



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**POESIA POPULAR EM SALA DE AULA:
O LETRAMENTO SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

ROSÁRIA DUARTE MELO

**BRASÍLIA
2011**

ROSÁRIA DUARTE MELO

POESIA POPULAR EM SALA DE AULA:
O LETRAMENTO SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília,
como parte dos requisitos necessários à obtenção do título
de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone

BRASÍLIA
2011

ROSÁRIA DUARTE MELO

POESIA POPULAR EM SALA DE AULA:
O LETRAMENTO SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre, em Linguística.
Aprovação em 19/01/2011.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone
(orientadora) (UnB/LIP)

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa
(UnB- FUP)

Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier (UnB/LIP)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB/LIP)

BRASÍLIA
2011

Aos meus pais, Rita e Rosaldo, que sempre dedicaram todos seus esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos ter acesso à educação e por sempre terem incentivado o nosso desenvolvimento enquanto cidadãos.

Agradecimentos

À Professora Márcia Bortone, orientadora, por possibilitar a segurança e o suporte necessários à construção desta dissertação.

Ao corpo docente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, que contribuiu para a ampliação do conhecimento teórico necessário à fundamentação deste trabalho.

Aos professores que se dispuseram tão gentilmente a comporem a banca examinadora pela honra de contar com suas avaliações.

A minha mãe, não apenas pelo amor incondicional dispensado, mas por sempre compartilhar suas experiências de vida, servindo de inspiração para a elaboração deste trabalho.

A meu pai por ter se sacrificado durante longos anos em duras jornadas de trabalho para proporcionar a nossa família uma vida digna.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Renê, pelas intermináveis colaborações ao longo desses dois anos e pelos momentos de alegria que me proporcionam sempre.

Às tias queridas Maria José, Liduina e Joana por sempre cuidarem de mim e darem apoio.

A minha avó Marilita, sempre batalhadora, que jamais esquece de rezar por mim nas horas de aflição.

A minha grande amiga e cúmplice Ana Paula que, apesar de todas as dificuldades, sempre se mostrou grande incentivadora, compartilhando todas as minhas angústias.

À grande amiga Sonia que me acompanha há onze anos e que, mesmo tendo sido abandonada nos últimos meses manteve a delicadeza e a disponibilidade em me ajudar.

A minha amiga e sócia Alessandra, que trocou comigo tantas ideias e sempre se mostra solícita, mesmo diante de tantas adversidades.

Às queridas Adriana, Renata e Cássia que estão sempre torcendo pelo meu sucesso.

A todos os companheiros de trabalho, pela compreensão, disponibilidade e carinho.

Ao Dr. Hyung Il Pak que por três anos cobrou meu retorno à Universidade, sempre incentivando minha atividade acadêmica.

Ao Dr. Angelo Porto, não apenas pela amizade, mas por ter me apresentado a riqueza da literatura popular, por trocar idéias, textos, livros e demais referências, tendo se autodenominado co-orientador da pesquisa.

Aos colegas do Mestrado e do Doutorado, pelo intercâmbio de experiências e conhecimentos ao longo de dois anos.

Às secretárias do LIP pelo carinho e eficiência demonstrados sempre que precisei de ajuda na área administrativa.

A literatura popular não é mais evasão que o sonho. Como ele, não é de forma alguma gratuita. Trata-se de um sonho acordado que é, ao mesmo tempo, sonho coletivo. Ela implica no que há de mais obscuro no homem ao mesmo tempo que em seu ser social.

(Pierre Brochon)

RESUMO

O presente trabalho visa a mostrar que é possível construir práticas de letramento a partir da leitura de poemas populares. A primeira seção abrange a perspectiva histórica, apresentando os elementos de formação da literatura popular brasileira e como esta contribui para as práticas de leitura em comunidades sertanejas. Além disso, realizar-se-á uma análise de poemas considerando-se a variação linguística como parte da pluralidade cultural brasileira, buscando-se uma reflexão acerca da linguagem utilizada pelos poetas e suas semelhanças com a fala de pessoas escolarizadas. Apresentar-se-á também a interpretação de poemas de Leandro Gomes de Barros, Catulo da Paixão Cearense e Patativa do Assaré. A análise levará em conta a perspectiva da interdisciplinaridade e dos temas transversais, estimulando-se uma leitura que valorize o contexto sócio-histórico em que os poemas foram produzidos. A última parte destina-se à apresentação do projeto de leitura que busca inserir a poesia popular em turmas de 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental de maneira a incorporar os letramentos múltiplos, valorizando-se a pluralidade cultural e estimulando uma leitura global do texto.

Palavras-chave: Poesia popular. Letramento. Variação linguística. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work intends to show that is possible to construct literacy practice as from popular poems. The first section comprehends, the historical perspective, presenting the training elements of Brazilian popular literature and how this contributes to the reading practice in Sertaneja Communities. In addition it will conduct an analysis of poems by considering the language variation as part of the Brazilian cultural plurality, seeking is a reflection on the language used by poets and their similarities with the speech of formal educated people. Will be present too the interpretation of poems by Leandro Gomes de Barros, Catulo da Paixão Cearense e Patativa do Assaré. The analysis takes into account the perspective of interdisciplinary and cross-cutting themes, encouraging a reading that enhances the socio-historical context in which the poems were produced. The last part is for the presentation of a reading project that seeks to enter the popular poetry in the 3th and 4th.cycles of basic education in order to incorporate multiple literacies, valuing cultural diversity and fostering an overall reading of the text.

Keywords: Popular Poetry. Literacy. Linguistic variation. Interdisciplinarity

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - VOCABULÁRIO DO POEMA “TERRA CAÍDA.....	78
QUADRO 2 - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO (AFFLIÇÕES DA GUERRA NA EUROPA).....	125
QUADRO 3 - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS POR ÀREAS DE CONHECIMENTO (TERRA CAÍDA).....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LP "A triste partida"	100
Figura 2- Luiz Gonzaga.....	100
Figura 3 - Patativa do Assaré.....	100
Figura 4 - Cartazes que convocavam os "soldados da borracha"	126
Figura 5 - "Soldados da Borracha" de Maria V. Secreto.....	126
Figura 6 - Página da Internet com notícia sobre a Amazônia.....	127
Figura 7 - Quadro "Retirantes", de Cândido Portinari.....	128
Figura 8 - Imagem da caatinga.....	128

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	13
II ESTUDOS SOBRE A POESIA POPULAR BRASILEIRA	17
2.1 Elementos de formação da literatura popular brasileira	17
2.2 Características estruturais: A forma e a métrica	19
2.3 Temas e gêneros na poesia popular	21
2.3.1 Poesias mnemônicas: a memória e a perpetuação da poesia	21
2.3.2 Poesias sobre o Ciclo do Gado e o Ciclo Social: a realidade sertaneja como fonte de inspiração.....	24
2.3.3 Cantorias e Desafios: a relação entre a música e a poesia de improviso.....	26
2.3.4 O folheto de cordel: a poesia oral fixada sob o registro escrito	27
III REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	30
3.1 A poesia popular e as práticas de letramento	30
3.2 A importância da literatura popular nas práticas de letramento	34
3.3 O texto falado como prática cultural letrada	37
3.4 O papel da intertextualidade na construção do letramento sertanejo	41
3.5 Diversidade cultural e letramentos múltiplos: valorização de conhecimentos não institucionalizados	46
3.6 A variação linguística e a poesia popular	50
3.6.1 A variação linguística em sala de aula.....	52
3.6.2 A análise da variação mediada pelos livros didáticos	54
3.6.3 A poesia popular como aliado na análise da variação	55
IV METODOLOGIA	58
V ANÁLISE DOS POEMAS SELECIONADOS	61
5.1 A poesia popular integrada às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais	61
5.2 Perfis dos poetas	63
5.2.1 Leandro Gomes de Barros: o início do cordel brasileiro.....	63
5.2.2 Catulo da Paixão Cearense: poesia popular que resiste ao ambiente urbano	65

5.2.3 Patativa do Assaré: a voz do sertão	66
5.3 Análise dos poemas populares na perspectiva dos temas transversais.....	69
5.3.1 As aflições da guerra da Europa: Leandro Gomes de Barros e o cordel jornalístico ou “circunstancial”	70
5.3.2 Terra Caída: a Amazônia como refúgio do retirante	75
5.3.4 O sabiá e o gavião: Patativa e a relação entre poesia e natureza	81
5.4 Análise de poemas sob a perspectiva da variação linguística	86
5.4.1 Aspectos fonéticos/fonológicos	87
5.4.2 Aspectos morfossintáticos	91
5.4.3 Aspectos lexicais	92
VI UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO: A POESIA POPULAR EM SALA DE AULA.....	94
6.1 Em busca de novos caminhos.....	94
6.2 Conhecendo a literatura popular: primeiro contato com a cultura sertaneja.....	97
6.2.1 Primeiras reflexões... ..	107
6.3 Trabalhando com a variação linguística	110
6.3.1 Enfim, o respeito às diferenças linguísticas.....	119
6.4 Outros textos, novas possibilidades.....	121
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
VIII REFERÊNCIAS	137
ANEXO A - AS AFLIÇÕES DA GUERRA DA EUROPA.....	144
ANEXO B – TERRA CAÍDA.....	149
ANEXO C – O SABIÁ E O GAVIÃO	156
ANEXO D – LANGUAGE DOS ÓIO	159

I INTRODUÇÃO

A literatura popular, marcada pela tradição e pela oralidade, representa um aspecto da cultura brasileira durante muito tempo desprestigiado socialmente. Isso ocorria principalmente pelo fato de a poesia popular representar a fala de pessoas ditas “iletradas”, sua linguagem sem rebuscamentos, suas rimas simples e seu pensamento contextualizado, baseado em experiências individuais concretas.

Esse tipo de julgamento reflete a supervalorização da cultura escrita típica de ambientes urbanos e, conseqüentemente, de uma forma de letramento institucionalizado. No entanto, percebe-se que, apesar de ser uma modalidade estigmatizada, a poesia popular difunde a cultura sertaneja, reforça a importância das tradições na formação da identidade cultural brasileira e contribui para a ampliação dos saberes.

Ainda hoje algumas comunidades constroem oralmente seus conhecimentos através de contos, poemas e músicas transmitidos ao longo de várias gerações. Essas comunidades geralmente situam-se na zona rural e muitos de seus integrantes são pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, ou seja, pessoas cujo acesso à cultura letrada é bastante limitado.

Apesar de tantas dificuldades decorrentes das injustiças sociais, esses indivíduos participam de experiências diárias que envolvem o texto escrito. Convivem com o mundo de letramento ao irem às feiras e compararem preços; ao questionarem se o troco está correto; ao ouvirem cantorias e declamações de cordéis; ou ao assistirem a artistas de rua contando piadas, encenando quadros humorísticos, por exemplo.

Também há aqueles que apesar de não saberem ler, pedem para alguém lhes transmitir a informação contida em jornais e revistas, ou simplesmente escutam notícias através do rádio, mantendo-se atualizados acerca das diversas situações sociais. Sendo assim, muitas vezes o indivíduo desenvolve sua consciência crítica e interage com as informações do cotidiano por meio daquilo que ouve, processando e manipulando esses dados no intuito de transmiti-los aos amigos e familiares, logo, participando de um evento de leitura.

Parte dos alunos das escolas públicas urbanas brasileiras, apesar de não pertencer ao ambiente rural, tem suas origens familiares em ambientes como esses, onde pais e avós mantêm contato restrito com o texto escrito, uma vez que o trabalho e a sobrevivência são

necessidades mais urgentes que a aquisição de conhecimentos institucionalizados. Dessa maneira, ao migrarem para ambientes urbanos essas famílias estabelecem com seus filhos e netos relações baseadas em práticas de oralidade.

Há, portanto, uma tendência de que a criança de alguma forma ligada a esse tipo de contexto chegue à escola com o mesmo pensamento contextualizado, fundamentando seus saberes em experiências vividas. Esse fato pode interferir no processo de aprendizagem, pois poderão ser observadas dificuldades ao se trabalhar com situações hipotéticas pelo fato dos alunos necessitarem, com frequência, de exemplos concretos a fim de alcançar a interpretação esperada.

Por ter passado por situação semelhante, sempre senti que o ensino deixava algo a desejar. Apesar de ter nascido e convivido com o contexto social urbano, sempre ouvi meus pais contando histórias da vida no interior, da lida na roça e de como eram fascinantes os momentos em que seus avós reuniam os netos para contar as histórias retiradas dos “romances de cordel”. Em nenhum momento de minha vida acadêmica tive a oportunidade de repassar os conhecimentos adquiridos a partir do que ouvi de meus pais e sei que até hoje isso é pouco valorizado em sala de aula, uma vez que o trabalho pedagógico deve seguir programas e prazos determinados por cronogramas oficiais.

Ao desconsiderar esse tipo de particularidade em sala de aula e ao deixar de lado as características do contexto de que provêm os alunos, o professor corre o risco de não conseguir efetivar a prática pedagógica de maneira significativa, o que poderá resultar no fracasso escolar.

O presente trabalho tem por objetivo valorizar tais experiências e mostrar que a partir da interação entre as modalidades oral e escrita da língua podem-se estabelecer práticas de letramento, especialmente através da leitura de poesias populares.

Buscou-se ainda analisar o letramento considerando a concepção de que o mesmo está relacionado a um conjunto de práticas culturais dotado de especificidades linguísticas (Cf. Rojo 2008), ou seja, ele não deve ser atrelado apenas às atividades de leitura realizadas em ambiente escolar, mas às práticas fundamentadas pelo texto escrito que ocorram em qualquer contexto social.

Outros objetivos são evidenciar que as práticas de letramento escolar não precisam ser estabelecidas somente a partir dos cânones literários, estabelecendo assim uma reflexão quanto aos conhecimentos populares, e apresentar um projeto de leitura que estimule a valorização da poesia popular como parte da diversidade cultural brasileira.

A pesquisa buscará contemplar na primeira parte um breve histórico da literatura popular nordestina, seus principais gêneros e como essa vertente artística pode configurar prática social de leitura e escrita em comunidades carentes. A partir daí, será possível observar a constituição da poesia popular através das lendas, adivinhações, cantos, transmitidos oralmente e enraizados na memória das pessoas.

Após a apresentação dos aspectos históricos, tornar-se-á mais visível a presença das três raças que compõem o povo brasileiro durante o processo de criação artística. Será descrito o papel dos portugueses na incorporação de personagens e histórias medievais, na utilização de instrumentos como a flauta e o violão, bem como na valorização das técnicas de produção poéticas.

Considerando-se os estudos de Luís da Câmara Cascudo (1984; 2005) e de Sílvio Romero (1985), foi possível apontar, ainda, a influência indígena desde a incorporação de temas do folclore, lendas sobre a origem de elementos da natureza, até o hábito das pessoas reunirem-se em torno de fogueiras para falarem da sua jornada diária, contarem fábulas, costume até hoje presente nas comunidades de tradição oral. A incorporação de itens lexicais e do ritmo de origem africana, assim como a adoção das danças trazidas pelos negros para o Brasil, também são aspectos apontados pelos autores como fundamentais na constituição da literatura popular.

Em seguida, será realizada a revisão bibliográfica. Serão abordados nesse momento o conceito de letramento e a contribuição dos cordéis na formação de leitores em ambientes rurais. Para isso, também serão consideradas as preconizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto às formas de promover práticas significativas de leitura em ambiente escolar e quanto à necessidade de envolver as práticas orais no processo de ensino-aprendizagem.

Por ser transmitida oralmente, é previsível que a poesia popular passe por processos de reconstrução e ressignificação no momento de interação entre produtores e receptores do

texto. Assim, será possível observar a incorporação de novos elementos e analisar o papel da intertextualidade na construção dos sentidos das produções literárias em questão.

Posteriormente, apresenta-se uma reflexão sobre a importância da diversidade cultural na ampliação do sentido de letramento e sobre como os conhecimentos não institucionalizados devem ser valorizados em sala de aula. Apresenta-se, então, a possibilidade de se trabalhar com a variação linguística a partir da poesia popular sem que os textos sejam tomados como fonte de “erros”.

Levando-se em conta o fato de não haver apenas um tipo de letramento e dados os conhecimentos culturais que subjazem a literatura popular, realiza-se no capítulo seguinte a análise de poemas de Leandro Gomes de Barros, Catulo da Paixão Cearense e Patativa do Assaré, partindo-se do contexto de produção, dos referentes sócio-históricos descritos, além de características próprias de cada um dos poetas.

Após a análise desses textos, pretende-se construir um projeto de leitura voltado para o 3º e o 4º ciclos do ensino fundamental, constituindo o último capítulo do presente trabalho. Assim, tomando por base o modelo de “redes de conhecimento” proposto por Kleiman & Moraes (2002) e contemplando a diversidade cultural presente nos poemas, conforme Bortone & Martins (2008), elaborar-se-á uma situação hipotética em que a leitura dos poemas é realizada abrangendo aspectos ligados à História, Geografia, Artes e Temas Transversais.

A pesquisa constitui-se sob o enfoque qualitativo, por apresentar uma visão interpretativista da formação do letramento mediado pela literatura popular nordestina. Dessa forma, inclui-se na análise dos textos a influência dos aspectos sócio-históricos os quais viabilizam a construção de práticas sociais de leitura e escrita em comunidades cujas produções linguísticas são constantemente estigmatizadas.

Entende-se, pois, que a poesia popular, não constitui uma modalidade efêmera ou de menor valor. Ela exemplifica a resistência de uma cultura estigmatizada, mas detentora de enorme sabedoria, sendo capaz de proporcionar aos alunos do ensino fundamental a oportunidade de refletirem quanto à criatividade e à multiplicidade de conhecimentos produzidos pelo povo brasileiro.

II ESTUDOS SOBRE A POESIA POPULAR BRASILEIRA

2.1 Elementos de formação da literatura popular brasileira

Ao longo das pesquisas literárias brasileiras, muitos autores dedicaram-se aos estudos sobre a literatura popular, destacando-se Sílvio Romero e Luís da Câmara Cascudo. Esses trabalhos demonstraram que, mesmo fundamentadas em uma tradição oral (supostamente efêmera), essas produções apresentam riqueza de elementos e rigor temático/estético os quais permitem mantê-las na memória do povo brasileiro através de lendas, adivinhações, cantos populares e tradicionais, danças, além dos folhetos de cordel, que de acordo com Câmara Cascudo (1984, p. 24), apesar de apresentarem-se sob registro escrito, abrigam textos próprios para declamação.

Com ou sem fixação tipográfica essa matéria pertence à literatura oral. Foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta. Serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular, assimilados na poética dos desafios, dos versos, nome vulgar da quadra nos sertões do Brasil. (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 24)

De acordo com as pesquisas do autor, a literatura oral no Brasil originou-se a partir das culturas dos três principais componentes étnicos nacionais: portugueses, índios e negros. Algumas das contribuições europeias foram a incorporação das histórias de cavalaria, com as figuras heroicas do período medieval (personagens até então desconhecidas em terras brasileiras); contos religiosos envolvendo imagens divinas; mitos como “lobisomem” e “moura encantada”; o uso de instrumentos musicais populares (violão, flauta, cavaquinho), além de formas de danças dramáticas como os reisados e a marujada. Quanto ao aspecto estético, a métrica e as técnicas poéticas também são traços marcadamente europeus.

A influência indígena pode ser identificada nas temáticas do folclore, permeadas por elementos da fauna e da flora brasileiras, em figuras mitológicas como o Curupira (protetor das florestas cujos pés encontram-se virados para trás), em lendas sobre a origem do milho, da mandioca, do guaraná etc. (Cf. ROMERO, 1985).

Um hábito que deixou marcas na tradição oral é a prática indígena de reunir grupos em torno de fogueiras para falar sobre os costumes, sobre a jornada diária, narrar fábulas, durante

o momento denominado “Poranduba”¹, que segundo Câmara Cascudo (1984, p. 79) corresponderia ao ato de contar e ouvir histórias ou notícias fantásticas. O autor afirma, ainda, que nesses momentos, os povos indígenas, além de contarem as lendas e mitos, repassavam aos mais jovens feitos heroicos dos antepassados utilizando uma espécie de encenação teatral a fim de ampliar os recursos de expressão.

Segundo o estudioso, é possível estabelecer uma analogia entre o hábito indígena e as práticas orais em que membros de pequenas comunidades reúnem-se para falar de fatos ocorridos em suas vidas, ou simplesmente para contarem os famosos “causos”, momentos esses em que a tradição oral consolida-se, fixando e repassando as narrações típicas de cada uma das regiões brasileiras.

Da África são apontados como herança o ritmo, alguns vocábulos e formas de dicção que permitiam uma adaptação melódica, bem como a repetição de determinados termos durante a composição dos versos. Romero (1985, p.22) afirma que a influência da cultura negra na formação de nossa literatura oral só é superada pela dos portugueses. A contribuição encontra-se, também, nas danças (especialmente o samba) e cantos, além do uso de atabaques, ganzá e outros instrumentos de percussão.

A cultura africana transmitida oralmente também consistia em narrativas, provérbios e adivinhações, os quais eram repassados principalmente por mulheres que assumiam o papel de amas de leite nas “casas grandes”, destacando-se aí a figura da velha negra, cuja tarefa era cuidar dos filhos dos senhores. Ela contava suas histórias e cantava suas músicas de ninar, difundindo todo o acervo de contos que lhe era de conhecimento. Assim, como diz Câmara Cascudo (1984, p.153), “os ouvidos brasileiros habituaram-se às entonações doces das mães-pretas” e foram acostumando-se com as personagens, os cenários e temas incorporados à cultura brasileira.

Romero (1985, p.16) afirma, ainda, que a literatura popular brasileira fixou-se não apenas na figura do europeu, que sabidamente dominava a vida política e social do país, mas, especialmente, no indivíduo mestiço, por incorporar em sua atividade intelectual os três elementos culturais expostos. O autor resume sua posição da seguinte forma:

¹ “Nenhum indígena, há quinhentos anos e atualmente, deixa de narrar, com gesticulação contínua e teatral, a história do seu dia, os dias vividos num encargo individual ou desempenho de missão tribal. É a Poranduba, a Maranduba, expressão oral da odisséia indígena, o resumo fiel do que fez, ouviu e viu nas horas distantes do acampamento familiar.” (CÂMARA CASCU DO, Op.cit., p. 79).

Não há aqui, pois, em rigor, vencidos e vencedores; o mestiço conagraçou as raças e a vitória é assim de todas três. Pela lei da adaptação elas tendem a modificar-se nele, que, por sua vez, pela lei da concorrência vital, tendeu e tende ainda a integrar-se à parte, formando um tipo novo em que predominará a ação do branco. Pertencem-lhe diretamente em nossa poesia popular todas as cantigas que não encontram correspondentes nas coleções portuguesas, como todos os romances sertanejos, muitas xácaras e versos gerais de um sabor especial. Nestas criações, que chamaremos mistas, dá-se cumulativamente a ação das três raças, e ao mestiço pertencem, como próprios, o langor lascivo e os cálidos anélitos da paixão. (ROMERO, 1985, p. 16)

Verifica-se através dos estudos descritos que, com a junção de tais elementos, a literatura oral brasileira assumiu traços típicos da cultura local, sendo divulgada durante séculos. Assim como no exemplo da Poranduba, para comunidades semiletradas, especialmente as do interior do país, o conhecimento passou a ser construído após as jornadas de trabalho na lavoura, quando os romances e contos eram compartilhados pelos mais velhos, criando uma atmosfera de entorpecimento ante as aventuras e os casos de amor narrados.

Por ter-se consolidado em tais comunidades, muitas vezes isoladas da realidade escolarizada, essa vertente literária foi, por muito tempo, encarada como gênero menor. No entanto, como será visto a seguir, suas produções envolvem grande rigor e merecem destaque nas discussões pedagógicas por constituírem parte do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro².

2.2 Características estruturais: A forma e a métrica

Apesar de se dedicarem a uma literatura voltada para a oralidade, verifica-se a partir dos estudos históricos que os poetas populares mantêm o rigor estético na elaboração dos versos. A rima e a métrica são elementos considerados fundamentais, principalmente na poesia de improviso (desafios, repentes) e, conforme estudos de Ayala (1988), ao contrário do que muitos supõem, há grande preocupação quanto à escolha dos elementos lexicais que

² No ano de 2003, foi promulgado pela Unesco documento oficial da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Este documento fundamenta as ações de preservação de bens culturais dessa natureza em todo o mundo. O governo brasileiro ratificou a referida Convenção em 2006, por meio do Decreto nº 5.753. Define-se, a partir daí, o patrimônio cultural imaterial *como "... as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e de continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana"*. (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006, p. 15-16).

compõem os versos, bem como em relação à norma padrão, qualidades apontadas pelos poetas como forma de respeito ao seu público.

No caso dos repentistas, Ayala (1988, p.131-132) afirma que

A rima, considerada a exigência mais simples, não deixa de trazer obstáculos ao repentista. Pode acontecer de esgotarem-se as alternativas e o cantador ter de recorrer a vocábulos já empregados anteriormente por ele ou por seu companheiro. Como não deve haver repetição da mesma palavra nos esquemas rítmicos [...] o poeta, se não encontra soluções diferentes para a rima, fica em desvantagem junto aos colegas. [...] A métrica [...] é entendida por poetas e apologistas não apenas como a contagem de sílabas em cada verso, mas, principalmente, como o ritmo poético específico a cada gênero. (AYALA, 1988, p. 131-132)

Através dos estudos de Câmara Cascudo (1984; 2005), afirma-se que os versos sertanejos a partir do século XVIII passaram a adotar formas específicas de acordo com cada tema e função abordados por seus criadores. As primeiras formas adotadas foram as quadras, ou seja, estrofes de quatro versos, ou de “quatro pés”, como determinam os poetas populares. Posteriormente, os romances passaram a ser elaborados em sextilhas (versos de seis pés) ou “colcheias”, deixando aí precedentes para extensões maiores como os versos de sete pés e as décimas.

A métrica mais utilizada é o verso heptassílabo ou redondilha maior, distribuídas as rimas sob a forma ABCBDB, quando em sextilhas, e ABCB, quando em quadras (Cf. ALMEIDA; ALVES SOBRINHO,1978 e MOTA,1960):

Na cidade de Bagdá
Quando ela antigamente
Era a cidade mais rica
Das terras do Oriente
Deu-se um caso fabuloso
Que apavorou muita gente

Vivia bem satisfeita
Nessa pobreza sem fim
Tendo só um filho único
Com o nome de Aladim
Que apesar de ser travesso
Ninguém lhe achava ruim

Nessa cidade morava
Uma viúva de bem
Paciente e muito pobre
Não possuía um vintém
Dentro da sua choupana
Sem falar mal de ninguém

Aquele belo garoto
Tinha um leal coração
Mas fugia do trabalho
Buscando vadição
Era a mãe que trabalhava
Para fornecer-lhe o pão

(PATATIVA DO ASSARÉ, 2005, p. 39).

Além dos versos de sete sílabas, há ainda os decassílabos utilizados especialmente nos desafios. São versos também conhecidos como “martelos”, denominação que homenageia seu

criador, o professor de literatura da Universidade de Bolonha Pedro Jaime Martelo (Cf. CÂMARA CASCUDO, 2005, p.21).

Os martelos de seis pés são conhecidos como “martelos agalopados”, contudo são os de dez pés que possuem maior prestígio junto aos cantadores, pois transmitem imponência dada a dificuldade em compô-los. Almeida e Alves Sobrinho (1978, p.19) afirmam que o cantador alagoano Manoel Chelé passou a estruturar suas composições com o décimo verso na função de refrão, ficando conhecido como “martelo alagoano”.

Ainda de acordo com Almeida e Alves Sobrinho, outra forma contemplada durante os desafios é o uso de versos de cinco sílabas, conhecido como “carretilha”, “parcela” ou “galope miudinho”. São cantados geralmente em produções com oito ou dez pés e surgem nos momentos em que os cantadores insultam-se durante o desafio.

Além dos elementos formais apresentados, Ayala (1988, p. 134-135) afirma que outra exigência técnica para a elaboração dos repentistas e poemas em geral é a oração. Esse elemento refere-se à necessidade de se encerrar em cada estrofe o desenvolvimento de uma ideia sem fugir ao tema central, de forma a garantir unidade de sentido ao poema ou desafio, ou seja, relaciona-se diretamente com a questão da coerência. A autora destaca que o público e os próprios repentistas primam pelo respeito a esse critério. Os cantadores que fogem a essa exigência seriam os cantadores de “disparate” considerados também como repentistas mais “fracos”.

2.3 Temas e gêneros na poesia popular

Em relação aos diversos tipos de produção poética, Câmara Cascudo, em seu “Vaqueiros e Cantadores” (2005), estabelece as seguintes divisões: poesias mnemônicas (incluindo os romances, Abcs, orações e pés quebrados); poesias sobre o ciclo do gado e o ciclo social; e os desafios. Além dessas formas poéticas, acredita-se, aqui, ser necessário um breve levantamento quanto à história do cordel, uma vez que este gênero registra a literatura oral sob a forma escrita. Cada forma concentra-se em abordar um determinado tema.

2.3.1 Poesias mnemônicas: a memória e a perpetuação da poesia

De acordo com o autor, as poesias mnemônicas são aquelas que perpassam a memória do povo e são transmitidas através de diversas gerações. Muitas histórias cantadas são

provenientes dos vilarejos portugueses e mantêm suas personagens vivas até hoje. Essas poesias subdividem-se em: romances, Abcs, orações, e pés-quebrados.

Os romances já constituíram a grande fonte de distração e conhecimento do povo sertanejo (Cf. AYALA, 1988 e CÂMARA CASCUDO, 2005). Muitas histórias fazem referência a um passado medieval, em que reis, rainhas e cavaleiros viviam em meio a aventuras e conflitos desde a Europa até o Oriente. Algumas das fontes de inspiração para os poetas populares são os versos que exaltam os justos e condenam os mentirosos e soberbos como a História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França, Roberto do Diabo, Imperatriz Porcina, Donzela Teodora, entre outros. Vale destacar que essas histórias tiveram suas primeiras versões ainda no século XVI.

Eis a real descrição
Da história da donzela
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por ela
Tirado tudo direito
Da história grande dela.

Houve no reino de Tunis
Um grande negociante
Era natural da Hungria
O negociava ambulante
A quem podia chamar-se
Uma alma pura e constante.

Andando um dia na praça
Numa porta pode ver
Uma donzela cristã
Ali para se vender
O mercador vendo aquilo
Não pode mais conter.

Tinha as feições de fidalga
Era uma espanhola bela
Ele perguntou ao mouro

Quanto queria por ela
Entraram então em negócio
Negociaram a donzela.

O húngaro conheceu nela
Formato de fidalguia
Mandou educá-la bem
Na melhor escola que havia
Em pouco tempo ela soube
O que ninguém mais sabia.

Mandou ensinar primeiro
Música e filosofia
Ela sem mestre aprendeu
Metafísica e astrologia
Descrever com distinção
História e anatomia.

Ela que já era um ente
Nascida por excelência
Como quem tivesse vindo
Das entranhas da ciência
Tinha por pai o saber
E por mãe a inteligência.

(ATHAYDE, 2002, p.1).

Quanto à presença e importância dessas obras para o povo sertanejo, Câmara Cascudo (2005, p. 26) afirma que:

O romance é, para todos os sertanejos, a expressão mais legítima e natural do que chamaríamos 'literatura'. É o livro sério, seguro, conceituoso, verídico. As figuras evocadas vivem eternamente em sua inteligência e ele recebe, com leve sorriso de incredulidade, a explicação de inutilidade daquela confiança em quem nunca existiu. (CÂMARA CASCUDO, 2005, p. 26)

O autor descreve os Abcs como versos narrativos os quais apresentam histórias reais, sejam a respeito de uma situação social, ou sobre os animais que fazem parte da realidade da

região. Inicialmente eram elaborados em quadras, porém tal produção fixou-se sob a forma das sextilhas. A primeira menção quanto a esse tipo de verso é datada de 393 d.C. no poema “*Psalmus abecedarius*” de Santo Agostinho, manifestação contra o donatismo.

Como exemplo recente e bastante conhecido desta forma de composição, aponta-se aqui o “ABC do Nordeste Flagelado”, de Patativa do Assaré, cujo foco é o relato da angústia do nordestino, obrigado a deixar o lar em função da seca e que sofre ao chegar a São Paulo, passando por dificuldades que transformam toda a sua perspectiva de vida e abalam, inclusive, sua estrutura familiar.

A – Ai, como é duro viver
Nos estados do Nordeste
Quando o nosso Pai celeste
Não manda a nuvem chover.
É bem triste a gente ver
Findar o mês de janeiro
Depois findar fevereiro
E março também passar,
Sem o inverno começar
No Nordeste brasileiro [...]

M – Minha boa companheira
Diz ele, vamos embora,
E depressa, sem demora
Vende a sua cartucheira.
Vende a faca, a roçadeira,
Machado, foice e facão;
Vende a pobre habitação,
Galinha, cabra e suíno
E viajam sem destino
Em cima de um caminhão

N – Naquele duro transporte
Sai aquela pobre gente,
Aguentando paciente
O rigor da triste sorte
Levando a saudade forte
De seu povo e seu lugar,
Sem um nem outro falar,
Vão pensando em sua vida,
Deixando sua terra querida,
Para nunca mais voltar. [...]

Posso dizer que cantei
Aquilo que observei;
Tenho certeza que dei
Aprovada relação.
Tudo é tristeza e amargura,
Indigência e desventura.
- Veja, leitor, quanto é dura
a seca no meu sertão.

(PATATIVA DO ASSARÉ, 2005, p. 121-129).

Outra forma poética relatada pelo estudioso encontra-se baseada em orações de origem católica, também conhecidas como “pelos-sinais”, “ave-marias” etc. Os versos possuem caráter estritamente satírico e valem-se apenas do primeiro período da oração em questão para construir suas críticas cercadas de ironia. Constituem uma prática poética originada no século XVI.

Encerrando a caracterização das poesias mnemônicas, Câmara Cascudo apresenta um tipo de poesia conhecido como “pé-quebrado”, composto em quadras sob o predomínio da redondilha maior. Essa denominação vem da Península Ibérica e justifica-se pelo fato de o quarto verso possuir um número inferior de sílabas poéticas. Abrange temas sociais e críticos, adotando-se um tom sarcástico.

2.3.2 Poesias sobre o Ciclo do Gado e o Ciclo Social: a realidade sertaneja como fonte de inspiração

Seguindo a divisão de Câmara Cascudo (2005), verificam-se as poesias sobre o ciclo do gado, trazendo à tona os poemas cujo registro é a história dos animais. O autor destaca os relatos das vaquejadas e apartações³, contando as habilidades dos vaqueiros, mas principalmente narrando a fuga de animais da fazenda, os quais vivem longe durante anos e são recapturados e mortos após muito esforço. As composições são geralmente trazidas ao público durante as “cantorias” e enaltecem sempre as qualidades do animal.

Vou puxar pelo juízo
Para saber-se quem sou
Prumode saber-se dum caso,
Talqual ele se passou.
Que é o Boi liso vermelho,
O Mão de Pau corredor! [...]

Foi-se espalhando a notícia;
Mão de Pau é valentão.
Tando eu enchocalhado,
Com as algemas nas mão,
Mas nada posso dizer,
Que preso não tem razão.

Pois sendo eu um boi manso
Logrei a fama de brabo,
Dava alguma corridinha
Por me ver aperriado,
Com chocalho no pescoço,
E além disto algemado...

Sei que não tenho razão,
Mas sempre quero falá,
Porque além d'eu estar preso
Querem me assassinar...
Vossamercês não ignorem;
A defesa é naturá...

(FABIÃO DAS QUEIMADAS. In: CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 359).

No ciclo social aspectos morais, religiosos e culturais são transmitidos, bem como são evocadas figuras de grande prestígio pelos feitos históricos dentro da comunidade (Cf. CÂMARA CASCUDO 1984; 2005). Pessoas reais acabam tornando-se parte das lendas e tradições daquela região. Um exemplo lembrado até hoje é a figura do Padre Cícero⁴:

³ Câmara Cascudo (2005, p. 107-108) afirma que o gado era criado em campos sem divisões e no mês de junho era levado pelos vaqueiros até os grandes currais a fim de realizarem compras e vendas. Segundo o autor, “a ‘apartação’ consistia na identificação do gado de cada patrão dos vaqueiros presentes. Marcados pelo ‘ferro’ na anca, o sinal recortado na orelha, a letra da ribeira, o animal era reconhecido e entregue ao vaqueiro”.

⁴ Cícero Romão Batista, o Padre Cícero, nasceu na cidade do Crato (CE), mas, após sua ordenação, acabou fixando-se em Juazeiro do Norte (CE). A sua atuação como sacerdote aproximou-o dos mais pobres que o chamavam de “padrinho” e sua influência tomou grandes proporções; tanto as pessoas humildes quanto políticos da época e os próprios cangaceiros rendiam-lhe homenagens. O que alimentou o fanatismo em relação à figura de Padre Cícero foi o suposto milagre ocorrido em 1889, oportunidade em que uma hóstia teria se transformado em sangue ao ser ministrada pelo padre a uma mulher da região. Após diversas discussões e pesquisas, uma comissão considerou o fato como um embuste e o então bispo Dom Joaquim José Vieira suspendeu as ordens sacerdotais de Padre Cícero. Até hoje ainda há processos de reabilitação junto ao Vaticano. (Cf. SANTANA, M. H. 2009).

Padre Cícero enfrentou
Um lugarejo atrasado
Pobreza, fome e seca
Mas, ele era dotado
Sem rival na política
Do Brasil e seu Estado

Ainda hoje, quem quiser
Se eleger na eleição
Como cabo eleitoral
Escolhe Cícero Romão
Desde o éfe agá cê,
Coronel a capitão

(BATISTA, 2005a, p.16).

Além do tema religioso, verifica-se através dos estudos históricos que os poetas dedicam atenção a temas do cotidiano, como a questão do comportamento das mulheres, enaltecendo as qualidades das moças trabalhadoras, das mães de família, retomando um passado em que o respeito à família e à imagem da mulher virtuosa era um princípio moral no sertão.

Outro aspecto destacado por Almeida & Alves Sobrinho (1978, p. 108) é a figura do cantador negro que, apesar de muitas vezes discriminado, também era enaltecido através de nomes como Inácio da Catingueira e Manuel Caetano. A seguir, trechos de um desafio entre Inácio da Catingueira e José Patrício:

Patrício

Sou moreno, reconheço,
Meu cabelo é pixaim,
Porém homem neste mundo
Não deu dinheiro por mim!
Você, sim, que os seus avós
Vendidos tiveram fim.

Inácio

Patrício, esta me obriga
A ficar muito agastado:
Eu ouvi chamar moreno
À cor do café torrado!
Seu avô veio ao Brasil
Para ser negociado.

Patrício

Inácio, eu sei que conheces
Os nossos antepassados!
Diz um ditado: “antes só,
Do que mal acompanhado!”
Tratemos só da moderna,
Desprezemos os atrasado.

Inácio

Isso assim é outra coisa,
Eu não luto sem motivo!
De hoje em diante em sua vida
Não fale em que foi cativo:
Quem tem defunto ladrão
Não fala em roubo de vivo!

(ALMEIDA; ALVES SOBRINHO, 1978, p. 108)

O cangaceiro também é retratado através dos poemas populares. Tanto em cantorias, repentis quanto em cordéis, nomes como Antônio Silvino e, especialmente, Virgolino Ferreira (o Lampião), são constantemente lembrados. Câmara Cascudo (2005, p. 167) destaca, contudo, que os atos dos cangaceiros são exaltados pela poesia popular não por constituírem atos criminosos, mas por simbolizarem a valentia de “vítimas da injustiça”, ou seja, o cangaceiro reconhecido por seus atos é aquele que sofreu com a pobreza e a miséria, perdeu a família e busca sua própria forma de justiça através de atos de coragem e força.

[...] Naquele tempo, Lampião
Era um grande lutador
Não tinha medo de nada,
Com intrepidez e furor
Tal e qual um furacão
Valente e destruidor.

Comentavam que Lampião
Esmolas distribuía
Se encontrasse covarde
Pelo caminho, abatia
Sangrava o cabra, sorrindo
E o sangue dele bebia.

Doutores e coronéis
Depressa, acovardavam
Soldado, dava carreira
Que muitos se espantavam
Não via ele, valente
Isso dele, se contavam.

Não quero eu, nesse verso
A Lampião defender;
-“Não matarás”, disse Deus
Na Bíblia pode-se ler;
Mas quem empurrou Lampião
Para o crime merecer?

Mesmo na vida de crimes
O povo admirava
Era mestre na guerrilha
De todo jeito lutava
General, para ele, era.

Não nego que Lampião
No crime se excedeu
Mas a justiça dos homens
Pro crime o favoreceu
Já que ela o empurrou
Para o que aconteceu. [...]

(BATISTA, 2005b, p. 3-4).

2.3.3 Cantorias e Desafios: a relação entre a música e a poesia de improviso

Em seu levantamento, Câmara Cascudo (1984; 2005) encerra a classificação da poesia popular descrevendo as cantorias e desafios. O autor ressalta que os desafios poéticos nordestinos têm suas raízes ainda na Antiguidade, quando os pastores gregos duelavam utilizando versos improvisados e alternados, no que se chamava canto amebau⁵. Já na Idade Média, tal canto evoluiu para o “tenson”, que significa disputa, combate, chegando finalmente à Península Ibérica. Em Portugal passou-se a denominar “cantar ao desafio”. O gênero veio para a América do Sul e recebeu várias denominações: “corrido” na Venezuela, na Colômbia e na Bolívia, “pallada” no Chile e “payada” na Argentina e no Uruguai (Cf. CÂMARA CASCUDO, 2005, p. 185-192).

