

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Danilo Passos Santos**

**“O LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: propostas  
dialógicas com as mídias digitais a partir de poemas de Cassiano  
Ricardo”**

**Taubaté - SP**

**2022**

**Danilo Passos Santos**

**O LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: propostas dialógicas  
com as mídias digitais a partir de poemas de Cassiano Ricardo**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e  
Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de  
Siqueira Renda

**Taubaté - SP**

**2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S237I Santos, Danilo Passos

O Leitor literário no Ensino Médio: propostas dialógicas com as mídias digitais a partir de poemas de Cassiano Ricardo / Danilo Passos Santos. -- 2022.

129 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Dialogismo. 2. Formação de leitores. 3. Literatura - Estudo e ensino. 4. Modernismo brasileiro. 5. Ricardo, Cassiano, 1895-1974. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 800

## **Danilo Passos Santos**

### **O LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: propostas dialógicas com as mídias digitais a partir de poemas de Cassiano Ricardo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: 19/08/2022

Resultado: Aprovado

#### **BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda    Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Vânia de Moraes    Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Rosália Maria Netto Prados    Centro Estadual de Educação  
Tecnológica Paula Souza

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À minha família por ter sido sempre apoio e refúgio ao longo da minha pequena vasta vida.

À Profa. Dra. Luciani Alvareli que, desde a graduação, tem me incentivado à carreira acadêmica por me apresentar o Programa de Iniciação Científica, doravante PIBIC, e o de Iniciação à Docência, doravante PIBID. Foi a experiência de ser pesquisador universitário e as constantes trocas de experiências de um garoto novo e imaturo, além de uma sede de transformar o mundo que, junto com as suas orientações pessoais e acadêmicas, fizeram-me chegar até aqui.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, orientadora dessa pesquisa, pela sua paciência, profissionalismo e palavras de conforto nos momentos em que duvidei da minha capacidade de ser pesquisador perante eventos desafiadores. Essa admiração, iniciada antes do meu ingresso no Programa e endossada nos eventos científicos em que nos encontrávamos, foi o pilar da escolha desta formação desde que ela fosse minha orientadora de pesquisa.

Ao Prof. Dr. João Francisco Junqueira por, em 2014, antes de eu concluir minha licenciatura, embarcou no meu ensejo de pesquisar sobre Cassiano Ricardo e me orientou na graduação e especialização. Seus ensinamentos trilharam o pesquisador que sou, bem como, aguçaram ainda mais a minha paixão pela Teoria Literária.

À Profa. Dra. Vânia de Moraes que o destino da vida trilhou para além de uma simples disciplina que conclui no Mestrado. Suas palavras de vida, conforto e amizade foram combustíveis por diversos momentos na caminhada dessa pesquisa.

À Profa. Dra. Neide Ap. Arruda de Oliveira que, em minha trajetória acadêmica, confiou sempre no meu trabalho, oferecendo-me oportunidades que me fizeram crescer profissionalmente.

À Fundação Cultural Cassiano Ricardo por há anos ter me concedido ter me dado apoio e materiais de pesquisa sobre o poeta. Esse agradecimento se estende aos familiares do escritor em que, por mensagens eletrônicas, pude compartilhar algumas informações dessa pesquisa e receber elogios.

Ao Luiz Guilherme Brito de Arduino por ter sido paciente e compreendido meus dilemas pessoais. Além dele ser o parceiro da minha vida pessoal, compartilhador de pesquisas e teorias, ele foi um melhor amigo nas horas em que mais precisei.

À Marinilza Rocha por ter confiado no meu potencial quando eu era professor da rede municipal de Taubaté-SP, além de termos trocados experiências acadêmicas e pedagógicas.

Ao Alex, Andréa e Yasmin por termos realizado as disciplinas do Programa, compartilhado experiências, conhecimentos, desabafos e, acima de tudo, nascido três amizades distintas.

Aos meus alunos e ex-alunos que sempre embarcaram na minha paixão exacerbada por ensinar e debater literatura. Acreditem, eu só confio e estou na Educação por causa de vocês.

Aos demais amigos, colegas e conhecidos com quem sempre compartilhei meus questionamentos sobre o ensino, a formação de professores, a literatura, a formação de leitores e a Educação nesse País que, diante de tantos desafios político-sociais, ainda há esperança como no poema *Ano-novo* de Mário Quintana.

*Resta-me só esta graça  
de ser poeta.*

*Poesia! única coisa  
que, depois de sabida,  
continua secreta...*

*Cassiano Ricardo*

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema o ensino de literatura, em especial, o poema, aliado às teorias dos letramentos e das mídias digitais para o ensino do texto literário durante a etapa do Ensino Médio. Como delimitação, serão utilizados textos de Cassiano Ricardo (1895 – 1974) pertencentes à sua obra *Vamos caçar papagaios*, publicada originalmente em 1926. O problema que motivou a elaboração dessa pesquisa é a necessidade de se repensar um ensino de literatura que seja dialógico a partir de um texto literário, utilizando uma obra de um dos escritores do Vale do Paraíba – SP, nascido e criado em São José dos Campos-SP, de modo a resgatar o seu valor cultural e/ou a divulgação de um autor que nem sempre é estudado no cenário da Literatura Brasileira. Como objetivo geral, serão discutidas e apresentadas três propostas de trabalho para a leitura e a compreensão de poemas com a utilização e a apropriação das mídias digitais, a fim de potencializar um ensino de poesia mais dinâmico, crítico e dialógico. Como justificativa, esta pesquisa, voltada à formação de professores de Literatura brasileira, busca compreender entre o que se entende por uma formação de leitores à luz dos letramentos e um Ensino de Literatura por um viés não histórico-linear como é comum em algumas práticas docentes. O embasamento teórico aborda alguns pressupostos acerca da formação leitora e dos letramentos; a História da leitura no Brasil; o que se entende como mídias digitais na contemporaneidade, bem como o uso do dialogismo na construção de um ensino de poesia que vise à leitura e a réplica dos textos literários conforme habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), para o Ensino Médio. Como resultados, esse texto fornece subsídios para que outros profissionais das áreas de Comunicação, Linguagens e da Formação de Professores de Literatura em Língua Portuguesa compreendam a importância de se estudar, com o uso das mídias digitais, o texto literário como uma manifestação social e artístico-literária. E que eles sejam capazes de aprimorar a criticidade, a autonomia e a liberdade criativa no processo de formação de leitores literários em ambientes escolares. O que é apresentado nessa dissertação contribui para a formação de um ensino dialógico de literatura, levando em consideração o poema como uma manifestação artística e da linguagem em diálogo com outras linguagens imersas na digitalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Formação de leitores. Ensino de Literatura. Modernismo Brasileiro. Cassiano Ricardo.



## ABSTRACT

The present work has as its theme the teaching of literature, in particular, the poem, combined with the theories of literacies and digital media for the teaching of the literary text during the stage of High School. As a delimitation, will be used the texts by Cassiano Ricardo (1895 – 1974) belonging to his work *Vamos Caçar Papagaios*, originally published in 1926. Cassiano Ricardo one of the writers from Vale do Paraíba – SP, born and raised in São José dos Campos-SP and this choice have in order to rescue its cultural value and/or the dissemination of an author who is not always studied in the context of Brazilian Literature. As a general objective, three work proposals will be discussed and presented for the reading and understanding of poems with the use and appropriation of digital media, in order to enhance a more dynamic, critical and dialogic poetry teaching. As a justification, this research seeks to combine the understanding between what is meant by a formation of readers in the light of literacies and a Teaching of Literature through a non-historical-linear bias, as is common in some teaching practices. The theoretical basis addresses some assumptions about reading training and literacies; the History of Reading in Brazil; what is understood as digital media in contemporary times, as well as the use of dialogism in the construction of a teaching of poetry that aims at reading and replicating literary texts according to the skills provided by the National Common Curricular Base, henceforth BNNCC (BRASIL, 2018), for High School. As a results, this text provides subsidies for other professionals in the areas of Communication, Languages and the Training of Literature Teachers in Portuguese Language to understand the importance of studying, with the use of digital media, the literary text as a social and artistic manifestation. And that they are able to improve criticality, autonomy and creative freedom in the process of training literary readers in school environments, cause what is presented in this dissertation contributes to the formation of a dialogic teaching of literature, taking into account the poem as an artistic and language manifestation in dialogue with other languages immersed in digitality.

**Keywords:** Dialogism. Reader training. Teaching Literature. Brazilian Modernism. Cassiano Ricardo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – A relação dos poemas de Cassiano Ricardo com algumas das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) .....	<b>27</b>
<b>Figura 02</b> – Página inicial do <i>blog</i> de Marcelino Freire .....	<b>35</b>
<b>Figura 03</b> – Botões de interação pós postagem presentes no <i>blog</i> de Marcelino Freire .....	<b>35</b>
<b>Figura 04</b> – Captura de tela de um dos textos de Zack Magiezi publicado em seu perfil profissional no <i>Instagram</i> .....	<b>36</b>
<b>Figura 05</b> – Gráficos sobre a queda de leitura de livros físicos segundo a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” por gênero e idade .....	<b>54</b>
<b>Figura 06</b> – Recorte visual do gráfico sobre a queda de leitura de livros físicos segundo a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” com grifo para destaque nas faixas etárias em idade escolar .....	<b>55</b>
<b>Figura 07</b> – Diferentes versões para o livro <i>Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente</i> de Igor Pires .....	<b>58</b>
<b>Figura 08</b> – Capa original de <i>Poesias Completas</i> (1957) .....	<b>63</b>
<b>Figura 09</b> – Cassiano Ricardo lendo <i>Estética Futurista</i> em 1926 (1957) .....	<b>68</b>
<b>Figura 10</b> – Cassiano Ricardo de Fardão da Academia Brasileira de Letras em 1937 (1957).....	<b>70</b>
<b>Figura 11</b> – Diploma de membro efetivo da Academia Brasileira de Letras de dezembro de 1937 .....	<b>70</b>
<b>Figura 12</b> – Recorte de tela da canção <i>Brasil, Brasil</i> publicada no <i>Youtube</i> .....	<b>92</b>
<b>Figura 13</b> – Exemplo de um <i>Padlet</i> para a Proposta A .....	<b>101</b>
<b>Figura 14</b> – Exemplo de um <i>Printerset</i> com uma busca específica para a continuidade da Proposta B .....	<b>108</b>
<b>Figura 15</b> – Recorte de tela da canção <i>A carne</i> publicada no <i>Youtube</i> .....	<b>109</b>
<b>Figura 16</b> – Recorte de tela da página inicial do <i>Canva</i> .....	
<b>Figura 17</b> – Recorte de tela da página de modelos de Infográficos do <i>Canva</i> .	
<b>Figura 18</b> – Modelo de um <i>Sway</i> para apresentação dos textos da Proposta C .....	<b>117</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – As dez competências gerais da educação básica presentes na BNCC (BRASIL, 2018) .....	<b>26</b>
<b>Quadro 02</b> - Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio .....	<b>30</b>
<b>Quadro 03</b> – <i>Práticas de leitura literária</i> presentes no campo <i>artístico-literário</i> da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio .....	<b>33</b>
<b>Quadro 04</b> – Exemplos de práticas de letramento .....	<b>50</b>
<b>Quadro 05</b> – Quadro-síntese das mídias digitais utilizadas nas propostas de trabalho .....	<b>87</b>
<b>Quadro 06</b> – Texto 01: Letra da canção <i>Brasil, Brasil</i> .....	<b>92</b>
<b>Quadro 07</b> – Texto 02: <i>A descoberta</i> de Oswald de Andrade .....	<b>93</b>
<b>Quadro 08</b> – Texto 03: <i>Céu e mar</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>93</b>
<b>Quadro 09</b> – Questões 01 a 03 a serem desenvolvidas para a <i>prática de leitura literária</i> na Proposta A .....	<b>95</b>
<b>Quadro 10</b> – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 03 da Proposta A .....	<b>96</b>
<b>Quadro 11</b> – Texto 04: <i>Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha</i> .....	<b>97</b>
<b>Quadro 12</b> – Texto 05: <i>O poema</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>97</b>
<b>Quadro 13</b> – Texto 06: <i>Reis Magos</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>97</b>
<b>Quadro 14</b> – Questões 04 a 07 a serem desenvolvidas para a <i>prática de leitura literária</i> na Proposta A .....	<b>99</b>
<b>Quadro 15</b> – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 04 a 07 da Proposta A .....	<b>100</b>
<b>Quadro 16</b> – Pintura 01: <i>Iracema</i> de José Maria de Medeiros, 1884. ....	<b>103</b>
<b>Quadro 17</b> – Pintura 02: <i>Os Bandeirantes</i> de Henrique Bernadelli, 1889. ....	<b>104</b>
<b>Quadro 18</b> – Texto 01: <i>O rastro das pedras verdes</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>105</b>
<b>Quadro 19</b> – Questões 01 a 03 a serem desenvolvidas para a <i>prática de leitura literária</i> na Proposta B .....	<b>106</b>

<b>Quadro 20</b> – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 03 da Proposta B .....	<b>107</b>
<b>Quadro 21</b> – Texto 02: <i>A carne</i> de Elza Soares .....	<b>109</b>
<b>Quadro 22</b> – Texto 03: <i>Mãe-preta</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>110</b>
<b>Quadro 23</b> – Questões 04 a 07 a serem desenvolvidas para a <i>prática de leitura literária</i> na Proposta B .....	<b>112</b>
<b>Quadro 24</b> – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 04 a 07 da Proposta B .....	<b>113</b>
<b>Quadro 25</b> – Atividade a ser desenvolvida para finalização da Proposta B .....	<b>113</b>
<b>Quadro 26</b> – Texto 01: <i>A xícara de café</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>117</b>
<b>Quadro 27</b> – Texto 02: <i>O moinho de café</i> de Cassiano Ricardo .....	<b>118</b>
<b>Quadro 28</b> – Pintura 01: <i>Café</i> de Candido Portinari .....	<b>119</b>
<b>Quadro 29</b> – Questões 01 a 04 a serem desenvolvidas para a <i>prática de leitura literária</i> na Proposta C .....	<b>119</b>
<b>Quadro 30</b> – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 04 da Proposta C .....	<b>120</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>Capítulo 01 – As práticas de leitura literária na Base Nacional Comum Curricular para um ensino dialógico de Literatura no Ensino Médio</b> .....	20
1.1 As relações dialógicas .....	20
1.2 As competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) .....	23
1.3 As competências específicas na área de linguagens da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio .....	28
1.4 O que a BNCC (BRASIL, 2018) compreende como <i>práticas de leitura literária</i> no Ensino Médio .....	31
1.5 O texto literário como instrumento discursivo e de apreciação leitora .....	37
<b>Capítulo 02 – Letramentos, formação de leitores e mídias digitais</b> .....	41
2.1 “O leitor é um desconhecido?” .....	41
2.2 Por uma desconstrução do que se compreende como “leitura” .....	45
2.3 Os letramentos na formação social do leitor.....	48
2.4 Retratos da leitura no Brasil (5ª edição) .....	52
2.5 As mídias digitais aliadas à formação leitora.....	56
<b>Capítulo 03 – Cassiano Ricardo: uma leitura para leituras</b> .....	60
3.1 O poeta Cassiano Ricardo.....	60
3.2 O movimento modernista brasileiro em sua primeira fase.....	64
3.3 A obra <i>Vamos caçar papagaios</i> .....	71
3.4 Seleção e análise de poemas .....	72
<b>Capítulo 04 – Propostas de trabalho para um ensino dialógico de poesia com poemas de Cassiano Ricardo e discussão dos dados</b> .....	87
4.1 Proposta A – Céu e mar, O poema e Reis magos.....	91
4.2 Proposta B – O rastro das pedras verdes e Mãe-preta.....	
4.3 Proposta C – A xícara de café.....	
<b>CONCLUSÃO</b> .....	122

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
--------------------------	-----

## INTRODUÇÃO

*Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam as ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas.*  
(LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, s/p).

*[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.*  
(CANDIDO, 1995, p. 176)

A partir dessas epígrafes, nota-se a importância da leitura na formação de um indivíduo relacionada ao que se compreende por Literatura, enquanto uma manifestação de linguagem que faz parte da construção de uma sociedade. Logo, a presente dissertação tem como tema o ensino, a leitura e a apreciação de poemas em sala de aula durante a etapa do Ensino Médio, doravante EM, em especial a segunda e terceira série, atreladas ao que se compreende como formação de leitores literários, ensino-aprendizagem de Literatura, letramentos e mídias digitais.

O problema que motivou a elaboração desta pesquisa é a importância de um ensino de Literatura dialógico com o texto literário, utilizando poemas selecionados da obra *Vamos Caçar Papagaios*, publicada originalmente em 1926, de Cassiano Ricardo, um escritor vale-paraibano nascido e criado em São José dos Campos-SP, de modo a reforçar o seu valor cultural por se tratar de um escritor não tão conhecido no cânone literário, mas que possui uma relevância para o cenário literário, em especial, durante e após a primeira fase do modernismo no Brasil.

No que tange à compreensão das práticas de leitura em um ambiente escolar, vale reconhecer que, com o passar das décadas, elas são moldadas de acordo com as realidades históricas, sociais e culturais da sociedade. É significativo saber que o leitor, visto aqui como um sujeito em formação durante o seu processo de ensino-aprendizagem, se depara com diferentes tipos de textos e gêneros discursivos em seu percurso social para a construção de um repertório cultural que define a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, a Literatura, conforme transcrita na epígrafe, é uma manifestação universal que aliada às *práticas de leitura literária* com respaldo na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, BNCC (BRASIL, 2018), expande artística e criticamente a realidade desse sujeito, uma vez que os textos literários – poesia,

poema, conto, crônica, romance, novela, dentre outros – são recortes ficcionais ou não de uma possível realidade do indivíduo. Logo, tal reflexão compreende que a inserção da Literatura na escola não deve ser feita de maneira isolada, mas sim em diálogo com outras manifestações e tipos de linguagens que expandam esse conhecimento, preferencialmente, com o uso das mídias digitais, a considerar o perfil do leitor no século XXI.

A obra selecionada para essa pesquisa aborda poemas em versos livres conforme os principais objetivos da primeira geração moderna na literatura brasileira. Em linhas gerais, o poeta Cassiano Ricardo (1895-1974), que nasceu e passou boa parte da sua infância e adolescência em São José dos Campos, região valeparaibana do estado de São Paulo, foi uma figura importante no cenário do modernismo no Brasil, em especial, com seus ensaios, manifestos e obras que destacaram o espírito patriota, nacionalista e natural de um país que, à luz dos ideais do movimento modernista brasileiro nas Artes e na Literatura, estava em constante mudanças artísticas, sociais e culturais.

O resgate de poemas da obra mencionada atrela-se ao uso das mídias digitais para a sua divulgação, tendo como uma relevância a comemoração do centenário da Semana de Arte Moderna, doravante SAM, que aconteceu em 1922 em São Paulo - SP. Nesse viés, em 1924, dois anos após a realização da Semana, o poeta Cassiano Ricardo foi um dos escritores em destaque no cenário da primeira fase do movimento modernista, também conhecida pela fortuna crítica como fase nacionalista. Assim, quando se discute os poemas de Cassiano Ricardo no centenário da comemoração dos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil, hoje em 2022, há um resgate do valor sociocultural dos seus textos literários, bem como a importância de se trabalhar uma literatura de caráter nacionalista que reflita os ideais vanguardistas desse período histórico.

Esse retrato dialoga com uma das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) para o EM, principalmente, quando se discute sobre a formação integral do indivíduo durante o seu processo escolar, pois ela visa “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 09)”.

Além de resgatar os valores literários do poeta em pleno centenário da SAM, essa pesquisa também é importante para os estudos de profissionais da História



nacional, Letras e Artes brasileiras, bem como uma oportunidade de discursar sobre Cassiano Ricardo a leitores leigos sobre a sua trajetória pessoal e contribuição no cenário histórico-literário.

Acerca das mídias digitais, elas são ferramentas que, imersas no universo digital, possuem algum propósito de comunicação, aproximação e formação de redes de pessoas, além de, na maioria das vezes, expressarem as linguagens verbais e não verbais sincronicamente. Essas mídias são comumente conhecidas como a) plataformas de vídeo, tendo como exemplos o *Youtube* e *Vevo*; b) *streaming* de música, tais como *Apple music*, *Spotify* e *Deezer*; c) *streaming* de produções audiovisuais famosos como *Netflix*, *HBO Max*, *Disney +*, *Amazon Prime Video* e *Globoplay*; d) aplicativos de comunicação e interação, as famosas 'redes sociais' como *Instagram*, *Facebook* e *Whatsapp*; além de portais e/ou aplicativos de criação e manipulação de imagens e textos, como é o caso do *Canva*, *Instagram* e *Microsoft Sway*. Essas mídias são exemplos de uma gama de possibilidades de replicação do texto literário e de auxílio ao ensino de poesia em diferentes etapas escolares na educação básica.

Ao se analisar o que a Base transcreve sobre o uso das mídias digitais, repara-se que, dentre as competências gerais para a formação integral de um indivíduo, o da *cultura digital* ganha destaque e permeia outras competências que corroborarão na formação das habilidades e competências da área de Linguagens. Assim, uma vez que o campo *artístico-literário* da BNCC (BRASIL, 2018) para o EM sintetiza os gêneros literários e possíveis estratégias de trabalhos com ele durante a elaboração de currículos, se faz presente o uso de tais mídias digitais no desenvolvimento dessas estratégias. Desse modo, ciente de que a leitura, a compreensão e o estudo do poema são garantidos pelo componente curricular de Língua Portuguesa dentro da área de Linguagens e suas tecnologias na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, essa dissertação discorre sobre propostas de trabalho dialógicas que utilizam as mídias digitais para potencializar o ensino-aprendizagem desse gênero literário durante o Ensino Médio.

Mediante o exposto, perguntas de pesquisa nortearam as reflexões presentes no desenvolvimento dessa dissertação:

a) Como propor atividades dialógicas de leitura, interpretação e compreensão da literatura com o uso das mídias digitais que faça o docente ir além do texto literário enquanto materialidade verbal?;

b) Como fazer o uso das mídias digitais como instrumento de replicação do texto literário, em especial o poema, como estratégia de formação de leitores?

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar propostas dialógicas de leitura e compreensão de poemas de Cassiano Ricardo com o uso das mídias digitais para potencializar um ensino de poesia mais dinâmico e crítico com base na BNCC (BRASIL, 2018) para o EM. Os poemas selecionados para tais Propostas são *Céu e mar*; *O poema*; *Reis magos*; *A conquista das esmeraldas*; *mãe-preta*; e *A xícara de café*, pertencentes à obra *Vamos caçar papagaios*.

Como justificativa, voltada à formação de professores de Literatura brasileira, busca compreender entre o que se entende por uma formação de leitores à luz dos letramentos e um Ensino de Literatura por um viés não histórico-linear como é comum em algumas práticas docentes.

Os pressupostos teóricos abordam teorias voltadas à formação de leitores e ao Ensino de Literatura, debruçando-se em diversos estudos correlacionados e pertencentes às áreas da Linguística Aplicada, do Ensino de Literatura e da Teoria da Literatura. Com isto, o embasamento teórico se dá pela discussão sobre as relações dialógicas, as competências gerais e específicas da BNCC, os letramentos aliados a presença das tecnologias, em específico, as mídias digitais e uma breve síntese sobre o perfil do leitor no Brasil, bem como as compreensões sobre o vocábulo *leitura* e seus fatores sociais. Além do texto literário como manifestação da linguagem, de caráter social e parte de um processo que pode dialogar com outros textos de diferentes linguagens. Tais pressupostos seguidos de um recorte biográfico do poeta Cassiano Ricardo, os principais objetivos da primeira fase do movimento modernista na literatura brasileira e uma análise da obra em que os poemas foram selecionados.

Sobre a seleção de poemas, a obra *Vamos caçar papagaios* é uma das três obras da fase nacionalista de Cassiano Ricardo que idealizou o movimento *Verde Amarelo* transfigurado anos depois no grupo *Anta* durante a primeira fase do modernismo brasileiro. Com isso, o autor (RICARDO, 2005) dialoga com os princípios do movimento modernista, afinal, nessa obra ele aborda elementos da sua infância aliados a um paisagismo naturalista e antropofágico que destaca os bens de sua terra.

Características essas que foram percursoras nas produções da primeira fase modernista (BOSI, 2015, p. 366). Trata-se de uma obra literária que apresenta poemas de versos livres reunidos em cinco partes: *Gênese*, *Os que vieram depois...*, *A conquista das Esmeraldas*, *Cruz de estrelas* e *O canto do Homem e da Terra*. A julgar pelos títulos das divisões temáticas, deduz-se que o autor traçará uma Historiografia sobre o Brasil a luz de um eu-lírico nacionalista, o que caracteriza como um dos objetivos específicos das produções literárias à época. O que chama a atenção é a riqueza de cores e elementos naturalísticos com vocabulários que criam eufemismos e sinestésias nos poemas. Tudo isso tendo como pano de fundo o processo de colonização do Brasil.

Metodologicamente, essa é uma pesquisa qualitativa, a qual abarca, em um primeiro momento, recortes teóricos sobre o tema ensino de literatura com as teorias dos letramentos e das mídias digitais para o trabalho com o texto literário. Assim, será apresentada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em discussão. Em seguida, é apresentada uma síntese biográfica do poeta e são selecionados poemas para o desenvolvimento de propostas dialógicas a partir da obra, em que tal seleção é ampliada com análises literárias dos textos. Por fim, algumas propostas de trabalho são apresentadas para que se possa desenvolvê-las no Ensino Médio com o uso dos poemas *Céu e mar*; *O poema*; *Reis magos*; *A conquista das esmeraldas*; *Mãe-preta*; e *A xícara de café*.

Essa dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo é apresentado um breve panorama sobre o ensino de literatura na contemporaneidade aliado a algumas competências e habilidades do eixo *leitura* que estão presentes no campo artístico-literário da BNCC (BRASIL, 2018) para o EM. Assim, são abordadas teorias que revelam a importância de se construir propostas dialógicas para o ensino da literatura, a partir da concepção teórica do que é o dialogismo.

O capítulo seguinte discute sobre as teorias dos letramentos e das mídias digitais como aliadas ao processo de formação de leitores literários, além de evidenciar as práticas de leitura como fomentadoras para se traçar um perfil do leitor literário no Brasil. Nesse capítulo, são apresentados recortes da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua 5ª edição, confrontados com um embasamento teórico acerca das novas significações ao vocábulo *leitura*.

No terceiro capítulo, há um recorte biográfico sobre Cassiano Ricardo e sua importante contribuição ao movimento modernista na literatura brasileira em sua primeira fase. Além desses dados históricos, apresenta-se uma sintetização sobre os princípios da primeira fase do movimento modernista brasileiro e uma análise geral de *Vamos caçar papagaios*, bem como a seleção e análise de poemas a ser utilizada ao longo do capítulo seguinte.

No quarto e último capítulo dessa dissertação, há a apresentação de propostas dialógicas para o Ensino Médio que utilizam poemas selecionados do poeta no ensino de poesia com o suporte de mídias digitais. As três Propostas tratam sobre o que fora apresentado anteriormente no tocante a um ensino dialógico de literatura.

Por fim, a conclusão dessa pesquisa debruça-se sobre os resultados esperados e as reflexões para a importância do desenvolvimento de tais Propostas dialógicas durante o Ensino Médio, bem como, reflete acerca de uma nova compreensão da formação de leitores no século XXI frente ao avanço das mídias digitais e a imersão dos sujeitos, protagonistas no processo de formação de leitores, em tais mídias.

## Capítulo 01 – As práticas de *leitura literária* na Base Nacional Comum Curricular para um ensino dialógico de Literatura no Ensino Médio

Em virtude da importância de se iniciar esse texto discutindo sobre estratégias de práticas de leitura literária que auxiliarão na ressignificação das novas formas de leitura frente às mídias digitais, esse capítulo expõe uma breve síntese sobre o que se compreende acerca das *relações dialógicas*, um elemento importante para a construção das Propostas de trabalho a serem apresentadas nessa pesquisa. No subtítulo *as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018)* há uma análise sobre as competências específicas do material norteador na construção de um sujeito integral durante o seu processo de ensino-aprendizagem na educação básica, especificadamente nas etapas do ensino fundamental II e ensino médio.

Adiante, *das competências específicas na área de Linguagens da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio* registra-se a importância de se estudar a literatura em sala de aula como parte integrante do currículo de linguagens e suas tecnologias. Em *O que a BNCC (BRASIL, 2018) compreende como práticas de leitura literária no Ensino Médio* são abordadas habilidades e competências esperadas no desenvolvimento do campo *artístico-literário* que terá o poema como gênero centralizador e, por fim, no subtítulo *O texto literário como instrumento discursivo e de apreciação leitora* é discutida a importância desse tipo de gênero literário, por meio da apresentação de um dos poemas de Cassiano Ricardo, que se torna discursivo a partir do diálogo com outros tipos de linguagens e gêneros textuais.

### 1.1 As relações dialógicas

Uma vez que a “língua e a palavra são quase tudo na vida humana (BAKHTIN, 2011, p. 324)”, para definir as concepções sobre dialogismo presente na obra bakhtiniana, é importante compreender o que o linguista russo disserta sobre linguagem, enunciado e gêneros discursivos, afinal, no desenvolvimento das Propostas com os poemas ricardianos, a discursividade estará presente. Entende-se discursividade, na presente pesquisa, como parte da análise do texto literário

enquanto materialidade verbal, bem como as suas aplicações e réplicas em mídias digitais.

O pensador russo (BAKHTIN, 2011) afirma que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261), ou seja, sendo constituídas de enunciados, sejam eles escritos ou orais. “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (p. 261)”, mas sim pelas formas como são articuladas a sua construção composicional que levam em conta os seus “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (p. 261)”.

Tratando-se sobre o enunciado, para Bakhtin ele “é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado concreto e único), “irrepetível”, que gera significação e que se vale da língua e linguagem para a sua materialização, constituindo um discurso (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17)”. Segundo o pensador, desde o diálogo informal até a formalidade de um edital, são exemplos de gêneros discursivos demandadas de ações humanas, afinal, “o que define [como enunciado] são as suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes (ROJO; BARBOSA, 2015, p.17)”. Falantes estes que são os agentes da linguagem em seu movimento.

Nesse sentido, considerando que o enunciado é uma prática de linguagem, será a sua utilização que determinará os tipos de gêneros de discurso na língua. “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas” (BAKHTIN, 2011, p. 262), pois, assim como as atividades humanas são inesgotáveis, a ação é uma manifestação de linguagem. Assim, para Fanti (2003, p. 96):

A linguagem [vista como manifestação da atividade humana], assim como outras noções tratadas em Bakhtin, está em vários lugares e não se limita à “língua” ou à “linguagem”. Em outras palavras, não encontramos nos estudos do Círculo [de Bakhtin] uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida “linearmente” sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido [...].

