

O RISO DOS OUTROS: A SUBJETIVIDADE DE JOVENS LEITORES DIANTE DE TEXTOS SATÍRICOS CANÔNICOS E NÃO CANÔNICOS

Mariana Quadros (CP2)

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

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade leitora. Leitura literária. Sátira.

Este trabalho é fruto de reflexões a respeito de minha prática como docente do Colégio Pedro II, tradicional instituição de educação básica da rede federal no Rio de Janeiro. Desde que ingressei na escola, há cinco anos, tenho lecionado nos anos finais do ensino fundamental. O caráter mais aberto das leituras desse segmento e a organização do programa para essas séries por gêneros textuais protegeram-me – em parte, é certo – dos problemas enfrentados desde que comecei, no ano passado, a trabalhar no ensino médio. Para esse segmento, o programa da escola se altera substancialmente: a lista de conteúdos se estrutura de acordo com a linha cronológica da

história da literatura, desde a Idade Média (na primeira série) até o século XXI (na terceira). O objetivo explícito dessa organização é a “contextualização na história da cultura”, da qual o discurso literário seria “parte inalienável”. O programa publicado pelo departamento de Português e Literaturas em Língua Portuguesa do Colégio não ignora “as questões intrínsecas à arte da palavra” e a abertura do texto literário à “pluralidade de leituras”. Tampouco desconsidera que a perspectiva histórica não deve – conforme reafirmam as Orientações Curriculares – levar a um “desfile de características, nomes de autores, obras ou personagens”. Ao contrário, esse ponto de vista deveria levar a uma “fruição ideal” que autorizaria o leitor – nas palavras tiradas a Antonio Candido – a “fundir texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”.

Uma das questões que se nos coloca quando levamos o programa à prática diz respeito exatamente à “fruição”. Propõe-se a existência de uma “fruição ideal”, que parece dar a ver também um leitor ideal, muitas vezes bastante distante dos leitores reais encontrados nas salas de aula. Estes, quando questionados sobre seus hábitos de leitura, por vezes se afirmam leitores não só dos hipertextos do ambiente virtual a que têm acesso constante – em práticas raras vezes reconhecidas pelos próprios adolescentes como atividades de leitura, é preciso lembrar –, mas também se dizem leitores de livros. Trata-se, nesse caso, quase sempre de escolhas orientadas pelo desejo imediato do adolescente, muitas vezes estimulado pela cultura de massa. Essas leituras pouco têm a ver com o objetivo de “fundir texto e contexto” em qualquer “interpretação dialeticamente íntegra”. São movidas no mais das vezes pelo prazer de ler, pela diversão. Tampouco visam ao reconhecimento e à valorização do “patrimônio representativo da cultura brasileira”, um dos objetivos explícitos no Projeto Político Pedagógico da disciplina de língua portuguesa no ensino médio do Colégio Pedro II.

Surgem daí dificuldades pouco abordadas por tal projeto por fugirem a seus objetivos. Uma delas é propiciar a fruição dos textos que compõem aquele patrimônio quando muitos estudantes recusam de antemão o cânone por associarem-no às práticas compulsórias do universo escolar ou ainda por verem os textos canônicos como parte de um patrimônio elitista de que alguns deles – sobretudo os negros, os pobres, os

homossexuais, as mulheres – teriam dificuldades de se apropriar. Estamos diante de desafios relacionados por exporem os campos de força do “assédio” à “transmissão cultural” de extração humanista, para retomarmos a expressão de Inés Dussel (2009). De um lado, estão as pressões dos sujeitos que frequentam a escola, os quais frequentemente negociam a autoridade em vez de submeter-se a ela, em uma novidade de que participam as recentes transformações nas subjetividades, com a grande valorização dos prazeres e satisfações, as suspeitas sobre os valores duradouros e o enfraquecimento dos laços coletivos que permitiam “pautas de transmissão cultural mais estáveis”, para citarmos mais uma vez Dussel (idem, p. 358). De outro, e como parte talvez do mesmo processo de questionamento das autoridades tradicionais, há a difusão – e muitas vezes a diluição – das críticas oriundas do multiculturalismo, dos movimentos pós-coloniais, negros, feministas e LGBT em relação à exclusão das culturas minoritárias do cânone ocidental e nacional. Como levar a uma fruição que não se confunda com o simples divertimento palatável, mas permita a apropriação do texto pelo leitor por meio de sua participação na construção dos significados, ou seja, por meio de um trabalho por vezes prazeroso, mas nem por isso menos trabalhoso? Como apresentar o cânone que conforma a história da literatura cobrada pelo programa da escola sem apagar os conflitos decorrentes da emergência das vozes de grupos que se tentou por tantos séculos calar?

