham tido dificuldade;
- Questionar os alunos sobre os temas (preconceito e corrupção) abordados no poema; se algum deles já foi vítima de alguma espécie de preconceito; como eles veem a abordagem dessa temática nos meios de comunicação, como se posicionam de modo geral sobre esses temas;
- Refletir com os alunos sobre a metáfora do “bode” empregada no poema;
- Pedir para que os alunos escrevam um depoimento sobre o que mais gostaram no decorrer das aulas;

Recursos didáticos: - xerocópia do poema “Quem sou eu”, de Luiz Gama.

- caderno de leitura
- quadro branco
- dicionários

Duração: 2 aulas (90 minutos)

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **A recepção da sátira na escola: entre a poesia e a prosa**, tendo eu Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley como responsável pela pesquisa, na condição de orientadora da acadêmica) Allyne de Oliveira Andrade Curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, a qual resulta do Projeto de Dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do Curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Para contatar com o/a pesquisador (a) utilizar o telefone (83) 988009645.

Os objetivos desse estudo são: 1) investigar a recepção de poemas satíricos de Luiz Gama e Leandro Gomes de Barros e de crônicas de Stanislaw Ponte Preta por alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB; 2) verificar como se constrói a sátira nos poemas de Luiz Gama, Leandro Gomes de Barros e nas crônicas de Stanislaw Ponte Preta; 3) promover o contato com textos satíricos que tenham a ver com o cotidiano dos alunos; 4) observar os aspectos temáticos presentes nos textos em estudo que mais despertarem a atenção dos alunos, através de experiências de leitura em sala de aula.

Procedimentos: A coleta das informações será efetivada por meio de entrevista gravada (ou outra técnica), a qual será transcrita pelo (a) pesquisador (a). A entrevista (ou outra técnica) será individual, em local que assegure sua privacidade e que possa expressar suas idéias livremente. Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A sua participação é voluntária, portanto não será remunerada neste estudo. A data e horário da entrevista (ou outra técnica) serão agendados previamente. Em todos os registros um código substituirá o seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados somente para os fins deste estudo e/ou artigos posteriores.

Eventuais riscos ou desconfortos: Não haverá nenhum risco ou desconforto para você (profissional/familiar) participar desta pesquisa. Caso você sinta qualquer desconforto durante a entrevista (ou outra técnica), a mesma será interrompida até que esteja em condições de ser reiniciada.

Benefícios: A sua participação é muito importante, pois seus relatos, sugestões ou opiniões servirão como base para o desenvolvimento do nosso trabalho em sala de aula.

Para firmar sua concordância, assine na indicação abaixo.

Li e discuti com o/a pesquisador (a) do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar a minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar a entrevista (ou outra técnica) sobre a recepção da sátira na escola e que os dados coletados para o estudo sejam usados somente para o propósito acima descrito. Concordo que a entrevista (ou outra técnica) seja gravada.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Campina Grande, ____/____/_____.

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

NOME E ASSINATURA DO INVESTIGADOR

(Pessoa que tomou o TCLE)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

(Aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade)

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

TERMO DE ASSENTIMENTO DESTINADO A MENORES DE 18 ANOS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA**, cuja orientação é de responsabilidade da Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley e será aplicada pelo pesquisadora Allyne de Oliveira Andrade, aluna regularmente matriculada no Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino**, da **Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, CAMPUS I**. Os dados coletados servirão para análise da mestranda no desenvolvimento de sua pesquisa junto ao programa de pós-graduação ao qual está vinculado.

Para que seu filho(a) possa participar, é necessário ler com bastante atenção esse termo. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. Você só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que é livre para participar ou retirar-se desse estudo a qualquer momento.

OS OBJETIVOS DESSE ESTUDO SÃO:

- Investigar a recepção de poemas satíricos de Luiz Gama e Leandro Gomes de Barros e de crônicas de Stanislaw Ponte Preta por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB;
- Contribuir para a formação de novos leitores através do trabalho com textos satíricos;
- Oportunizar aos alunos uma experiência literária através da prosa e da poesia satírica;
- Possibilitar aos alunos leituras que tenham a ver com o seu cotidiano;
- Levar os alunos a refletirem sobre as questões sociais abordadas nos textos;

PROCEDIMENTOS:

- A coleta das informações será efetuada por meio de questionários, gravações em áudio e vídeo, fotografias, registros no diário do pesquisador e nos diários de leitura, que serão utilizados somente com a finalidade de registrá-los. Esses dados serão coletados na própria escola;
- Durante as aulas de Língua Portuguesa, de maneira que possa assegurar a privacidade do seu filho(a), permitindo, assim, que ele/ela possa expressar suas ideias livremente. Não haverá nenhum custo aos alunos(as) participantes. A sua participação é

voluntária, portanto, não será remunerada nesse estudo. Em todos os registros, um código substituirá o nome do seu filho(a). Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial somente para fins deste estudo e /ou artigos posteriores.

EVENTUAIS RISCOS E DESCONFORTOS:

- No que diz respeito aos eventuais riscos, sabemos que, em virtude dessa pesquisa se propor a trabalhar uma metodologia que incentive a leitura e discussão de textos literários satíricos em sala de aula, entendemos que existe o risco dessa intervenção provocar nos(as) alunos(as) algum tipo de constrangimento durante a realização das atividades que requerem a reflexão e o posicionamento crítico. Contudo, privilegiaremos a liberdade de todos(as), de modo que qualquer um poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso se sinta desconfortável.