Pela obra bakhtiniana, compreende-se que a formulação de um pensamento linguístico não se dá de maneira isolada, mas sim pela construção de enunciados que geram sentidos a partir de outros enunciados. O que resultará nas relações dialógicas que configuram o discurso, afinal, “onde não há palavra, não há a linguagem e não pode haver relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Logo:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que

sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica. [...] “Fome, frio!” é um enunciado de um sujeito do discurso. “Fome!” – “Frio!” são dois enunciados confrontados de diferentes sujeitos; aí surgem as relações dialógicas que não havia no primeiro exemplo (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Nesse âmbito que a discursividade de um texto é moldada, ou seja, por meio de relações entre enunciados que formam outros enunciados que configuram o texto não apenas em seu caráter linguístico restrito à sua forma fonológica ou linguística, mas sim a noção de que este objeto linguístico é objeto social de falantes. O que gera, inesgotavelmente, os gêneros do discurso, os quais, Bakhtin (2017) os divide como primários e secundários.

O primeiro trata-se da maneira mais simples de compreensão: uma frase escrita, um verbete, uma definição simplista, um gesto comportamental etc.; enquanto o segundo, abarca as complexidades a que o gênero pode estar imerso, tais como, suas características formais, estéticas, funcionalidades, contextos de produção etc. É na esfera secundária que o poema, visto também como uma materialidade formal do gênero literário, pode ser reconhecido como um gênero discursivo, haja vista que, para a sua produção, há uma contextualização social, temática e intencional, bem como elementos linguísticos que o diferenciam de demais produções discursivas. Entretanto, para configurar um gênero discursivo, é necessário compreender que:

Em cada campo [da atividade humana] existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266)”.

Logo, sobre o poema que se configura como um objeto, cuja forma e caráter intencional demandam condições específicas de um campo da atividade humana: o da criação literária; para o autor (BAKHTIN, 2011), este exige uma linguagem literária que “é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem” (p. 267) em que suas delimitações e relações de estilos em um sistema de linguagem estão sempre em constante mudanças.

São essas mudanças que se relacionam na criação verbal e no fazer artístico, pois tendo a ciência de que o discurso é matéria linguística e social, será ele o principal fator para o fazer poético. Desse modo, para Volóchinov e Bakhtin (1976) o fazer artístico – englobante com a poesia – é realizado quando se leva em conta três fatores:

a) a escala avaliativa do evento descritivo e seu agente/herói; b) o grau de proximidade recíproca entre herói e criador/ e c) o ouvinte. Em linhas gerais, tais fatores consistem em: a) reconhecer que a criação poética é uma sucessão de eventos narrados, cujo herói – compreendido como personagem – se relaciona com o narrador, de modo, a afastar o autor da obra ou o poeta da poesia; b) compreender as estruturas gramaticais e linguísticas na construção das narrativas que, dependendo de tais construções em primeira ou terceira pessoa, irão aproximar o estilo do autor ao que se é narrado para que haja uma relação entre a poesia e o leitor; e c) considerar a importância do ouvinte, ou seja, do leitor que, com sua bagagem social, se relaciona com a obra artística tendo como princípios os fatores anteriores (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 18 – 20).

Compreender o poema como gênero secundário provido de formas e estéticas que o definem em outras categorias tais como ode, epopeia, trova, etc; é também reconhecer essa tríplice do discurso na arte em que o ouvinte é papel fundamental. Assim, para Volóchinov e Bakhtin (1976):

O poeta adquire suas palavras e aprende a entoá-las ao longo do curso de sua vida inteira no processo do seu contato multifacetado com seu ambiente. O poeta começa a usar aquelas palavras e entoações já na fala interior com a ajuda da qual ele pensa e se torna consciente de si próprio, mesmo quando ele não produz enunciados (p.22).

Por esses conceitos, o estudo e ensino de poesia dentro de uma premissa da formação de leitores é a elucidação de que os sujeitos nesse processo de formação leitora são os ouvintes do discurso para além de suas estruturas linguísticas e principalmente enquanto agentes sociais. Assim, a mediação leitora – conforme será vista nas propostas dialógicas – não descarta a importância de se compreender, conforme teoria apresentada, a poesia por um caráter sociológico.

## **1.2 As competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018)**

O texto de apresentação da BNCC (BRASIL, 2018) afirma que ela é um “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante para o futuro (BRASIL, 2018, p. 05)” e revela um dos seus principais objetivos que é o de promover uma formação integral de um indivíduo durante a etapa escolar da educação básica. Ciente de que o Ensino Médio é um “direito público e subjetivo de todo cidadão (p. 461)”, mediante este direito garantido pela Constituição Federal de



1988, apresenta-se, ao longo de todo documento, uma organização sistemática para esta última etapa da educação básica na intenção de aproximar o indivíduo a sua própria cultura juvenil, destacando os seus valores identitários e ao mercado de trabalho.

Em tom motivador, o texto introdutório, assinado por Rossieli Soares da Silva, Ministro da Educação à época, ressalta que “com a base vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais da Educação Básica [...] (BRASIL, 2018, p. 05)”. Nota-se, no entanto, que, desde o princípio, o objetivo geral do material é – além de fornecer subsídios baseados em habilidades e competências para a formação de currículos escolares – compreender que um indivíduo ao final dos anos iniciais e finais da educação básica e na etapa do Ensino Médio, possa ser um sujeito integral, ou seja, aquele que não domina apenas os conhecimentos teóricos, mas sim que possua suportes para o desenvolvimento destes conhecimentos em seu cotidiano, de modo com que eles tenham sentido pessoal, humano e profissional.

Essa concepção de integralidade já fora discutida por teóricos da aprendizagem que a reconhecem em diversos tipos de teorias: a importância de um olhar mais humanitário para com o indivíduo na sala de aula (FREIRE, 1989); a socio-interação e a afetividade na construção de uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2001), por exemplo. Assim, a BNCC (BRASIL, 2018) disserta que ao adotar o termo *competências gerais*, há, dentre diversos aspectos pedagógicos, a formação de uma sociedade mais humana, justa e voltada para a preservação da natureza, ou seja, a atuação social no mundo em que este indivíduo está inserido. O significado sobre o termo *competência* marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e “pode ser encontrado no texto das Leis de Diretrizes e Bases, no conceito das finalidades gerais da educação básica (BRASIL, 2018, p. 13)”.

Essas competências e habilidades são detalhadas ao longo da leitura de todo o material com divisões sistematizadas para uma melhor compreensão do desenvolvimento do aluno em cada componente curricular. Assim, vale reconhecer que a BNCC (BRASIL, 2018) é um conjunto organizado de instruções que, em uma prática bem desenvolvida e alinhada, contribui efetivamente para a formação integral do sujeito.

Pode-se dizer, diacronicamente, que as discussões sobre os impactos e os resultados da aplicabilidade da BNCC (BRASIL, 2018) na educação básica ainda é um campo muito recente e que vêm sendo estudado por diversos pesquisadores – fato este, complementar à escolha temática dessa pesquisa. O material norteador define que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Logo, apresenta-se o objetivo geral da BNCC (BRASIL, 2018) que é o de enxergar o educando em seu processo de ensino-aprendizagem por meio do que ele é capaz de fazer, não mais apenas pelo que se apreende como conhecimento técnico-científico dos componentes curriculares. Eis, então, o uso das habilidades e das competências nas diferentes áreas do conhecimento.

O texto introdutório destaca que se deve saber reconhecer o que os alunos devem saber – considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – mas, sobretudo, *saber fazer* (BRASIL, 2018, p. 13). Esta última, reconhecida como o papel da cidadania, um dos princípios na formação de leitores sociais e um dos objetivos dessa presente pesquisa

O material (BRASIL, 2018) faz a apresentação de dez competências gerais da educação básica, são elas: 01) Conhecimento; 02) Pensamento científico, crítico e criativo; 03) Repertório cultural; 04) Comunicação; 05) Cultura digital; 06) Trabalho e projeto de vida; 07) Argumentação; 08) Autoconhecimento e autocuidado; 09) Empatia e cooperação; 10) Responsabilidade e cidadania. Ao descrever sobre cada competência, o texto se apossa de uma linguagem clara e objetiva que serve como norte para a formação de currículos educacionais embasados nas habilidades e competências que são apresentadas em cada área do conhecimento:

**Quadro 01** – As dez competências gerais da educação básica presentes na BNCC (BRASIL, 2018)

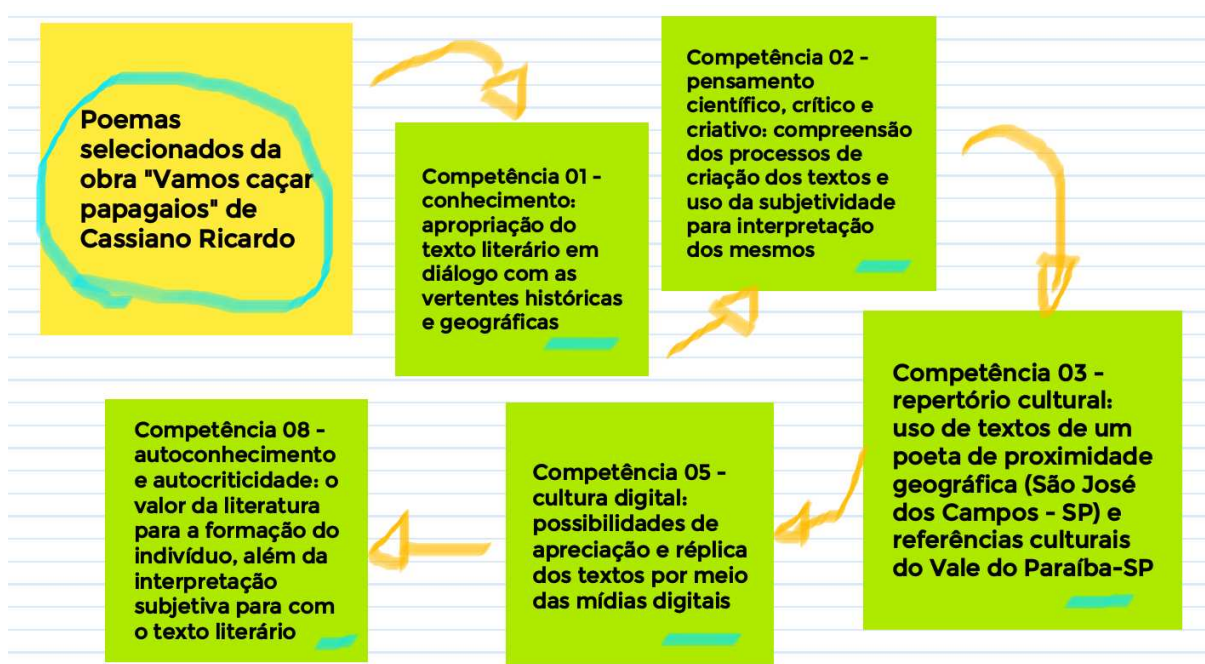
Competência 01	<b>Conhecimento</b>	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 02	<b>Pensamento científico, crítico e criativo</b>	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Competência 03	<b>Repertório cultural</b>	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competência 04	<b>Comunicação</b>	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 05	<b>Cultura digital</b>	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência 06	<b>Trabalho e projeto de vida</b>	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Competência 07	<b>Argumentação</b>	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 08	<b>Autoconhecimento e Autocuidado</b>	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 09	<b>Empatia e cooperação</b>	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

		humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência 10	<b>Responsabilidade e cidadania</b>	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 09.

Tais competências permearão as áreas do conhecimento para o EM que se dividem em a) Linguagens e suas tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; d) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e e) Formação Técnica e Profissional. Pensando nas propostas dialógica que serão discutidas ao longo desta pesquisa, compreende-se que há uma relação direta com algumas destas competências, conforme se observa na figura a seguir:

**Figura 01** – A relação dos poemas de Cassiano Ricardo com algumas das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018)



Fonte: elaborado pelo autor com o uso da mídia digital *Google Jamboard* (2021).

A figura acima apresenta brevemente, em formato de mapa mental e criado com a mídia digital *Google Jamboard*, uma possível relação direta entre a seleção de poemas dessa pesquisa com algumas das competências gerais apresentadas na

BNCC (BRASIL, 2018). Assim, pode-se refletir que o uso dos textos literários na construção de atividades para o Ensino dialógico de poesia em sala de aula se permeia as competências gerais para a formação de um sujeito integral. A literatura como função humanizadora (CANDIDO, 2006) expande o seu sentido quando, para além do texto literário, há a preocupação de relacionar as experiências prévias do leitor com o que ele é competente de fazer.

### **1.3 As competências específicas na área de linguagens da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio**

A área de Linguagens e Tecnologias para o EM “busca consolidar e ampliar as aprendizagens na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 473) em que o indivíduo deve compreender todos os processos e contextos das linguagens em suas múltiplas facetas. Nessa etapa escolar, essa área tem a responsabilidade “de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação de uso e reflexão sobre as habilidades – artísticas corporais e verbais (oral ou visual-motora), como Libras e escrita (BRASIL, 2018, p. 474)” e que conversam com os componentes curriculares pertencentes a esta área do conhecimento.

Há, então, uma abordagem integrada entre os campos de atuação social e as práticas de linguagens. O primeiro, trata-se da divisão de habilidades e competências dentro de eixos organizadores; E o segundo, trata-se de como as práticas em âmbito impresso, digital ou analógico serão situadas no campo de atuação social. Logo, ao reconhecer que o componente de Língua Portuguesa é importante para a formação de um sujeito, uma das premissas no que tange a formação de leitores por um viés da cidadania, há o seguinte destaque:

Essas demandas [as das práticas da linguagem] exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem de seus conhecimentos alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam a participação qualificada no mundo, por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomadas de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2018, p. 477).

Nesse contexto, há novamente a afirmativa de que a escola é um espaço de ação/replicação de conhecimento, valores e contribuinte para a emancipação do

sujeito. Tal prerrogativa aliada às novas concepções do que se compreende como leitura em nossa sociedade, dialoga com o que a BNCC (BRASIL, 2018) destaca como *fluxo de comunicação* em uma sociedade mais digitalizada, haja vista que:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinemas*, *AMVs* e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados, o que potencializa a participação (BRASIL, 2018, p. 479).

Assim, considera-se que o *Vlog*, o *machinema* e o *AMV* são gêneros textuais que funcionam com as mídias digitais. Conceituando esses gêneros, o *Vlog* é a junção de *vídeo* e *blog*<sup>1</sup>, termos em inglês que consistem na produção de texto em formato vídeo, muito comum em plataformas como o *Youtube*; *Machinema* é uma técnica de produção de filmes que consiste na junção das palavras *machine*, *anime* e *cinema*, uma técnica que consiste na formação de objetos verbo-visuais em vídeos e são amplamente divulgados em plataformas de *streaming* como a *Netflix*, *HBO max* e *Disney Plus*; e, por fim, o *AMV* ou *Animation in Movie and Video*, consiste em apresentar um texto verbal com recursos visuais como a animação, os resultados destas produções são divulgados em mídias digitais como o *Instagram* e o *Youtube*.

Assim, parte do texto introdutório da área de linguagens e suas tecnologias para o EM já aborda a digitalidade como uma das premissas na formação integral do sujeito e antecipa alguns dos tipos textuais que funcionam como produtor/receptor em mídias digitais. Fato este que será orientador na compreensão das práticas de leitura presentes no campo *artístico-literário* do mesmo material.

Retomando as competências específicas para a etapa do Ensino Médio, elas servirão para organizar as posteriores habilidades e competências de cada componente curricular como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. São elas:

---

<sup>1</sup> Define-se *blog*, aqui, como um diário virtual em que é possível publicar e compartilhar experiências pessoais em uma plataforma digital com link de acesso.

**Quadro 02 - Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio**

Nº	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA
01	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diferentes mídias, para ampliar as formas de participação social o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
02	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
03	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma coletiva, de forma crítica, ética e solidária, defendendo, pontos de vista que respeitem o outro e promovam o os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
04	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
05	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
06	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais considerando características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturais.
07	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 481-182.

Observa-se, a partir da figura anterior, que a significação do vocábulo *linguagem* é ampla e perpassa por diferentes componentes curriculares porque tais competências específicas prezam pela cultura corporal, estética, produção/replicação de produções artísticas, bem como a língua como instrumento de emancipação, argumentação e criticidade do indivíduo na educação básica.

A partir desse conhecimento, destaca-se a sétima competência específica que dialoga com os objetivos específicos desta pesquisa: o de compreender a

manifestação da linguagem, em especial, o trabalho com o texto literário aliado às mídias digitais. Esta competência se apresenta com o objetivo de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de reproduzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal (BRASIL, 2018, p. 482)

Logo, ao utilizar algumas mídias digitais como o *Youtube*, *Google Jamboard* ou o *Padlet*<sup>2</sup> para o trabalho com um gênero discursivo, por exemplo, há a multimodalidade do gênero ao leitor em seu processo de decodificação, prática de leitura e conhecimento científico sobre o gênero. Estas práticas de linguagem no universo digital é uma das estratégias de formação de leitores, haja vista que o indivíduo em seu processo de aprendizagem se encontra amparado na cultura digital (SANTAELLA, 2003) dentro de uma *hipermodernidade* conforme preconiza Charles (2009).

Cabe também mencionar que os textos literários, em especial os publicados após a Semana de Arte Moderna, doravante SAM, sofrem mudanças no tocante às suas elaborações, principalmente, se consideramos as produções da primeira fase modernista em que escritores como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo, dentre outros, romperam com regras academicistas, principalmente, as europeias, em seus processos de escrita.

#### **1.4 O que a BNCC (BRASIL, 2018) compreende como *práticas de leitura literária* no Ensino Médio**

Consciente de que a literatura contemporânea se apresenta cada vez mais diversa em suas formas de elaboração, apreciação e replicação, cabe reconhecer que há uma multimodalidade na maneira de se consumir o livro físico dentro deste movimento. O livro físico se apresenta em plataformas auditivas e/ou visuais dentro de mídias digitais, como é o caso dos *e-books* em suportes como *e-readers*, *smartphones* e *tablets*. Essa representação em diversas mídias digitais muda o comportamento leitor de modo a ampliar as práticas de leitura, afinal, não é apenas a

---

<sup>2</sup> Tais mídias digitais utilizadas na elaboração da proposta didática serão apresentadas e detalhadas no quarto capítulo desta pesquisa.



leitura de livros físicos que configura um leitor em formação, mas sim as maneiras e as ferramentas pelas quais ele tem acesso a este conteúdo.

Após a apresentação das competências específicas para a área de linguagens, o material apresenta os campos de atuação social para o desenvolvimento de habilidades e competências do componente curricular Língua Portuguesa. Estes campos são: a) *campo da vida pessoal*; b) *campo artístico-literário*; c) *campo das práticas de estudo e pesquisa*; d) *campo jornalístico-midiático*; e e) *campo de atuação na vida pública*. Cada um desses campos, apresentará diferentes habilidades para o ensino e a aprendizagem de conteúdos pertinentes à linguística, semiótica, literatura e práticas de leitura.

Como recorte, para esta pesquisa, cabe a análise do que o material compreende como práticas de leitura de um texto literário, estas em consonância com a definição de formação de leitores sociais. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca sobre o papel da literatura na etapa do EM que:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro de trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar o seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 491).

Reiterando, assim, o papel importante do texto literário que é uma manifestação de linguagem desde o Ensino Fundamental durante as aulas de língua materna, mas que, na etapa do EM, precisa de uma atenção especial, sendo apresentado de uma maneira mais intensificada ao indivíduo.

Entretanto, cabe uma atenção ao ponto de partida que o trecho anterior destaca, pois, por meio de um significado literal do termo, pode-se estabelecer aqui um ensino academicista para com o texto literário, ou seja, apenas práticas de leitura que visam a decodificação e interpretação do texto sem diálogo com outras linguagens. Esse modelo, conforme preconiza Cereja (2006), afasta o leitor e entra em desacordo com o que a própria BNCC (BRASIL, 2018) destaca: “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão de mundo (p.491)”.

O texto literário não precisa ser, na maioria das vezes, o ponto de partida de uma aula de literatura, ao contrário, ele pode ser um dos meios das práticas de leitura

literária, configurando uma metodologia de ensino de literatura dialógica e em consonância com a definição sobre o campo *artístico-literário* presente no material:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495).

Reconhece-se, inicialmente, que o papel da Literatura na etapa do EM é o de dialogar com demais linguagens, de modo a expandir o conhecimento do texto literário para o indivíduo. Mantém-se o ensino e a aprendizagem de gêneros literários, no entanto, o docente desenvolve metodologias que colocam a Literatura em evidência e aproxima o leitor ao texto literário. Esta articulação de *conhecimento versus prática de leitura literária* é abordada no detalhamento do campo *artístico-literário* que apresenta algumas possibilidades de leitura do texto literário e dialoga com as competências específicas da área de linguagens, além de apresentar *as práticas de leitura literária* a partir de um texto literário:

**Quadro 03** – *Práticas de leitura literária* presentes no campo *artístico-literário* da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio

<b>Código da Habilidade desenvolvida</b>	<b>Descrição</b>	<b>Relação com as competências específicas da área de Linguagens</b>
(EM13LP45)	<b>Compartilhar</b> sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	Competência 06 – trabalho e projeto de vida
(EM13LP46)	<b>Participar</b> de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	Competência 03 – repertório cultural Competência 06 – trabalho e projeto de vida

(EM13LP49)	<b>Analisar</b> relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a Literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Competência 06 – trabalho e projeto de vida
(EM13LP50)	<b>Selecionar</b> obras do repertório <i>artístico-literário</i> contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	Competência 03 – repertório cultural
(EM13LP52)	<b>Produzir</b> apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	Competência 01 – conhecimento Competência 03 – repertório cultural

Fonte: elaborado pelo autor (2021). Adaptado de BRASIL, 2018, p. 525 - 526.

Observa-se que o uso dos verbos no infinitivo na descrição das habilidades conforme o quadro anterior, apresenta as possibilidades de como o docente pode desenvolver tais práticas de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa, em especial, com o uso do texto literário. Tais práticas se relacionam com as competências específicas da área de linguagens ao mesmo tempo que também estão em concordância com as competências gerais da mesma base (BRASIL, 2018).

Logo, a proposição de uma formação de leitores aliada ao mundo hipermoderno e às múltiplas ferramentas digitais para a disseminação dos gêneros discursivos, ganha mais uma evidência conforme nos orienta Rojo e Barbosa (2015), haja vista que o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias (ROJO, 2013, p. 19, apud ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Esta mobilização de prática digital para com o texto literário pode ser, por exemplo, verificada com os textos publicados pelo escritor Marcelino Freire, pernambucano e vencedor do prêmio Jabuti, em seu *blog* pessoal intitulado *Ossos do Ofício*:

**Figura 02 –** Página inicial do *blog* de Marcelino Freire



**Fonte:** Disponível em <https://marcelinofreire.wordpress.com/>. Acesso em 14.jul.2021.

Como uma das funções de um *blog*, o portal do escritor possui botões que criam uma interação com o internauta, este um leitor e interlocutor, cujo objetivo é a replicação dos conteúdos postados no portal para outras mídias digitais. Desse modo, o leitor rola a postagem inicial e encontra, logo abaixo da mesma, alguns botões de interações para compartilhar o texto em diferentes mídias, as redes sociais, como o *Twitter*, *Whatsapp* e *Instagram*, por exemplo:

**Figura 03 –** Botões de interação pós postagem presentes no *blog* de Marcelino Freire



**Fonte:** Disponível em <https://marcelinofreire.wordpress.com/>. Acesso em 14.jul.2021. [Manipulação de imagem feita pelo autor da pesquisa, 2021]

As figuras anteriores, além de serem exemplos para *práticas de leitura*, dialogam com a competência específica 07 da área de linguagens e suas tecnologias da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que promove o uso da linguagem dentro de um universo digital. Isto é uma das estratégias para a formação de leitores literários no século XXI. Nesse sentido, ciente de que a cultura digital (SANTAELLA, 2003) se faz presente explicitamente nesse contexto, cabe exemplificar que tal competência abarca também a formação de artistas – estudantes ou não – que divulgam suas criações em mídias digitais para depois migrar para os livros físicos e/ou virtuais. Um processo inverso. Como é o caso de Zack Magiezi que utiliza o *Instagram* como ferramenta primária na divulgação e replicação dos seus textos autorais:

**Figura 04** – Captura de tela de um dos textos de Zack Magiezi publicado em seu perfil profissional no *Instagram*



**Fonte:** do autor, 2021.

Assim, há o reconhecimento de que o texto literário pode ser amplamente difundido nas mídias digitais, em especial, as redes sociais, configurando, assim, práticas de apreciação e réplica em uma cultura digital. Desse modo, há a reflexão de que o leitor – imerso nessa cultura – tem acesso à Literatura de diversas formas, embora, ele possa não compreender integralmente a função de determinados textos. Essa relação de compreensão, interpretação e estudo do texto literário deve ser abordada comumente no ambiente escolar, visando à formação de leitores literários

para além de uma Historiografia da Literatura, conforme será discutido no tópico a seguir.

### 1.5 O texto literário como instrumento discursivo e de apreciação leitora

A função da Literatura como um ato de humanização do indivíduo (CANDIDO, 2006) requer compreender a importância do texto literário como uma manifestação da linguagem, afinal, todos os campos da atividade humana devem reconhecer que o texto literário pode configurar um gênero discursivo, não ficando atrelado apenas às suas estruturas estético-formais limitadas ao gênero literário.

Para entender a finalidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) define o conceito de enunciado. Para o autor, um enunciado é “um dito (ou escrito ou mesmo pensado) concreto e único, irrepetível, que gera significação e se vale da língua e da linguagem para sua materialização construindo o discurso (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). É na constituição dos enunciados que os gêneros discursivos se formam. Estes [enunciados] podem variar desde uma frase curta a um romance, o que vai determinar o seu valor é a interação com os falantes, afinal, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Nessa articulação de enunciados que geram os gêneros discursivos, reflete-se sobre a importância de enxergar o texto literário como um instrumento que dialoga com outros gêneros do discurso, tendo em vista que a significância deste tipo de texto precede uma relação de tempo e espaço em que o discurso acontece. Para ilustrar, tomemos como exemplo um trecho do poema *Céu e mar* de Cassiano Ricardo, pertencente ao corpus desta pesquisa:

#### **Céu e mar**

O dia marinheiro  
todo vestido de sol branco  
andava navegando com os marujos  
de solavanco em solavanco  
a prometer-lhes mundos nunca vistos nem sonhados

[...]

(RICARDO, 1926)

Se o início deste texto literário for lido sem o contexto a que ele pertence a uma obra escrita durante a primeira fase do movimento modernista brasileiro correspondente ao movimento verde-amarelo na Literatura Brasileira, o discurso para o interlocutor tem um significado inicial; se ele for lido apenas por um viés temático – um poema que fala sobre navegações marítimas – ele ganha um outro significado. Assim, o que determinará a compreensão do enunciado anterior para o interlocutor é a maneira como o texto será apresentado. Assim, o papel do professor como mediador no processo de compreensão desse texto literário se faz importante. Partirá dele as exemplificações históricas que permeiam a construção dos versos aqui apresentados. Nesse sentido, pode-se inferir elementos de pré-leitura, leitura e pós-leitura conforme apontado em Solé (1999).

Sobre os gêneros discursivos de modo geral, tendo por como exemplo o poema anterior, para Bakhtin (2011), embora, por diversos momentos, tenha se encarregado de definir os gêneros textuais e orais com estruturas fixas e irrompíveis, quando se trata da discursividade de um gênero, ele se torna heterogêneo, ou seja:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas) [...], o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais [...]; e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (p. 262)

Assim, ainda segundo Bakhtin (2011, p. 262), embora os textos se apresentem de múltiplas formas, o estudo dos gêneros discursivos [à sua época] nunca foi núcleo de pesquisas, enquanto os gêneros literários, em suas estruturas estéticas e canônicas, sempre foram objetos de estudos, a começar pela obra *Poética* de Aristóteles, a qual Bakhtin revisa e teoriza a respeito dos conceitos de gênero textual. Assim, cabe entender que os gêneros discursivos permeiam a função social de um indivíduo, pois ele o realiza para fins comunicativos e organização da vida diária (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17).

O gênero discursivo está em todo o cotidiano do indivíduo, uma vez que ele é, como definem Rojo e Barbosa (2015, p. 27), “uma entidade de vida”, afinal, “conversamos, lemos romances, assistimos a telenovelas, embora muitas das vezes não saibamos classificá-los [os gêneros], descrevê-los estruturalmente nem por vezes, muito menos, produzi-los” (p. 27). Nesta teorização, cabe compreender que o gênero discursivo é reflexo cronológico de uma cultura, em outras palavras, ele se

transforma a medida em que as sociedades evoluem. Logo, para Machado (2005, p. 63):

O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e espaço (p. 63).

Essas ações do homem em seu tempo e espaço moldam a criação literária, se consideramos, por exemplo, a produção de obras clássicas em nossa Literatura mundial. Tal aceção é um reforço sobre as eras culturais preconizadas por Santaella (2003), além de que para Bakhtin (apud. CEREJA, 2005) a Literatura é parte da cultura, pois:

a ciência literária, deve acima de tudo, estreitar o seu vínculo com a história da cultura. A Literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a Literatura do resto da cultura [...] (p. 149).

É nesse sentido que o Ensino de Literatura requer uma dialogicidade para que o indivíduo, em um processo de formação leitora-literária, reconheça que o texto literário é expansivo para outras manifestações da linguagem sejam elas verbais ou não-verbais. Cereja (2005) discorre que, por muito tempo, a aula de Literatura na escola era feita sob uma ótica academicista e historiográfica: apenas de reconhecer o autor, a obra e as suas características. Tal prática, ainda recorrente em diversos contextos escolares, cria um ensino de Literatura limitado que pode distanciar o leitor do texto literário, criando aulas maçantes e cansativas.

Cereja (2005) não descarta um ensino de Literatura pautado na Historiografia, pelo contrário, ele reconhece que compreender a Literatura requer reconhecer suas vertentes históricas; mas sugere possibilidades dialógicas de se trabalhar com o texto literário. O estudante pode, por exemplo, ter contato com uma Literatura contemporânea para se chegar aos movimentos literários mais antigos estampando, assim, um ensino de Literatura por um viés diacrônico (que faz um recorte temporal).

Assim, há de se reconhecer que, independentemente da metodologia que o professor escolher para se trabalhar com a Literatura durante o processo de formação de leitores literários, é imprescindível reconhecer que o texto literário não funciona isolado de contextos ou condenado a um único contexto sócio-histórico. Pelo contrário, ele dialoga com demais gêneros discursivos para a apresentação de possibilidades interpretativas, de apreciação e de réplica, alinhando, assim, com as práticas de leitura previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) da área de linguagens e suas



tecnologias e, atrelado às *práticas de leitura literária*, culminando para a formação de um leitor literário social.

## Capítulo 02 - Letramento, formação de leitores e mídias digitais

Este capítulo apresenta um recorte teórico sobre o que se compreende como leitura e gênero discursivo enquanto manifestação da linguagem, além de elucidar sobre as relações dialógicas dentro da Linguística Aplicada, doravante L.A.. É dividido em cinco seções que discutem sobre a formação de leitores em nosso país, conforme será explanado em *O leitor é esse desconhecido?* tendo como um dos objetivos discorrer sobre perfil do leitor brasileiro como parte do processo de formação leitora. No subtítulo *Por uma desconstrução do que se compreende como 'leitura'* há a continuidade do tema tratado no tópico anterior, porém, caminhando para uma discussão sobre *os letramentos na formação social do leitor* dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, as discussões apresentadas serão aprimoradas em *Retratos da leitura no Brasil (5ª edição): recortes importantes*, no qual, há um detalhamento sobre uma das pesquisas mais importantes do País que mensura a realidade leitora em diferentes níveis sociais e escolares; Por fim, em *As mídias digitais aliadas à formação leitora* serão apresentadas as concepções teóricas acerca da digitalidade e as novas fronteiras para a compreensão da formação de leitores e do perfil do leitor frente às revoluções tecnológicas.

