



O RISO DOS OUTROS?: A SÁTIRA NA ESCOLA, ENTRE INTERPRETAÇÃO E UTILIZAÇÃO

Mariana Quadros Pinheiro¹

RESUMO: “O riso parece precisar de eco”. Assim Bergson resume em *O riso* a intenção de acordo ou cumplicidade fundamental a todo ato de galhofa. Se assim é, necessariamente devemos levar em conta a recepção dos jovens leitores aos textos satíricos, jocosos por definição, lidos na escola. No entanto, mantendo uma prática comum no ensino de literatura, a escola brasileira tem raras vezes levado em consideração as reações dos estudantes à leitura de títulos satíricos ou recorrido às práticas leitoras dos alunos para aprofundar as abordagens da sátira. Com efeito, o estudo da sátira nas instituições de ensino brasileiras frequentemente restringe-se ao cânone e, mais gravemente, a textos ilustrativos de alguns estilos literários, como o Trovadorismo português ou o Barroco brasileiro. Na contramão de tal tendência a privilegiar informações secundárias sobre épocas ou escolas literárias, vão as OCNEM. Contra a desconsideração da subjetividade leitora têm se insurgido importantes pesquisadores do Brasil e de fora dele, como Rezende, Rouxel ou Langlade, uma vez que o formalismo e o historicismo predominantes nos métodos de leitura literária na escola têm afastado os leitores do acesso à arte da palavra encontrada muitas vezes no cânone, mas não tão facilmente identificada na literatura de entretenimento. Por outro lado, recentes pesquisas expuseram as consequências pouco positivas da desconsideração pelos professores da leitura de textos ficcionais não canônicos pelos alunos. Tendo como base tais pesquisas e as reflexões daqueles teóricos, este artigo buscará compreender de que forma as leituras individuais de textos satíricos realizadas pelos alunos – não apenas no espaço canonizado do livro, mas também nos meios digitais – podem vir a suscitar importantes debates que enriquecerão também a abordagem dos textos satíricos canônicos. Além disso, discutiremos as dificuldades e vantagens de dar espaço ao sujeito-leitor quando da leitura de sátiras nem sempre de fácil interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Antologias pessoais, Subjetividade leitora, Leitura literária, Sátira.

ABSTRACT: “Laughter seems to need echo.” This is how Bergson, in *Laughter*, summarizes the necessary agreement or complicity required in any act of mockery. If that is the case, we must

¹ Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Pedro II. E-mail para contato: quadros.mariana@gmail.com.

necessarily take into account the response given by young readers to satirical texts read in school. However, Brazilian schools have, as a rule, rarely brought into consideration students' reactions to satire or their choices of this text genre. Indeed, the study of satire in Brazilian educational institutions is often restricted to the canon and, more seriously, to the illustrative texts of some literary styles, such as Galician-Portuguese lyric or Brazilian Baroque. The OCNEM (a national official document about literature teaching) counter this tendency. Many leading researchers in Brazil and abroad such as Rezende, Rouxel ou Langlade have reacted against the disregard of the reader-response. On the other hand, recent research has demonstrated the negative results of rejecting students' reading of fictional non canonical texts. Based on the assumptions of those theorists, this article will seek to understand how students' individual readings of satirical texts – not only in the canonized space of the book, but also in digital media – are likely to raise important debates that will enrich the approach to canonical satiric texts. In addition, we will discuss the difficulties and advantages of giving space to subjective reader-response.

KEYWORDS: Personal Anthologies, *Subjective Reader-Response*, Literary Reading, Satire.

Não são novidade os problemas decorrentes do privilégio dado à história literária no Ensino Médio. Não raro, a cadeia de estilos e autores apresentada aos estudantes produz uma caricatura dos movimentos artísticos, falseados por textos tidos por exemplares, quando importaria apresentar sobretudo a profícua singularidade que justifica a participação das obras no cânone. Além disso, diante das dificuldades de leitura, muitas vezes menosprezadas pelas escolas, a memorização e a recepção passiva de quadros sobre a época estudada tomam o lugar do embate produtivo e profundo com os textos.

A despeito da notoriedade desses equívocos, questionados aliás pelos documentos oficiais, é comum que o ensino histórico da literatura continue a predominar no Ensino Médio no Brasil. Este artigo é fruto das tensões ocasionadas por essa tradição. Trata-se do relato de uma experiência com o programa de Literatura de uma tradicional instituição de educação básica da rede federal no Rio de Janeiro: o Colégio Pedro II, em que sou docente.