BENEFÍCIOS:

- A participação do seu filho(a) é muito importante, pois seus relatos, sugestões e opiniões servirão como base para que a pesquisa possa ser concretizada. Além disso, esse trabalho poderá servir como fonte de estudo para posteriores pesquisas em torno da mesma temática.
- Quanto aos benefícios, acreditamos que, uma intervenção dessa natureza, pode contribuir para incentivar os seguintes pontos: à formação de leitores de literatura; o conhecimento de obras de três autores que não possuem visibilidade nos livros didáticos; o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

PARA FIRMAR CONCORDÂNCIA, ASSINE NA INDICAÇÃO ABAIXO:

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados com o propósito acima descrito.

Concordo que o/a meu/minha filho(a), na qualidade de menor de idade, tenha sua imagem, gravada em áudio e vídeo, respeitando-se o que a legislação vigente e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) exigem quanto a menores de 18 anos.

Firmo concordância de que a pesquisadora deixou claro quanto ao sigilo das informações dessa pesquisa. Que nenhum momento os nomes serão divulgados.

Se, porventura, eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado à Rua Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: (83) 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Assinatura dos pais ou responsável do (a) aluno (a) menor de idade.

Assinatura do próprio aluno (a), caso maior de 18 anos.

Assinatura do (a) pesquisador (a).

APÊNDICE D – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa **A RECEPÇÃO DA SÁTIRA NA ESCOLA: ENTRE A POESIA E A PROSA**

Este estudo tem como objetivo: investigar a recepção de poemas satíricos de Luiz Gama e Leandro Gomes de Barros e de crônicas de Stanislaw Ponte Preta por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB

Fui informado (a) pela pesquisadora Allyne de Oliveira Andrade, residente na rua Genésio Soares de Carvalho 171, Campina Frande - PB, telefone (83) 988009645 de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,
São José,
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
Campina Grande – PB,
Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de ____ de ____.

Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do voluntário/ menor

APÊNDICE E – Questionário de pesquisa para professor colaborador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: LITERATURA E ENSINO
ALUNO: ALLYNE DE OLIVEIRA ANDRADE
PROFESSORORA ORIENTADORA: Dra. NAELZA DE ARAÚJO WANDERLEY
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSOR COLABORADOR**

A pesquisa intitulada: “**A recepção da sátira na escola: entre a poesia e a prosa**”, desenvolvida por **Allyne de Oliveira Andrade** aluna regularmente matriculada no Mestrado Linguagem e Ensino da UFCG, tem como objetivo investigar a recepção de poemas satíricos de Luiz Gama e Leandro Gomes de Barros e de crônicas de Stanislaw Ponte Preta por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública, na cidade de Campina Grande-PB. Para que a pesquisa alcance seu objetivo, pedimos a sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Desde já agradecemos pela contribuição.

I. Perfil do docente

1. Nome: Tamara Nóbrega Amorim Borges

2. Idade: 38 anos

3. Sexo: (x) feminino () masculino

4. Turmas em que atua: 6º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio

5. Trabalha em mais de uma escola? (x) Sim () Não

6. Onde cursou e em que ano concluiu a sua graduação? UEPB 2001

7. Fez ou faz alguma pós-graduação?

(X) Sim. Qual? Especialização em Língua e Literatura Espanholas – UEPB

() Não

8. Há quanto tempo atua como professor de língua portuguesa? 16 anos na rede privada, cinco meses na rede pública

II. Sobre a leitura literária em sala de aula:

1. Fale um pouco sobre sua relação com a literatura. Os tipos de texto que mais gosta de ler.

Gosto de poemas, romances diversos, contos e crônicas. Enfim, de tudo um pouco...

2. Em uma conversa informal a senhora havia informado que ainda não tinha ministrado nenhuma aula de literatura. Quais foram os impedimentos ou quais foram as dificuldades enfrentadas para a realização dessas aulas?

As aulas são reduzidas (40 minutos apenas). Quando faltam professores, existe uma prática chamada “subir aula”, ou seja, se propõe que os professores passem uma atividade qualquer para que os alunos fiquem em sala durante a aula vaga para que sejam liberados mais cedo.

O livro didático é muito denso. São muitos conteúdos, é humanamente impossível dar conta de todo o programa. São selecionados os “mais significativos”.

Os alunos não dominam a competência da escrita, muitos não conheciam sequer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, que é a tipologia cobrada no ENEM.

3. Você recebeu alguma preparação especial voltada para o ensino do texto poético ou de narrativa durante o período da graduação ou até mesmo da pós-graduação? Acha que esse tipo de preparação influencia no trabalho em sala de aula?

Não durante a graduação, mas em cursos de extensão. Certamente influencia, mas a realidade é que é muito difícil motivar os alunos hoje em dia. O professor teria que ter mais tempo e recursos para conseguir “adentrar” o universo dos alunos.

4. Em sua opinião, qual a maior dificuldade em trabalhar com leitura literária?

Acima de tudo, a falta de base dos alunos. Dificuldades de leitura, falta de vocabulário e também a falta de recursos. Muitas vezes o professor tem que tirar cópias, porque as máquinas da escola só podem ser usadas para copiar as provas.

APÊNDICE F – Questionário do aluno**QUESTIONÁRIO DO ALUNO****Nome completo:**

Idade:

1. Você gosta de ler?

 Sim Não

Caso sua resposta seja positiva, que tipos de textos você mais gosta de ler?