Segundo a descrição do estudioso, os contendores podem iniciar o desafio saudando-se de maneira irônica e disputam verso a verso até que um deles desista. O cantador fala sobre a história da região, ou fatos de cultura geral e tem sempre o auxílio de instrumentos musicais. Vale lembrar que há cantadores analfabetos cuja memória é a única fundamentação de seus versos, assim, improvisam considerando o conhecimento construído através das histórias ouvidas desde a infância. Enquanto isso, aqueles que sabem ler e escrever são considerados

⁵ “O canto amebau é o desafio poético-musical de motivo lírico entre dois pastores como que preparados para cantar e responder um ao outro” (RIBEIRO, M. M., 2006, p. 82).

“cantadores letrados”. O número de vitórias acaba tornando-se a maior glória do cantador resultando no reconhecimento dentro da comunidade.

Ayala (1988, p.15-33) destaca que o verdadeiro cantador nordestino, apresenta-se sob o acompanhamento da viola. Os instrumentos de percussão seriam utilizados pelos emboladores ou coquistas⁶. A autora ressalta, ainda, o caráter único e irrepetível da cantoria, em razão do seu aspecto de improvisado e traz à tona um fator importantíssimo para esta pesquisa: a consciência dos artistas (mesmo os analfabetos) quanto à importância do acesso à cultura letrada:

A escrita funciona como um instrumento para a ascensão social e projeção profissional. Afinal, o cantador sabe que está inserido numa sociedade em que, para a classe e cultura dominantes (e também em grande parte para os dominados, inclusive os analfabetos), só é considerado “cultura” o que é veiculado pela escrita. Todo conhecimento adquirido através das diferentes formas de cultura é armazenado para ser utilizado na situação de cantoria. [...] Ao receber motes, gêneros e assuntos, o repentista se esmera em desenvolver bem o que é pedido, preocupando-se em superar a qualidade dos versos criados por seu parceiro. [...] (AYALA, 1988, p. 15-33)

2.3.4 O folheto de cordel: a poesia oral fixada sob o registro escrito

Além da classificação relatada, é importante registrar-se aqui a presença do cordel como forma de representação escrita da poesia popular. Segundo Queiroz (2002), a prática teria chegado ao Brasil juntamente com os primeiros colonizadores, ainda no século XVI. Os folhetos portugueses, porém, adotavam, além das poesias em quadras, textos em prosa, muitas vezes ligados ao teatro, no que se diferenciam das produções nacionais, baseadas na estrutura de sextilhas.

De acordo com o autor, somente no século XIX a impressão sistemática dos folhetos impôs-se no país, sob a iniciativa do poeta Leandro Gomes de Barros, em Pernambuco. Leandro foi um dos poetas populares que mais produziram no Nordeste. Tamanha era a sua fama que em 1913 concorreu ao título de “Príncipe dos Poetas Brasileiros”, título atribuído a Olavo Bilac. Em 1921, João Martins de Athayde adquiriu a obra completa de Leandro e

⁶ Ayala (Op.cit. 1988, p. 15-16) diferencia os cantadores de coco dos repentistas afirmando que os primeiros apresentam-se em espaços abertos, independentemente de convites, e o público reúne-se em torno deles, enquanto no caso dos repentistas, há uma determinação prévia dos locais de apresentação que devem acomodar sua plateia (mesmo que em pé). Nesse caso, contam com mediadores que os convidam e organizam as apresentações.

assumiu o posto de maior produtor de cordel do mercado tipográfico expandindo a divulgação dos folhetos para todos os cantos do país.

Os folhetos de cordel são confeccionados de maneira bastante econômica, em papel dobrado, seguindo o formato entre 10 x 15 cm a 11 x 16 cm, podendo apresentar 08, 16, 24, 32 ou até 48 páginas, sendo que o número de páginas está diretamente relacionado ao tema abordado. Os “folhetos” propriamente ditos são os de 08 páginas, os “romances” são os de 16 ou 24, enquanto os de 32 ou mais páginas constituem as “histórias”.

As capas geralmente são impressas em papel colorido, enquanto o corpo do texto apresenta-se em papel jornal. Queiroz (2002, p.11) afirma ainda que inicialmente “o papel era o mesmo utilizado pelos jornais tradicionais. Os editores aproveitavam-se das sobras de bobinas”. As ilustrações das capas podem ser provenientes de clichês com fotos de artistas de cinema ou cartões postais, todavia, a figura característica é a xilogravura, uma espécie de clichê muito divulgado a partir da década de 40, confeccionado em madeira.

Verifica-se através do levantamento histórico que alguns dos maiores poetas populares brasileiros são Silvino Pirauá de Lima⁷, Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde, Patativa do Assaré, entre outros tantos nomes que acabaram sendo esquecidos em razão da falta de controle quanto aos direitos autorais. Ribeiro (1986, p.61) ressalta que esse problema sempre foi uma questão difícil de ser resolvida, pois essa é uma preocupação que surgiu com a modernidade. Muitas vezes, quando um artista falecia, a família vendia sua obra a outro autor e o comprador, por sua vez, acabava fazendo alterações nos textos originais, assumindo-os e publicando-os como seus.

A questão é que os folhetos assumiram importante papel na divulgação da cultura oral nordestina. As histórias eram lidas em voz alta, ou cantadas à noite para grupos de pessoas analfabetas, as quais ficavam maravilhadas com os feitos fantásticos das personagens e, posteriormente, repassavam todos aqueles enredos para seus familiares e amigos, valendo-se unicamente da memória e da criatividade.

De fato, muitas produções perderam-se ao longo do tempo, dada à escassez de registros da produção poética oral. No entanto, o papel da memória e da tradição ao transmitir

⁷ Cantador e poeta popular nascido em Patos (PB) em 1848. Almeida & Alves Sobrinho (Op. cit., p. 164) afirmam que Pirauá sentia “falta de espaço nas quadras para expansão das ideias” e por isso “introduziu a sextilha e a obrigação de o adversário compor o primeiro verso da resposta rimando com o último deixado pelo contendor – a regra da deixa”.

essa cultura às novas gerações não contribui para as práticas de leitura? Conforme Marcuschi (2004, p.19) afirma: “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. É sob esta perspectiva que o presente trabalho pretende analisar poemas populares e propor uma alternativa de inclusão da literatura popular em sala de aula, valorizando-se os diversos conhecimentos que subjazem tais obras.

III REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 A poesia popular e as práticas de letramento

Até aqui foi possível observar que a literatura popular sempre esteve presente na realidade das camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. O baixo custo da produção, o fácil acesso a esses poemas e o encantamento pelas histórias contadas através das gerações sempre funcionaram como incentivo à divulgação de textos que refletem as práticas orais e, ao mesmo tempo, divulgam o conhecimento de mundo de pais e avós que saíram do interior do Brasil em busca de melhores condições de vida.

Sabe-se que um dos grandes desafios para esse mesmo povo que assimila e divulga tão eficazmente os poemas e cantorias é o fato de não saber ler e escrever estando, portanto, fora do contexto de letramento formal. Proporcionar oportunidades de alfabetização ao indivíduo é um primeiro passo para a constituição da sua identidade social, pois, como afirma Soares (2005, p.16), “o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”.

Porém, deve-se considerar que, mesmo depois de alfabetizadas, muitas pessoas continuam sem fazer uso dessa tecnologia adquirida. No Brasil, especialmente a partir da década de 80, esse problema passou a ser discutido por pesquisadores como Mary Kato, Magda Soares e Ângela Kleiman, evidenciando que além de primar-se pela alfabetização, deve-se também despertar a consciência do indivíduo para o significado e a importância de saber ler e escrever nas suas atividades sociais diárias. Conforme Silva (2009, p. 13)

Assim, a alfabetização deve ser vista como um processo, não como uma prática mecânica de decodificação, com início e fim previstos. Ela é uma tarefa qualificadora que permite ao sujeito apropriar-se devidamente do sistema, para fazer o uso correto no meio social. (SILVA, 2009, p. 13)

O letramento refere-se ao hábito contínuo que o indivíduo tem de valer-se da condição de ser alfabetizado nas diversas situações, mostrando-se capaz de interagir com todas as modalidades de texto, seja produzindo-os ou interpretando-os (ler livros, jornais, pesquisar e comparar folhetos com preços em supermercados etc.). Nesse contexto, fatores culturais, políticos, interpessoais estão envolvidos no intuito de promover as atividades de leitura e escrita.

Dessa forma, o desafio passa a ser promover práticas de ensino as quais focalizem a alfabetização como parte do processo de letramento, ou seja, desde o início da escolarização é fundamental que se alfabetize letrando. Tal prática consiste em levar o aluno a dominar a tecnologia do saber ler e escrever, a fim de atingir vários objetivos que se referem à própria capacidade de reivindicar seus direitos, comunicar seus sentimentos, suas necessidades. O papel do professor, nesse contexto, é atuar como mediador na relação entre os alunos e os novos conhecimentos.

Durante este processo é vital que se dê voz ao indivíduo, que suas experiências sejam valorizadas e que este esteja consciente de seu papel nos processos de leitura e produção de textos. Diante disso, infere-se que não apenas a escola é uma agência veiculadora do letramento, mas também a comunidade, a igreja, a família.

Logo, a noção de letramento atualmente defendida prevê que o indivíduo consiga interagir com os diversos campos de conhecimento, ampliando sua competência linguística não apenas estudando regras gramaticais ou realizando atividades de interpretação baseadas em fragmentos de textos, mas de maneira que sejam desenvolvidas atividades significativas para o educando. As atividades devem ser planejadas de forma a respeitar características socioeconômicas da comunidade atendida pela escola, buscando envolver as famílias na prática pedagógica.

Kleiman (1995, p. 21), valendo-se dos conceitos de Street (1984), defende que o grande impasse no desenvolvimento dessas práticas ocorre porque, enquanto a escola baseia suas ações no modelo autônomo de letramento⁸, segundo o qual a escrita estaria desvinculada do contexto de produção, a sociedade atual praticamente exige uma nova postura baseada no modelo ideológico, que enfoca as influências socioculturais na significação da escrita.

De acordo com a autora, a escola algumas vezes acaba se limitando a desenvolver a alfabetização sob o foco da aquisição de códigos, como se apenas aqueles que conseguem atingir a cultura letrada venham a ter acesso ao progresso. Enquanto isso, as demais

⁸ O modelo autônomo tem como característica o fato de a escrita estar desvinculada do contexto de produção. O texto deve ser interpretado em razão de um “funcionamento lógico interno do texto escrito”. Dessa maneira, escrita e práticas orais estariam distanciadas, sendo mais valorizados aqueles que mantêm contato com as práticas letradas. Enquanto isso, o modelo ideológico fundamenta-se na existência de práticas/eventos de letramento que dependem de aspectos culturais e das estruturas de poder da sociedade. Assim, tais práticas seriam influenciadas pelo contexto em que se inserem e seriam efetivadas através de eventos que podem ir desde a leitura de histórias para crianças que ainda não sabem ler, até a exposição de instruções de trabalho a grupos de tradição oral. Isto significa dizer que os eventos em questão aliam oralidade e escrita no desenvolvimento global do indivíduo.

instituições sociais exigem práticas através das quais o indivíduo demonstre a utilidade efetiva desses códigos, como no caso de crianças que ajudam os pais no comércio e têm de aprender a trabalhar com o conhecimento matemático na prática diária.

É diante desse conflito de posturas que surge outro ponto polêmico: a presença e a influência da oralidade na construção do letramento. Ao mesmo tempo em que a sociedade impõe essa mudança na forma de interpretar o letramento, ainda é possível observar o preconceito em relação àqueles que mantêm traços da linguagem oral em suas produções escritas. Assim, as camadas menos favorecidas economicamente são constantemente ridicularizadas por se expressarem de maneira “errada”, quando na verdade, apenas transferem para a escrita suas experiências típicas da oralidade.

A escola deve ser um local em que a língua padrão seja desmistificada, deve proporcionar momentos de reflexão quanto à variação linguística e a importância da noção de adequação das práticas discursivas de acordo com as situações sociais às quais o indivíduo se expõe. Para apoiar esse pensamento, pode-se recorrer às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998d, p. 24-25) quanto ao trabalho com textos orais em sala de aula

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. [...] Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998d, p. 24-25)

Como esse é um aspecto ainda não totalmente contemplado em sala de aula, percebe-se que as comunidades ditas iletradas ou semiletradas, claramente mantêm suas atividades discursivas permeadas por traços de oralidade, continuam sendo vistas como símbolo de falta de cultura. Essas pessoas são consideradas inferiores intelectualmente e julgadas por seu vocabulário restrito, suas construções sintáticas simples, suas dificuldades em decodificar textos, pela pronúncia diferente marcada por sotaque e pelas gírias típicas de suas respectivas regiões (Cf. KLEIMAN, 1995).

De acordo com Oliveira (In KLEIMAN, 1995, p.147-160), geralmente, observa-se que pessoas vindas de ambientes “pouco letrados” explicitam características em suas manifestações escritas semelhantes às suas práticas orais, tais como o estilo aditivo ao invés de utilizarem estruturas sintáticas subordinativas; redundâncias; recorrência a exemplos do seu contexto social, valendo-se de suas experiências pessoais, com a predominância de um pensamento situacional e operacional oposto ao pensamento lógico abstrato típico de grupos que dominam a escrita.

A autora, pautando-se pelos trabalhos de Luria⁹, acrescenta que os grupos que têm mais contato com as práticas letradas tendem a trabalhar com a capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada, enquanto os indivíduos menos escolarizados focalizam suas interpretações a partir de percepções e experiências diretas. A partir dessas diferenças quanto ao processo de cognição, algumas dificuldades são apresentadas por pessoas que apresentam pouco contato com a cultura letrada, como a dificuldade de interpretar e seguir instruções e a pouca consciência dos processos de pensamento, o que pode ser empecilho na resolução de problemas. Ainda de acordo com Oliveira, dentro da perspectiva das sociedades letradas

Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento enquanto objeto e, de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto da vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com projetos de transformação social. (OLIVEIRA, In: KLEIMAN, 1995, p.147-160)

Todos esses aspectos interferem na inserção de alunos de comunidades estigmatizadas no ensino formal, pois as informações e técnicas repassadas pela escola tendem a ser desenvolvidas de maneira descontextualizada, inibindo-se a capacidade expressiva dos alunos vindos do meio rural ou que, mesmo morando em centros urbanos, convivem com amigos e familiares oriundos de tal ambiente. A partir daí, observa-se a perda de interesse pela aprendizagem e, conseqüentemente, a evasão escolar, por não se encontrar um mínimo de identificação entre o conhecimento institucionalizado e o real uso da língua.

Terzi (In KLEIMAN, 1995) chama a atenção para o fato de crianças com práticas de letramento restritas apresentarem mais dificuldades em relacionar as práticas de oralidade ao processo de leitura e produção de sentidos, ou seja, não conseguem utilizar sua experiência como falantes competentes para a interpretação dos textos que leem, pois só conseguem decodificá-los mecanicamente.

⁹ LURIA, A.R. The working brain. New York, Basic Books, 1973.

Isso ocorre porque, apesar de entrarem na escola dominando as técnicas e regras de conversação, os alunos não possuem no ambiente familiar o incentivo necessário à associação entre as duas modalidades, não conseguindo, em contexto institucional, transpor o conhecimento das especificidades da língua oral como base para a compreensão da escrita.

Como postulam Colello e Silva (2003):

Isso ocorre quando o aluno se sente como um estrangeiro na escola e as letras passam a representar o risco de perda da identidade. Ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar; ele aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo; ele foi alfabetizado, mas, na prática, ele se sente convidado a abrir mão de suas raízes. Neste caso, a 'a-funcionalidade' torna-se uma eficaz arma contra a ameaça de perda fundamental. Em outras palavras, o analfabetismo de resistência acaba produzindo o letramento a-funcional, a razão do insucesso de inúmeros programas de alfabetização. (COLELLO; SILVA, 2003)

Outro fato que pode contribuir para o insucesso no desenvolvimento das práticas de leitura nessas comunidades é que se ignoram as características ambientais as quais influenciam o letramento. Uma prática pedagógica fundamentada em conceitos voltados para a realidade urbana não é tão eficaz quando aplicada a turmas que estão situadas em ambiente rural. Terzi afirma que “o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta”.

Portanto, as condições sociais devem ser levadas em conta na elaboração de processos cujo objetivo seja a inserção do indivíduo no meio letrado. Respeitando-se as especificidades culturais e linguísticas de comunidades estigmatizadas e levando-as para o contexto escolar, é possível diminuir-se a exclusão social, uma vez que, dominando as práticas de letramento, o indivíduo poderá reivindicar seus direitos embasando-se em documentos oficiais, sabendo a quais instituições recorrer o que mudará suas perspectivas de atuação social.

3.2 A importância da literatura popular nas práticas de letramento

Em sua tese de doutorado, Galvão (2000) realizou um estudo específico sobre como ocorria a inserção do povo sertanejo no mundo letrado por meio da literatura de cordel entre as décadas de 30 e 50 em Pernambuco. Observou-se que a leitura dos folhetos de cordel constituía, com frequência, a principal fonte de conhecimento letrado daquela população, muito mais que as próprias “cartas de ABC” ou cartilhas de alfabetização.

Segundo a autora, os temas abordados pelos cordéis eram os mais diversos: desde histórias de amor e aventura, até mesmo política. O ritmo e a métrica mostraram-se como características fundamentais para a assimilação desses textos, cuja repetição era a fonte não só de memorização, mas também de um processo de alfabetização autodidata muito mais eficaz que a própria prática escolar da época em questão, por apresentar temas próximos à vida dos agricultores, assim como uma linguagem mais acessível.

Ressalte-se que os termos “repetição” e “memorização” não assumem nesse contexto a perspectiva pejorativa que se observa no discurso pedagógico moderno, segundo o qual tais hábitos tenderiam a uma “falsa aprendizagem”, ou seja, repetir estruturas linguísticas no intuito de simplesmente “decorar” aquilo que o professor determina como conhecimento válido.

A repetição aqui se refere ao fato de os indivíduos lerem e/ou recitarem as mesmas histórias, as mesmas estruturas poéticas pelo simples prazer de retomarem aquele texto, enquanto a memorização ocorre em função da recorrência constante aos mesmos modelos linguísticos empregados, contribuindo para isso aspectos como rimas e ritmo presentes nos poemas.

Até hoje não só a literatura de cordel, mas a poesia popular como um todo representa grande recurso de integração entre pessoas com pouca escolaridade e a cultura letrada evidenciando que as práticas orais estão inevitavelmente interligadas ao processo de circulação do conhecimento, tanto como motivação para a aprendizagem do código escrito, quanto como forma de socialização.

Galvão aponta ainda que esses gêneros textuais mostram-se propícios à aquisição de conhecimento pelo fato de unirem as duas modalidades da linguagem: a expressividade da língua oral e, ao mesmo tempo, a formalidade da língua escrita, uma vez que o cordel apesar de exemplificar um texto escrito, abriga textos típicos para a declamação. Para uma comunidade tipicamente marginalizada, tal união mostra-se como facilitadora da aprendizagem, uma vez que as práticas pedagógicas tradicionais tendem a sobrepor a escrita à oralidade.

No momento em que o texto oral é fixado sob a forma escrita ele perde o aspecto do improvisado e da flexibilidade, retomando-os apenas quando vocalizados novamente. Esse é um traço importante que atrai o sertanejo na literatura de cordel. Ao ler o folheto, o indivíduo

assimila a estrutura formal dos versos, as características das personagens, a história como um todo, mas é no momento de partilhar o conteúdo com seus semelhantes que o ritmo é retomado. Os métodos sonoros repetíveis facilitam a memorização.

Ainda segundo a autora, os enunciados são fixos, mas a forma de transmissão desperta maior ou menor interesse nos ouvintes, baseando-se numa linguagem rítmica e narrativa. Durante as declamações dos cordéis, a entonação e a performance¹⁰ garantem a audiência. O que realmente vai atrair o ouvinte é o desempenho de quem recita os versos. É no momento da performance que serão percebidos a voz e os gestos do intérprete, oportunizando a interação com o mesmo e a incorporação de elementos da cultura transmitida, atualizando o próprio texto.

O aspecto performativo é perdido no texto escrito. O discurso passa a ser mais planejado, recorrendo-se às orações subordinadas e locuções verbais complexas, ocorrendo um número menor de repetições e desvios em relação à norma padrão. Nesse contexto, são os recursos linguísticos que permitirão o estabelecimento da coesão textual, enquanto na linguagem oral, tal aspecto é definido a partir recursos como gestos, entonações diferenciadas, onomatopeias, etc.

Como já foi exposto, outro aspecto importante na cultura oral é a predominância do pensamento contextualizado, estabelecido através de percepções visuais e das relações concretas com elementos identificados em experiências pessoais imediatas. Dessa forma, o aspecto da vivência na construção das racionalizações ou interpretações é constantemente retomado. Bortone (In: CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007, p.132), ao analisar a comunicação interdialetoal em comunidade de tradição rural da periferia de Uberlândia, chama a atenção para o fato de os grupos iletrados apresentarem “fala centrada na ação e não no discurso”; as argumentações, portanto, são realizadas a partir de experiências subjetivas o que pode dificultar a formação de opiniões acerca de assuntos não ligados à sua realidade.

¹⁰ Para Paul Zumthor (2000) a performance “realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço da virtualidade à atualidade”. Para o autor, a performance é o momento em que uma mensagem poética é simultaneamente transmitida pelo intérprete e percebida pelo público. Assim, a eficácia da performance está relacionada à integração entre o intérprete, o texto e o ouvinte. Além disso, ela se refere a um acontecimento oral e gestual, ligando-se ao corpo e, este, ao espaço, assumindo aspectos da teatralidade. Zumthor ainda estabelece a relação entre performance e poesia ao afirmar que “a poesia [...] repousa, em última análise, em um fato de ritualização da linguagem. Daí uma convergência profunda entre performance e poesia, na medida em que ambas aspiram à qualidade de rito [...] Tudo se passa como se a poesia tivesse, entre os poderes da linguagem, a função de acusar o papel performativo desta [...]”. (ZUMTHOR, 2000, p. 53-54)

Nota-se que a literatura oral muitas vezes explicita este recurso. Ao falar da seca, da fome, dos retirantes, os textos resgatam a história de vida de muitos sertanejos, estabelecendo-se, assim, um elo entre autor, texto e receptor. Podemos exemplificar esta relação com a realidade do povo sertanejo através da leitura de um trecho de “A triste partida”, de Patativa do Assaré:

Sem chuva na terra
Descamba janeiro
Até fevereiro
No mesmo verão
Reclama o roceiro
Dizendo consigo:
Meu Deus é castigo
Não chove mais não

Assim diz o velho
Sigo noutra trilha
Convida a família
E começa a dizer:
Eu vendo o burro
O jumento e o cavalo
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer

Apela pra março
O mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
Sem chuva na terra
Está tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé.

Nós vamos a São Paulo
Que a coisa está feia
Por terra alheia
Nós vamos vagar
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar [...]

(PATATIVA DO ASSARÉ, 2001, p.2)

Ao transmitir o texto oralmente, esse receptor passa a assumir a posição de coautor do texto, pois no texto oral ocorre um processo constante de reconstrução e ressignificação, em que a autoria passa a ser uma tarefa conjunta, conforme veremos a seguir. Quando alguém narra aquela história, imprime suas próprias percepções, novas estratégias para atrair seu público e cria um novo processo de interação comunicativa, mantendo-se, contudo, a essência da narrativa que permanecerá na memória coletiva.

Obviamente a autoria aqui ocorre baseada numa linguagem com menor grau de planejamento, recorrendo-se muitas vezes ao improviso ante a situação em que o indivíduo se encontra, não há possibilidade de se refazer o texto, corrigindo-o, mas há a possibilidade de expandir-se a narração a fim de fazer-se compreender. O texto oral não está isolado como o escrito, assim, pode ser reconstruído com a colaboração do seu interlocutor.

3.3 O texto falado como prática cultural letrada

Ao se falar em práticas de letramento, logo se tem em mente a leitura e a produção de textos escritos. Dessa forma, as práticas de textos orais acabam relegadas a um segundo plano,

pois, a sociedade em geral imprime uma visão preconceituosa em relação às marcas de oralidade, especialmente no que concerne à fala menos monitorada de pessoas com pouca escolaridade.

Percebe-se que tanto a produção oral quanto a escrita apresentam valor no contexto comunicativo e possuem suas especificidades. Koch (2005) propõe que as duas modalidades sejam vistas não de maneira dicotômica, mas dentro de um *continuum* o qual representa desde a escrita mais formal até a fala mais espontânea. Destaque-se aqui o fato de haver situações em que a fala encontra-se muito mais próxima do padrão formal da língua (como no caso de palestras), da mesma forma que algumas manifestações escritas aproximam-se dos textos orais (bilhetes, alguns poemas).

Geralmente, ao se abordarem as diferenças entre as modalidades em sala de aula ocorrem comparações entre textos falados e escritos adotando-se exemplos de produções escritas mais monitoradas, cuja densidade lexical é muito maior, enquanto as falas tomadas para análise encontram-se mais voltadas para a espontaneidade, representando formas linguísticas vernaculares. Daí, a prática pedagógica incorre no erro de atribuir à fala menos monitorada um traço de menor valor.

Vale lembrar que as práticas textuais orais apresentam uma variedade de recursos muito maior para fazer-se entender. A interação entre os interlocutores, como foi visto, é fundamental no processo de construção dos sentidos, envolvendo não apenas aspectos de ordem verbal, mas também traços de ordem pragmática. Assim, o contexto da interação, gestos, a entonação são elementos que contribuem para o processo de compreensão do texto falado, uma vez que ao ouvinte é dada a oportunidade de expor e discutir pensamentos e opiniões, fazer comentários etc., dado o caráter dinâmico da fala.

Enquanto isso, no processo de compreensão do texto escrito, observa-se um trabalho mais solitário, pois o leitor precisa valer-se de esforço, concentração em desvendar uma produção estática representada pela escrita.

Quanto às diferenças no processamento das formas escritas e faladas, Kleiman (2004, p. 37) afirma que

No uso da linguagem oral, o interlocutor ou a audiência ajudam na construção do texto pois falante e ouvinte ressignificam continuamente o texto do outro. [...] Já na leitura, as condições de interlocução são muito diferentes, sendo a distância entre os

interlocutores uma fonte de grande número de dificuldades. (KLEIMAN, 2004, p. 37)

Além disso, podemos observar que nos textos orais o indivíduo pode valer-se de algumas estratégias como o uso de inserções e reformulações tanto para esclarecer alguma questão que tenha gerado dúvidas, quanto formas de correção de alguma informação equivocada. Hesitações, alguns truncamentos e repetições também são perfeitamente aceitáveis, mesmo que na fala de pessoas mais letradas, pois o caráter interativo e imediato do discurso oral permite que tais recursos contribuam para a assimilação das informações compartilhadas.

Ainda tratando do texto falado, percebe-se que a repetição também assume a função de auxiliar o processo de compreensão e pode se constituir como elemento coesivo e recurso retórico. Assim, levando-se em conta o processo interativo estabelecido por meio da comunicação verbal, a repetição de termos, ideias e estruturas formais permite a conexão entre aquilo que se diz e a informação precedente, além de permitir que o interlocutor ganhe tempo para organizar e compreender o que está sendo dito.

Quanto à repetição, Koch (2005, p.124) afirma que,

A repetição é fundamental, tanto em situações rituais ou em discursos altamente formalizados (ou formulaicos), como na interação quotidiana, por exemplo, em pares adjacentes como cumprimentos, agradecimentos, despedidas e fórmulas de cortesia em geral. (KOCH, 2005, p. 124)

A seguir será apresentado um exemplo de repetição de estruturas linguísticas presente em cordel que simula perguntas e respostas entre Agenor e Abraão Batista. Cabe a observação de que o tom das perguntas não é fornecido por meio da pontuação gráfica (interrogação), porém ao lermos é possível depreender o questionamento:

Doutor Abraão Batista
Queira agora me escutar
Através desta entrevista
Que eu peço pra falar
Por favor responda agora
Quantos peixes tem no mar
Se o sol nasceu pra todos
Isso não posso acreditar.

Por que é que o Juazeiro
Está crescendo toda hora
Quem é o Padrinho dos romeiros
Se está aí ou foi embora
Se é lá no pé do cruzeiro
Onde o penitente chora
Se o nosso Pai Verdadeiro
Tem por Mãe, Nossa Senhora.

(BATISTA, A. 1996, p.1).

A escrita, por sua vez demanda maior tempo em sua elaboração, permitindo que o produtor proceda à refacção e revisão. Por depender do aspecto verbal, a escrita vale-se de

uma variedade maior de sintagmas nominais complexos, pois a repetição é vista de maneira negativa (exceto quando compõe uma marca estilística), bem como as redundâncias e autocorrekções. Além disso, numa produção escrita, há maior rigor quanto à manutenção temática, uma vez que a não interferência do interlocutor contribui para a manutenção do foco no tema em questão, evitando fugas e divagações.

Não se pretende aqui sobrepor a produção oral de textos em relação à escrita. Considera-se importante perceber que a fala é a forma predominante na produção linguística, pois é a prática de interação comunicativa predominante entre os indivíduos, não devendo, portanto, ser desprestigiada. Conforme Kleiman (2004, p. 39),

Na verdade, desde que a criança se inicia na interação linguística, ela o faz oralmente e, durante a vida inteira, esta continuará sendo sua modalidade comunicativa linguística predominante. Contudo, serão inúmeras e imensamente diferenciadas as situações comunicativas a serem enfrentadas e cada uma exigirá aptidões específicas de acordo com a natureza do evento e o tipo de texto. [...] Se isto ocorre já no interior da oralidade, é evidente que a passagem para outra modalidade, a escrita, será ainda mais penosa. Pois, embora a escrita não seja um novo sistema linguístico em relação à fala, ela comporta novidades significativas em vários níveis. (KLEIMAN, 2004, p. 39)

Assim, é possível inferir que textos orais e escritos, apesar de possuírem características específicas não são modalidades opostas, constituindo, ao contrário, modalidades interativas e complementares dentro do sistema linguístico, pois, em razão dos contextos e finalidades comunicativos, um texto produzido oralmente poderá incorporar traços típicos da cultura escrita e vice-versa. Precisa-se ter em mente o fato de que a escrita não constitui uma representação fiel da fala, sendo algo adquirido em contextos formais, enquanto as práticas de oralidade são desenvolvidas em processo natural como maneira de socialização e inserção cultural (Cf. MARCUSCHI, 2004).

Uma fonte importante para a pesquisa acerca da relação oralidade e escrita é a literatura. No Modernismo, a partir da geração de 45, os autores brasileiros começaram a intensificar a presença de marcas de oralidade em seus textos, explicitando as variedades dialetais do país. Obviamente, o processo de elaboração textual busca atingir um objetivo estético e, por consequência, as falas das personagens não constituem um corpus absolutamente fiel à atividade linguística, mas apenas um recorte da mesma. No entanto, podemos perceber que essas marcas da oralidade tendem a aproximar o leitor do texto, uma vez que este último tenta recriar a realidade.

Nas palavras de Preti (2004, p. 120),

[...] no contexto político-social do Brasil contemporâneo, a linguagem popular, o vocabulário gírio, o estilo comum da mídia romperam as expectativas do leitor e se instalaram também na ficção literária, com artifícios de linguagem que lembram a interação espontânea oral face a face, com sua variação de registros, com a mudança abrupta dos tópicos e subtópicos da conversação, com recursos novos para descrever o hábil jogo de preservação das faces do interlocutores. (PRETI, 2004, p. 120)

Preti ainda chama a atenção para fato de já na Idade Média ser possível observar tentativas de representar a oralidade em crônicas e textos teatrais, bem como a existência do hábito da leitura desses textos em praça pública para a população que não tinha acesso aos livros, assemelhando-se ao caso dos cordéis lidos nas feiras nordestinas. Evidentemente, sabemos que a expressividade, os gestos, o conhecimento pragmático que envolvem o diálogo entre indivíduos somente poderá ser esboçado pelo autor através de uma contextualização paralela e não na fala das personagens, porém, uma vez que este texto componha uma identificação com o leitor, a possibilidade que este amplie suas práticas de leitura e reflexão torna-se mais provável.

Esse tipo de variação de registros na produção dos textos literários é observável não apenas entre os escritores do meio urbano. Patativa do Assaré produzia seus versos tanto na modalidade “erudita” ou “cultura”, quanto na modalidade “matuta” ou “sertaneja”, segundo denominações do próprio poeta. Apesar de ter se alfabetizado apenas aos 12 anos, percebeu as diferenças entre as duas formas de expressão e dedicou-se ao seu estudo, identificando suas diferenças e similaridades, habilitando-se, em um processo autodidata, a compor seus versos de acordo com suas intenções. Feitosa (2003, p. 210) afirma que “ele entende que a ‘verdade’ é uma só e que, uma vez dita, encontra abrigo nas duas linguagens”.

3.4 O papel da intertextualidade na construção do letramento sertanejo

Como foi dito anteriormente, o texto oral apresenta a característica de estar em constante reconstrução e ressignificação na interação entre produtores e receptores. Para que isto ocorra, o indivíduo retoma não apenas um texto, mas suas experiências e seu conhecimento de mundo. Tal conhecimento engloba textos e discursos diversos os quais servem de base para um enriquecimento do texto. Faz-se necessário aqui ressaltar a

importância da relação entre textos para a construção da poesia popular e do letramento daqueles que são os verdadeiros “apologistas”¹¹ da cultura sertaneja.

O termo intertextualidade, inaugurado por Julia Kristeva (1967 apud FIORIN, 2006), descreve o fato de um texto expressar-se como um “mosaico de citações”. No entanto, as primeiras noções que surgiram nesse sentido, foram as definições de dialogismo e polifonia cuja origem ocorreu a partir dos estudos de Bakhtin acerca da obra de Dostoiévski. A partir de então, a linguagem passa a ser entendida como profundamente dialógica, ou seja, a relação entre autor-texto-receptor é vista como fundamental nas práticas linguísticas. A presença do outro nos textos que produzimos torna-se inevitável, pois sempre estaríamos produzindo uma resposta a um “já-dito”.

Dentro da perspectiva polifônica da linguagem, a realidade é inconclusa, assim, numa obra literária, as personagens estão em constante formação, sendo passíveis de sofrerem influências externas (ação do leitor/ouvinte). O homem dialógico passa a ser visto como profundamente imbricado num processo interativo, sendo definido pela imagem que o outro faz de si.

Na literatura, o caráter polifônico pode ser expresso no momento em que o autor dá voz a suas personagens, deixando cada uma expressar suas convicções, sua linguagem e não a do próprio autor. Este estabelecerá um elo entre sua própria consciência e a de suas criaturas. O trecho de “As proezas de João Grilo”, de João Ferreira de Lima, apresentado a seguir, é um exemplo de como o autor ao dar voz às personagens expressa uma nova forma de pensamento e comportamento (o autor demonstra a partir da fala de João Grilo a transgressão social em relação ao padre):

Um dia a mãe de João Grilo
Foi buscar água a tardinha
Deixou João Grilo em casa
E quando deu fé lá vinha
Um padre pedindo água
Nesta ocasião não tinha.

João disse só tem garapa
Disse o padre: d’onde é?
João Grilo respondeu:
É do engenho catolé
Disse o padre: pois eu quero
João levou uma coité.

O padre bebeu e disse:
Oh! Que garapa boa!

João Grilo disse: quer mais?
O padre disse: e a patroa
Não briga com você?
João disse: tem uma canoa.

João trouxe outra coité
Naquele mesmo momento
Disse ao padre: beba mais
Não precisa acanhamento
Na garapa tinha um rato
Que estava podre dentro.

O padre disse: menino
Tenha mais educação
E por que não me disseste?
Oh! Natureza de cão!

¹¹ O nome “apologista” é usualmente atribuído àquele que defende e divulga a poesia popular.

Pegou a dita coité
Arrebentou-a no chão!

João Grilo disse: danou-se
Misericórdia S. Bento!

Com isso mamãe se dana
Me pague mil e quinhentos
Essa coité, seu vigário
É de mamãe mijar dentro!

(LIMA, 2004, p.3-4).

Os conceitos de intertextualidade e dialogismo começam a se confundir, porém cabe ressaltarmos que para ocorrer a primeira, é necessário que se estabeleça uma relação entre textos, enquanto o segundo conceito refere-se não apenas a esse tipo de relação, mas a um “procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro” (BEZERRA In BRAIT, 2005, p. 194).

A intertextualidade vem expressar o fato de que um texto não é construído isoladamente, apresentando, assim, um aspecto heterogêneo. Dessa forma, ele é uma resposta às ideias já expressas em outros textos, podendo demonstrar aceitação ou recusa em relação ao passado. Nas palavras de Bazerman (2007, p.92),

Os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos. Escrevemos em resposta à escrita precedente e, enquanto escritores, usamos os recursos produzidos por escritores precedentes. Quando lemos, utilizamos o conhecimento e a experiência de textos que havíamos lido antes para construirmos os sentidos do novo texto e, enquanto leitores, observamos os textos que o escritor invoca direta e indiretamente. (BAZERMAN, 2007, p. 92)

Assim, percebe-se que a consciência da intertextualidade é um elemento fundamental para a construção dos sentidos na poesia popular. Quando se presencia uma cantoria, repente ou um desafio, que são situações em que os temas são dados/elaborados de improviso, é exigida não só dos cantadores/poetas, mas da própria plateia que se conheça o assunto e os textos que lhes serviram de fonte.

Ainda citando Bazerman (Op. cit., p. 106),

[...] a consciência intertextual amplia a agência dos indivíduos, ao implantar atividades de letramento em um contexto mais rico, ampliando também a sua habilidade de se movimentar dentro desse contexto e auxiliando-os a organizar partes do contexto para seus próprios propósitos. (BAZERMAN, 2007, p. 106)

Considera-se a existência da intertextualidade explícita, quando há referência direta à fonte do intertexto, e implícita, quando o autor espera que seu receptor reconheça o texto ao qual fez referência, enquadrando-se, então, as paródias, as paráfrases etc. Uma vez valendo-se do recurso de forma implícita, é vital o reconhecimento do texto-fonte a fim de atingir-se o objetivo esperado e que se construa o sentido do texto (Cf. KOCH, 2004).

É possível perceber em “O padre Henrique e o dragão da maldade”, de Patativa do Assaré (2005), uma construção textual permeada por intertextualidade tanto explícita, quanto implícita. Ao relatar a morte e o cortejo fúnebre do padre Antônio Henrique, ocorrido durante a ditadura militar no Recife, o poeta retoma informações históricas e religiosas, chegando até a incluir versos de Castro Alves a fim de fundamentar seu texto:

Vendo a medonha opressão
Que vem do instinto profano,
Me vem à mente o que disse
O grande bardo baiano
O Poeta dos Escravos

Apelando ao Soberano
Senhor Deus dos desgraçados,
Dizei-me Vós, Senhor Deus
Se é mentira, se é verdade
Tanto horror perante os céus
[grifos meus]¹²

Koch & Elias (2006, p. 93) chamam a atenção para o fato de haver na intertextualidade implícita “a manipulação que o produtor do texto opera sobre o texto alheio ou mesmo próprio, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido [...]”. Salientam ainda, evocando as propostas de Grésillon e Maingueneu (1984), o conceito de *détournement*, que se manifesta através de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre o enunciado-fonte. Nesse caso, além de ser necessário o conhecimento do texto de origem, o leitor/ouvinte deve captar a intenção do autor em transgredir as ideias propostas no início.

Koch (2004), retomando as ideias de Van Dijk e Kintsch, fala ainda na possibilidade de uma intertextualidade tipológica, resgatada a partir de comparações entre textos de determinada cultura cujas propriedades estruturais e formais se assemelham, sendo armazenados na memória de seus receptores como superestruturas ou esquemas textuais. Mais uma vez é fundamental que o leitor/ouvinte consiga resgatar o texto fonte, pois, caso contrário, seu processo de leitura será empobrecido, deixando escapar a intencionalidade inicial do autor.

Quanto à relação entre as ideias na perspectiva intertextual, é possível verificar que um texto pode retomar outro e assemelhar-se a ele, incorporando sua intenção argumentativa (valor de captação), ou basear a relação com o intertexto fundamentando-se nas diferenças, valendo-se de recursos como a paródia, a ironia, entre outros (valor de subversão).

A respeito do discurso parodístico, Bortone (2009) afirma que

¹² Versos da quinta estrofe do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves.

O discurso da paródia visa à possibilidade de se construir uma leitura crítica de uma ideia ou fato tradicionalmente aceitos, daí ser esta linguagem um discurso da libertação; é uma leitura “às avessas” do texto anterior que lhe serviu de inspiração, buscando, assim, criar uma releitura nova, aberta e subversiva. (BORTONE, 2009)

Esse aspecto subversivo e inovador em relação aos modelos do passado encontram-se presentes no processo de carnavalização. É através deste processo que múltiplas vozes voltam-se para a desconstrução/reconstrução da realidade, rompendo-se com a tradição, criticando-a por meio da incorporação dos elementos cômico, satírico, fantástico e excêntrico. Essa ruptura inverte a realidade, abole hierarquias e pressões sociais e concretiza-se na dessacralização das formas, alcançada através do riso.