A tarefa, em si árdua, torna-se ainda mais dura quando precisamos – por coerção do programa escolar – introduzir os alunos à leitura literária por textos medievais que lhes parecem muitas vezes inacessíveis devido a motivos diversos: pelas diferenças entre o galego-português e as variantes do idioma observadas hoje no Brasil; pelas especificidades históricas e culturais da Idade Média; pelas particularidades formais e temáticas das cantigas trovadorescas, ou simplesmente por se tratar de poemas, gênero menos mencionado entre as leituras espontâneas dos meus alunos. Essa constelação de obstáculos, os quais nem sempre tenho conseguido vencer, no final do ano passado levou a uma cena que me tem feito interrogar qualquer prática implementada por mim para o estudo da literatura em sala. Um aluno, leitor dedicado, tentando me convencer a seguir com o grupo para a segunda série, me perguntou: “Fala a verdade, professora:

Você gosta mesmo disso, de Trovadorismo, Gregório de Matos?” Gosto. O problema é a fruição ser minha e só.

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

As melhores respostas têm vindo das pesquisas que insistem na importância de dar centralidade à subjetividade leitora, confrontada com os dados objetivos dos textos. Contra o predomínio da abordagem formalista ou o privilégio dado às análises abstratas e racionalizantes de textos, que levam tantos alunos a declararem-se ressentidos com o desrespeito à sua leitura das obras sugeridas pelas escolas, erige-se a necessidade e o desafio de conciliar os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”, segundo proposta de Catherine Tauveron (2013). A esse problema, soma-se aquele relativo ao direito de escolha do leitor. Que espaço para a autonomia resta quando a leitura não parte da escolha pessoal? Como tornar libertadora uma prática pressionada, de um lado, pelas restrições às predileções dos estudantes e de outro pela tensão entre o caráter errático do leitor empírico e o atendimento aos códigos propostos pelas obras? Ou, para citar novamente Rouxel e Langlade: “Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade?” (idem, p. 22)

Apresento aqui os ensaios de respostas – por vezes falhas, mas sempre instigantes – que tenho conseguido formular em minhas aulas a partir das teorias relativas à leitura subjetiva. Centro-me nesta apresentação no trabalho realizado com a

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

Que referências tem a maioria dos estudantes do *campus* Humaitá do Colégio Pedro II em relação ao cômico? O riso vem quase sempre de trocadilhos, charges, filmes de comédia ou piadas encontradas em vídeos da internet ou em shows de *stand-up comedy*. O contexto em que circulam esses produtos está muito distante daquele dos poemas medievais: embora alguns estereótipos reforçados desde a Idade Média até o século XXI – como aqueles relativos à beleza ou à sexualidade femininas – possam parecer “imemoriais”, segundo a classificação proposta por Sírio Possenti (2013, p. 28), hoje grupos de defesa dos direitos da minoria vêm cada vez mais lançando luz sobre a opressão corroborada por muitas piadas. Esse tipo de crítica, que não fazia parte do “campo dos possíveis” da sociedade medieval, não pode ser desconsiderado quando lidamos hoje com o texto satírico, mesmo que canônico. Não custa lembrar, com Fábio Akcelrud Durão (2014), que depois dos anos 1960 há uma pressão crescente por substituir a noção de valor pela de poder quando avaliamos o cânone. A pergunta recorrente nas desaprovações a certas obras humorísticas parece ter deixado de ser qual é a boa piada ou a boa charge para se dirigir ao grupo que se fortalece quando rimos de quem rimos. Em uma escola com um grupo feminista, a que muitos meninos têm respondido violentamente, e com um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros com ramificações nos grêmios dos *campi*, esse tipo de questionamento tende a surgir. Para

enriquecê-los, os alunos assistiram ao documentário *O riso dos outros*, de Pedro Arantes, que põe em pauta os limites do humor, e redigiram um texto no qual opinaram sobre o politicamente correto e o cômico.