Caso sua resposta seja negativa, justifique o motivo:

2. Você gosta de ler em voz alta?

 Sim Não

Caso sua resposta seja negativa, explique o motivo:

3. Você costuma ler fora da escola? Caso sua resposta seja positiva, indique os tipos de texto que você lê:

4. Você se lembra de algum texto (um poema, um romance, uma conto, uma história de quadrinho, etc.) que você leu em sua vida e que o marcou? Qual? Fale um pouco sobre esse texto.

5. Como eram as aulas de literatura no primeiro ano do ensino médio? Lembram de algum texto ou de algum autor que gostaram?

6. Como costumam ser as aulas de literatura agora? Você gosta da forma como a professora as organiza?

7. Nas aulas de Literatura, a professora utiliza:

apenas o livro didático.

faz uso de outros textos e materiais.

Caso a professora utilize outro material, qual outro material ela leva para as aulas?

8. Que tipo de leitura você mais gosta? (Podem assinalar mais de uma alternativa)

Contos

Jornais e revistas

Crônicas

Poesia

Cordel

Histórias em quadrinho

Livros religiosos como a Bíblia

Best Seller

Livros de autoajuda

Histórias de terror

Ficção científica

Outro: _____

9. Qual a sua relação com a poesia?

Não gosto

Gosto muito e leio com frequência

Gosto, mas leio pouco

Conheço, mas nunca li

Outra:

10. Você gosta de ler histórias de humor?

Sim

Não

Caso sua resposta seja afirmativa, cite algumas histórias de humor que você tenha lido e gostado.

11. Você sabe quem é Leandro Gomes de Barros? Sabe algum título de seus folhetos? Em caso afirmativo, qual?

12. Abaixo segue uma lista com alguns autores da literatura brasileira, marque apenas os autores que você já leu em sala de aula:

Gregório de Mattos

Manuel Bandeira

Machado de Assis

Luiz Fernando Veríssimo

Leandro Gomes de Barros

Adélia Prado ()

Luiz Gama ()

Castro Alves ()

Lima Barreto ()

Stanislaw Ponte Preta ()

Maria Godelivie ()

12. Dos autores listados acima, tem algum que você já ouviu falar, mas ainda não leu? Cite aqui: _____

13. Você sente dificuldades na compreensão de textos?

() Sim

() Não

Caso a resposta seja positiva, cite que tipos de dificuldade você sente:

14. O que você acha das aulas de literatura? Tem alguma sugestão para essas aulas?

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – Folheto utilizado na pesquisa

O CAVALO QUE DEFECAVA DINHEIRO

Na cidade Macaé
Antigamente existia
Um duque velho invejoso
Que nada o satisfazia
Desejava possuir
Todo objeto que via

Esse duque era compadre
De um pobre muito atrasado
Que morava em sua terra
Num rancho todo estragado
Sustentava seus filhinhos
Na vida de alugado

Se vendo o compadre pobre
Naquela vida privada
Foi trabalhar nos engenhos
Longe de sua morada
Na volta trouxe um cavalo
Que não servia pra nada

Disse o pobre à mulher:
Como havemos de passar?
O cavalo é magro e velho
Não pode mais trabalhar
Vamos inventar um “quengo”
Pra ver se o querem comprar

Foi na venda d elá trouxe
Três moedas de cruzado
Sem dizer nada a ninguém
Para não ser censurado
No fiofó do cavalo
Foi o dinheiro guardado

Do fiofó do cavalo
Ele fez um mealheiro
Saiu dizendo: sou rico
Inda mais que um fazendeiro
Porque possui um cavalo
Que só defeca dinheiro.

Quando o duque velho soube
Que ele tinha esse cavalo
Disse pra velha duquesa:

Amanhã vou visitá-lo
Se o animal for assim
Faço o jeito de comprá-lo

Saiu o duque vexado
Fazendo que não sabia,
Saiu percorrendo as terras
Como quem não conhecia
Foi visitar a choupana,
Onde o pobre residia.

Chegou salvando o compadre
Muito desinteressado
Compadre, como lhe vai?
Onde tanto tem andado?
Há dias que não lhe vejo
Parece está melhorado...

- É muito certo compadre
Ainda não melhorei
Porque andava por fora
Faz três dias que cheguei
Mas breve farei fortuna
Com um cavalo que comprei

- Se for assim, meu compadre
Você está muito bem
É bom guardar o segredo
Não conte nada a ninguém
Me conte qual a vantagem
Que este cavalo tem

Disse o pobre: ele está, magro
Só tem o osso e o couro,
Porém tratando-se dele
Meu cavalo é um tesouro
Basta dizer que defeca
Níquel, prata, cobre e ouro

Aí chamou o compadre
E saiu muito vexado,
Para o lugar onde tinha
O cavalo defecado
O duque ainda encontrou
Três moedas de cruzados,

Então exclamou o velho:
Só pude achar essas três
Disse o pobre: ontem à tarde
Ele botou dezesseis
Ele já tem defecado
Dez mil réis mais de uma vez.

Enquanto ele está magro
Ele serve de mealheiro
Eu tenho tratado dele
Com bagaço do terreiro
Porém depois dele gordo,
Não há quem vença o dinheiro

Disse o velho: meu compadre
Você não pode tratá-lo,
Se for trabalhar com ele
É com certeza matá-lo
O melhor que você faz
É vender-me esse cavalo

- Meu compadre, este cavalo
Eu posso negociar,
Só se for por uma soma
Que dê para eu passar
Com toda minha família,
E não precise trabalhar.