Bortone, retomando o pensamento de Bakhtin quanto à aproximação entre os rituais carnavalescos e a paródia, acrescenta que

Rompem-se as barreiras do código de valores institucionalizados e instala-se uma nova ordem, as “mésalliances”, que são um tipo especial de alianças carnavalescas que aproximam o sagrado e o profano, o sublime e o insignificante, o rico e o pobre, a linguagem culta e a vulgar etc. (BORTONE, 2009)

Como foi explicitado no início do capítulo ao tratar-se dos gêneros presentes na poesia popular, alguns textos valem-se de orações como modelos para comporem textos satíricos/parodísticos, sempre na intenção de impor uma crítica social. Observa-se que por tratar-se de uma desconstrução/reconstrução de um texto sagrado, mesmo utilizando a ironia como base, a variedade linguística utilizada é mais monitorada, como podemos observar nesta “Ave Maria”, de Leandro Gomes de Barros (In: ALMEIDA; ALVES SOBRINHO, 1978, p. 78-79), cuja temática gira em torno do processo eleitoral:

No dia da eleição
O povo todo corria,
Gritava a oposição:
AVE MARIA

Os eleitores com medo
Das espadas dos alferes,
Chegavam a se esconderem
ENTRE AS MULHERES.

Viam-se grupos de gente
Vendendo notas na praça
E a urna dos governistas
CHEIA DE GRAÇA

Os candidatos andavam
Com um ameaço bruto,
Pois um voto para eles
É BENDITO FRUTO

Uns a outros perguntavam:
O Senhor vota conosco?
Um chaleira respondeu:
O SENHOR É CONVOSCO

Um mesário do Governo
Pegava a urna, contente,
E dizia: eu me glorieio
DO VOSSO VENTRE.

Eu via duas panelas
Com miúdos de dez bois,
Cumprimentei-a, dizendo:
BENDITA SOIS!

(BARROS In: ALMEIDA; ALVES SOBRINHO,
1978, p. 78-79)

Como pôde ser visto até aqui, a poesia popular apresenta em sua composição várias formas de evidenciar a intertextualidade. Seja na retomada de temas do folclore, ou da própria história local, os poetas recriam textos e repassam-nos às gerações mais jovens. Além disso, a apropriação e a divulgação das formas de produção estabelecem um elo com os modelos estéticos que há séculos chegaram ao país através dos colonizadores portugueses.

Dessa forma, percebe-se a importância em se divulgar tal conhecimento em ambiente escolar, respeitando-se também a adequação ao contexto social dos alunos, por vislumbrar nessa categoria poética um exemplo não apenas da relação entre oralidade na escrita, mas também uma maneira de envolver os alunos com a pluralidade de conhecimentos presente nas práticas culturais populares.

3.5 Diversidade cultural e letramentos múltiplos: valorização de conhecimentos não institucionalizados

De acordo com a perspectiva tradicional de ensino, para ser considerada letrada, a pessoa deveria estar necessariamente incluída em ambientes de educação formal e saber responder às demandas sociais exigidas a partir desse conhecimento.

A restrição do conceito de cultura como algo produzido por instituições formais contribuía para a desvalorização de tudo aquilo que fugisse ao ensino padronizado pelas autoridades escolares. Conforme Bosi (2004, p. 20) a “concepção da cultura como necessidade satisfeita pelo trabalho da instrução leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte os objetos e as significações da cultura do povo porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe”. Dessa forma, a postura da escola contribuía para a discriminação dos indivíduos que vinham de classes economicamente desprestigiadas e que não tinham acesso à cultura erudita.

Para Rojo (2008), o letramento refere-se às práticas culturais fundamentais não necessariamente escolares, mas que envolvam de alguma forma o texto, pois na sociedade moderna é praticamente impossível que uma prática social não esteja envolvida por manifestações escritas. Assim, as discussões teóricas passam a ter um novo foco sobre o letramento, percebendo a possibilidade de diversas formas de conhecimentos válidos não institucionalizados. Passa-se a valorizar, então, além do letramento escolar, o letramento

digital, letramento visual, da mesma forma que se reconhece o valor dos letramentos locais vernaculares¹³.

Ao ampliar o conceito de letramento, percebe-se que a ligação com a pluralidade cultural também se torna mais evidente, uma vez que cada contexto sociocultural produz suas formas de conhecimentos, seja com maior ou menor grau de envolvimento com textos escritos. Assim, em comunidades rurais, por exemplo, os hábitos e valores religiosos fundamentam-se em rituais e rezas aprendidas a partir de folhetos simples, de orações pré-determinadas pela tradição das instituições religiosas.

É verdade que muitas vezes as formas de cultura popular encontram-se fundamentadas em conceitos conservadores, profundamente atrelados às gerações passadas, mas, conforme Bosi (2007, p.78), essa concepção de mundo, essas formas aparentemente retrógradas, na verdade representam uma maneira de contraposição aos esquemas oficiais, contradizendo a moral dos estratos dirigentes, revelando-se como práticas de resistência cultural.

As práticas escolares, mediadas geralmente por livros didáticos descontextualizados, ignoravam até pouco tempo a questão da pluralidade cultural, transmitindo a falsa ideia de uma neutralidade dos conhecimentos transmitidos, quando na verdade camuflavam a ideologia dos grupos dominantes quanto à falsa superioridade do conhecimento e da língua de prestígio.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), abriu-se a possibilidade de se inserirem esses conhecimentos socialmente construídos em sala de aula, a fim de minimizarem-se as atitudes discriminatórias e de valorizarem-se os elementos históricos do patrimônio cultural brasileiro.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade [...] oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade

¹³ Rojo (2009, p. 102) ao trabalhar a noção de letramentos múltiplos, chama a atenção para a distinção feita por Hamilton (2002, p.4) entre “letramentos dominantes”, ou seja, o conhecimento institucionalizado e repassado pelas escolas, igrejas, etc. e os “letramentos locais vernaculares”, cuja base encontra-se no conhecimento construído no cotidiano, desvalorizado pelas instituições oficiais e caracterizados como prática de resistência.

intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. (BRASIL, 1998f, p. 121).

A incorporação da cultura popular às práticas formais de letramento revela esse respeito à heterogeneidade e pluralidade cultural do povo brasileiro, acrescentando ao processo educacional a possibilidade de reduzir as estigmatizações sociais. É uma forma diferenciada de tentar compreender o que ocorre em comunidades desprestigiadas economicamente e que, mesmo assim, conseguem produzir obras de arte, seja através do artesanato, das comidas típicas de cada região ou da sua literatura fundamentada na oralidade.

Quanto à possibilidade de a cultura de prestígio entrar em contato com elementos da cultura popular, Bosi (2007, p. 22) afirma que a cultura considerada erudita tem muito a aprender com a cultura do povo, devendo assimilar a “consciência de grupo e a responsabilidade que advém dela”, além de englobar valores como o interesse pelo outro e a adesão à humanidade. Acrescenta que se romper com a cultura popular significa uma forma de empobrecimento para a cultura prestigiada, por perderem-se as ligações de resistência.

A mudança na mentalidade pedagógica passa a levar em conta a existência desses conhecimentos paralelos, o conhecimento que o aluno da periferia traz de sua comunidade, de sua família que migrou de regiões pobres em busca de sustento. É o saber das histórias folclóricas ouvidas em casa que substitui os contos de fadas ouvidos pelos alunos vindos de classes mais favorecidas e que revela valores morais muitas vezes esquecidos nas salas de aula. São formas de educação informal que o aluno traz do ambiente familiar e que devem ser utilizadas a fim de acrescentar à educação formal. O contato entre as diversas culturas passa a ser visto como algo positivo, como uma maneira de compreender a própria formação do povo brasileiro¹⁴.

A escola deve estimular esta ampliação dos saberes e implementar as competências de leitura e escrita respeitando-se os contextos de que provêm seus alunos, estimulando-os a incorporarem ao seu repertório a cultura letrada, construindo-se uma forma de aprendizagem significativa e levá-los a reconhecerem o valor da cultura do outro, ou seja, reconhecendo a importância das várias culturas do país no processo de aprendizagem. Assume-se, assim, a

¹⁴ Rojo (2008) ao tratar das diversas formas de cultura retoma Canclini (1997) ao usar o termo “hibridação cultural”. A autora ratifica a posição de que “todas as culturas são de fronteira”, havendo intercâmbios entre as diferentes práticas culturais.

diversidade como parte da compreensão da própria condição humana (LEAL, In MELLO; RIBEIRO 2004, p. 57).

Para que este tipo de prática pedagógica ocorra de maneira satisfatória, é necessário que se adote a postura da pedagogia culturalmente sensível¹⁵, que tem por objetivo viabilizar a incorporação da cultura dos alunos à prática educativa em sala de aula. Essa postura é uma forma de ajustar o processo interacional, uma vez que os alunos passam a retomar seus próprios saberes a fim de incorporar tal conhecimento às informações repassadas pela escola, contribuindo, assim, para a aprendizagem significativa.

Como foi visto no primeiro capítulo, um dos fatores que podem dificultar esse processo de inserção dos alunos no letramento escolar é a questão das variedades linguísticas. Ao chegar à escola, o aluno que vem de uma cultura baseada nas práticas orais tende a sentir maior dificuldade ao interagir com o código escrito, por transferir para seus textos traços típicos da fala. Muitos setores da sociedade ainda veem este aspecto como símbolo de carência cultural. No entanto, percebe-se que este mesmo aluno, apesar de sentir-se inibido em ambientes formais, consegue expressar-se perfeitamente entre os amigos, em seu ambiente familiar nas situações cotidianas.

São as condições sociais que impedem que estes indivíduos tenham acesso às variedades de prestígio. Eles possuem a competência comunicativa, expressam-se em sua variedade linguística, fazem-se entender, mas conforme Bortone (1993, p.18)

Comportamentos desviantes dos padrões culturais tidos como prestigiosos desqualificam sua fala e contribuem para conservá-lo em uma posição subalterna na pirâmide social. Em sociedades monolíngues estratificadas em classes, os dialetos não padrão são considerados inadequados, mal-estruturados e, às vezes, até ilógicos. Essas atitudes não se justificam por critérios linguísticos, mas sócio-culturais. (BORTONE, 1993, p. 18)

É a partir desse contexto que se pretende propor alternativas de ensino que estimulem a desmistificação das variedades que fogem ao padrão gramatical, mas que se revelam eficazes na comunicação diária dos indivíduos à margem da elite social brasileira. Essa mesma elite foge ao padrão linguístico imposto como “correto”, pois a gramática normativa corresponde a um ideal linguístico, algo artificial.

¹⁵ Erickson (1987) fala em “culturally responsive pedagogy”, termo traduzido por Bortoni-Ricardo (2000) como “pedagogia culturalmente sensível”.

Ao propor-se a inserção da literatura popular como parte da discussão sobre a variação linguística não se buscam exemplos de “erros de português”, mas exemplos de desvios em relação à norma padrão que eventualmente podem ser verificados mesmo nas falas mais monitoradas, conforme será visto a seguir. Além disso, entende-se que a forma de conhecimento apreendida através da poesia popular transcende o erudito e alcança certamente informações concretas relativas às necessidades e aos anseios da população que realmente representa a identidade nacional: o trabalhador que resiste às mazelas sociais e daí retira sua inspiração para continuar resistindo às opressões.

3.6 A variação linguística e a poesia popular

Com o surgimento da Sociolinguística na década de 60, os estudos sobre a língua efetivamente passam a incorporar aspectos ligados à estrutura social como influenciadores diretos nas diferenças linguísticas observáveis entre os indivíduos. Dessa forma, a língua passa a ser estudada e descrita levando-se em consideração o contexto social e as situações reais de uso.

Para tanto, é necessário que se tenha em mente o fato de que a língua não é uma entidade homogênea e estática e, como tal, muda e varia em função do tempo e do espaço. Nas palavras de Rodrigues (In BAGNO, 2002, p.11) “toda língua, que sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, [...] é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes”.

Dentre os condicionamentos que determinam e influenciam a variação linguística podemos destacar a idade, o sexo, a classe social do indivíduo, além de aspectos ligados ao grau de formalidade e modalidade (oral ou escrita). Luchesi (In BAGNO, 2002), levando em conta os fatores citados e as teorias de Labov (1966; 1972; 1974) afirma que a variação pode ser classificada como social, considerando-se aspectos da fala dos diversos segmentos sociais, ou estilística, observando-se a manifestação da fala de acordo com a situação (fala espontânea, fala formal). Acrescente-se a variação geográfica (ou diatópica), a qual se refere às diferenças relacionadas ao espaço físico, daí termos as diferentes formas de falar o português brasileiro, identificando-se os dialetos mineiro, baiano, sulista etc.

Cabe lembrar que esses aspectos extralinguísticos da variação acabam se refletindo nos traços intralinguísticos. Assim, todos os níveis da língua estão sujeitos à variação: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático (Cf. BAGNO, 2007).

O que muitos defensores da gramática tradicional criticam na postura dos sociolinguistas é a falsa ideia de que estes primam por uma língua caótica, que fuja às regras que fundamentam a língua portuguesa. No entanto, o que se defende é o fato de haver uma variação que atende às necessidades comunicativas do indivíduo, sendo perfeitamente estruturada e organizada, ou, nas palavras de Bagno (2007), seguindo a tendência da “heterogeneidade ordenada”, ou seja, a variação segue regras lógicas inerentes ao sistema linguístico ao qual somos expostos desde a infância e não às regras artificiais impostas pela gramática normativa.

Cabe ao indivíduo selecionar ou se adaptar à variedade que melhor se adéque à situação à qual está exposto, evidenciando sua competência comunicativa. Além disso, a interação com o interlocutor é fundamental para que a variedade escolhida obtenha êxito na transmissão da mensagem. Conforme Holmes (2001, p. 224), “the speakers relationship to de addressee is crucial in determining the appropriate style of speaking. And how well you know someone or how close you feel to them – relative social distance solidarity – is one important dimension of social relationship.”¹⁶

Sendo assim, percebe-se que a variação é algo que ocorre não só na fala de sujeitos com pouca escolarização. A mudança de variedade também dependerá da interação entre o falante, o interlocutor e o meio. Lembrando que

all varieties of all languages are equally expandable and changeable; all are equally contractible and interpenetrable under the influence of foreign models. Their virtues are in the eyes (or ears) of their beholders. Their functions depend on the norms of the speech communities that employ them. (FISHMAN, 1972, p. 18)¹⁷

O que induz a uma avaliação preconceituosa em relação à variação linguística é o fato de haver uma padronização baseada em regras rígidas fundamentadas na produção escrita de uma pequena parcela da população. Este processo de padronização tenta impor o que é

¹⁶ “A relação entre falantes e destinatários é crucial para determinar o estilo apropriado de fala. E quão bem você conhece alguém ou quão próximo você se sente deles é uma dimensão importante do relacionamento social.”

¹⁷ “Todas as variedades de todas as línguas são igualmente expansíveis e mutáveis; todas são igualmente contráteis e interpenetráveis sob a influência de modelos externos. Suas qualidades estão nos olhos (ou ouvidos) de seus espectadores. Suas funções dependem de normas das comunidades de fala que as empregam.”

“correto” na língua, gerando forte rejeição àquilo que se diferencia dela. Uma vez que a variedade codificada é aceita como língua oficial, ou como modalidade de prestígio, ela ganha espaço político e social, não excluindo, porém, a existência de outras formas de expressão.

No Brasil, a padronização linguística sempre buscou aproximar-se da língua falada em Portugal, evidenciando uma atitude colonialista:

A medida do prestígio e, conseqüentemente, da ‘correção’ linguística das variedades do português do Brasil sempre foi aferida em função de sua maior ou menor semelhança com a norma-padrão lisboeta consagrada pelos escritores portugueses. Os gramáticos brasileiros sempre aceitaram como inevitáveis as diferenças fonológicas e lexicais entre as duas normas, mas demonstraram e continuam a demonstrar, em muitos casos, indisfarçável relutância em aceitar as diferenças morfosintáticas. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 36).

Infelizmente, essa é a postura difundida em sala de aula. Cria-se na escola a ideia de que a língua falada pelos alunos é errada, cheia de vícios e, quando apresenta marcas regionais, a tendência é que sejam cada vez mais estigmatizada e ridicularizada. Reconhecendo-se a necessidade de trabalhar a conscientização acerca da variação linguística em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a incorporar o tema ao programa de língua portuguesa. No entanto, é possível perceber que há muito a ser feito tanto na capacitação dos profissionais em educação quanto na adaptação dos materiais didáticos utilizados.

3.6.1 A variação linguística em sala de aula

Conforme foi dito, os PCNs propõem-se oficialmente a incorporar a variação linguística nos currículos escolares. A língua deixa de ser vista como única e imutável e a proposta pedagógica passa a assumir como foco a necessidade de levar o aluno a “ampliar o domínio da língua e da linguagem”. Dessa forma, é possível depreender que a postura da sociolinguística em perceber a norma padrão como algo necessário, porém não se constituindo como retrato dos fenômenos linguísticos, é assumida como parte do pensamento pedagógico contemporâneo.

Além disso, a reflexão acerca da variação deve levar os alunos ao combate ao preconceito linguístico, valorizando-se a cultura e o conhecimento prévio dos mesmos. Tal postura nos remete à teoria de Paulo Freire (1996, p. 30), quando se refere ao respeito aos saberes dos alunos:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Dessa forma, nota-se que é o conhecimento linguístico inicial da criança deve ser tomado como base para o professor estabelecer sua prática docente, lembrando sempre que esse conhecimento é construído socioculturalmente, influenciado pelas redes sociais às quais o aluno está exposto, ou seja, por todos os processos interacionais que o envolvem. Torna-se necessário que a escola e, especialmente, o professor estejam preparados para lidar com as diferenças tornando-se o que Serrani (2005, p. 15) denomina como “interculturalistas”, ou seja, capazes de agirem como mediadores culturais, “contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”.

A escola deve proporcionar sim ao aluno a oportunidade de incluir em seu repertório verbal a variedade padrão, pois é através dela que o indivíduo poderá ter acesso às camadas mais prestigiadas da sociedade e ao conhecimento por ela produzido¹⁸. O que se pretende é que o padrão seja compreendido não como forma “correta” de expressão, mas como uma variedade a ser utilizada em contextos que a requeiram. Sendo assim, não cabe estabelecer relações de “correção” no ensino, mas de “adequação” às intenções comunicativas.

A gramática tradicional ensinada com fim em si mesma apenas contribui para a difusão do preconceito e da insegurança linguística em sala de aula. O que se deve priorizar é um ensino fundamentado na multiplicidade de gêneros textuais (orais e escritos), focalizando as variedades de língua de acordo com suas situações de uso.

Assim, conforme Soares (apud BAGNO, 2001, p. 60),

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES apud BAGNO, 2001, p. 60)

¹⁸ Mollica (2007), ao tratar do letramento como forma de inclusão social, observa que, apesar de não ser o único meio de ascensão social, o domínio do conhecimento e da língua institucionalmente legitimados ainda é visto como “um bem a ser adquirido”. Destaca, ainda, que os indivíduos menos informados são mais propensos à manipulação social, daí o desejo e a necessidade de ampliar-se o repertório verbal dos alunos.

Além disso, a preparação do professor de língua portuguesa deve proporcionar a este a constante retomada das pesquisas sociolinguísticas a fim de que se implemente sua atuação pedagógica. Perceber que a variação linguística pode ser analisada na perspectiva de contínuos¹⁹ possibilita-lhe a oportunidade de adequar sua linguagem durante o processo de transição pelo qual os alunos passam ao acrescentar às suas práticas vernaculares, traços típicos da linguagem formal.

É a incorporação da pedagogia culturalmente sensível na prática escolar que proporcionará ao professor a capacidade de intermediar o contato entre a cultura do ambiente escolar e a dos alunos, especialmente os das classes sociais menos favorecidas, buscando alternativas didáticas as quais superem a superficialidade com a qual os livros didáticos abordam o tema da variação, e que levem à identificação e conscientização da diferença.

3.6.2 A análise da variação mediada pelos livros didáticos

A questão dos livros didáticos sempre foi muito polêmica, pois, muitas vezes, esse é o único recurso que o professor dispõe em sala de aula para levar os alunos a entrarem em contato com o conhecimento da norma padrão, e nem sempre esse recurso traz consigo as informações realmente relevantes para a construção do letramento.

Com a elaboração do Plano Nacional do Livro Didático (1996), tal discussão passou a contar com a participação mais efetiva dos professores quanto à escolha das melhores alternativas para suas escolas, buscando atrelá-las às necessidades educacionais de cada região do país. Na área de língua portuguesa, a contribuição dos linguistas na seleção dos livros ressaltou a importância da variação linguística no português brasileiro, fato que levou muitos materiais didáticos a serem reformulados.

Nota-se que os livros didáticos vêm sendo elaborados de maneira a incorporar a variação em sua estrutura, porém, ainda de maneira superficial, restringindo-se a uma abordagem segregacionista do tema, uma vez que atrelam a variação apenas aos falares de regiões específicas do país, atribuindo-lhes um aspecto quase caricatural do que deveria ser a variação dialetal no Brasil. Isso reflete a necessidade de aprofundamento teórico dos autores

¹⁹ Bortoni-Ricardo (2004) propõe que a variação no português brasileiro seja analisada sob a perspectiva de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

dos livros didáticos, a fim de poderem compreender e transmitir a importância do respeito às especificidades linguísticas como forma de cultura.

Nas palavras de Bagno (2007, p.120):

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p. 120)

O tratamento da variação no livro didático deve demonstrar a questão da adequação quanto aos usos linguísticos, levando o aluno a compreender que já é um falante competente em seu desempenho comunicativo e que a norma padrão constitui-se não como uma “língua perfeita”, mas como uma diretriz que pode levá-lo a uma modalidade de prestígio. É preciso haver a ideia de que a gramática normativa não é a própria língua, mas uma tentativa de padronização que, geralmente, consegue abranger apenas à modalidade escrita em sua totalidade.

É necessário, pois, dar o direito ao aluno, especialmente àquele que vem das camadas menos prestigiadas, o direito ao acesso à língua considerada “oficial”, aquela que será encontrada nos documentos, nas leis, a que será exigida nos concursos públicos e vestibulares, mas como uma modalidade que se soma àquela que o aluno já domina, à que realmente constitui-se como seu vernáculo.

Para que isso ocorra, é fundamental que o material didático incorpore uma perspectiva multimodal, que consiga englobar os diversos gêneros textuais, admita o trabalho com músicas, poemas, propaganda, discursos e entrevistas sob a forma de gravações de áudio e vídeo, envolvendo pessoas com diversos graus de letramento, a fim de proporcionar uma discussão mais aprofundada quanto à capacidade de adequação e monitoração linguísticas que o indivíduo possui.

3.6.3 A poesia popular como aliado na análise da variação

Entende-se aqui que o trabalho sobre aspectos linguísticos não precisa necessariamente ser explorado pelo professor de maneira separada da literatura. O texto literário, apesar de envolver um caráter artístico/estético em sua composição, e de não

constituir uma amostra fiel da fala utilizada cotidianamente, pode ser um ponto de partida para o estudo de aspectos ligados à estrutura da língua, variação etc. Propõe-se então que este trabalho seja realizado a partir da literatura popular e não se considerando apenas os cânones literários.

Conforme já foi visto, ainda há um tratamento limitado dos gêneros literários populares enquanto recursos didáticos. Dessa forma, raramente cordéis e repentes são introduzidos em sala de aula, a não ser que o objetivo seja demonstrar um caráter folclórico que tais produções possam assumir. Assim, percebe-se que a estigmatização social acaba influenciando a valoração atribuída a essas produções artísticas.

Segundo Ayala (1988, p. 19), a poesia popular nordestina constitui-se numa forma de “resistência à alienação imposta pelo sistema”. Ainda nas palavras da autora:

As práticas de cultura popular possibilitam que os indivíduos a ela relacionados dificultem, de alguma forma, a perda de sua identidade e integridade enquanto seres humanos que vivem em sociedade. O simples fato de participar de diferentes manifestações de cultura popular já se caracteriza como negação (mesmo que inconsciente) da cultura dominante e como forma de reação aos padrões por ela impostos. (AYALA, 1988, p. 19)

Verifica-se que a riqueza da literatura popular vai além do possível trabalho com a diversidade regional, ou como pretexto para se abordar os desvios lexicais (muitas vezes utilizados não pelo desconhecimento da forma “correta”, mas para obter-se um efeito estilístico, ou para alcançar-se a métrica desejada, por exemplo).

Portanto, apresentar um poema popular não pode assumir o sentido de mera representação do “erro” na perspectiva tradicional de se estudar a língua, tendo em vista toda a complexidade de sua elaboração. Além disso, essa literatura pode gerar a oportunidade de romper-se não só com o preconceito linguístico, mas também com o preconceito sociocultural.

O estudo de poemas populares revela uma rica cultura, repleta de elementos que permitem conhecer o interior do país, suas imagens e seus dialetos, o caráter multifacetado das origens do povo brasileiro, oferecendo informações relevantes para o debate quanto à constituição do Português Brasileiro.

Ao integrar a cultura popular ao conhecimento da língua, remete-se às intenções do movimento modernista de 1922, o qual propunha o resgate das raízes nacionais, o

rompimento com o convencionalismo dos modelos literários europeus, como Menotti Del Pichia clamava em seu artigo “Na maré das reformas” de 1921 (apud MOISÉS, 2001, p. 17):

É preciso reagir. É preciso esfacelarem-se os velhos e rancidos moldes literários, reformar-se a técnica, arejar-se o pensamento surrado no eterno uso das mesmas imagens. A vida não pára e a arte é a vida. Mostremos, afinal, que no Brasil não somos uns misoneístas faquirizados, nem um montão inerte e inútil de cadáveres. (DEL PICHIA apud MOISÉS, 20010, p. 17)

Não levar para sala de aula um poema de Patativa do Assaré, Catulo da Paixão Cearense ou Leandro Gomes de Barros, por representarem a cultura do povo excluído representa uma atitude segregária. Utilizar seus textos como pretextos para tratar os “erros de português” é também um contra-senso, pois, certamente, ao valer-se de um texto de Oswald de Andrade, como “Relicário” (In SANTILLI, 2003, p. 62), por exemplo, o professor tratará o texto como manifestação de arte, de cultura prestigiada, mesmo contendo desvios em relação à gramática normativa:

No baile da corte
Foi o conde d’Eu quem disse
Pra Dona Benvinda
Que farinha de Suruí
Pinga de Parati
Fumo de Baependi
É **comê bebê pitá e caí** [grifos meus]

É fundamental romper com o pensamento de que a “cultura válida” é apenas aquilo que se produz nos grandes centros, o conhecimento difundido nos meios acadêmicos. O Brasil, como país mestiço que é, precisa incorporar a cultura popular à sua identidade como nação, precisa levar seu povo a conhecer e valorizar essa fonte de conhecimento que jamais deixará de ser fonte de letramento.

IV METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de poemas populares a fim de se construir um projeto de leitura voltado para turmas de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

O projeto em questão visa à inclusão desse gênero textual principalmente em salas de aula típicas das periferias urbanas (não se limitando a essas) por receberem alunos vindos de famílias com práticas restritas de letramento, muitas vezes migrantes de áreas rurais.

A pesquisa pautou-se pelo enfoque qualitativo, realizando uma análise interpretativista dos poemas, considerando a influência dos aspectos sócio-históricos subjacentes aos textos no intuito de verificar a possibilidade de se trabalhar conhecimentos das diversas disciplinas.

Procura-se, assim, viabilizar a construção de práticas sociais de leitura e escrita que sejam significativas para os alunos. Portanto, os dados obtidos através da leitura dos textos em questão foram descritos de maneira a fundamentarem um projeto de base interdisciplinar que contemple também os temas transversais.

A investigação foi iniciada a partir do levantamento de estudos sobre a história da literatura popular brasileira e seus reflexos nas comunidades semiletradas da região nordeste, observando-se, especialmente os trabalhos de Luis da Câmara Cascudo (1984; 2005), Sílvio Romero (1985); Almeida & Alves Sobrinho (1978), Maria Inez Ayala (1988) e Ana Maria Galvão (2000).

Com apoio nos trabalhos de Magda Soares (2005a; 2005b; 2008), Roxane Rojo (1998; 2008; 2009), Ângela Kleiman (1995) e Márcia E. Bortone (1993; 2007), fundamentou-se o referencial teórico acerca do letramento. A partir daí inicia-se a discussão de como valorizar e estimular atividades que promovam a implementação do conhecimento institucionalizado, respeitando-se as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos e por suas famílias. Da mesma forma, estimula-se a reflexão quanto à importância do texto falado na construção de práticas de letramento, retomando para isso as ideias de Marcuschi (2004) e Urbano (2000).

Em seguida, ao abordar-se a questão dos letramentos múltiplos, passam a ser consideradas as pesquisas de Rojo (2008; 2009), enfatizando o papel dos letramentos locais

vernaculares durante a construção dos conhecimentos e a necessidade de incluir a diversidade cultural na elaboração de projetos voltados para um ensino que seja de fato democrático.

A fim de estruturar a discussão em torno da variação linguística, foram abordados especialmente os trabalhos de Bagno (1999; 2007), Bortoni-Ricardo (1985; 2004; 2005) Fishman (1972), Holmes (2001). Procurou-se demonstrar que é possível estabelecer uma análise da variação a partir da leitura de poemas populares não os utilizando como “pretextos” de observar “erros de português”, mas como forma inicial de identificar fenômenos observáveis inclusive em falas monitoradas.

Em seguida, propõe-se a análise de poemas. Os poemas que constituem o corpus do trabalho, além de representarem três grandes nomes da literatura popular, foram escolhidos por representarem estilos de produção bem diferentes. Para isso, buscou-se apresentar um pouco da biografia dos autores escolhidos a fim de contextualizar as produções em questão.

Os poetas escolhidos foram: Leandro Gomes de Barros, que apesar de utilizar uma variedade mais monitorada na elaboração dos cordéis, sempre inseria marcas da oralidade sertaneja em suas obras; Catulo da Paixão Cearense que mesmo tendo passado boa parte de sua vida em ambiente urbano, convivendo com produções culturais brasileiras e estrangeiras, jamais deixou de retratar as suas origens nordestinas; e Patativa do Assaré que foi um dos poetas que além de retratar a vida dos sertanejos manteve-se no ambiente de origem, sem deixar de lado sua rotina.

A análise dos poemas é realizada de maneira a descrever o contexto social em que foram escritos, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos culturais. Além disso, são apresentados os aspectos que evidenciam a variação linguística.

Os fenômenos são analisados não apenas sob a perspectiva de uma variedade rural, mas estabelecendo um paralelo com fenômenos típicos dos falares urbanos. São apresentados aspectos fonéticos/fonológicos, morfossintáticos e lexicais utilizados pelos poetas em suas composições. Além da análise descritiva dos poemas, busca-se estabelecer uma interpretação pragmática dos dados.

No último capítulo, apresenta-se, baseado nas preconizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um projeto de leitura que inclui a poesia popular em sala de aula. Foram elaboradas duas aulas hipotéticas, simulando o diálogo entre a professora e alunos de

terceiro ou quarto ciclo do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na periferia de Brasília.

A turma retratada é composta por alunos que apresentam algum contato familiar com a cultura sertaneja (pais, avós, amigos vindos de contexto rural), apresentando em seu repertório de conhecimentos prévios, algumas informações acerca da realidade e da cultura de estados nordestinos. A elaboração das aulas em questão seguiu as ideias de Bortone & Martins (2008) quando tratam da importância de se incluir a diversidade cultural no ensino fundamental.

Posteriormente, foram criados dois planos de aula reiterando a necessidade de enfocar o processo de leitura como um processo inter(trans)disciplinar, englobando-se as preconizações dos PCNs não apenas de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas. Dessa maneira, busca-se atingir a proposta de Kleiman & Moraes (2002) quanto à necessidade de projetos que viabilizem o trabalho de leitura acionando as redes de conhecimentos ou redes de significados.

V ANÁLISE DOS POEMAS SELECIONADOS

5.1 A poesia popular integrada às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Partindo do princípio de que não há apenas um tipo de letramento procura-se aqui, através da análise de três poemas, verificar como alguns artistas expuseram em suas obras a leitura de mundo que construíram em meio a condições sociais adversas.

São três autores que representam épocas e características bem distintas:

- Leandro Gomes de Barros, que utiliza uma linguagem monitorada a fim de narrar os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, sem deixar de lado elementos da oralidade sertaneja em suas composições;
- Catulo da Paixão Cearense que, apesar de ter vivido parte de sua adolescência e toda a vida adulta no Rio de Janeiro, tornando-se altamente prestigiado, expressa magnificamente a realidade de quem abandona sua terra em busca de melhores condições de vida;
- e Patativa do Assaré que se tornou ícone da poesia popular nordestina por expressar a desigualdade social do Brasil através de seus versos e retratar com riqueza de imagens o sertão.

A partir da leitura e análise de tais textos, buscar-se-á construir um projeto de leitura que enfoque um viés interdisciplinar para 3o e 4o ciclos do ensino fundamental. Para tanto, entende-se que as possibilidades culturais inseridas nos textos devem ser exploradas ao máximo, abrangendo aspectos ligados à história, geografia, artes e tantos outros componentes curriculares necessários à formação dos alunos, tomando-se por base os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Bortone (2008) destaca a importância de se incorporar a interdisciplinaridade no pensamento pedagógico moderno no intuito de promover a integração curricular e, conseqüentemente, proporcionar a formação global do indivíduo. Dessa maneira, rompe-se com a perspectiva de um ensino fragmentado, além de viabilizar um diálogo entre as várias ciências.

É importante salientar que o conhecimento dentro de uma proposta interdisciplinar deve ser construído respeitando-se as experiências pessoais do aluno, sua vivência e conhecimentos assimilados no meio social e familiar (como no caso de alunos cujos pais são migrantes de ambientes rurais), priorizando essencialmente a integração dos conteúdos, assumindo as contribuições das várias áreas.

A autora afirma, ainda, que apesar do princípio da interdisciplinaridade revelar-se como um grande avanço no contexto educacional, torna-se necessário transcender os “interesses próprios de cada disciplina”. Sendo assim, defende a necessidade de se alcançar a transdisciplinaridade, cuja perspectiva elimina as “fronteiras entre as disciplinas”, ou seja, o conhecimento passa a ser visto definitivamente como algo único e não fragmentado por conteúdos pré-estabelecidos.

Além disso, verifica-se a possibilidade de trabalhar a leitura dos poemas sob a perspectiva dos temas transversais. É com a incorporação desses temas que os PCNs abrem a possibilidade de se incluírem os conhecimentos produzidos fora da sala de aula nos currículos escolares. Por não serem uma disciplina específica, devem ser discutidos sob os diversos enfoques, proporcionando maior flexibilidade no trabalho pedagógico, buscando-se, inclusive, contribuições na própria comunidade. Bortone argumenta que por estarem envolvidos com todas as áreas do conhecimento, “não tem sentido trabalhar os temas transversais através de uma nova disciplina, mas através de projetos que integrem as diversas disciplinas”.

Como será visto adiante, cada um dos poemas apresentados expõe traços que permitem a inclusão seja das noções de ética e cidadania ao abordarem-se as situações de conflito entre as nações (Leandro Gomes de Barros) e os reflexos na situação político-geográfica da atualidade; seja na conscientização da importância de proteger-se o meio ambiente (Catulo), ao tratar das consequências dos desmatamentos para comunidades ribeirinhas; além de proporcionar a compreensão da necessidade de integração do homem com o ambiente que o cerca (Patativa do Assaré).

Acima de qualquer conhecimento formal a ser discutido a partir dos poemas em questão, é possível afirmar que a pluralidade cultural é o aspecto que estará presente não apenas nas análises efetuadas, mas principalmente no projeto de leitura que ilustrará possibilidades de trabalho em sala de aula tomando por base esses mesmos textos, conforme prevêm os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. (BRASIL, 1998f, p. 25)

Prioriza-se o trabalho em que se valorizem os diversos letramentos cujas bases encontram-se na diversidade cultural e histórica de nossa sociedade. A leitura de poemas populares permitirá ao professor trabalhar o conhecimento institucionalizado e formalmente exigido pela escola, aliando-o a uma forma de letramento local, originado na vida cotidiana daqueles que compuseram tais poemas. Prima-se, pois, pela construção de práticas de leitura que permitam ao aluno conhecer e valorizar produções textuais fundamentadas em práticas de oralidade e que se tornaram parte da tradição regional brasileira.

5.2 Perfis dos poetas

Como parte importante da contextualização dos poemas, considera-se necessário fazer uma retomada da biografia dos poetas, pois, valendo-se de suas experiências pessoais e dos contextos sociais de que fizeram parte esses artistas construíram retiraram sua inspiração.

5.2.1 *Leandro Gomes de Barros: o início do cordel brasileiro*

Leandro Gomes de Barros nasceu em Pombal (PB) em 19 de novembro de 1865 e faleceu em Recife (PE) em 04 de março de 1918, segundo alguns pesquisadores, vitimado pela Influenza espanhola. Teve uma infância permeada pelas desavenças com o tio que ajudava em sua criação e acabou fugindo de casa aos onze anos, tendo passado por grandes privações. A fase difícil do convívio com o tio inspirou-lhe na composição dos versos de “Cancão de Fogo” (Cf. ALMEIDA In BARROS, 1976):

Fui um menino enjeitado
Fui triste logo ao nascer
Nem uma ave noturna
Tão triste não pode ser
Eu sou igual ao deserto
Onde ninguém quer viver.

Esse homem que me cria,
Me maltrata em tal altura
Que nem um preso no cárcere
Sofrerá tanta amargura
Não foi Deus, é impossível
Que me deu tanta amargura

Leandro foi (na opinião de muitos pesquisadores) o primeiro poeta a publicar folhetos de cordel. Chegou a fundar uma gráfica que funcionou entre os anos de 1906 e 1917 em

Recife (Cf. QUEIROZ, 2002, p. 05). Há quem diga que antes dele, já havia alguns folhetos em circulação, porém não há registros que comprovem tal teoria. Vale ressaltar que já era notória a existência de poetas de improviso, cantadores, etc., contudo não havia registro formal para os poemas. Dessa forma, os versos permaneciam vivos em função da memória daqueles que os escutavam e repassavam oralmente.

No entanto, observava-se a resistência das elites em reconhecer o valor da poesia popular, conforme Almeida (In BARROS, 1976, p. 6):

Os letrados da época menosprezavam esse tipo de literatura. Nenhum devoto do classicismo ia descer do seu pedestal para ler versos rústicos, sem gramática, escritos por poetas semi-analfabetos. Aquilo era leitura para tropeiros, para verzejadores de igual jaez. Deslembravam-se ou simplesmente ignoravam que o romanceiro no Brasil vinha tendo defensores, embora escassos desde Sílvio Romero, como tivera em Portugal na voz autorizada de Garrett, seguido de Teófilo Braga. (ALMEIDA, In BARROS, 1976, p. 6)

Sua figura é exaltada entre os poetas populares, sendo referência tanto em aspectos estéticos quanto temáticos, uma vez que sua produção abrangia todas as questões abordadas pela poesia popular, versos heróicos, religiosos, novelescos e sociais. Teria escrito mais de 600 obras, as quais sempre contaram com grande destaque de vendas. Suas obras foram inspiração para escritores contemporâneos, como Ariano Suassuna em o Auto da Compadecida, tendo reconhecimento também de Carlos Drummond de Andrade:

Para mim, o príncipe dos poetas brasileiros é Leandro Gomes de Barros, autor de dois dos três folhetos em que me inspirei para escrever o Auto da Compadecida: O Enterro do Cachorro e A História do Cavalão Que Defecava Dinheiro. (Ariano Suassuna).

Não foi príncipe de poetas do asfalto, mas foi, no julgamento do povo, rei da poesia do sertão, e do Brasil em estado puro. (Carlos Drummond de Andrade).

Segundo Queiroz (2002), muito de sua obra se perdeu dada a qualidade do papel utilizado na publicação dos poemas. Além disso, como não havia grande esforço no sentido de fiscalizar o respeito aos direitos autorais dos cordéis, alguns editores acabavam publicando textos de Leandro sem atribuir-lhe a autoria. O poeta passou, então a imprimir uma foto sua nos folhetos e a produzir um acróstico ao final de suas histórias a fim de identificar os textos que de fato havia composto.

Após sua morte, em 1918, seu genro Pedro Batista passou a cuidar do acervo chegando a reeditar alguns poemas em Guarabira-PB, fazendo, inclusive, revisões nos textos

originais. Porém, em 1921, de acordo com Almeida & Alves Sobrinho (1978) a esposa do poeta vendeu os direitos autorais ao também poeta João Martins de Ataíde.

Inicialmente Ataíde imprimia os folhetos com o nome de Leandro ao lado do seu nas capas dos cordéis, porém, com o passar do tempo, acabou assumindo os textos como se fossem de própria autoria, alterando, inclusive os acrósticos que serviam de identificação ao final dos poemas. Sendo assim, torna-se difícil especificar quantas e quais seriam realmente as obras de Leandro (Cf. QUEIROZ, 2002; ALMEIDA; ALVES SOBRINHO, 1978).

5.2.2 *Catulo da Paixão Cearense: poesia popular que resiste ao ambiente urbano*

Catulo da Paixão Cearense nasceu em São Luís (MA) em 08 de outubro de 1863, tendo falecido em 10 de maio de 1946 no Rio de Janeiro. A família de Catulo mudou-se para o Ceará quando o menino tinha apenas 10 anos e foi dessa época que as lembranças do sertão ficaram marcadas em sua memória e converteram-se em inspiração para a elaboração de seus versos. Um de seus poemas mais conhecidos foi musicado e perpetuado na MPB consagrando-se como uma espécie de hino do povo sertanejo: “Luar do Sertão”²⁰.

