



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

LINDACI CAVALCANTI DE AZEVEDO

**A LEITURA DE FOLHETOS DE CORDEL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A
CAMINHO DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO 8º ANO**

**NAZARÉ DA MATA – PE
2018**

LINDACI CAVALCANTI DE AZEVEDO

**A LEITURA DE FOLHETOS DE CORDEL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A CAMINHO
DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

**NAZARÉ DA MATA / PE
AGOSTO / 2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

S586e

Azevedo, Lindaci Cavalcanti de.

A Leitura de Folhetos de Cordel: uma proposta de Letramento Literário a caminho da Formação do Leitor no 8º ano. / Lindaci Cavalcanti de Azevedo. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.

178p.: Il.

Orientador: Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, 2018.

1. Literatura de Cordel. 2. Leitura do texto Literário. 3. Letramento Literário. 4. Método Recepcional. 5. Formação do Leitor. I. Título. II. Silva, Josivaldo Custódio da. (orient.).

CDD 20th ed. – 398.5
Rosa Cristina - CRB4/1841

LINDACI CAVALCANTI DE AZEVEDO

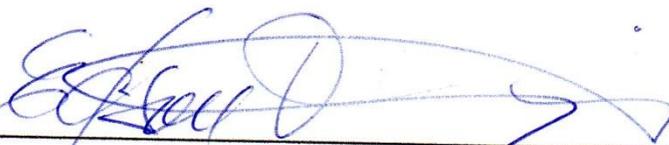
**A LEITURA DE FOLHETOS DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO A CAMINHO DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 20/09/2018.

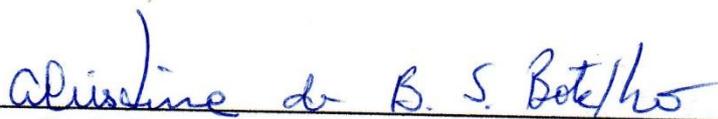
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva
Orientador (UPE/Mata Norte)



Prof. Dr. Edson Tavares Costa
Examinador Externo (UEPB)



Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho
Examinador Interno (UPE/Mata Norte)

Nazaré da Mata- PE

2018

DEDICATÓRIA

De forma especial ao meu professor e orientador Dr. Josivaldo Custódio da Silva a quem destaco a maior parte do sucesso deste trabalho.

A minha mãe, pelas orações e compreensão diante da ausência no período de estudos.

A Lorena Maria Cavalcanti Cabral e a Mauro Solimar de Sousa Fernandes Neto, filhos amados.

À minha amiga Alcilene Inês dos Santos, principal incentivadora para a prestação da seleção deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus a quem reconheço a total dependência de tudo o que faço.

Ao meu professor, Dr. Josivaldo Custódio da Silva pela orientação recebida e conhecimentos compartilhados.

À minha família – mãe, irmãos, filhos e sobrinhos – que me apoiam em meus projetos de vida.

A todos os alunos da turma II do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, companheiros fiéis.

As minhas amigas Andreia, Luciana, Maria da Penha, Marilene Valdeci e Vera Lúcia pelo apoio e orações recebidas.

Aos meus colegas de trabalho, funcionários, das Escolas Municipais Manoel Marques da Silva e Pio X pela motivação a mim prestada.

À CAPES pela bolsa parcialmente concedida durante o decorrer dessa pesquisa.

A todos os professores permanentes e colaboradores do Profletras – UPE/*Campus* Mata Norte, em especial, aos professores Doutores Cristina Botelho e José Jacinto pelas contribuições importantes no exame de qualificação.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização dessa pesquisa.

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária.