O velho disse ao compadre:
Assim não é que se faz
Nossa amizade é antiga
Desde o tempo de seus pais
Dou-lhe seis contos de réis
Acha pouco, inda quer mais?

- Compadre, o cavalo é seu
Eu nada mais lhe direi,
Ele, por este dinheiro
Que agora me sujeitei
Para mim não foi vendido.
Faça de conta que dei

O velho pela ambição
Que era descomunal
Deu-lhe seis contos de réis
Todo em moeda legal
Depois pegou no cabresto
E foi puxando o animal

Quando ele chegou em casa
Foi gritando no terreiro:
Eu sou o homem mais rico
Que habita o mundo inteiro
Porque possuo um cavalo
Que só defeca dinheiro

Pegou o dito cavalo
Botou na estrebaria
Milho, farelo e alface,
Era o que ele comia
O velho duque ia lá
Dez, doze vezes por dia.

Logo no primeiro dia
O velho desconfiou
Porque na presença dele
O cavalo defecou
Ele procurou dinheiro
Nem um tostão encontrou

Aí o velho zangou-se
Começou logo a falar:
Como é que meu compadre
Se atreve a me enganar?
Eu quero ver amanhã
O que ele vai me contar

Porém o compadre pobre,
Bicho do quengo lixado
Fez depressa outro plano
Inda mais bem arranjado
Esperando o velho duque
Quando viesse zangado

O pobre foi na farmácia
Comprou uma borrachinha
Depois mandou encher ela
Com sangue de uma galinha
E sempre olhando a estrada
Pra ver se o velho vinha.

Disse o pobre à mulher:
Faça o trabalho direito
Pegue esta borrachinha
Amarre em cima do peito
Para o velho não saber.
Como o trabalho foi feito

Quando o velho aparecer

Na volta daquela estrada
 Eu grito: oh mulher danada!
 Quando ele estiver bem perto,
 Eu lhe dou uma facada
 Porém eu dou-lhe a facada
 Em cima da borrachinha
 E você fica lavada
 Com o sangue da galinha
 Eu grito: oh mulher danada!
 Quando ele estiver bem perto,
 Eu lhe dou uma facada

Porém eu dou-lhe a facada
 Em cima da borrachinha
 E você fica lavada
 Com o sangue da galinha
 Eu grito: arre danada!
 Nunca mais come farinha!

Quando ele ver você morta
 Parte para me prender,
 Então eu digo pra ele:
 Eu dou jeito ela viver
 O remédio tenho aqui,
 Faço para o senhor ver.

Eu vou buscar a rabeca
 Começo logo a tocar
 Você então se remexa
 Como quem vai melhorar
 Com pouco diz: estou boa
 Já posso me levantar.

Quando findou-se a conversa
 Na mesma ocasião
 O velho ia chegando.
 Aí travou-se a questão
 O pobre passou-lhe a faca
 Botou a mulher no chão.

O velho gritou a ele
 Quando viu a mulher morta:
 Esteja preso, bandido!
 E tomou conta da porta
 Disse o pobre: vou curá-la
 Pra que o senhor se importa?

- O senhor é um bandido
 Infame de cara dura
 Todo mundo apreciava

Esta infeliz criatura
 Depois dela assassinada,
 O senhor diz que tem cura?

Compadre, não admito
 O senhor dizer mais nada,
 Não é crime se matar
 Sendo a mulher malcriada
 E mesmo com dez minutos,
 Eu dou a mulher curada

Correu foi ver a rabeca
 Começou logo a tocar
 De repente o velho viu
 A mulher se endireitar
 E depois disse: estou boa,
 Já posso me levantar

O velho ficou suspenso
 De ver a mulher curada.
 Porém como estava vendo
 Ela muito ensangüentada
 Correu ela mas não viu,
 Nem o sinal da facada.

O pobre entusiasmado
 Lhe disse: já conheceu
 Quando esta rabeca estava
 A mão de quem me vendeu
 Tinha feito muitas curas
 De gente que já morreu

No lugar onde eu estiver
 Não deixo ninguém morrer,
 Como eu adquiri ela
 Muita gente quer saber
 Mas ela me está tão cara
 Que não me convém dizer

O velho que tinha vindo
 Somente propor questão,
 Porque o cavalo velho
 Nunca botou um tostão
 Quando viu a tal rabeca
 Quase morre de ambição

Compadre, você desculpe
 De o ter tratado assim
 Porque agora estou certo
 Eu mesmo fui o ruim

Porém a sua rabeça
Só serve bem para mim.

Mas como eu sou um homem
De muito grande poder
O senhor é um homem pobre
Ninguém quer o conhecer
Perca o amor da rabeça
Responda se quer vender?

Porque a minha mulher
Também é muito estouvada
Se eu comprar esta rabeça
Dela não suporto nada
Se quiser teimar comigo,
Eu dou-lhe uma facada

Ela se vê quase morta
Já reconhece o castigo
Mas eu com esta rabeça
Salvo ela do perigo
Ela daí por diante,
Não quer mais teimar comigo

Disse-lhe o compadre pobre:
O senhor faz muito bem,
Quer me comprar a rabeça
Não venderei a ninguém
Custa seis contos de réis,
Por menos nenhum vintém.