### 2.1 “O leitor é um desconhecido?”

O título desta seção faz alusão ao primeiro capítulo da obra *Formação da leitura no Brasil* de Marisa Lajolo e Regina Zilberman em que, ao traçarem um panorama sobre o perfil do leitor em nosso país, as autoras iniciam o debate com a provocação de se saber quem é o leitor que, mesmo não podendo escrever a sua biografia, há condições para se narrar sua história que começa com a expansão da imprensa no Brasil durante o século XIX e se desenvolve com a ampliação do mercado do livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 201).

Assim, é compreensível que “ser leitor [...] é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 202)”. Entende-se, pois, que as concepções de leitura não estão canalizadas apenas para o ato mecânico de decodificar os códigos dos textos verbais, tal como se pensava nas teorias de formação de leitores durante

meados do século XX. Ainda na perspectiva de se traçar um perfil do leitor brasileiro, as autoras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019) dizem:

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o *leitor* enquanto materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedades de recortes burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista, Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação (p. 259).

Acerca desta economia capitalista, vale lembrar que, com o surgimento da imprensa na Europa do século XVI, a impressão de obras escritas deixa de ser um trabalho artesanal e passa a ser automatizado, o que leva o acesso às informações impressas a um maior número de pessoas. Esta ampliação do acesso ainda não configura a leitura como uma prática social, uma vez que, no século XVI e, mais adiante, nos séculos XVII a XIX, a aquisição dos materiais impressos – em especial, o livro físico – era uma prática comum à elite, tendo em vista que o custo do objeto físico não era acessível às demais camadas sociais. O que colaborou para uma desigualdade social pautada no acesso ao conhecimento. Enquanto a elite tinha subsídios econômicos para sustentar a sua Educação, as demais classes sociais viviam à margem do analfabetismo.

Nesse sentido, segundo Lajolo e Zilberman (2019) “para a leitura se expandir a ponto de se transformar em prática social, foi também necessária outra mudança: deu-se uma até então inédita e a partir daí permanente valorização da família”, pois até este século predominavam grupos unidos por laços de parentesco, o que era crucial para a formação de alianças políticas e foram as bases para a configuração da família como uma entidade social (p. 252).

Essa configuração de família desenhará um ponto importante na História da formação de leitores no Brasil, afinal, é “no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir numa atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 253)”, ou seja, a leitura, além de ser *status quo*, passa a ser uma prática familiar com dois objetivos: o de promover conhecimento entre os entes e propagar uma herança cultural; e o de poder aquisitivo, pois famílias com mais acesso aos livros impressos, eram bem vistas econômica e socialmente.

Com o advento da imprensa, o livro passou a circular em massa e a noção de leitura de obras se reconfigurou juntamente com a criação dos folhetins (CHARTIER,

1998, p. 34) que estipula um modelo de leitura rápida e dinâmica, além de ampliar o acesso justamente para aqueles que não podiam comprar livros físicos. No Brasil, foi só por volta de 1840 que, após a instalação da família real no Rio de Janeiro, se têm algumas das condições necessárias para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora, tal como, a ampliação da tipografia, advinda com a imprensa que resultou na impressão de folhetins diários e/ou semanais.

Embora a imprensa no Brasil do século XIX fosse uma realidade um pouco que tardia, tendo em vista o processo do seu surgimento<sup>3</sup>, a ampliação do acesso a uma leitura literária foi instaurada no contexto em que a escolarização era precária, no entanto, primordial para um movimento que almejava a melhoria deste sistema educacional (ZILBERMAN, 2001). É nesse contexto que estarão presentes, em território brasileiro, os recursos mínimos para a produção e a circulação da Literatura em folhetins, tais como tipografias, livrarias e bibliotecas.

Ainda que discutir sobre a formação do leitor seja um caminho com debates históricos, Lajolo e Zilberman (2019) asseguram que, na premissa de se instaurar um novo modelo leitor – o de consumo de folhetins literários que originaram o *romance de folhetim* -, a maneira como os autores e narradores românticos se apresenta, em seus livros de ficção, é cautelosa e provocativa para esse processo de fisgar novos leitores naquela época. Nesse aspecto, as autoras dissertam sobre a publicação da obra *Memórias de um sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida (1830 – 1861), o que, em suas palavras:

Manuel Antônio de Almeida, que, ao publicar, em 1852-3, *Memórias de um sargento de milícias* em folhetim, na imprensa carioca, é bem-sucedido, mas que, quando lança o texto em livro, em 1854-1855, experimenta um notável fracasso, é representativo do empenho em tratar o leitor como um ser frágil e despreparado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 298).

O excerto acima evidencia, ainda no século XIX, um movimento que complementa a formação de leitores no Brasil no atual momento: a queda gradativa da leitura de livros físicos, conforme será abordada na seção 2.4. Em contextos amplamente distintos, a queda de leitura entre a obra *Memórias de um sargento de milícias* em formato folhetim e em formato livro físico, que foi formado com a reunião dos folhetins impressos em um único volume, pode mostrar que a formação de leitores

---

<sup>3</sup> As autoras Lajolo e Zilberman fazem um panorama histórico sobre este surgimento no terceiro capítulo da obra “Formação da leitura no Brasil”.

no Brasil ainda é compreendida como o acesso ao livro dispensando outros tipos de suportes para as práticas de leitura.

Segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 318), Manuel Antônio de Almeida foi perspicaz quando, ao transformar a obra original em folhetim para o livro, instituiu um narrador que dialoga com o seu leitor, configurando, desse modo, um estilo de narrativa que busca aproximar o leitor da obra. Nas palavras das autoras:

Manuel Antônio de Almeida parece conduzir o leitor pela mão, como se o caminho a percorrer – vale dizer, a leitura autônoma da obra – fosse difícil. Atesta a ocorrência, em seu romance, de expressões como *vamos fazer o leitor tomar conhecimento* ou *o leitor vai ver que o pobre homem era condescendente*, que, chamando a atenção do destinatário para a continuidade do relato ou para a introdução nele de novos elementos, configuram um narrador que tutela o seu leitor de modo paternalista, receoso de que a leitura, à menor dificuldade, seja posta de lado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 303).

É evidente, a postura do autor de *Memórias de um sargento de milícias* em construir um narrador que guie o seu interlocutor. No entanto, se considerarmos os fatores de escolarização à época e o alto custo de se obter um livro impresso, há uma das justificativas sobre a queda de leitores nesse contexto histórico. Ainda na obra de Manuel Antônio de Almeida, essa estratégia persuasiva de fisgar leitores com a retomada de eventos da narrativa em capítulos anteriores, se fará presente ao longo do romance, conforme se observa nos trechos:

Cumpre-nos agora dizer alguma coisa a respeito de uma personagem que representará no correr desta história um importante papel, e que o leitor apenas conhece, porque nela tocamos de passagem no primeiro capítulo: é a comadre, a parteira que, como dissemos, servira de madrinha ao nosso memorando (ALMEIDA, 1991, p. 22).

Os leitores estarão lembrados do que o compadre dissera quando estava a fazer castelos no ar a respeito do afilhado, e pensando em dar-lhe o mesmo ofício que exercia, isto é, daquele arranjei-me, cuja explicação prometemos dar. Vamos agora cumprir a promessa (ALMEIDA, 1991, p. 28).

Ao longo de toda a narrativa, o escritor cria situações de comunicação, evidenciando uma estratégia de aproximação entre narrador e leitor. Tal exemplo citado pelas autoras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019) é o reflexo de um início de uma leitura com caráter social, uma vez que a divulgação do romance em folhetim impresso – técnica já realizada por outros autores do romantismo brasileiro – será primordial para a ampliação do acesso a este suporte de leitura e, conseqüentemente, ao livro físico.

Nesse aspecto, considerando a breve História da leitura no Brasil a partir do século XIX, traçar um perfil literal do leitor brasileiro pode ser complicado, mas este

exemplo do escritor romântico mostra que uma mesma obra publicada em diferentes meios de acesso, colabora para a formação de novos leitores. Logo, entender a formação leitora requer compreender os múltiplos sentidos que se podem atribuir para a palavra *leitura*, principalmente, em contextos de ensino-aprendizagem que ocorrem em diferentes espaços sociais, tais como, a família, as bibliotecas, os centros comunitários, o espaço escolar, a sala de aula, etc.

## 2.2 Por uma desconstrução do que se compreende como *leitura*

Uma das frases mais comuns que se pode ouvir dentro e fora de um ambiente escolar é que *os alunos não leem* ou que *os alunos estão lendo cada vez menos*. Tais expressões podem vir carregadas com algumas fisionomias de repulsa, frustração e/ou indignação. Isto, quando, além destas expressões, também se escuta opiniões como *o adolescente só pensa em mexer no celular* ou *desde que inventaram o smartphone, ninguém lê mais*. Tais acepções enquadradas no mesmo plano argumentativo de que o nível de leitura entre os jovens – estudantes ou não – diminuiu de maneira exponencial. O que fica nas entrelinhas dessas opiniões, são as concepções do que se compreende como *leitura* e como *leitor*.

Logo, para a construção das propostas dialógicas a serem apresentadas no último capítulo dessa pesquisa, é de importância uma nova significação à palavra *leitura*. Ao longo desse texto, será demonstrado que o vocábulo e as suas práticas se modificaram com o passar do tempo. As circunstâncias destas mudanças estão pautadas em fatores históricos conforme vistos em Lyons (2011) e Lajolo e Zilberman (2019), além dos procedimentos pedagógicos por um viés de inferências sociais, conforme pontuam os pressupostos teóricos de Kleiman (2004) e Marcuschi (2008); bem como em conjunto com os postulados teóricos de Rojo (2004).

Assim, a linha teórica dessa pesquisa sobre a formação de leitores e o ensino de Literatura é de cunho social criando um aporte em consonância com Freire (1989) em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Afinal, o ato de ler não se trata de uma mera decodificação verbal (KLEIMAN, 2004), mas sim de um ato transformador e emancipador do sujeito para uma formação social e integral (ROJO; BARBOSA, 2015).

No tocante ao que se compreende como leitura, sendo vista hoje como uma prática social, vale um recorte histórico acerca do vocábulo. Se for considerado que, ao longo dos séculos, a História do livro e os seus processos de formação configuraram diferentes processos de produção e circulação, para Lyons (2011) a leitura surge a partir do momento em que a sociedade passa a produzir códigos em prol de uma comunicação mútua. Para o autor (LYONS, 2011, p. 15) “no mundo antigo, a leitura e a escrita eram restritas a uma pequena elite de burocratas e escribas”, considerando que no Egito antigo apenas 01% da população sabia escrever. Já na antiguidade, as sociedades fizeram grandes avanços culturais: a China inventou o papel; os gregos, o alfabeto; e Roma expandiu o alfabetismo por conta dos regimentos militares para a predominância do império (LYONS, 2011, p. 15).

A Linguística Aplicada, em especial a partir de meados do século XX e início do século XXI, aborda novas definições e compreensões acerca da palavra *leitura*, partindo do ato de ler e decodificar para um letramento e, adiante, uma leitura de compreensão e apreensão crítica, aprimorando o que conhecemos hoje por multiletramentos.

Para Kleiman (2004, p. 14):

a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura [...] (p. 14)

Tal afirmativa, leva a concepção de que o leitor, ao contrário do que foi preconizado pela História do livro, “não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais” (MARCUSHI, 2008, p. 231). Entretanto, a concepção de que a leitura é uma prática social foi uma definição alcançada após a década de 90, pois entre 1970 e 1980, a L.A. abarcava teorias psicossociais em que tratava o leitor apenas como o centro da formação leitora. Este sujeito leitor, nesse contexto, segundo Kleiman (2004, p. 15) reage a estímulos cognitivos a partir de uma leitura com o apoio da Linguística Textual que, naquele período, desenvolvia estudos sobre a compreensão leitora e o estudo do texto. Estes estudos evidenciavam apenas a relação do leitor com o texto

sem muitas interações pessoais do interlocutor com o locutor. Uma leitura de inferências.

Nesse modelo de compreensão leitora, segundo a autora (Kleiman, 2004), o leitor é um indivíduo considerado inteligente, que faz hipóteses, levanta inferências e mobiliza saberes para imprevisíveis combinações, no entanto, é apenas avaliado pelas suas capacidades mentais e cognitivas. Kleiman (2004) destaca que mesmo a leitura, nesse período, sendo vista como uma prática social, só será a partir da década de 90 que os estudos da L.A. serão ampliados para um modelo em que o leitor é um sujeito social dentro de um processo sócio-histórico, o que permeia a prática de cidadania conforme destaca Rojo (2009).

A constante busca pelas definições sobre práticas, métodos e compreensão sobre a formação leitora em um ambiente escolar, uniram a pedagogia, a psicologia e, claro a L.A., frente às constantes evoluções tecnológicas e às mudanças sociais. Após a década de 1990, as pesquisas realizadas nesse período abarcam a compreensão de letramento que:

os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações. Textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial (KLEIMAN, 2004, p. 15).

E tais estudos evidenciam que o leitor, agora como sujeito social, não é o único protagonista no processo da formação leitora, pois há um texto – visto como construção cultural e dialógica – que será essencial na sua compreensão crítica, levando ao que conhecemos como textos multimodais, múltiplos domínios discursivos e a própria problematização da escrita (KLEIMAN, 2004). Será a partir deste período que a compreensão metodológica sobre a leitura terá vertentes mais específicas nos estudos do letramento com a sociolinguística e a análise crítica do discurso. Ambas as linhas de pesquisa consideram o sujeito leitor como um agente em seu processo de aquisição da aprendizagem.

Frente às evoluções tecnológicas, o surgimento da internet e o avanço dos meios de comunicação no mundo virtual, Zilberman (2001, p. 17) afirma que “a visão que a sociedade faz da leitura é, pois, contraditória, além de multifacetada”, uma vez que o termo traz diversas interpretações. O que, em suas palavras, na compreensão do que é leitura, há uma diferenciação de significados “para um professor de ensino básico e um crítico literário, um pai de família e um profissional liberal” (ZILBERMAN,



2001, p. 17), por exemplo. Para definir historicamente o processo de formação de leitores e as tecnologias surgidas ao longo das décadas, a autora também destaca a importância do surgimento do jornal como precursor na ampliação do acesso à leitura. Nesse sentido:

Consequência dessas novidades foi a expansão de um meio de comunicação de desempenho até então discreto: o jornal. Graças à aceleração do processo de impressão, ele teve condições de se tornar diário, acompanhando o desenrolar dos fatos enquanto estes aconteciam e fazendo deles sua matéria [...] (ZILBERMAN, 2001, p. 31).

E destaca também que:

Não apenas o jornal, mas também outras formas de circulação impressa tiveram alargada sua produção, facultando a multiplicação dos gêneros e colocando, lado a lado modelos clássicos e material popular, como a Literatura de cordel, almanaques e anuários. O progresso e a diversidade deles deveram-se aos fatores elencados antes, para o que contribuiu ainda a universalização da escola, dedicada à alfabetização em massa da população infantil (ZILBERMAN, 2001, p. 32).

Essa consideração de Zilberman (2001) revela que com a ampliação da impressão de materiais, além do jornal, a Literatura popular passa a ganhar destaque em um cenário social e isso contribuiu para o processo de alfabetização em diversas realidades escolares.

### **2.3 Os letramentos na formação social do leitor**

Uma vez que o leitor é um ser social, é válido afirmar que a escola é um dos locais mais importantes no processo de formação e aprendizagem leitora de um indivíduo. É pertinente também reconhecer que o indivíduo chega ao ambiente escolar carregado de conhecimentos prévios, identidades e elementos que moldam a sua personalidade, frutos de uma teoria sociocultural postulada por Vygotsky (2001), pois o teórico tinha como um de seus conceitos básicos a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro no coletivo, culminando em práticas sociais

Nesse sentido, metaforicamente, somos seres dotados de diversos corpos, dentre eles o corpo da linguagem (COSSON, 2012, p. 145) que, de certa forma funciona de maneira especial, afinal:

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras (COSSON, 2006, p. 151).

E é este constituir-se por meio das palavras que sempre regeu a formação humana desde os primórdios da criação do código até a inserção das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, que não mudam apenas as formas de entretenimento e de lazer, mas sim todas as esferas de uma sociedade (SANTAELLA, 2003; 2008).

Adiante, as concepções de leitura levam à compreensão dos letramentos e seus múltiplos sentidos para a formação de um sujeito integral, seja à luz do que discorre a BNCC (BRASIL, 2018) ou à própria sobrevivência do indivíduo em um mundo cada vez mais digitalizado. Desse modo, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72, apud ROJO, 2009, p. 98). Este conceito de letramento começou a ser utilizado no meio acadêmico para separar os impactos sociais da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16, apud. ROJO, 2009, p. 99).

Acerca desses pressupostos teóricos, Rojo (2009) é didática quando diz que para compreendermos acerca do letramento, temos que levar em conta que o termo alfabetismo<sup>4</sup> é um conceito bem mais antigo. Assim, segundo Ribeiro (1997, p. 145, apud ROJO, 2009, p. 97-98):

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke e MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocando em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica.

A partir deste percurso, pode-se dizer que nas práticas de letramento, enquanto seres sociais, exercemos nos diferentes contextos das nossas vidas e vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita (ROJO, 2009, p. 98). A autora (ROJO, 2009) disserta sobre as capacidades de letramento do indivíduo ao longo da História da leitura que consideravam apenas o processo de decodificação do texto, resultando em uma réplica de informações pós-leitura e com pouca interação entre leitor – texto – autor.

É no aspecto da interação que Rojo (2004) contempla parte de seus estudos, uma vez que o leitor tem que ser um sujeito que, estrategicamente, consiga criar

---

<sup>4</sup> conjunto de práticas de leitura, escrita e competências matemáticas de um indivíduo [grifo nosso].

inferências e habilidades de compreensão para que a leitura seja uma tarefa cidadã, resultante nas capacidades de apreciação e réplica em relação ao texto.

O que se caracteriza como letramentos múltiplos é a capacidade de poder – independente de classe social, idade, orientação sexual e demais fatores – atuar como sujeito que compreende o seu papel social em diferentes níveis sociais. Para ilustrar tal conceito, seguem exemplos fictícios que auxiliam esse processo de compreensão:

**Quadro 04 – Exemplos de práticas de letramento**

SUJEITO DA AÇÃO	SITUAÇÃO	COMENTÁRIO
Pedro	Com uma calça jeans com rasgos, camisa amassada, boné para trás e chinelo nos pés, Pedro está parado em frente a um banco (local com maior circulação de pessoas). A cada duas pessoas que entram ou saem do local, ele as aborda e diz: “faço estas balas para poder ajudar a pagar os remédios da minha filha que tá com tratamento médico. Você podia ajudar?”. Uma pessoa que fora abordada, decide comprar dois pacotes das balas para ajudar.	Pode-se considerar a <b>prática de letramento</b> desde a vestimenta do sujeito até a sua ação oralizada que utiliza uma linguagem coloquial ( <i>tá</i> ao invés de <i>está</i> ; <i>podia</i> ao invés de <i>poderia</i> ) com variante regionalista ( <i>Você</i> ao invés de <i>você</i> ). O ato de Pedro reconhecer que o banco é um local de um elevado número de circulação de pessoas e, ser objetivo no que se destina a falar com seu interlocutor, demonstra que ele obtém êxito na venda das balas para uma causa maior: o tratamento médico da sua filha.
Patrícia	Com receio de perder o horário da telenovela, no supermercado, Patrícia decide utilizar um dos terminais automáticos que não precisa de operadores para registrar suas compras. No entanto, no auge dos seus vinte e dois anos, é a primeira vez que ela fará isto. Antes de chegar ao terminal automático, ela avista uma placa enorme com os dizeres “caixa automático – máximo de 15 itens por pessoa”. Ela olha o seu carrinho de compras e decide contar quantos itens têm. Ao perceber que possui menos que 15 itens, se dirige ao terminal automático e começa o processo de registro de compras a partir da transcrição na tela do monitor que estampa: “clique para iniciar as suas compras”.	Este segundo exemplo, elucida um sujeito que exerce <b>práticas de letramentos</b> em diversos momentos, seja na escolha entre passar em um terminal de compras com um operador e um terminal automático; ou seja no receio de não saber lidar com os recursos digitais presentes no aparelho eletrônico, mesmo ela tendo uma idade em que, a priori, lida melhor com as tecnologias. Nesse exemplo, as informações injuntivas levam Patrícia a fazer suas escolhas. Ela se atenta às ordens da placa e inicia o processo de registro das suas compras com uma interação

		individual a partir dos comandos exibidos pela tela do computador.
Thiago	Antes de ir ao trabalho, Thiago costuma fazer corridas matinais entre 6h e 7h da manhã. Em uma certa manhã, ao correr por um dos quarteirões perto de sua casa, ele avista um cone de trânsito no meio da rua. Sem se aproximar e, ainda na prática do seu exercício físico, ele avista um buraco próximo ao cone.	Esta <b>prática de letramento</b> é pautada na compreensão da linguagem não-verbal. Thiago reconhece a importância de um cone de trânsito, após observar que há um buraco na rua. É a noção prévia da utilização deste objeto em situações do cotidiano que o faz reconhecê-lo durante a sua corrida matinal.
Letícia	Após acordar, tomar seu copo de leite com achocolatado, pegar seus materiais de estudo, se assentar na cadeira e abrir seu caderno de geografia em cima da escrivaninha do seu quarto, Letícia, uma garota de 12 anos, liga o seu notebook. Após ligá-lo, clica em um ícone amarelo e abre o navegador. Na barra de digitação, digita o nome do <i>homesite</i> da escola e espera aparecer em uma lista de busca. Letícia, clica no primeiro <i>link</i> que aparece em roxo, constatando que ela já visitara a página anteriormente. Com o cursor do mouse ela vai até o ícone de um avatar e clica para fazer o seu <i>login</i> .	O último exemplo é recorrente dado ao contexto sócio-histórico em que é escrita esta pesquisa. Esta <b>prática de letramento</b> revela que o sujeito consegue êxito em suas atividades quando é guiado pelas linguagens iconográficas e pelas cores dos aplicativos que serão acessados.

Fonte: do autor (2021); adaptado de Rojo (2015).

Os exemplos anteriores ilustram os letramentos múltiplos, tendo em vista que se apropriam de diversas manifestações da linguagem, dos códigos, das TDICs e das mídias digitais para que os sujeitos realizem as suas ações. Esses exemplos são práticas sociais, afinal, protagonizam indivíduos que atuam na sociedade para devidos fins e, nesses contextos, a habilidade de leitura e levantamento de conhecimentos prévios se compreendem com diferentes sentidos e propósitos.

No tocante às *práticas de leitura*, no primeiro exemplo, Pedro se apropria de uma identidade visual que é o reflexo da sua condição social e, por meio da oralidade, alcança o seu objetivo: vender balas para auxiliar nos custos do tratamento da filha adoentada. Pode-se inferir nesse contexto que o grau de instrução do personagem não limita a sua prática social. Nesta situação, há uma prática de leitura crítica, se for considerado o local em que o Pedro escolheu para vender as suas balas: em frente a um banco. Ou seja, o sujeito reconhece criticamente o espaço em que irá vender as balas, pois é um local de grande circulação de pessoas, o que, possivelmente, fará com que ele alcance o seu objetivo.

No exemplo seguinte, Patrícia é guiada pelas placas com códigos injuntivos. Como *prática de leitura*, há o reconhecimento de que ela possui um grau de instrução que a faz compreender a linguagem verbal para a realização das suas ações, embora ela tenha receio de não saber mexer com um recurso tecnológico, nesse caso, um terminal eletrônico para compras que opera com a intervenção do cliente e não do funcionário do supermercado.

No terceiro exemplo, Thiago, aguçado pela curiosidade, faz uma primeira leitura de um objeto no meio do seu percurso, mas ainda não associa a importância dele. Embora, ele reconheça um *cone de trânsito*, é somente com a presença de um problema na rua que ele verá o sentido de o cone estar presente ali. São leituras não verbais amparadas pelo contexto.

No último exemplo, Letícia, uma adolescente de 12 anos, demonstra ser uma leitora assídua no tocante às mídias digitais, pois com certa rapidez ela acessa o portal da sua escola para ter aulas online apenas decodificando os itens iconográficos e as cores dos textos dos links que demonstram uma prática recorrente da personagem: o de sempre acessar o portal da escola para assistir as aulas online.

Desse modo, há a compreensão de que a leitura é um ato social porque as diferentes leituras e percepções são práticas de letramentos, afinal, buscam “recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...] recobrimo valores sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) (ROJO, 2009, p. 98)”. Porventura, é essa concepção de leitura no foco dos multiletramentos que a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* não responde as expectativas sobre as compreensões de leitura a que se discute nesse capítulo, conforme serão discutidos a seguir.

## **2.4 Retratos da leitura no Brasil (5ª edição): recortes importantes**

Há uma pesquisa que mapeia o nível de leitura dos brasileiros quanto aos livros físicos, ela se chama *Retratos da Leitura no Brasil* e é realizada a cada 04 anos pelo Instituto Pró-Livro, doravante IPL, que em sua *homepage* oficial destaca:

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro a partir de 2007, é a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados, tornando-a referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros, além de subsidiar importantes estudos acadêmicos e

outras pesquisas nas áreas de educação, leitura, livro, artigos e textos sobre o assunto.

A partir desse amplo diagnóstico, tem como principal objetivo promover reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções – do governo e da sociedade civil –, orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de acesso ao livro e de leitura dos brasileiros (PRÓ-LIVRO, 2019, s/p).

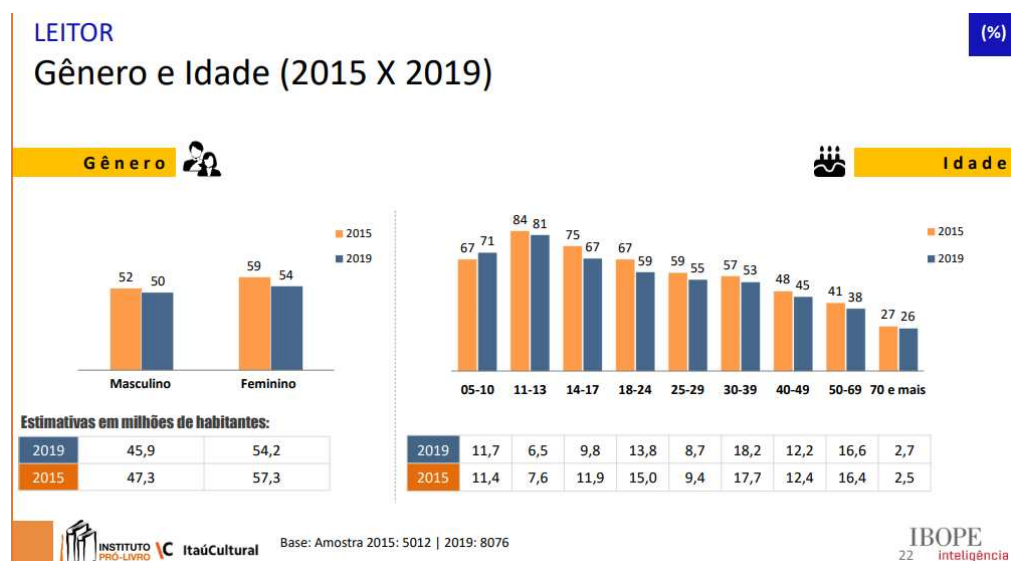
*A Retratos da Leitura no Brasil* é uma pesquisa feita por amostragens em todas as regiões do País, ou seja, por meio da aplicação de questionários a alunos, pais, professores, profissionais da educação, bibliotecários e demais cidadãos fora da idade escolar. Com os resultados, mapeia-se um perfil leitor do brasileiro a cada quatro anos. Nesta última edição, por exemplo, houve um estudo mais detalhado sobre o papel das bibliotecas públicas e escolares do País.

O objetivo geral da pesquisa, que está em sua 5ª edição, datada de 2019 e lançada em janeiro de 2020, é “conhecer o perfil do ‘leitor’ e do ‘não leitor’ brasileiro, identificando seu comportamento leitor quanto a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital (PRÓ-LIVRO, 2019, s/p)<sup>5</sup>. A sua quinta edição chegou à conclusão de que, em 2019, o comportamento do leitor brasileiro ao ler um livro físico foi de 4% a menos que os dados revelados em 2015 nas diferentes faixas etárias considerando *leitor* e *não-leitor*. Para a pesquisa, *leitor* é o “indivíduo que lê um livro inteiro ou trechos dele em até três meses” e *não leitor* é aquele que não lê “um livro inteiro ou trechos dele em no mínimo doze meses” (PRÓ-LIVRO, 2019, p. 19). Assim, para esse capítulo, o autor propõe-se a analisar apenas os dados que evidenciam sobre gênero e idade no tocante ao comportamento leitor de livros físicos, pois é pertinente ao que se discute:

---

<sup>5</sup> Em virtude da escrita deste capítulo que discute brevemente sobre Histórico do perfil leitor e nas concepções sobre multiletramentos, a apresentação de dados sobre a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” não será completa. Para consultar detalhes mais técnicos sobre a 5ª edição desta pesquisa acesse o link <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>.

**Figura 05** – Gráficos sobre a queda de leitura de livros físicos segundo a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” por gênero e idade

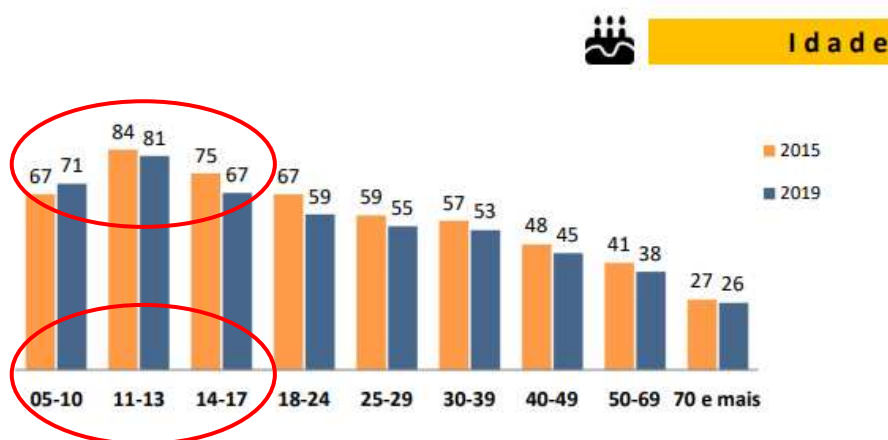


Fonte: Instituto Pró-livro, 2019.