Desde que ingressei na escola, há seis anos, tenho lecionado nos anos finais do Ensino Fundamental. O caráter mais aberto das leituras desse segmento e a organização do programa para essas séries por gêneros textuais protegeram-me – em parte, é certo – dos problemas enfrentados desde que comecei, há dois anos, a trabalhar no Ensino Médio. Para esse segmento, o programa da escola se altera substancialmente: a lista de conteúdos se estrutura de acordo com a linha cronológica da história da literatura, desde a Idade Média (na primeira série) até o século XXI (na terceira). O objetivo explícito dessa organização é a “contextualização na história da cultura”, da qual o discurso literário seria “parte inalienável” (DEPARTAMENTO, 2005, n.p.). O documento publicado pelo Departamento de Português e Literaturas em Língua Portuguesa do Colégio não ignora “as questões intrínsecas à arte da palavra” e a abertura do texto literário à “pluralidade de leituras”. Tampouco desconsidera que a perspectiva histórica não deve – conforme reafirmam as Orientações Curriculares – levar a um “desfile de características, nomes de autores, obras ou personagens”. Ao contrário, esse ponto de vista deveria levar a uma “fruição ideal” que autorizaria o leitor – nas palavras tiradas a Antonio Candido – a “fundir texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”.

Uma das questões que se nos coloca quando levamos o programa à prática diz respeito exatamente à “fruição”. Propõe-se a existência de uma “fruição ideal”, que parece dar a ver também um leitor ideal, muitas vezes bastante distante dos leitores reais encontrados nas salas de aula. O conflito surge quando observamos que essa “fruição ideal” leva em conta um “leitor ideal” preocupado acima de tudo com as relações complexas entre texto e contexto ao longo da história, mas este não é o perfil mais comum entre os leitores que tenho encontrado nas salas de aula. E eles são leitores, mesmo que tenham suas experiências de leitura muitas vezes desconsideradas ou silenciadas.

Na comunidade de leitores de minha turma de primeira série em 2015, eles compartilham o que leem: *Starters*, de Lissa Price (2012); *Métrica*, de Colleen Hoover (2013); *Cidades de papel*, de John Green (2013); *Desenrola*, de Rosane Svartman e Juliana Lins (2010); *Valores para viver*, compilação de textos de vários autores (BORJA; VASSALLO, 2005); *Antes do 174*, de Janda Montenegro (2010); *Contos negreiros*, de Marcelino Freire (2005); *O caso dos exploradores de caverna*, de Lon L. Fuller (1976), e – por indicação do professor de história – *A conquista da América*, de Todorov (2003).

Parte fundamental desse último livro, o conhecimento histórico – tão valorizado pelo programa do Colégio – não deixa de ser convocado pelos leitores dos outros títulos. No entanto, a perspectiva histórica não é o principal aspecto considerado pelos alunos quando elegem suas leituras. Muitos defendem seus livros porque vêm “junto com um suspense”, fazem “querer ficar o dia todo lendo, para descobrir logo o que tem por acontecer”. A maioria ama suas leituras por se identificar com conflitos vivenciados na narrativa ou por se projetar nos dramas e êxitos das personagens. Assim, uma aluna se reconhece na protagonista de *Desenrola*, que seria como ela “atrapalhada”, “desengonçada”. Outro aluno explica que se identificou com a história de *Cidades de papel* porque, narrando a busca por uma adolescente desaparecida, por quem o protagonista era apaixonado, esse romance o fez recordar um conflito pessoal: o amor frustrado que ele sentia por sua melhor amiga. Outra participante da comunidade de leitores se impressionou com *Contos negreiros* porque, segundo ela, o autor apresenta “o sentimento muito intenso do que é ser um negro no Brasil, contando a realidade do passado e de hoje”. Ela também defende que, por ser negra, tem uma experiência mais intensa de leitura desse livro:

Quando não se tem a experiência de já ter passado por situações iguais ou ter alguém muito próximo que esteve sujeito a tais situações, pra mim, não vai ter o mesmo sentimento de quem já passou. Ainda que isso não impeça em nada a leitura e a compreensão do texto de quem não passou, só acho que o sentimento não é o mesmo.

A jovem leitora prova seu ponto de vista por meio da análise do conto “Princesa”, cujo conflito se relaciona ao desejo de uma menina pobre e negra virar a nova Xuxa. Escreve a aluna:

Quando se trata de uma criança pobre e negra é mais grave ter um referencial de beleza loiro, alto e de olhos claros como a Xuxa. Pois falo por experiência própria que, se eu tivesse na minha infância um referencial de beleza mais próximo ao meu, não teria feito tantas coisas pra chegar no “ideal da Xuxa”.