O velho muito contente
Tornou então repetir:
A rabeça já é minha
Eu preciso a possuir
Ela para mim foi dada,
Você não soube pedir.

Pagou a rabeça e disse:
Vou já mostrar a mulher
A velha zangou-se e disse
Vá mostrar a quem quiser
Eu não quero ser culpada
Do prejuízo que houver.

O senhor é mesmo um velho,
Avarento e interesseiro,
Que já fez do seu cavalo
Que defecava dinheiro?
Meu velho, dê-se a respeito,

Não seja tão embusteiro.

O velho que confiava
Na rabeça que comprou
Disse a ela: cale a boca
O mundo agora virou
Dou-lhe quatro punhaladas
Já você sabe quem sou

Ele findou as palavras
A velha ficou teimando
Disse ele: velha dos diabos
Você ainda está falando?
Deu-lhe quatro punhaladas
Ela caiu arquejando

O velho muito ligeiro
Foi buscar a rabequinha,
Ele tocava e dizia:
Acorde, minha velhinha;
Porém a pobre da velha
Nunca mais comeu farinha.

O duque estava pensando
Que sua mulher tornava
Ela acabou de morrer
Porém ele duvidava
Depois então conheceu
Que a rabeça não prestava

Quando ele ficou certo
Que a velha tinha morrido
Botou os joelhos no chão
E deu tão grande gemido
Que o povo daquela casa
Ficou todo comovido

Ele dizia chorando:
Esse crime hei de vingá-lo
Seis contos desta rabeça
Com outros seis do cavalo
Eu lá não mando ninguém,
Porque pretendo matá-lo

Mandou chamar dois capangas:
Me façam um surrão bem feito
Façam isto com cuidado
Quero ele um pouco estreito
Com uma argola bem forte,
Pra levar este sujeito

Quando acabar de fazer
Mande este bandido entrar,
Para dentro do surrão
E acabem de costurar
O levem para o rochedo,
Pra sacudi-lo no mar

Os homens era dispostos
Findaram no mesmo dia,
O pobre entrou no surrão
Pois era o jeito que havia
Botaram o surrão nas costas
E saíram numa folia

Adiante disse um capanga:
Está muito alto o rojão,
Eu estou muito cansado
Botemos isto no chão
Vamos tomar uma pinga
Deixe ficar o surrão.

- Está muito bem, companheiro
Vamos tomar a bicada,
Assim falou o capanga
Dizendo pro camarada
Seguiram ambos pra venda
Ficando além da estrada

Quando os capangas seguiram
Ele cá ficou dizendo:
Não caso porque não quero
Me acho aqui padecendo
A moça é milionária
O resto eu bem compreendo

Foi passando um boiadeiro
Quando ele dizia assim,
O boiadeiro pediu-lhe:
Arraje isto pra mim
Não importa que a moça
Seja boa ou ruim

O boiadeiro lhe disse:
Eu dou-lhe de mão beijada
Todo os meus possuídos
Vão aqui nessa boiada
Fica o senhor como dono
Pode seguir a jornada

Ele condenado à morte
Não fez questão, aceitou,
Descoseu o tal surrão
O boiadeiro entrou
O pobre morto de medo
Num minuto costurou

O pobre quando se viu
Livre daquela enrascada,
Montou-se num bom cavalo
E tomou conta da boiada
Saiu por ali dizendo
A mim não falta mais nada.

Os capangas nada viram
Porque fizeram ligeiro,
Pegaram o dito surrão
Com o pobre do boiadeiro
Jogaram de serra abaixo
Não ficou um osso inteiro

Faziam dois ou três meses
Que o pobre negociava
A boiada que lhe deram
Cada vez mais aumentava
Foi ele um dia passar,
Onde o compadre morava

Quando o compadre viu ele
De susto empalideceu;
- Compadre, por onde andava
Que agora me apareceu?!
Segundo o que me parece
Está mais rico do que eu

Aqueles seus dois capangas
Voaram-me num lugar
Eu caí de serra abaixo
Até na beira do mar
Aí vi tanto dinheiro,
Quanto pudesse apanhar

Quando me falta dinheiro
Eu prontamente vou ver
O que eu trouxe não é pouco
Vai dando pra eu viver,
Junto com a minha família,
Passar bem até morrer

- Compadre a sua riqueza

Diga que foi eu quem dei
 Pra você recompensar-mse
 Tudo quanto lhe arranjei
 E preciso que me bote
 No lugar que lhe botei

Disse-lhe o pobre: pois não
 Estou pronto pra mostrar
 Eu junto com os capangas
 Nós mesmo vamos levar
 E o currão de serra abaixo
 Sou eu quem quero empurrar

O velho no mesmo dia
 Mandou fazer um surrão
 Depressa meteu-se nele
 Cego pela ambição
 Disse: compadre eu estou
 A tua disposição

O pobre foi procurar
 Dois cabras de confiança
 Se fingindo satisfeito
 Fazendo a coisa bem mansa
 Só assim ele podia,
 Tomar a sua vingança.

Saíram com este velho
 Na carreira, sem parar
 Subiram de serra acima
 Até o último lugar
 Daí voaram o surrão
 Deixaram o velho embolar

O velho ia pensando
 De encontrar muito dinheiro
 Porém sucedeu com ele
 Do jeito do boiadeiro
 Que quando chegou embaixo
 Não tinha um só osso inteiro

Este livrinho nos mostra
 Que ambição não convém
 Todo homem ambicioso
 Nunca pode viver bem
 Arriscando o que possui
 Em cima do que já tem

Cada um faça por si
 Eu também farei por mim
 É este um dos motivos
 Que o mundo está ruim
 Porque estamos cercados
 Dos homens que pensam assim.