A figura 05 revela dados importantes dentre os demais apresentados ao longo do relatório final da pesquisa (PRÓ-LIVRO, 2019) e são pertinentes à compreensão sobre a mudança do comportamento do leitor frente às mudanças sociais. Considerando o aspecto leitor – indivíduo que leu ao menos um livro físico inteiro ou não nos últimos três meses – os resultados revelam que houve uma queda no número de leitores de ambos os sexos entre a edição de 2015 e a de 2019, vide dados na imagem em que os números são apresentados em dados percentuais. Considerando os gêneros e todas as faixas etárias, o número de leitores do sexo masculino caiu de 52% para 50%; e o de leitores do sexo feminino, de 59% para 54%.

Quando se observa os níveis de leitores por faixas etárias, os dados são preocupantes e levam para a queda geral de 04% de leitura de livros físicos como um dos resultados gerais da pesquisa (PRÓ-LIVRO, 2019). Tais resultados apresentados nesses gráficos mostram que, com o passar dos anos, o indivíduo está lendo menos livros físicos. Em complemento ao que fora observado, o grifo em vermelho na figura 07 é primordial para a constatação de que, ainda na idade escolar, o aluno perde o interesse pela leitura de livros físicos:

**Figura 06** – Recorte visual do gráfico sobre a queda de leitura de livros físicos segundo a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” com grifo para destaque nas faixas etárias em idade escolar



Fonte: Instituto Pró-livro, 2020.

É perceptível que, a partir dos grifos em destaque, pode-se concluir que na faixa etária de 05 a 10 anos, parte da primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, houve um aumento no número de leitores de livros físicos, passando de 67% em 2015 para 71% em 2019. Diversos fatores podem ser incluídos nesse aumento gradativo, dentre eles, a participação da família em seu contexto pessoal e escolar, do professor-mediador no processo de leitura oral das histórias que estimulam a imaginação do sujeito nesta etapa de desenvolvimento e de uma leitura infantil que se preocupa com todos os estímulos criativos da criança, por exemplo.

A partir dos 11 anos, início da segunda etapa do Ensino Fundamental na Educação básica, o número de leitores de livros físicos começa a cair. Na faixa etária de 11 e 13 anos, em 2015 esse número era de 84% dos entrevistados; enquanto em 2019, a pesquisa registrou 81%, resultando em uma queda de 3%. Na etapa do Ensino Médio da Educação básica, com leitores de 14 a 17 anos, os números são mais desafiadores. Em 2015, a pesquisa registrou 75% de leitores de livros físicos, entretanto, em 2019 esse número sofreu grande queda para 67%, uma diferença de quase 10% entre os períodos analisados.

Um outro fator a ser considerado na análise da figura 06 é que entre os indivíduos de 13 e os de 14 anos, apresentados em gráficos distintos, o número de *não-leitores* interferiram nos resultados, pois há uma lacuna de quase 6% entre uma categoria e outra. O que, evidencia, a queda de leitura ao final do Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Em contraponto, com os resultados analisados, no mesmo relatório (PRÓ-LIVRO, 2019), quando questionado aos *não-leitores* sobre os seus acessos às redes sociais de modo geral, revelou-se que quase 67% dos entrevistados têm acesso às mídias digitais para comunicação em redes sociais como *Facebook*, *Messenger*, *Instagram* e *Twitter* etc., enquanto 18% deles dizem que não leem por “falta de interesse” (PRÓ-LIVRO, 2019), revelando, deste modo, que o indivíduo tem acesso às mídias digitais de maneira exponencial e que o conceito de leitura, enquanto prática social, precisa ser cada vez mais ampliado.

## 2.5 As mídias digitais aliadas à formação leitora

Assim, para a discussão sobre os impactos das mídias digitais na configuração de uma formação de leitores, retoma-se, como exemplo, uma das personagens exemplificadas no quadro 04. Letícia, uma garota de 12 anos que acessa o portal da escola para assistir as aulas online como práticas de letramento. Ciente de que esta prática é um modelo de leitura para além dos livros impressos, ela pode ter acesso a um material literário por outros meios, no caso, as mídias digitais que suportam *e-books*, *podcasts*, *audiobooks*, *Vlogs*, *Blogs* etc.

As mídias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de ferramentas que estão no ambiente digital com acesso à internet e auxiliam na comunicação e interação da sociedade (MARTINO, 2014). A falta de acesso às mídias digitais é um retrato comum em diversas realidades escolares e sociais no País, em que o acesso do aluno ou professor ao mundo digital apresenta limitações, seja por questões de infraestrutura de acesso ou pela falta de conhecimento de como lidar com esses recursos e inacessível a grande parte da população. Nesse percurso, das limitações de acesso, Martino (2014, p. 57) disserta que o pensador e filósofo Pierre Lévy, em 1996, advertia que o surgimento da internet ameaçaria o sistema atual de Educação.

Esta afirmação, no contexto francês, se baseava no fato de que o conhecimento professor-aluno passaria por diversas mudanças e que a falta de acesso à internet de maneira igualitária seria um dos obstáculos a serem enfrentados. Tal pensamento é discutível até hoje, pois “a proposição de [Pierre] Lévy não era uma percepção isolada, mas parte do crescimento de um tipo de relacionamento humano que ele denomina *cibercultura* (MARTINO, 2014, p. 57)”.

Agora, retomemos um dos enunciados que introduziu este capítulo: *os alunos estão lendo cada vez menos*. Tal afirmativa é pautada na premissa de que a leitura é uma atividade quantitativa que se resume à compreensão de textos verbais em livros impressos. Aliás, o acesso aos livros físicos tem diminuído ao longo dos anos, embora isso seja reflexo de um comportamento social desde o surgimento da imprensa. Esse enunciado, mais uma vez, é conflitante, principalmente, ao se pensar sobre o mundo de hoje: uma realidade hipermoderna (CHARLES, 2009), na qual estamos inseridos, mas que apresenta diferenças sociais em discrepância no que se confere ao acesso dos indivíduos aos recursos digitais.

É no *hipermodernismo* que o sujeito será autossuficiente, uma vez que com o advento das TDICs e com a aproximação de uma *web*, “os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. Os partidos políticos, sindicatos e formas de mobilização bastante influentes no século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência (ROJO, 2015, p. 117)”. Ainda para a autora “nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (p. 121)”, o que leva a uma reorganização entre o público e o privado, haja vista que, para se mostrar o que se vive, se apresentado em *selfies*, fotos, vídeos etc.

Lembrando, assim, que o prefixo *hiper* aparece na terminologia como uma ampliação ao significado de modernidade, um superlativo, “como demonstrou Lipovetsky<sup>6</sup>, adaptar-se melhor à ideia de uma radicalização da modernidade (CHARLES, 2009, p. 23)”, no âmbito de se aceitar a modernidade que existe, mas não com os princípios postulados pela pós-modernidade, conforme preconizou Bauman (2001), embora, ambas as terminologias têm contextos comuns.

Consciente de que, sociologicamente, o indivíduo está inserido em uma era hipermoderna permeado por uma cultura digital (SANTAELLA, 2004) e de que as práticas de leitura se modificaram ao longo das décadas e, principalmente, com o advento da Internet e das mídias digitais, pode-se considerar que:

A partir de 1995, de maneira cada vez mais rápida, as mídias digitais e a internet passam a fazer parte do cotidiano, espalhando-se não apenas no uso de computadores, mas também, em um segundo momento, em celulares, smartphones e outros equipamentos. O cotidiano se conecta, e com ele, a necessidade de se pensar em termos teóricos e conceituais, o que significam as mídias digitais (MARTINO, 2014, p. 13).

---

<sup>6</sup> Gilles Lipovetsky é um filósofo francês, sendo um dos pensadores mais influentes da atualidade. Ele é o criador do termo “hipermodernismo”, uma corrente sociológica crítica ao pós-modernismo e que, para o autor, perpetua no individualismo, excesso de consumo e indiferença social na sociedade. Sua obra mais discutida nos meios acadêmicos é “A era do vazio” de 1983 [grifo nosso].

Assim, o livro deixa de ser apenas um objeto físico e se incorpora às plataformas virtuais de reprodução, sejam elas físicas, como é o caso do *E-reader Kindle* um dispositivo de leitura de *e-books* da *Amazon*; ou pelo meio digital com *Podcasts* e *Vlogs*. Este último, um gênero discursivo que se apossa das características do *Blog* - um meio digital para expor vivências, opiniões e visões pessoais sobre fatos do cotidiano ou sobre assuntos do interesse – mas em formato de vídeo, surge como um gênero discursivo popular.

Na perspectiva de se ampliar ainda mais o acesso à leitura e não criar estigmas negativos quanto ao livro físico que podem afastar o leitor de sua prática leitora, há uma multimodalidade de reproduções que perpassa a esfera impressa e adentra ao mundo digital, como foi o que aconteceu com a obra *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente*, do escritor contemporâneo Igor Pires, por exemplo.

**Figura 07** – Diferentes versões para o livro *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente* de Igor Pires



Fonte: Google Imagens. Montagem da figura: do autor, 2021.

A obra em questão, publicada em 2017, segundo Igor Pires, foi construída na internet por meio das suas redes sociais, antes de ser uma obra impressa<sup>7</sup>. Porém, além dessa versão ela foi lançada na versão em *e-book* para dispositivo de leituras como o *E-reader Kindle* e aplicativos de leitura para *smartphones* e *tablets*; em uma versão auditiva publicada pelo portal *Ubook*; e em formato *podcast* com atualizações

<sup>7</sup> Em entrevista informal via *Instagram*, o escritor confirmou tal afirmação ao pesquisador no desenvolvimento dessa dissertação.

constantemente publicados pelo *Spotify*. O que se vê, desde então, é um exemplo de um livro multimídia que nasce na era digital e fomenta uma leitura para além dos livros impressos, ficando não apenas restrita ao âmbito escolar e/ou bibliotecário.

Esse tipo de Literatura instaurado na internet é potencializado, na maioria das vezes, pelas mídias digitais. O que se tornou comum com a criação de páginas em redes sociais que publicam e replicam textos literários de autores clássicos; autores anônimos que passam a ser notados em um curto período temporal; e de autores coletivos, ou seja, um conjunto de pessoas que constroem um mesmo texto. As vantagens de se produzir obras nas mídias digitais, além do custo-benefício, se dá pela replicação dos textos literários, uma vez que se poderá alcançar um público maior. Assim, para Rojo (2015), é um contexto da hiperinformação porque as ações e os conteúdos oriundos dos gêneros discursivos transbordam na *web* e com eles são possíveis múltiplas possibilidades.

É nesse sentido que a interpretação de leitura para além dos livros físicos, se modifica. O indivíduo tem acesso aos textos, seja ele literário ou não, em diversas formas, ferramentas e plataformas. Entretanto, em todo objetivo de leitura deve haver uma mediação, conforme será discutido ao longo do último capítulo desta dissertação. A hipervelocidade ao acesso às informações reporta para um novo modelo de leitura: mais dinâmica e imagética.

Partindo dessa premissa, do diálogo entre a Literatura e a linguística conforme destaca Brait (2017) que leva a criação, interpretação e decodificação de elementos verbo-visuais na construção da leitura e criação literária, como ponto de partida, cabe reconhecer que o primeiro passo para um ensino dialógico de Literatura é o texto literário com os suportes das mídias digitais.

Logo, traçar um perfil histórico do leitor sempre foi um desafio (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019), porventura, com os adventos e a potência das mídias digitais, há a consciência de que este leitor ainda é um sujeito em constante estudo, principalmente, quando considerarmos o seu processo de formação leitora aliada a um ensino de poesia dialógico como será proposto com o estudo dos poemas de Cassiano Ricardo.

## Capítulo 03 - Cassiano Ricardo: uma leitura para leituras

O título provocativo desse capítulo é metaforicamente importante para a apresentação, em especial, aos leitores que desconheçam a obra de Cassiano Ricardo. O presente texto se divide em seções em que serão abordadas as concepções teóricas de diversos autores sobre recortes da trajetória do escritor em *O poeta Cassiano Ricardo: síntese biográfica*; os pressupostos teóricos que contextualizam as premissas da primeira fase do modernismo na Literatura brasileira em *Cassiano Ricardo no movimento modernista brasileiro em sua primeira fase*.

Após a exemplificação e apresentação desses pressupostos, há uma apresentação geral sobre a coletânea de poemas escolhidas para a elaboração das propostas dialógicas para, enfim, no tópico *Seleção e análise dos poemas*, se traçar uma análise literária sobre as escolhas dos poemas, de modo a potencializar os conhecimentos linguísticos e literários desses textos.

### 3.1 O poeta Cassiano Ricardo: síntese biográfica

Cassiano Ricardo Leite, segundo algumas biografias, nasceu em 26 de julho de 1895. Entretanto, Monteiro (2003, p. 23) adverte que, nos registros municipais da cidade de São José dos Campos-SP, o nascimento do poeta data de 24 de julho de 1894, embora em anotações pessoais do próprio Cassiano conste a data 25 de julho. O mistério do porquê o pai levou pouco mais de um ano para registrar o nascimento do filho é alimentado por hipóteses, uma delas é a de que a família morava em uma fazenda longe do centro urbano, com estradas e transporte precário, carros-de-boi a custo mais alto e sem cavalos para locomoção, o que dificultou o processo de registro de nascimento (MONTEIRO, 2003, p. 24).

O poeta passou a sua infância e adolescência em São José dos Campos-SP, especificadamente, em um pequeno sítio dos seus pais, sustento da família, que se tornou memória recorrente quando ele, adulto, ia visitar a propriedade com o seu irmão. Tal memória pode ser vista no excerto extraído de *Soldados Verdes*, um dos poemas de *Vamos Caçar Papagaios*:

O cafezal é a soldadesca verde  
que salta morros na distância iluminada,

um dois, um dois, de batalhão em batalhão,  
na sua arremetida acelerada  
contra o sertão!  
Manhã de terra roxa.  
Manhã de estampa, ou cromo, onde a fumaça  
de um trem que passa risca o céu de fogaréu.  
[...]  
Longas palmeiras  
lembram lanças fincadas na paisagem,  
como se andassem galopando em plena serraria  
uma legião alvoroçada de bandeiras.  
[...]  
(RICARDO, 2005, p. 102)

A desconstrução semântica de *soldados verdes* que faz referência aos trabalhadores dos cafezais, ainda pode ser vista no restante do poema, pois o eu-lírico detalhará sobre a paisagem local com o uso de metáforas e sinestésias. Esse não será o único poema do escritor que resgatará uma memória da infância, ao longo de toda a sua produção poética, esse tema retornará às suas produções.

Cassiano Ricardo cursou o ginásio, antigo ensino fundamental II, na escola *Olympio Catão* que, à sua época funcionava em Jacareí-SP. Ele se mudou para São Paulo para concluir os estudos básicos e fez os para o ingresso no curso de superior de Direito da *Universidade Brasil* em 1912, no Rio de Janeiro, tornando-se advogado em 1917. Quando terminou a graduação em Direito, Cassiano regressou a São Paulo no mesmo ano e, motivado por Alberto de Oliveira, o jovem poeta lançou, de maneira simplória, o seu segundo livro de poesias, intitulado como *A Flauta de Pã*, o sucessor de *Dentro da noite*, publicado em 1915.

Seu retorno à capital paulista em 1917 foi para começar a aprimorar a sua carreira na área jurídica e, além da experiência de jornalista, é como advogado que, em 1919, Cassiano se muda para uma cidade de menor concorrência para que pudesse desenvolver sua carreira profissional no Direito. Assim, estimulado pelo cunhado, o poeta passa a residir em Vacaria no Rio Grande do Sul, local em que participará de ações políticas da cidade e endossará ainda mais a sua aspiração a jornalista, escritor e jurista até o seu retorno a São Paulo, em 1923, em que tomará conhecimento sobre o *movimento modernista brasileiro* (MONTEIRO, 2003, p. 55).

Ao longo da sua trajetória enquanto político, jornalista e escritor, os críticos designavam que as obras pré-modernistas de Cassiano Ricardo são figuradas de tendências simbolistas, parnasianas e neoparnasianas (MONTEIRO, 2003, p. 47), mas que foram recebidas bem ao público crítico literário à época. A fortuna crítica, ao

traçar um panorama biográfico do poeta, destaca a sua adesão tardia ao movimento modernista brasileiro e caracteriza como uma construção da identidade de escritor do poeta, tendo em vista que Cassiano Ricardo publicou obras poéticas anteriores ao movimento modernista. Bosi (2015, p. 392) diz que:

A partir de 1926, com *Vamos Caçar Papagaios*, o poeta, então ligado ao Verde-amarelismo de Menotti, Cândido Mota Filho e Plínio Salgado, entra de chofre no seu primeiro núcleo de inspiração realmente fecundo: o Brasil tupi e o Brasil colonial, sentidos como estados de alma primitivos e cósmicos, na linha sempre ressuscitável do paraíso habitado por bons selvagens (BOSI, 2015, p. 392).

Será nessa adesão ao Modernismo em sua primeira fase que três obras de Cassiano Ricardo ganharão destaque: *Borrões de Verde e Amarelo* (1924), *Vamos Caçar Papagaios* (1926) e, sua obra de maior sucesso, finalizada em sua nona edição, *Martim Cererê – O Brasil dos meninos e dos poetas* de 1928 (MONTEIRO, 2003). O poeta costumava reeditar os próprios livros lançados em decorrência dos ideais que culminavam em publicações, congressos e revistas, prática comum de diversos escritores modernistas. A obra *Vamos Caçar Papagaios*, por exemplo, após sua publicação em 1926, foi reeditada quatro vezes pelo poeta.

Cassiano Ricardo assume diversas facetas durante a sua trajetória literária. Desde obras que versam sobre um nacionalismo exacerbado, questões existencialistas e psicológicas inerentes à figura do ser-humano como em *O Sangue das Horas* de 1943 e *Jeremias Sem-chorar* de 1964; até a composição de *lisosgnos*<sup>8</sup> em *Os sobreviventes* de 1971. Santos (2017, p. 03) discorre que as obras ricardianas incorporam “os valores da prosa, com definições e explicações frequentes, mas sem prejuízo da linguagem poética. As obras mais expressivas [do poeta] são: *Borrões de Verde e Amarelo* (1927), *Martim Cererê* (1928) e *Marcha para Oeste* (1940)”. Ainda sobre a sua produção literária, o portal virtual da Academia Brasileira de Letras, doravante ABL, disserta no campo *biografia* que Cassiano Ricardo pode ser considerado um:

Poeta de caráter lírico-sentimental em seu primeiro livro, ligado ao Parnasianismo/Simbolismo, em *A flauta de Pan* (1917) adota a posição nacionalista do movimento de 1922, revelando-se um modernista ortodoxo até o início da década de 1940. As obras *Vamos caçar papagaios* (1926), *Borrões de verde e amarelo* (1927) e *Martim Cererê* (1928) estão entre as mais representativas do Modernismo. Com *O sangue das horas* (1943), inicia uma nova e surpreendente fase, passando

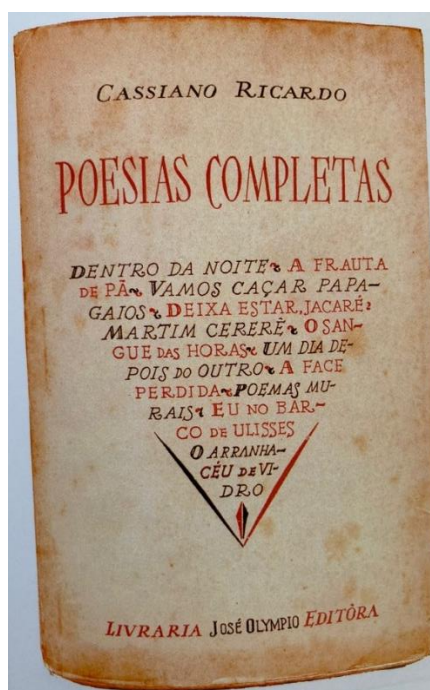
---

<sup>8</sup> Compreendidos como um amplo estudo da linguagem e da forma que o poema pode exercer. Cassiano debruçou-se sobre esses assuntos à luz das teorias da poesia concreta (BOSI, 2015; MONTEIRO, 2003).

do imagismo cromático ao lirismo introspectivo-filosófico, que se acentua em *Um dia depois do outro* (1947), obra que a crítica em geral considera o marco divisório da sua carreira literária. Acompanhou de perto as experiências do Concretismo e do Praxismo, movimentos da poesia de vanguarda nas décadas de 1950 e 1960. [...] Se a sua obra poética é tida como de importância na Literatura brasileira contemporânea, a de prosador é também relevante. Historiador e ensaísta, Cassiano Ricardo publicou em 1940 um livro de grande repercussão, *Marcha para Oeste*, em que estuda o movimento das entradas e bandeiras (ABL, 2016, s/p).

Assim, cabe reconhecer que a trajetória literária do escritor é vasta e multifacetada. Ele foi aliado às mudanças culturais, sociais e academicistas ao longo de sua vida. E que, durante sua trajetória como escritor, se preocupou em organizar antologias com suas obras já lançadas, como é o caso de *Poesias Completas* datada de 1957:

**Figura 08** – Capa original de *Poesias Completas* (1957)



Fonte: Monteiro (2003, p. 345). Edição da figura: do autor, 2021.

Ademais, sua carreira literária e política foi um pilar para a construção das suas obras em prosa e poesia, além da articulação de ensaios, manifestos e discursos que o levaram a tomar posse na ABL em 1937. Tal produção contribuiu na formação de uma identidade nacional dentro do modernismo brasileiro em sua primeira fase e no movimento do resgate à História e cultura dos Bandeirantes, idealizado e liderado por Cassiano nos anos 30, por exemplo.



Com ampla participação literária e social, o poeta faleceu em 14 de janeiro de 1974 no Rio de Janeiro, deixando uma obra inacabada, intitulada como *Dexistência* e publicada em edição especial pela Fundação Cultural Cassiano Ricardo, doravante FCCR, em 2012. Tal Fundação se chamava Fundação Cultural São José dos Campos-SP, entretanto, em 09 de março de 1987, conforme a Lei Municipal nº 3216, virou a Fundação Cultural Cassiano Ricardo, doravante FCCR, em sua homenagem.

### **3.2 Cassiano Ricardo no movimento modernista brasileiro em sua primeira fase**

“Modernismo, assim, não é o movimento restrito à Semana de 22, mas abrange toda a época contemporânea (COUTINHO, 1978, p. 247)”, tal citação de Coutinho (1978) começa a evidenciar o que esse movimento consolidado após a realização da Semana de Arte Moderna, doravante SAM, cujo centenário é celebrado em 2022, teve como principal objetivo ao longo das suas décadas: o de promover uma revolução cultural, artística e literária nos campos das Artes, em especial o da Literatura brasileira. Nesse sentido, a fortuna crítica apresenta versões distintas com maiores ou menores complexidades acerca do movimento.

Ainda em Coutinho (1978), até se chegar a tal vocábulo, a palavra *modernismo* inicialmente fora designada como *futurismo* e seus autores como *futuristas* desde 1915, sete anos antes da realização da SAM. Tal acepção correlata ao que se compreendia como Modernismo, oriunda da necessidade de se pensar o futuro frente às revoluções e evoluções do século XX (COUTINHO, 1978). Martins (1965, p. 12) discorre que “mais do que uma simples escola literária ou, mesmo, um período da vida intelectual, o Modernismo foi [...] toda uma época da vida brasileira, inscrito num largo processo social e histórico [...]”. Tais acepções são amplamente compreendidas quando se leva em conta que um dos objetivos gerais foi a ruptura com as produções artísticas do passado em busca de produções originais que dialogavam sobre o presente e, principalmente, sobre o futuro frente ao avanço das tecnologias, pois “a própria natureza, a própria qualidade do espírito humano ia se modificar ao impacto da máquina [...] (MARTINS, 1965, p. 13)”.

Acerca do termo *futurismo*, tal vocábulo já circulara nos jornais brasileiros com sentidos semânticos de extravagância e barbarismo desde 1914 (BOSI, 2015, p. 355) e, com o passar dos anos:

um grupo de fixado na ponta de lança da burguesia culta, paulista e carioca, isto é, só um grupo cuja curiosidade intelectual pudesse gozar de condições especiais como viagens à Europa [...], concertos e exposições de Arte poderiam renovar efetivamente o quadro literário do país (BOSI, 2015, p. 355).

O mais conhecido como *grupo dos cinco*, composto por Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Mafalhti e Menotti Del Pichia, precursores da Semana de Arte Moderna, acalorou as discussões acerca de mudanças no fazer artístico e literário anos antes da realização do evento. Consciente de que o Modernismo se moldara cultural e criticamente antes da realização da Semana de 1922, Coutinho (1970, p. 39) adverte que é possível dividir esse movimento na Literatura brasileira em fases ou gerações, sendo elas:

1) a primeira, também chamada de *modernismo (scritto sensu)*, vai de 1922 até por volta de 1930: é a fase de ruptura com os moldes anteriores; 2) a segunda estende-se de 1930 até 1945: os temas, antes circunscritos de modo geral à ambivalência brasileira, voltam-se para o homem de extensão dos campos (ou em certa designação, *pós-modernismo*); 3) terceira, a partir de 1945, traz a marca da disciplina e pesquisa no que diz com a expressão; trata-se da fase esteticista [...] (COUTINHO, 1970, p. 40).

Cabe, então, reconhecer que no que discorre a essa pesquisa, considera-se os eventos ocorridos até a década de 30, uma vez que Cassiano Ricardo participou do movimento, ainda que de forma tardia, mas trouxe contribuições que fizeram jus às premissas do movimento (MONTEIRO, 2005), principalmente, a partir de 1926 com a obra *Vamos caçar papagaios*, embora em 1924 tenha publicado *Borrões de Verde Amarelo* que articulava, inicialmente, com os objetivos postulados pelos modernistas brasileiros acordados após a realização da Semana de Arte Moderna. Assim, tendo a organização da Semana de 1922 como marco inicial do período moderno na Literatura brasileira, para Fontana (1972):

O ano de 1922 passou a História de nossas letras, pois marca o início do Modernismo não só pela realização da Semana de Arte, que constituiu de declamações e exposição de pinturas, esculturas e projetos arquitetônicos, mas também pela publicação das poesias de "Paulicéia Desvairada", de Mário de Andrade (p. 229).

É nessa obra que Mário de Andrade transpõe alguns dos objetivos principais do movimento: o rompimento com as estéticas formais da criação literária; uma ruptura ao movimento parnasiano; a utilização de versos livres; a valorização da cultura

brasileira; a construção de uma identidade originalmente brasileira etc. Entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922, em especial os dias 13, 15 e 17, os salões do Teatro Municipal de São Paulo foram palco de manifestações artísticas e literárias por parte do *grupo dos cinco* e de demais literatos como Graça Aranha, Manuel Bandeira e Paulo Prado, além de intelectuais das artes como Heitor Villa Lobos e Sérgio Buarque de Holanda que idealizaram e realizaram a Semana de Arte Moderna.

A partir de então, com o projeto de construção de uma nova identidade nacional de modo a ressignificar o passado literário, os acontecimentos pós Semana de Arte Moderna corroboraram para os desdobramentos da primeira fase modernista que perdurou até 1930 na concepção de Fontana (1972, p. 230):

Nesta fase, a produção literária foi intensa, mas delas restam apenas algumas obras de valor. Dentre os grandes modernistas da primeira fase, destacam-se: Mário de Andrade, que, no mesmo ano da Semana de Arte Moderna, publicou suas poesias de renovação reunidas em “Paulicéia Desvairada”; Oswald de Andrade que em 1925 publicou a “Poesia Pau Brasil”; Cassiano Ricardo com “Martim Cererê”; Guilherme de Almeida com “A Fruta que eu Perdi”, “Meu e Raça”; Manuel Bandeira com “Ritmo Dissoluto”; Jorge de Lima com “Essa Nega Fulô”, Raul Bopp com “Cobra Norato”; José de Américo de Almeida com o romance “A Bagaceira”; e Antônio de Alcântara Machado com “Brás, Bexiga e Barra Funda” (FONTANA, 1972, p. 230).

Além de tais obras marcantes, é válido mencionar sobre os movimentos que perduraram durante essa primeira fase, tais como o movimento *Pau Brasil* de 1924 que se transformou no movimento *Antropofagia* em 1928, bem como o *Verde-Amarelo* de 1925 que se transformou no grupo *Anta* em 1927, sendo esse penúltimo movimento produções com liderança de Cassiano Ricardo, Plínio Salgado, Menotti Del Picchia e Guilherme de Almeida, cujos ideais buscavam um resgate às origens nativas em excessivo tom patriota.

Antes do despontar da SAM, escritores e jovens entusiastas, tal como o *grupo dos cinco* composto por Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Menotti Del Picchia, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, já ansiavam por mudanças culturais antes do centenário da Independência do Brasil em 1922, uma das relevâncias em se realizar o evento à época. Assim, para Alambert (1994, p. 39):

Em 1920, os preparativos para os festejos do centenário da Independência, dali a dois anos, vão sendo realizados. Em suas colunas de jornal, os jovens escritores criticavam e ridicularizavam as pompas e as idéias oficiais. Oswald de Andrade, em artigo ao Jornal do Comércio anunciava: *Cuidado, senhores da camelote, a verdadeira cultura e a verdadeira arte vencem sempre. Um puglio, mas forte e prepara-se para fazer valer o nosso centenário* (ALAMBERT, 1994, p. 39).

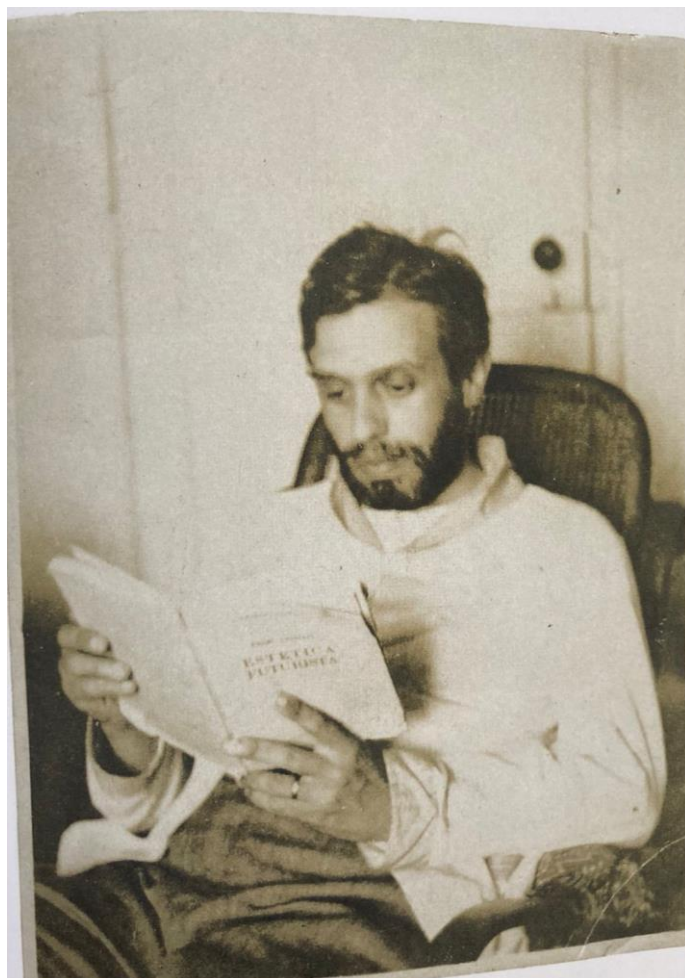
Reitera-se que o vocábulo *camelote* fazia uma alusão aos jornaleiros do rei, de maneira sarcástica no estilo de Oswald aos reacionários. Essas declarações foram pertinentes, principalmente, após a agressividade feita à Anita Mafaltii por sua exposição expressionista que fora retratada em um editorial intitulado como *Paranóia ou mistificação* publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, assinado por Monteiro Lobato, literato de grande relevância, em que os críticos à época viram resistências por parte do intelectual frente às mudanças culturais que a artista propunha para a Arte brasileira de modo geral.