O exemplo deixa evidente que a história não está apagada na experiência de leitura desses jovens, mas é convocada sobretudo a partir dos processos de identificação dos leitores com o que é narrado, ou seja, a partir de seus problemas íntimos, sempre históricos. Haveria mais exemplos: o primeiro deles seria a identificação de outra aluna negra com o problema de seus companheiros

pobres narrado por meio da recriação da história de Sandro do Nascimento em *Antes do 174*; outro, a necessidade de um menino justificar a escolha de um livro de John Green, considerado autor “de mulher” apenas porque, segundo outra aluna, vivemos em uma “sociedade machista e opressora”.² Esses exemplos parecerem corroborar a importância da perspectiva histórica defendida pelo Departamento. Porém, é importante fazer uma distinção: em nenhum dos relatos de leitura desses jovens, a abordagem dos conflitos sociais visa ao reconhecimento e à valorização, “nos eixos temporal e espacial”, do “patrimônio representativo da cultura brasileira”, um dos objetivos explícitos no Projeto Político Pedagógico da disciplina de Português e Literaturas de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Colégio Pedro II. Trata-se, nesse caso, quase sempre de escolhas orientadas pelos conflitos e anseios imediatos do adolescente, muitas vezes estimulado pela cultura de massa.

Surgem daí dificuldades pouco abordadas por tal projeto por fugirem a seus objetivos. Uma delas é propiciar a fruição dos textos que compõem aquele patrimônio quando muitos estudantes recusam de antemão o cânone por associarem-no às práticas compulsórias do universo escolar ou ainda por verem os textos canônicos como parte de um patrimônio elitista de que alguns deles – sobretudo os negros, os pobres, os homossexuais, as mulheres – teriam dificuldades de se apropriar. Estamos diante de desafios relacionados por exporem os campos de força do “assédio” à “transmissão cultural” de extração humanista, para retomarmos a expressão de Inés Dussel (2009). De um lado, há as pressões dos sujeitos que frequentam a escola, os quais frequentemente negociam a autoridade em vez de submeter-se a ela, em uma novidade de que participam as recentes transformações nas subjetividades, com a grande valorização dos prazeres e satisfações, as suspeitas sobre os valores duradouros e o enfraquecimento dos laços coletivos que permitiam “pautas de transmissão cultural mais estáveis”, para citarmos mais uma vez Dussel (idem, p. 358). De outro, e como parte talvez do mesmo processo de questionamento das autoridades tradicionais, há a difusão – e muitas vezes a diluição – das críticas oriundas do multiculturalismo, dos movimentos pós-coloniais, negros, feministas e LGBT em relação à exclusão das culturas minoritárias do cânone ocidental e nacional. Como levar a uma fruição que não se confunda com o simples divertimento palatável, mas permita a apropriação do texto pelo leitor por meio de sua participação na construção dos significados, ou seja, por meio de um trabalho por vezes prazeroso, mas nem por isso menos trabalhoso? Como apresentar o cânone que conforma a história da literatura cobrada pelo programa da escola sem apagar os conflitos decorrentes da emergência das vozes de grupos que se tentou por tantos séculos calar?

A tarefa, em si árdua, torna-se ainda mais dura quando precisamos – por coerção do programa escolar – iniciar o programa de literatura por textos medievais que lhes parecem muitas vezes inacessíveis devido a motivos diversos: pelas diferenças entre o galego-português e as variantes do idioma observadas hoje no Brasil; pelas especificidades históricas e culturais da Idade Média; pelas particularidades formais e temáticas das cantigas trovadorescas, ou simplesmente por se tratar de poemas, gênero menos mencionado entre as leituras espontâneas dos meus alunos. Essa constelação de obstáculos, os quais nem sempre tenho conseguido vencer, no final de 2014

2 Citamos trechos publicados pelos alunos na página do *Facebook* dedicada ao compartilhamento das impressões desses leitores acerca dos diferentes livros eleitos por eles. O endereço da comunidade é <https://www.facebook.com/groups/1490191041281348/?ref=bookmarks>. Não nos estendemos na análise desse trabalho, porque fugiríamos aos objetivos do artigo.

levou a uma cena que me tem feito interrogar qualquer prática implementada por mim para o estudo da literatura em sala. Um aluno, leitor dedicado, tentando me convencer a seguir com o grupo para a segunda série, me perguntou: “Fala a verdade, professora: Você gosta mesmo disso, de Trovadorismo, Gregório de Matos?” Gosto. O problema é a fruição ser minha e só.