ANEXO B – Crônicas utilizadas na pesquisa

A VONTADE DO FALECIDO

SEU IRINEU BOAVENTURA, não era tão bem-aventurado assim, pois sua saúde não era lá para que se diga. Pelo contrário, seu Irineu ultimamente já tava até curvando a espinha, tendo merecido, por parte de vizinhos mais irreverentes, o significativo apelido de “Pé na Cova”. Se digo significativo é porque seu Irineu Boa ventura realmente já dava a impressão de que, muito brevemente, iria comer capim pela raiz, isto é, iam plantar ele e botar um jardinzinho por cima.

Se havia expectativa em torno do passamento do seu Irineu? Havia sim. O velho tinha os seus guardados. Não eram bens imóveis, pois seu Irineu conhecia de sobra Altamirando, seu sobrinho, e sabia que se comprasse terreno o nefando parente se instalaria nele sem a menor cerimônia. De mais a mais, o velho era antigão: não comprava o que não precisava e nem dava dinheiro por papel pintado. Dessa forma, não possuía bens imóveis, nem ações, debêntures e outras bossas. A erva dele era viva. Tudo guardado em pacotinhos, num cofrão verde que ele tinha no escritório.

Nessa erva é que a parentada botava olho grande, com os mais afoitos entregando-se ao feio vício do puxa-saquismo, principalmente depois que o velho começou a ficar com aquela cor de uma bonita tonalidade cadavérica. O sobrinho, embora mais mau-caráter do que o resto da família, foi o que teve a atitude mais leal, porque numa tarde em que seu Irineu tossia muito, perguntou assim de supetão:

— Titio, se o senhor puder o bloco na rua, pra quem é que fica o seu dinheiro, hem?

O velho, engasgado de ódio, chegou a perder a tonalidade cadavérica e ficar levemente ruborizado, respondendo com voz rouca:

— Na hora em que eu morrer você vai ver, seu cretino.

Alguns dias depois, deu-se o evento. Seu Irineu pisou no prego e esvaziou. Apanhou um resfriado, do resfriado passou à pneumonia, da pneumonia passou ao estado de coma e do estado de coma não passou mais. Levou pau e ficou reprovado. Um médico do SAMDU, muito a contragosto, compareceu ao local e deu o atestado de óbito.

— Bota titio na me as da sala de visitas — aconselhou Altamirando; e começou o velório. Tudo que era parente com razoáveis esperanças de herança foi velar o morto. Mesmo parentes desesperançados compareceram ao ato fúnebre, porque essas coisas vocês sabem como são: velho rico, solteirão, rende sempre um dinheirão. Horas antes do enterro, abriram o cofrão verde onde havia 60 milhões em cruzeiros, 20 pacotinhos de “Tiradentes” e 40 em pacotinhos de “Santos Dumont”.

— O velho tinha menos dinheiro do que eu pensava — disse alto o sobrinho.

E logo adiante acrescentava baixinho:

— Vai ver gastava com mulher.

Se gastava ou não, nunca se soube. Tomou-se — isso sim — conhecimento de uma carta que estava cuidadosamente colocada dentro do cofre, sobre o dinheiro. E na carta o velho dizia: “Quero ser enterrado junto com a quantia existente nesse cofre, que é tudo o que eu possuo e que foi ganho com o suor do meu rosto, sem a ajuda de parente vagabundo nenhum”. E, por baixo, a assinatura com firma reconhecida para não haver dúvida: Irineu de Carvalho Pinto Boaventura.

Pra quê! Nunca se chorou tanto num velório sem se ligar pro morto. A parentada chorava às pampas, mas não apareceu ninguém com peito para desrespeitar a vontade do falecido. Estava todo mundo vigiando todo mundo, e lá foram aquelas notas novinhas arrumadas ao lado do corpo, dentro do caixão.

Foi quase na hora do corpo sair. Desde o momento em que se tomou conhecimento do que a carta dizia que Altamirando imaginava um jeito de passar o morto pra trás. Era muita sopa deixar aquele dinheiro ali pro velho gastar com minhoca. Pensou, pensou e, na hora que iam fechar o caixão, ele deu o grito de “pêra aí”. Tirou os 60 milhões de dentro do caixão, fez um cheque da mesma importância, jogou lá dentro e disse “fecha”.

— Se ele precisar, mais tarde desconta o cheque no banco.

CONVERSA DE VIAJANTES

É MUITO INTERESSANTE a mania que têm certas pessoas de comentar episódios que viveram em viagens, com descrições de lugares e coisas, na base de “imagine você que...” Muito interessante também é o ar de superior que cavalheiros, menos providos de espírito pouquinho coisa, costumam ostentar depois que estiveram na Europa ou nos Estados Unidos (antigamente até Buenos Aires dava direito a empáfia). Aliás em relação a viajantes, ocorrem episódios que, contando, ninguém acredita.

O camarada que tinha acabado de chegar de Paris e — por sinal — com certa humildade, estava sentado numa poltrona, durante a festinha, quando a dona da casa veio apresentá-lo a um cavalheiro gordote, de bigodinho empinado, que logo se sentou a seu lado e começou a “boquejar” (como diz o Grande Otelo):

— Quer dizer que está vindo de Paris, hem? — arriscou.