O humor apareceu também em uma letra de *rap* trabalhada em sala por serem os produtos desse movimento cultural o único contato com a poesia realizado espontaneamente pela maioria dos alunos da turma. Realmente, a maioria – a exceção foi uma única aluna – negou ler poemas por considerarem-nos difíceis ou chatos. Apenas quando um estudante lembrou-se do *rap*, outros se assumiram amantes de “poesia” ou desse tipo específico de associação do ritmo com a palavra poética. “Trepadeira”, samba-*rap* de Emicida, foi o texto escolhido: admirado por muitos estudantes, o compositor utiliza recursos poéticos que seriam reencontrados – apesar das diferenças estéticas, a serem também apontadas – nas cantigas, como os jogos sonoros e os equívocos decorrentes do duplo sentido.

A imagem que dá título ao *rap* é desdobrada fora do refrão em uma série de trocadilhos com nomes de plantas e atos sexuais. Porém, alguns alunos não refletem acerca da rede figurativa que ajuda a construir a imagem da mulher traidora por um homem supostamente traído, uma vez que, embalados pela melodia, deixam a letra em segundo plano. Nesse caso, o ritmo praticamente apaga a poesia. Além disso, a desconsideração dos sentidos do texto parece revelar que os conhecimentos demonstrados por muitos estudantes *sobre* o *rap* não se revertem em uma efetiva interpretação da letra, procedimento fundamental em um movimento marcado pela importância dada às mensagens – quase sempre de protesto – construídas. Daí a importância de – após trabalhar a trama sonora do poema – pôr em questão, por meio do debate, os sentidos coexistentes em expressões ambíguas para que os alunos possam testar no grupo, isto é, na comunidade interpretativa, suas hipóteses de leitura. Um exemplo desse procedimento foram as discussões propiciadas pela seguinte questão: Que castigo é anunciado nos versos “[Ela] merece uma surra de espada-de-São-Jorge e um chá de comigo-ninguém-pode”? Os alunos, após proporem individualmente soluções para a pergunta, compartilharam suas hipóteses. A maioria se fixou na imagem da espada, sugerindo violência física e sexual. Também eu participei do debate, mas

busquei intervir sobretudo no fim dele para evitar interromper as discussões, já que é comum a voz do professor ser confundida com a verdade sobre o texto. Sugeri uma leitura baseada na simbologia religiosa, do candomblé, para essas plantas. Fui bem pouco convincente. Por razões morais, por medo talvez, ou por simplesmente achar a leitura anterior mais atraente, o grupo julgou minha hipótese absurda. Esse embate permitiu-me levá-los a questionar por que algumas leituras parecem mais instigantes do que outras. Além disso, a descoberta dos sentidos e dos procedimentos poéticos reconhecidos pelo grupo na letra podem levar os alunos a ressignificar sua relação com um estilo musical que tem no próprio nome uma filiação à poesia e – espera-se – a reforçar demandas de leitura estabelecidas pelos textos poéticos.

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

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

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

Se as vozes das mulheres cada vez mais chegam até onde eram proibidas de ir, a resistência de tal impulso excludente ainda hoje parece se atualizar na própria relação entre alguns alunos, eivada de conflitos. Os intertextos entre as cantigas e versos contemporâneos podem também favorecer o questionamento da manutenção ou das transformações das representações da mulher na cultura ocidental. Interromper o trabalho com o texto poético na observação dos jogos de poder seria, contudo, incorrer no equívoco de tratar o poema como um texto entre outros, sem considerar o caráter artístico da literatura. É preciso, pois, levar os jovens a ir além do gosto pela polêmica, desenvolvendo uma leitura cursiva, prazerosa, dos versos compostos pelos trovadores.

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

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

A ùa velha quisera trobar
quand'em Toledo fiquei desta vez;

e veo-me Orraca López rogar
e disso-m'assi: – Por Deus que vos fez,
nom trobedes a nulha velh'aqui
ca cuidarám que trobedes a mim.