O episódio poderia passar apenas por mais um dos muitos exemplos que parecem comprovar as dificuldades da transmissão cultural no século XXI – ou de certa transmissão cultural, baseada no cânone de extração humanista, universalista ou nacional. Diante da recusa sintetizada por um de meus alunos, mas certamente compartilhada por outros, a resposta mais fácil seria o desencantamento ou a amargura de quem vê descartado um saber construído ao longo de anos. Mas esta não é uma resposta aceitável porque consente com um contexto muito pouco satisfatório; porque, além disso, recusa a democratização de um saber que não me chegou por outra via senão pela escola e me tem favorecido em toda tentativa de compreensão humanizadora no encontro com o outro. Em vez da amargura, busquei encontrar propostas que pudessem levar a um investimento subjetivo, emotivo e intelectual dos estudantes também em relação aos objetos do cânone e não só naqueles que passam ao largo dele.

As melhores proposições têm vindo das pesquisas que insistem na importância de dar centralidade à subjetividade leitora, confrontada com os dados objetivos dos textos. De acordo com essa orientação da leitura literária, a escola não deve apenas estimular a interpretação, mas também o uso dos textos. A primeira dessas competências leitoras, a de interpretar, é aquela que mais costuma ser valorizada no ensino. De fato, a especificidade do texto literário demanda especial atenção à análise dos diversos níveis dos textos devido à ênfase no eixo linguístico-formal em obras valorizadas pelo cânone escolar. Outra importante capacidade de leitura fica, porém, recalcada em tais visadas da leitura literária: a “utilização” dos textos – a qual se refere, segundo Rouxel (2013, p. 152), à “esfera privada” e à “pesquisa de uma significação para si”. É sintomático de tal recalcamento que os *Parâmetros curriculares de língua portuguesa* (1997, p. 30) defendam o “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” como “a questão” do ensino da literatura ou da leitura literária. De acordo com os PCNs, esse objetivo da escolarização da leitura seria um dos antídotos para uma “série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”, dentre os quais estariam “as receitas desgastadas do ‘prazer do texto’”. Contra tal predomínio da abordagem formalista ou do privilégio dado às análises abstratas e racionalizantes de textos, que levam tantos alunos a declararem-se ressentidos com o desrespeito à sua leitura das obras sugeridas pelas escolas, erige-se a necessidade de conciliar os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”, segundo proposta de Catherine Tauveron (2013). Novamente trata-se de um problema, muito bem sintetizado por Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013, p. 22-3):

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem?

A essas questões, soma-se aquela relativa ao direito de escolha do leitor. Que espaço para a autonomia resta quando a leitura não parte da escolha pessoal? Como tornar libertadora uma prática

pressionada, de um lado, pelas restrições às predileções dos estudantes e de outro pela tensão entre o caráter errático do leitor empírico e o atendimento aos códigos propostos pelas obras? Ou, para citar novamente Rouxel e Langlade: “Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade?” (idem, p. 22).

Apresento aqui os ensaios de respostas – por vezes falhas, mas sempre instigantes – que tenho conseguido formular em minhas aulas a partir das teorias relativas à leitura subjetiva. As propostas não resultaram na apropriação dos textos apresentados a todos os alunos. Parece-me, todavia, que não reencontrei ao menos a recusa generalizada observada anteriormente: porque agora, como propôs Vincent Jouve e reafirmou Neide Luzia de Rezende (2009), o que trabalho em sala é menos um conteúdo do que um modo de ler.

Centro-me nas atividades propostas sobre a sátira medieval por três razões: em primeiro lugar, porque esse tipo de texto, por seu tema e por sua linguagem, parece pôr em dúvida sua participação no cânone; depois, porque as diversas dificuldades, já expostas, para levar o estudante do Ensino Médio a ler as cantigas trovadorescas demandam diversas mediações; por fim, porque não há talvez texto que mais exponha o equívoco de se apagar a subjetividade leitora do que a obra satírica. Conforme defendeu Bergson, todo ato de galhofa pressupõe uma intenção de acordo ou uma cumplicidade fundamental: “O riso parece precisar de eco”, afirma ele (1983, p. 8). Se assim é, necessariamente devemos levar em conta a recepção dos jovens leitores aos textos satíricos, jocosos por definição, lidos na escola. No entanto, mantendo uma prática comum no ensino de literatura, a escola brasileira tem raras vezes levado em consideração as reações dos estudantes à leitura de títulos satíricos ou recorrido às práticas leitoras dos alunos para aprofundar as abordagens da sátira.