Nesse contexto histórico, ao retornar do Rio Grande do Sul em 1923, a adesão do poeta Cassiano Ricardo ao movimento Modernista foi um pouco mais tardia que demais escritores do mesmo cenário, porém a sua participação não fora amadora. Nesse sentido, Monteiro (2003) disserta que:

Cassiano, que de 1919 a 1923 viveu entre os gaúchos fazendo jornalismo e advocacia, não poderia ter estado presente na principal sede dos acontecimentos revolucionários, que então sopravam novos ares nas artes de um modo geral, mas na Literatura em particular (p.56).

E, ainda, segundo Monteiro (2003, p. 56), mesmo que o poeta participasse da Semana à época de sua realização, ele não aderiu ao movimento de imediato, pois em entrevista a Pedro Bloch em 1964, Cassiano disse: “Ao voltar do Sul, a princípio, custei a aceitar o movimento modernista. Vi, depois, que era uma forma de me encontrar e ingressei nele. (apud. MONTEIRO, 2003, p. 56)”. Tal confirmação é possível ser endossada a partir do registro fotográfico abaixo, em que Cassiano lê a *estética futurista* em 1926, ano de publicação de *Vamos Caçar Papagaios*, e se aprofunda mais nos contextos modernistas da época:

**Figura 09** – Cassiano Ricardo lendo *Estética Futurista* em 1926



Fonte: Monteiro (2003, p. 245). Edição da figura: do autor, 2021.

Em julho de 1926, Menotti Del Picchia, Plínio Salgado e Cassiano Ricardo lançaram no jornal *Correio Paulistano*, órgão conservador ligado ao Partido Republicano Paulista, uma série de artigos jornalísticos outorgando publicamente a criação da *Academia Verdeamarela* (QUEIROZ, 2011, p. 2011). E ao longo de dois anos, o grupo publicou de artigos, além de promoverem conferências, jantares e o lançamento de obras literárias e teóricas. Assim, Cassiano Ricardo, foi um dos idealizadores principais do *Verde-Amarelo* em meio a outras manifestações de vanguardas dentro do panorama histórico dessa primeira fase Modernista.

Principalmente, com a publicação da revista *Novíssima*, organizada pelo poeta, criou-se um movimento dentro do Movimento em que, contrapondo as ideias propostas pelo movimento *Pau-Brasil* de 1924 idealizado por Oswald de Andrade, focalizava as produções literárias em um resgate na cultura brasileira tendo o indígena

como herói central misturados por mistificação, resgate das origens históricas e, principalmente, tons patriotas com apego às naturalidades nas produções literárias (MONTEIRO, 2003, p. 45).

Logo, o *Verde-Amarelo* organizado por Cassiano Ricardo teve adesão de Plínio Salgado, Menotti Del Pichia, Guilherme de Almeida e Cândido Mota Filho e culminou, a interesse dessa pesquisa, na obra *Vamos Caçar Papagaios* de 1926. Entretanto, em 1927 que as concepções de tal movimento sofrem uma cisão que culminará na formação da Escola da Anta, idealizada prioritariamente por Plínio Salgado. Para Queiroz (2011):

A *Anta*, segundo Salgado, ‘criticava o colonialismo de nossa cultura de imitação e buscava sua revalorização, através de um processo de integração dos valores que nasceram da raça tupi e que se mantiveram através dos séculos nas nossas outras etnias formadoras’, o que levaria a uma “eucaristia de sangue de todas as origens”. O índio era o denominador comum de todas as raças e o Brasil, por perpetrar a fusão das raças, estava “destinado a ser a grande pátria da raça harmoniosa (p. 03).

O grupo *Verde-Amarelo* foi dissipado em 1929 e Cassiano Ricardo, continuando sua larga produção poética, desenha um novo trajeto de pesquisa com foco na figura dos bandeirantes como elementos triunfantes e transformadores do Estado, conforme é possível observar em sua obra *Marcha para o Oeste* de 1933 (MONTEIRO, 2003).

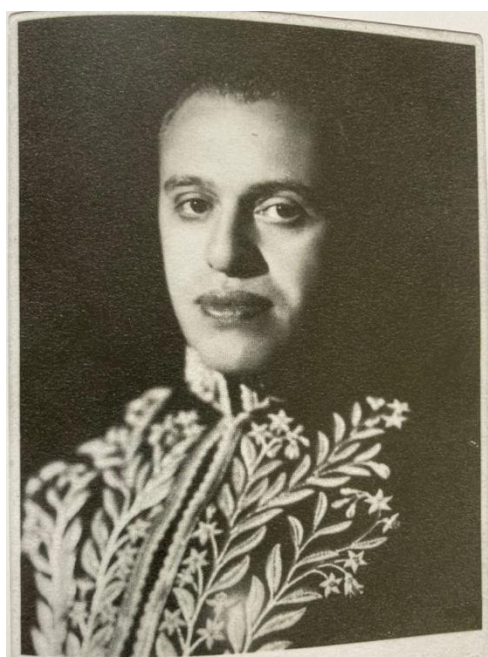
Cassiano Ricardo foi o quarto ocupante da Cadeira 31 da Academia Brasileira de Letras. O poeta foi eleito em 09 de setembro de 1937, na sucessão de Paulo Setúbal e foi recebido pelo Acadêmico Guilherme de Almeida em 28 de dezembro de 1937. No seu discurso de posse na ABL, o escritor esclarece, em dado momento, sobre o movimento *Verde-Amarelo*, em suas palavras (RICARDO, 1937, s/p, apud. ABL, 2016, s/p):

Foi então que o nosso grupo se opôs a Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo, Surrealismo e inventou o “Verdamarelisto”. Como a própria denominação o diz, tomava a campanha o seu verdadeiro caminho para adquirir um sentido brasileiro (reunindo o primitivismo ao moderno) e um sentido social e político (troca de uma mentalidade contemplativa, lunática, choramingona e anárquica por uma mentalidade sadia, vigorosa, destinada à solução brasileira dos problemas brasileiros). E dizíamos, contra as corujas trágicas do pessimismo e contra os papagaios dos “ismos” importados: pois uma pátria como esta poderia ter nascido das mãos de um povo humilhado e abatido? [...] (RICARDO, 1937, s/p [apud. ABL, 2016, s/p]).

Conforme descrito no excerto acima, em seu discurso de posse, em pouco mais de dez anos da idealização e realização do movimento *Verde-Amarelo*, Cassiano

resgata os valores que sustentaram tal vanguarda para elucidar ainda mais a sua trajetória enquanto literato, àquela época, de notoriedade. Em virtude de sua posse na ABL, consta registros fotográficos desses momentos, são eles:

**Figura 10** – Cassiano Ricardo de Fardão da Academia Brasileira de Letras em 1937



Fonte: Monteiro (2003, p. 251). Edição da figura: do autor, 2021.

**Figura 11** – Diploma de membro efetivo da Academia Brasileira de Letras de dezembro de 1937



Fonte: Monteiro (2003, p. 250). Edição da figura: do autor, 2021.

Em consonância com a biografia do poeta, acerca da obra *Vamos Caçar Papagaios*, ela marca as premissas da primeira fase Modernista, ao passo que articula com os ideais patriotas e nacionalistas do *Verde-Amarelo*. Ao longo de pouco mais de cem páginas, o poeta apresenta poemas que conversam sobre a formação de um Brasil no berço de sua etnografia e geografia, articulando elementos folclóricos com passagens que narram uma brasilidade de teor nacionalista e histórica.

### **3.3. A obra *Vamos Caçar Papagaios***

A obra selecionada versa sobre as premissas adotadas nas construções poéticas do modernismo em sua primeira fase, tais como, versos livres, regate aos valores naturais e geográficos do país, contextualização histórica e um novo olhar sobre o processo de colonização colocando o indígena e não mais o colonizador em primeiro plano, por exemplo. Essa obra compõe um conjunto de três obras nacionalistas de Cassiano Ricardo, tais como as *Borrões de verde e amarelo*, publicada no mesmo ano, em 1926; e a clássica *Martim Cererê*, publicada dois anos mais tarde, em 1928. Todas as obras foram construídas à luz das tendências modernistas em sua primeira fase.

A edição escolhida data de 2005 e foi publicada pela FCCR, em comemoração à Semana Cultural Cassiano Ricardo no mesmo ano, em que no seu prefácio adianta ao leitor a relevância de tal lançamento, tratando-se de não apenas uma homenagem ao poeta, mas sim a todo o povo de São José dos Campos-SP. Ainda no mesmo prefácio, há uma justificativa que resume brevemente o contexto histórico de publicação da obra e que se articula como alguns dos objetivos do modernismo brasileiro em sua primeira fase, uma vez que “neste livro, Cassiano mostra os primeiros traços de ligação com o Movimento *Verde-Amarelo* e *Grupo da Anta*, ao enfatizar elementos da flora e da fauna brasileira, bem como seu rico folclore (FCCR, 2005, p. 04)”. Tal acepção complementa o ensejo da publicação original em 1926 pelo poeta, tendo em vista que:

Coerente com as ideias nacionalistas do Movimento, Cassiano funda o grupo *Verde-Amarelo*, auxiliado outra vez por Menotti, Plínio, Mota Filho, e ainda com adesão de Alfredo Ellis. E, dentro desse clima de um autêntico brasileirismo, lança em 1926, o livro que marcou de forma idelével sua adesão ao Movimento Modernista, numa linguagem voltada para o nacional, *Vamos Caçar Papagaios* (MONTEIRO, 2003, p. 59).



Nesse viés, cabe reconhecer que a obra escolhida, juntamente com *Borrões de Verde e Amarelo* de 1924 é uma preparação para sua obra clássica e traduzida para o exterior, *Martim Cererê*, de 1928. Inclusive, há de se saber que alguns poemas presentes em *Vamos Caçar Papagaios* se unem a outros da obra de 1928. Há de se saber que a reprodução dos poemas aqui registrados para as propostas dialógicas detém direitos autorais, os quais o autor desta pesquisa conseguiu-os em acordo com os herdeiros do poeta.

Tratando-se do referido livro, o eu-lírico de *Vamos Caçar Papagaios* divide a reunião dos cinquenta e três poemas em cinco partes, sendo elas: a) *Gênese*; b) *Os que vieram depois...*; c) *A conquista das esmeraldas*; d) *Cruz das estrelas*; e e) *O canto do Homem e da Terra*. Com uma leitura mais detalhada, percebe, desde os títulos dessa divisão, que o poeta constrói uma narrativa histórica sobre a formação do povo brasileiro desde a chegada dos portugueses, período da escravidão, formação das sociedades cafeeiras e dos centros urbanos que viraram metrópoles.

Ao considerar que tal obra é um prelúdio para a construção de *Martim Cererê*, nota-se que o eu-lírico, além de abordar elementos místicos, da fauna, flora e folclore brasileiro, destaca algumas passagens da sua infância como no poema *Soldados verdes*, a formação das arquiteturas em diferentes regiões brasileiras como em *As cidades* e de sua vida na metrópole como em *Noturno Paulistano* e em *A xícara de café* que contém relatos de parte da sua infância. Assim, será feita a análise literária dos poemas que compõem o *corpus* desta pesquisa. Tais textos literários foram selecionados a partir da divisão da obra, sendo um poema representativo para cada parte.

### **3.4 Seleção e análise dos poemas**

Com a ciência das vertentes sócio-históricas que nortearam a Semana de Arte Moderna, bem como, a fundação do grupo *Verde-Amarelo*, um movimento em contraponto com o manifesto *Poesia Pau Brasil* de 1924 organizado por Oswald de Andrade e presente na primeira fase da Literatura brasileira modernista em 1926, ano de publicação da obra *Vamos Caçar Papagaios*.

O primeiro texto literário que compõe a seleção de poemas para essa pesquisa é *Céu e mar*, poema de abertura e pertencente à primeira parte da obra, *Gênese*, em

que o seu conjunto serão expressões do eu-lírico acerca da chegada dos portugueses ao Brasil e da formação dos povos brasileiros a partir das raízes indígenas. Assim, segue o poema na íntegra:

### Céu e mar

O dia marinheiro  
 todo vestido de sol branco  
 andava navegando com os marujos  
 de solavanco em solavanco  
 a prometer-lhes mundos nunca vistos nem sonhados

em mares nunca dantes navegados  
 tudo por conta de outro dia  
 que mais adiante parecia  
 e a mesma coisa prometia.

Luas marítimas, logo após,  
 nadavam no silêncio da amplidão  
 por onde a noite, caravela de carvão  
 levava a bordo uma porção de estrelas nuas.

Como era doída no outro dia  
 a dor da repetição!

(RICARDO, 2005, p. 10)

Os dois primeiros versos do poema em questão iniciam a intenção do eu-lírico: construir um ambiente histórico acerca da viagem dos colonizadores portugueses ao Brasil. Este, introduz a figura do português como um marinheiro e em *todo vestido de sol branco*, a personificação empregada aqui retrata a raça branca do colonizador europeu. O terceiro verso reforça a ideia inicial ao mostrar que de *solavanco em solavanco*, ou seja, com muitas dificuldades, uma vez que as caravelas – tecnologia evoluída à época – ainda eram meios de transportes sem uma segurança efetiva; para mostrar a pretensão do colonizador que prometia *mundos nunca vistos nem sonhados* aos navegantes ao final do quarto verso.

Os mundos novos a serem desbravados em meio às expedições marítimas é reforçado no início da segunda estrofe que faz uma alusão ao clássico “Os Lusíadas” de Camões, ao introduzir o verso *em mares nunca dantes navegados*. Com os versos *tudo por conta de outro dia / que mais adiante aparecia / e a mesma coisa prometia* o eu-lírico continua a visão colonialista, ao passo que demonstra os meses em que estas caravelas navegavam pelo oceano e que, ao mesmo tempo, serviam de esperança ao marinheiro e aos marujos da tripulação.

Em *Luas marítimas, logo após, / nadavam no silêncio da amplidão* há uma metonímia que corrobora com as noites que se passavam em meses em meio à vastidão do oceano, conforme se observa alcunhado em *silêncio da amplidão*. Na mesma estrofe, os versos finais dialogam com os primeiros versos do texto literário, principalmente, quando o eu-lírico reforça que *a caravela de carvão / levava a bordo uma porção de estrelas nuas*. Assim, a hipérbole e a personificação em *uma porção de estrelas nuas* referenciam o fogo destas caravelas movidas à carvão, uma vez que o fogo que fazia estes meios de transportes se locomoverem resultavam em faíscas que brilhavam como estrelas na escuridão das noites.

Considerando o texto literário como o poema de abertura da obra e pertencente à primeira parte intitulada *Gênese*, o eu-lírico conclui o seu registro sobre as navegações portuguesas antes de chegar às terras brasileiras com os versos finais *Como era doída no outro dia / a dor da repetição!*, em que o uso da exclamação reforça o ciclo de dias e noites dessas viagens marítimas.

O segundo poema desta seleção é a continuação desta ideia inicial da obra: a de retratar os princípios da História do Brasil por um viés cronológico. Segue o texto literário na íntegra:

### O poema

E algum marujo  
que quisesse escrever suas memórias  
sobre o papel branco do dia  
com a tinta azul do mar,  
poderia escrevê-las  
para pontuá-las em seguida  
com os pingos de ouro das estrelas.

(RICARDO, 2005, p. 11)

Em referência indireta à carta do escrivão Pero Vaz de Caminha nos versos iniciais *E algum marujo / que quisesse escrever suas memórias*, o eu-lírico adota um tom sentimentalista ao narrar a postura do colonizador quanto aos seus registros de viagens que duravam meses conforme retratado no poema anterior. No entanto, nesse segundo texto literário, há uma metalinguagem sobre o processo de criação do próprio texto, uma vez que o marujo escreve as memórias durante o dia e as revisa durante a noite, conforme se observa nos demais versos *sobre o papel branco do dia*

*/ com a tinta azul do mar / poderia escrevê-las / para pontuá-las em seguida / com os pingos de ouro das estrelas.*

Assim, ao levarmos em conta que a obra ricardiana terá como aporte referências naturais para a construção de um ambiente primitivo e nacionalista, as expressões alegóricas [...] *tinta azul do mar* [...] e [...] *pingos de ouro das estrelas* [...] cria um contraste entre dia e noite, ao mesmo tempo que narra a solidão destes marujos, tripulantes das caravelas. Esses registros eram um processo de construção textual que, pensando no contexto histórico das navegações, serviria até como um passatempo para o escriba. Além de que, a carta de Pero Vaz de Caminha contém registros de antes da chegada às terras brasileiras.

O eu-lírico prossegue com poemas modernistas que se preocupam em resgatar as origens brasileiras sob um olhar nacionalista e de pertencimento à pátria, à terra e ao povo. A segunda parte da obra intitulada como *Os que vieram depois...*, faz um recorte histórico-temporal com textos literários que narram as ações dos jesuítas ao final do século XVI, o início da escravidão entre o final do século XVI e XVII e as influências de outros povos, especialmente, os africanos na construção da identidade brasileira. Entretanto, o poema a seguir antecipa e sintetiza o que o poeta pretende discursar ao longo desta parte. Tal poema é o que inaugura essa segunda parte da obra:

### **Reis magos**

E vieram três reis encantados:  
um branco, um vermelho e um preto.

O rei vermelho trouxe uma penca,  
de pássaros verdes, peles de onça,  
e uma porção de papos de tucano.

O rei branco que andou cavalgando  
as ondas de anil com cabelos de luar  
trouxe uma cruz de sangue em cada vela  
e um pouco d'água azul do mar.

O rei preto rezou qualquer coisa  
falando em mandinga e em cadonga<sup>9</sup>  
(gritava lá dentro das árvores  
a primeira araponga).

(RICARDO, 2005, p. 25)

---

<sup>9</sup> cadonga: ação artilosa, de má-fé, enredo.

O título e o primeiro verso fazem referências à passagem bíblica em que os três reis magos foram visitar Jesus, logo após o seu nascimento, e entregaram-lhe presentes conforme vista em Mateus 2: 1-12. No entanto, os reis magos em questão serão o colonizador, o indígena e o africano conforme se observa nas alegorias presentes no verso *um branco, um vermelho e um preto*. Assim, o eu-lírico usará uma estrofe para narrar os feitos de cada rei, vistos aqui como pilares da formação nativa do povo brasileiro.

Nas estrofes seguintes, o poema revela três imagens ao interlocutor. A primeira delas será ao tratar sobre o indígena em *O rei vermelho trouxe uma penca / de pássaros verdes, peles de onça, / e uma porção de papos de tucano*. Nota-se aqui a valorização primitiva do indígena enquanto pertencente a sua terra. Ao final do último verso da primeira estrofe, este aparecia como um segundo exemplo de rei; na estrofe seguinte, o eu-lírico o colocará em primeiro plano. Assim, cabe compreender que os vocábulos referentes à terra, natureza e pertencimento ao meio ambiente presentes no texto literário, revelam, antecipadamente, os objetivos do manifesto verde amarelo no modernismo brasileiro que será proclamado em 1929.

A segunda estrofe evidencia a figura do colonizador, ao considerarmos os versos *O rei branco que andou cavalgando / as ondas de anil com cabelos de luar*, em que o verbo cavalgar designa um outro sentido, se compararmos com a expressão *ondas de anil* – uma referência conotativa ao mar. Enquanto, os *cabelos de luar* referenciam os meses que os portugueses passavam nas caravelas até chegar em terras brasileiras.

O terceiro verso dessa estrofe contém uma ironia quando o eu lírico diz que este rei branco *trouxe uma cruz de sangue em cada vela*, o substantivo *cruz* sendo adjetivado por *sangue* implicitamente ilustra as ações dos colonizadores em pertencimento à terra, ou seja, a escravidão dos índios e as guerras civis que perdurou entre os anos de 1500 e 1600 no regime colonial. Isto fica mais evidente com a metonímia presente no último verso, quando o eu-lírico diz que este rei trouxe *um pouco d'água azul do mar*.

Para finalizar o poema, a quarta estrofe evoca o rei preto que faz analogia aos africanos, parte do processo de formação do povo brasileiro. No entanto, este eu-lírico diz que tal *rei preto rezou qualquer coisa / falando em mandinga e em candonga*, em que esta última palavra significa ações ardilosas e de má fé por parte do sujeito. Sem

se estender mais sobre esta História da formação de culturas e identidade brasileira, o eu-lírico faz um recorte para o canto de um pássaro na floresta nos versos finais do poema.

Todavia, destaca-se a expressão utilizada no último verso *a primeira araponga*. Em que, não obstante sobre retratar o paisagismo brasileiro, o uso do artigo definido feminino e o uso do advérbio nesse verso, evidencia que o canto desta ave – agudo e contínuo – recaiu sobre as dores do rei preto que cantava mandingas. Referenciando, aqui, as mazelas do período escravocrata no Brasil ainda em seu regime colonial.

Este poema, bem como outros que serão analisados e que compõem a obra *Vamos Caçar Papagaios* está presente, com alterações no texto, em *Martim Cererê*, obra de 1928. Cassiano Ricardo, em virtude da primeira fase do movimento modernista, reaproveita alguns de seus escritos já publicados para compor a sua antologia clássica.

Dando continuidade à análise, na terceira parte de *Vamos Caçar Papagaios* intitulada como *A conquista das esmeraldas*, o poeta recorda acerca dos embates civis entre indígenas e bandeirantes no desbravar de terras ainda não descobertas pelo território brasileiro, além da e a exploração das pedras preciosas iniciadas no Brasil colônia ao final do século XVI e, principalmente, durante o século XVII.

Com o poema selecionado, interpretar-se-á as características geográficas expostas nos versos que enaltecem um Brasil guerreiro. Mais adiante, após 1930, em *Marcha para o Oeste*, em rompimento com o grupo *Verde-Amarelo*, Cassiano Ricardo discursará em ensaios enaltecendo aos bandeirantes e defenderá as criações anteriores e o amor à bandeira nacional como maior símbolo da ação de um homem (MONTEIRO, 2003). O poema a seguir antecede parcialmente esta linha ideológica do autor, quando o eu-lírico discorre sobre a exploração de pedras preciosas, em especial, as esmeraldas, durante esse período histórico:

#### **O rastro das pedras verdes**

Quando o Brasil era menino  
foi que entrou pelo mato cheio de onças  
levando muita pólvora e muito chumbo  
pra caçar esmeraldas.  
E que andou a brincar com o seu próprio destino.  
(Cada alvorada era uma estampa cor-de-rosa)  
E então ele caçou uma porção de papagaios

e enamorou-se de uma indígena formosa.

Macacos faziam ginástica  
e andava uma cobra de asas  
a caninana<sup>10</sup> de papo amarelo  
pulando de um ramo a outro ramo  
como uma fita elástica.

A madrugada tinha um cheiro de pitanga,  
o curupira<sup>11</sup>, a rir com os dentes verdes,  
era um tapuio<sup>12</sup> anão enfeitado de tanga  
que se casara certo dia com a caiçara  
e andava atropelando os caminheiros  
com o relho<sup>13</sup> em flor de japecanga<sup>14</sup>.

Gritava na capoeira um gavião de penacho!  
Ao longe, suspensa de um tronco peludo,  
a cobra coral de um cipó carregado de cores  
dava flores em cachos.

Quando Brasil era menino...  
foi que andou a brincar com seu próprio destino.

(RICARDO, 2005, p. 34-35)

O verso de abertura do poema desenha um fato histórico que começa a ser contado com os versos seguintes, principalmente, quando o eu-lírico diz que o sujeito *Brasil entrou pelo mato cheio de onças / levando muita pólvora e muito chumbo / para caçar esmeraldas*. Há de considerar que as palavras *pólvoras* e *chumbos* referenciam os embates civis entre o colonizador, e, no caso, os bandeirantes, em busca de pedras preciosas que, em sua maior parte, ficava em territórios indígenas; enquanto a palavra *esmeralda* entrega o sentido denotativo para o título do poema em análise.

No quinto verso *E que andou a brincar com o próprio destino* há um eufemismo para contar sobre o que acontecera no passado que definiu o futuro do país para no verso seguinte, em tom metafórico, dizer que cada amanhecer ainda tinha esperança de dias melhores. Este contraste entre os versos aparece em *Cada alvorada era uma estampa cor-de-rosa*. Em diálogo com o título da obra, os versos *E então ele caçou uma porção de papagaios / e enamorou-se de uma indígena formosa*, a expressão sobre caçar papagaios e o ato de se apaixonar pela indígena é um retrato

---

<sup>10</sup> tupi *ka'a*, mato, vegetação e uma forma de verbo tupi *ñane*, que corre, que se espraia; designa, p. extensão, espécie de cobra não-venenosa.

<sup>11</sup> *kuru'pira*, diabo, entre os indígenas; entre fantástico que vive nas matas, tem os pés voltados para trás.

<sup>12</sup> mestiço com cabelos lisos e negros de índios.

<sup>13</sup> chicote.

<sup>14</sup> erva com raízes espessas, caules cilíndricos, lenhosos, com pequenos espinhos.

poético que o eu-lírico utiliza para mostrar sobre a formação nativa do brasileiro, enquanto povo, uma vez que o sujeito do poema é Brasil. Ao passo que o ato de caçar os papagaios ilustra, também, a devastação das matas causadas pelos colonizadores e, dentro deste poema, dos mestiços que já habitavam o território brasileiro.

A segunda estrofe traz uma descrição da natureza para ir de contraste às guerras civis em busca das esmeraldas durante o período colonial. O eu-lírico disserta sobre o comportamento dos macacos que viviam nas matas e como eles sobreviviam dos perigos desta selva como se observa em *e andava numa cobra de asas / a caninana de papo amarelo / pulando de um ramo a outro ramo [...]*.

Já na terceira estrofe, há a predominância dos elementos naturais na constituição da terra, além da referência às lendas indígenas como no verso *o curupira, a rir com os dentes verdes*, em que o adjetivo *verdes* reforça a ambientação do texto literário. Porém, ainda, esta estrofe contém uma referência a miscigenação como no verso *era um tapuio anão enfeitado de tanga / que se casara certo dia com a caiçara*. A expressão *tapuio* denota um homem com traços indígenas que, de acordo com o poema em análise, lutará bravamente contra os colonizadores que se apossam das terras indígenas em prol da busca por pedras preciosas. Esta afirmação se evidencia em *e andava atropelando os caminheiros / com o relho e em flor de japecanga*. Considerando que o poema fora publicado no século XX, a expressão *caminhoheiros* empregada no texto refere-se aos homens brancos que viam nas terras indígenas território de exploração.

Em sua penúltima estrofe, o poema retoma as ambientações de um Brasil nativo, sujeito deste texto literário, em *Gritava na capoeira um gavião de penacho!*, em que a expressão *capoeira* conota o sentido de uma mata roçada, enquanto, podemos considerar o *gavião de penacho* como um adereço que eles utilizavam. Para complementar a atmosfera desta mesma estrofe, os versos seguintes ilustram uma cena paradisíaca: a sobrevivência dos animais selvagens em plena mata brasileira. Isto fica evidente nos versos: *Ao longe, suspensa em um tronco peludo, / a cobra coral de um cipó carregado de cores / dava flores em cachos*.

Finalizando o texto literário, há a repetição dos dois versos iniciais para concluir o fato de que o passado histórico do país em busca da exploração de pedras preciosas causou um embate entre os homens brancos versus os indígenas vivos em todo o território brasileiro não explorado durante o Brasil colônia.



Em *Cruz das estrelas*, a quarta parte da obra de Cassiano Ricardo, a seleção de poemas que a compõem cria uma atmosfera um pouco mais sombria para a elucidação do período escravocrata no Brasil em seu período colonial e imperialista.

O quinto poema selecionado aborda uma narrativa acerca de uma prática cultural na época deste período escravocrata: as negras escravas que eram amas de leite. Esse poema também faz parte de *Martim Cererê*. No entanto, tal texto literário seguiu sem alterações entre os anos de 1926 e 1928. Segue o texto mencionado na íntegra:

### **Mãe-preta**

Havia uma voz de choro  
dentro da noite brasileira:  
“druma yoyosinho  
que a cuca já i vem;  
papai foi na roça  
mamãe logo vem...”

E a noite punha em cada sonho da criança  
uma porção de lanterninhas de ouro.  
E o dia era um bazar onde havia brinquedos  
bolas de joá, penas de arara ou papagaios;  
dia-palhaço oferecendo os seus tucanos de veludo  
árvores-carnaval que jogavam entrudo<sup>15</sup>.

Cada criança ainda em botão  
chupava ao peito de carvão de uma ama escrava  
a alva espuma de um luar gostoso tão gostoso  
que o pequerrucho resmungava  
pisca-piscando os dois olhinhos de topázio  
cheios de gozo.

Parou o bate-pé dos pretos no terreiro.  
Lá fora anda a invernia assobiando assobiando,  
O céu negro quebrou a lua atrás do morro.  
Quem é que está gritando por socorro?

Quem é que está fazendo este rumor?  
As folhas do canavial  
cortam como navalhas:  
por isso ao passar por elas  
o vento grita de dor...

(O céu negro quebrou a lua atrás do morro).

“Druma yoyosinho  
que a cuca já i vem;  
papai foi na roça  
mamãe logo vem...”

---

<sup>15</sup> os três dias que antecedem a quaresma.

(RICARDO, 2005, p. 56-57)

Na parte *Cruz de estrelas* em que esse poema está incluso, o poeta incluirá textos que retratam a escravidão no Brasil que perdurou quase quatrocentos anos, segundo registros históricos. No entanto, como se espera de uma obra modernista no auge de sua primeira fase, há a predominância dos elementos naturais na construção de uma paisagem cem por cento brasileira.

Logo, nesse texto literário em análise, predomina um diálogo sobre as mazelas da escravidão, mas que é realocado para a ênfase das belezas naturais como se observa nos versos iniciais *Havia uma voz de choro / dentro da noite brasileira*. Este pontapé inicial segue com um trecho de uma canção popular do folclore brasileiro, conforme se observa em “*druma yoyozinho / que a cuca já i vem; / papai foi na roça / mamãe logo vem...*”. A inserção desta cultura de ninar no poema evidencia os elementos folclóricos criados pelos indígenas, conforme Mário de Andrade fará uma vasta pesquisa sobre o folclore brasileiro ao longo da década 20, sendo ecoada por uma mãe africana que tenta acalmar seu menino nos braços. Aqui, há uma miscigenação de culturas, porém originárias e resgatadas de uma cultura indígena, esta um dos objetivos da obra de Cassiano Ricardo.