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Oh! que saudade do luar da minha terra
Lá na serra branquejando folhas secas pelo chão
Este luar cá da cidade tão escuro
Não tem aquela saudade do luar lá do sertão

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Se a lua nasce por detrás da verde mata
Mais parece um sol de prata prateando a solidão
E a gente pega na viola que ponteia
E a canção é a Lua Cheia a nos nascer do coração

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Mas como é lindo ver depois pro entre o mato
Deslizar calmo regato transparente como um véu
No leito azul das suas águas murmurando
E por sua vez roubando as estrelas lá do céu

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

²⁰ Quanto às informações sobre biografia e obra do autor foram consultadas as seguintes obras: DINIZ, A. Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Zahar, 2003; RODRIGUES, B. M. Catulo da Paixão Cearense: a derradeira vítima de Odete Roitman. Letras, Curitiba, n.44, p. 11-23. 1995. Editora da UFPR.

O Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (2010)²¹ menciona que aos 17 anos Catulo mudou-se com a família para o Rio de Janeiro (1880). Logo aprendeu a tocar flauta e violão (que nessa época era um instrumento mal visto pela sociedade), juntando-se a um grupo de boêmios, o que não agradava ao pai. Era um autodidata e dedicou-se aos estudos, tendo aprendido inclusive francês, fazendo algumas traduções de poetas da época.

Chegou a lecionar e até mesmo a fundar uma escola no bairro da Piedade (RJ). Mesmo assim, sua poesia refletia essencialmente as imagens da vida no sertão, Mário de Andrade chegou a classificá-lo como “o maior criador de imagens da poesia brasileira”²². O proprietário da “Livraria do Povo”, Pedro da Silva Quaresma, passou a editar em folhetos de cordel o repertório do poeta.

Nos últimos dias de vida, Catulo morou num barracão no Engenho de Dentro, subúrbio do Rio de Janeiro. Ao barracão deu o nome de "Palácio Choupanal" e nele o poeta recebia visitantes ilustres como Monteiro Lobato e o poeta espanhol Salvador Rueda. Catulo acabaria morrendo pobre a 10 de maio de 1946.

5.2.3 Patativa do Assaré: a voz do sertão

Ele recebeu o nome de Antônio Gonçalves da Silva, mas ficou internacionalmente conhecido pelo nome de um pássaro típico da região Nordeste: Patativa²³. Patativa do Assaré nasceu em 05 de março de 1909 em Serra de Santana, um sítio de Assaré, sul do Ceará (Cf. FEITOSA, 2003; DÉBS In PATATIVA DO ASSARÉ, 2005).

De acordo com Feitosa, Antônio perdeu a visão do olho direito muito cedo, por volta de um ano e meio de idade, em função de complicações de uma conjuntivite, também conhecida no interior do país como “dor-d’olhos”²⁴, mas nem por isso, tampouco pelas demais dificuldades decorrentes da pobreza, deixou de ser uma criança feliz. Gostava de brincar com passarinhos e escutar as histórias contadas pelos adultos. A partir dos romances de cordel e das cantorias despertou-lhe o “dom” de criar versos, mesmo antes de aprender a ler e escrever, o que ocorreria apenas aos doze anos.

²¹ Disponível em < <http://www.dicionariompb.com.br/catulo-da-paixao-cearense>>. Acesso em 09.jun.2010.

²² Citado no prefácio do livro “Sertão em Flor”, de 1939, digitalizado em 2000 pela e-Books Brasil.

²³ A Patativa é uma ave conhecida pelo seu canto melódico e triste.

²⁴ Consta em todas as biografias que este seria o motivo da perda da visão ainda na infância. No entanto, há outros relatos que defendem que o fato ocorreu quando o poeta já era mais velho.

O pesquisador ressalta ainda que, como em tantas comunidades do interior do país, o professor de Patativa também era um indivíduo semi-alfabetizado, que conseguia apenas introduzir seus alunos no mundo das primeiras letras, sem, contudo, possuir conhecimentos mais elaborados acerca do ensino formal. O menino sente essa dificuldade e aprende apenas o suficiente para decifrar o código escrito que tanto admirava. Quanto à pontuação, seguia os ritmos dos versos, pautados pela produção oral. Permaneceu, assim, apenas seis meses na escola.

Esses foram apenas os primeiros passos para a consagração do lavrador que produzia versos tanto em linguagem popular, quanto em linguagem padrão e que obedecia rigorosamente a métrica e as rimas. Feitosa (Op. cit., p. 210) afirma que Patativa tinha plena consciência do que representava cada uma das formas de expressão e, por este motivo, dedicou-se a estudar tanto a forma prestigiada quanto aquela típica da comunidade rural, pois sabia que esta seria a forma de levar sua mensagem às diversas classes sociais. Para ele o importante era comunicar a “verdade”, independentemente da linguagem utilizada.

Patativa conseguia produzir seus poemas tanto na sua “linguagem matuta” quanto na “linguagem erudita”²⁵, graças ao contato que teve com as obras dos diversos poetas como Castro Alves, Olavo Bilac e Camões. Incorporou-lhes não apenas a linguagem erudita, mas também as estruturas métricas dos poemas; produzia versos em redondilha maior e os decassílabos, considerando-os mais complexos, porém, estes eram os seus preferidos, como em “Inferno, Purgatório e Paraíso”, poema feito sob encomenda para José Arraes que fala sobre a divisão de classes sociais (NASCIMENTO, 2005, p. 58).

O verso matuto, porém, representava o maior número de produções. Era por meio da linguagem popular que Patativa se aproximava mais de seus irmãos nordestinos; pensava como eles, falava como eles. Dava voz não apenas àquela população castigada pela seca, mas a todo o universo que o cercava, denunciando as injustiças e o descaso das autoridades ante a situação de miséria por que passava a região. Ao usar a linguagem rude, estabelecia um diálogo com todos os campos sociais, defendendo sua cultura e garantindo a verossimilhança de suas descrições.

Como principal tema adotou o cotidiano, valendo-se da memória para tal, narrando a vida difícil na roça, durante as secas, mas também destacando a beleza e a força da natureza e

²⁵ Denominação utilizada pelo poeta.

dos animais sertanejos. Segundo Débs (In PATATIVA DO ASSARÉ, 2005, p. 24) Patativa “compõe uma poesia essencialmente narrativa, que testemunha a história cotidiana do sertanejo e torna-se, de qualquer maneira, ‘o mediador encarregado de traduzir o mundo exterior aos sertanejos’”. É valendo-se das situações concretas e do discurso narrativo que o poeta se aproxima de seus semelhantes, contribuindo ao mesmo tempo para a diversão e para a instrução do povo sertanejo, uma vez que sempre se pode depreender um ensinamento moral ao final de seus poemas.

Muitos de seus poemas ficaram famosos ao serem musicados por artistas como Luiz Gonzaga e Raimundo Fagner. Assim, versos com os de “A triste partida” ou “Vaca estrela e boi fubá” alcançaram todo o território nacional²⁶, encontrando os diversos conterrâneos espalhados pelo país, fugitivos da seca e da fome os quais sofriam nas cidades do sul com a saudade do velho sertão.

Vaca Estrela e Boi Fubá

Seu dotô me de licença
Pra minha história contá
Hoje eu tô na terra estranha
E é bem triste o meu pená
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá
Eu tinha cavalo bom
Gostava de campeá
E todo dia aboiava
Na porteira do currá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Aquela seca medonha
Fez tudo se trapaíá
Não nasceu capim no campo
Para o gado sustentá
O sertão esturricô, fez os açude secá
Morreu minha vaca Estrela
Se acabou meu boi Fubá
Perdi tudo quanto eu tinha
Nunca mais pude aboiá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Eu sou fio do nordeste
Não nego o meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho
Não é bom nem imaginá
Minha linda vaca Estrela
E o meu belo boi Fubá
Quando era de tardezinha
Eu começava a aboiá

Hoje nas terra do sul
Longe do torrão natá
Quando eu vejo em minha frente
Uma boiada passá
As água corre dos oios
Começo logo a chorá
Lembro minha vaca Estrela
E o meu lindo boi Fubá
Com sodade do nordeste
Dá vontade de aboiá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

É através da vocalização que os poemas de Patativa encontram sua melhor expressão. Conforme defende Feitosa (Op. cit., p. 191), a impressão que se tem ao ler uma de suas

²⁶ “A Triste Partida” foi gravada em 1964 por Luiz Gonzaga, em álbum que recebeu o mesmo nome, enquanto “Vaca Estrela e Boi Fubá” encontra-se no LP intitulado “Luiz Gonzaga & Fagner” (1984), ambos lançados pela gravadora RCA.

produções é que se tem “ritmo que indica voz, canto, gesto, movimentos corporal e vocal, performance [...]. É por isso que a sua escrita não lhe prende, apenas se lhe oferece como leito, onde ela deve repousar para se garantir como memória recuperável”.

Esse traço torna-se fundamental para agregar os interlocutores que vêm do mesmo ambiente árido e sofrido, que desperta o amor e a admiração por seus recursos naturais. É no diálogo com seu público que o poeta estabelece a cumplicidade necessária para a encenação de suas narrativas, construindo as imagens a partir de memórias comuns àqueles que o admiram.

Como obras publicadas, Patativa do Assaré conta com *Inspiração Nordestina* (1956), *Cante lá, que eu canto cá* (1974), *Ispinho e fulô* (1983), “Balceiro – Patativa e outros poetas de Assaré” (1991), “Aqui tem coisa” (1994), “Cordéis” (1999). Seus poemas, como já foi mencionado, buscavam, principalmente, retratar a realidade sertaneja e Patativa se colocava como parte desse contexto.

Apesar de conviver com práticas letradas, o poeta jamais deixou seus hábitos, a “lida” na roça, a produção espontânea de seus versos. Quanto a este aspecto, Feitosa (Op. cit., p. 224) ainda afirma que a “experiência vivida funciona como um laboratório de criação poética, onde a poesia opera em duas direções: como antídoto e como mediação para as adversidades sofridas [...]”.

O poeta, que considerava seus versos rudes, faleceu 08 de julho de 2002, aos 93 anos, tendo obtido títulos como os de Doutor Honoris Causa, pela Universidade Estadual e pela Universidade Federal do Ceará; Cidadão Fortalezaense, pela Câmara Municipal de Fortaleza; Maior Poeta Popular Brasileiro, pelo Ministério da Cultura, dentre outros.

5.3 Análise dos poemas populares na perspectiva dos temas transversais

Após serem conhecidas as biografias dos poetas, apresenta-se a seguir a análise de três poemas sob o enfoque dos temas transversais, evidenciando a importância de valorizar-se a pluralidade cultural brasileira, bem como aspectos ligados ao meio ambiente e a consequente educação para o desenvolvimento sustentável, além das noções de ética e cidadania, essenciais para a formação global do aluno.

5.3.1 As aflições da guerra da Europa: Leandro Gomes de Barros e o cordel jornalístico ou “circunstancial”

O cordel “As aflições da guerra da Europa”²⁷ foi publicado em 1915 em meio a Primeira Guerra Mundial. É um texto que evidencia o caráter informativo e traz uma riqueza de detalhes que impressiona os leitores. Por ser um texto que assume a função jornalística, ou como afirma Luyten (1992, p.36), por ser um folheto “noticioso”, divulgava para o povo sertanejo a situação da Europa em meio às batalhas. A linguagem utilizada evidencia características mais monitoradas, porém guarda aspectos da oralidade que permitem o estabelecimento do diálogo entre autor e leitor²⁸.

É importante ressaltar que o cordel assumia o papel de socializar as informações de uma maneira mais acessível aos sertanejos, o que nem sempre ocorria quando as mesmas notícias eram ouvidas através do rádio. Casttelani (2008, p. 31) afirma que

Mesmo com a presença do rádio, veículo de comunicação acessível, na maioria dos casos, à população de baixa renda, o folheto ainda era de grande importância, principalmente o do tipo circunstancial. Folhetos circunstanciais são aqueles que contam fatos reais, normalmente reproduzindo matérias veiculadas pela mídia. Apesar do imediatismo do rádio, a linguagem dos versos de cordel era mais próxima do povo nordestino. Mais do que isso, iam além da simples notícia: em seus versos, o poeta poderia interpretar os fatos, opinar sobre eles e dar o viés que fosse mais adequado, do seu ponto de vista. O cordelista era o jornalista do povo, decodificador de mensagens, formador de opinião. Lia as notícias nos jornais e tratava logo de passar para a linguagem mais adequada, garantindo que a informação fosse recebida com toda a atenção e credibilidade. Isso não se tinha no rádio [...]. (CASTTELANI, 2008, p. 31)

Leandro inicia o poema construindo a imagem do cenário de guerra, destacando a quantidade de sangue derramado nos campos de batalha, o sofrimento de mães que perdiam seus filhos, bem como a destruição das cidades pelos tiros dos canhões. O texto é elaborado em sextilhas e pautado pelo verso em redondilha maior.

Detonam tiros medonhos	Sôam echos dolorozos
De peças desmaziadas	Das pobres mães das creanças
Sôam grandes estampidos	Com olhos rasos de lágrimas
Estremecendo as quebradas	Sem forças, sem esperanças
Descendo rios de sangue	Vendo os filhos pequeninos
Como água em enchorradas	Trassados pelas lanças

Apenas na quarta página o poeta começa a relatar o motivo da guerra: a morte do Arqueduke austríaco Franz Ferdinand (ou, para facilitar o entendimento, arqueduke

²⁷ Ver Anexo A.

²⁸ O texto original, de 1915, guarda algumas peculiaridades em relação à ortografia da época. Desta forma, encontramos termos como “echos”, “elephantos” etc.

Fernando) em 28 de junho de 1914, juntamente com sua esposa quando viajavam à Sérvia²⁹. O imperador da Áustria, Francisco José, com o apoio da Alemanha, exigiu (através do ultimato do dia 23 de julho de 1914) que o governo da Sérvia permitisse a participação de autoridades austríacas na investigação do assassinato. O governo sérvio não aceitou tal exigência e criou-se a partir daí, uma questão diplomática que culminou com a guerra, em 28 de julho do mesmo ano.

Novecentos e quatorze Corria sem novidade Todas nações da Europa Contavam prosperidade Não esperavam tão cedo A mão da fatalidade [...]	Alli uma fera humana Acabou-lhe a existência Matou a elle e a esposa Com arbitraria insolencia Eis a causa porque hoje Está pagando a innocencia.
O arqueduke Fernando Indo a Sérvia passeiar Conduzindo sua esposa Que queria viajar Não sabia que uma cobra Havia de os emboscar	O Imperador da Áustria, Tio do assassinado Jurou em nome de Deus Que havia de ser vingado E por causa destas mortes Está o mundo incendiado.

A Rússia, então, manifestou-se em favor da Sérvia, enquanto a Alemanha reforçou seu apoio ao Império Austro-Húngaro. As tomadas de território têm início em agosto, quando a Alemanha invade a Bélgica com intenção de avançar e alcançar o território russo e também parte da França. Como a Bélgica resistiu à possibilidade de permitir que os alemães invadissem seu território, também foi declarada guerra a esse país. Pelo fato de haver um acordo de respeito à soberania belga (Tratado de Londres), a Grã Bretanha decidiu intervir nos conflitos no sentido de refrear os ataques alemães declarando guerra a estes.

A aliança entre Rússia, França e Grã Bretanha recebeu o nome de Tríplice Entente (Leandro Gomes de Barros chega a mencionar o fato de as três nações terem um “tratado de aliança”, provavelmente referindo-se ao Tratado de Londres, o qual previa a cooperação entre os três países), enquanto a união entre Alemanha, Império Austro-Húngaro e, posteriormente, Itália, foi denominada Tríplice Aliança.

²⁹ A fim de fundamentar a análise do poema, tornou-se necessário realizar um levantamento de informações históricas acerca da I Guerra Mundial. Dessa forma, os detalhes quanto aos conflitos e alianças políticas foram obtidos através da pesquisa bibliográfica fundamentada por GARAMBONE, S. A primeira Guerra Mundial e a imprensa brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 2003 e KREEGAN, J. História ilustrada da Primeira Guerra Mundial. Tradução de Renato Rezende. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. Além disso, o site <<http://www.firstworldwar.com>> oferece grande número de artigos que relatam as diversas batalhas, além de material multimídia que pode auxiliar professores a trabalharem a teoria em sala de aula a partir de uma perspectiva multimodal.

Porque Allemanha disse
 A Áustria é minha aliada
 Se França acudir a Servia
 Eu entro e faço zuada
 Hão de saber que a Áustria
 Não morre dezamparada.

A Rússia e a Inglaterra
 Teem tratado de aliança
 Inglaterra com a Rússia
 E a Rússia com a França
 Foi ahi que todos viram
 As vidas numa balança.

São feitas referências claras à tentativa de invasão do território francês e o conflito em terras belgas, como se os conflitos estivessem sendo narrados em tempo real. Evidentemente, nota-se o entrelaçamento entre a ficção, mediada pela expressão criativa do poeta, e da realidade. A construção do texto baseando-se no diálogo entre as nações contribui para isso, constituindo uma encenação da disputa de poder, permeada por expressões da linguagem sertaneja:

O alemão respondeu
 Que já estava preparado
 A Rússia se prevenisse
 Que elle era forte e pesado
 O risco que corre pau
 Corre também o machado [...]

Fôgo! Gritava Allemanha
 Deixe a cidade arrazada
 A Bélgica gritava avança!
 Vamos ver rapaziada
 Não sujemos nossa história
 Daí valor a nossa espada.

Ao finalizar a narrativa do primeiro conflito em território belga, o poeta realiza uma mudança de foco, passando a referir-se, possivelmente, à Batalha de Heligoland Bight ocorrida em 28 de agosto de 1914 (há uma divergência quanto à data apresentada pelo poeta, mas a partir da descrição da batalha e por ter sido registrado apenas este embate no período em questão, depreende-se que se trata deste evento), primeiro grande conflito naval, ocasião em que a Marinha Real Britânica afundou três navios alemães.

Vamos tratar na batalha
 De 27 de agosto
 Quando 12 couraçados

Cada qual o mais disposto
 Trez allemães 9 inglezes
 Peitaram de rosto a rosto.

Leandro encerra a narração dos embates reforçando a caracterização das nações como “feras”, como entidades personificadas de um teatro construído ao longo do texto:

E assim estão essas feras
 Uns aos outros se mordendo
 Brigando a ferro e a fogo

Como cobra se comendo
 Pegando velho e creança
 Estrangulando e rompendo

Ao finalizar a descrição do conflito, o poeta manifesta sua posição crítica acerca do tema, associando a ideia da guerra a uma “obra do gênio infernal”, “filha do ódio de Deus”, ou seja, mesmo sendo um texto de cunho informativo, o aspecto da religiosidade não deixa de ser lembrado na composição poética. Além disso, faz uma espécie de prece para que Deus ajude às pessoas vitimadas na Europa:

Deus! Oh! Deus dos miseráveis!
 Alertai vossos ouvidos
 Escuta lá desses céos
 Os dolorosos gemidos
 Dos miseráveis que choram
 Com fome, nus e feridos.

Onde estais Jerusalem?
 Pátria natal de Jesus
 Então pelos europeus
 Elle não iria a cruz?
 Elle não vê este braço
 Descarregar arcabuz?

Clama ainda pela intervenção dos Estados Unidos (país que só passaria a participar da guerra em 1917) no sentido de minimizar os danos da guerra. No início do poema, Leandro faz referência ao poder e ao desenvolvimento dos norte-americanos (Diz a América do Norte/Eu sou maior que elephante/e todos peçam a Deus/que um dia eu não me alevante) e, posteriormente, faz o apelo, reforçando tal ideia:

Oh! Grande América do Norte!
 Terra de um povo ilustrado
 Intervém nesta miséria

Olha o mundo derrotado
 Mata o homem o seu irmão
 Como um cão desesperado.

Como em toda história, o poeta não poderia deixar de delimitar o seu “vilão”, deixando claro em vários versos a antipatia pelos alemães, o que possivelmente teria influenciado a opinião de seus leitores:

Santo Deus! Olhai de lá!
 Esta triste negra sanha
 Talvez que o sol tenha nojo

Quando passa na campanha
 Quem sabe se não escarra
 Da Áustria e da Allemanha.

Ao demonstrar sua visão marcadamente contra os alemães, podemos depreender que o poeta evidencia sua ideologia, que iria influenciar a visão de seus leitores, uma vez que eram escassas as fontes de informação disponíveis à época. Isso corrobora para a afirmação de Luyten (1992, p. 42):

Com frequência, vemos que o poeta procura sua versão, a partir do noticiado ou ocorrido e nessa decodificação é que ele encontra utilidade de executar conscientemente o seu papel de decodificador popular. É a sua versão que vai importar, em última instância, para o leitor específico de seus folhetos. A credibilidade vem com o meio e num segundo momento, com o nome do verzejador. (LUYTEN, 1992, p. 42)

O texto se encerra deixando a questão em aberto, uma vez que o conflito não havia terminado, e dá a entender que mais um combatente entraria em batalha. Com a entrada da Itália na guerra, juntando-se à Tríplice Aliança, mais um capítulo teria início:

A França e a Inglaterra
 Avançam para afrontar
 A Sérvia faz o que pode

Bélgica não pode brigar
 Agora a Itália entrou
 Tem mais lenha pra queimar.

Quanto às peculiaridades linguísticas observadas, além das questões ortográficas, podem ser destacados alguns desvios de concordância (“perde-se milhões de vidas”, “sou eu e

a Áustria, sós”), a falta de correlação entre os tempos verbais em determinadas situações (“Se a Bélgica **der** passagem/ **tenho** todas garantias/ **vou** daqui com grande exército/ **tomo** França em 15 dias/ a Rússia e a Inglaterra/ **ficam** sem soberanias”) e a ocorrência de expressões e/ou palavras típicas de um estilo menos monitorado (“Soam grandes estampidos/ estremeando **as quebradas**”, “Vamos ver **rapaziada**”, “**Rapaziada olha eu!**”, “**Peitaram** de rosto a rosto”) [grifos meus].

Tais desvios quanto à norma padrão são aspectos que contribuem para aproximação entre o autor e seu público, uma vez que o texto, conforme já foi dito, era destinado às camadas mais simples da comunidade nordestina, assim, com uma linguagem sem tantos rebuscamentos e permeada por expressões populares, o poeta não apenas transmite a informação ao seu público, mas, antes de tudo, torna-os cúmplices na construção de uma identidade junto ao seu enredo.

Além disso, ao construir seu jogo teatral entre as nações envolvidas no conflito, Leandro lança mão de marcas modalizantes³⁰ as quais dão indícios de sua posição quanto ao evento narrado. Ao referir-se ao imperador austríaco, Francisco José, o poeta atribui-lhe o adjetivo “soberbo”, ao relatar a entrada da Alemanha no conflito, dá-lhe a seguinte fala “Eu entro e faço zuada”, ou seja, o país teria apoiado a Áustria a fim de desestruturar o equilíbrio nas relações entre os países europeus.

Outros elementos linguísticos também contribuem para a progressão temática do poema. O uso de marcadores como ali (“Ali uma fera humana/acabou-lhe a existência”), eis (“Eis a causa porque hoje/está pagando a inocência”), por causa (“E por causa destas mortes/está o mundo incendiado) são exemplos retirados de duas estrofes do poema que relatam o início da guerra e que demonstram a capacidade do poeta em valer-se de articuladores textuais a fim de alcançar-se a coesão desejada.

A intergenericidade também pode ser observada, uma vez que o texto poético assume o viés informativo e, ao mesmo tempo, incorpora aspectos do texto teatral, em que cada país é uma personagem, alternando os turnos de fala constantemente (o que pode ser observado por meio do uso de marcadores conversacionais), criando expectativa no leitor quanto ao desfecho da história e demonstrando que o autor estimula a competência metagenérica do leitor, ou

³⁰ Urbano (2000, p. 34) afirma que as marcas modalizantes podem ser observadas no enunciado através do uso de advérbios, adjetivos ou substantivos cujas características sejam subjetivas ou avaliativas, ou seja, que apresentem traços semânticos avaliativos ou emotivos.

seja, a capacidade de identificar que um gênero está assumindo características de outro em razão do propósito do texto (Cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 116).

Percebe-se, portanto, que para uma compreensão efetiva do texto de Leandro Gomes de Barros, deve-se captar o que Bortone & Martins (2008, p. 125-130) denominam “dimensões do texto”, que seriam a dimensão contextual (contexto ao qual o autor faz referência: o cenário da Primeira Guerra Mundial), a dimensão textual (o papel dos elementos linguísticos na construção e, conseqüentemente, na progressão do texto) e dimensão infratextual (referindo-se às informações implícitas que complementam o sentido do texto, como, por exemplo, o acordo feito entre as nações européias por meio do Tratado de Londres, ou a situação do primeiro conflito naval armado – Batalha de Heligoland Bight).

Considerando-se a análise apresentada, é possível depreender que o poeta em sua representação da guerra fundamenta-se na narração construída a partir de elementos concretos (mesmo representando uma realidade distante). Este traço é um dos aspectos que estão presentes no pensamento contextualizado de grupos iletrados (Cf. BORTONE In: CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007, p. 123-142).

Como foi exposto no primeiro capítulo, o pensamento letrado tende a ser descontextualizado, ou seja, o processo de cognição independe de elementos concretos. No caso do discurso de grupos iletrados, marcados pela oralidade, a contextualização é fundamental para a construção das ideias. Leandro aproxima-se da população iletrada por demonstrar em seu texto os traços da oralidade necessários para a assimilação da notícia em questão. Ele teatraliza o conflito, personifica as nações participantes, concentra-se em descrever as ações e, assim, envolve o interlocutor expondo sua ideologia.

5.3.2 Terra Caída: a Amazônia como refúgio do retirante

O poema “Terra Caída” foi publicado em 1918 no livro “Meu Sertão”³¹, e representa um retrato da vida dos retirantes que fugiam da seca entre o final do século XIX e início do

³¹ Cf. Anexo B.

CATULO DA PAIXÃO CEARENSE. **Meu sertão**. Disponível em: <
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/catulo3.pdf>>. Acesso em 10 out. 2009.

século XX. Durante o primeiro ciclo da borracha (1879-1912) milhares de nordestinos, especialmente do Ceará eram levados para a Amazônia³².

Poucos anos depois, com a seca de 1915, intensificou-se o êxodo para a região dos seringais. Ressalte-se que esta seca teve uma intensidade tão grande que o governo chegou a construir campos de concentração para os flagelados da seca não chegarem à capital Fortaleza³³. Raquel de Queiroz foi uma das escritoras que melhor descreveu esta época em “O Quinze”.

Catulo, diferentemente de Leandro Gomes de Barros, utiliza uma linguagem mais próxima da variedade rural. O violeiro Chico Mindélo é o personagem narrador que conta suas empreitadas na Amazônia ao tentar fugir da seca que assolava o sertão cearense. As dificuldades e as doenças às quais estava exposto não minimizaram a sua coragem em continuar batalhando por um futuro melhor e para tentar formar uma família que estivesse fundamentada em seus valores morais.

Catulo utiliza a linguagem típica do sertanejo, pertencente a comunidades iletradas, aproximando-se da realidade do povo que abandonava o sertão em busca de novas perspectivas de trabalho, mesmo tendo se tornado um homem da cidade, de ter assumido hábitos e ter assimilado conhecimentos tão vastos no Rio de Janeiro, demonstrando valorização de suas raízes. Nas palavras de Mário de Andrade (In CATULO DA PAIXÃO CEARENSE, 2000):

Catulo, depois de seus livros de modinhas e lundús, redescobriu para seu uso próprio, a poesia regionalista, que procura imitar a dicção e o sentir do homem rural. Nessa imitação é que ele tornou-se um poeta admirável, certa-mente o maior criador de imagens da poesia brasileira. Com o Meu Sertão deu um livro pouco menos que genial. (ANDRADE In CATULO DA PAIXÃO CEARENSE, 2000)

Chico Mindélo é o típico retirante que planeja ganhar dinheiro a fim de um dia retornar a sua terra natal. Consegue algumas terras próximas às margens de um rio - local este que serve para sua plantação e para a criação de algumas cabeças de gado. O poeta retrata a

³² Em razão de diversas secas ocorridas na região Nordeste, muitos sertanejos abandonaram suas terras na busca de melhores condições de vida. Fundamentando as informações históricas presentes na análise em questão, encontram-se as obras de MORALES, L. A. Vai e vem, vira e volta: as rotas dos soldados da borracha. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002 e SECRETO, M.V. Soldados da Borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

³³ A respeito dos campos de concentração no Ceará é interessante a contribuição do artigo “Ceará: nos campos da seca”, de Xico Sá, publicado pela revista Aventuras na História, disponível em meio eletrônico através do endereço <<http://historia.abril.com.br/cotidiano/ceara-campos-seca-434018.shtml>>.

derrubada das matas da região amazônica (especialmente em áreas ribeirinhas) a fim de estabelecer-se o roçado.

N'um terreno, im ribancêra,
Na bêra mêmo do rio,
Despois d'um ano gastado
De trabaio cum o machado,
Prá aquelas árve gigante

Na derrubada quemá,
Incoivarei um roçado
E cumecei a prantá:
Feijão, mio, mandioca,
E fui filiz no lugá. [grifos meus]

Faz ainda um alerta indicando que as suas conquistas não seriam duradouras, como se um castigo divino ainda viesse abatê-lo:

Mas porém, meu veio amigo,
Tudo o que hoje o home faz,
N'outro dia Deus disfaz! [grifos meus]

Como bom violeiro, Chico vai a uma festa e acaba se encantando pela cabocla Maiby e lamenta, neste momento não saber ler e poder retribuir à moça as belas palavras por ela ditas:

Que pena não sabe lê!
Ela disse tanta coisa,
tanta palavra bunita,
que eu, inté, nem sei dizê!

Nunca tive tanta pena
e tanta malincunia
de não sabe inscrevê! [grifos meus]

Assume o compromisso com a jovem Maiby, porém , quando faltavam poucos meses para o casamento, um amigo avisa a Chico que sua noiva o estaria traindo com um vaqueiro. Logo em seguida, o pai da moça anuncia uma festa em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, o que representava uma oportunidade de observar o comportamento de Maiby.

Cum rézão ou sem rézão,
João Capixaba, um caúchêro,
Das banda de Sairé,
Me contou que a cabôquinha,
Numa festa im Caeté,

No dia de S. João,
Só c'um vaquêro dançou,
E prú via disso a festa
Im tempo quente acabou!!!

Ao descrever a festa, o poeta atém-se à descrição de Maiby que assume características de santa e de demônio. A moça tem uma beleza comparada aos elementos da natureza, sendo constantemente exaltada, porém é esta mesma beleza e habilidade na dança que mexe com a imaginação dos homens que a rodeavam, o que permite a apreensão da malícia de seu comportamento.

Maiby quebrava no côco
Cum tanta requebração,
Que se a Mãe de Deus sambasse,
Tarvez que vancês jurasse

Que quem sambava era Ela!
A Virge da Cunceição!
A Mãe de Deus, do Sinhô!!!

Chico fica apenas observando de longe o desenrolar da festa e, quando a noiva estava dançando animadamente com o vaqueiro, ouve-se um estrondo. Nesse momento ocorre o beijo que configura a traição. O barulho referia-se à “Terra Caída”, ou seja, o deslizamento de terras às margens do rio. O violeiro Chico Mindélo mal sabia, mas as terras levadas pelas águas eram justamente a sua propriedade.

O personagem perdeu seu amor e suas terras. Vê isso como castigo, por ter agredido também aquela terra, por isso, já no início de seu relato, fazia a advertência ao seu interlocutor.

O rio n'uma treição,
O trabaio de seis ano
As terra da prantação
Im suas água levou!

Maiby!... Maiby me enganou!
Bem feito! Fui castigado!
Foi praga da minha terra!
E praga de Deus inté!

Quanto à perspectiva lexical, o poema traz uma série de termos típicos da linguagem sertaneja. Além da cultura nordestina, o autor adota parte do léxico usado nos seringais, demonstrando que ao sair de sua terra natal também incorpora hábitos linguísticos da nova realidade com a qual passa a viver. No final do próprio poema há um pequeno vocabulário com algumas das expressões utilizadas:

QUADRO 1 – VOCABULÁRIO DO POEMA “TERRA CAÍDA”	
<p>Axamurrado — atarracado. Remunhetá — fazer piegas, sambando. Capiongo — triste. Currupiando — rodando, girando. Copuassú — fruto desta árvore. Quando se intona — quando se avermelha no arrebol. Irachué — espécie de sabiá. Mururê — vegetação aquática. Quixabeira — árvore, cujas flores são muito cheirosas. Uruiúára — onça pequena. De ripolêgo — achatada. Trapiá — árvore silvestre. Fazendo infuca — tentando. Guarapiranga — árvore do Amazonas. Cametaú — pássaro que canta de madrugada. Quicé — faquinha. Terçado — machado grande. Piúm — mosquito noturno. Carapanã — mosquito noturno. Girimum — abóbora enxuta. Fixe — seguro, certo. Mamparriasse — descuidasse.</p>	<p>Imbaúba — planta nociva. Jitirana — planta nociva. Coíva — planta nociva. Taxizêro — planta nociva. Cunhatã — cabocla. Assuntá — pensar. Ajury — mutirão. Massapês — terra fértil. Curumim — caboclinho ou caboclinha. Cauchêro — seringueiro. Montaria — canoa. Gaiola — vaporzinho. Arupema — peneira. Frô dos ipê — flor amarela, dessa árvore. Temperando — afinando. Âbispei — avistei. Canarana — canal bravia das margens do rio. Igaraté — pequena canoa. Assacuzêro — árvore amazonense. Caiçára — ruínas de um arvoredo. Bacabeira — espécie de palmeira. Iapurú — ave que, voando, leva sempre um bando de outras traz de si, para ouvi-la cantar.</p>

Nota-se que a cada dia a preocupação em registrarem-se os dialetos das diversas regiões do país vem motivando a elaboração de vocabulários como esse, além de dicionários de expressões populares, nem sempre analisadas sob um viés científico. Em algumas cidades do Nordeste, por exemplo, não são raros os guias turísticos que indicam feiras em que as pessoas podem encontrar esse tipo de publicação, muitas vezes até sob a forma de cordel, numa tentativa de atrair a atenção das pessoas para a cultura e para o falar regional.

A presença da tradição religiosa, verificada através das diversas formas de referência a Nossa Senhora da Conceição é outro traço da cultura dos grupos iletrados. A fé mobiliza a comunidade e determina seu comportamento. Mesmo aqueles que desrespeitam as figuras sagradas temem pelo “castigo” que receberão. A festa em homenagem à Santa (no dia oito, em Dezembro) é o contexto em que a decepção amorosa ocorre. Ao mesmo tempo em que se reverencia a “Mãe de Deus”, evidencia-se a traição de Maiby, em um encontro entre sagrado e profano.

Outro traço que está presente em todo o poema é a constante recorrência às exclamações. Urbano (2000, p. 34) considera esta, bem como as entonações imperativas, como marcas modalizantes, uma vez que demonstram a subjetividade do sujeito e representam ainda a dinamicidade e expressividade típicas da oralidade (“A cabôca fez promessa/de nunca mais me isquecê!”, “Que pena não sabê lê!”, “Agora, vancês me diga:/ o que haverá eu de fazê?!”).

Como mecanismos de progressão temática, observa-se o uso dos conectores que, por vezes aparecem até de forma redundante como no caso do uso de “mas porém” como se fosse uma expressão fixa (“Eu não quiria! É verdade!/ **Mas porém**, era mardade [...] não crê naquelas denguce”), ou ainda a constante recorrência à conjunção aditiva “e”, que também reforça a marca de oralidade, uma vez que contribui para relações de coordenação típicas da modalidade oral da língua (“Quando Deus fez a viola/ **e** começou a cantá”, “**E** fui remando... remando/ **e** há duas hora eu remava/ **e** um bom cigarro pitava”, “Nas pórka **e** varsa **e** quadria/ a dança tava animada!”) [grifos meus].

Além disso, os marcadores de espaço e tempo também se mostram bastante representativos na construção do texto, permitindo ao leitor acompanhar toda a trajetória de Chico Mindélo ao longo dos sete anos passados na Amazônia (“**Naquelas** mata bravialá, nos

centro arrtirado/ as arve tem munto leite/mas nós **já** tamo cansado!”, “Apois, ficou ajustado/ que **depois de mais dois ano**/ de trabaio no roçado/ nós havéra de casá”).

Note-se ainda que o poeta estabelece a interação interpessoal com o leitor ao valer-se de marcadores conversacionais, transmitindo a impressão de uma conversação espontânea (“Tu qué sabê meu amigo/o que é o siringá?”, “Apois, no fim de dois ano/ cumpade, eu já pissuía/ umas cabeça de gado!”, “Mas porém, meu véio amigo, tudo o que hoje o home faz/ noutro dia Deus disfaz!”).

Mais uma vez, portanto, é possível perceber a predominância do discurso narrativo típico das culturas orais. Além disso, a partir da leitura do poema podem ser identificadas as características apontadas por Tannen (apud BORTONE 1993, p. 139-140) como marcas dessa forma de discurso:

- histórias narradas;
- os temas abordados geralmente são experiências pessoais;
- enfoque dado aos sentimentos gerados a partir de tais experiências;
- dramatização a fim de criar uma reação na audiência.

Por tratar-se de um poema que explora a situação social do êxodo do povo cearense rumo à Amazônia, exige-se do leitor conhecimentos prévios quanto ao contexto que se está relatando. Dessa forma, as informações implícitas são reconhecidas graças à interação do leitor tanto com os diversos contextos³⁴ expressos pelo poema:

- contexto cultural e situacional que permitem a compreensão das informações da história não só da personagem, mas da parcela da população que saiu de sua terra em busca de melhores condições de vida nos seringais;
- contexto linguístico/verbal cujas características lexicais, bem como de conexões lógicas permitem ao leitor inferir as relações de sentido entre os enunciados;

³⁴ Koch (2008, p. 135-147) aborda a questão das inferências e seu processamento para a construção dos sentidos do texto. Para tanto, explica que a memória ativa dos interlocutores vale-se dos diversos tipos de contextos a fim de resgatar as informações que subjazem o conhecimento explícito pelo texto, associando dados já conhecidos aos novos conceitos apresentados.

- e o contexto pessoal que estaria ligado à experiência pessoal do leitor, ao seu conhecimento e às suas emoções em relação ao tema abordado (nesse caso, o sertanejo que passou por situação parecida teria mais facilidade de construir o sentido do texto do que alguém que não tem tal experiência).

Bortone (1993) ao analisar a comunidade de Olhos d'Água (MG) afirma que por tratar-se de uma comunidade rural “os costumes e os valores caracterizam-se pela tradição e pela forte identidade grupal” e aponta que para a manutenção de tais valores três fatores estavam envolvidos: a importância da família, a religião e o trabalho agrícola. Tais fatores, típicos da realidade rural brasileira, encontram paralelo com a análise do poema em questão.

Catulo, ao narrar a história de Chico Mindélo e Maiby demonstra que o violeiro tinha planos de estabelecer família nos seringais da Amazônia e, para tanto, já havia investido tempo e trabalho no intuito de fixar-se nas tão almejadas terras.

O trabalho é descrito como algo extenuante, porém, o prazer em ver a propriedade estruturada e a pequena criação de gado, dava a Chico a certeza de que todo o seu esforço seria válido. Contudo, no mesmo momento em que sofre a decepção amorosa as suas terras são levadas pelas águas do rio, desmoronando também toda a vontade de permanecer naquele lugar e, por isso, volta às suas origens.

O traço da religiosidade, por sua vez, torna-se evidente, principalmente, na exaltação da figura da Virgem Maria, seja no momento da festa em homenagem à Santa ou no final do poema, quanto Chico pede que esta perdoe Maiby pelos erros cometidos, demonstrando a compaixão e o perdão típicos das comunidades cristãs.

5.3.4 O sabiá e o gavião: Patativa e a relação entre poesia e natureza

Patativa do Assaré além de ter produzido diversos poemas de ordem social e histórica assumindo sempre postura crítica ante as mazelas políticas do país, apresenta em “O sabiá e o gavião”³⁵ o seu lado tipicamente camponês ao descrever aspectos da caatinga que revelam a beleza e a poesia que subjazem a um contexto quase sempre relacionado à seca e à miséria.

³⁵ Anexo C.

Usando sua poesia matuta, sempre trabalhada em redondilha maior e em versos de 10 pés, o poeta inicia seu diálogo com o interlocutor reconhecendo-se como “cabôco rocêro”, ou seja, assume-se como parte do ambiente que vai descrever. Expressa também seu valor ético ao afirmar que não fala mal de ninguém, mas denuncia o fato de haver pessoas que fazem mal aos animais. Patativa recria a realidade de acordo com suas impressões, com o conhecimento de alguém que interagiu durante toda a vida com elementos do sertão e que jamais abandonou suas origens.

Eu nunca falei à toa.
Sou um cabôco rocêro,
Que sempre das coisa boa
Eu tive um certo tempero.
Não falo mal de ninguém,

Mas vejo que o mundo tem
Gente que não sabe amá,
Não sabe fazê carinho,
Não qué bem a passarinho,
Não gosta dos animá.

A seguir, afirma seu amor pelos pássaros e constrói o cenário ideal para apreciar a natureza. É importante ressaltar a aproximação que o poeta faz entre o canto dos pássaros a algo sagrado, associando-o aos anjos que são mensageiros de Deus.

Já eu sou bem deferente.
A coisa mió que eu acho
É num dia munto quente
Eu i me sentá debaxo
De um copado juazêro,

Prá escutá prazentêro
Os passarinho cantá,
Pois aquela poesia
Tem a mesma melodia
Dos anjo celestiá.

Há que se destacar ainda nesse trecho a primeira aparição do juazeiro como elemento da composição poética. Note-se que o poeta marca o juazeiro como local ideal para ouvir o canto celestial das aves da caatinga. Tal árvore representa a resistência da natureza e do próprio povo sertanejo por permanecer verde mesmo em plena seca, oferecendo sombra ao nordestino mesmo nos dias mais quentes.