Que referências em relação ao cômico tem a maioria dos estudantes da primeira série de 2015 do *campus* Humaitá do Colégio Pedro II? O riso vem quase sempre de trocadilhos, charges, filmes de comédia ou piadas encontradas em vídeos da internet ou em shows de *stand-up comedy*. O contexto em que circulam esses produtos está muito distante daquele dos poemas medievais: embora alguns estereótipos reforçados desde a Idade Média até o século XXI – como aqueles relativos à beleza ou à sexualidade femininas – possam parecer “imemoriais”, segundo a classificação proposta por Sírio Possenti (2013, p. 28), hoje grupos de defesa dos direitos das minorias vêm cada vez mais lançando luz sobre a opressão corroborada por muitas piadas. Esse tipo de crítica, que não fazia parte do “campo dos possíveis” da sociedade medieval, não pode ser desconsiderado quando lidamos hoje com o texto satírico, mesmo que canônico. Não custa lembrar, com Fábio Akcelrud Durão (2014), que depois dos anos 1960 há uma pressão crescente por substituir a noção de valor pela de poder quando avaliamos o cânone. A pergunta recorrente nas desaprovações a certas obras humorísticas parece ter deixado de ser qual é a boa piada ou a boa charge para se dirigir ao grupo que se fortalece quando rimos de quem rimos. Em uma escola com um grupo feminista, a que muitos meninos têm respondido violentamente, e com um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros com ramificações nos grêmios dos *campi*, esses questionamentos tendem a surgir. Para enriquecê-los, os alunos assistiram ao documentário *O riso dos outros*, de Pedro Arantes (2012), que põe em pauta os limites do humor. A partir desse filme, redigiram um texto no qual opinaram sobre o politicamente correto e o cômico.

O humor apareceu também em uma letra de *rap* trabalhada em sala por serem os produtos desse movimento cultural o único contato com a poesia realizado espontaneamente pela maioria dos

alunos da turma. Realmente, quase todos negaram ler poemas por considerarem-nos difíceis ou chatos. Apenas quando um estudante lembrou-se do *rap*, outros se assumiram amantes de “poesia” ou desse tipo específico de associação do ritmo com a palavra poética. “Trepadeira”, samba-*rap* de Emicida, foi o texto escolhido: admirado por muitos estudantes, o compositor utiliza recursos poéticos, como os jogos sonoros e os equívocos decorrentes do duplo sentido, que seriam reencontrados – apesar das diferenças estéticas, a serem também apontadas – nas cantigas.

Poucos alunos consideraram de mau gosto a imagem que dá título ao *rap*, desdobrada fora do refrão em uma série de trocadilhos com nomes de plantas e atos sexuais:

Você era o cravo e ela era a rosa
E cá entre nós, gatinha, quem não fica bravo
Dando sol e água, e vendo brotar erva daninha
Chamei de banquete, era fim de feira
Estendi tapete, mas ela é rueira
Dei todo amor, tratei como flor
Mas no fim era uma trepadeira

Alguns sequer refletiram acerca da rede figurativa que ajuda a construir a imagem da mulher traidora por um homem supostamente traído, uma vez que, embalados pela melodia, deixaram a letra em segundo plano. Nesse caso, o ritmo musical praticamente apagou a poesia. A descoberta dos sentidos e dos procedimentos poéticos reconhecidos pelo grupo na letra pôde levar os alunos a ressignificar sua relação com um estilo musical que tem no próprio nome uma filiação à poesia e a reforçar demandas de leitura estabelecidas pelos textos poéticos.

Além disso, a letra de “Trepadeira” suscitou uma grande polêmica, por ter sido acusada por grupos feministas de reforçar o machismo. A leitura de frutos desse embate talvez haja sido um dos primeiros contatos de alguns estudantes com a relatividade do valor de um produto cultural até então inquestionado. Entretanto, ao lado desse resultado positivo, infelizmente houve uma forte cisão entre os alunos que se identificavam com os movimentos feministas e os que os rejeitavam. A argumentação ainda não se refinara no grupo a ponto de permitir o diálogo respeitoso e rigoroso sobre temas polêmicos. Havia um percurso a ser trilhado.

O furor com que os alunos se empenharam em defender seus pontos de vista sobre o machismo em nossa sociedade se mostrou um profícuo ponto de partida para a retomada das relações sociais na Idade Média, cujo conhecimento talvez permita a esperada fusão “de texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”, propugnada por nosso programa. Importa lembrar, tendo em vista o grande número de cantigas satíricas que exploram estereótipos sobre as mulheres, a supressão da voz feminina nesse período de nossa história, conforme esclarece Georges Duby:

Essa Idade Média é resolutamente masculina. Pois todos os relatos que chegam até mim e me informam vêm dos homens, convencidos da superioridade do seu sexo. Só as vozes deles chegam até mim. No entanto, eu os ouço falar antes de tudo de seu desejo e, conseqüentemente, das mulheres. Eles têm medo delas e, para se tranquilizarem, eles as desprezam (DUBY, 2011, n.p.).