Primeiro poema medieval lido em sala, o texto de Afonso Anes do Cotom causou estranheza por sua linguagem: pelo inesperado uso do til sobre a vogal “u”, pela seleção de palavras pouco conhecidas pelos alunos embora parecidas ou idênticas àquelas encontradas no estágio atual do português, como “trobar” e “rogar”, e sobretudo pela presença de vocábulos muito diferentes do léxico moderno de nossa língua. Este é o caso de “nulha” e “ca”. A dificuldade pôde ser vencida por meio do debate, que conjuga as hipóteses pessoais com as soluções apresentadas pela comunidade interpretativa. Os alunos novamente propuseram individualmente soluções para os significados das palavras desconhecidas e depois compartilharam suas hipóteses. Nesse tipo de atividade, é comum que alguns alunos avancem mais do que outros. Alguns observaram as letras maiúsculas iniciais em “Orraca López” para aí então sugerir que se trata de nome próprio. Outros observaram que Orraca López é provavelmente velha – e esse palpite foi hesitante até ser confirmado como interpretação plausível por outros participantes do grupo. Só então os estudantes deduziram que “nulha” pode ser traduzido por “nenhuma”; “ca”, por “porque”. Alguns talvez não chegassem a essa conclusão sozinhos, mas a proposição de uma tradução possível por componentes do grupo gerou aplausos animados da turma. A eles seguiu-se a pergunta sobre o sentido amplo do poema, levantada por um dos estudantes antes mesmo de que eu a propusesse como segundo estágio do debate interpretativo: Qual é o problema de o poeta trovar a uma velha? A resposta não é dada pelo texto, que presume um conhecimento comum a respeito das representações satíricas das velhas. Logo, para respondê-la os alunos precisam retomar e reavaliar estereótipos ainda hoje vigentes a respeito da mulher e do suposto ridículo de a mulher envelhecer e deixar de ser bela etc.

Outros textos mais complexos foram também enfrentados por meio do debate interpretativo. Para eles, recorreremos às cantigas satíricas em português moderno de acordo com as adaptações e recriações realizadas por Natália Correia. A esses poemas se somam algumas belíssimas traduções de cantigas de amor e de amigo galego-

portuguesas por Cleonice Berardinelli e as transcrições dos provençais por Augusto de Campos. Entre esses poemas, os alunos elegeram os que lhes parecem mais tocantes para compor uma antologia pessoal ilustrada ou comentada. A proposta sugeria que os alunos baseassem suas escolhas em critérios subjetivos, como os sons ou as imagens evocados pelos poemas ou as lembranças pessoais suscitadas pelos versos. Entretanto, sondando os alunos, percebi que muitas escolhas se justificavam não por esses critérios, mas pela facilidade de leitura: “escolhi os poemas que eu entendi, professora”, me disse um aluno, sem negar que não dedicou à leitura o tempo necessário. Outras escolhas foram estimuladas pela estranheza do registro baixo – este foi o caso de uma cantiga que satiriza abertamente a sexualidade de uma mulher: “com os colhões te tapo o cu/ e não rebentas, Marinha?”. A esse poema confrontamos um outro, de Joan Airas de Santiago, em que o equívoco é o procedimento principal:

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

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

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

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

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

Ainda está em processo o trabalho com a antologia pessoal e os debates interpretativos, com a utilização e a interpretação dos poemas. Talvez as propostas resultem novamente na recusa às cantigas medievais. Parece-me que este não será o efeito, todavia: porque agora, como propôs Vincent Jouve e reafirmou Neide Luzia de Rezende (2009), o que trabalho em sala é menos um conteúdo do que um modo de ler. E essa forma de relação com os versos, que quer dar espaço para o investimento imaginativo do jovem leitor, pode – eu espero – levar os estudantes a incorporar os versos satíricos a seu repertório pessoal, a efetivamente fruí-los para que o riso possa partir também deles e não só dos outros.

Referências

BERARDINELLI, Cleonice. *Cantigas de trovadores medievais em português moderno*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

BERGSON, Henri. *O riso*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CAMPOS, Augusto de. *Verso reverso controverso*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CORREIA, Natália. *Antologia de poesia portuguesa erótica e satírica*. Lisboa: Antígona: Frenesi, 2000.

_____. *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DURÃO, Fábio Akcelrud Durão. Variações sobre os equívocos do debate do cânone. *Remate de males*, Campinas-SP, (34.2): pp. 613-623, Jul./Dez. 2014

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ ago. 2009.

FONTES, Maria Helena Sansão. Ressonâncias da Idade Média no moderno cancionário popular. *Idioma*, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, 2001 (http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a05.pdf), p. 30-9.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Cantigas d'escarnio e de mal dizer*. Coimbra: Editorial Galaxia.

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

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

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

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