Na segunda estrofe, o eu-lírico afirmará que a canção surtirá efeito, pois *E a noite punha em cada sonho de criança / uma porção de lanterninhas de ouro*. Estes versos constroem a imagem de que as crianças sonhavam sob as noites estreladas – sentido alegórico de *lanterninhas de ouro*. Ainda na mesma estrofe, há a descrição do cotidiano destas crianças que no outro dia se apossam do meio ambiente para criar as suas próprias brincadeiras, conforme se observa em *E o dia era um bazar onde havia brinquedos / bolas de joá, penas de arara ou papagaios*. Ainda nesta mesma estrofe, evidenciam-se as brincadeiras de crianças brincando com fantasias de carnaval antes mesmo de iniciar a quaresma, conforme se observa nos dois últimos versos.

A terceira estrofe demonstra outro fato histórico: as crianças que eram amamentadas pelas amas de leite durante o período escravocrata. *Cada criança ainda em botão / chupava ao peito de carvão de uma ama escrava / a alva espuma de um luar tão gostoso / que o pequerrucho resmungava*, logo, a expressão *alva espuma* referem-se ao leite materno, enquanto, o *luar tão gostoso* alude ao espaço-

tempo em que essa ação acontecia: à noite quando, após a mãe trabalhar no engenho retornava à senzala para amamentar o filho. Sob o olhar da criança sendo alimentada, o eu-lírico diz que seus olhos de contentamento piscavam como topázio, conforme se evidencia nos versos finais desta estrofe.

Quanto ao resgate da cultura africana, a estrofe seguinte será predominante, ao passo que registra o divertimento dos escravos em *parou o bate-pé dos pretos no terreiro* e eles pararam para ouvir o movimento de alguém nos canaviais em *Quem é que está gritando por socorro?*. O movimento de alguém em fuga – principalmente, se consideramos as inúmeras rebeliões de escravos que tentavam fugir dos engenhos – se denota nos versos *As folhas do canavial / cortam como navalhas: / por isso ao passar por elas / o vento grita de dor*, elucidando, nesse contexto, uma perseguição a um possível escravo fugitivo ao anoitecer.

O eu-lírico transformará essa dor em metáfora no verso isolado *O céu negro quebrou a lua atrás do morro* em que com o uso de parênteses, faz uma pausa dramática em seu texto e contrasta a noite com as mazelas em que os escravos passavam em seu cotidiano, afinal, este céu negro quebra a noite, ou seja, tira toda a beleza de uma noite comum que se encerra com a canção de ninar de origem folclórica já apresentada no poema.

Nota-se que nessa construção cronológica da História do Brasil na obra em questão, Cassiano Ricardo se apossa das vertentes naturais da terra para a construção de uma identidade nativa ao povo brasileiro (MONTEIRO, 2003, p. 66). Esta estratégia estará presente, principalmente, em *Martim Cererê*. Na referida obra, o poeta reaproveitará o próximo poema a ser analisado.

*A xícara de café* foi um poema publicado em 1926 em *Vamos caçar papagaios*, mas a primeira edição de *Martim Cererê*, datada de 1928, reaproveitou o texto com o título *A minha xícara de café* (MONTEIRO, 2003, p. 68-69). Em sua 23ª edição, datada de 2006 e publicada postumamente pela editora José Olympio, o poema recebe o nome de *Café Expresso*. Assim, esse é o sexto texto literário que compõe esta seleção:

### **A xícara de café**

A xícara é branca e pequena como uma casca de ovo.  
O garçom traz o bule e derrama o café forte e novo  
como se derramasse por encanto

uma pequena noite líquida e cheirosa  
na casca de ovo.

A minha xícara de café  
é o resumo de todas as coisas que vi na fazenda e  
me vêm à memória apagada.

Na minha memória anda um carro de bois a bater  
as porteiros da estrada...  
na minha memória pousou um pinhé<sup>16</sup> a gritar crapinhé!

E passam uns homens  
que levam às costas  
jacás multicolores  
com grãos de café.

E piscam lá dentro no fundo do meu coração  
uns olhos negros de cabocla a olhar pra mim  
com o seu vestido de alecrim e pés no chão.

Uma casinha cor de luar na tarde roxo-rosa...

Um cuitelinho<sup>17</sup> verde a sussurrar enfiando o bico  
na catleia<sup>18</sup> cor de sol que floriu no portão.

E o coronel no alpendre a calcular a safra do espigão.  
E as pamonhas inconhas<sup>19</sup> de milho amarelo?  
E os viras e canários a saltar sobre o farelo?

Mas acima de tudo  
aqueles olhos de veludo de cabocla maliciosa a olhar  
para mim  
com seu vestido de alecrim...

E eu vejo os braços enormes dos pardos guindastes  
correrem nas carretilhas à beira do cais.  
E segurarem as louras pilhas  
de sacos de café com a direção escrita em  
verdes iniciais com letras garrafais.

E cada um deles revirando o carretel de carretilha  
mostrando os dentes estridentes como enorme bicharoco<sup>20</sup>  
a cometer esta monstruosa maravilha:  
arrebatar do chão trinta sacos num soco!

A chaminé dá um urro, dentro de um céu oco:  
é a manhã que abre a boca vermelha  
e dá um grito no mar.

O grito vai morrendo pouco a pouco até morrer,  
bem de-va-gar.

Depois, são escuros cargueiros

---

<sup>16</sup> gavião carrapateiro.

<sup>17</sup> beija-flor.

<sup>18</sup> designação comum às plantas do gênero *Cattleya*, da família das orquidáceas, nativas da América do Sul e Central.

<sup>19</sup> que está muito ligado a outro ser ou outra coisa.

<sup>20</sup> bicho grande que infunde medo ou bicho de aspecto asqueroso.



histórica e subjetiva a partir de um fato do presente: o eu-lírico em contato com uma xícara de café em uma São Paulo do início dos anos 20.

O eu-lírico faz um corte entre os versos para explorar uma visão regional e naturalista, característica comum das produções literárias formadas no movimento *Verde-Amarelo*, conforme se evidencia nos versos: *Uma casinha cor de luar na tarde roxo-rosa... / Um cuitelinho verde a sussurrar enfiando o bico / na catleia cor de sol que floriu no portão.*

Assim o poema de Cassiano Ricardo, cria um *flashback* histórico e subjetivista conforme se observa nos versos *E o coronel no alpendre a calcular a safra do espigão. / E as pamonhas inconhas de milho amarelo?* que retoma a exploração dos milharais como fonte de economia dos coronéis, para além da cafeicultura. E subjetivista na retomada da figura feminina em *Mas acima de tudo / aqueles olhos de veludo de cabocla maliciosa a olhar / para mim / com seu vestido de alecrim.* Reiterando que aqui se perde a inocência da cabocla ao atrelar que ela é maliciosa e que, em ponto com as premissas do modernismo em sua primeira fase, não há uma idealização da figura feminina no fazer poético como era comum no movimento romântico da Literatura brasileira e estrangeira.

O resgate histórico de uma cultura cafeeira é explicitamente visível nos versos *E eu vejo os braços enormes dos pardos guindastes / correrem nas carretilhas à beira do cais. / E segurarem as louras pilhas / de sacos de café com a direção escrita em / verdes iniciais com letras garrafais.* E cria uma fotografia de navios saindo do cais para levar o produto brasileiro ao estrangeiro, conforme nos versos da estrofe ilustra as chaminés dos navios e que se distanciam do porto em *O grito vai morrendo pouco a pouco até morrer, / bem de-va-gar.* Sendo grito aqui retratado como uma metonímia para o som das chaminés dos navios que morrem ao desbravarem o oceano atlântico.

A distância desses navios que partem com os grãos de café recebe uma estrofe com versos elucidativos em que o eu-lírico evidencia os grãos dentro dos cargueiros e flutuantes no oceano a partir do verso no dorso de dragão escamado de anil... que faz alusão ao navio metaforicamente como dragão, uma vez que tem chaminés que soltam fumaças, e o oceano como anil, a cor.

Ao final do texto literário, o eu-lírico introduz questionamentos pertinentes à questão política da época misturados com elementos do folclore brasileiro a partir dos versos *E a questão do Instituto do Café? / E o trotão galopado do meu pangaré? / E o*

*saci-pererê? / E o José Prequeté?*, criando, desse modo, três perguntas retóricas para finalizar o poema com o seu estado presente quando diz que *Tudo isto me povoa o espírito enquanto bebo a / pequenina noite líquida e cheirosa da minha / xícara de café*. Observa-se que para aludir ao título, o eu-lírico finaliza o seu texto literário isolando o verso xícara de café, de modo a estabelecer o foco poético no objeto.

Logo, tal poema discursa sobre as características da primeira fase do movimento modernismo brasileiro que insere elementos naturais, ultranacionalistas e da fauna e flora para designar o que o grupo fundador desse movimento pretendia durante esse período histórico. Para finalizar, o poema que retorna em Martim Cererê de 1928 institui uma brasilidade que era preocupação de Cassiano, enquanto escritor nesse período modernista (MONTEIRO, 2003).

O capítulo a seguir se concentra na apresentação das propostas dialógicas que utilizarão os textos focalizados no capítulo 03 para o desenvolvimento de estratégias de leitura na formação de leitores literários.


## Capítulo 04 – Propostas de trabalho para um ensino dialógico de poesia com poemas de Cassiano Ricardo e discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentadas três propostas dialógicas de trabalho a partir dos textos literários do poeta Cassiano Ricardo (1895 – 1974) para desenvolvimento na segunda ou terceira série do Ensino Médio. Compreende-se que tais Propostas A, B e C não descartam a importância de se estudar a Literatura com elementos históricos durante a formação de um leitor literário, pelo contrário, não se abdicar de tal prática, apenas constrói caminhos plausíveis para um ensino-aprendizagem e para uma prática leitora em que o texto literário não seja o ponto de partida, mas sim um dos pontos de diálogo com outros gêneros discursivos importantes no processo de formação leitora do indivíduo.




Assim, pensando em uma organização das Propostas há, por meio de um quadro, uma síntese sobre as mídias digitais a serem utilizadas durante o desenvolvimento das atividades propostas. Esse material é de importância, tendo em vista que, algumas das mídias digitais citadas no corpo do texto podem ser desconhecidas por alguns leitores que venham a ter acesso a esta pesquisa.

O uso de tais mídias são complementos às propostas dialógicas com os textos ricardianos e a sua utilização se configura na constatação de que em uma cultura digital, o leitor traz consigo novos comportamentos, estes interligados às práticas de multiletramentos hipermodernas (ROJO; BARBOSA, 2015). O quadro a seguir aborda, sucintamente as funcionalidades principais de algumas mídias digitais disponíveis para acesso na internet:

**Quadro 05** – Quadro-síntese das mídias digitais utilizadas nas propostas de trabalho

NOME	FUNÇÃO	FORMAS DE ACESSO	COMPATIBILIDADE COM OS APARELHOS
Youtube 	Ferramenta de reprodução, edição e armazenamento de vídeos de modo geral.	Acesso por aplicativos específicos encontrados na <i>Play Store</i> (sistema Android) e <i>Apple Store</i> (sistema IOS); ou pelo site <a href="http://www.youtube.com.br">www.youtube.com.br</a>  Esta mídia digital, com a função de rede social, necessita de uma conta Google para ter acesso.	Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.



<p>Padlet</p> 	<p>Site para criação de conteúdos digitais no tocante aos mapas mentais, caixa de comentários, linha do tempo virtual, dentre demais materiais em que o internauta pode unir elementos verbais e visuais, além de compartilhar recursos audiovisuais como vídeos do <i>Youtube</i>.</p>	<p>Acesso por meio do <i>website</i> <a href="https://padlet.com/dashboard">https://padlet.com/dashboard</a> ou como extensão do navegador Google Chrome</p> <p>Para a elaboração dos materiais no site que é traduzido automaticamente para o português, é necessário criar uma conta de acesso, podendo utilizar o perfil do <i>Facebook</i>, <i>Google</i> ou <i>Apple ID</i>.</p>	<p>Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.</p>
<p>Microsoft Sway</p> 	<p>Esta mídia digital, desenvolvida pela Microsoft, fornece subsídios para a criação de materiais e conteúdos interativos. O internauta cria o rascunho de uma apresentação de conteúdos com imagens, vídeos, textos, etc; e, em seguida, pelo próprio <i>website</i> configura suas preferências de design, tipografia e cores, por exemplo. O resultado será a apresentação dos conteúdos por meio de um link em que, com o acesso, o internauta poderá navegar. Ideal para a construção de portfólios virtuais, bem como, elaboração de materiais didáticos virtuais. A ferramenta só funciona com interação se o usuário estiver conectado à internet.</p>	<p>Acesso pelo <i>website</i> <a href="https://sway.office.com/">https://sway.office.com/</a></p> <p>Para o uso de mais recursos com esta mídia, ela requer a criação de uma conta Office 365, embora, na modalidade gratuita, é possível desenvolver bons materiais.</p>	<p>Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.</p>
<p>Instagram</p> 	<p>Uma mídia social/rede social para o compartilhamento de fotos e vídeos, o Instagram tem ganhado força nos últimos anos devido a sua interatividade. Nele é possível criar perfis temáticos para</p>	<p>Acesso por aplicativos específicos encontrados na <i>Play Store</i> (sistema Android) e <i>Apple Store</i> (sistema IOS); ou pelo site <a href="https://www.instagram.com/">https://www.instagram.com/</a></p> <p>Esta mídia digital requer a criação de um cadastro para a sua utilização.</p>	<p>Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.</p>

	a geração de conteúdos visuais e audiovisuais.		
 <p>Pinterest</p>	Ferramenta voltada ao armazenamento e compartilhamento de fotografias, imagens, infográficos e demais recursos verbos-visuais criados por usuários cadastrados na mídia. Essas imagens servem de inspiração para a elaboração de projetos de diferentes esferas, bem como a interação do usuário com outras redes sociais.	<p>Acesso por aplicativos específicos encontrados <i>na Play Store</i> (sistema Android) e <i>Apple Store</i> (sistema IOS); ou pelo site <a href="https://br.pinterest.com/">https://br.pinterest.com/</a></p> <p>Esta mídia digital requer a criação de um cadastro para a sua utilização.</p>	Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.
 <p>Microsoft Office 365</p>	Ferramenta de criação de materiais de trabalho que pode ser utilizada no estado offline, sem conexão com a internet, ou no modo online, com conexão com a internet e em compartilhamento com demais usuários. Dentro do contexto escolar, os programas utilizados por essa mídia digital mais conhecidos são o <i>Microsoft Word</i> e o <i>Microsoft Power Point</i> .	<p>Acesso por aplicativos específicos encontrados <i>na Play Store</i> (sistema Android) e <i>Apple Store</i> (sistema IOS); ou pelo site <a href="https://www.office.com/">https://www.office.com/</a></p> <p>Esta mídia digital requer a criação de um cadastro para a sua utilização. Caso possua um <i>e-mail</i> com o domínio <i>Hotmail</i> ou <i>Outlook</i>, que são domínios gratuitos de e-mail, o cadastro é o <i>login</i> e senha desses e-mails.</p> <p>Essa mídia permite o uso de ferramentas mais usuais em seu ambiente de trabalho, para o uso de outras, requer realizar assinaturas com fins financeiros.</p>	<p>Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.</p> <p>Experiências de criação mais confortáveis com o uso de Computadores de mesa, vulgo <i>Dekstop</i>; <i>Tablets</i> ou <i>Notebooks</i>.</p>
 <p>Canva</p>	Ferramenta para a criação materiais gráficos a partir de layouts/modelos prontos dentro da plataforma. Com ela é possível criar apresentações de slides, logotipos, infográficos, cartões de visitas, dentre outros. Por ter características amadoras, não oferece recursos de criação gráfica como em programas com essas funcionalidades, tais	<p>Acesso por aplicativos específicos encontrados <i>na Play Store</i> (sistema Android) e <i>Apple Store</i> (sistema IOS); ou pelo site <a href="https://www.canva.com/pt_br/">https://www.canva.com/pt_br/</a></p> <p>Esta mídia digital requer a criação de um cadastro para a sua utilização.</p>	<p>Smartphones; Computadores de mesa; Notebooks; Tablets.</p> <p>Experiências de criação mais confortáveis com o uso de Computadores de mesa, vulgo <i>Dekstop</i>; <i>Tablets</i> ou <i>Notebooks</i>.</p>

	como, o <i>Corel Drawn, Adobe Photoshop e Adobe Illustrator.</i>		
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021. As identidades visuais das mídias digitais foram retiradas do Google Imagens.

A partir desse quadro-síntese, é importante compreender que caberá ao docente, enquanto planejador de sequências didáticas, o manuseio e a responsabilidade com o uso das mídias aqui sugeridas. O que se propõe a seguir são meios, pelos quais, essas mídias podem servir como apresentação, replicação ou apreciação de um texto literário no processo de formação de leitores. As propostas dialógicas, em consonância com as competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC (BRASIL, 2018), não descartam demais possibilidades, sejam elas virtuais ou não, para com o trabalho da Literatura, mas reconhece a importância destas mídias como parte integrante da cultura digital em que o indivíduo está imerso.

Levando-se em conta tal afirmativa, convém lembrar que, mediante a pandemia causada pelo vírus SARS-COV, popularmente conhecida como “Coronavírus”, desde março de 2020, a Educação – em um panorama mundial – teve que se adaptar à realidade virtual. Embora não seja um dos objetos de discussões dessa pesquisa, tal adaptação levou a um disparate na Educação básica brasileira que, em 2019, contava com “mais de 48 milhões de alunos, 81% vinculados a escolas públicas (GATTI, 2020, p. 31). Seguindo esse contexto:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Desse modo, não se pretende criar um discurso uniforme e padronizado sobre como o texto literário e as mídias digitais devem ser desenvolvidas em ambientes escolares, reconhecendo apenas as realidades em que o uso de tais mídias se faz possível, mas sim, apresentar as possibilidades de se apoiar nesses recursos virtuais, compreendendo que cabe ao docente mensurar a sua realidade educacional para a viabilidade das práticas pedagógicas. E, assim, construir sequências didáticas ou

propostas de trabalho que coloquem o poema em diálogo com outros gêneros discursivos.

É fato que o desenvolvimento de tais Propostas em um ambiente escolar com alta adesão às ferramentas digitais pode gerar resultados satisfatórios quanto às práticas de leitura na formação de um leitor literário, no entanto, o escopo – que é a análise dialógica dos textos literários ricardianos com outros gêneros discursivos – é relevante com base no objetivo geral dessa dissertação que é apresentar propostas dialógicas de leitura e compreensão de poemas de Cassiano Ricardo com o uso das mídias digitais para potencializar um ensino de poesia mais dinâmico e crítico com base na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio.

#### **4.1 Proposta A: Céu e mar, O poema e Reis magos**

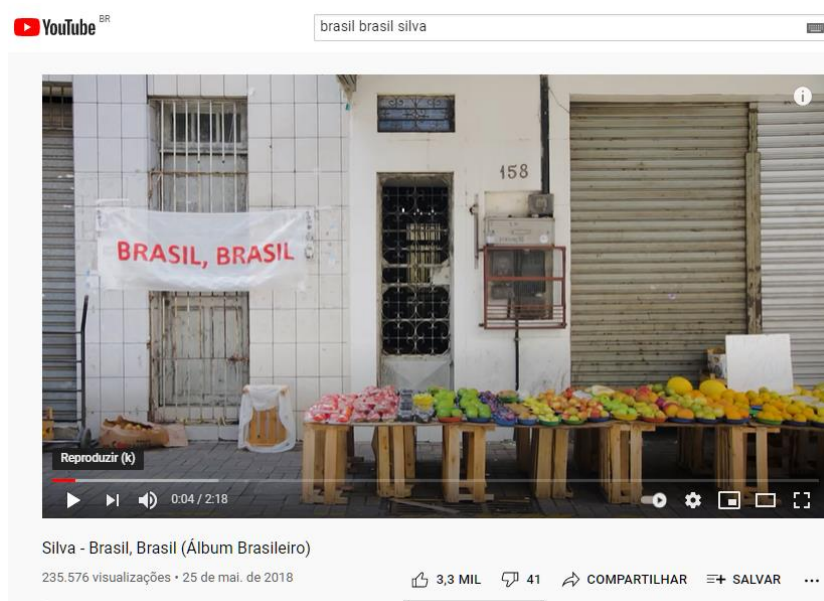
A primeira proposta dialógica com os textos ricardianos desenvolve as leituras, compreensões e interpretações dos três primeiros poemas apresentados no tópico 3.4., são eles: *Céu e mar*, *O poema* e *Reis magos*. A importância do trabalho com esses poemas se dá pelo tema central dos textos que discursa sobre a chegada dos colonizadores em terras brasileiras e, ao mesmo tempo, destaca as belezas paisagísticas do país tropical. Essa Proposta poderá ser desenvolvida de quatro a sete aulas de Língua Portuguesa e Literatura, pois aborda habilidades referentes a ambos os componentes curriculares. Em seu desenvolvimento, utiliza-se uma reunião de outros textos que dialogam com esses poemas selecionados, conforme será observado ao longo das etapas a seguir.

#### **1ª ETAPA - leitura de textos literários**

Toma-se, como ponto de partida, uma letra de canção da nova música popular brasileira em uma mídia digital: o *Youtube*. A referida canção é *Brasil, Brasil* do cantor e compositor *Silva*, pertencente ao álbum *Brasileiro*, lançado em 2018. Assim, o docente inicia, em sala de aula, os estudos dos poemas indicados no título dessa proposta a partir dos versos dessa música, iniciando as discussões com o vídeo oficial da canção disponibilizado em uma mídia digital. É interessante que, antes de se iniciar a reprodução dessa letra de canção, o docente levante conhecimentos prévios dos

estudantes acerca do que eles conhecem ou não sobre a música a ser apresentada por meio de uma discussão dialogada e com a sala em formato U, ou seja, os discentes dispostos em círculo com o docente no centro do espaço.

**Figura 12** – Recorte de tela da canção *Brasil, Brasil* publicada no Youtube



Fonte: do autor, 2022.

A figura anterior é um recorte do uso do Youtube como o ponto de partida para as aulas de literatura. Assim, durante a reprodução do vídeo, o docente pede aos alunos para que eles prestem atenção na melodia, sonoridade e em seus versos que são apresentados a seguir:

**Quadro 06** – Texto 01: Letra da canção *Brasil, Brasil*

**Brasil, Brasil**  
(Silva / Lucas Silva)

Brasil, Brasil  
Onde é que fica o Brasil?  
Brasil, Brasil  
Quem conhece o Brasil?  
Ouvi dizer  
Que é um lugar bem bom pra se morar  
Quem mora lá  
Não quer nem viajar

Fonte: SILVA. 2018.

Sugere-se que a letra de canção seja apresentada a partir do vídeo oficial postado no canal do cantor e compositor Silva, assim, o leitor terá acesso ao texto

verbal, bem como a melodia e a sonoridade que o acompanham. O docente pode discutir sobre o frame, presente na figura 12, que o artista escolheu para retratar o título da sua canção no vídeo. Esse frame aborda uma cena do cotidiano brasileiro: a feira livre em completude com as cores das frutas expostas na mesa, ou seja, um retrato de uma brasilidade, um dos pontos altos da produção estética desse álbum.

Após essa primeira leitura, para complementar o tema da canção, o docente disponibilizará aos seus estudantes o segundo texto dessa proposta que é um poema de Oswald de Andrade, um dos maiores poetas modernistas e precursor nos movimentos da Semana de Arte Moderna de 1922 (BOSI, 2015). Em seguida, o docente realiza uma leitura oral do texto literário, de modo que os discentes a acompanhem com o texto impresso em mãos. Segue, a íntegra:

#### **Quadro 07 – Texto 02: *A descoberta* de Oswald de Andrade**

##### **A descoberta**

Seguimos caminho por este mar de longo,  
Até a oitava de Paschoa  
Topamos aves  
E houve vista de terra

Fonte: ANDRADE, O. 2017.

Após essa leitura, imediatamente o professor irá propor que os estudantes leiam, intercaladamente e em voz alta, o poema ricardiano *Céu e mar*.

#### **Quadro 08 – Texto 03: *Céu e mar* de Cassiano Ricardo**

##### **Céu e mar**

O dia marinho  
todo vestido de sol branco  
andava navegando com os marujos  
de solavanco em solavanco  
a prometer-lhes mundos nunca vistos nem sonhados

em mares nunca dantes navegados  
tudo por conta de outro dia  
que mais adiante parecia  
e a mesma coisa prometia.

Luas marítimas, logo após,  
nadavam no silêncio da amplidão  
por onde a noite, caravela de carvão  
levava a bordo uma porção de estrelas nuas.

Como era doída no outro dia  
a dor da repetição!

Fonte: RICARDO, C. 2005.

Com a leitura desse último poema, cabe um critério de avaliação no tocante ao desenvolvimento de leitura oral dos estudantes frente a esse gênero literário. Após a apresentação de ambos os poemas, o docente pode explorar as diferenças entre o texto 02 e o texto 03 no tocante à sua estrutura e forma. Uma vez que no texto de Oswald de Andrade há uma abordagem sucinta com um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, outro texto a ser inserido nessa Proposta, seguindo um dos principais objetivos da primeira fase do modernismo brasileiro, conforme orienta Coutinho (1986): versos curtos e sem rebuscamento. Enquanto em Cassiano Ricardo, o poeta constrói versos mais longos, metáforas e metonímias que discursam sobre a brasilidade do País.

## **2ª ETAPA – práticas de compreensão e apreciação literária a partir das leituras anteriores**

Partindo do pressuposto de que o ensino de Literatura não precisa ser apenas por uma linha histórico-linear, entrelaçado pelo agrupamento de características históricas e culturais de escolas literárias, desprezando outros aspectos do texto literário – metodologia muito presente por séculos nas escolas brasileiras conforme nos orienta Cereja (2005) - mesmo com a inserção do primeiro texto de Cassiano Ricardo, não se fará necessário contextualizá-lo historicamente nesse momento.

A Proposta caminhará para a interpretação e o levantamento de inferências de leitura dos estudantes a partir dos poemas com questões norteadoras durante esse processo. Logo, essas primeiras questões serão preparadas antecipadamente pelo docente em um material digital desenvolvido no *Microsoft Sway*, uma ferramenta de criação de materiais didáticos e interativos em que leva ao usuário a experiência de uma leitura em um *layout* mais minimalista. Há, mais adiante, um modelo de uso dessa ferramenta ao longo da apresentação da proposta C. Vale compreender que o uso do tal recurso permite incluir imagens e vídeos que possam dialogar com as questões a serem abordadas. Sugere-se, então, a inclusão dos textos 01 a 03 no mesmo material

para um melhor desenvolvimento da atividade. As sugestões de questões a serem desenvolvidas nessa etapa da Proposta são:

**Quadro 09** – Questões 01 a 03 a serem desenvolvidas para a *prática de leitura literária* na Proposta A

**Questão 01)** No texto 01, o eu-lírico discorre sobre as belezas naturais do Brasil.

- a) Quais versos comprovam que o eu-lírico enaltece a terra? Transcreva-os.
- b) Com o trecho “*Ouvi dizer que é um lugar bem bom pra se morar*”, pode-se deduzir que o eu-lírico é um nativo do Brasil ou um estrangeiro? Justifique.

**Questão 02)** O texto 02 é um poema de Oswald de Andrade, publicado em 1924, que retrata – de maneira objetiva – a chegada dos portugueses ao Brasil, datada historicamente de 1500.

- a) Este texto 02, embora curto, contém elementos de uma narrativa de viagem. Por quê?
- b) Podemos considerar o eu-lírico do texto 01 como um sujeito que enaltece o Brasil, mas desconhece sobre ele. Esse distanciamento provocado no primeiro texto se faz presente no texto 02. Levando em consideração os seus conhecimentos sobre o “descobrimento do Brasil”, qual a diferença de tratamento do eu-lírico do texto 01 e do eu-lírico do texto 02 para o mesmo objeto: a terra nova – o Brasil? Justifique.

**Questão 03)** O texto 03, de Cassiano Ricardo, inicia-se com elementos que remetem às grandes navegações.

- a) Nesse sentido, quais os significados para as palavras “marinheiro” e “marujos” no texto literário?
- b) Os locutores do texto 02 e do texto 03 são os mesmos, embora um se apresente na primeira pessoa e o outro na terceira pessoa: os marinheiros. No entanto, quem eram esses marinheiros?
- c) Nos versos “*em mares nunca dantes navegados / tudo por conta de outro dia / que mais adiante parecia / e a mesma coisa prometia*” pode-se inferir que o eu-lírico narra uma situação sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras ou a navegação dos portugueses antes da sua chegada às terras brasileiras? Justifique.
- d) Retome atentamente a leitura do texto 03 e explique o verso: “*nadavam no silêncio da amplidão*”.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Após a coleta de respostas dessas questões que podem ser desenvolvidas em uma aula, o docente intermedia a apresentação das respostas dos estudantes e os instiga a refletir literariamente os temas abordados nesses diferentes gêneros textuais, a letra de canção e os poemas.

Logo, essa etapa da Proposta foi intitulada como *práticas de leitura e apreciação literária*, tendo em vista que as questões apresentadas aos discentes respondem a expectativas de um leitor em formação como visto em Solé (1999) e



Rojo (2009), além de estar em consonância com a habilidade EM13LP46 da área de Língua Portuguesa da BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) que cabe ao discente:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2018, p. 525).

Em diálogo com a referida habilidade pode-se denotar que os principais objetivos nas construções dos enunciados dessas são:

**Quadro 10 – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 03 da Proposta A**

<b>Questão 01</b>	Letra A) reconhecer informação explícita no texto; Letra B) reconhecer informação implícita no texto; uso dos elementos textuais para justificar a resposta.
<b>Questão 02</b>	Letra A) Levantar conhecimentos prévios sobre o gênero “narrativa de viagem”; reconhecer informações explícitas no texto; Letra B) Levantar conhecimentos prévios sobre um fato histórico; comparar elementos verbais de dois textos.
<b>Questão 03</b>	Letra A) apresentar possíveis significados de vocábulos presentes no texto; Letra B) Levantar conhecimento prévio sobre um fato histórico; Letra C) Analisar o encadeamento das ações no poema; realizar uma leitura crítica do texto; Letra D) Revisar sobre uso de figuras de linguagem em um texto literário; realizar uma leitura crítica do texto.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Tendo os elementos do quadro anterior como uma estratégia de avaliação no desenvolvimento dessa Proposta, é de valia reconhecer que, além das práticas de apreciação literária, busca-se revisar conhecimentos adquiridos ao longo da formação educacional do estudante no que tange ao reconhecimento de outros elementos do texto, tais como o uso da semântica e das figuras de linguagem na compreensão dos poemas apresentados.

### **3ª ETAPA – leituras de texto informativo e literários**

Continuando os estudos literários que permeiam o tema central do poema *Céu e mar* de Cassiano Ricardo, os textos 04, 05 e 06 são complementares. O texto 04 é

um fragmento de um texto informativo conhecido como *A carta de descobrimento do Brasil* escrita por Pero Vaz de Caminha. Este texto, tido por boa parte da crítica literária como o primeiro registro histórico sobre o Brasil, é de caráter informativo e pertencente a uma Literatura de Informação (BOSI, 2015). Os demais textos são poemas ricardianos que completam a seleção para o desenvolvimento de atividades dessa Proposta A. Segue-os:

#### **Quadro 11 – Texto 04: *Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha***

[...] E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos. Neste dia, a horas de véspera, houvemento vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz. [...]