A figura do juazeiro como símbolo de resistência à seca aparece em um clássico da literatura regionalista do Brasil: “Vidas Secas” de Graciliano Ramos (1986). Já no primeiro capítulo é possível inferir a expressividade dessa árvore, apesar das intempéries.

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como havia repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. (RAMOS, 1986, p. 09)

É nesse cenário marcado pela simplicidade, que Patativa apresenta a beleza de pássaros típicos da região como galo de campina, sofreu³⁶, patativa, canário e, principalmente, o sabiá, afirmando o poder que exerciam sobre ele, algo que nem mesmo os músicos mais famosos poderiam fazer.

Mesmo como defensor da natureza, o poeta mostra a existência de um vilão que desequilibra a harmonia do seu cenário idealizado: o gavião.

Eu escuto aquilo tudo,
Com grande amô, com carinho,
Mas, às vez, fico sisudo,
Pruquê cronta os passarinho
Tem o gavião maldito,
Que, além de munto esquisito,
Como iguá eu nunca vi,
Esse monstro miserave
É o assarsino das ave
Que canta pra gente uví.

Muntas vez, jogando o bote,
Mais pió de que a serpente,
Leva dos ninho os fiote
Tão lindo e tão inocente.
Eu comparo o gavião
Com esses farão cristão
Do instinto crué e feio,
Que sem ligá gente pobre
Quê fazê papé de nobre
Chupando o suó aléio.

O autor-personagem interrompe a descrição inserindo sua reflexão acerca da criação dos animais e mostra/enfatiza sua antipatia pelo gavião, fundamentando-se, inclusive na sua fé cristã para expor o embate entre o bem e o mal.

As Escritura não diz,
Mas diz o coração meu:
Deus, o maió dos juiz,
No dia que resorveu
A fazê o sabiá

Do mió materiá
Que havia inriba do chão,
O Diabo, munto inxerido,
Lá num cantinho, escondido,
Também fez o gavião.

Neste ponto, uma digressão pode ser observada no poema. Note-se que, como um texto marcado pela presença da oralidade, é possível captar rupturas, inserções e encadeamentos de informações construindo um diálogo em que o narrador lembra-se de uma história que permite ilustrar a tese por ele defendida numa relação de interdependência entre os tópicos (Cf. URBANO, 2000, p. 95).

De todos que se conhece
Aquele é o passo mais ruim
É tanto que, se eu pudesse,
Já tinha lhe dado fim.
Aquele bicho devia

Vivê preso, noite e dia,
No mais escuro xadrez.
Já que tô de mão na massa,
Vou contá a grande arruaça
Que um gavião já me fez.

Parte-se, então, para a perspectiva da infância do poeta. O relato ilustra não apenas a memória de uma personagem, mas, especialmente do próprio Patativa que sempre ressaltou a importância e a presença da natureza em suas composições especialmente pelas lembranças da infância em Serra de Santana. Conforme palavras de Feitosa (2003, p. 97-98)

³⁶ Pássaro típico da caatinga, também conhecido em outras regiões sob o nome de “corrupião”.

Patativa se apropria da natureza, aquela que lhe criou e de onde ele provém e à sua própria natureza, a natureza da sua alma de ser pensante, ser sábio, ser mítico. [...] Patativa é Natureza porque sente naturalmente suas impressões para poder imitá-las para nós. Ele é o meio que nos liga a um tipo de natureza que só ele percebe. (FEITOSA, 2003, p. 97-98)

Ao narrar a descoberta do ninho de sabiás, o poeta traz mais uma vez a figura do juazeiro, o qual assume status de local sagrado para adoração dos pássaros que tanto estimava e que comparava a santos. A admiração era tamanha, que não importava se seria repreendido pela mãe, ou se teria de percorrer longas distâncias, o que de fato era importante era o fato de estar perto do canto dos sabiás.

Quando eu era pequenino,
Saí um dia a vagá
Pelos mato sem destino,
[...] Achei num pé de juá
Um ninho de sabiá
Com dois mimoso fiote [...]

Achando que aqueles pinto
Era santo, era divino,
Fiz do juazêro igreja
E bejei, como quem bêja
Dois Santo Antôï pequenino

Poesia e natureza entrelaçam-se constantemente. Com a morte dos pequenos pássaros, a própria descrição do ambiente muda. Sem o canto dos sabiás, cruelmente assassinados pelo gavião, toda a natureza fica de luto e ele faz parte desse drama, sofre e sente saudade dessa época remota.

Ao retomar o tempo presente, o poeta evidencia o possível interlocutor como alguém fora da sua realidade social, alguém que mora na cidade e que, portanto, desconhece a beleza e a riqueza do sertão.

Sei que o povo da cidade
Uma ideia inda não fez
Do amô e da caridade
De um coração camponês.

Nota-se que na construção de seus versos, Patativa utiliza elementos linguísticos e extralinguísticos para construir a realidade à qual se refere. Desta forma, ao expor o cenário ele ilustra a beleza da caatinga e ao valer-se da linguagem típica do sertanejo, mostra aos indivíduos letrados da cidade que o ambiente aparentemente rude pode encobrir a sensibilidade de quem respeita a natureza.

Elementos lexicais típicos do dialeto sertanejo contribuem para a construção do contexto linguístico representado pelo poeta (“Arguem tava **malinando**/nas coisa da Natureza”, “cabra **zanôio**” (homem estrábico), “Omentou seus **baticum**”) [*grifos meus*]. Observam-se, ainda, a inobservância à concordância verbal e nominal (“As Escritura não diz”, “Aqueles dois inocente”), e alguns fenômenos fonéticos estigmatizados socialmente (a serem

abordados de maneira mais detalhada na seção seguinte), os quais representam traços da linguagem popular sertaneja como:

Contração de proparoxítonas

“Ele é dos **musgo** da pena
O maió do mundo intero”

Monotongação

“Eu i me sentá **debaxo**
De um copado **juazêro**
Pra escutá **prazentêro**
Os passarinho cantá”

Metátese

“Mas às vez fico sizudo,
Pruquê cronta os passarinho
Tem o gavião mardito”

Cancelamento da vibrante final

“Quando eu era pequenino,
Saí um dia a **vagá**
Pelos mato sem destino”

Patativa lança mão de diversos conectores os quais contribuem para a progressão temática do poema. Expressões que demarcam ideia de tempo permitem que o leitor acompanhe a trajetória do poeta desde a narrativa iniciada em tempo presente, retornando à infância, até a retomada do tempo inicial (“às vez fico sizudo”, “quando eu era pequenino”, “eu sinto um desgosto imenso/ todo momento que penso/ no que fez o gavião”).

Da mesma forma, Patativa utiliza expressões que delimitam o espaço em que se passa a história contada, contribuindo para que o leitor depreenda as dimensões daquele cenário (“A coisa mió que eu acho/ é num dia munto quente/ eu i mi sentá debaxo/ de um copado juazêro”, “Meia légua, mais ou meno/ se medisse, eu sei que dava/ dali daquele terreno/ pra paioca onde eu morava”).

Para uma interpretação global do sentido do texto, o leitor que se faz interlocutor do poeta nesse diálogo construído, precisa compartilhar de alguns conhecimentos implícitos para que se alcance o sentido pretendido pelos versos, como no caso da figura do juazeiro, o qual se tornou, ao longo do poema, uma espécie de santuário. Outro tipo de inferência a ser feita a partir de informações contextuais seria a figura da Acauã, conhecida no Nordeste por seu canto triste (muitos interpretam o canto desta ave como um prenúncio da seca) e mencionada já no final do poema, oportunidade em que o poeta relata o dia em que os sabiás morreram.

Na copa dos arvoredos,
Passarinho não cantava.
Naquele dia, bem cedo,
Somente a côa mandava
Sua cantiga medonha.

As marcas modalizantes, especialmente as exclamações e o uso de determinados adjetivos manifestam avaliações pessoais do poeta, bem como as forças ilocucionais

manifestam sua emoção ao narrar a descoberta dos idolatrados sabiás (“dois mimoso fiote”, “dois anjinho do Infinito”, “aqueles dois inocente”, “os dois passarinho amado”) e, posteriormente, o ataque do gavião, tornado vilão por seus atos (“o gavião marvado”, “aquele assassino incrível”, “gavião arruacêro”).

5.4 Análise de poemas sob a perspectiva da variação linguística

Durante as pesquisas linguísticas, notou-se que a variação ocorre não apenas em termos regionais, tampouco na perspectiva de nível formal/informal. A variação ocorre em função da heterogeneidade linguística. Assim, diversos fatores contribuem para que ela ocorra: aspectos geográficos, econômicos, faixa etária dos falantes, sexo, monitoração estilística, etc.

A variação linguística dentro do Português Brasileiro vem sendo analisada a partir de três contínuos, segundo Bortoni-Ricardo (2004): de urbanização (que abrange desde os falares rurais até os falares urbanos, considerando-se os antecedentes dos falantes, não havendo uma fronteira exata entre as duas formas), de oralidade-letramento (consideram-se os eventos comunicativos, envolvendo-se aí a questão de serem utilizadas mais situações mediadas pela oralidade ou pela cultura escrita) e de monitoração estilística (refere-se ao grau de monitoração, de planejamento da fala por parte do falante).

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo, dentro da perspectiva do contínuo de urbanização, é possível observarmos traços graduais (traços que, apesar de fugirem ao padrão gramatical, surgem na fala de todos os brasileiros, independentemente de classe social, fazendo parte, assim, do vernáculo) e traços descontínuos (referem-se a traços mais estigmatizados e que tendem a ocorrer na fala das camadas menos prestigiadas socialmente).

Considerando-se essas noções referentes à análise da variação, bem como o referencial teórico apresentado, serão analisados dois poemas representando o “estilo matuto” (denominação atribuída pelos poetas à linguagem que busca representar a fala do meio rural): “Linguagem dos óio”³⁷, de Patativa do Assaré, e “Terra caída”, de Catulo da Paixão Cearense.

³⁷ Anexo D.

5.4.1 Aspectos fonéticos/fonológicos

Por representarem a variedade popular da língua, especificamente da área rural brasileira, os poemas “Language dos óio” e “Terra caída” encontram-se permeados por itens lexicais que representam a variação fonético/fonológica presente na fala de pessoas das camadas menos prestigiadas socialmente. No entanto, é possível verificar a presença de fenômenos da oralidade também presentes na fala de indivíduos altamente letrados.

Mollica (2003, p.21) faz menção a esse tipo de relação, estabelecendo alguns traços que caracterizariam a variação sociolinguisticamente marcada e não marcada. No primeiro caso, encontrar-se-iam os fenômenos mais facilmente audíveis, estigmatizados, restritos a universos finitos (geralmente ao léxico), estáveis e de *input* baixo, enquanto as variações não marcadas seriam inaudíveis, não estigmatizadas, representariam uma mudança em progresso, abarcariam todo o léxico possivelmente afetado e possuem alto *input*. Percebe-se assim, que a proposta da autora alia-se às definições dos traços descontínuos e graduais.

Dentre os fenômenos marcados, tem-se a redução de palavras proparoxítonas em paroxítonas, vejamos alguns exemplos retirados do poema de Catulo Cearense (não foram observados exemplos no poema de Patativa):

- (1) N^oaquelas mata bravía,
lá, nos centro arritirado,
as arve tem munto leite (árvores > arvres > arves > arve)
- (2) Entonce, currupiando,
sem tomá fôrgo na dansa, (fôlego > folgo > fôrgo)
a móde cumo criança,
abria a boca dengosa
- (3) E agora é que ela dançava
e os musgo a musga apressava (músico > musco > musgo)
e ela sambava, sambava,
sem um momento apará!

Apesar de os termos em destaque representarem a fala rural, é possível perceber que, ante a tendência da realização de paroxítonas no português brasileiro, é possível identificar termos menos marcados socialmente, como “chacra” e “xicra”, presentes em diversas classes quando em situações de informalidade.

Outros fenômenos presentes nos falares tipicamente rurais e falares rurbanos encontram-se nos dois poemas:

- Prótese

Catulo

- (4) **Apois!**... siguinto os consêio
que me dava o coração,
arrêzôrvi não vortá!

- Metátese

Patativa do Assaré

- (5) Mas ninguém pode negá
Que o Auto da Criação manso,
Fez com maior **prefeição**
Os orgo visioná.

- Aférese

Catulo Cearense

- (7) [...] mas nós já **tâmo** cansado!

- Sonorização

Catulo Cearense

- (8) e os **musgo** a **musga** apressava

- Nasalização

Catulo Cearense

- (9) Aquele **instrondo**, de longe,
que lá na festa se uviu,
foi quando a terra, essa ingrata,
a minha terra adorada,
farcuiu!... tremeu!... caiu!

- Alteração de fonemas

Catulo Cearense

- (10) O rio, n'uma **treição**,
o trabáio de seis ano,
as terra da prantação
im suas água levou!

Catulo Cearense

- (6) Ali, na bêra do rio,
cumo uma lagoa,
os cunvidado da festa
vinha chegando e sartando
d'uma **prução** de canoa

- Deslateralização³⁸

Patativa do Assaré

- (11) Não precisa conversá,
Logo ele tá entendendo
Os **óios** dela dizendo,
Viva lá que eu vivo cá.

Catulo Cearense

- (12) Se o vaquêro abria os braço,
atirando uma laçada,
Maiby fugia do laço,
sortando uma **gargaiada**

- Rotacismo

Patativa do Assaré

- (13) Por **izempro** o oiá triste
Com certeza tá contando
Que seu dono tá passando
Um sofrimento sem fim,

Catulo Cearense

- (14) as terra da **prantação**
im suas água levou!

Muitos desses traços configuram-se como verdadeiros arcaísmos na língua, ou seja, não são simplesmente incorreções infundadas, uma vez que já foram construções de prestígio em outras épocas. Esses são os casos de prótese e rotacismo os quais já encontraram amparo em textos clássicos, como bem retoma Bagno (2005), ao citar o caso d’Os Lusíadas de Luís de Camões. Camões não hesitava ao compor seus versos utilizando palavras como “alembrar”, “ajuntar”, ou “pranta”, “ingrês. Sendo assim, em sala de aula, cabe ao professor demonstrar que as mudanças pelas quais esses termos passaram são reflexos da dinamicidade da língua.

No entanto, o interessante é chamar a atenção dos leitores para os fenômenos que ocorrem com certa regularidade na fala de contextos urbanos. Um desses fenômenos que são pouco marcados socialmente é o destravamento silábico. Cabe lembrar que o travamento torna a sílaba “mais complexa configuracionalmente” (Mollica, 2003, p.25), realizando-se a partir da presença de semivogais, vibrantes, sibilantes, laterais, traços de nasalização cuja ocorrência seja verificada em final de sílaba.

O cancelamento da vibrante em final de palavra (15) e a monotongação (16) constituem-se como dois fenômenos em processo de mudança na língua, dada a frequência com que se observam na fala dos indivíduos mais escolarizados. O que os torna mais

³⁸ Denominação utilizada por Bagno (2008, p. 219) para caracterizar a transformação da pronúncia de /ʎ/ em /y/. O autor, baseando-se nas ideias de Lausberg (1981), ressalta que este é um fenômeno perfeitamente compreensível no sistema fonético-fonológico da língua, mas que é altamente estigmatizado por ser marca de pessoas “socialmente desprestigiadas”.

perceptíveis e, logo, vistos como “incorreções”, é o fato de estarem representados sob a forma escrita.

Patativa do Assaré

- (15) A pessoa apaixonada
Não precisa **dizê** nada,
Não precisa **utilizá**
A língua que tem na boca,
O oiá de uma caboca
Diz quando **qué namorá**

Catulo Cearense

- (16) Se tinha a doce frescura
da sombra das quixabêra,
tinha a frevura do bêjo,
que o rio, vindo dos cume,
arrebenta no ciúme
da boca das cachoêra!

O destravamento nasal, por sua vez, apresenta média estigmatização e, quando vocalizado pode levar a elevação da vogal “e” para “i” como homem > home > homi.

Patativa do Assaré

- (18) Os óio além de chorá, [...]
Tem mais um grande mister
De admirave vantage,
Na sua muda language
Diz quando qué ou não qué

Catulo Cearense

- (17) A barraca do Pacú,
do véio pae de Maiby,
ficava lá da outra marge,
da outra banda do rio,
n’um bunito massapés

Outros tipos de destravamento referem-se à supressão de consoantes laterais em posição final (19) e sibilante em posição medial (20), este último caso restringindo-se a um número reduzido de casos. Nesses casos, o grau de estigmatização é alto e, portanto, suas realizações estão atreladas à fala de pessoas com pouco letramento.

Patativa do Assaré

- (19) Os óios consigo tem
Incomparave segredo

Catulo Cearense

- (20) N’um terreno, im ribancêra,
na bêra **mêmo** do rio

A redução das vogais “e” e “o” átonos pretônicos, gerando a elevação que os tranforma em “i” e “u” é outro fenômeno que pode ser observado na fala urbana.

Patativa do Assaré

- (21) Os óios duma pessoa
Pode bem sê comparado
Com as água da lagoa
Quando o vento ta parado,
Mas porém no mesmo instante
Pode ficá revortante
Querendo desafiá,
Infuricido e valente
Nestes dois malandro a gente
Nunca pode confiá

Catulo Cearense

- (22) Zé Pacú dava um pagode
no dia oito, im Dezembro,
que é o dia da **Cunceição**.

5.4.2 Aspectos morfossintáticos

Pode-se apontar que o principal aspecto morfossintático a ser destacado nos poemas é a concordância, tanto nominal quanto verbal. Apontada como “correta”, a marcação de plural defendida pela gramática tradicional prevê que todos os elementos da oração sejam flexionados. Qualquer construção que fuja a essa regra é tomada como erro. No entanto, essa regra sobrevive apenas em contextos extremamente monitorados, especialmente em alguns gêneros textuais como artigos científicos, dissertações e teses, por exemplo.

As diversas pesquisas sociolinguísticas sobre o português brasileiro comprovam que a marcação de plural só se realiza no primeiro elemento das orações. Isso ocorre não apenas na fala de indivíduos com pouca escolaridade, mas também nas práticas verbais de indivíduos com elevado grau de letramento em situações de informalidade. Sendo assim, não há que se falar em “erro”, pois a flexão de plural preconizada pela gramática tradicional vem se mostrando como uma marcação redundante.

Patativa do Assaré

- (23) Munta comunicação
Os óio véve fazendo
 Por izempro, oiá pidão
 Dá sina que tá querendo
 Tudo apresenta na vista,
 Comparo com o truquista
 Trabaiando bem ativo
 Dexando o povo enganado,
Os óio pissui dois lado,
 Positivo e negativo.

Catulo Cearense

- (24) Eu fazia a travessia,
 (duas hora de canoa...)
 prá í vê a curumim,
 e só **quatro mês fartava**
prás coisa chegá no fim.

Além disso, as construções perifrásticas em lugar das formas sintéticas verbais também são traços presentes na fala das ditas camadas “cultas” da sociedade. A pesquisa de Bortone e Simon (1994) sobre esse tipo de construção demonstrou que o futuro do presente inexistente em sua conjugação sintética na fala dos brasileiros em contextos semiformais e informais. Da mesma forma, encontra-se um exemplo de locução verbal expressando a forma do futuro do pretérito em (25):

Catulo Cearense

- (25) Ansim, lá dos siringá,
 no fim de três ano,
 sem um vintém ajuntá,
ia vortá prá Manáu

A questão da colocação pronominal também tão criticada na fala dos brasileiros encontra-se exemplificada no poema de Patativa do Assaré, como podemos observar em (26). Ressalte-se que há muito tempo essa questão vem sendo debatida, pois o sistema de colocação que a gramática aponta como correto refere-se a um modelo de inspiração lusitana. Na prática, qualquer brasileiro tende a usar a próclise como padrão na fala, inclusive em início de frases.

Patativa do Assaré

- (26) Vê que o Autô Soberano
Lhe deu tudo o que precisa,
 Os orgo que a gente tem
 Tudo serve munto bem

Outro traço presente na fala dos brasileiros refere-se ao aspecto redundante dos comparativos de superioridade “mais melhor” e “mais grande”, que também pode ser visto na expressão adversativa “mas porém”. É importante destacar que este constitui um traço descontínuo, ou seja, são realizações mais estigmatizadas socialmente por serem realizações típicas da fala de pessoas com pouca escolaridade.

Catulo Cearense

- (27) É **mais mió** não falá!...
 Tu qué sabe, meu amigo,
 o que é os siringá?!
- (28) Virge, im suas mataria!...
 Sarvage, im sua grandeza!...
Mas porém, que tem beleza
 prá quem aprêcêia as coisa
mais grande da natureza
- (29) **Mas porém**, meu véio amigo,
 tudo o que hoje o hôme faz,
 n'outro dia Deus disfaz!

5.4.3 Aspectos lexicais

Quanto à perspectiva da variação lexical, nota-se que os dois poemas trazem uma enorme gama de termos típicos da linguagem sertaneja seja tratando de nomes de animais e plantas ou de expressões populares.

Em “Terra caída”, Catulo Cearense traz elementos da oralidade amazonense por retratar a realidade de um nordestino que foge da seca para tentar a vida nos seringais. Assim, termos como “piúm” e “carapanã”, os quais denominam mosquitos da região, “cunhatã” que era a cabocla pela qual o narrador se apaixonara, bem como “imbaúba”, “gitarana”, “mata-

pasto”, “caíva” e “taxizêro danado” os quais designam plantas nocivas, são incorporados ao léxico nordestino.

Além disso, formas lexicais como “mode”, “prumode”, “apois”, “ansim”, “sé” (que representa a contração de você + é ou “cê” + é), “entonce”, “adonde”, são muito frequentes na fala de pessoas que vivem no meio rural até os dias atuais.

Não se pode deixar de lado também o cuidado e o respeito religioso adotados pelos dois poetas ao se referirem a Deus e à Virgem Maria. A variedade de expressões demonstra a recorrência à fé sertaneja: “Autô Soberano”, “Autô da Criação”, “Nosso Sinhô”, “Virge Pura”, “Cunceição” ou “Virge da Cunceição”. “Mãe de Cristo”, “Mãe de Deus”.

Interessante ainda observar a expressão “malincunia” em “Terra Caída”. Bagno (2005, p. 196) sob a voz da professora Irene, explica como o sentido da palavra “melancolia” foi-se transformando ao longo dos séculos. De origem grega, o termo significaria bile preta, ou seja, referia-se a uma doença digestiva. Como os gregos associavam as doenças da alma às do corpo, entendia-se que a “melankholê” traria a tristeza. A palavra que assumiu a acepção de “tristeza”, “depressão”, então passou a receber equivalentes na linguagem popular: malinculia, malencolia, malinconia e malincunia, como no caso do poema.

Através da leitura e análise dos textos aqui apresentados foi possível compreender uma série de fatores históricos e geográficos que ocorrem diariamente na região nordeste e que devem ser divulgados junto aos alunos do ensino fundamental. Deve-se estimular o desejo de conhecer as causas da miséria em que ainda vivem tantas comunidades do interior do país (as quais, muitas vezes representam as origens dos alunos da realidade urbana) e como, mesmo diante de tantas adversidades, da fome e do cansaço causado pelo trabalho no campo, essas pessoas continuam demonstrando força para reagirem, para lutarem.

Nesse sentido, propõe-se, a seguir, uma forma de inserir-se a literatura popular em ambiente escolar, promovendo uma prática educacional fundamentada na pedagogia culturalmente sensível, que valorize tanto os aspectos sócio-culturais que subjazem as produções literárias em questão, quanto o contexto de aplicação. Acredita-se, pois que se promovendo o contato com a diversidade cultural e assumindo a responsabilidade de incluir nas aulas de língua portuguesa conhecimentos que vão além da interpretação mecânica dos textos e do estudo da gramática normativa, é possível levar o aluno a construir o saber em um contexto de letramentos múltiplos.

VI UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO: A POESIA POPULAR EM SALA DE AULA

6.1 Em busca de novos caminhos

Como foi exposto no início deste trabalho, diversas comunidades ficam à margem do mundo letrado por não estabelecerem relações de sentido entre as formas tradicionais de alfabetização e suas reais necessidades, sendo assim, muitas pessoas abandonam a educação formal e desenvolvem suas práticas de leitura e escrita através da literatura oral.

Viu-se também, que esse gênero literário, apesar de já ter sido menosprezado por parte da sociedade, apresenta diversos traços típicos dos cânones literários, como o forte respeito à métrica, às rimas e aos temas abordados, reforçando a ideia de que é possível construir-se o letramento utilizando-se tais produções. Além disso, atualmente a poesia popular é reconhecida pelo Ministério da Cultura como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

No entanto, ainda há pouca divulgação desse elemento cultural nos materiais didáticos adotados no país. Mesmo com as recomendações dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à valorização da cultura de tradição oral, percebe-se a necessidade de ampliar o número de projetos que incorporem esse tipo de texto no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se as preconizações dos PCNs, entende-se aqui ser possível levar para a sala de aula alternativas de trabalho baseadas na literatura oral como difusora da cultura popular entre os jovens de periferias urbanas e como forma derrubar preconceitos sociais e linguísticos. Com esse trabalho, ter-se-á a oportunidade de abordar a diversidade cultural e promover uma prática pedagógica fundamentada no multiletramento.

Pretende-se por meio deste projeto contemplar não apenas conhecimentos ligados à área de língua portuguesa, mas também demonstrar que é possível incluir informações relativas às demais disciplinas na interpretação dos textos literários. Além disso, ao se propor a realização de uma interpretação conjunta, será reforçada positivamente a prática oral dos alunos.

Vale lembrar que os PCNs tratam a modalidade oral da língua como a forma de concretização e explicitação dos conhecimentos linguísticos dos indivíduos. Assim, a interpretação mediada pelo diálogo oportunizará o combate a preconceitos quanto à fala dos alunos, levando-os a identificarem as situações mais propícias para utilizarem a fala mais ou menos monitorada, gerando ação e reflexão constante acerca dos atos de fala e escuta.

Tais atividades devem ser desenvolvidas mediante um planejamento sério, segundo o qual os materiais sejam selecionados e trabalhados como atividades significativas para as turmas, a fim de despertar o interesse em aprimorar as capacidades individuais de leitores/construtores de textos orais e escritos, além de desenvolver as capacidades de inferência, antecipação e suposição essenciais para a compreensão dos sentidos dos poemas.

Da mesma forma, ao trabalhar com os diversos gêneros textuais (poesia, música, vídeos), o profissional terá a chance de levar seus alunos a ampliarem a competência linguística e aprimorarem a prática escrita, pois a leitura deixa de ser vista como mera atividade de decodificação, passando a fornecer novos recursos de expressão ao indivíduo.

Procura-se aqui exemplificar o envolvimento do aluno com o mundo letrado de forma reflexiva, motivando-o a ampliar seus horizontes de leitura, priorizando não apenas os textos dos livros didáticos, mas a diversidade cultural típica da expressão literária brasileira. O professor, assim, deverá estar atento para escolha dos textos a serem abordados em sala de aula conforme orientam os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1998d, p. 24)

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998d, p. 24)

É fundamental no trabalho com a poesia oral que a linguagem utilizada pelos poetas seja entendida como forma de resistência cultural, como um recurso para se manter a identidade em relação à população da área rural. Resgatar esse tipo de valor é importante para que os alunos compreendam a dimensão política que existe em torno das questões da linguagem e como o preconceito linguístico pode abafar a cultura popular e contribuir para a discriminação social à qual muitos deles são submetidos.

Valorizar formas de letramento as quais envolvam as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira é uma atitude que contribui para o desenvolvimento do indivíduo

enquanto cidadão, possibilitando-lhe a oportunidade de conhecer a capacidade de criação nas diversas esferas sociais.

O professor poderá analisar o processo de elaboração dos textos literários, destacando o fator estético presente nos poemas e discutindo a noção de adequação linguística dos poetas de acordo com sua intenção comunicativa. Esse momento é muito interessante por levar os alunos a perceberem que alguns dos supostos “erros” encontrados nos textos são verificáveis na fala dos indivíduos mais letrados em situação de relaxamento.

Explicita-se a oportunidade de distinguir o texto literário do não literário, ressaltando o fato de o texto literário recriar a realidade num plano imaginário, descontextualizado, valendo-se de recursos de expressão para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de sequências, repetição de palavras ou sons, etc. (PLATÃO; FIORIN, 2006, p. 359). Dessa maneira, é possível destacar a função estética do texto literário em contraponto com a função utilitária dos textos não literários.

Após a discussão gerada a partir dos poemas, poderão ser propostas outras atividades, como a análise de textos orais e/ou de entrevistas transcritas, além da observação e coleta de dados referentes aos traços graduais e descontínuos na fala de apresentadores de rádio e televisão, proporcionando uma ruptura com as posturas preconceituosas em relação aos cidadãos pouco escolarizados e mostrando que nem mesmo os falantes mais escolarizados conseguem atingir o ideal de língua preconizado pelas regras da gramática tradicional.

Essas reflexões permitem levantar pontos da cultura dos próprios alunos, estimulando um conhecimento maior dos seus traços identitários, levando-os a valorizar suas origens, além de desenvolver uma consciência crítica quanto ao papel da variação linguísticas na constituição da cidadania. Por consequência, ao elaborar alternativas para democratizar o acesso ao conhecimento letrado e à norma padrão constitui uma maneira de o professor contribuir para a diminuição da exclusão social.

Segundo Bortone & Martins (2008, p. 8)

O professor deve ver a diversidade sociocultural existente entre seus alunos como algo positivo e aprender a lidar com essa diversidade, respeitando as características de cada um, bem como levando seu aluno a respeitar o outro, com suas diferenças e peculiaridades. Em relação à diferença dialetal, o professor precisa mostrar ao aluno como reconhecer características contextuais e desempenhar papéis verbais de acordo com essas características. Não podemos dizer aos alunos que há uma fala certa e uma fala errada, mas que há falas mais monitoradas e menos monitoradas e que

devemos usar umas ou outras de acordo com a situação na qual nos encontramos [...] (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 8)

O projeto ora apresentado encontra-se fundamentado nas preconizações dos PCNs, valorizando-se uma perspectiva interdisciplinar, cuja prioridade será a leitura e construção de redes de significados a partir da literatura popular, estimulando-se a função do professor como mediador e facilitador dessa tarefa. Para tanto, compartilhar-se-á o pensamento de Bortone & Martins (2008) valorizando-se uma perspectiva multicultural mediada pelas diversas formas de linguagem e gêneros textuais.

Ao incorporar uma abordagem também discursiva, o projeto assume o compromisso de levar para a sala de aula a oportunidade de realizar-se uma compreensão significativa do texto literário, ultrapassando a abordagem “puramente linguística” (Cf. ANTUNES, 2009, p. 76), buscando-se contemplar aspectos como intencionalidade e situacionalidade na construção textual.

A seguir serão apresentadas duas situações de aulas hipotéticas fundamentadas pelos pressupostos até aqui expostos.

6.2 Conhecendo a literatura popular: primeiro contato com a cultura sertaneja

Nesta primeira simulação, a professora apresentará a literatura popular a uma turma de terceiro ou quarto ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Ilustra-se uma turma típica de ambiente urbano, mas que possui ligações familiares com a cultura e a população nordestina (pais, avós vindos de contexto rural. Contudo, não se deve limitar o trabalho com esses textos apenas a escolas públicas, uma vez que a prioridade é promover o contato com a diversidade cultural do país em todas as escolas brasileiras.

Pretende-se neste momento:

- envolver os alunos, valorizando seus conhecimentos prévios, obtidos através das informações passadas por familiares (vindos da região nordeste) ou, ainda, conhecimentos assimilados por meio de outras disciplinas;
- desmistificar a literatura popular como gênero de menor valor;

- compreender o papel da tradição cultural como parte da produção textual em contexto social não urbano;
- identificar possíveis intertextos e trabalhar com a variedade de gêneros textuais;
- observar a relação do homem com o meio ambiente.

P: Bom dia turma.

AA: Bom dia professora.

P: Hoje nós vamos começar a aula de uma maneira diferente... Vamos conversar um pouco sobre a região Nordeste.

A1: Mas professora, isso não é coisa de Geografia!

A2: É mesmo! A gente estudou um monte de coisas sobre as regiões brasileiras...

P: Isto é muito bom! Então, acredito que vocês trarão informações bem interessantes para a nossa aula. Já que vocês estudaram recentemente o assunto, o que podem me falar sobre esta região?

A3: Bom, o Nordeste é uma das maiores regiões do Brasil e também tem muita seca.

P: Realmente muitas comunidades daquela região sofrem com a seca, mas é só isso?

A1: Lá tem um monte de praias bonitas, muita comida gostosa...

A4: Professora, eu já fui passar férias no Nordeste e lá tem gente muito legal. Eles gostam muito de festa, principalmente de festa junina.

P: Muito bem! E alguém aqui nasceu em estado nordestino ou conhece alguém que tenha vindo de lá? Seus pais, avós?

A4: Meu pai veio da Bahia professora.

A5: Meu pai e minha mãe são do Ceará.

A3: Meus avós moram em Pernambuco.

P: Nossa! Estou vendo que hoje vocês vão me ensinar muito! E o que os seus familiares falam sobre os hábitos culturais da região? Provavelmente vocês cresceram ouvindo seus pais falando sobre as danças, as músicas...

A5: Ah professora, lá o pessoal gosta muito de forró, repente essas coisas...

A3: É verdade. Meu avô diz que tem até campeonato de repentistas, concurso mesmo.

P: E vocês sabiam que o repente faz parte da chamada “Literatura Popular”?

A2: Eu nem sabia que era literatura...

P: Pois é sim. Geralmente, essa literatura é inspirada pelo amor à terra natal, situações da atualidade e às vezes é motivada também por adversidades como a própria seca.

A4: Professora, se o repente é literatura popular, o cordel também é?

P: Com certeza. O cordel é uma das formas de termos contato com a literatura popular sim. A literatura popular não é produzida apenas na região nordeste, é algo universal. Ela é formada por lendas, músicas de roda, adivinhações e outras formas que, como o nome já diz, são populares. Esse tipo de literatura foi se desenvolvendo juntamente com o nosso povo, desde o descobrimento do Brasil.

A2: Então faz tempo hein professora?! Foram os portugueses que trouxeram, então?

P: Não só os portugueses. Quando eles chegaram ao Brasil, algumas histórias passaram a ser contadas em nossas terras, mas também foram incorporando alguns traços das lendas indígenas e depois também foram somadas as influências africanas. Alguém conhece exemplos de literatura popular?

A1: Ciranda cirandinha?

P: Sim. O que mais? Alguma história de nosso folclore?

A3: Saci-Pererê, Curupira...

P: Isso mesmo! Tudo isso faz parte de nossa literatura popular e contribui para a riqueza da nossa cultura. Mas como estamos falando da região nordeste, vamos nos concentrar nas produções vindas dessa região. Como já foi dito, os repentes, as cantorias, os cordéis são algumas formas de poesia presentes na literatura popular nordestina, então vamos ler um poema chamado “A triste partida” de Patativa do Assaré. Esse poema foi registrado em forma de música em 1964 por Luiz Gonzaga, em um disco (que na época era chamado de LP) que tinha o mesmo título.

A3: Meu avô sempre escuta as músicas do Luiz Gonzaga.

P: Então, talvez você já até conheça esta música. Mas vamos ler o texto e depois discutiremos o assunto, ok?

A: Ok.

A professora apresenta fotografias dos artistas e a capa do LP em que foi gravada a canção. Mostra-se aqui a oportunidade de se trabalhar com recursos audiovisuais, uma vez que pode ser levada a música para que os alunos acompanhem após a leitura silenciosa, ampliando-se os recursos e implementando a utilização de novas linguagens.



Figura 1 - LP "A triste partida"



Figura 2- Luiz Gonzaga



Figura 3 - Patativa do Assaré

Meu Deus, meu Deus

Setembro passou
Outubro e Novembro
Já tamo em Dezembro
Meu Deus, que é de nós,
Meu Deus, meu Deus
Assim fala o pobre
Do seco Nordeste
Com medo da peste
Da fome feroz
Ai, ai, ai, ai

A treze do mês
Ele fez experiência
Perdeu sua crença
Nas pedras de sal,
Meu Deus, meu Deus
Mas noutra esperança
Com gosto se agarra
Pensando na barra
Do alegre Natal
Ai, ai, ai, ai

Rompeu-se o Natal
Porém barra não veio
O sol bem vermeio
Nasceu muito além
Meu Deus, meu Deus
Na copa da mata
Buzina a cigarra
Ninguém vê a barra
Pois a barra não tem
Ai, ai, ai, ai

Sem chuva na terra
Descamba Janeiro,
Depois fevereiro
E o mesmo verão
Meu Deus, meu Deus
Entonce o nortista
Pensando consigo
Diz: "isso é castigo
não chove mais não"
Ai, ai, ai, ai

Apela pra Março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
Meu Deus, meu Deus
Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé
Ai, ai, ai, ai

Agora pensando
Ele segue outra tria
Chamando a fãmia
Começa a dizer
Meu Deus, meu Deus
Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer
Ai, ai, ai, ai

Nós vamos a São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheia
Nós vamos vagar
Meu Deus, meu Deus
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Cá e pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar
Ai, ai, ai, ai

E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Meu Deus, meu Deus
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
Ai, ai, ai, ai

Em um caminhão
Ele joga a fãmia
Chegou o triste dia
Já vai viajar
Meu Deus, meu Deus
A seca terrível
Que tudo devora
Lhe bota pra fora
Da terra natá
Ai, ai, ai, ai

O carro já corre
No topo da serra
Oiando pra terra
Seu berço, seu lar
Meu Deus, meu Deus
Aquele nortista
Partido de pena
De longe acena
Adeus meu lugar
Ai, ai, ai, ai

No dia seguinte
Já tudo enfadado
E o carro embalado
Veloz a correr
Meu Deus, meu Deus
Tão triste, coitado
Falando saudoso
Seu filho choroso
Exclama a dizer
Ai, ai, ai, ai

De pena e saudade
Papai sei que morro
Meu pobre cachorro
Quem dá de comer?
Meu Deus, meu Deus
Já outro pergunta
Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato
Mimi vai morrer
Ai, ai, ai, ai

E a linda pequena
Tremendo de medo
"Mamãe, meus brinquedo
Meu pé de fulô?"
Meu Deus, meu Deus
Meu pé de roseira
Coitado, ele seca
E minha boneca
Também lá ficou
Ai, ai, ai, ai

Trabaia dois ano,
Três ano e mais ano
E sempre nos prano
De um dia vortar
Meu Deus, meu Deus
Mas nunca ele pode
Só vive devendo
E assim vai sofrendo
É sofrer sem parar
Ai, ai, ai, ai

Distante da terra
Tão seca mas boa
Exposto à garoa
À lama e o paul
Meu Deus, meu Deus
Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No Norte e no Sul
Ai, ai, ai, ai

E assim vão deixando
Com choro e gemido
Do berço querido
Céu lindo azul
Meu Deus, meu Deus
O pai, pesaroso
Nos filho pensando
E o carro rodando
Na estrada do Sul
Ai, ai, ai, ai

Se alguma notícia
Das banda do norte
Tem ele por sorte
O gosto de ouvir
Meu Deus, meu Deus
Lhe bate no peito
Saudade lhe molho
E as água nos óio
Começa a cair
Ai, ai, ai, ai

Chegaram em São Paulo
Sem cobre quebrado
E o pobre acanhado
Procura um patrão
Meu Deus, meu Deus
Só vê cara estranha
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão
Ai, ai, ai, ai

Do mundo afastado
Ali vive preso
Sofrendo desprezo
Devendo ao patrão
Meu Deus, meu Deus
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela famia
Não vorta mais não
Ai, ai, ai, ai

Após a leitura silenciosa do texto, a professora reinicia a discussão.

P: E aí pessoal, podemos começar a discussão?

A: Podemos.

P: Então vamos lá! Qual o título do poema?

A: A triste partida.

P: Quando vocês leram o título, pensaram em quê?

A1: Que alguém estava indo embora e que ficou triste.

P: Certo. E quando começaram a ler o texto, ficou claro o motivo dessa pessoa estar partindo?

A5: Ele tava fugindo da seca.

P: E como você descobriu que ele estava fugindo da seca?

A5: Porque ele é pobre e mora no "seco Nordeste". Ah, e ele tá com medo da fome também.

P: E ele saiu logo da região ou esperou passar um tempo?

A: *Ele esperou.*

P: *Vocês acham que ele esperou muito tempo para decidir ir embora?*

A: *Sim.*

P: *Por que vocês acham que demorou?*

A6: *Por que o poeta fala que passou setembro, outubro, novembro e já tava em dezembro sem chover.*

P: *Isso mesmo. Até aqui está tudo bem? Alguém tem dúvidas?*

A7: *Professora, eu não entendi por que o poeta fala em experiência com pedra de sal e com essa “barra de natal”... O que é isso?*

P: *Muito bem lembrado! Já ia falar sobre isso mesmo. No Nordeste existe uma cultura dos chamados “profetas da chuva”. São pessoas que observam situações da natureza com o objetivo de tentar descobrir se haverá ou não chuvas para a região. Então eles passam a observar o canto das cigarras, a barra de Natal (que é uma nuvem esperada pelo sertanejo em dezembro, na época do Natal, e que traz a esperança de chuvas para o chamado período de “inverno”. Talvez a professora de Geografia já tenha até comentado isso com vocês, mas, geralmente, no Nordeste as pessoas costumam dividir as estações do ano em apenas duas: o inverno – que é a época das chuvas – e o verão – que é o período das secas). Vocês estão vendo que existem várias formas de conhecimento? Existe o chamado conhecimento científico, mas também existe o conhecimento popular.*

A8: *Nossa, professora... Eu nem sabia que isso existia. Então é por isso que tem gente que quando ouve a cigarra cantando diz que vai chover?*

P: *Exatamente.*

A6: *Ah, mas isso é crendice!*

P: *Apesar de não existir uma comprovação científica sobre a opinião dos profetas da chuva, isso não deixa de ser uma questão cultural. Para vocês terem uma ideia, há até congressos, encontros oficiais para que sejam feitas as previsões. A partir daí são feitos os planejamentos de plantio na região. Bom, depois vou trazer para vocês uma reportagem que fala dos profetas da chuva, ok? Vamos continuar a interpretação... Então, depois do Natal choveu?*

A: *Não.*

A1: *O poeta diz que passou janeiro, fevereiro e março sem chover... Nossa! Como eles conseguiam sobreviver desse jeito?*

P: *Isso nos mostra o quanto o povo nordestino é forte não é mesmo? Vocês podem ver que o poeta apela mesmo para a questão da fé, inclusive, menciona o mês de março como o*

mês de São José. Vocês sabiam que São José é o padroeiro do Ceará e o dia dedicado a ele é tido como um dia decisivo para acontecerem as chuvas?