Se as vozes das mulheres cada vez mais chegam até onde eram proibidas de ir, a resistência de tal impulso excludente ainda hoje parece se atualizar até na relação entre alguns alunos, eivada de conflitos. Os intertextos entre as cantigas e versos contemporâneos podem favorecer o questionamento da manutenção ou das transformações das representações da mulher na cultura

ocidental. Interromper o trabalho com o texto poético na observação dos jogos de poder seria, contudo, incorrer no equívoco de tratar o poema como um texto entre outros, sem considerar o caráter artístico da literatura. É preciso, pois, levar os jovens a ir além do gosto pela polêmica, desenvolvendo uma leitura cursiva, prazerosa, dos versos compostos pelos trovadores.

Seria possível superar essa dificuldade novamente por meio do diálogo entre as cantigas e as atuais letras de canções populares, conforme têm proposto não só livros didáticos, mas trabalhos acadêmicos, como o de Maria Helena Sansão Fontes (2001). A intertextualidade tem, de fato, a vantagem de levar o estudante a reconhecer as relações entre poesia e música, fundamentais ainda hoje no cancioneiro popular como o foram na “madrugada de nossas formas poéticas”, para usarmos uma expressão de Segismundo Spina. Ademais, ela permite o reconhecimento da importância das cantigas para uma tradição literária e musical ainda viva no presente. No entanto, talvez tal proposta não esgote o problema: essa tática não parece garantir o desenvolvimento do prazer com a leitura das cantigas. E é disso que se trata quando se espera que os alunos sigam lendo por vontade ou gosto algumas dessas obras. Cumpre, portanto, enfrentar a difícil tarefa de mediar a leitura de versos escritos em uma língua muitas vezes irreconhecível para os estudantes e segundo códigos estranhos a eles.

A opacidade do galego-português pode suscitar atividades de inferência de significado que permitam o prazer da descoberta do sentido em meio a textos muitas vezes indecifráveis sob um olhar apressado. Lembro a reação do meu grupo de alunos da primeira série de 2015, instado a propor significados possíveis para as expressões desconhecidas no seguinte poema:

A ùa velha quisera trobar
quand'em Toledo fiquei desta vez;
e veo-me Orraca López rogar
e disse-m'assi: – Por Deus que vos fez,
nom trobedes a nulha velh'aqui
ca cuidarám que trobades a mim.

Primeiro poema medieval lido em sala, o texto de Afonso Anes do Cotom causou estranheza por sua linguagem: pelo inesperado uso do til sobre a vogal “u”, pela seleção de palavras pouco conhecidas pelos alunos embora parecidas ou idênticas àquelas encontradas no estágio atual do português, como “trobar” e “rogar”, e, sobretudo, pela presença de vocábulos muito diferentes do léxico moderno de nossa língua. Este é o caso de “nulha” e “ca”. A dificuldade pôde ser vencida por meio do debate, que conjugou as hipóteses pessoais com as soluções apresentadas pela comunidade interpretativa. Os alunos, após proporem individualmente soluções para os significados das palavras desconhecidas, compartilharam suas hipóteses.

Nesse tipo de atividade, é comum que certos estudantes avancem mais do que outros. Alguns observaram as letras maiúsculas iniciais em “Orraca López” para aí então sugerir que se trata de nome próprio. Outros propuseram que Orraca López é provavelmente velha – e esse palpite foi hesitante até ser confirmado como interpretação plausível por outros participantes do grupo. Só então os alunos deduziram que “nulha” pode ser traduzido por “nenhuma”; “ca”, por “porque”. Alguns talvez não chegassem a essa conclusão sozinhos, mas a proposição de uma tradução possível por componentes do grupo gerou aplausos animados da turma. A eles seguiu-se a pergunta sobre o sentido amplo do poema, levantada por um dos estudantes antes mesmo de que

eu a propusesse como segundo estágio do debate interpretativo: Qual é o problema de o poeta trovar a uma velha? A resposta não é dada pelo texto, que presume um conhecimento comum a respeito das representações satíricas das velhas. Logo, para respondê-la os alunos precisam retomar e reavaliar estereótipos ainda hoje vigentes a respeito da mulher e do suposto ridículo de a mulher envelhecer e deixar de ser bela etc.