Fonte: A carta de Pero Vaz de Caminha. Ministério da Cultura. Biblioteca Nacional. Domínio público.

#### **Quadro 12 – Texto 05: *O poema de Cassiano Ricardo***

##### **O poema**

E algum marujo  
que quisesse escrever suas memórias  
sobre o papel branco do dia  
com a tinta azul do mar,  
poderia escrevê-las  
para pontuá-las em seguida  
com os pingos de ouro das estrelas.

Fonte: RICARDO, C. 2005.

#### **Quadro 13 – Texto 06: *Reis Magos de Cassiano Ricardo***

##### **Reis magos**

E vieram três reis encantados:  
um branco, um vermelho e um preto.

O rei vermelho trouxe uma penca,  
de pássaros verdes, peles de onça,  
e uma porção de papos de tucano.

O rei branco que andou cavalgando  
as ondas de anil com cabelos de luar  
trouxe uma cruz de sangue em cada vela  
e um pouco d'água azul do mar.

O rei preto rezou qualquer coisa  
falando em mandinga e em cadonga

(gritava lá dentro das árvores  
a primeira araponga).

Fonte: RICARDO, C. 2005.

Ainda em consonância com a BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), os gêneros discursivos aqui apresentados aludem às *práticas de leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica* (BRASIL, 2018, p. 515) do campo *artístico-literário* do componente curricular de Língua Portuguesa. Nessa etapa, caberá ao docente disponibilizar os textos aos estudantes por meios impressos ou digitais, podendo-se utilizar novamente o *Microsoft Sway*.

A leitura do texto, que poderá demandar um tempo maior de aula, caberá ao docente realizá-las de forma oral ou silenciosa com os estudantes, como um mediador, levantando discussões sobre elementos do texto durante a leitura, trazendo significados de vocábulos desconhecidos e dramatizando elementos dos poemas a fim de fisgar o leitor. Na completude de um perfil de leitor que, conforme nos orientam Lajolo e Zilberman (2019), é um ser social que traz experiências pessoais para as suas práticas de letramento (ROJO, 2009), os conteúdos expressos nos textos anteriores podem ser destoantes para a realidade desse estudante.

Após as leituras, o docente contextualiza, de maneira expositiva, os elementos histórico-culturais da formação da carta de Caminha e dos poemas de Cassiano Ricardo presentes na obra *Vamos Caçar Papagaios*. Nesse viés, se compreende, conforme a habilidade EM13LP48, que o discente deve:

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2018, p. 525).

Observa-se que o ensino de poesia desses poemas ricardianos passa por um dialogismo, uma vez que se relaciona com outros gêneros discursivos, ao mesmo tempo que se discute sobre seus contextos de produção ao longo do desenvolvimento dessa Proposta, pois pôde-se notar que o percurso traçado até aqui partiu de uma letra de canção, perpassou por poemas e texto informativo para que se chegasse à exposição historiográfica do contexto de produção literária. Afinal, não se descarta o ensino de História da Literatura em ambientes escolares, mas o ressignifica com a realidade discente (CEREJA, 2005). Assim, dando continuidade ao que se propõe

com os textos apresentados, novas questões devem inseridas aos estudantes pelo docente para uma nova prática de apreciação literária.

#### **4ª ETAPA – práticas de compreensão e apreciação literária a partir das leituras anteriores**

Após a apresentação dos demais gêneros discursivos aos estudantes, o docente realiza uma nova discussão sobre o que fora apresentado e pede o registro verbal deles para compartilhamento coletivo. Estima-se que essa etapa possa durar ao menos mais uma aula. São sugeridas as seguintes questões:

#### **Quadro 14 – Questões 04 a 07 a serem desenvolvidas para a *prática de leitura literária* na Proposta A**

**Questão 04)** O texto 04 estabelece um diálogo direto com o texto 02 e indireto com o texto 03. Pensando nisso, reflita sobre o que se pede:

- a) Os textos 02, 03 e 04 tem uma mesma temática. Identifique-a.
- b) Considerando que no texto 03, o eu-lírico discorre sobre navios em alto-mar. Quais elementos do texto 04 justificam a ideia central de “Céu e mar”?
- c) No texto 05, o eu-lírico constrói versos sobre o ato de “escrever as experiências”. O texto 04 é um relato de viagem (e de experiências) vivenciadas pelo narrador. Considerando que os textos foram produzidos em séculos de distância, os versos “E algum marujo / que quisesse escrever suas memórias” podem remeter ao Pero Vaz de Caminha, autor da carta de descobrimento do Brasil? Justifique.

**Questão 05)** Considerando o texto 06 e o que você já sabe sobre o autor Cassiano Ricardo, explique, com trechos, o porquê esse poema pode ser considerado da primeira fase modernista?

**Questão 06)** O texto 06 traça uma linearidade e aborda sobre a formação dos povos brasileiros, qual é o tema social que o escritor Cassiano Ricardo apresenta em **sua cada uma de suas estrofes? A quais povos ele remete acerca da formação da identidade brasileira?**

**Questão 07)** Juntamente com o seu professor, crie um *Padlet* para registrar suas impressões sobre os seis textos lidos até aqui.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Percebe-se, então, que estes últimos enunciados se relacionam com os textos 01 a 03, ao mesmo tempo que se apossam dos demais poemas ricardianos para fechar um núcleo temático: as grandes navegações e a brasilidade presentes nas três primeiras partes da obra *Vamos caçar papagaios*. Como no desenvolvimento das atividades anteriores, há os objetivos principais que se esperam com as respostas dos educandos quanto aos estudos desses gêneros discursivos:

**Quadro 15 – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 04 a 07 da Proposta A**

<b>Questão 04</b>	Letra A) Deduzir hipóteses; Levantar palavras-chave no texto; Letra B) Reconhecer informação implícita no texto; uso dos elementos textuais para justificar a resposta. Letra C) Relacionar diferentes textos literários em diferentes contextos de produção; Realizar leitura crítica.
<b>Questão 05</b>	Revisar sobre História da Literatura e seus contextos de produção.
<b>Questão 06</b>	Levantar hipóteses; Buscar informações implícitas no texto.
<b>Questão 07</b>	Apreciar o texto literário; Produzir textos escritos de caráter argumentativo; Utilizar a cultura digital no processo de escrita textual.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Antes da finalização dessa Proposta, cabe ao docente reconhecer que, independentemente das escolhas de trabalho para com o texto literário, a união de textos literários em diálogo com outros textos para a apreciação, interpretação e construção de resenhas críticas por parte do leitor, configura um método de ensino de poesia que ultrapassa os limites de uma mera interpretação e cognição leitora.

Logo, este leitor multimodal (ROJO; BARBOSA, 2015) durante a etapa do Ensino Médio reconhece que a Literatura não é apenas uma manifestação da linguagem ou expressão artística, mas que ela se faz presente no cotidiano (CEREJA, 2005).

### **5ª ETAPA – registro de parágrafos argumentativos no *Padlet***

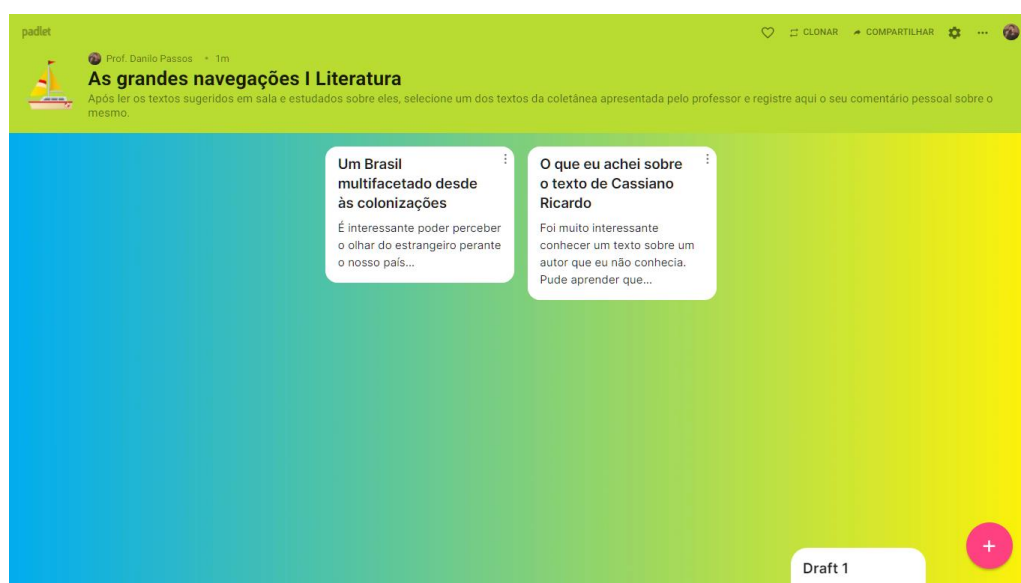
Vale lembrar que nessa Proposta A é sugerido o uso de três mídias digitais para o seu desenvolvimento: o *Youtube*, como uma mídia de reprodução de música e vídeo para a introdução das atividades; o *Microsoft Sway* como uma estratégia de apresentação dos textos e das questões de inferências leitoras; e, por fim, o *Padlet*, como uma mídia para a construção de um *mural de comentários* ou *rede de apreciação literária*.

Logo, para a realização desta última etapa, o docente cria um documento em sua conta pessoal *Padlet* – processo didático e explicativo pela plataforma – e compartilha o *link* com a turma que, ao acessar o mural por meio dos seus *smartphones*, poderá transcrever os seus comentários acerca dos textos lidos. Esses

comentários poderão ser parágrafos argumentativos, de modo a se trabalhar as características desse gênero, se possível.

É interessante que o discente insira seus comentários de apreciação literária na plataforma para depois iniciar um processo de revisão gramatical, suscitando, assim, um debate sobre linguagem formal e informal nos meios de comunicação. A seguir, segue um exemplo de como pode ser o *template*<sup>21</sup> deste *Padlet*:

**Figura 13** – Exemplo de um *Padlet* para a Proposta A



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Uma sugestão do título do material elaborado e representado pela figura anterior é referente às grandes navegações portuguesas do século XVI. Esse tema de aula, em discussão com o que é apresentado pelos poemas de Cassiano Ricardo, pode ser estruturado e desenvolvido com os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, por exemplo, criando um trabalho interdisciplinar que vai além do que é proposto nessa pesquisa.

Essa Proposta revela que o ensino de literatura para ser crítico, argumentativo e significativo pode ser realizado por um viés sincrônico (CEREJA, 2005), ou seja, que parta de um tema literário, *as grandes navegações*, para o estudo de poemas e, em seguida, com o uso da Historiografia literária nos estudos literários por intermédio de práticas de leituras e apreciação literárias. Esse recorte diacrônico é uma das

<sup>21</sup> Em tradução livre: modelo.

possibilidades de um estudo da Literatura em que o docente pode explorar o eixo temático com o seu contexto histórico.

Assim, por exemplo, se for uma turma da primeira série, ao final do desenvolvimento dessa Proposta, pode-se inculcar as vertentes históricas sobre a Literatura de Informação no Brasil com o uso da Carta de Pero Vaz de Caminha e demais registros de navegações deste período; caso seja uma turma da segunda ou terceira série, essa proposta pode ser utilizada conforme fora apresentada: com as vertentes ideológicas da primeira fase do modernismo no Brasil que foram abordadas ao longo do terceiro capítulo.

Como considerações para o desenvolvimento dessa Proposta, pode-se notar que os recursos trabalhados nela estão de acordo com os postulados em Solé (1999) que discorre sobre estratégias de leitura, em especial, no tocante ao que o sujeito carrega consigo de experiências pessoais para uma interpretação do que se é lido. É nesse contexto que, levando-se em conta um leitor na hipermodernidade preconizada por Charles (2009) (ROJO; BARBOSA, 2015), o uso das mídias digitais aqui citadas são aportes para o reconhecimento de que a formação de um leitor literário perpassa uma metodologia de ensino sincrônica (CEREJA, 2005) para que ela se torne significativa e humanizadora como visto em Candido (1995) e Freire (1989).

#### **4.2 Proposta B: *O rastro das pedras verdes e Mãe-preta***

Dando continuidade à apresentação das propostas dialógicas de trabalho, essa segunda tem como base mais dois poemas pertencentes à obra ricardiana, entretanto, além da produção de materiais por parte dos estudantes, diferentemente da Proposta anterior, ela gerará um material final: a produção de um infográfico, dentre outras atividades realizadas ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, para um efetivo desenvolvimento espera-se que sejam utilizadas de seis a oito aulas de Linguagens com recurso tecnológicos como espaços com computadores, além de projetores e *smartphones*, haja vista, o uso das mídias digitais que serão apresentadas e percorridas ao longo dessa Proposta B.

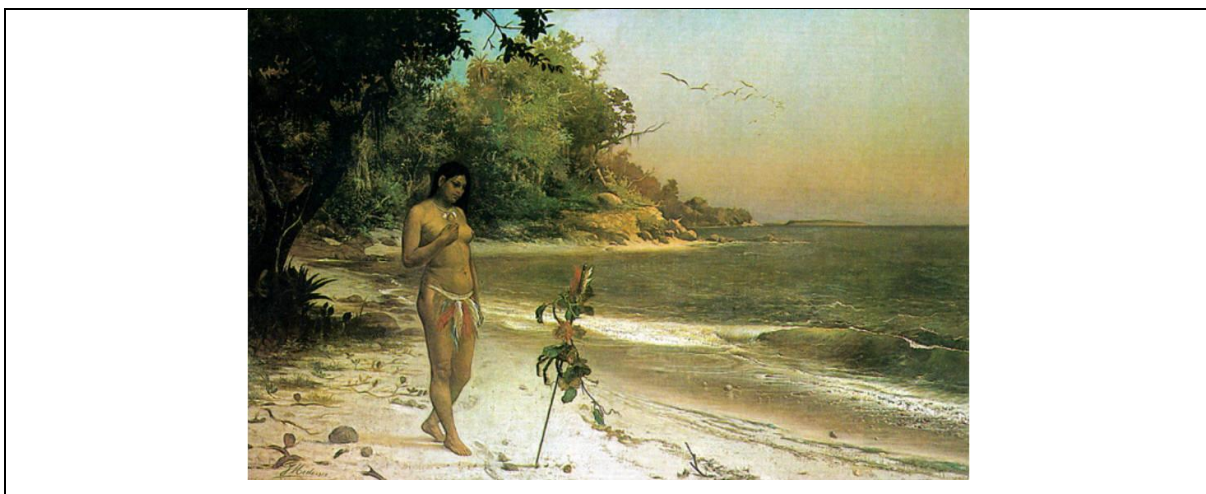
Para o começo dos trabalhos, será realizada uma leitura visual com os princípios de uma das estratégias de leitura vista em Solé (1999): o levantamento de conhecimentos prévios. A pesquisadora define em sua obra que uma das ferramentas

de aquisição leitora se dá pela a) *pré-leitura* – levantamento de vivências pessoais e conhecimentos acerca do que será discutido antes da apresentação do texto; b) *leitura* – o momento de apreciação do texto com questões provocativas em torno do objeto textual; e c) *pós-leitura* – a compreensão enfática do texto lido. Em todas as etapas, a presença do professor como um mediador é necessária, pois se fará uma construção de sentidos coletiva e socioafetiva conforme os postulados de Vygotsky (2001).

### **1ª ETAPA – levantamento de conhecimentos prévios e leitura de obras de arte e textos literários**

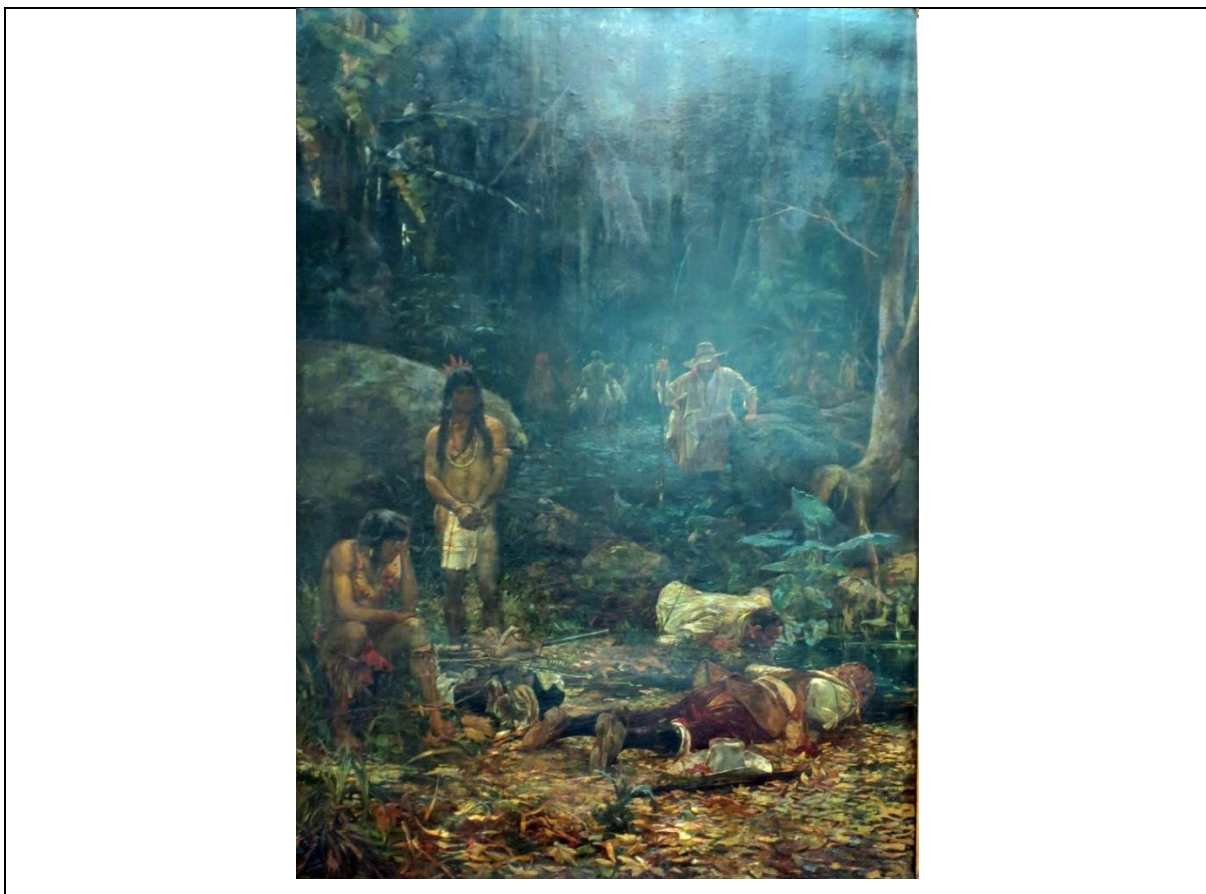
No desenvolvimento dessa etapa, usa-se novamente o *Padlet*. Assim, o docente cria um mural na referida mídia digital inserindo as pinturas 01 e 02 (1889), obras de arte pertencentes ao movimento romântico nas Artes visuais no Brasil, sendo elas *Iracema* (1884) de José Maria de Medeiros e *Os Bandeirantes* (1889) de Henrique Bernadelli, respectivamente. Com a inserção desses textos não verbais, o docente pede aos discentes para que eles transcrevam, por meio de comentários no *Padlet*, as suas percepções pessoais sobre os textos. Entretanto, tais respostas deverão ser mediadas com indagações orais como a) Você já viu essa obra de arte?; b) O que te chama atenção nessas pinturas?; c) O que você deduz que está sendo registrado pelos pintores em ambas as obras?; dentre outras perguntas que levem os estudantes a refletirem oralmente sobre tais textos não-verbais. Seguem os textos:

#### **Quadro 16 – Pintura 01: *Iracema* de José Maria de Medeiros, 1884.**



Fonte: MEDEIROS, J. M. *Iracema*, 1884. Óleo s/tela – 167,5 x 250,2 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.



**Quadro 17 – Pintura 02: Os Bandeirantes de Henrique Bernadelli, 1889.**

Fonte: BERNADELLI, H. *Os Bandeirantes*, 1884. Óleo s/tela – 1,73 x 1,35 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

Dependendo da série em que essa Proposta B for trabalhada, os estudantes poderão levantar conhecimentos prévios sobre a pintura 01, uma vez que, essa obra é amplamente divulgada em livros didáticos no tocante aos estudos da primeira fase romântica da literatura brasileira. Isso se dá, notoriamente, porque o artista se inspirou no clássico literário homônimo de José de Alencar, o precursor do romantismo indianista (BOSI, 2015, p. 133).

A pintura 02 demandará uma explicação sobre o que é retratado: as jornadas dos Bandeirantes, figuras emblemáticas na História do Brasil e na exploração de terras indígenas. Cabe aqui, para uma troca de conhecimentos, uma participação do docente de História que explique os conceitos acerca dos Bandeirantes e as suas relações com os indígenas nesse processo de exploração para a conquista de terras que não são retratadas na pintura de Bernadelli, tendo em vista o pintor os coloca no mesmo plano. No entanto, essa concepção romantizada como vista na pintura 02 e no poema ricardiano que será apresentado, não é verídica, pois como no começo do

século XX, os bandeirantes ficaram conhecidos na historiografia nacional, principalmente pelos paulistas, como pessoas desbravadoras e aventureiras esquecendo-se da violência utilizada em suas atividades, em especial, na escravização de indígenas (SCHWARCZ; STARLING, 2017, p. 1053).

Considerando que Cassiano Ricardo, durante a década de 1930, fará um estudo técnico sobre a trajetória dos Bandeirantes no território paulista, intensificando suas discussões sobre a importância da bandeira como símbolo nacional e originando a obra *Marcha para Oeste* e o texto publicado na revista da Academia Brasileira de Letras intitulado como *A influência da Bandeira na Formação Social e Política do Brasil* (MONTEIRO, 2004, p. 227), o próximo texto antecipa as premissas do poeta quanto a esse assunto. Em seguida, após a discussão e levantamento de conhecimentos prévios acerca das pinturas 01 e 02, o docente apresenta aos seus alunos projetando-o e fazendo uma leitura oral, o texto 01 que compõe essa Proposta B:

#### **Quadro 18 – Texto 01: O rastro das pedras verdes de Cassiano Ricardo**

##### **O rastro das pedras verdes**

Quando o Brasil era menino  
foi que entrou pelo mato cheio de onças  
levando muita pólvora e muito chumbo  
pra caçar esmeraldas.  
E que andou a brincar com o seu próprio destino.  
(Cada alvorada era uma estampa cor-de-rosa)  
E então ele caçou uma porção de papagaios  
e enamorou-se de uma indígena formosa.

Macacos faziam ginástica  
e andava uma cobra de asas  
a caninana de papo amarelo  
pulando de um ramo a outro ramo  
como uma fita elástica.

A madrugada tinha um cheiro de pitanga,  
o curupira, a rir com os dentes verdes,  
era um tapuio anão enfeitado de tanga  
que se casara certo dia com a caiçara  
e andava atropelando os caminheiros  
com o relho em flor de japecanga .

Gritava na capoeira um gavião de penacho!  
Ao longe, suspensa de um tronco peludo,  
a cobra coral de um cipó carregado de cores  
dava flores em cachos.

Quando Brasil era menino...  
foi que andou a brincar com seu próprio destino.

Fonte: RICARDO, C. 2005.

Como mencionado no capítulo anterior, este poema faz uma referência à figura do Bandeirante na historiografia nacional, além de conter um eu-lírico que romantiza um cenário selvagem com o uso excessivo de figuras de linguagem como personificação, metáfora e hipérbole. Será a partir desse conhecimento sobre o texto 03 que as primeiras atividades serão apresentadas.

## **2ª ETAPA – práticas de compreensão e apreciação literária a partir das leituras anteriores**

Para o desenvolvimento das atividades seguintes referentes à leitura dos textos anteriores, espera-se que os estudantes reflitam sobre os seguintes enunciados que são de pertinência a compreensão leitora. Para a apresentação desses enunciados, o docente pode utilizar o *Power Point*, ferramenta pertencente ao pacote *Office 365* muito comum na elaboração de aulas e demais documentos, na projeção dessa atividade e pedir que as respostas sejam compreendidas e compartilhadas em grupos de três a seis estudantes. O trabalho em grupo se fará essencial para que um possa ser colaborativo com o outro. A apresentação dessas respostas deverá ser realizada em modalidade oral e compartilhada com todos da turma sob uma mediação docente, tornando-se uma exposição dialogada.

### **Quadro 19 – Questões 01 a 03 a serem desenvolvidas para a *prática de leitura literária* na Proposta B**

**Questão 01)** Considerando a leitura do poema “O rastro das pedras verdes” do poeta Cassiano Ricardo, é possível perceber que o eu-lírico cria e enaltece um cenário natural ao longo do texto. Assim, discuta em grupo quais elementos desse cenário e dos cenários das pinturas (pinturas 01 e 02) podem se relacionarem.

**Questão 02)** Discuta com o seu grupo duas figuras de linguagens que ganham destaque nos versos do poema ricardiano:

- a) O eufemismo e a personificação presentes em *Quando o Brasil era menino* presente no verso de abertura do poema de modo a relacionar os dois versos seguintes ainda na mesma estrofe;
- b) A sinestesia presentes nos versos *A caninana de papo amarelo / pulando de um ramo a outro ramo* e *A madrugada tinha cheiro de pitanga*.

**Questão 03)** Considerando a pintura *Os Bandeirantes* de Henrique Bernadelli (pintura 02) pode-se deduzir que o termo grifado no verso *E andava atropelando os **caminheiros*** faz referência aos Bandeirantes, figuras históricas do Brasil?

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Essa etapa da Proposta focaliza a discussão em grupos como parte fundamental para a interpretação de textos verbais e não-verbais. Desse modo, o

docente atua novamente como um mediador no processo de formação leitora sem descartar o uso das mídias digitais como suporte. Assim, os enunciados para a leitura e interpretação, que culmina no texto 01, foram elaborados com os seguintes objetivos:

**Quadro 20** – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 03 da Proposta B

<b>Questão 01</b>	Deduzir hipóteses; Realizar leitura atenciosa de textos verbais e não-verbais; Apropriar-se de um poema que faz relação com outros gêneros discursivos.
<b>Questão 02</b>	Letra A) Reconhecer informação implícita no texto; uso dos elementos textuais para justificar a resposta. Letra B) Reconhecer informação implícita no texto; uso dos elementos textuais para justificar a resposta.
<b>Questão 03</b>	Buscar informações implícitas no texto; Revisar sobre História da Literatura e seus contextos de produção; Revisar sobre conhecimentos históricos; Realizar leitura crítica de um texto não-verbal.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

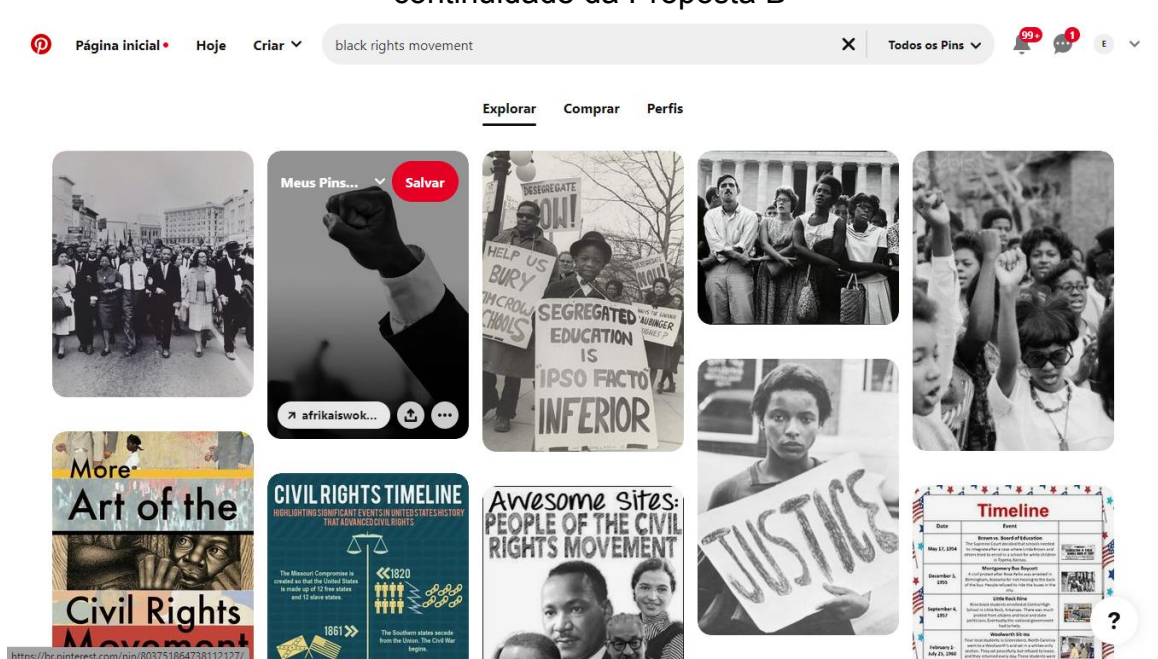
Há de se saber, então, que esse primeiro conjunto de atividades da Proposta B alinha-se aos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse sentido, cabe reconhecer que estratégia didática é observada como uma relação direta à competência 06 da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC (BRASIL, 2018) em que o sujeito deve “fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (p. 488)”.

**3ª ETAPA – leitura de imagens e texto literário a partir de uma temática social em comum**

Dando prosseguimento nessa Proposta B que relaciona os poemas de Cassiano Ricardo dentro de um contexto da historiografia nacional, para a etapa seguinte, a mídia digital a ser utilizada será o *Pinterest*. Tal mídia é uma plataforma também disponível na versão *app* que une diferentes criações artísticas de usuários da internet. Nela é possível pesquisar qualquer assunto para conhecer inúmeros exemplos que se relacionam com o que fora pesquisado.

Cabe aqui ao docente utilizar o laboratório de informática ou projetar em sala de aula uma pesquisa rápida na plataforma. Essa pesquisa será a busca por *Pins* – conhecidos na referida mídia digital como imagens – relacionados aos direitos da comunidade negra. Logo, o professor pode introduzir na barra de pesquisa da mídia digital termos como *Black lives matter* ou *black rights moviment* e apresentar os resultados aos estudantes, conforme se observa a seguir:

**Figura 14** – Exemplo de um *Pinterest* com uma busca específica para a continuidade da Proposta B



Fonte: do autor, 2022.

A apresentação de *Pins* criados por usuários e hospedados no *Pinterest* será essencial para o manuseio dessa mídia digital para o desenvolvimento da próxima Proposta, além de reconhecer que tal mídia serve como banco de imagens em que o usuário pode salvar em pastas para futuros usos pessoais e/ou profissionais. Adiante, esse momento da Proposta serve para anteceder a leitura do texto 04, uma letra de canção que faz referência ao tema abordado no poema *Mãe-preta* de Cassiano Ricardo, o texto 05 dessa Proposta.