A5: É mesmo professora, minha mãe disse que no dia de São José é até feriado.

P: É verdade.

A5: Se não chover até o dia de São José, as pessoas ficam muito tristes, porque sabem que a plantação não terá resultado e a seca deverá ser muito forte.

P: Muito bem. Então, voltando ao poema, quando o poeta diz que no mês de São José não ocorreram chuvas o que acontece com o camponês?

A5: Ele perde a fé.

P: Por que?

A5: Porque não teve chuva no mês de São José.

P: Isso mesmo. E depois? O que o camponês faz?

A8: Ele chama a família pra ir embora.

P: E para onde ele quer ir com a família?

A: Pra São Paulo.

P: Mas ele quer ir embora por que não gosta mais da terra onde nasceu?

A: Não.

P: Por que, então?

A5: Porque não chove e ele vai morrer de fome se não for embora.

P: E daí o que ele faz antes de ir para São Paulo?

A9: Ele vende as coisas da família. Os animais.

P: Quais animais?

A9: O burro, o jumento e o cavalo. Ah, o galo também.

P: E pra quem ele vendeu?

A: Pro fazendeiro.

P: Ele quer ficar em São Paulo para sempre?

A: Não.

A1: Ele quer voltar pra casa dele.

P: E a viagem? Foi difícil?

A: Foi.

A5: Foi cansativa.

P: Como você sabe que foi cansativa?

A5: Porque ele disse que tava “enfadado” e quando meu pai fala que tá enfadado é porque ele tá cansado.

P: Ah... E era só o cansaço que incomodava a família?

A3: Não, tava todo mundo triste.

P: Por que saíram de casa?

A3: É. E o filho dele deixou o cachorro e a filha deixou um gato. Ninguém ia cuidar deles, por isso os filhos estavam tristes.

P: E ele tinha só dois filhos?

A2: Sim.

P: Tem certeza? Vamos voltar ao texto: o homem tinha um filho (o que tinha o cachorro), uma filha (que tinha um gato) e depois disso vem quem?

A: A mais pequenina.

P: Então eram quantos filhos?

A: Três.

P: Três filhos.

A3: Professora, mas não tá errado falar “a mais pequenina”? Não é igual falar “mais pequena”?

P: Você está se referindo à forma padrão da nossa língua. É a forma que a gente aprende na escola e que deve ser usada em situações formais. No caso do poeta, ele está tentando representar a fala de uma pessoa que vive no interior, que não tem condições financeiras e que, provavelmente não ia à escola. Por isso, às vezes vocês verão que algumas palavras não estão de acordo com esse padrão estudado nos livros, ok? Nas próximas aulas nós vamos dedicar mais atenção a essa questão e vocês verão que existem formas de expressão mais adequadas para usos formais e outras para situações de maior relaxamento. Então, o pai levou a família para São Paulo, não é mesmo? E quando chegaram lá, o que acharam da cidade?

A4: Eu acho que não gostaram muito, porque só via gente de cara feia e eles também não tinham dinheiro. Professora, o que é esse “torrão” que o poeta fala tanto?

P: É uma forma de se referir à “terra natal”, é mais uma expressão típica da região.

A4: Então ele tá dizendo que as pessoas em São Paulo são diferentes das pessoas da sua terra natal.

P: Isso mesmo. Vocês já ouviram falar como é a vida em São Paulo?

A7: Ih professora, meu tio mora lá e disse que todo mundo vive correndo, só pensa em trabalho o dia todo. Tem muito engarrafamento, poluição, mas também tem muita coisa legal pra se fazer na cidade.

P: Realmente a cidade de São Paulo tem muitas opções culturais, mas a vida lá é muito agitada, a cidade é muito grande e as pessoas nem sempre têm tempo para se conhecerem, para fazerem amizade. No caso da personagem, o pai de família estranhou o fato das pessoas não terem tempo e andarem sempre sérias. E ele se adaptou à rotina dos paulistanos?

A3: Eu acho que sim porque ele fala que trabalhou anos e anos e sempre triste.

P: E por que ele continuava triste?

A3: Porque não conseguia voltar para sua casa e porque as pessoas discriminavam ele.

P: Como você sabe que ele era discriminado?

A3: Ah professora, no texto tá dizendo que ele vivia preso, sofrendo desprezo. Além disso, muita gente discrimina as pessoas que vêm do Nordeste. Acham que são pessoas sem cultura, sem estudo. Mas isso não é verdade.

P: Muito bem. Realmente as pessoas nem sempre valorizam a cultura dos outros e há uma grande discriminação em relação não só aos nordestinos, mas aos negros, às mulheres... Isso significa que nosso povo ainda tem muito que mudar, não é?

A2: É mesmo professora, todo mundo fala que tem orgulho de ser brasileiro, mas nem sempre valoriza o próprio país, o povo mesmo.

P: Isso realmente é muito triste. Vocês viram que o pai daquela família deixou sua terra, cheio de saudade para tentar a vida em outro estado e como ele foi recebido? Com desprezo por parte dos seus semelhantes. E será que ele conseguiu voltar para casa?

A: Não.

A5: No final o poeta diz que ele vivia como escravo na terra do Sul. Só vivia cheio de saudades da sua terra, mas eu acho que nunca ia conseguir dinheiro pra voltar.

A6: Muito triste esse poema professora, eu queria que ele voltasse e que conseguisse melhorar de vida.

P: Pois é, mas nem sempre as histórias terminam com final feliz, não é? Principalmente por que nesse caso o poeta estava mostrando uma situação muito difícil que volta e meia acontece em nossa sociedade: as pessoas saem de sua terra para outra região, tentando conseguir melhores condições de vida e nem sempre conseguem aquilo que planejavam.

A8: É o processo de migração que a gente viu na aula de Geografia.

P: Isso mesmo. Estou vendo que vocês estão estudando mesmo hein! Mas será que só existe essa tristeza na região nordeste?

A4: *Não. Se fosse só tristeza, a família não queria voltar pra lá. Toda hora o poeta diz que a terra era boa, que sentia saudade, então também tem coisas boas lá.*

P: *Com certeza. Agora que terminamos a nossa leitura, vou apresentar para vocês outra música que fala do amor que as pessoas que vivem no interior do país têm por sua terra para finalizarmos a aula de hoje. O nome da música é Luar do Sertão, de Catulo da Paixão Cearense.*

Luar do Sertão

Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão	Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão	Mas como é lindo ver depois pro entre o mato Deslizar calmo regato transparente como um véu
Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão"	Se a lua nasce por detrás da verde mata Mais parece um sol de prata prateando a solidão	No leito azul das suas águas murmurando E por sua vez roubando as estrelas lá do céu
Oh! que saudade do luar da minha terra Lá na serra branquejando folhas secas pelo chão Este luar cá da cidade tão escuro	E a gente pega na viola que ponteia E a canção é a Lua Cheia a nos nascer do coração	Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão
Não tem aquela saudade do luar lá do sertão	Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão	
Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão		

Após escutar a música, a professora conclui a discussão quanto ao amor pela terra natal e anuncia a realização de uma visita a um centro de cultura popular nordestina.

P: *E então? Gostaram da música?*

A: *Sim.*

A3: *Muito bonita a letra da música né professora?*

P: *É verdade.*

A4: *Ele também saiu da terra dele e foi pra cidade não é? Porque ele diz que o céu da cidade é escuro, enquanto o luar do sertão parece um “sol de prata”.*

P: *Muito bem. Isso nos faz perceber que os dois poetas amam sua terra e desejam retornar às suas origens.*

A7: *Todo mundo gosta de voltar pra casa no final das contas... Nesse caso, o poeta sonha em voltar nem que seja depois da sua morte, pra ser enterrado no sertão.*

P: *Estou vendo que vocês hoje perceberam o valor da cultura popular, mesmo! Por isso, vou fazer uma proposta a vocês... A nossa escola está organizando um passeio para completarmos os estudos sobre a literatura popular, então a proposta é uma visita a um centro de cultura nordestina: A “Casa do Cantador”³⁹.*

A2: *Oba! Passeio é sempre bom!*

³⁹ A Casa do Cantador localiza-se em Ceilândia, cidade satélite que concentra grande número de imigrantes nordestinos no DF. Foi inaugurada em 9 de novembro de 1986.

P: Vocês levarão um documento de autorização para que seus pais assinem e trarão na próxima aula, ok? Depois de nossa visita, retomaremos os estudos sobre a literatura popular e vamos observar os aspectos da linguagem utilizada, do vocabulário e, para finalizar nossos estudos, faremos uma exposição com trabalhos produzidos por vocês sobre tudo o que virmos.

6.2.1 Primeiras reflexões...

A professora constrói o cenário geográfico em que se desenvolve o gênero textual em questão, recuperando informações a partir das informações dos alunos e valendo-se da interdisciplinaridade para situar o espaço e os aspectos culturais da região Nordeste. Ao dar voz aos alunos retoma o conteúdo trabalhado nas aulas de geografia e ressalta a importância das informações apresentadas por eles durante a construção do conhecimento.

No momento de inversão nas relações de poder na sala de aula. A intenção é levar o aluno a sentir que suas experiências são valorizadas, estimulando-o a estabelecer as ligações entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas, atribuindo-lhes sentido prático.

Além disso, busca-se criar um ambiente de confiança, estruturado pela pedagogia culturalmente sensível, em que, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 197)

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade-padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197)

Considerando-se a possibilidade de visões estigmatizadas quanto aos estados nordestinos, a professora tenta reverter opiniões preconceituosas referentes à situação de miséria de algumas cidades, levando os alunos a reconhecerem pontos positivos quanto à produção cultural, às paisagens naturais da região e à própria população. Isso traz à tona a importância da construção dos diálogos em sala de aula como atividade que, além de enriquecer as práticas de oralidade, viabiliza a discussão acerca da realidade sociocultural do país, e oportuniza o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

Obviamente, considerando-se que o espaço para o diálogo não se restringe à aula de Língua Portuguesa, abre-se o caminho para estimular os professores de outras disciplinas a valorizarem tais momentos e ampliarem a prática linguísticas dos alunos. É importante

ressaltar que levar todos os profissionais de educação a perceberem seu papel como formadores de leitores críticos também é um ponto a ser trabalhado em projetos de leitura que tenham como base a interdisciplinaridade.

Retomando a análise da aula, verifica-se que o fato de não introduzir imediatamente o conceito de literatura popular, dá à professora a oportunidade de demonstrar o valor de formas de expressão típicas de nosso folclore, cantigas de roda, lendas que retomam origens do povo brasileiro, conduzindo a discussão de maneira a estimular o desejo de ampliar contato com a cultura do país. Destaca-se ainda a presença da miscigenação do povo presente nas produções populares. Dessa maneira é possível trabalhar dentro da perspectiva da transversalidade, abordando-se valores referentes à pluralidade cultural do país⁴⁰.

Ao apresentar a literatura popular, a professora demonstra que a população, por mais carente que seja, tem o poder de impor resistência cultural, mantendo seus hábitos e valores regionais como forma de impedir a dominação por parte da cultura socialmente prestigiada. Daí justifica-se falar na idealização do sertão nordestino, do amor pelas raízes, do sofrimento por ser discriminado nas regiões mais desenvolvidas do país e da vontade de retornar à terra natal. Esse aspecto é posteriormente reforçado ao trabalhar a música Luar do Sertão.

Explicita-se, assim, a dimensão dessa modalidade literária como parte da construção da identidade da população sertaneja, que se vale de diversos temas, inclusive de situações adversas como é o caso das secas, para produzir seus versos, além de valorizar aquela região e cultura para grupos de outras regiões a fim de que se desmistifique o sertão como lugar marcado pela pobreza, estimulando-se assim o conhecimento da multiplicidade cultural que está presente no território brasileiro.

Após a leitura silenciosa, busca-se construir a interpretação do texto considerando-se as impressões que os alunos tiveram a partir do contato inicial com o texto e retomando dúvidas quanto ao conhecimento popular, procura-se demonstrar que não há apenas uma forma de conhecimento válida e que, apesar de muitas vezes não possuírem certo grau de instrução, as pessoas do interior aprendem a conhecer a natureza através da interação com seus elementos.

⁴⁰ Conforme Kleiman (2002, p.22), tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade devem estar presentes nas novas propostas pedagógicas por serem conceitos inseparáveis e por buscarem romper com a fragmentação e o individualismo no conhecimento, sendo possível incluí-las nos projetos coletivos de desenvolvimento da leitura.

A interpretação é construída por toda a turma, proporcionando mais uma oportunidade de estimular a prática da modalidade oral da língua, através do diálogo, mantendo-se o professor como um facilitador da compreensão, um mediador entre os alunos e o texto, superando uma visão individualista da leitura. Nota-se que a discussão iniciada a partir do próprio título do poema, além de estimular a reflexão dos alunos, leva-os a retomarem informações que não estão apenas na superfície do texto, mas que permitem também relações inferenciais.

Verifica-se, ainda, a preocupação em partilhar o significado de termos regionais desconhecidos, aproveitando informações obtidas a partir das famílias, o que contribui não só para a ampliação do léxico, como também para iniciar a discussão sobre as variedades linguísticas no Português Brasileiro. Dessa forma, começam as reflexões quanto às formas mais ou menos monitoradas de expressão, quanto à adequação do uso de tais formas, especialmente tratando-se de práticas orais. Ressalta-se, também, a ideia de liberdade poética, que dá ao poeta a oportunidade de usar a língua como elemento de construção da personagem e como forma de aproximação da realidade sertaneja.

Ao apresentar a denominação dos profetas da chuva, além de chamar a atenção para uma questão cultural, a professora reforça nos alunos a noção de que existem diversas formas de conhecimento. Isto significa que a visão do conhecimento popular é aliada ao conhecimento científico, valorizando-se a questão do multiletramento, informando aos alunos que apesar de muitas vezes não contar com o conhecimento institucionalizado, o povo sertanejo possui sabedoria para interagir com os elementos que o cercam. Outra questão importante a ser observada no conhecimento popular é a fé como parte cultural determinante nas atitudes ante as adversidades.

A professora ainda menciona a possibilidade de levar um texto jornalístico que trata do mesmo assunto, visando trabalhar com outros gêneros textuais a fim de ratificar a informação apresentada. A aula busca sempre estimular o contato com várias formas de linguagem (poesia, música, textos jornalísticos, diálogo), o que contribui para um trabalho global dentro da aula de Língua Portuguesa.

Com a possibilidade de visitarem um centro de cultura nordestina, a professora expande o contato com a produção estudada, estimula a valorização do conhecimento produzido fora do ambiente escolar e procura envolver a família nesta prática, pois, ao levar

um documento para que os pais autorizem a participação no passeio, o aluno provavelmente explicará o motivo da saída, procurará envolver os pais, informando o que aprendeu naquela aula de leitura, enfim, é uma oportunidade de atrair a atenção da comunidade para o trabalho desenvolvido pela escola.

O que se busca é a organização de um trabalho que promova o letramento e que esteja fundamentado na transversalidade e na interdisciplinaridade. O resgate de informações previamente estudadas em outras disciplinas permite não apenas a consolidação da interdisciplinaridade, mas também a construção da leitura via intertextos e, a partir da transversalidade estabelece a quebra de estigmas em relação às classes sociais, às formas de expressão, etc.

6.3 Trabalhando com a variação linguística

Neste encontro, a professora iniciará a discussão a partir das impressões dos alunos após a visita ao centro de cultura nordestina. A partir de então, apresentará o poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré, realizando a interpretação com a turma a partir de questionamentos simples, reforçando a prática do diálogo em sala de aula. Direciona-se o foco da discussão para questões relativas à variação linguística, analisando-se as formas de variação graduais e descontínuas em paralelo com a fala de pessoas escolarizadas.

Há que se ressaltar aqui, que, conforme afirma Bagno (2008, p. 120), a linguagem utilizada no poema não corresponde a uma representação fiel da variação linguística, portanto, serão expostos alguns aspectos do processo de criação literária para fundamentar a compreensão quanto à opção da variedade adotada pelo autor. Da mesma forma, abre-se a possibilidade de verificar em amostras de textos orais os fenômenos linguísticos (análise de reportagens, discursos etc.).

O que se pretende é estimular uma reflexão a partir do poema a fim de perceber que alguns traços da pronúncia das variedades rurais também estão presentes na fala de todas as classes sociais brasileiras, como redução de ditongos, ou a supressão do “r” final de verbos no infinitivo.

Pretende-se, pois:

- reconhecer os traços de variação linguística como parte de um processo natural de mudança;
- conhecer, respeitar e valorizar os diversos falares da língua portuguesa;
- ratificar o aluno como participante ativo na construção do conhecimento;
- compreender o processo de criação literária, observando-se traços da linguagem e liberdade poéticas;
- observar a diversidade de paisagens naturais do país, acionando conhecimentos acerca da fauna e da flora típicas da caatinga.

P: Bom dia pessoal.

A: Bom dia professora.

P: E então, gostaram do passeio?

A1: Foi muito legal professora. Aprendi tanta coisa nova...

P: É sempre importante mantermos contato com as diferentes culturas do nosso país, aprendemos coisas que nem sonhávamos que pudessem existir não é mesmo?

A2: É mesmo professora. Vi tanta coisa bonita lá na Casa do Cantador, tanta comida gostosa... A gente teve sorte de ir lá no dia da exposição de comidas típicas!

A3: Além disso, lá também tem um alojamento para poetas que vêm do Nordeste e não têm onde ficar quando vêm se apresentar em Brasília.

P: E vocês viram o quanto a biblioteca deles é rica?

A3: A biblioteca possui muitos cordéis. Ah, e o nome da biblioteca é Patativa do Assaré. É o mesmo autor do poema que a gente leu naquela aula não é professora?

P: Isso mesmo. Patativa do Assaré foi um dos maiores poetas populares do nosso país. Inclusive foi tema de estudos em Universidades no exterior.

A2: Que chique! Mas professora, o nome dele era Patativa mesmo?

P: Não. O nome dele era Antônio, mas como desde criança gostava de declamar seus versos, acabaram lhe dando o apelido de Patativa, que é o nome de um pássaro da região em que morava (a cidade de Assaré, no Ceará).

A2: Ah bom... Eu vi uns cordéis dele lá na biblioteca.

P: E o que você achou?

A2: Eu gostei. Achei até engraçado, porque tem hora que ele escreve tudo direitinho, mas tem outros poemas que ele escreve tudo errado...

P: Por que você acha que ele escreve “tudo errado”?

A2: Porque ele escreve umas coisas como: “nóis faz”, “pranta”, “zóio”, essas coisas.

P: Você tocou num ponto bem interessante sobre a poesia popular. Muita gente acha que esse não é um tipo de literatura por considerar que os poetas escrevem ou falam “tudo errado”. O que as pessoas nem sempre têm em mente é que cada um tem um estilo de fala, que em situações mais formais apresentam um padrão mais monitorado, enquanto em casa, com os amigos, acabam falando de maneira mais relaxada. No caso de Patativa do Assaré, ele costumava dividir seus versos em “eruditos” – que eram mais monitorados e procuravam seguir o padrão gramatical ensinado nas escolas – e os “matutos” – que buscavam representar uma linguagem mais próxima da fala das pessoas que não tiveram a oportunidade de ir à escola, que não foram alfabetizadas. Assim, Patativa conseguia alcançar as diversas camadas da sociedade, fazendo uma poesia riquíssima.

A2: Ah, professora, você tinha falado mesmo essa questão de “fala monitorada”, de “padrão” na outra aula.

P: E esse será o nosso foco na aula de hoje. Como você observou o caso de Patativa do Assaré, vamos analisar mais um poema dele como ponto de partida para uma análise da chamada “variação linguística”. O nome do poema é “O sabiá e o gavião”.

O sabiá e o gavião

Eu nunca falei à toa.
Sou um cabôco rocêro,
Que sempre das coisa boa
Eu tive um certo tempero.
Não falo mal de ninguém,
Mas vejo que o mundo tem
Gente que não sabe amá,
Não sabe fazê carinho,
Não qué bem a passarinho,
Não gosta dos animá.

Já eu sou bem deferente.
A coisa mió que eu acho
É num dia munto quente
Eu i me sentá debaxo
De um copado juazêro,
Prá escutá prazentêro
Os passarinho cantá,
Pois aquela poesia
Tem a mesma melodia
Dos anjo celestiá.

Não há frauta nem piston
Das banda rica e granfina
Pra sê sonoro e bom
Como o galo de campina,
Quando começa a cantá
Com sua voz naturá,
Onde a inocença se incerra,

Cantando na mesma hora
Que aparece a linda orora
Bejando o rosto da terra.

O sofreu e a patativa
Com o canaro e o campina
Tem canto que me cativa,
Tem musga que me domina,
E inda mais o sabiá,
Que tem premêro lugá,
É o chefe dos serestêro,
Passo nenhum lhe condena,
Ele é dos musgo da pena
O maiô do mundo intêro.

Eu escuto aquilo tudo,
Com grande amô, com carinho,
Mas, às vez, fico sisudo,
Pruquê cronta os passarinho
Tem o gavião maldito,
Que, além de munto esquisito,
Como iguá eu nunca vi,
Esse monstro miserave
É o assarino das ave
Que canta pra gente uví. [...]

As Escritura não diz,
Mas diz o coração meu:
Deus, o maiô dos juiz,
No dia que resorveu
A fazê o sabiá

Do mió materiá
Que havia inriba do chão,
O Diabo, munto inxerido,
Lá num cantinho, escondido,
Também fez o gavião. [...]

Quando eu era pequenino,
Saí um dia a vagá
Pelos mato sem destino,
Cheio de vida a iscutá
A mais subrime beleza
Das musga da natureza
E bem no pé de um serrote
Achei num pé de juá
Um ninho de sabiá
Com dois mimoso fiote. [...]

Mas, tudo na vida passa.
Amanheceu certo dia
O mundo todo sem graça,
Sem graça e sem poesia.
Quarquê pessoa que visse
E um momento refritisse
Nessa sombra de tristeza,
Dava pra ficá pensando
Que arguém tava malinando
Nas coisa da Natureza.

Na copa dos arvoredro,
Passarinho não cantava.
Naquele dia, bem cedo,

Somente a coã mandava
Sua cantiga medonha.
A menhã tava tristonha
Como casa de viúva,
Sem prazê, sem alegria
E de quando em vez, caía
Um sereninho de chuva. [...]

Ceguei com munto carinho,
Mas, meu Deus! que grande agôro!
Os dois véio passarinho
Cantava num som de choro.
Uvindo aquele grogeio,
Logo no meu corpo veio
Certo chamego de frio
E subindo bem ligêro
Pr'as gaia do juazêro,
Achei o ninho vazio.

Quage que eu dava um desmaio,
Naquele pé de juá
E lá da ponta de um gaio,
Os dois véio sabiá
Mostrava no triste canto
Uma mistura de pranto,
Num tom penoso e funéro,
Parecendo mãe e pai,
Na hora que o fio vai
Se interrá no cimitéro.

Os dois passarinho amado
Tivero sorte infeliz,
Pois o gavião marvado
Chegou lá, fez o que quis.
Os dois fiote tragou,
O ninho desmantelou
E lá pras banda do céu,

Depois de devorá tudo,
Sortava o seu grito agudo
Aquele assassino incréu [...]

Com triste rescordação
Fico pra morrê de pena,
Pensando na ingratidão
Naquela menhã serena
Daquele dia azalado,
Quando eu saí animado
E andei bem meia légua
Pra bejá meus passarinho
E incrontei vazio o ninho!
Gavião fí duma égua!

Após a leitura silenciosa do texto a professora inicia a discussão.

P: E então... Gostaram do poema?

A1: É muito bonito, professora... E triste também, porque os filhotes morreram.

A2: O texto faz a gente sentir como se estivesse lá, no momento em que o poeta encontrou os passarinhos. Parece que o poeta tá conversando com a gente...

P: Por que você teve essa impressão?

A2: Ah, porque ele sempre parece que tá bem perto da gente. Na hora que ele diz que vai contar a arruaça que o gavião fez com ele quando era criança. Parece quando o meu avô começa a contar as histórias dele...

P: É verdade. O poeta constrói o texto de uma maneira que parecemos estar bem próximos dele, é um cenário construído para nos colocar mais perto da realidade em que ele vivia.

A3: E ele usa a língua matuta não é professora?

P: Isso mesmo. Patativa optou pelos versos matutos, porque queria expressar a realidade do sertão nordestino, a vida de um menino que vivia cercado pela vegetação e pelos animais típicos daquela região.

A2: É a caatinga.

P: Exatamente. O bioma é a caatinga. Vocês viram quantos pássaros são citados pelo poeta?

A4: O poeta gostava mesmo de pássaros hein! É sabiá, canário, até patativa que é o apelido dele!

P: Isso mesmo. E ainda tem o galo de campina e o sofreu.

A4: Ah, sofreu é o nome de um pássaro?

P: Sim, ele também recebe outros nomes dependendo da região do país. Pode ser chamado de corrupeção ou de concriz.

A4: Agora eu entendi... Pensei que tivesse errado lá no texto...

P: Mas, além dos pássaros de que gostava, o poeta também fala de outro com o qual não simpatizava muito... Alguém lembra qual era o pássaro?

A: O gavião.

P: E por que ele não gostava do gavião?

A2: Por que o gavião gostava de comer os filhotes dos outros passarinhos.

P: Exatamente.

A5: Mas professora, a vida é assim mesmo... Não é aquela história da cadeia alimentar? O coitado do gavião também tinha que comer ué!

P: É verdade, existe a cadeia alimentar e o gavião, como qualquer outro animal tem que se alimentar sim. Não estou dizendo que é para vocês terem raiva do gavião, não esqueçam que estamos lendo um poema, que foi escrito baseado nas emoções do poeta e, apesar de trazer características da vida real, apresenta traços da imaginação daquele que escreve, então, por favor, nada de fazerem campanha contra o pobre do gavião hein!

A5: Pode deixar professora! Eu acho que o poeta tava querendo mostrar que tava triste porque não teria mais o canto de seus passarinhos todos os dias, aí ficava culpando o gavião.

P: Muito bem. Então vocês perceberam a ligação do poeta com os animais da caatinga, e em relação às plantas, à flora da região?

A3: Ele fala só do juazeiro...

P: Você imagina por que ele faz isso?

A3: Deve ser a planta mais fácil de achar ninho de passarinho.

P: Por que você acha isso?

A3: Porque ele diz que o juazeiro era copado e que ele gostava de ficar embaixo dele pra ouvir o canto dos pássaros.

P: Muito bem. O juazeiro é uma árvore que resiste às secas e geralmente sempre está verde, então sempre dá sombra ao povo do sertão.

A4: E dá fruta professora?

P: Sim. É um fruto pequeno, chamado juá.

A3: Igual ao da pasta de dente?

P: Muito bem lembrado... O juazeiro tem muitas utilidades e, por ter uma substância que gera espuma, pode ser utilizado para fabricação de sabão, pastas de dentes e outros

materiais de limpeza, além de ser utilizado para fins medicinais também. Na época da seca, ele pode ser utilizado para alimentar os animais. Estão percebendo o quanto a natureza é importante? Isso não se restringe apenas à região Nordeste, mas ao mundo inteiro. As pessoas devem aprender a valorizar os elementos do meio ambiente, pois eles são muito importantes para as nossas vidas.

A6: É mesmo professora, por isso que todo mundo tá falando de preservar o meio ambiente... As árvores estão acabando, os animais morrendo, a água tá poluída... Assim fica difícil sobreviver. Por isso que o poeta ama tanto os animais e as plantas do sertão não é?

P: É isso mesmo. O amor que o poeta tem pela natureza deveria servir de exemplo para muita gente da cidade... Até aqui tudo bem? Alguém tem alguma pergunta?

A1: Professora, a palavra certa é “juazeiro” ou “juazêro”?

P: A escrita padrão, aquela apresentada no dicionário e que deve ser utilizada em documentos, na escola, em situações formais em geral, é “juazeiro”. O que acontece é que muitas vezes, na fala menos monitorada, quando temos o encontro das letras “e” e “i” – alguém se lembra como chamamos esse encontro?

A5: É um ditongo professora.

P: Isso mesmo! Então, muitas vezes, quando temos palavras com ditongos como este – ei, acabamos pronunciando como um “ê”, ou seja, é uma pronúncia reduzida. Vamos ver outros exemplos no texto?

A: Rocêro, intêro, ligêro, arruacêro.

P: Bem, como nós vimos no começo da aula, Patativa tentou expressar a linguagem de uma pessoa do ambiente rural, com pouco ou nenhum estudo, mas vamos pensar um pouco: no dia a dia, vocês costumam ouvir pessoas com certa escolaridade falando dessa forma? Ou realmente só as pessoas que não vão à escola é que pronunciam o ditongo “ei” como “ê”?

A2: Ah, professora, já vi muita gente falando “bêjo” e “verdadêro” aqui na escola, em casa, na televisão... Acho que não é só o pessoal da roça que fala assim...

P: Isso mesmo! Eu, você e tantas pessoas que têm acesso à educação diariamente pronunciamos as palavras dessa forma. O que acontece é que alguns tipos de variação são menos notados em nossa fala porque são mais frequentes. Esse caso de reduzir os ditongos é um exemplo muito bom, porque mesmo as pessoas com mais escolaridade podem falar assim em situações menos formais. É claro que, se vamos apresentar um trabalho escolar, uma palestra, etc, vamos monitorar a nossa fala e buscar nos expressar de acordo com a forma padronizada. Dentro do texto, vocês conseguem identificar outra forma de expressão que não

está de acordo com o padrão, mas que pode ser encontrada na fala das pessoas escolarizadas?

A2: Como se tivesse escrevendo do jeito que fala?

P: Sim, como se estivesse escrevendo do jeito que se fala.

A2: Ah, quando ele diz “amá”, “ligá”, “fazê”...

P: Por que você acha isso?

A2: Porque todo mundo fala assim. Eu nem lembro se alguém fala “amarrrr”, “ligarrrr”, “fazerrrr”!

(risos)

P: É verdade. Dificilmente alguém força tanto o coitado do “r” no final de um verbo como você fez agora... Essa é mais uma prova de que alguns fenômenos que ocorrem em nossa língua, apesar de não estarem previstos nos livros, acabam ocorrendo porque a língua é viva e quem permite que ela continue viva é quem faz uso dela, ou seja, somos nós. E quem é que em conversas com amigos, ou com seus pais, não fala “iscuta” ou “iscondido”, ao invés de “escuta” e “escondido”?

A3: Nossa, professora... Desse jeito tá parecendo que não tem nada errado no texto... Então a gente nem precisa mais fazer prova né? Todo mundo tá falando certo, já sabe tudo...

(risos)

P: Muito engraçadinho hein! Eu não estou dizendo que vocês não devam estudar o padrão que está nos livros. Só que vocês devem entender que existem diferentes formas de se expressar e que essas formas contribuem para o sucesso de nossa comunicação nas diversas situações. Imaginem se vocês chegassem em casa e conversassem com seus pais utilizando todas as “regras” aprendidas na escola... Provavelmente, o diálogo seria bem estranho, não é? Da mesma forma, quando vocês forem a uma entrevista buscando um emprego, não poderão utilizar a mesma linguagem que utilizam quando conversam com seus colegas, usando gírias, contando piadas, enfim, deverão planejar mais o que vão dizer, observar mais a concordância, ou seja, vão monitorar mais a fala de vocês. Entenderam?

A4: Então, professora, se o poema fosse escrito de acordo com o padrão, nós não perceberíamos a ligação entre o poeta e a sua terra não é?

P: Exatamente. Se o poeta optasse por uma linguagem mais monitorada, fugiria da proposta de retratar a realidade do sertanejo, ou, no mínimo, teríamos um relato mais distante daquele contexto.

A6: *É, mas ele também usa umas palavras que a gente não costuma usar no dia a dia, não é professora? Se a gente começar a falar “frauta”, “disciplina”, “pruque”, todo mundo vai ficar rindo da gente.*

P: *Muito bem observado! Existem algumas formas de variação que são mais próximas da nossa realidade, ou seja, de um lugar em que se tem acesso à educação, aos livros, etc., mas também existem exemplos de variação que são mais próximos da realidade em que não se tem contato com estes recursos, geralmente, são típicos de ambientes rurais e, de fato, quando ouvimos expressões como “pranta”, “crona”, “resorveu”, acabamos rindo, achando feia a forma como as pessoas falam. Mas vocês sabiam, que há muito, muito tempo, algumas dessas formas de expressões eram utilizadas por escritores, políticos, etc?*

A3: *Não acredito não...*

P: *Mas é verdade. Muitos escritores utilizavam palavras como “frauta” e “pranta”. O que acontece é que a língua portuguesa passou por muitas transformações ao longo dos séculos, mas muitas pessoas, por não terem acesso à educação formal, acabaram mantendo as formas tradicionais, que hoje são vistas como erros, mas que um dia já foram padrão também.*

A3: *Professora, a minha avó mora lá no interior, na roça, e quando ela falava “musga” e “passo” eu achava muito estranho. Achei que fosse coisa que só ela falava...*

P: *E por que você acha que sua avó fala assim?*

A3: *Ah, ela não estudou, só vivia na roça mesmo.*

P: *Mas por que você acha tão estranho falar as palavras assim?*

A3: *Ih... Eu acho que é porque umas palavras são grandes e aí o povo acaba dando um jeito de diminuir, pra ficar mais fácil...*

P: *É, você não deixa de ter razão... Este também é um fenômeno que ocorre na língua portuguesa há muito tempo. Vocês lembram quando estudaram as sílabas tônicas?*

A4: *Ah, professora, já faz um tempinho hein...*

P: *É, mas vamos tentar lembrar: como classificamos as palavras de acordo com as sílabas tônicas?*

A: *Oxítonas, Paroxítonas e Proparoxítonas.*

P: *Muito bem. Como podemos classificar a palavra “música”?*

A1: *Proparoxítona.*

P: *Por que?*

A1: *Porque o acento está na antepenúltima sílaba.*

P: Excelente. O que acontece na língua portuguesa é que não são muitas as palavras proparoxítonas. O que se observa é que aquelas pessoas que não têm acesso à educação formal, acabam “reduzindo” estas palavras, transformando-as em paroxítonas. Mas também podemos observar alguns exemplos usados por pessoas escolarizadas. Algumas pessoas, na fala informal, acabam pronunciando “xicra” ao invés de “xícara”, “cosca” no lugar de “cócegas”, mesmo conhecendo a norma padrão da língua.

A2: É mesmo professora. Ninguém fala “coceguinhas” que vem de “cócegas”, mas todo mundo fala “cosquinha”, então a gente devia falar era “cosca” mesmo.

P: O que vocês precisam entender, é que esses desvios em relação ao padrão muitas vezes são gerados em função de questões históricas, ou seja, a variação que observamos na linguagem popular é influenciada pela língua que nossos antepassados falavam há séculos e, portanto, não deixa de ter lógica, assim como não deixa de servir como forma de comunicação.

A1: Então o que chamamos de “errado” hoje, antigamente poderia ser considerado “certo”?

P: É isso mesmo. Vocês estão percebendo que a variação que observamos na língua não é algo que se refere apenas a pessoas com pouca escolaridade?

A3: Professora, também tem aquelas pessoas que falam “fio”, “veio”... A gente vive falando assim...

P: É mais um exemplo interessante. Agora, quando vemos alguém falando “oiava”, “juêio”, geralmente, tratamos como uma pessoa que não tem inteligência, o que, como já vimos, não é verdade.

A5: A gente fala um monte de coisa igual a eles né professora?

P: Com certeza. Por isso, não devemos discriminar as pessoas por falarem de maneira diferente, nem por motivo algum. O fato de não falarem de acordo com o padrão não as tornam menos inteligentes. Estas pessoas simplesmente não tiveram as mesmas oportunidades de acesso à escola, para conhecerem outras formas de expressão como vocês estão tendo agora, certo?

Bom, pessoal, como hoje discutimos a questão da variação linguísticas e percebemos que nem sempre falamos de acordo com o padrão que está nos livros, gostaria que vocês ao chegarem em casa procurem prestar atenção aos jornais na televisão. Observem a forma como os jornalistas, os apresentadores falam. Quero que vocês anotem possíveis formas de variação mesmo na fala monitorada dos apresentadores e que redijam um pequeno texto falando sobre as impressões que tiveram sobre a questão da variação ok?

6.3.1 Enfim, o respeito às diferenças linguísticas...

A professora inicia a aula resgatando as impressões que os alunos tiveram após a visita ao centro de cultura nordestina e, a partir de comentários dos alunos, ressalta-se mais uma vez o papel da cultura popular e da variedade de produções literárias encontradas na biblioteca. Em seguida, apresenta dados da biografia de Patativa do Assaré, permitindo também que os alunos reconstruam parte do contexto em que o poeta produzia suas obras.

Diante da observação do aluno quanto à variação observada na linguagem utilizada por Patativa em seus poemas, a professora inicia a explanação quanto à variação linguística, destacando que não há formas erradas de se falar e sim estilos diferentes que são completamente válidos no processo de comunicação, afirmando, inclusive que pessoas com maior tempo de escolaridade também apresentam variação na fala⁴¹. Destaca ainda, que há de que se observar a produção poética e a necessidade de adequação da linguagem a fim de construir-se a personagem, aproximando-a da realidade da população sertaneja.

Após a discussão inicial, a professora apresenta o poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré, a fim de que seja lido silenciosamente para posterior discussão em grupo. Ressalte-se aqui a importância de sempre estabelecer uma interpretação conjunta, focalizando a construção dos sentidos do texto de maneira interdisciplinar e deixando-se de lado os tradicionais exercícios de perguntas e respostas aos quais tradicionalmente eram chamados exercícios de interpretação.

No momento em que é mencionado o ambiente em que se passa o poema, os alunos retomam conhecimentos assimilados em aulas de Geografia, reconhecendo a caatinga como vegetação típica do sertão nordestino. Ao citarem o juazeiro como única árvore apresentada ao longo do poema, os alunos estimulam uma discussão que aciona conhecimentos obtidos não em sala de aula, mas como conhecimento de mundo. A valorização do multiletramento pode ser oportunizada nesse momento, uma vez que a partir de dúvidas aparentemente simples, novos conhecimentos são assimilados pela turma.

⁴¹ Conforme apresentado por Bagno (2008, p. 19-20), alguns setores da sociedade consideram que a variação é algo que se realiza apenas em grupos sociais não urbanos, pobres e não escolarizados, quando na verdade é um fenômeno natural na língua.

A linguagem “matuta” usada pelo poeta é um fator que ajuda a construir o contexto em que se passa a história, além disso, a personagem estabelece um diálogo com seu leitor, fazendo-o aproximar-se dos fatos e comover-se com toda a situação descrita.

A partir deste debate inicial, a professora propõe a observação de alguns fenômenos da variação presentes no texto. A partir do resgate desses fenômenos, levará os alunos a buscarem aspectos que mais lhes chamaram a atenção (rotacismos, falta de concordância, termos típicos da região os quais são desconhecidos, etc.).

A professora, mais uma vez afirmará que a língua não é única e que podem ocorrer variações na fala de cada indivíduo, em razão da condição social, da idade, da região em que se vive etc. Valoriza-se, assim, a ideia de que a variação é condicionada por diversos fatores que permitem identificar algumas regularidades da língua, o que nos permite observar, pois, o que Bagno (2008, p. 43) chama de heterogeneidade ordenada que tem como característica

[...] o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. (BAGNO, 2008, p. 43)

O fato de tratar da variação como fenômeno natural na língua não impede que a professora trate do conhecimento formal, levando os alunos a resgatarem os conceitos de ditongos e a partir daí observar que a redução destes também ocorre na fala de pessoas escolarizadas. Da mesma forma, leva os alunos a observarem que a supressão do “r” em verbos no infinitivo ou a pronúncia de “e” em início de palavra como “i” também podem estar presentes na fala da maioria das pessoas sem que estas sejam estigmatizadas, mas que na escrita, mantém-se o padrão preconizado pelas gramáticas. Isso contribui para o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) defende como momento de identificação e conscientização da diferença, uma vez que, levou os alunos a perceberem as diferenças e ampliarem o seu repertório.

Além disso, o fato de demonstrar que há variações mais estigmatizadas socialmente possibilita uma retomada de aspectos históricos na mudança na língua. Ao trazer a questão de termos como “fruta” e “pranta” como exemplos de termos utilizados em momentos anteriores na língua portuguesa, a professora estimula a conscientização de que a mudança ocorre independentemente das forças políticas que tentam padronizar a língua.

Outro aspecto interessante a ser trabalhado é a questão da redução das palavras proparoxítonas e a deslateralização, que apesar de serem fenômenos estigmatizados também podem ser observados na fala menos monitorada. Mais uma vez, a professora retoma o conhecimento formal dos alunos partindo para uma reflexão conjunta quanto ao processo de redução.