Outros textos mais complexos foram também enfrentados por meio do debate interpretativo. Para eles, recorreremos às cantigas satíricas em português moderno, de acordo com as adaptações e recriações realizadas por Natália Correia. A esses poemas se somam algumas belíssimas traduções de cantigas de amor e de amigo galego-portuguesas por Cleonice Berardinelli e as transcrições dos provençais por Augusto de Campos. Entre esses poemas, os alunos elegeram os que lhes pareceram mais tocantes para compor uma antologia pessoal ilustrada ou comentada. Com essa atividade, pretendemos avançar além do trabalho de interpretação privilegiado nos debates. Quisemos consolidar aquela competência leitora menos abordada pelas aulas de literatura nas escolas brasileiras: a “utilização” dos textos.

Propusemos que os alunos escolhessem, a partir de uma antologia de cantigas trovadorescas e sonetos camonianos, os poemas que lhes parecessem mais tocantes para compor uma antologia pessoal ilustrada ou comentada. Seus comentários não precisavam explicar os significados dos poemas, mas sua escolha pessoal: por que elegeram aqueles textos e não outros. Logo, não precisavam se basear em fatores apenas racionais ou técnicos para criar sua antologia, mas deveriam levar em conta também critérios afetivos e subjetivos: o que os sons ou as imagens de cada texto evocavam; a que outros textos, obras visuais, filmes ou músicas os poemas selecionados remetiam; que tipo de lembrança pessoal (se for o caso) ou fato social eram evocados por cada poema; etc. A partir de tal forma de relação com os versos, que quer dar espaço para o investimento imaginativo do jovem leitor, pretendi levar os estudantes a incorporar os versos satíricos a seu repertório pessoal, a efetivamente fruí-los – para que o riso possa partir também deles, e não só dos outros.

Nas respostas subjetivas dos leitores, encontramos o mesmo mecanismo de identificação observado quando os alunos comentavam suas leituras pessoais: “Essa cantiga de amor de Dom Dinis [aquela iniciada pelo verso “Você me proibiu, Senhora”] me lembra tempos atrás quando sofri de amor por uma mulher até dizer basta. Mesmo sem ela, continuei a amando por um tempo. Ainda bem que isso já passou.”, diz um aluno. Não se trata, contudo, de uma identificação fácil. Com efeito, a “utilização” por vezes esbarrou nas dificuldades de compreensão: “escolhi os poemas que eu entendi, professora”, me disse um aluna, antes de havermos debatido todos os textos apresentados à turma; outras escolhas foram estimuladas menos pela leitura crítica do que pela estranheza do registro baixo – este foi o caso de uma cantiga que satiriza abertamente a sexualidade de uma mulher: “com os colhões te tapo o cu/ e não rebentas, Marinha?”. Ao ler essas declarações, poderíamos retomar a repreensão dos PCNs acerca de certas concepções, equivocadas segundo esse documento, do “prazer do texto”. As objeções encontradas no documento oficial não se podem generalizar, todavia.

Em especial a leitura do seguinte poema, de Joan Airas de Santiago, parece revelar a proficuidade da leitura subjetiva:

Uma dama não digo qual
não agoirou este ano mal
pelas oitavas do Natal:
ia ela a missa ouvir
e ouvindo um corvo carniçal
já de casa não quis sair.

Ia a dama com devoção
ouvir a missa e o sermão.
Mas não podendo à tentação
carnal do corvo resistir,
logo mudou de opinião:
já de casa não quis sair.

Diz a dama: “mal me virá!
Paramentado o padre está
e a maldição me lançará
se na igreja não me vir.”
Diz o corvo: “vem cá! vem cá!”
Já de casa não quis sair.

Eis os agoiros que com espanto
este ano ouvi; nunca durante
a vida ouvira semelhante:
ia à Igreja mas ao sentir
em cima dela o rapinante,
já de casa não quis sair.

Sobre esse poema, cujo procedimento principal é o equívoco, fizemos um debate, o qual teve como tema uma questão aparentemente simples: Por que a mulher é alvo de zombaria? De novo os alunos primeiro buscaram responder a essa pergunta sozinhos, relendo o poema em silêncio. A resposta quase unânime se centrou na superstição. Dois alunos, todavia, perceberam o duplo sentido. Um notou que o corvo era uma personagem estranha, talvez um homem. Outro, a partir da expressão “ouvir um corvo sobre si”, convenceu os demais de que o alvo do riso pode ser também a sexualidade da mulher aparentemente piedosa, que deixa de ir à igreja para fazer sexo. Mais uma vez a interpretação construída pelo grupo suscitou o prazer da descoberta, além de ter levado os estudantes a observar que o sentido do texto literário nem sempre é apreendido imediatamente – e justo por isso pode ser mais instigante. Quando o valor dos poemas foi posto em questão, já agora somente um aluno continuou a considerar os versos de baixo calão mais bem elaborados do que a cantiga sobre o prazeroso agouro.