Nessa etapa, o docente cria um cadastro na mídia digital e, antes de iniciar a proposta, seleciona alguns *Pins* no *Pinterest* que queira apresentar aos alunos ou pedir aos estudantes que selecionem os *Pins* que mais lhe aguçarem visualmente. Cria-se, então, mais uma exposição dialogada sobre essas escolhas a partir do

seguinte enunciado proposto pelo professor: *Por que ainda se discute a importância dos direitos negros na nossa sociedade?* As respostas discutidas servirão como elementos de pré-leitura para o texto a seguir que deve ser apresentado aos alunos sendo projetado com os mesmos recursos tecnológicos em utilização no desenvolvimento dessa proposta, como por exemplo, o laboratório de informática, lousa digital e/ou *datashow*.

O texto 04 é a letra de canção *A carne* composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelette e interpretada por Elza Soares. Tal canção pertence a um dos álbuns mais famosos da cantora, intitulado como *Do Cóccix Até o Pescoço* que fora lançado em 2002. Assim, ciente de que o videoclipe dessa música une elementos verbais e não verbais que dialogam com a sua letra de canção, é primordial que ele seja apresentado aos estudantes com o uso do *Youtube*.

**Figura 15** – Recorte de tela da canção *A carne* publicada no *Youtube*



Fonte: do autor, 2022.

Dando prosseguimento à apresentação do texto, para elucidar ainda mais o que é retratado no clipe, sugere-se a leitura da referida letra de canção. Essa música é interlúdio para a leitura e compreensão literária do próximo poema ricardiano que deve ser compartilhado com os estudantes logo em seguida.

#### **Quadro 21** – Texto 02: *A carne* de Elza Soares

##### **A carne**

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
Que vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador é lento  
Mas muito bem intencionado  
E esse país  
Vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado

Mas mesmo assim  
Ainda guardo o direito  
De algum antepassado da cor  
Brigar sutilmente por respeito  
Brigar bravamente por respeito  
Brigar por justiça e por respeito  
De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Fonte: Transcrição do autor, 2022. Composição de: MARCELO, Y. JORGE, S. CAPPELLETE, U.

### **Quadro 22 – Texto 03: *Mãe-preta* de Cassiano Ricardo**

#### **Mãe-preta**

Havia uma voz de choro  
dentro da noite brasileira:  
“druma yoyosinho  
que a cuca já i vem;  
papai foi na roça  
mamãe logo vem...”

E a noite punha em cada sonho da criança  
uma porção de lanterninhas de ouro.  
E o dia era um bazar onde havia brinquedos  
bolas de joá, penas de arara ou papagaios;  
dia-palhaço oferecendo os seus tucanos de veludo  
árvores-carnaval que jogavam entrudo.

Cada criança ainda em botão  
 chupava ao peito de carvão de uma ama escrava  
 a alva espuma de um luar gostoso tão gostoso  
 que o pequerrucho resmungava  
 pisca-piscando os dois olhinhos de topázio  
 cheios de gozo.

Parou o bate-pé dos pretos no terreiro.  
 Lá fora anda a invernia assobiando assobiando,  
 O céu negro quebrou a lua atrás do morro.  
 Quem é que está gritando por socorro?

Quem é que está fazendo este rumor?  
 As folhas do canavial  
 cortam como navalhas:  
 por isso ao passar por elas  
 o vento grita de dor...

(O céu negro quebrou a lua atrás do morro).

“Druma yoyosinho  
 que a cuca já i vem;  
 papai foi na roça  
 mamãe logo vem...”

Fonte: RICARDO, C. 2005.

Caberá ao docente, uma primeira leitura entonada do poema acima. Durante essa leitura, ele explica aos estudantes o significado de vocábulos que não são conhecidos por eles. Essa explicação faz parte do processo de mediação leitora para uma segunda leitura do texto literário, dessa vez, em formato jogral. A leitura em jogral será organizada para que cada estudante leia uma estrofe do poema até o final do texto literário, enquanto os demais escutam com atenção. Nessa prática, o docente pede para que os leitores leiam o poema com fluidez, respeito aos sinais de pontuação e entonação.

#### **4ª ETAPA – práticas de compreensão e apreciação literária a partir das leituras anteriores**

Considerando as três leituras previamente realizadas, as atividades propostas a seguir servirão para interpretação do poema ricardiano, além da relação de temas presentes no texto literário para a produção de infográficos. Assim, o docente reúne a turma em grupos de quatro a seis estudantes e entrega-lhe os enunciados para que eles possam responder coletivamente, além de anotarem as respostas/reflexões em seus cadernos pessoais. Será a reunião dessas anotações que fará com que cada



equipe, composta por três ou quatro estudantes, construa um infográfico representativo sobre os dois poemas ricardianos apresentados até aqui, doravante textos 03 e 05, à luz dos temas norteadores que foram suscitados no desenvolvimento dessa proposta. Assim, seguem as questões:

**Quadro 23** – Questões 04 a 07 a serem desenvolvidas para a *prática de leitura literária* na Proposta B

**Questão 04)** Considerando o texto 03 (poema *Mãe-preta* de Cassiano Ricardo) é notório que o eu-lírico alude a um conhecimento da historiografia do nosso País. Explique com suas palavras quais são os episódios retratados nesse poema, justificando com textos do poema.

**Questão 05)** O texto 03 contém em sua primeira e última estrofe um trecho de uma canção do folclore brasileiro: a lenda da Cuca. Essa canção de ninar ainda é conhecida nos dias de hoje. Observando atentamente as estrofes do poema, explique o objetivo dessa canção dentro do texto literário a partir dos versos “*Havia uma voz de choro*” e “*Cada criança ainda em botão / chupava ao peito de carvão de uma ama escrava*”.

**Questão 06)** O texto 02 (canção *A carne* de Elza Soares) remete a um tema de relevância social conforme fora visto pelas imagens no *Pinterest*: os direitos dos negros. Pode-se dizer que essa canção é um poema-protesto devido às suas características de composição com o uso de versos que ecoam uma crítica explícita à escravidão histórica e contemporânea no nosso País. Pensando nessa letra de canção e no poema *Mãe-preta*, quais são os versos do poema de Cassiano Ricardo que também retrata uma luta por direitos dos negros, embora em contextos sociais diferentes? Discuta com o seu grupo sobre esses versos e elabore um parágrafo argumentativo relacionando ambos os textos.

**Questão 07)** Explique o verso isolado “*O céu negro quebrou a lua atrás do morro*” que antecede a última estrofe do poema, *Mãe-preta*, de Cassiano Ricardo.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Partindo do pressuposto de que essa Proposta B aborda dois poemas ricardianos que, em *Vamos Caçar Papagaios*, fazem parte de uma antologia de outros poemas retratadores sobre a História do Brasil, é importante que ao propor essas atividades, o professor seja um mediador e participe ativamente das discussões dos grupos.

Exercita-se, nesse momento, um dos princípios do letramento literário em que como discorre Cosson (2006, p. 180) “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Essas discussões acerca dos textos vistos em aulas com o levantamento de conhecimentos prévios, fazem com que essa literatura seja um aporte para a reflexão do sujeito, visto aqui como estudante em formação leitora e literária. O desenvolvimento dessas atividades tem como objetivos:

**Quadro 24 – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 04 a 07 da Proposta B**

<b>Questão 04</b>	Realizar leitura atenciosa de textos verbais; Realizar leitura explícita do tema central abordado no poema.
<b>Questão 05</b>	Levantamento de conhecimentos prévios; Relação dos conhecimentos prévios com uma leitura implícita;
<b>Questão 06</b>	Buscar informações explícitas nos textos; Revisar sobre conhecimentos históricos; Realizar leitura crítica de um texto não-verbal e verbal; Relacionar o tema do poema com outros gêneros discursivos; Formular hipóteses e construir argumentos sobre elas.
<b>Questão 07</b>	Revisar sobre o uso das figuras de linguagens; Buscar informações implícitas no texto.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Ademais, com o desenvolvimento dessas atividades, é importante que em determinado momento de sua realização, o docente recorde sobre o uso dos textos 01, 02 e 03 que versam sobre outro tema da historiografia nacional, nesse caso, relacionado à escravização dos indígenas sob a figura dos Bandeirantes.

Será a partir desses conhecimentos construídos ao longo das aulas que compõem essa Proposta B que se produzirá, como material final, infográficos relacionando as respostas e discussões apreendidas com o suporte dos poemas *O rastro das pedras verdes* e *Mãe-preta*. Assim, para finalizar, sugere-se que, ainda reunidos em grupos, os estudantes elaborem a seguinte atividade:

**Quadro 25 – Atividade a ser desenvolvida para finalização da Proposta B**

**Questão 08)** Ao longo dessas aulas, você aprendeu sobre dois poemas de Cassiano Ricardo relacionados a outras linguagens. Tais textos literários discutem dois temas que fazem parte da História do Brasil. Pensando nesses temas, escolha um deles e elabore, juntamente com o seu grupo, um infográfico com informações atualizadas. Sejam criativos, objetivos e conte com a orientação do seu professor. Utilize a mídia digital *Canva* para a elaboração desses materiais. Ao final, hospede, com o auxílio do seu professor, em um *Pinterest* (galeria de imagens) da turma.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Com os recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento dessa Proposta, será possível, conforme mencionado no enunciado dessa atividade, utilizar a mídia digital *Canva*. Antes da realização dessa atividade, é importante que o docente revise os conhecimentos acerca do gênero discursivo infográfico com o apoio do *Pinterest*,

logo, ele apresenta com o uso desta mídia digital, exemplos de infográficos construídos por diferentes usuários que utilizam tal plataforma.

Para além das habilidades previstas no campo *artístico-literário* da BNCC (BRAISL, 2018), tal atividade de finalização da Proposta B trabalhará as habilidades EM13LP10 e EM13LP44 pertencentes aos campos de atuação social e jornalístico-midiático, respectivamente. Tais habilidades discorrem que o sujeito em seu processo de formação em linguagens deve ser capaz de:

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas (BRASIL, 2018, p. 499).

(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, *vlogueiro* e *booktuber*, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 512).

Ao produzir esses materiais sobre um dos temas escolhidos – escravidão no Brasil com índios e negros – o estudante estará imerso em uma ampla pesquisa para a produção de informações e dados a serem transpostos no infográfico. Assim, tratando-se do uso do *Canva*, vale mencionar que tal mídia digital, é utilizada para a criação de *layouts*, *templates* e materiais gráficos que não requerem um embasamento técnico e profissional como demais programas utilizados por comunicadores e designers pertencentes à *Adobe Creative Cloud*, no caso, o uso do *Photoshop*, *Illustrator* e *Indesign*, por exemplo.

Desse modo, a escolha dessa mídia digital para o desenvolvimento dessa etapa da Proposta se mostra interessante, pois tal ferramenta é didática e de fácil manuseio, embora requeira um cadastro prévio. A seguir, seguem alguns recortes de tela que justificam tal afirmativa:

**Figura 16 – Recorte de tela da página inicial do Canva**



Fonte: do autor, 2022.

**Figura 17 – Recorte de tela da página de modelos de Infográficos do Canva**



Fonte: do autor, 2022.

A finalização dessa Proposta B se dará com a apresentação dos infográficos em sala de aula. O docente pode, com a sua conta já criada no *Pinterest*, hospedar esses materiais visuais e compartilhar o *link* da pasta com os *Pins* para os estudantes. Os materiais produzidos também poderão ser impressos e divulgados em um mural no ambiente escolar, por exemplo.

Desse modo, ao ser desenvolvida tal Proposta, lida-se com um parâmetro essenciais na formação de um leitor-literário: a conscientização social e cidadã com o apoio da Literatura enquanto objeto de arte. Esta Proposta, além de desenvolver relações dialógicas conforme vista em Bakhtin (2011), trabalha com a Arte enquanto

materialidade de um discurso (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1976) que culmina na leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos aqui apresentados, desde os poemas ricardianos até as pinturas, perpassando pela letra de canção.

Assim, reconhece-se que a função social do letramento dentro dos postulados de Rojo (2015) é alcançada. As mídias digitais que são inseridas aqui partem do princípio de um leitor imergido em uma cultura digital à luz da BNCC (BRASIL, 2018) e adepto à uma cultura das mídias (SANTAELLA, 2003). É, então, nesse movimento que o ensino de literatura deve caminhar. O professor, mediador no processo de formação de leitores literários, reconhece tal digitalidade e as insere nas suas estratégias didáticas para não tratar a Literatura apenas por um viés diacrônico, mas sim sincronizado com o espaço-tempo do indivíduo em formação.

#### **4.3 Proposta C: *A xícara de café***

A última proposta dialógica dessa dissertação tem como base o poema *A xícara de café* pertencente à parte *O canto do homem e da terra* de *Vamos Caçar Papagaios*. Por se tratar de um texto literário extenso que demanda um maior tempo de leitura, optou-se por desenvolvê-lo em uma única Proposta. Desse modo, a organização textual relaciona textos literários entre si e utiliza a mídia digital *Instagram* como ferramenta de finalização após a compreensão dos textos discursivos.

#### **1ª ETAPA – leitura de textos literários e obra de arte acerca de um tema em comum: o café**

Nesse sentido, a apresentação dos textos dessa Proposta C poderá ser feita utilizando novamente o *Microsoft Sway*, ou seja, o docente cria um material no *Sway* com os textos a serem utilizados e o reproduz com o uso de um *Datashow* ou por meio de um link gerado pela mídia digital para que os estudantes acessem diretamente dos seus *smartphones* ou recursos tecnológicos de uso pessoal.

**Figura 18** – Modelo de um Sway para apresentação dos textos da Proposta C



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Espera-se que o desenvolvimento dessa Proposta leve de duas a quatro aulas, levando em conta uma atividade extraclasse a ser realizada pelos estudantes. O tema central é o café. O professor, logo, pode desenvolver tais atividades com os estudantes organizados em duplas para uma troca de experiências dialogada. Assim, em primeiro lugar, há a apresentação e leitura dos textos 01 e 02 e a Pintura 01, são eles:

**Quadro 26** – Texto 01: *A xícara de café* de Cassiano Ricardo

**A xícara de café**

A xícara é branca e pequena como uma casca de ovo.  
O garçom traz o bule e derrama o café forte e novo  
como se derramasse por encanto  
uma pequena noite líquida e cheirosa  
na casca de ovo.

A minha xícara de café  
é o resumo de todas as coisas que vi na fazenda e  
me vêm à memória apagada.

Na minha memória anda um carro de bois a bater  
as porteiras da estrada...  
na minha memória pousou um pinhé a gritar crapinhé!

E passam uns homens  
que levam às costas  
jacás multicolores  
com grãos de café.

E piscam lá dentro no fundo do meu coração  
 uns olhos negros de cabocla a olhar pra mim  
 com o seu vestido de alecrim e pés no chão.

Uma casinha cor de luar na tarde roxo-rosa...

Um cuitelinho verde a sussurrar enfiando o bico  
 na catleia cor de sol que floriu no portão.

E o coronel no alpendre a calcular a safra do espigão.  
 E as pamonhas inconhas de milho amarelo?  
 E os viras e canários a saltar sobre o farelo?

Mas acima de tudo  
 aqueles olhos de veludo de cabocla maliciosa a olhar  
 para mim  
 com seu vestido de alecrim...

E eu vejo os braços enormes dos pardos guindastes  
 correrem nas carretilhas à beira do cais.  
 E segurarem as louras pilhas  
 de sacos de café com a direção escrita em  
 verdes iniciais com letras garrafais.

E cada um deles revirando o carretel de carretilha  
 mostrando os dentes estridentes como enorme bicharoco  
 a cometer esta monstruosa maravilha:  
 arrebatado do chão trinta sacos num soco!

A chaminé dá um urro, dentro de um céu oco:  
 é a manhã que abre a boca vermelha  
 e dá um grito no mar.

O grito vai morrendo pouco a pouco até morrer,  
 bem de-va-gar.

Depois, são escuros cargueiros  
 que partem levando o Brasil  
 por sobre um mar de listas paralelas  
 no dorso de dragão escamado de anil...

E a questão do Instituto do Café?  
 E o trotão galopado do meu pangaré?  
 E o saci-pererê? E o José Prequeté?  
 Tudo isto me povoa o espírito enquanto bebo a  
 pequenina noite líquida e cheirosa da minha  
 xícara de café.

Fonte: RICARDO, C. 2005.

### Quadro 27 – Texto 02: *O moinho de café* de Fernando Pessoa

O moinho de café  
 Mói grãos e faz deles pó  
 O pó que minh'alma é

Moeu quem me deixa só

Fonte: PESSOA, F. 2008.

### Quadro 28 – Pintura 01: Café de Candido Portinari



Fonte: PORTINARI, C. Café, 1935. Óleo s/tela. 130x195cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro - RJ.

## 2ª ETAPA – práticas de compreensão e apreciação literária a partir das leituras anteriores

Após a leitura dos textos indicados para essa Proposta C, o professor inicia a atividade de apreciação literária com os alunos reunidos em duplas. Tais questões podem ser distribuídas de maneira impressa ou projetadas digitalmente. O objetivo é que os estudantes discutam as respostas e, ao final, exponham oralmente suas reflexões de leitura aos demais colegas da sala com o professor mediando tal partilha. Assim, seguem os enunciados a serem considerados para essa atividade:

### Quadro 29 – Questões 01 a 04 a serem desenvolvidas para a *prática de leitura literária* na Proposta C

**Questão 01)** O eu-lírico de “A xícara de café” se apresenta como um homem da cidade que decide parar para tomar um café como é observado no segundo verso do poema. Ao longo dos versos, ele narra aspectos pessoais e históricos tendo como plano de fundo “o café”. Pensando nisso e considerando que a literatura é uma expressão da linguagem, qual seria o estado emocional desse eu-lírico quando ele enfatiza com um pronome possessivo em seus versos: “a minha xícara de café”? Explique.



**Questão 02)** Inspirado na resposta da questão anterior, explique o duplo sentido da palavra “moinho” presente no texto 02, o poema de Fernando Pessoa.

**Questão 03)** Elabore uma resposta consistente que explique a relação da estrofe: “E passam uns homens / que levam às costas / jacás multicolores / com grãos de café” do poema de Cassiano Ricardo com pintura *Café* de Candido Portinari.

**Questão 04)** O poema de Cassiano Ricardo tem uma sensibilidade emotiva e histórica intercalada nos versos. Sendo assim:

- a) Transcreva quais são os versos do poema em que o eu-lírico está chamando a atenção para a exportação do café como cunho político.
- b) Aponte se o poema de Fernando Pessoa ou a pintura de Candido Portinari se relaciona com a melancolia do eu-lírico ao longo do poema;
- c) Aponte se o poema de Fernando Pessoa ou a pintura de Candido Portinari se relaciona com um retrato da História nacional que o eu-lírico discorre ao longo do poema;

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Reconhece também que o estudo desses enunciados, enquanto apreciação leitora e literária, tem por objetivos:

**Quadro 30 – Principais objetivos a serem alcançados a partir das construções dos enunciados das questões de 01 a 04 da Proposta C**

<b>Questão 01</b>	Levantamento de hipóteses; Análise gramatical.
<b>Questão 02</b>	Sentido conotativo da palavra; Estudo da ambiguidade lexical;
<b>Questão 03</b>	Relação intertextual entre o texto literário e outros gêneros discursivos; Leitura de texto não-verbal.
<b>Questão 04</b>	Letra A – Levantamento de informações explícitas no texto; Revisão sobre figuras de linguagens; Letra B – Levantamento de hipóteses; Relação entre gêneros discursivos; Letra C – Levantamento de hipóteses; Relação entre gêneros discursivos;

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Desse modo, o trabalho dessa proposta caminha para mais uma produção artística por parte dos discentes. Tal produção fará uso de uma mídia digital conhecida no cotidiano deles, o Instagram. Observa-se aqui mais uma etapa de um ensino de poesia que se alia às mídias digitais para um desenvolvimento o da leitura crítica e da formação de leitores literários.

**3ª ETAPA – finalização da Proposta C com o uso do *Instagram***

Após a resolução e compartilhamento de respostas dos estudantes em sala de aula, o professor os convida a finalizarem a Proposta com o uso da fotografia e edições que a mídia digital *Instagram* oferece. Considerando que, conforme mencionado no segundo capítulo dessa dissertação, os jovens possuem, em sua maioria, *smartphones*, a estratégia é que os discentes fotografem – como atividade extracurricular e em suas casas – símbolos, situações do cotidiano ou até mesmo xícaras de café. Objetos e situações essas que se relacionam com os textos apresentados até o momento.

Esses registros fotográficos serão enviados ao professor que criará um perfil no *Instagram* para compartilhar tais fotografias com trechos do poema de Cassiano Ricardo e/ou com depoimentos dos estudantes sobre a produção fotográfica e a relação com o poema. Será construída, então, uma galeria virtual inspirada em um poema ricardiano sobre um tema de recorrência na literatura e nas artes em geral fomentando os recursos de leitura não-verbal da área de Linguagens e suas tecnologias.

Como finalização, os estudantes podem – democraticamente – eleger um nome para o perfil na rede social e, com suas contas pessoais, seguirem e compartilhá-las na rede digital. Assim, evidencia-se uma literatura que vai para além da sala de aula e que se torna significativa como preconiza Cereja (2005). Logo, com o desenvolvimento de tal Proposta e o reconhecimento de um ensino de literatura significativo, compreende-se que a literatura é uma expressão da linguagem e que as habilidades do campo *artístico-literário* (BRASIL, 2018) propostas para o EM estarão em consonância na formação desse leitor literário que conheceu parte da obra de Cassiano Ricardo.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho foram apresentadas três propostas dialógicas para o ensino de poesia a partir de poemas de Cassiano Ricardo pertencentes à obra *Vamos Caçar Papagaios*, publicada em 1926, com o uso de mídias digitais para uma reflexão sobre estratégias didáticas das aulas de Literatura durante o Ensino Médio.

O percurso da pesquisa até a apresentação das propostas, metodologicamente, foi um recorte teórico acerca do que se compreende como dialogismo; a formação do perfil do leitor no Brasil; os multiletramentos no desenvolvimento leitor; a integralidade do sujeito vista pelas competências gerais e específicas da BNCC (BRASIL, 2018) da área de Linguagens para o Ensino Médio; as mídias digitais dentro de um contexto hipermoderno; além de uma síntese biográfica sobre o poeta Cassiano Ricardo.

É nesse movimento que o aluno – visto aqui como um sujeito integral em formação cidadã, pedagógica e social dentro de um ambiente escolar – está inserido. Logo, perguntas de pesquisa foram levantadas: a) Como propor atividades dialógicas de leitura, interpretação e compreensão da literatura com o uso das mídias digitais que faça o docente ir além do texto literário enquanto materialidade verbal?; b) Como fazer o uso das mídias digitais como instrumento de replicação do texto literário, em especial o poema, como estratégia de formação de leitores?. As respostas foram apresentadas como sugestões de propostas dialógicas ao longo do último capítulo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar propostas dialógicas de leitura e compreensão de poemas de Cassiano Ricardo com o uso das mídias digitais para potencializar um ensino de poesia mais dinâmico e crítico com base na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio. Assim, os poemas *Céu e mar*; *O poema*; *Reis magos*; *A conquista das esmeraldas*; *mãe-preta*; e *A xícara de café*, pertencentes à obra *Vamos caçar papagaios*, foram selecionados para o desenvolvimento das Propostas dialógicas que articulou diferentes gêneros discursivos para a formação de atividades voltadas à formação de leitores literários.

Essa formação foi dissertada com o que se compreende como *hipermodenismo*, teoria preconizada por Charles (2009) e discutida por Rojo e Barbosa (2015) no que se concerne aos multiletramentos com o uso de mídias digitais na internet. Nesse sentido, requer reconhecer que o ensino de literatura não deve ser

compreendido apenas com seus conhecimentos historiográficos – aqueles que justificam as particularidades históricas das escolas literárias. Cereja (2005) adverte que a literatura na sala de aula fora enraizada com diversas metodologias verticalizadas que focalizavam o estudo do objeto literário por um viés academicista – dispensando a relação autor x leitor, tampouco uma relação dialogada.

Nessa reflexão sobre o ensino de literatura, Cereja (2005, p. 198) revela que:

O ensino de literatura no ensino médio deve, a nosso ver, estar comprometido, primeiramente, com as habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor de textos literários competente. Além disso, como é a um só tempo linguagem, discurso e objeto artístico, a literatura deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica.

Reconhecer essas habilidades de leitura para além dos postulados de Solé (1999), no entanto, é compreender que o leitor, centralizado nesse ensino literário, pode ter um conhecimento prévio sobre uma ou algumas das mídias digitais apresentadas nesse texto, uma vez que ele é um sujeito inserido em uma cultura digital e não está dissociado dela conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018).

É compreensível que, mediante o surgimento de diversas mídias digitais ao longo desta última década, o perfil do leitor foi resignificado. Conforme apresentado, a concepção sobre leitura em nosso País é versada desde o período colonial com a chegada da família real ao Rio de Janeiro e perpassada por diversos embasamentos teóricos da Linguística Aplicada e em pesquisas como a 5ª edição da *Retratos da Leitura no Brasil* que mostrou uma queda exponencial no número de leitores de livros físicos. Assim, a significação sobre a leitura é intrínseca ao que se pode considerar como leitura literária, abstendo-se de valores estéticos e/ou historiográficos pertencentes à Teoria da Literatura.

Nessa significação, o professor de literatura, mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, também é parte contribuinte desse cenário de formação leitora-literária. Nesse sentido, cabe ao docente reconhecer o dialogismo como fator essencial na formação dos gêneros discursivos, as tecnologias digitais e seus meios de acesso, as competências gerais para a formação integral do aluno, além das voltadas à área de Linguagens e do campo *artístico-literário*. Estes são elementos primordiais na construção de um ensino de poesia – consequentemente de literatura – mais reflexivo e crítico.

Ademais, estudar um poeta pouco discutido no cânone da literatura brasileira, como o Cassiano Ricardo, é dar abertura às inúmeras possibilidades de (re)conhecimento de autores e autoras que são parte integrante de uma formação social brasileira, tanto nos aspectos artísticos, quanto nos historiográficos, o que cria uma relevância para os poemas da obra corpus desta pesquisa. Tais textos literários dialogam cultural e historicamente com elementos da fauna e flora brasileiras que, para além da primeira fase do movimento modernista nas Artes e Literatura do Brasil, servem como repertório na formação leitora dos sujeitos.

Espera-se que com a divulgação e leitura desta pesquisa por parte da comunidade acadêmica, em especial professores de Língua Portuguesa e Linguagens, tais propostas sejam desenvolvidas para um aprimoramento de novas estratégias de leitura a partir da poesia em diálogo com demais gêneros discursivos aliadas ao uso das mídias digitais. Tais mídias apresentadas ao longo desse texto como ferramentas de apreciação e réplica leitora, pertencentes a um universo digital em que esse sujeito está imerso.

Para além da divulgação e leitura, faz-se importante a troca de experiências sobre práticas de formação de leitores que reconheçam o perfil do novo leitor: aquele que surge das mídias digitais para o mundo externo criando uma relação mídia-texto-leitor. Logo, ao se pensar em uma sociedade multiletrada, cabe reconhecer o papel da leitura como caráter emancipatório conforme visto em Freire (1989) e que essa formação de leitores perpassa o ambiente escolar, sendo ele, um elemento centralizador na construção de saberes, em especial os da leitura literária.

Assim, não se pode afirmar que o número de leitores no Brasil está em queda, mas sim que a compreensão sobre o que é leitura está em constante mudança, haja vista a evolução das mídias digitais a que o leitor tem acesso. Nessa premissa, portanto, a formação de professores de literatura nesse contexto sociohistórico, em especial o pós-pandemia do vírus SARS-COV, conhecido como *Coronavírus*, precisa ser instrumento de constante reflexão tendo como base esse perfil de leitor digital para que, não apenas a essas gerações, a literatura seja cada vez mais um instrumento, além de humanizador, libertador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 1991.

ALAMBERT, F. **A semana de 22 – a aventura modernista no Brasil**. São Paulo: Scipione, 1994.

ANDRADE, O. de. **Poesias reunidas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <http://Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte-with-cover-page-v2.pdf> (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em 20. jun. 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERNADELLI, H. **Os Bandeirantes**, 1884. Óleo s/tela – 1,73 x 1,35 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

BOSI, A. **História concisa da Literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 07. mai. 2020.

BRASIL. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação da Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf) Acesso em 02. set. 2021.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro: 2006

CEREJA, W. R. **Ensino da Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CERQUEIRA, Larissa Agostini. **As contribuições do modernismo para a Literatura e a crítica brasileiras**. Em Tese, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 24-35, ago. 2010. ISSN 1982-0739. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3508>>. Acesso em: 01 nov. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.16.2.24-35>.

CHARLES. S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou O hipermoderno explicado às crianças**. Tradução de Xerxes Gusmão. São Paulo: Bacarolla, 2009.

CHARTIER, R. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em 22 fev. 2021.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil: Era modernista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FAILLA, Z (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FONTANA, D. F. **Literatura Brasileira – síntese histórica**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1972.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)> Acesso em 11 fev. 2022.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 100 [Acessado 9 Setembro 2021], pp. 29-41. Epub 11 Nov 2020. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>. Acesso em 08 set. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a-edicao-Retratos-da-Leitura-no-Brasil-IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. Revista *Scripta*, v. 8, n. 14, p. 13 – 22, 18 mar. 2004.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil** [recurso eletrônico]. 2. ed. Editora Unesp Digital. São Paulo, 2019.

LYONS, M. **Livro: uma História viva**. Tradução: Luís Carlos Borges. 1ª ed. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2011.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCELO, Y. JORGE, S. CAPPELETTE, U.; A carne In: ELZA SOARES. **Do Coccix Até o Pescoço**. São Paulo: Maianga Dubas, 2002. 1 CD. Faixa 06.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Wilson. **A Literatura Brasileira: O Modernismo**. Vol. VI. São Paulo: Cultrix, 1965.

MEDEIROS, J. M. **Iracema**, 1884. Óleo s/tela – 167,5 x 250,2 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

MONTEIRO, A. M. **Cassiano: fragmentos para uma biografia**. São José dos Campos, SP: Editora Univap, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. [S.l: s.n.]. São Paulo, Summus: 1992. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001769821> Acesso em 12 jun. 2021.

PESSOA, F. **Obra poética VI**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

PORTINARI, C. **Café**, 1935. Óleo s/tela. 130x195cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro - RJ.

POUND, E. **ABC da Literatura**. São Paulo, SP: Cultrix, 2013.

QUEIROZ, H. N. **Antropófago e Nhengaçu Verdeamarelo: dois manifestos em busca da identidade nacional brasileira**. In. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: julho 2011.

RICARDO, C. **Vamos caçar papagaios**. Fundação Cultural Cassiano Ricardo. São José dos Campos, SP: Companhia Editora Nacional, 2005.

ROJO, R. BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.



ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, SEE, CENP, 2004. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em 31 mar. 2021.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. 4a.ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 12 abr. 2008.

SCHWARTZ, J. **Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos**. São Paulo: Edusp, 1995.

SCHWARCZ, L. Moritz; STARLING, H. **Brasil: uma biografia** [recurso eletrônico]. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA; SILVA, L.; Brasil, Brasil. In: SILVA. **Brasileiro**. Rio de Janeiro: Slap Music, 2018. 1 CD. Faixa 13.

TELES, G. M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.