O que tinha vindo fez um ar modesto:

— É!!!

— Naturalmente o amigo não se furtou ao prazer de ir visitar o Palácio de Versalhes.

— Não. Não estive em Versalhes. Era muito longe do hotel onde me hospedei.

— Mas o amigo cometeu a temeridade de não ficar no Plaza Athénée?

O que não ficara no Plaza Athénée deu uma desculpa, explicou que o seu hotel fora reservado pela companhia onde trabalha e, por isso, não tivera vez na escolha.

— Bem — concordou o gordinho —, o Plaza realmente é um pouco caro, mas é muito central e há outros hotéis mais modestos que ficam perto do Plaza. V e depois de acender um cigarro, lascou: — Passeou pelo Bois?

— Passei pelo Bois uma vez, de táxi.

— Mas o amigo vai me desculpar a franqueza; o amigo bobou. Não há nada mais lindo do que um passeio a pé pelo Bois de Boulogne, ao cair da tarde. E não há nada mais parisiense também.

— É... eu já tinha ouvido falar nisso. Mas havia outras coisas a fazer.

— Claro... claro... Há coisas mais importantes, principalmente no setor das artes — e sem tomar o menor fôlego: — Visitou o Louvre?...

— Visitei.

— Viu a *Gioconda*?

Não. O recém-chegado não tinha visto a *Gioconda*. No dia em que esteve no Louvre, a *Gioconda* não estava em exposição.

— Mas o senhor prevaricou — disse o gordinho, quase zangado. — A *Gioconda* só está em exposição às quintas e sábados e ir ao Louvre noutros dias é negar a si mesmo uma comunhão maior com as artes.

Passou uma senhora, cumprimentou o ex-viajante e, mal ela foi em frente, nova pergunta do cara:

— E a comida de Paris, hem, amigo? Você jantava naqueles bistrozinhos de Saint-Germain? Ou preferia os restaurantes típicos de Montmartre? Há um bistrô que fica numa transversal da rua de...

Mas não pôde acabar de esclarecer qual era a rua, porque o interrogado foi logo afirmando que jantara quase sempre no hotel. E sua paciência se esgotou quando o chato quis saber que tal achara as mulheres do Lido.

— Eu não fui ao Lido também. O senhor compreende. Eu estive em Paris a serviço e sou um homem de poucas posses. Quase não tinha tempo para me distrair. De mais a mais, lá é tudo

muito caro.

— Caríssimo — confirmou o gordinho, sem se mancar.

— O senhor, naturalmente, esteve lá a passeio e pôde fazer essas coisas todas — aventou, como quem se desculpa.

Foi aí que o gordinho botou a mãozinha rechonchuda sobre o peito e exclamou:

— Eu??? Mas eu nunca estive em Paris!

ANEXO C – Poemas de Luiz Gama

PACOTILHA

*Não ralhem, não façam bulha,
Que eu não sei se isto é pulha.*

(POLKA)

Se vive à janela
Moçoila gorducha,
Qual freira capucha,
Mirando o janota;
Fazendo trejeitos,
De lenço abanando,
O olho piscando –
É tola, idiota.

Se meiga donzela,
D' amor delirante,
Em lábias de amante
Segura se faz;
Põe fé no magano
Lá cede um beijinho,
Mais outro abracinho –
Está no Carcaz...

Se velha caduca,
De face rugosa,
Pretende ansiosa
Gentil namorado;
Com feias caretas
O dente arreganha
Suspira, por manha –
É triste pecado.

E tendo na boca
Postiço teclado,
Com cera pegado
Que joga e chocalha,
Das moças critica
Com sanha de fúria,
Banindo a luxúria –
Não passa de gralha.

Se tolo basbaque
Em prosa maçante
Julgando-se um Dante,
Se torna *poeta*
Sem estro e sem tino

De amor em furores,
Só fala das flores –
Precisa dieta.

E tendo na cara
Trombudo focinho,
Qual porco-de-espinho,
Se faz namorado,
Metido em funduras
Lá geme, e suspira,
Qual fero timbira –
É asno chapado

Se guapo marido
Rapaz de bom gosto
Vai pelo sol posto
Jogar seu pacau;
Deixando a *metade*
Contente, alegrinho,
Não vê que o vizinho...
Coitado, é patau!

Mas sendo avezado
À tal brincadeira,
Quindim, frioleira,
Lhe chama – brejeiro –
Na frase do mundo
Não passa de tolo;
Tem frente e miolo
De manso Cordeiro.

Se trôpego velho,
De queixo caído,
Dendoso e rendido,
Com moça se liga:
Lá quando mal cuida
Na frente lhe saltam,
Relevos que esmaltam,
Em forma de espiga.

Se rapa o que pode
Finório empregado,
Campando de honrado,
Cuidando que brilha;
Em dia aziago
Tropeça, baqueia,
E vai, na cadeia,
Juntar-se à quadrilha.

Se impinge nobreza

Brutal vendilhão
 Que sendo *Barão*
 Já pensa que é gente;
 Aqueles que o viram
 Cebolas vendendo,
 Vão sempre dizendo –
 Que o lorpa é demente[.]

Se em peitos que fervem
 Infâmias tremendas,
 Avultam comendas
 E prêmios de honor;
 É que, com dinheiro,
 Os rudes cambetas
 Se levam das tretas
 E mudam de *cor*.