A interpretação do poema foi suplementada pela apropriação pessoal dos versos por uma aluna, uma das mais atuantes no debate sobre o poema. Em sua antologia comentada, ela fez a seguinte consideração a partir da cantiga de escárnio:

Esse poema me lembra uma situação pessoal que anda ocorrendo na minha casa. Minha mãe e meu (ex) padrasto se separaram. Ele sempre foi um homem muito machista, botando todas nós (eu, minha irmã e principalmente minha mãe) para baixo. Após muitos enormes embaraços, minha mãe decidiu terminar com ele, mas ele não aceita (é nosso vizinho, mora do outro lado da rua). Ele ligava diversas vezes para dizer para minha mãe que, se alguma de nós saísse de casa, ele usaria como refém. Dizia que ia nos matar. Com isso, deixei de ir para escola diversas vezes, nós não saíamos mais de casa à noite para jantar.

O corvo identifica-se agora ao padrao agressor, a mulher reprimida à própria aluna e a suas parentas. Terão sido os direitos do texto abandonados? Parece-me que não. É esta uma das possibilidades do poema: aquela que contempla o aprisionamento da mulher em vez de chamar atenção para a transgressão das regras que constroem a sexualidade feminina. Isso está no texto. Está também na subjetividade de muitas leitoras e dessa leitora, que pôde elaborar parte de seus conflitos graças ao poema. Sem esse processo de apropriação, utilização dos textos, talvez poemas tão distantes no tempo se tornem cada vez menos literatura para jovens. E é disso que se trata quando desejamos que a literatura faça parte do repertório pessoal, cultural dos nossos alunos.

Desse modo, talvez possamos superar parte dos equívocos que se associaram ao estudo da história literária. Relacionando interpretação e apropriação, a leitura literária pode atravessar diferentes temporalidades para rearticulá-las e renová-las de acordo com as questões subjetivas suscitadas. Se assim for, a história deixará de ser o lugar da repetição mecânica e passiva da tradição e se tornará um terreno fértil, o qual traz as obras para um campo social ainda pulsante e estimula os estudantes a interrogar em que uma obra lhes diz – nos diz – ainda respeito. E essa forma de relação com os textos, que quer dar espaço para o investimento imaginativo dos jovens leitores, pode – eu espero – levá-los a incorporar os versos satíricos a seu repertório pessoal, a efetivamente fruí-los para que o riso possa partir também deles e não só dos outros.

Referências:

- BERARDINELLI, Cleonice. *Cantigas de trovadores medievais em português moderno*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução de Nathanael C. Carneiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BORJA, Maria Isabel; VASSALLO, Marcio. *Valores para viver: inspirações para refletir*. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2005.
- CAMPOS, Augusto de. *Verso reverso controverso*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CORREIA, Natália. *Antologia de poesia portuguesa erótica e satírica*. Lisboa: Antígona: Frenesi, 2000.
- _____. *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS E LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Fundamentação teórica, conteúdos programáticos, pontos nodais*. Brasil: Colégio Pedro II, 2005 [Mimeografado]
- DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DURÃO, Fábio Akcelrud Durão. “Variações sobre os equívocos do debate do cânone”. *Remate de males*, Campinas-SP, (34.2): pp. 613-623, Jul./Dez. 2014
- DUSSEL, Inés. “A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola”. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ ago. 2009.
- FONTES, Maria Helena Sansão. “Ressonâncias da Idade Média no moderno cancionário popu-

lar”. *Idioma*, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, 2001 (http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a05.pdf), p. 30-9.

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FULLER, Lon L. *O caso dos exploradores das cavernas*. Trad. de Plauto Faraco de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1976.

GREEN, John. *Cidades de papel*. Trad. de Juliana Romeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

HOOVER, Colleen. *Métrica: Slammed 1*. Trad. de Priscila Catão. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

MONTENEGRO, Janda. *Antes do 174*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2010.

O RISO dos outros. Direção de Pedro Arantes. São Paulo: Massa Real Filmes, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

PRICE, Lissa. *Starters: sobreviver é apenas o começo*. Trad. de Ivan Panazzolo Junior. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas”. *Anais do Silel*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

SVARTMAN, Rosane; LINS, Juliana. *Desenrola*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TAUVERON, Catherine. “Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”. Em: ROUXEL, Anni; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIBERT, Anne. *Faire place au sujet lecteur en classe*. Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), 2013. Disponível em: http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf Acesso em: 27 jun. 2015.