É importante manter-se a consciência dos alunos quanto à adequação. O fato de haver a variação deve ser passado aos alunos como maneira de minimizar a criação de posturas preconceituosas e de estimular maior conhecimento quanto às possibilidades de comunicação disponíveis, mas, ao mesmo tempo, deve-se mostrar a necessidade de conhecer-se o padrão a fim de viabilizar a adequação da fala de acordo com a situação. Deve-se, pois, mostrar que a forma padronizada da língua tem função especial e por isso não pode ser desprezada, deve ser estudada com muita atenção na escola e aplicada no trabalho, em situações de formalidade, mas que não é a única forma de comunicação existente.

6.4 Outros textos, novas possibilidades

As situações acima expostas ilustram duas possíveis formas de inserir-se a literatura popular em sala de aula respeitando-se não só as especificidades da língua portuguesa como também alguns aspectos que envolvem as demais disciplinas.

Conforme foi visto no capítulo 3, o qual traz a análise de poemas sob uma perspectiva discursiva, podemos ver que outras aulas podem ser elaboradas considerando-se os aspectos linguístico e sociocultural que envolvem as produções populares.

Em “As aflições da guerra da Europa”, de Leandro Gomes de Barros, foi possível perceber que se tratava de um cordel de cunho jornalístico, cujo tema central era a Primeira Guerra Mundial. A partir de tais informações, o professor tem a possibilidade de estruturar sua aula a partir de diversas perspectivas.

Contemplando os aspectos ligados à História, podem ser lembrados conceitos relativos às grandes guerras, as relações de poder na Europa no início do século XX e a posição do Brasil em relação a tais conflitos. Obviamente o professor de Língua Portuguesa não dispõe de tempo suficiente para aprofundar tais discussões, por isso, deve instigar seus alunos a buscarem informações com outros professores, através de revistas, da internet, ou

seja, estimular os alunos a continuarem pesquisando e ampliando sua capacidade de leitura e reflexão.

[...] As balas levam crianças	Allemanha grita: fogo!	Ergue a frente e grita fogo!
Como se fora uma palha	E a Rússia grita: avança!	A Servia manda avançar,
Sobem mulheres e homens	A Austria raivosamente	Vá em cima, grita a Bélgica
Tangidos pela metralha	Como uma fera se lança	Não deixo Allemanha entrar
A fumaça envolve o mundo	Rasgando a unhas e dentes	A Inglaterra prepara-se
Que nem o vento a espalha	Velho, mulher e criança.	Eis a desgraça no mar [...]

Daí percebe-se a necessidade de estabelecer uma ligação maior com os professores de outras disciplinas, pois, para que o projeto atinja plenamente seus objetivos é necessário que todo o corpo docente entenda seu papel como promotor da prática de leitura, ou seja, não apenas o professor de português é responsável pelas atividades que envolvam as práticas linguísticas, mas toda a escola, uma vez que todos fundamentam suas aulas em interações verbais. Kleiman & Moraes (1999) propõem justamente isso, que a escola promova, através de projetos pedagógicos, a leitura envolvendo as diferentes disciplinas de forma a levar o aluno a construir o conhecimento necessário para sua formação (construção de redes de significados).

Ainda analisando-se o conflito narrado por Leandro Gomes de Barros, há a possibilidade de estimular o conhecimento a partir da Geografia, observando a configuração geopolítica da Europa, bem como as consequências socioeconômicas do período pós-guerra tais como as mortes de milhões de pessoas, principalmente os homens que participaram das batalhas, o que obrigou a inserção de mão de obra feminina no mercado de trabalho, a ascensão dos Estados Unidos como uma das grandes potências após o conflito, etc.

Partindo para área das Ciências, podem ser abordadas as consequências do desenvolvimento de artefatos bélicos após a primeira guerra (aviões, navios, canhões e demais armamentos), verificando-se a importância para o avanço tecnológico mundial, mas sem esquecer de observar os fatores negativos, como a criação de condições para conflitos cada vez mais sangrentos que se refletem na situação de violência em que vivem as sociedades modernas.

[...] Vamos tratar da batalha	Disse o commandante chefe	Foi o tiroteio mais forte
De 27 de agosto	Que vinha na armada inglesa	Que já se viu nesse mundo
Quando 12 couraçados	Qualquer um dos meus navios	Com 5 horas de fogo
Cada qual mais disposto	Vale mais que uma fortaleza	Foram todos 12 ao fundo
Trez allemães 9 inglezes	Disse a armada allemã:	Só escapou um soldado
Peitaram de rosto a rosto.	Veremos, não é certeza	Mas esse já moribundo

Observando-se a crise econômica do pós-guerra, o professor pode incluir em sua discussão a influência de todo este cenário na produção artística da época, focalizando, inclusive, os movimentos de vanguarda que surgiram no período entre as duas grandes guerras, bem como o reflexo na arte brasileira, cujo ponto máximo foi a Semana de Arte Moderna de 1922, mas que teve seus primeiros passos ainda em 1917 com a exposição das obras de Anita Malfatti sob a influência do cubismo e do expressionismo⁴².

Não se deixando de lado os temas transversais, a ética e a pluralidade cultural também devem amparar a interpretação do poema, uma vez que o professor poderá explorar questões como a compreensão de processos políticos que contribuíram para a formação das sociedades atuais, a importância das condutas humanas como parte da formação da cidadania, a reflexão acerca dos valores de igualdade e respeito às diferenças e ainda a valorização da memória como elemento de construção conjunta e como parte da formação sociocultural.

Quanto aos conhecimentos específicos da língua portuguesa, poderão ser abordadas as questões da intertextualidade, levando-se para a sala de aula textos jornalísticos da época em que foi publicado o cordel, os quais relatem as batalhas citadas pelo poeta, bem como a intergenericidade⁴³ que permitiu ao poeta elaborar um texto de cunho jornalístico sob a forma de cordel, explorando as formas poéticas populares.

Além disso, ao levar para a sala de aula a versão do cordel com a escrita original, provavelmente os alunos observarão as diferenças ortográficas presentes no texto, uma vez que foi publicado em 1914. Sendo assim, há uma boa possibilidade de abrir-se a discussão para o novo acordo ortográfico, mostrando aos alunos as transformações pelas quais a escrita oficial da língua já passou (echos, Allemanha, orphandade, etc.).

Mais uma vez, é fundamental atentar para as diferenças entre o texto literário e o não literário, informando aos alunos que a criatividade do poeta não deixa de estar presente, mesmo ao se tratar de um acontecimento real, encontrando-se, pois, traços evidentes de suas ideologias e crenças aliadas aos recursos estéticos de que dispunha. Como já foi dito no

⁴² Massaud Moisés (2001, p. 14) afirma que nenhuma data foi tão significativa na preparação da Semana de Arte Moderna quanto o ano de 1917, em razão da exposição de Anita Malfatti cujas inovações artísticas foram marcadas pela ousadia e pela polêmica.

⁴³ Koch, Bentes & Cavalcanti (2007, p. 64) denominam intergenericidade ou intertextualidade (inter) genérica o fato de um gênero textual poder assumir características de outro. Neste caso, o texto de Leandro Gomes de Barros, apesar de configurar-se como poema, acaba assumindo a função de informar seu leitor sobre os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, ou seja, apresenta traços do texto jornalístico.

capítulo anterior, o autor posiciona-se claramente contra a investida alemã e, conseqüentemente, contra toda a Tríplice Aliança, evidenciando sua postura:

[...] Porque os belgas diziam Morrer sim, curvar-se não Antes morrer do que ser Escravo do alemão A favor de minha pátria Brigo a dentes, pés e mão[...]	[...] Viva a Bélgica idolatrada França paiz meu irmão Isto dizia um soldado Já com os bofes na mão Olhava para o inimigo Dizendo: morra alemão![...]	[...] Santo Deus! Olhai de lá! Esta triste negra sanha Talvez que o sol tenha nojo Quando passa na campanha Quem sabe se não escarra Da Áustria e da Allemanha[...]
---	---	--

O professor pode destacar a recorrência desse tipo de cordel até nossos dias, apresentando o relato de conflitos recentes como no caso de “A rixa de George Bush com Saddam Hussein”, de autor desconhecido e que foi datado de janeiro de 2003.

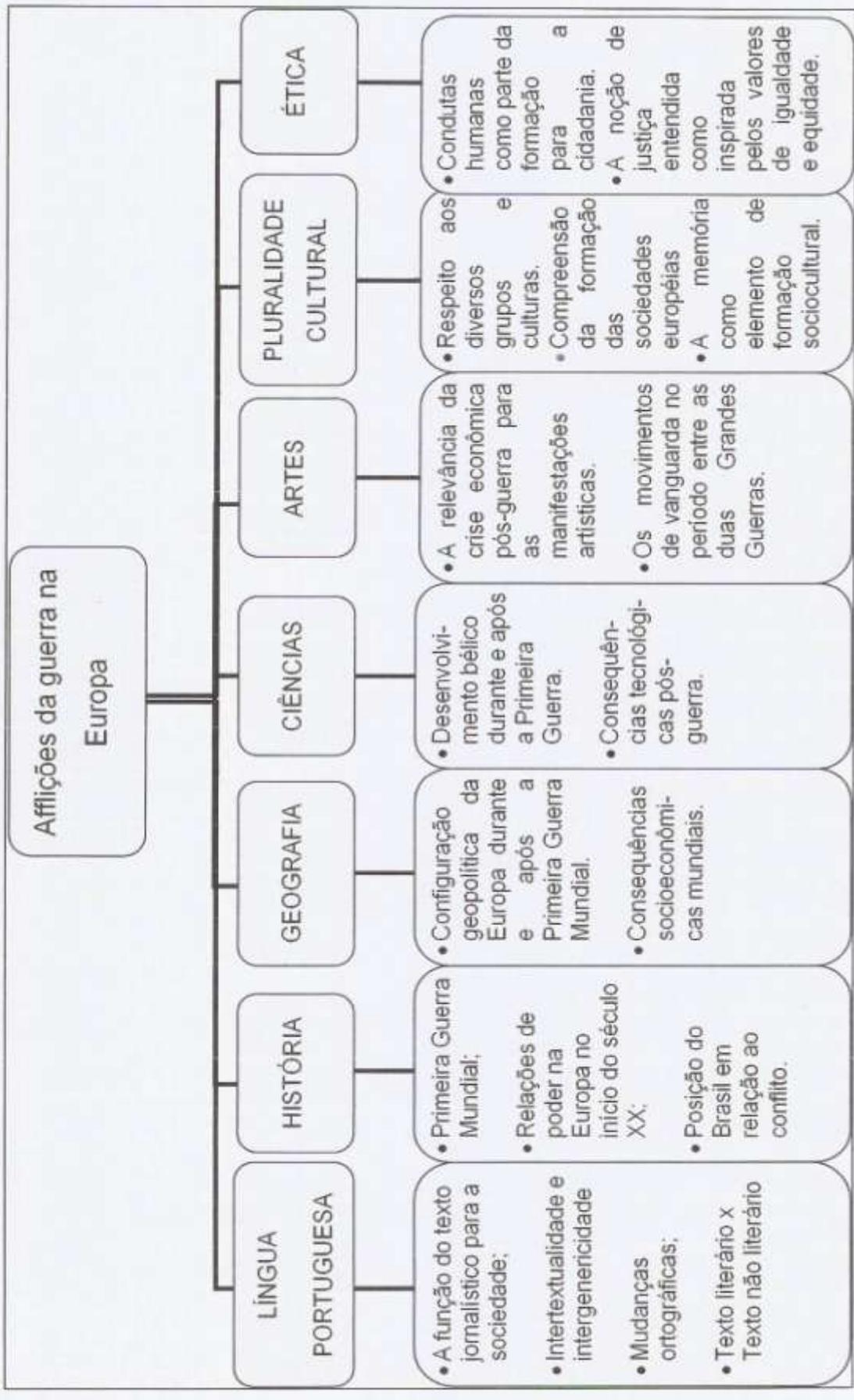
A Rixa de George Bush com Saddan Hussein

Nestas horas delicadas, Que vive a humanidade, Vou dizer umas verdades Que não podem ser guardadas; Sobre o perigo da guerra, Que ameaça toda a terra, De forma já esperada.	Basta ver o que fizeram Com o Afeganistão; A maior aberração, Um estrago muito sério; Mataram e maltrataram, Bin Laden não encontraram, Deixaram tudo no zero.	Tudo que os americanos Quiseram ver no Iraque, Era assunto de araque, Para alimentar seus planos; Na busca de um motivo, Quer todo mundo cativo, Ignora até a ONU.
O mundo está assistindo, Dias, meses, até anos, Onde com gestos tiranos O certo vai se esvaindo; Pois os Estados Unidos, Que já foram tão vencidos, Na vingança vão seguindo. [...]	Agora é o Iraque O escolhido da vez; Se ele fez ou não fez, Bush só quer que ataque; Com a sanha sanguinária, Que só se iguala à barbárie, Nem teme um novo baque.	Com isso, Estados Unidos Criam animosidade Em toda a humanidade, Que tem de tomar partido; Pois ninguém concordará, Nem deseja autorizar Essa guerra sem sentido. [...]

Ainda retomando o início do Modernismo Brasileiro, poderá ser lembrada a publicação de “Há uma gota de sangue em cada poema” (1917), de Mário de Andrade sob o pseudônimo de Mário Sobral, e cuja temática também girava em torno da Primeira Guerra Mundial. Sendo assim, percebemos que é possível conduzir o trabalho em sala de aula da seguinte maneira⁴⁴:

⁴⁴ O presente quadro encontra-se pautado por assuntos a serem tratados nos 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental, conforme prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 das disciplinas e temas transversais expostos.

QUADRO 2 – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO



Ao utilizar o poema de Catulo da Paixão Cearense, “Terra Caída”, o professor poderá, da mesma maneira, abordar diferentes campos do conhecimento a fim de estimular a interpretação conjunta do texto.

O próprio título já desperta a curiosidade quanto à questão cultural do norte do país. Ao falar-se na expressão “terra caída”, o professor deverá entrar no campo da Geografia a fim de levar os alunos a observarem um dos efeitos do desmatamento às margens dos rios amazônicos, que é a erosão. A partir daí poderá iniciar uma discussão que abranja as relações do homem com a Floresta Amazônica, bem como da dimensão das intervenções no meio ambiente e dos impactos socioeconômicos causados (desequilíbrios ambientais), estimulando os alunos a procurarem sites que tratem das questões ambientais como: Amazônia.org, Isto é Amazônia, etc.

Além disso, poderá ser explorado o conhecimento histórico, abordando os movimentos migratórios gerados a partir do ciclo da borracha, enfatizando-se o êxodo nordestino em razão das grandes secas que marcaram o início do século XX sem esquecer-se de mencionar a formação dos campos de concentração de flagelados da seca, especialmente no Ceará. Quanto a este assunto, poderão ser apresentados documentários que falem sobre os “soldados da borracha”, cartazes e jornais da época cujo intuito era convocar trabalhadores, como os seguintes:



Figura 4 Cartazes que convocavam os "soldados da borracha"



Figura 5 "Soldados da Borracha" de Maria V. Secretó

Faz hoje sete janêro,
que eu dêxi o Ciará,
e rumei lá pró Amazona,
a terra dos siringá.

N'aquelas mata bravia,
lá, nos centro arrtirado,
as arve tem munto leite,
mas nós já tâmo cansado!

O inverno, n'aquele inferno,
é uma grande infernação!
No inverno não se trabaia,
que é o tempo da alagação.
Isperei. Veio o verão.

Na área de Ciências, o professor poderá enfatizar a fauna e a flora da região amazônica e sua importância para o equilíbrio do meio ambiente. Além disso, há que se ressaltar a importância de tais elementos para as pesquisas no intuito de descobrir-se a cura de algumas doenças. Outro aspecto que pode ser abordado são as doenças típicas da região e o fato de permanecerem ameaçando a população da região norte mesmo diante de tantas inovações científicas, como a dengue e a malária, por exemplo.

É mais mió não falá!...
 Tu qué sabe, meu amigo,
 o que é os siringá?!
 É trabaiaá... Trabaiaá!
 É um hôme se individá!

É vive n'uma barraca,
 n'um miserave casebre
 e sé ferrado da febre,

que anda danada prú lá!

É trabaiaá, trabaiaá,
 dendê que rompe a minhã,
 prá de dia sé chupado
 pulo piúm, que é marvado,
 e de noite sé sangrado
 pulo tá carapanã!!

É um hôme dá todo o sangue
 pró mardito do piúm,
 e vortá mais desgraçado,
 cumo eu — o Chico Mindélo,
 duente, feio e amarelo,
 cumo a frô do girimúm.



Figura 6 - Página da Internet com notícia sobre a Amazônia

Além da questão do meio ambiente e do tão debatido desenvolvimento sustentável, outro tema transversal que pode ser incluído na discussão sobre o texto, é a pluralidade cultural. Através dos relatos do poeta, pode-se propor o resgate de alguns aspectos da cultura ribeirinha, enfatizar a incorporação de hábitos dessa cultura por parte dos imigrantes nordestinos que buscavam novas condições de vida através da exploração da borracha e como a valorização das culturas locais pode exercer papel decisivo como forma de resistência à opressão social.

No tocante às Artes, o professor pode explorar não apenas a questão da cultura oral presente no texto, mas também as danças típicas do início do século XX, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, além da própria música popular que era predominante na época,

uma vez que o poeta tornou-se amplamente conhecido por sua produção na área musical, tendo migrado para o Rio de Janeiro sem esquecer suas origens.

[...] O pagode, a festa, o samba,
era im casa d'um rocêro
de nome: — Antônio Truamba.
No pagode do Truamba,
chorei tanto na viola,
de noite inté de minhã,

que a fermosa cunhatã
teve uns caído prá mim! [...]
[...] A barraca do cabôco
táva toda inluminada
e quage toda afogada
n'uma moita de abiêro!

Nas pórka e warsa e quadria,
a dança táva animada!

O som da frauta e a viola
se misturava cum o chêro
das fulô d'um jasmînêro,
que intrava pula jinela!

À medida que se avança a interpretação, o professor oportuniza a implementação da capacidade comunicativa de seus alunos. Os diálogos fundamentam a aula e levam os alunos a ampliarem seu repertório verbal, expandindo o léxico e valorizando a variação existente na língua. Além disso, o professor mais uma vez poderá aliar atividades as quais envolvam diferentes recursos como a pintura, documentários, músicas a fim de levar aos alunos às diferentes formas de linguagem.



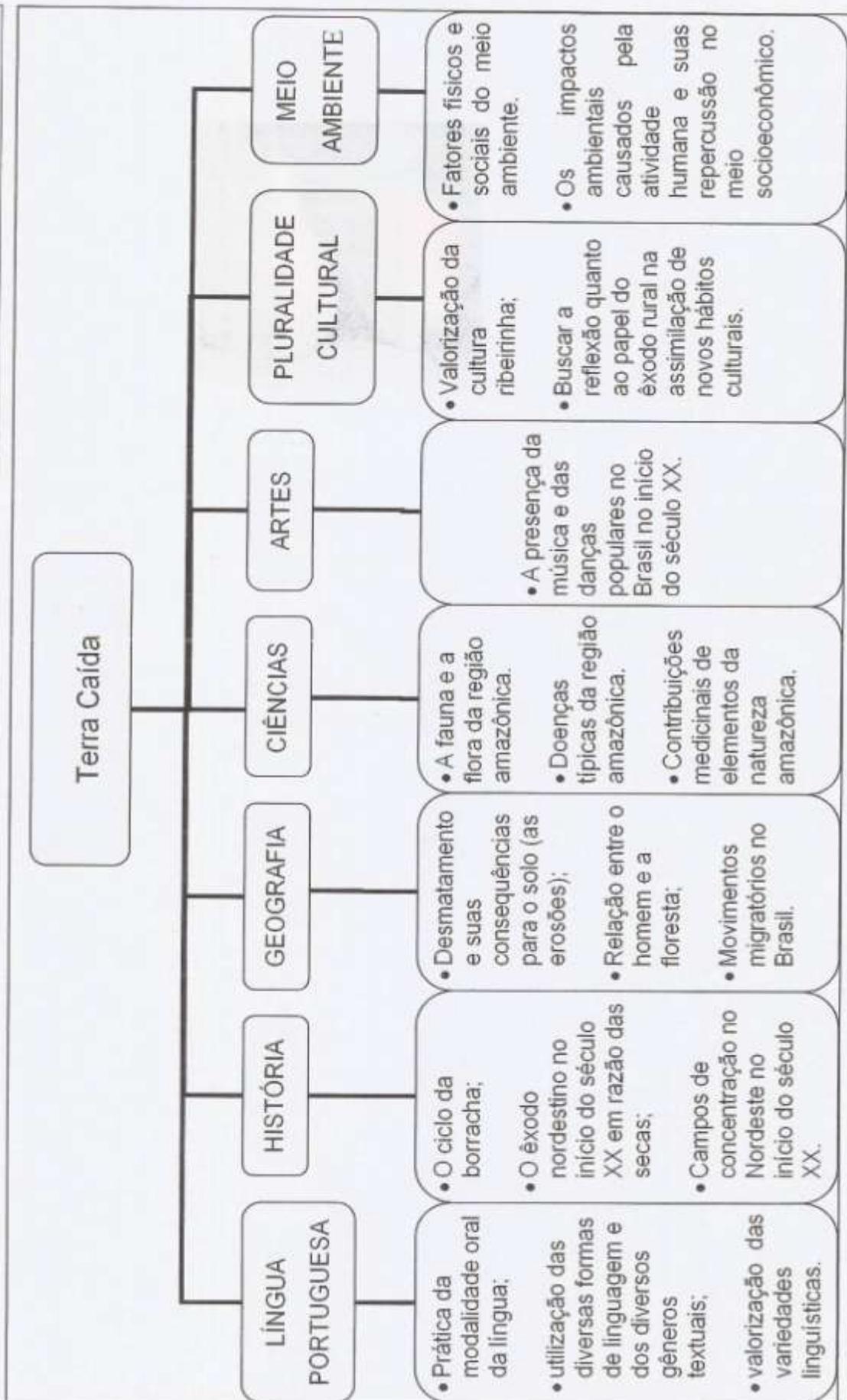
Figura 7 - Quadro "Retirantes", de Cândido Portinari



Figura 8 - Imagem da caatinga

A seguir, a estrutura de assuntos a serem abordados a partir do poema de Catulo da Paixão Cearense:

QUADRO 3 – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO



O presente projeto, além de contar com as contribuições teóricas inicialmente apresentadas, procurou incorporar em sua estrutura a metáfora criada por Kleiman & Moraes (1999, p.47) da “rede em construção” que simboliza o fato de a construção do conhecimento envolver uma série de associações cognitivas geradas a partir do contato com outras pessoas, objetos, conceitos, instituições, etc. e segundo a qual o aprendiz é sujeito ativo na construção desse conhecimento.

Dessa forma, acredita-se ser possível romper com antigos problemas do ensino de língua portuguesa tais como a mecanização da leitura, cuja característica principal é a concentração de exercícios superficiais em textos dos livros didáticos descontextualizados, além das atividades focadas nas regras abstratas da gramática tradicional, baseadas em frases soltas, valorizando-se apenas uma variedade linguística inatingível.

Entende-se, pois, que a promoção da prática de letramento envolve muito mais que o ensino da norma padrão. Deve-se ter em mente que para o aluno sentir-se estimulado a ler e a escrever deve ver sentido nas atividades propostas, deve estabelecer conexões entre o conteúdo previsto nos programas pedagógicos e as informações com as quais mantém contato em seu dia-a-dia.

Nas situações apresentadas, os textos populares podem estimular discussões acerca de temas atuais a partir de poemas escritos no início do século XX, o que pode despertar nos alunos a conscientização quanto às consequências sociais geradas a partir de guerras, ou da exploração de recursos naturais e que se refletem no contexto social em que estão inseridos.

A aula de língua portuguesa deverá configurar, portanto, a oportunidade de estabelecer o diálogo entre diversos textos, os quais não deixarão de servir à reflexão gramatical, à compreensão de funções coesivas (Cf. Bortone e Martins, 2008), mas deverão, acima de tudo, contribuir para a construção da capacidade crítica dos leitores.

Assim, torna-se fundamental a mudança de postura do educador, uma vez que, nesse contexto, passa a ser visto como “interculturalista”⁴⁵ e deve proporcionar, através de sua prática pedagógica, a oportunidade de que as relações de sentido sejam estabelecidas sem que

⁴⁵ Serrani (2005, p. 17) defende que o professor “interculturalista” deve perceber que a língua não é um instrumento a ser dominado pelo aluno apenas sob o enfoque das questões gramaticais. A prioridade em seu trabalho será atentar para “processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural”.

ele seja visto como único detentor do conhecimento, valorizando, assim, os conhecimentos prévios e o contexto social em que seus alunos estão inseridos.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente preocupação em gerar experiências de sucesso no ensino de língua portuguesa permite aos pesquisadores em educação elaborarem novas propostas de trabalho a fim de tornarem as práticas de leitura e escrita mais significativas para os alunos. Tais esforços procuram priorizar a reflexão sobre a língua e a ruptura com o preconceito linguístico.

No intuito de concretizar essas aspirações, os profissionais pautam-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no sentido de promover metodologias as quais valorizem a interação entre as modalidades oral e escrita da língua e estimulem atividades e projetos interdisciplinares, integrando os conhecimentos prévios dos indivíduos em eventos eficazes de letramento.

Considerando essa nova forma de pensar a educação e por entender a cultura popular como importante fonte de conhecimento, procurou-se aqui mostrar o quão valiosa é a inserção da literatura oral em sala de aula, uma vez que esta proporciona a realização de uma interessante análise linguística cujo foco deixa de se voltar exclusivamente aos aspectos gramaticais e lexicais, passando a reconhecer o papel de traços pragmáticos na construção dos sentidos do texto.

Na primeira parte da pesquisa, foi possível verificar a forte relação entre a população sertaneja e a poesia oral. Os elementos de formação dessa modalidade literária e a tradição sob a qual se fundamenta foram aspectos que evidenciaram uma complexa rede de conhecimentos cuja base encontra-se nas próprias raízes do povo brasileiro. Assim, o sertanejo entra em contato com as produções poéticas em momentos de descontração após duras jornadas de trabalho, mas nem por isso deixa de enriquecer sua cultura.

Escutar as declamações constitui uma experiência prazerosa e não impositiva, como nas tradicionais formas de ensino. Portanto, o saber adquirido, apesar de desfrutar de prestígio social limitado, é repassado de forma espontânea, mantendo o elo entre o homem e sua terra.

Embora este não seja um de saber institucionalizado, o contato com a poesia popular em seus diversos gêneros configura um evento de letramento, levando à conclusão de que mesmo os analfabetos ou semi-alfabetizados podem envolver-se em práticas sociais de leitura.

Essa questão também foi contemplada no capítulo teórico deste trabalho ao serem destacados os letramentos múltiplos e ao se ressaltar a importância dos letramentos locais vernaculares como parte da resistência cultural das classes estigmatizadas.

Ao conhecerem a realidade de poetas como Leandro Gomes de Barros, Catulo da Paixão Cearense e Patativa do Assaré, os alunos perceberão que, apesar de terem experiências de vida tão distintas, de terem frequentado ambientes sociais tão diversos daqueles onde nasceram, esses artistas não deixaram suas raízes em detrimento de uma cultura socialmente vista como “superior”.

O poeta popular busca representar seus semelhantes, dar voz a esta parcela excluída do povo brasileiro ratificando sua identidade. E é através da sua arte e da linguagem utilizada que também aproxima a população construindo com esta uma relação de cumplicidade.

[...] o jogral nordestino procura falar a linguagem dos seus ouvintes, sem se preocupar muito em aprimorar a forma, buscando, ao contrário, valores de aceitação mais ampla. Não narra situações demasiadamente singulares; com as quais pouca gente poderia identificar-se, assim como não se perde muito nos meandros da sensibilidade, nem nas descrições prolongadas. Tampouco inclina-se à análise psicológica, procurando explorar os estados de alma mais gerais, que mais de perto respondam aos gostos de seus ouvintes [...]. Este entrosamento é decisivo para o poeta, pois de agradar ao auditório depende o seu ganha-pão.” (RIBEIRO, 1986, p. 66).

Proporcionar aos alunos de escolas de periferia o contato com esse tipo de manifestação, contribui para a formação de leitores críticos e permite o intercâmbio com campos culturais tão depreciados quanto o deles, viabilizando a constituição de verdadeiros agentes sociais capazes de interagir criticamente com as situações de leitura e escrita num sentido global, que reconheçam e defendam o valor daquilo que sua comunidade produz. Assim, o letramento se concretiza aliando-se o conhecimento institucional ao conhecimento popular, evidenciando a relação de “intercâmbio cultural” defendida por Rojo (2008).

Cabe ao professor atuar como mediador entre esses saberes. A relação deve ser feita com cautela, explicitando o valor de cada cultura, de cada maneira de lidar com a linguagem. A busca da identidade desse aluno com a comunidade em que vive é esperada, mas não se pode esquecer de desenvolver as habilidades e conhecimentos formais exigidos pela escola e pelas diversas instituições sociais.

Dessa forma, verificou-se a possibilidade de realizar um trabalho com aspectos linguísticos sem tratar o texto popular como fonte de “erros de português”. Além de chamar a

atenção para a diversidade dialetal existente no Português Brasileiro tornou-se evidente que mesmo em situações de fala mais monitorada são observáveis desvios em relação à norma padrão, comprovando o fato de a língua não ser uma entidade estática, passível de imposições e de correções inflexíveis. Logo, abre-se a oportunidade de conscientizar os alunos quanto à dinamicidade da língua e à capacidade de adequação aos diversos contextos de uso, derrubando-se, portanto, possíveis preconceitos em relação aos falares rurais. Segundo Bortone (2007, p. 124-125),

Em sociedades monolíngues estratificadas em classes, os dialetos não padrão são considerados inadequados, mal-estruturados e, às vezes, até ilógicos. Essas atitudes não se justificam por critérios linguísticos, mas socioculturais. Do ponto de vista sociolinguístico, cada dialeto é adequado às necessidades e características da classe social a que pertence o falante [...]. A diferença entre as variedades padrão e não-padrão não indica deficiência na estrutura da gramática não-padrão. Esta é regular e oferece formas equivalentes para cada expressão do mesmo conteúdo lógico. (BORTONE, 2007, p. 124-125).

Assim como se propõe no projeto de leitura apresentado na quarta seção, deve-se levar o aluno a refletir acerca da variação linguística observada não só nas poesias sertanejas, mas em sua fala, na fala de professores, jornalistas e outros profissionais, a fim de comprovar o papel dos diversos dialetos em seus contextos de uso. Estimular-se-á, pois, o respeito e a valorização das formas de expressão em língua portuguesa, demonstrando que traços da fala não padrão são encontrados também na fala de pessoas com alto grau de escolarização.

Ao analisar as produções de tradição oral, abre-se ainda a possibilidade de se explorar em ambiente escolar não apenas os aspectos ligados à língua portuguesa, mas também questões históricas, geográficas e políticas as quais subjazem os textos lidos, incorporando-se o caráter interdisciplinar proposto pelos PCNs, além de se permitir uma visão mais ampla: a da transdisciplinaridade.

O ideal nesse tipo de prática pedagógica seria envolver vários profissionais para que os alunos pudessem ter informações suficientemente aprofundadas sobre todas as áreas de conhecimento, conforme preconizam Kleiman & Moraes (2002) ao proporem o trabalho com “redes de conhecimentos”. No entanto, para se alcançar essa meta é necessário que se mobilizem não apenas os professores de português, mas todo corpo docente da escola, direção e estrutura administrativa, tarefa nem sempre fácil de ser concretizada.

Considerando-se as dificuldades apresentadas pela maioria das escolas públicas brasileiras, tanto em relação a recursos físicos quanto profissionais, procurou-se aqui delimitar

a leitura dos poemas a partir de duas situações de aulas hipotéticas de língua portuguesa, fundamentadas na pluralidade cultural, seguindo não apenas as ideias de Kleiman & Moraes, mas especialmente o modelo proposto por Bortone & Martins (2008), cujo enfoque visa a contemplar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, dialetos e aspectos culturais do povo brasileiro.

Partindo-se dessa perspectiva, e considerando-se as contribuições de Rojo quanto aos letramentos múltiplos (2009), foi possível perceber que a experiência com a poesia popular nordestina é algo viável e constitui-se como importante fonte de análise sobre os fenômenos linguísticos, bem como sobre a própria construção da identidade de uma população muitas vezes marginalizada, mas que resiste à cultura dominante.

Alunos inseridos em ambientes urbanos desprestigiados, filhos ou netos de imigrantes sertanejos, quando envolvidos em projetos de leitura como o apresentado neste trabalho, podem ser estimulados a levar para casa os textos que leram e assim, envolverem a família na construção de conhecimentos.

Além disso, é possível estimulá-los a buscarem novas fontes que retratem a presença da literatura popular em sua composição. A mídia, por exemplo, é um instrumento útil para se atingir tal objetivo. Ao assistir a um comercial na televisão, o aluno poderá identificar elementos trabalhados em sala de aula e perceber o real valor das expressões de arte popular.

São várias as campanhas publicitárias que adotam repentes, cordéis e suas ilustrações típicas (xilografuras) a fim de se aproximarem da população e divulgarem projetos e/ou programas sociais, agrícolas, entre outros. Um exemplo é o comercial da Secretaria da Agricultura, da Pecuária e da Pesca do Rio Grande do Norte, cujo foco é a divulgação dos programas “Terra Pronta” e “Nova Semente”, os quais beneficiam os produtores rurais daquele estado.

Em festa do interior
E no coração da gente
É o Programa Terra Pronta
E o Programa Nova Semente

Vão mudas de cajueiros
Mais sementes de feijão
Milho, sorgo, girassol
E também tem de algodão

Oferece terra crédito
E a assistência técnica
Alegria do sertanejo
Água e energia elétrica

E pra não perder a rima
A gente só não faz chover
Mas prepara o terreno
Tá na hora de colher



Esse é apenas um exemplo de como estimular o reconhecimento da poesia popular no dia-a-dia dos alunos, bem como uma maneira de apresentar a eles a existência de intertextos em tais composições, através da incorporação de formas ou conteúdos previamente conhecidos.

Ao perceber que o conhecimento adquirido na escola possui um sentido e uma utilidade real para suas práticas sociais, por mais simples que sejam, o aluno sentirá o estímulo em continuar suas atividades de leitura, ampliando sua competência linguística e sendo capaz de se comunicar tanto no dialeto menos monitorado, quanto no mais monitorado, observando a adequação às diversas situações sociais. Será capaz de reivindicar seus direitos, de exteriorizar seus anseios e de lutar contra as injustiças às quais está exposto.

Em sua autobiografia, Patativa diz: “não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.” Valendo-se desse espírito proativo, a escola deve despertar nos alunos, o desejo de lutar por melhores condições de vida e de ascender socialmente.

Dessa forma, vemos que “letrar” assume muito mais que o papel de inserir o indivíduo no meio da cultura escrita, mas de contribuir para a democratização do conhecimento no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutarem por mudanças sociais significativas e pela igualdade de condições.

VIII REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. A.; ALVES SOBRINHO, J. A. **Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada**. Vol. I. João Pessoa: Editora Universitária – Universidade Federal da Paraíba, 1978.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ATHAYDE, J. M. de. **História da Donzela Teodora**. 1. ed. esp. Juazeiro do Norte: Memorial do Cordel, 2002.
- AYALA, M.I.N. **No arranco do grito** (aspectos da cantoria nordestina). São Paulo: Ática, 1988.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, L. G. de. **Literatura popular em verso: antologia**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; João Pessoa: Univ. Fed. da Paraíba, 1976-1980.
- BARROSO, M. H. **Os cordelistas no DF: dedilhando a viola, contando a história**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, UnB. Brasília.
- BATISTA, A. **Padre Cícero: o cearense do século**. 3. ed. Juazeiro do Norte: Memorial do Cordel, 2005.
- _____. **O apaixonamento de Lampião por Maria Bonita**. 3. ed. Juazeiro do Norte: Memorial do Cordel, 2005.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORTONE, M. E. Contribuição da sociolinguística para a aprendizagem de língua materna. In: AZAMBUJA J. Q. (org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Projeto VITAE-SEEMG-UFU. Uberlândia: EDUFU, 1996, p. 195-213.
- _____. Processos de letramento e as condições sociais da linguagem. In: BORTONE, M.E. (org.). **Linguagens e educação**. São Paulo: Cone Sul, 1999, p. 195-213.
- _____. Letramento e alfabetização. In: **Ícone**. Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo/UNIT. v. 6 n. 2. jul./dez. 2000, p. 159 -167.

_____. O português oral no Brasil. In: **Athos e Ethos** - educação e linguagens. Patrocínio: Faculdades Integradas de Patrocínio, 2003, p. 181-202.

_____. Comunicação Interdialetal: um retrato de diversidades culturais In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.123-142.

_____; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil** (Cambridge studies in linguistics: supplementary volumes). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; MACHADO, V. R; ANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAITH, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____._____. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____._____. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____._____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____._____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998f.

CÂMARA CASCUDO, L. da. **Literatura oral no Brasil.** 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. **Vaqueiros e Cantadores.** São Paulo: Global, 2005.

CATULO DA PAIXÃO CEARENSE. **Meu sertão.** Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/catulo3.pdf> >. Acesso em 10 out. 2009.

_____. **Sertão em flor.** Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/catulo3.pdf> >. Acesso em 18 out. 2009.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COLELLO, S. M. G.; SILVA, N. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. In **VIDETUR**, Porto (Portugal). n. 21. Mandruvá, 2003, p. 21 – 34. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm> > Acesso em: 28 mar. 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em < <http://www.dicionariompb.com.br/catulo-da-paixao-cearense> >. Acesso em 09.jun.2010.

DINIZ, A. **Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FEITOSA, L. T. **Patativa do Assaré: a trajetória de um canto.** São Paulo: Escrituras, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FISHMAN, J. Some basic concepts. In: **The sociology of language.** Rowley, Hass: Newbury House, 1972. p. 15-25

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950).** 2000. 543 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte.

_____. Oralidade, memória e mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – O caso do cordel. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, v.23, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13934.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2009.

_____. **Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950).** Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde16/rbde16_10_ana_maria_de_oliveira_galvao.pdf >. Acesso em: 15 mai. de 2009.

GARAMBONE, S. **A primeira Guerra Mundial e a imprensa brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

GIANOTTI, V. **Muralhas da linguagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

HOLMES, J. **An introduction to sociolinguistics**. 2nd ed. Essex (England): Pearson Education, 2001.

IMAGEM DE NOTÍCIA SOBRE AMAZÔNIA. JPG. Disponível em <<http://www.globoamazonia.com/Amazonia>>. Acesso em: 3 set. 2010.

IMAGEM DE VEGETAÇÃO DA CAATINGA. JPG. Largura: 450 pixels. Altura: 299 pixels. 38 KB. Formato: JPG. Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 3 set. 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – Departamento do Patrimônio Imaterial. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois**: a trajetória da salvaguarda do patrimônio imaterial no Brasil. Brasília, maio de 2006. 36 p.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____.; BENTES, A.C ; CAVALCANTE, M.M . **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LUYTEN, J. M. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

KREEGAN, J. **História ilustrada da Primeira Guerra Mundial**. Tradução de Renato Rezende. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005

LUIZ GONZAGA. GIF. Largura: 216 pixels. Altura: 288 pixels. 26KB. Formato: GIF. Disponível em <<http://www.blog.jangadeiroonline.com.br>>. Acesso em: 3 set. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, R.D. **A oralidade e as marcas de letramento na poesia de Patativa do Assaré**. 2008. 61p. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa). FASEM. Uruaçu, GO.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. (org). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MOISÉS, M. **História da literatura brasileira**. v. III (Modernismo). 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORALES, L. A. **Vai e vem, vira e volta: as rotas dos soldados da borracha**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

MOTA, L. **Cantadores (poesia e linguagem do sertão cearense)**. 3. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1960.

NASCIMENTO, M. E. F. do. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré**. 2008. 134 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Recife, PE.

OLSON, D. **Cultura escrita e oralidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PATATIVA DO ASSARÉ. JPG. Largura: 188 pixels. Altura: 181 pixels. 15KB. Formato: JPG. Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br>>. Acesso em: 3 set. 2010.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Aqui tem coisa**. São Paulo: Hedra, 2005.

_____. **Ispinho & Fulô**. São Paulo: Hedra, 2005.

_____. **Cordel: Patativa do Assaré – Uma voz do Nordeste (Seleção de Sylvie Débs)**. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2005.

PEREIRA, S. L. P. Sons, vozes e corpos na comunicação: contribuições de Paul Zumthor ao estudo das mídias sonoras. In: XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação. **Anais...** Belo Horizonte/MG: PUCMINAS, 2003.

PORTELLA, M. M. de O. Entre a letra e a voz: o espaço do leitor no conto de tradição oral. **COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 749-760.

PORTINARI, C. **Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela 190 x 180 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo, Brasil.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

_____. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

QUEIROZ, J. F. **A literatura de cordel**. Brasília: Livro Artesanal, 2002.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 58. ed. São Paulo: Record, 1986.

RIBEIRO, L. T. **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1986.

RIBEIRO, M. L. M. **A poesia pastoril: As Bucólicas de Virgílio**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Latinas) Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-23082007-124652/pt-br.php>> Acesso em 10 jul. 2009.

RODRIGUES, B. M. **Catulo da Paixão Cearense: a derradeira vítima de Odete Roitman**. Letras, Curitiba, n.44, p. 11-23. 1995. Editora da UFPR.

ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Pílulas da Dra. Rojo**. 2008 Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Home.html>. Acesso em: 14 jul. 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Série estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMERO, S. **Folclore brasileiro: contos populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

SÁ, X. **Ceará: nos campos da seca**. Disponível em: <<http://historia.abril.com.br/cotidiano/ceara-campos-seca-434018.shtml>>. Acesso em 11 out.2010.

SANTANA, M. H. **Padre Cícero do Juazeiro: condenação e exclusão eclesial à reabilitação histórica**. Maceió: EDUFAL, 2009.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SECRETO, M.V. **Soldados da Borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas**. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

SECRETO, M.V. **SOLDADOS DA BORRACHA (CAPA)**. JPG. 2007. Largura: 188 pixels. Altura: 181 pixels. 15KB. Formato: JPG. Disponível em: <<http://www.efpa.com.br>>. Acesso em: 8 set. 2010.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, J. L. **Letramento**: uma prática em busca da (re) leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2005b.

SOLDADOS DA BORRACHA (CARTAZES). JPG. Largura: 224 pixels. Altura: 350 pixels. 38KB. Formato: JPG. Disponível em: <<http://www.defesanet.com.br>>. Acesso em: 8 set. 2010.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

URBANO, H. **Oralidade na literatura (O caso Rubem Fonseca)**. São Paulo: Cortez, 2000.

WILLIS, M. **Literacy, orality and cognition: an overview**. Dayton, Ohio (USA): Wright State University. 1994. Disponível em: <www.wright.edu/~mark.willis/essays/oralcog.html>. Acesso em: 17 mar. 2009.

XILOGRAVURAS PROGRAMA “TERRA PRONTA”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=K6DKbNi3JYE>>. Acesso em 10 dez. 2010.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. da (org.) **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5 ed. São Paulo: Ática, 2005.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXO A - AS AFFLIÇÕES DA GUERRA DA EUROPA

Detonam tiros medonhos
De peças desmaziadas
Sôam grandes estampidos
Estremecendo as quebradas
Descendo rios de sangue
Como água em enchorradadas

Soam echos dolorozos
Das pobres mães das creanças
Com olhos rasos de lágrimas
Sem forças, sem esperanças
Vendo os filhos pequeninos
Traspassados pelas lanças

Ouve-se os sons dos clarins
Rompe o grande tiroteio
Os canhões vomitam bombas
Formando o quadro mais feio
As pedras descem dos montes
Roladas de meio a meio

Os templos voam nas balas
O sangue enche os ribeiros
A fumaça dos canhões
Forma grossos nevoeiros
Vê-se montes de cadáveres
Que ao longo parece oiteiros.

As balas levam crianças
Como se fora uma palha
Sobem mulheres e homens
Tangidos pela metralha
A fumaça envolve o mundo
Que, nem o vento espalha

Allemanha grita: fogo!
E a Rússia grita: avança!
A Áustria raivosamente
Como uma fera se lança
Rasgando a unhas e dentes
Velho, mulher e criança

Ergue a fronte e grita fogo!
A Sérvia manda avançar,
Vá com calma grita a Bélgica
Não deixa Allemanha entrar
A Inglaterra prepara-se
É a desgraça no mar.

Os turcos guardam o Estreito,
França ataca pelo centro
A Allemanha de fora
Grita ao inimigo: eu entro
Porque allemão só morre
Depois que estiver de dentro.

Diz Allemanha eu sou urso
Diz Rússia eu sou um gigante
Diz a América do Norte
Eu sou maior que elephante
E todos peçam a Deus
Que um dia eu não me levante.

E assim oito leões
Lutam com ferocidade
Perde-se milhões de vidas
Se acaba a humanidade
Fica o campo tinto de sangue
O mundo cheio de orphandade.

Todo homem de bom senso
Mostra profundos pesares,
No campo vê os canhões
Aeroplanos nos ares
Submarinos enormes
Andam debaixo dos mares.

Na flor d'água as esquadras
Com enormes canhoneiras
Partindo uns para os outros
Como feras carniceiras
Como quem desenganou-se,
Estão nas horas derradeiras.

Novecentos e quatorze
Corria sem novidade
Todas nações da Europa
Contavam prosperidade
Não esperavam tão cedo
A mão da fatalidade.

A desgraça vem ao mundo
Sem avisar a ninguém
O homem está descaçado
Julga que vae muito bem
Longe de seu pensamento
Está, que a desventura vem

O arqueduke Fernando
 Indo a Sérvia passeiar
 Conduzindo a esposa
 Que queria viajar
 Não sabia que uma cobra
 Havia de os emboscar.

Alli uma fera humana
 Acabou-lhe a existência
 Matou a elle e a esposa
 Com arbitraria insolência
 Eis a causa porque hoje
 Está pagando a innocencia.

O Imperador da Áustria,
 Tio do assassinado
 Jurou em nome de Deus
 Que havia de ser vingado
 E por causa destas mortes
 Está o mundo incendiado.

A Sérvia na mesma hora
 Mandou dar satisfação
 Dizendo que o assassino
 Ella o tinha na prisão
 A Áustria mandou dizer-lhe
 Que ia acabar-lhe a nação.

Francisco José da Áustria
 Um soberbo Imperador
 Declarando logo guerra
 Mandou o embaixador
 Dizendo a Sérvia se apronte
 Vamos entrar no terror.

E enviou logo a Servia
 O "Ultimatum" de guerra
 Sérvia valeu-se da França
 França da Inglaterra
 Allemanha apresentou-se
 Ahi desgraçou-se a terra

Porque allemanha disse
 A Áustria é minha aliada
 Se França acudir a Sérvia
 Eu entro e faço zuada
 Hão de saber que a Áustria
 Não morre dezamparada.

A Rússia e a Inglaterra
 Teem tratado de alliança
 Inglaterra com a Rússia
 E a Rússia com a França
 Foi ahi que todos viram
 As vidas a uma balança

A Rússia mandou diser
 Ao governo allemão
 Que a favor da Inglaterra
 Matava o próprio irmão
 Atirava fosse em quem fosse
 Enquanto tivesse mão.

O allemão respondeu
 Que já estava preparado
 A Rússia se prevenisse
 Que elle era forte e pesado
 O risco que corre o pau
 Corre também o machado.

Para minha artilharia
 Não há rochedo nem serra
 Pode invistir a Allemanha
 Rússia, França e Inglaterra,
 Para meus submarinos
 Não se fez vaso de guerra

Sou eu e a Áustria, sós
 E não chamo mais ninguém
 Se a Itália quiser vir
 Eu aceitarei também
 Tanto a favor como contra
 Não recusarei ninguém.

Se a Bélgica der passagem
 Tenho todas garantias
 Vou daqui com grande exercito
 Tomo França em 15 dias
 A Rússia e a Inglaterra
 Ficam sem soberanias.

Pois Allemanha pensou
 Que se tomasse Paris
 Inda a Inglaterra vvinde
 Não podia ser feliz
 A Rússia dentro de um mez
 Desocuparia o paiz.

Foi pedir licança a Bélgica
 Esta negou-lhe a licença
 O Imperador Guilherme
 Creou uma cólera immença
 E disse com ar de riso
 Nisso há pouca diferença

Eu quero mostrar a Belgica
 Um governo especial,
 Ella agora tem de ver
 Uma desgraça geral
 Não dá passagem por bem
 Eu hei de passar por mal.

Então mettu o exercito
 Mandou a força passar
 A Bélgica disse: isso não
 Aqui tem que respeitar
 Allemanha passa aqui
 Mas depois de me matar

Allemanha disse a Bélgica
 Um de nós 2 se liquida
 Eu passo com meu exercito
 A questão está decidida
 E se eu não atravessar
 Deixo aqui plantada a vida

A Bélgica então respondeu
 Meu amigo fique certo
 Precisa acabar commigo
 Deixar meu paiz deserto
 Só passará para a França
 Se vencer o rei Alberto

E travou-se o tiroteio
 Allemanha sustentou
 A Bélgica um paiz pequeno
 Resistiu não afroucou
 Com mais de um mez de combate
 Foi que Allemanha passou

Também só passou a Bélgica
 Por não ter mais um soldado
 Matou do primeiro ao último
 Mas viu um braço pesado
 Não houve um só que corresse
 Inda estando balleiado

Porque os belgas diziam
 Morrer sim, curvar-se não
 Antes morrer do que ser
 Escravo do allemão
 A favor de minha pátria
 Brigo a dentes, pés e mão.

Belga não foge de fogo
 A vida do homem é esta
 Deixar a pátria cativa
 É o pezar que me resta
 Tanto faz morrer aqui
 Como morrer numa festa

Ao desparar de uma peça
 Até os montes tremiam
 Casa, igreja, cimiterios,
 Um sobre os outros cabiam
 Viva nossa pátria amada
 Todos soldados diziam

Viva a Bélgica idolatrada
 França paiz meu irmão
 Isto disse um soldado
 Já com os bofes na mão
 Olhava para o inimigo
 Dizendo: morra allemão.

Fogo! Gritava Allemanha
 Deixe a cidade arrazada
 A Bélgica gritava avança!
 Vamos ver rapaziada
 Não sujemos nossa história
 Daí valor a nossa espada.

Vamos tratar na batalha
 De 27 de agosto
 Quando 12 couraçados
 Cada qual o mais disposto
 Trez allemães 9 inglezes
 Peitaram de rosto a rosto.

Disse o commandante chefe
 Que vinha na armada ingleza
 Qualquer um dos meus navios
 Vale mais que uma fortaleza
 Disse a armada alemã
 Veremos, não é certeza.

Foi o tiroteio mais forte
 Que já se viu nesse mundo
 Cum 5 horas de fogo
 Foram todos 12 ao fundo
 Só escapou um soldado
 Mas esse já moribundo

De dezesseis mil pessoas
 Somente um escapou
 Porque um barco de pesca
 Passando alli o salvou
 Que antes de morrer disse
 Tudo que alli se passou

Disse aquelle marinheiro
 Alli ninguém se assustava
 Cada um disparo daquelle
 Cem mortos o mar levava
 Um allemão não gemia
 Um só inglez não faltava

Apenas o commandante
 Dizia não tenha medo
 Inglez não morre no mar
 Nem se assusta com torpedo
 Já resta bem pouca gente
 O fogo se acaba cedo

No commandante allemão
 Um stilhaço bateu
 Elle vendo que morria
 Na bandeira se envolveu
 Saltou a água e disse ao povo
 Rapaziada olha eu!

Afundou não sahiu mais
 E naquelle mesmo instante
 Uma bala de um vaso inglez
 Torou outro commandante
 Elle morrendo dizia
 Oh! Que canhão importe!

E assim estão as feras
 Uns nos navios se mordendo
 Brigando a ferro e a fogo
 Como cobra se comendo
 Pegando velho e creança
 Estrangulando e rompendo

Guerra! Centro da miséria
 Obra do gênio infernal
 Nodoa negra da história
 Feresa descomunal
 Filha do ódio de Deus
 Sacrifício universal

Só quem não te repudiam
 São estes que te idolatram
 Os que devoram as virgens
 Das mães os filhos arrebatam
 Cospem o rosto da verdade
 E nas trevas se retratam.

São esses que sua origem
 E da serpe feia e brita
 Vivem da desgraça humana
 Como o pássaro da fruta
 Existência venenosa
 Mil vezes mais que a cicuta

Deus! Oh, Deus dos miseráveis!
 Alertai vossos ouvidos
 Escuta lá desses ceos
 Os dolorosos gemidos
 Dos miseráveis que choram
 Com fome, nus e feridos.

Onde estais Jerusalem?
 Pátria natal de Jesus
 Então pelos eurpoeus
 Elle não iria a cruz?
 Elle não vê este braço
 Descarregar arcabuz?

Roma motor da doutrina
 De todo povo christão
 Não te lembraste da paz
 Qual é sua obrigação?
 Mandasse mas ovelhas
 Como quem estruma um cão?

Oh! Grande América do Norte!
 Terra de um povo ilustrado
 Intervem nesta miséria
 Olha o mundo derrotado
 Mata o homem oo seu irmão
 Como um cão desesperado.

Todo homem de bom senso
 Deve apresentar pesares
 Vê os campos cheios de ossos
 Transformar-se em sangue os mares
 Até os aeroplanos
 Estão perseguindo nos ares.

Santo Deus! Olhai de lá!
 Esta triste negra sanha
 Talvez que o sol tenha nojo
 Quando passa na campanha
 Quem sabe se não escarra
 Da Áustria e da Alemanha

As montanhas da Europa
 Dirão donde nós viemos?
 Pra um paiz só de assassinos
 Aonde até nós sofremos?
 Exixte mais piedade
 Nas serpentes que criemos.

Os montes dirão meu povo
 Não parece ter estudo
 Porque o sábio conhece
 Que a rasão é bom escudo
 Aonde há educação
 Allí deve se achar de tudo

Rússia avança como um tigre
 Áustria se enrosca e da bote
 Alemanha faz subir
 Rua, igreja e sacerdote
 Do jeito que vai a cousa
 Até eu vou no pacote.

A França e a Inglaterra
 Avançam para afrontar
 A Sérvia faz o que pode
 Bélgica não pode brigar
 Agora a Itália entrou
 Tem mais lenha pra queimar.

(In BARROS, L. G. de. Literatura popular em verso: antologia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; João Pessoa: Univ. Fed. da Paraíba, 1976-1980)

ANEXO B – TERRA CAÍDA

FAZ hoje sete janêro,
que eu dêxei o Ciará,
e rumei lá pró Amazona,
a terra dos siringá.

N'aquelas mata bravia,
lá, nos centro arrtirado,
as arve tem munto leite,
mas nós já tâmo cansado!

O inverno, n'aquele inferno,
é uma grande infernação!
No inverno não se trabaia,
que é o tempo da alagação.

Isperei. Veio o verão.

É mais mió não falá!...
Tu qué sabe, meu amigo,
o que é os siringá?!

É trabaiaá... Trabaiaá!
É um hôme se individá!
É vive n'uma barraca,
n'um miserave casebre
e sé ferrado da febre,
que anda danada prú lá!

É trabaiaá, trabaiaá,
dendê que rompe a minhã,
prá de dia sé chupado
pulo piúm, que é marvado,
e de noite sé sangrado
pulo tá carapanã!!

É um hôme dá todo o sangue
pró mardito do piúm,
e vortá mais disgraçado,
cumo eu — o Chico Mindélo,
duente, feio e amarelo,
cumo a frô do girimúm.

Ansim, lá dos siringá,
no fim de três, de três ano,
sem um vintém ajuntá,
ia vortá prá Manáu,
tândo fixe na tenção
de Manáu vim pró sertão
do meu quirido Ciará.

Apois!... siguindo os consêio
que me dava o coração,
arrêzôrvi não vortá!

N'um terreno, im ribancêra,
na bêra mêmo do rio,
despois d'um ano gastado

de trabaio cum o machado,
prá aquelas árve gigante
na derrubada quêmá,
incoivarei um roçado
e cumecei a prantá:
feijão, mio, mandioca,
e fui filiz no lugá.

A terra era munto boa
prá fazê um roçadão:
tão boa, que era percizo
vivê cum a inxada na mão!
Se um hôme mamparriasse,
a imbaúba, a gitirana,
o mata-pasto, a caíva,
o taxizêro danado,
o taquarí... n'um instantinho,
tudo cubria o roçado.

“Cabôco Onça” era ansim
que eu ali era chamado.

Apois, no fim de dois ano,
cumpade, eu já pissuía
umas cabeça de gado!

Mas porém, meu véio amigo,
tudo o que hoje o hôme faz,
n'outro dia Deus disfaz!

Ouve. Um dia, Zé Pacú,
indo a Igarapé-Assú,
onde tinha um ajury,
levou cum ele uma fia,
que se chamava — Maiby.

O pagode, a festa, o samba,
era im casa d'um rocêro
de nome: — Antônio Truamba.

No pagode do Truamba,
chorei tanto na viola,
de noite inté de minhã,
que a fermosa cünhatã
teve uns caído prá mim!

óia, a coisa foi ansim.

A cabôca fez promessa
de nunca mais me isquecê!

Que pena não sabe lê!

Ela disse tanta coisa,
tanta palavra bunita,
que eu, inté, nem sei dizê!
Nunca tive tanta pena

e tanta malincunia
de não sabe inscrevê!

Agora váincês me diga:
o que havéra eu de fazê?!

A festa tinha acabado!
Eu táva discambimbado!

Na hora que toda gente
já táva se adispidindo...
a muié táva chorando!
Vendo a muié saluçando...
fui assuntando... assuntando...
e... despois, arresôrvi!

Pidí a mão de Maiby!

Nos óio dos cunvidado
correu uma ispantação!

A cara dos namorado
de Maiby, n'aquele instante,
ficou taliquá se visse
uma grande assombração!

Maiby ficou tão contente,
quando o pae, arrêzôrvido,
no meio de toda gente,
sastifez o meu pidido.

Eu não quiria!... É verdade!
Mas porém, era mardade,
era mardade e perrice
não crê n'aqueles denguiçe
d'uma muié adorada,
nem nas coisa que jurava
cum a sua palavra honrada!

Apois, ficou ajustado
que, despois de mais dois ano
de trabáio no roçado,
nós havéra de casá.

Despois da festa acabá,
a festa do seu Truamba,
uns prá aqui, outros prá lá,
cada um siguiu viage.

A barraca do Pacú,
do véio pae de Maiby,
ficava lá da outra marge,
da outra banda do rio,
n'um bunito massapês.

Só de três mês im três mês,
eu fazia a travessia,
(duas hora de canoa...)
prá í vê a curumim,

e só quatro mês fartava
prás coisa chegá no fim.

Zé Pacú dava um pagode
no dia oito, im Dezembro,
que é o dia da Cunceição.

Cum rézão ou sem rézão,
João Capixaba, um caúchêro,
das banda de Saíré,
me contou que a cabôquinha,
n'uma festa, im Caeté,
no dia de S. João,
só c'um vaquêro dançou,
e prú via disso a festa
im tempo quente acabou!!!

Dei tempo ao tempo: isperei.

O dia oito chegou!!!
“Vamo vê”, disse cumigo,
“se o cabra não me inganou”.

N'aquele braço da costa,
de todo lado se via,
atupetada de gente,
as canoa, as montaria.

Vinha descendo um Gaiola.

Peguei na minha viola,
e dicí pulo barranco!

A lua, branca arupêma,
toda redonda e cheínha,
penêrava lá de riba!
E o rio táva tão branco,
cumo um montão de farinha!

Remando n'aquele hora
prá barranca da outra marge,
um bando de montaria,
carregando os cunvidado,
foi siguiu de viage.

O Pacú era quirido
e cunhicido de tudo!
Vinha gente inté de longe,
lá das banda do Serudo.

Nunca vi tanta canoa
atupetada de gente!
As água mansa do rio
se ria inté de contente!

A noite táva bunita,
cum seu vistido de chita,
da cô da frô dos ipé!!
A noite infeitica a gente,

pruquê a noite é uma muié!

Ansim, bunita e fermosa,
cum uma saia toda azú,
cheguei a pensá que a noite,
a noite da Mãe de Cristo,
tinha sido cunvidada
prá festa do Zé Pacú!

Sartei no barco velêro,
e a viola temperando,
bejei as águas do rio,
e fui cantando e cantando:

“Nosso Sinhô, quando andava
“pulos dizerto, a rezá,
“gostava de uví São Pedro
“na viola puntiá.

“São Pedro diz que a viola
“foi feita, n’um disafio,
“da canoa im que ele andava
“cum o Cristo a pescá no rio.

“Não foi feita da canoa,
“mas porém da sua cruz!
“A viola ainda sofre
“tudo o que sofreu Jesus!

“Quando Deus fez a viola
“e cumeçou a cantá,
“seu coração ficou roxo,
“cumo a frô do manacá!...

“Deus é o rei dos violêro,
“quando canta o seu amô,
“nas corda santa da lua,
“que é a viola do Sinhô!”

E fui remando... remando...

E há duas hora eu remava
e um bom cigarro pitava
de páia de tauary,
quando abispei a barraca
do véio pae de Maiby.

Mais umas duas remada
e, entonce, filíz, cheguei!

No porto, entre as canarana,
a igarité amarrei!

Ali, na bêra do rio,
manso, cumo uma lagoa,
os cunvidado da festa
vinha chegando e sartando
d’uma prução de canoa.

Nunca vi tanta canoa,
atupetada de gente!

As água mansa do rio,
todo inrugado, increspado,
se ria inté de contente!

A casa táva no arto!

Pulo um caminho insombrado,
assubi pulo barranco!...
Isvisquei pulo terrêro!...
Quebrei do lado da mata,
onde tinha um assacuzero!...

A barraca do cabôco
táva toda inluminada
e quage toda afogada
n’uma moita de abiêro!

Nas póрка e warsa e quadria,
a dança táva animada!

O som da frauta e a viola
se misturava cum o chêro
das fulô d’um jasminêro,
que intrava pula jinela!

A Mãe de Cristo, tão bela,
n’um óratôro infeitada,
táva no meio das vela,
morena e toda istrelada,
rezando, cumo uma istrela,
na boca da madrugada!

De repente, im toda a festa,
nem um rumô mais se uvía!

O nome d’ela — Maiby, —
de boca im boca curria!

Um matêro ou um seringuêro,
bateu parma no terrêro,
e fez prá tudo um siná.

Era o samba e era ela,
era Maiby quem prêmêro
no samba vinha sambá,

Do lado da caiçara,
na quina da ribancêra,
me iscundi atraz do tronco
d’uma véia piranhêra.

Quando avistei a cabôca,
quage chorei de verdade!
Ai, meu Deus, cumo é bunita
a morte d’uma sôdade!!

As viola gemeu de novo,
e ela se-pôz-se a brincá,
tremendo n'um miudinho,
sem se arredá do lugá!

Ao despois, a sala toda
correu n'um sapatiado,
disafiando prá dança
os pobre dos cunvidado,
que logo baxava os óio,
ansim cumo invregnhado.

As cobôquinha, inciumada,
já não podia mais, não!

Quando os noivo se assanhava,
elas ferrava nos braço
dos seus noivo um biliscão.

Maiby quebrava no côco
cum tanta requebração,
que se a Mãe de Deus sambasse,
tarvez que váincês jurasse
que quem sambava era Ela!...
A Virge da Cunceição!...
A Mãe de Deus, do Sinhô!!!

Nisto, um roquête de parmas
im toda sala istrondou!

Foi quando, entonce, um vaquêro,
ainda moço e temêro,
prá riba d'ela imbicou!!!

De camisa toda branca,
cum o peito todo arrufado,
no pescoço axamurrádo
um lenço cô de limão...
butão de ouro nos punho!...
Purriba das carça nova
um pesado correntão...
O cabra, remunhetando,
castanholando cum as mão,
imbigando prá morena,
requebrava as suas pena,
no requebrado das perna,
zunindo, cumo um pinhão!!!

Quando o vaquêro cansava,
ela os pézinho apressava,
que nem si via os seus pé!...
Quando o vaquêro avançava,
ela ia arrecuando,
fugindo, cumo a marrêca
da boca do jacaré!...

Se o vaquêro abria os braço,
atirando uma laçada,

Maiby fugia do laço,
sortando uma gargaiada

E agora é que ela dançava
e os musgo a musga apressava
e ela sambava, sambava,
sem um momento apará!...

“Ai, meu tempo!” n'um gimido,
gritava as véia aculá!
Xingava as véia os marido,
que alevantando os pescoço,
xingando tombém as véia,
dava parma, cumo os moço,
vendo o demônio rodá!

Deus me perdoe a hirizia!
Mas porém, eu vi a Santa,
eu vi a Virge Maria,
batendo parma do artá!!

O vaquêro, arrenegado,
ficou n'um canto, isbarrado,
capiongo, discunchavado,
sem quáge pudê falá!

Tinha cansado o marvado!
Já não podia sambá!

E o pae, óiando prá ela,
e achando a fia mais bela,
acendeu o seu cachimbo,
e... era pae... pôs-se a chorá!
Entre as nuve de puêra,
a cabôca paricia
taliquá uma nuvia,
saindo dos capuêrão,
doida, às tonta e às marrada,
fugindo, entre os ispinhêro,
d'um valente boiadêro,
pulos mato do sertão.

Entonce, currupiando,
sem tomá fôrgo na dansa,
a móde cumo criança,
abria a boca dengosa,
e entonce a língua trimía
entre os dente da cabôca,
querendo saí da boca,
cumo uma cobra de rosa.

Os dois copuassú moreno,
maduro, fresco, fermoso,
dois curumim vregonhoso,
que ninguém podia vê,
prú báxo d'aquelas renda,
tinha o chêro, inda quentinho,
da boca d'um bizerrinho,
quando acaba de nacê.

Os pézinho da cafuza,
que se tu visse, chorava,
não dançava, parpitava,
taliquá dois coração!
Tão leve, que paricía,
n'um roda de carrapêta,
um casa de barbuleta,
brincando rente do chão!

Os óio, que tinha o fogo
das tarde, quando se intôna,
tinha no fundo a beleza
de toda aquela tristeza
que tem o rio Amazona.

Não tinha boca!... Era a boca
uma gaiola de sangue,
adonde, quando falava,
a gente logo iscutava,
saluçando, um irachué!
Mas porém, quando calava,
pidindo, talvez, um bêjo,
ficava a boca mais roxa
do que a frô do mururé.

Um bêjo naquela boca
era um má, que não tem cura!
Se tinha a doce frescura
da sombra das quixabêra,
tinha a frevura do bêjo,
que o rio, vindo dos cume,
arrebenta no ciúme
da boca das cachoêra!

Ai! os cabelo!... Os cabelo,
que às vez, n'um riviramento,
tapava a cara da dona,
n'aquele adivértimento,
era preto, cumo o sonho
d'um cego de nascimento!

Quando um momento aparava,
dêxando o suó moreno,
cumo os pingo de sereno,
prú todo o corpo corrê,
a sala ficava cheia
desse ôrôma que se sente
do chêro da terra quente,
quando cumeça a chuvê.

Ansim, quando ela sambava,
uma rosinha amarela,
que táva ainda im butão,
caiu dos cabelo d'ela,
amachucada no chão.

Os musgo, tudo suado,
cum os óio de urúíáuára,
os insturmento aparou!

Entonce, o cabra sarado,
de venda de ripolêgo,
do chão a rosa panhou!

A cabôca, óiando os musgo,
que ainda táva cansado,
cum as língua toda de fora,
de tanto e tanto tocá,
deu um muchôcho brejêro,
fez um ixé — pró vaquêro,
e introu de novo a sambá,
cumo a fôia do trapiá,
que o vento brabo da serra
vae rolando, pula terra,
n'um currupio inferná!

E as parma ainda istralava,
no meio da cunfusão,
quando se uviu um baruio,
que paricía um truvão!

Todo o mundo prá barranca
naquele instante correu!...

A noite táva mais branca
que Jesus, quando morreu!

O cabra, fazendo infuca,
pruveitando a cunfunzão,
fez um bico prá cabôca,
e deu um bêjo na boca,
um bêjo!... Sim!... Mardição!!

João Capixaba, o cauchêro,
não mintiu!... Tinha rêzão!...
Era o vaquêro mardito
da festa de Caeté,
da festa de São João!...

“O que foi, gente, o que foi?!”
todo o mundo preguntava
pró pae, que lá da barranca,
já sastifeito vortava,
a gritá:

“Vamo!... Vamo! Minha gente!
— Não dêxa a festa isfriá!
— Não foi nada!... Não foi nada!...
— Foi coisa munto sabida!
— Arguma Terra Caida!...
— Toca a ri!... Toca a sambá!”

Na verde guarapiranga
chorava um camêtaú!

Agora é que se isquentava
a festa do Zé Pacú!...

Saindo detraz do tronco

da fermosa piranhêra,
rumpi pula tacaniça!...
Dicí pula ribancêra!

Uma tuada sôdosa
nos gimido das viola
se misturava cum o chêro
das fulô do jasminêro,
que vinha lá da jinela.

Arguem cantava!... Era ela!...

Rasguei cum o quicé a corda
da igarité!... Imbarquei!...
Baxinho disse um segredo
pró rio!... E remei!... remei!..

Cada vez remava mais!

Só despois de munto tempo,
aparei... e ôiei prá traz!

A barraca inluminada,
cum a musga, que inda se uvia,
longe, longe... munto longe,
cumo uma istrela... murria!

O céo, de todos os lado,
paricia uma tigela
cum o fundo azú imbórcádo,
todo ismartado de novo,
adonde a lua, tão bela,
ia boiando, amarela,
cumo uma gema de ovo!

Já trazia de viage
duas hora, bem puxada.

Lá, prá banda do Nacente,
entre as suas cumpanhera,
n'outra festa inluarada,
sambava a mais feiticêra
das istrêla amorenada,
essa Maiby dos incréu!...
Essa cabôca do céo: —
— A istrela da madrugada!

Entonce, pequei do remo,
rasguei as água do rio,
que, fazendo um arripio,
do sono d'água acordou.
Remei!... Remei!... Fui remando!...
E... não cheguei!... Foi somentes
a canoa que chegou!...

Neste sertão do Ciará,
onde naceu nossos pae,
filizmente, ninguém sabe
que coisa é terra que cáe!...

Aquele instrondo, de longe,
que lá na festa se uviu,
foi quando a terra, essa ingrata,
a minha terra adorada,
farciou!... tremeu!... caiu!

Os juaí, as bacabêra,
os coité, as laranjera,
as moita de cacáuêro,
os verde ginipapêro,
os grande canarassú,
adonde todas as tarde
cantava um iapurú...
as fermosa mongubêra,
as mongubêra inda im frô...
a juruparipirêra,
que táva im frente da choça...
a criação... gado... roça...
tudo o rio me levou!

Mas, que isso, minha gente?!
Váíncês tudo ficou triste,
despois que a históra acabou?!
Tristeza não dá vantage!
O que passou, já passou!

Deus, que um dia fez o hôme,
pula sua santa image,
fez o nosso coração,
cumo as frorêsta bravia
das terra virge... sarvage!

Virge, im suas mataria!...
Sarvage, im sua grandeza!...
Mas porém, que tem beleza
prá quem aprêcêia as coisa
mais grande da natureza!

Um dia, vem a muié!

A muié pega um terçado,
pega uma foice, um machado,
disgaia o mato fechado
das terra do coração!
E ao despois da derrubada,
despois do fogo — a quêmada —
a muié péga uma inxada,
cava a terra, bem cavada...
e samêia!... É a prantação!

Tudo quanto é frôração,
toda a frô que a terra cria,
tudo nace, ali, n'um dia,
onde táva a mataria
no fundo do coração!

Se a muié sabe que é ingrata,
prá quê vae mexe nas mata

daqueles grande arvoredos,
e quêmá, cumo um brinquedo,
o mato virge, cerrado,
iscuro e sêmpe fechado,
adonde não tinha intrado
a luz do Só, que é o Amô!?

É prá despois, sem rezão,
derruba prá toda a vida
o jardim do coração,
sem um tiquinho de dó!

Maiby!... Maiby me inganou!!

O rio, n'uma treição,
o trabáio de seis ano,
as terra da prantação
im suas água levou!

Maiby!... Maiby me inganou!!

Bem feito! Fui castigado!
Foi praga da minha terra!
E praga de Deus inté!

Mas peço à Virge Maria
que, cumo Muié divina
e Mãe de Jesus, perdoe
Maiby, que é tombém muiéü

Tudo foi uma inluzão!

Do jardim que ela prantou
nas mata do coração,
só véve agora uma frô!...
Só a Sôdade tem vida!!!

E o que é, meu Deus, a Sôdade?!

Sôdade é a Terra Caida
de um coração, que sonhou!

(In: CATULO DA PAIXÃO CEARENSE. Meu sertão. Disponível em: <
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/catulo3.pdf>>. Acesso em 10 out. 2009).

ANEXO C – O SABIÁ E O GAVIÃO

Eu nunca falei à toa.
Sou um cabôco rocêro,
Que sempre das coisa boa
Eu tive um certo tempero.
Não falo mal de ninguém,
Mas vejo que o mundo tem
Gente que não sabe amá,
Não sabe fazê carinho,
Não qué bem a passarinho,
Não gosta dos animá.

Já eu sou bem deferente.
A coisa mió que eu acho
É num dia munto quente
Eu i me sentá debaxo
De um copado juazêro,
Prá escutá prazentêro
Os passarinho cantá,
Pois aquela poesia
Tem a mesma melodia
Dos anjo celestia.

Não há fruta nem piston
Das banda rica e granfina
Pra sê sonoro e bom
Como o galo de campina,
Quando começa a cantá
Com sua voz natura,
Onde a inocença se incerra,
Cantando na mesma hora
Que aparece a linda orora
Bejando o rosto da terra.

O sofreu e a patativa
Com o canaro e o campina
Tem canto que me cativa,
Tem musga que me domina,
E inda mais o sabiá,
Que tem premêro lugá,
É o chefe dos serestêro,
Passo nenhum lhe condena,
Ele é dos musgo da pena
O maiô do mundo intêro.

Eu escuto aquilo tudo,
Com grande amô, com carinho,
Mas, às vez, fico sisudo,
Pruquê cronta os passarinho
Tem o gavião maldito,
Que, além de munto esquisito,
Como iguá eu nunca vi,
Esse monstro miserave
É o assarsino das ave
Que canta pra gente uví.

Muntas vez, jogando o bote,
Mais pió de que a serpente,
Leva dos ninho os fiote
Tão lindo e tão inocente.
Eu comparo o gavião
Com esses farão cristão
Do instinto crué e feio,
Que sem ligá gente pobre
Quê fazê papé de nobre
Chupando o suó alêio.

As Escritura não diz,
Mas diz o coração meu:
Deus, o maió dos juiz,
No dia que resorveu
A fazê o sabiá
Do mió materia
Que havia inriba do chão,
O Diabo, munto inxerido,
Lá num cantinho, escondido,
Também fez o gavião.

De todos que se conhece
Aquele é o passo mais ruim
É tanto que, se eu pudesse,
Já tinha lhe dado fim.
Aquele bicho devia
Vivê preso, noite e dia,
No mais escuro xadrez.
Já que tô de mão na massa,
Vou contá a grande arruaça
Que um gavião já me fez.

Quando eu era pequenino,
Saí um dia a vagá
Pelos mato sem destino,
Cheio de vida a iscutá
A mais subprime beleza
Das musga da natureza
E bem no pé de um serrote
Achei num pé de juá
Um ninho de sabiá
Com dois mimoso fiote.

Eu senti grande alegria,
Vendo os fiote bonito.
Pra mim eles parecia
Dois anjinho do Infinito.
Eu falo sero, não minto.
Achando que aqueles pinto
Era santo, era divino,
Fiz do juazêro igreja
E bejei, como quem bêja
Dois Santo Antôï pequenino.

Eu fiquei tão prazentêro
 Que me esqueci de armoçá,
 Passei quage o dia intêro
 Naquele pé de juá.
 Pois quem ama os passarinho,
 No dia que incronta um ninho,
 Somente nele magina.
 Tão grande a demora foi,
 Que mamãe (Deus lhe perdoi)
 Foi comigo à disciprina.

Meia légua, mais ou meno,
 Se medisse, eu sei que dava,
 Dali, daquele terreno
 Pra paioça onde eu morava.
 Porém, eu não tinha medo,
 Ia lá sempre em segredo,
 Sempre. iscondido, sozinho,
 Temendo que argúm minino,
 Desses perverso e malino
 Mexesse nos passarinho.

Eu mesmo não sei dizê
 O quanto eu tava contente
 Não me cansava de vê
 Aqueles dois inocente.
 Quanto mais dia passava,
 Mais bonito eles ficava,
 Mais maió e mais sabido,
 Pois não tava mais pelado,
 Os seus corpinho rosado
 Já tava tudo vestido.

Mas, tudo na vida passa.
 Amanheceu certo dia
 O mundo todo sem graça,
 Sem graça e sem poesia.
 Quarqué pessoa que visse
 E um momento refritisse
 Nessa sombra de tristeza,
 Dava pra ficá pensando
 Que arguém tava malinando
 Nas coisa da Natureza.

Na copa dos arvoredos,
 Passarinho não cantava.
 Naquele dia, bem cedo,
 Somente a coã mandava
 Sua cantiga medonha.
 A menhã tava tristonha
 Como casa de viúva,
 Sem prazê, sem alegria
 E de quando em vez, caía
 Um sereninho de chuva.

Eu oiava pensativo
 Para o lado do Nascente
 E não sei por quá motivo
 O só nasceu diferente,

Parece que arrependido,
 Detrás das nuve, escondido.
 E como o cabra zanôio,
 Botava bem treichoêro,
 Por detrás dos nevoêro,
 Só um pedaço do ôio.

Uns nevoêro cinzento
 Ia no espaço correndo.
 Tudo naquele momento
 Eu oiava e tava vendo,
 Sem alegria e sem jeito,
 Mas, porém, eu sastifeito,
 Sem com nada me importá,
 Saí correndo, aos pinote,
 E fui repará os fiote
 No ninho do sabiá.

Ceguei com munto carinho,
 Mas, meu Deus! que grande agôro!
 Os dois véio passarinho
 Cantava num som de choro.
 Uvindo aquele grogeio,
 Logo no meu corpo veio
 Certo chamego de frio
 E subindo bem ligêro
 Pr'as gaia do juazêro,
 Achei o ninho vazio.

Quage que eu dava um desmaio,
 Naquele pé de juá
 E lá da ponta de um gaio,
 Os dois véio sabiá
 Mostrava no triste canto
 Uma mistura de pranto,
 Num tom penoso e funéro,
 Parecendo mãe e pai,
 Na hora que o fio vai
 Se interrá no cimitêro.

Assistindo àquela cena,
 Eu juro pelo Evangéio
 Como soluzei com pena
 Dos dois passarinho véio
 E ajudando aquelas ave,
 Nesse ato desagradave,
 Chorei fora do comum:
 Tão grande desgosto tive,
 Que o meu coração sensive
 Omentou seus baticum.

Os dois passarinho amado
 Tivero sorte infeliz,
 Pois o gavião marvado
 Chegou lá, fez o que quis.
 Os dois fiote tragou,
 O ninho desmantelou
 E lá pras banda do céu,

Depois de devorá tudo,
Sortava o seu grito agudo
Aquele assassino incréu.

E eu com o maiô respeito
E com a suspição perra,
As mão posta sobre o peito
E os dois juêio na terra,
Com uma dó que consome,
Pedi logo em santo nome
Do nosso Deus Verdadêro,
Que tudo ajuda e castiga:
Espingarda te preciga,
Gavião arruacêro!

Sei que o povo da cidade
Uma idéia inda não fez
Do amô e da caridade
De um coração camponês.
Eu sinto um desgosto imenso
Todo momento que penso
No que fez o gavião.
E em tudo o que mais me espanta
É que era Semana Santa!
Sexta-fêra da Paixão!

Com triste rescordação
Fico pra Morrê de pena,
Pensando na ingratidão
Naquela menhã serena
Daquele dia azalado,
Quando eu saí animado
E andei bem meia légua
Pra bejá meus passarinho
E incrontei vazio o ninho!
Gavião fí duma égua!

ANEXO D – LANGUAGE DOS ÓIO

Quem repara o corpo humano
E com cuidado nalisa,
Vê que o Autô Soberano
Lhe deu tudo o que precisa,
Os orgo que a gente tem
Tudo serve munto bem,
Mas ninguém pode negá
Que o Auto da Criação
Fez com maior perfeição
Os orgo visioná.

Os óio além de chorá,
É quem vê a nossa estrada
Mode o corpo se livrá
De queda e barruada
E além de chorá e de vê
Prumode nos defendê,
Tem mais um grande mister
De admirave vantagem,
Na sua muda language
Diz quando qué ou não qué.

Os óios consigo tem
Incomparave segredo,
Tem o oiá querendo bem
E o oiá sentindo medo,
A pessoa apaixonada
Não precisa dizê nada,
Não precisa utilizá
A língua que tem na boca,
O oiá de uma caboca
Diz quando qué namorá.

Munta comunicação
Os óio véve fazendo
Por izempro, oiá pidão
Dá sina que tá querendo
Tudo apresenta na vista,
Comparo com o truquista
Trabaiando bem ativo
Dexando o povo enganado,
Os óio pissui dois lado,
Positivo e negativo.

Mesmo sem nada falá,
Mesmo assim calado e mudo,
Os orgo visioná
Sabe dá sina de tudo,
Quando fica namorado
Pela moça desprezado

Não precisa conversá,
Logo ele tá entendendo
Os óios dela dizendo,
Viva lá que eu vivo cá.

Os óios conversa munto
Nele um grande livro inziste
Todo repreto de assunto,
Por izempro o oiá triste
Com certeza tá contando
Que seu dono tá passando
Um sofrimento sem fim,
E o oiá desconfiado
Diz que o seu dono é curpado
Fez alguma coisa ruim.

Os óios duma pessoa
Pode bem sê comparado
Com as água da lagoa
Quando o vento ta parado,
Mas porém no mesmo instante
Pode ficá revortante
Querendo desafiá,
Infuricado e valente;
Nestes dois malandro a gente
Nunca pode confiá.

Oiá puro, manso e terno,
Proteto e cheio de brio
É o doce oiá materno
Pedindo para o seu fio
Saúde e felicidade
Este oiá de piedade
De perdão e ternura
Diz que preza, que ama e estima
É os óio que se aproxima
Dos óio da Virge Pura.

Nem mesmo os grande oculista,
Os dotô que munta estuda,
Os mais maió cientista,
Conhece a língua muda
Dos orgo visioná
E os mais ruim de decifrá
De todos que eu tô falando,
É quando o oiá é zarioio,
Ninguém sabe cada oio
Pra onde ta reparando.

(In PATATIVA DO ASSARÉ. Ispinho e fulo. São Paulo: Hedra, 2005)