Se fino larápio
 De vícios coberto,
 Com foros d'esperto
 De honrado se aclama;
 É que a ladroeira[,]
 Banindo o critério,
 Firmou seu império
 C'o *gente de fama*.

Se audaz rapinanto
 Fidalgo ou Barão
 Por ser figurão,
 Triunfa da Lei;
 É que há magistrados
 Que empolgam presentes
 Fazendo inocentes
Os manos da grei.

Mulato *esfolado*
 Que diz-se fidalgo,
 Porque tem de galgo
 O longo focinho;
 Não perde a *catínga*,
 De cheiro falece,
 Ainda que passe
 Por bráseo cadinho.

E se eu que pretecio
 D'Angola oriundo,
 Alegre, jucundo,
 Nos meus vou cortando;
 É que não tolero
 Falsários parentes,

Ferrarem-me os dentes,
Por brancos passando.

QUEM SOU EU?

*Quem sou eu? Que importa quem?
Sou um trovador proscrito,
Que trago na fronte escrito
Esta palavra- Ninguém!*
(A.E.Zaluar – Dores e flores)

Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;
Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho;
Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,
Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?
Anjo Bento, antes trovões.
Faço versos, não sou vate.
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:
Eis aqui o *Getulino*,
Que no plectro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Que se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,
Têm brasões, não – das Calendas,
E com tretas e com furtos
Vão subindo a passos curtos;
Fazem grossa pepineira,
Só pela *arte do Vieira*,
E com jeito e proteções,
Galgam altas posições!
Mas eu sempre vigiando
Nessa súcia vou malhando
De tratantes, bem ou mal,
Com semblante festival.
Dou de rijo no pedante
De pílulas fabricante,
Que blasona arte divina,
Com sulfatos de quinina

Trabuzanas, xaropadas,
 E mil outras patacoadas,
 Que, sem pingo de rubor,
 Diz a todos que é DOUTOR!
 Não tolero o magistrado,
 Que do brio descuidado,
 Vende a lei, trai a justiça
 – Faz a todos injustiça –
 Com rigor deprime o pobre,
 Presta abrigo ao rico, ao nobre,
 E só acha horrendo crime
 No mendigo que deprime.
 – N’este dou com dupla força,
 Té que a manha perca ou torça.
 Fujo às léguas do lojista,
 Do beato e do *sacrista* –
 Crocodilos disfarçados
 Que se fazem muito honrados,
 Mas que, tendo ocasião,
 São mais feros que o Leão.
 Fujo ao cego lisonjeiro,
 Que, qual ramo de salgueiro,
 Maleável, sem firmeza,
 Vive á lei da natureza;
 Que, conforme sopra o vento,
 Dá mil voltas num momento,
 O que sou, e como penso,
 Aqui vai com todo o senso,
 Posto que já veja irados
 Muitos lorpas enfunados,
 Vomitando maldições,
 Contra as minhas reflexões,
 Eu bem sei que sou qual Grilo,
 De maçante e mau estilo;
 E que os homens poderosos
 D’esta arenga receosos
 Hão de chamar-me – tarelo,
 Bode, negro, Mongibelo;
 Porém eu que não me abalo,
 Vou tangendo o meu badalo,
 Com repique impertinente,
 Pondo a trote muita gente,
 Se negro ou, ou sou bode,
 Pouco importa. O que isto pode?
 Bodes há de toda a casta,
 Pois que a espécie é muito vasta...
 Há cinzentos, há rajados,
 Baios, pampas e malhados,
 Bodes negros, *bodes brancos*,
 E, sejamos todos francos,

Uns plebeus, e outros nobres,
 Bodes ricos, bodes pobres,
 Bodes sábios, importantes,
 E também alguns tratantes...
 Aqui, n'esta boa terra,
 Marram todos, tudo berra;
 Ricas Damas e Marquesas,
 Deputados, senadores,
 Gentis-homens, veadores (sic)
 Belas Damas emproadas,
 De nobreza empantufadas;
 Repimpados principotes,
 Orgulhosos fidalgotes
 Frades, Bispos, Cardeais,
 Fanfarrões imperiais,
 Gentes pobres, nobres gentes,
 Em todos há *meus parentes*.
 Entre a brava *militança*
 Fulge e brilha alta *bodança*;
 Guardas, Cabos, Furriéis,
 Brigadeiros, Coronéis,
 Destemidos Marechais,
 Rutilantes Generais,
 Capitães de mar e guerra,
 – Tudo marra, tudo berra –.
 Na suprema eternidade,
 Onde habita a Divindade,
 Bodes há santificados,
 Que por nós são adorados.
 Entre o coro do Anjinhos
 Também há muitos bodinhos –.
 O amante de Siringa
 Tinha pêlo e má catinga;
 O deus Mendes, pelas contas,
 Na cabeça tinha pontas;
 Jove quando foi menino,
 Chupitou leite caprino;
 E segundo antigo mito,
 Também Fauno foi cabrito.
 Nos domínios de Plutão,
 Guarda um bode o alcorão;
 Nos lundus e nas modinhas
 São cantadas as bodinhas;
 Pois se todos têm *rabicho*,
 Para que tanto capricho?
 Haja paz, haja alegria,
 Folgue e brinque a bodaria;
 Cesse, pois, a matinada,
 Porque tudo é *bodarrada*!

ANEXO D – Memes retirados da página do bode gaiato no *facebook*Fonte: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/>