Rildo Cosson

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta de aquisição do letramento literário a caminho da formação do leitor na escola, por isso levamos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição da rede pública municipal, a participarem de atividades voltadas para a leitura do texto literário. Tivemos como objetivo maior analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno a partir das leituras dos folhetos de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros (2002) e *O Futebol no Inferno*, de José Soares (1974). Para tal, nos apoiamos em uma investigação de caráter quanti-qualitativo, visto que a partir de um questionário escrito diagnosticamos o conhecimento prévio dos estudantes sobre a literatura de cordel, para só então elaborarmos e aplicarmos duas oficinas didáticas baseadas na fusão do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e de sequências didáticas do *Letramento Literário*, de Cosson (2012). De ambas as oficinas, foi que analisamos as atividades escritas individuais dos alunos procurando entender como eles compreenderam e interpretaram a leitura dos folhetos de cordel relacionando-os com suas vivências e experiências. Ainda como estratégia metodológica, optamos pela pesquisa-ação, pois perante a necessidade de formar leitores reflexivos, a professora pesquisadora interagiu diretamente com os alunos, na tentativa de possibilitar caminhos que os levem ao letramento literário, acompanhando e avaliando sua prática pedagógica. No intuito de fundamentarmos nosso trabalho recorreremos a diversos teóricos e estudiosos como Cosson (2012) com sua proposta teórico-prática do *Letramento Literário*; a *Estética da Recepção*, de Jauss (1979; 1994) e Zilberman (1989); Aguiar e Bordini (1988) em relação ao *Método Receptional*; para a discussão sobre a literatura de cordel na sala de aula nos detivemos nas reflexões de Pinheiro e Lúcio (2001); nos pautamos em Martins (2006), Iser (1996; 1999), Lajolo (2005) e Colomer (2007) nos estudos sobre leitura e leitura do texto literário; além de Candido (1985; 2011) quanto à relevância da literatura no desenvolvimento humano. Através da análise do *corpus*, constatamos que as oficinas aplicadas mostraram resultados positivos, pois os alunos demonstraram avanços quanto a compreensão e interpretação da leitura de folhetos de cordel desenvolvendo novas habilidades à aquisição do letramento literário e ampliando suas formações leitora e humana.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel. Leitura do texto literário. Letramento Literário. Método Receptional. Formação do Leitor.

ABSTRACT

This research presents a proposal for the acquisition of literary literacy on the way to the formation of the reader in the school, so we take students from the 8th grade of Elementary School, an institution of the municipal public network, to participate in activities aimed at reading the literary text. We had as main objective to analyze the process of literary literacy in the written production of the student from the readings of the stringed booklets *O Soldado Jogador*, by Leandro Gomes de Barros (2002) and *O Futebol no Inferno*, by José Soares (1974). To that end, we rely on quantitative-qualitative research, since from a written questionnaire we diagnose the students' prior knowledge about the cordel literature, only then to design and apply two didactic workshops based on the fusion of the Receptive Method, Aguiar and Bordini (1988) and didactic sequences of Cosson's *Literary Letters* (2012). From both workshops, we analyzed the individual written activities of the students trying to understand how they understood and interpreted the reading of the cordel leaflets relating them to their experiences and experiences. Still as a methodological strategy, we opted for action research, because in view of the need to train reflective readers, the researcher interacted directly with the students, in an attempt to enable paths that lead them to literary literacy, accompanying and evaluating their pedagogical practice. In order to base our work, we resort to several theorists and scholars as Cosson (2012) with his theoretical-practical proposal literary literacy; the *Aesthetics of Reception*, by Jauss (1979, 1994) and Zilberman (1989); Aguiar and Bordini (1988) regarding the Receptive Method; for the discussion about cordel literature in the classroom, we had the thoughts of Pinheiro and Lucio (2001); (2005) and Colomer (2007) in the studies on reading and reading the literary text; besides Candido (1985; 2011) regarding the relevance of literature in human development. Through the analysis of the corpus, we verified that the applied workshops showed positive results, since the students demonstrated advances in the understanding and interpretation of the reading of cordel leaflets, developing new skills in the acquisition of literary literacy and broadening their reading and human training.

KEYWORDS: Literature of Cordel. Reading of the literary text. Literary Literacy. Receptive Method. Reader Formation.

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Você já ouviu falar em Literatura de Cordel?.....	93
Gráfico 2: O que você sabe sobre o poema de Cordel?.....	95

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Resposta do aluno “Rúben”	88
Figura 2: Resposta do aluno “Jaaziel”	88
Figura 3: Resposta do aluno “Elias”	88
Figura 4: Resposta do aluno “Manassés”	89
Figura 5: Resposta do aluno “Ló”	89
Figura 6: Resposta do aluno “Judá”	89
Figura 7: Resposta do aluno “Assuero”	89
Figura 8: Resposta do aluno “Abraão”	89
Figura 9: Resposta do aluno “Abraão”	90
Figura 10: Resposta do aluno “Ismael”	91
Figura 11: Resposta do aluno “Manassés”	91
Figura 12: Resposta do aluno “Assuero”	91
Figura 13: Resposta do aluno “Josafá”	91
Figura 14: Resposta do aluno “Josué”	91
Figura 15: Resposta do aluno “Levi”	92
Figura 16: Resposta do aluno “Abraão”	93
Figura 17: Resposta do aluno “Judá”	93
Figura 18: Resposta do aluno “Jacó”	93
Figura 19: Resposta do aluno “Josafá”	93
Figura 20: Resposta do aluno “Assuero”	94
Figura 21: Resposta do aluno “Josafá”	94
Figura 22: Resposta do aluno “Moisés”	94
Figura 23: Resposta do aluno “Jacó”	94
Figura 24: Resposta do aluno “Josué”	94
Figura 25: Resposta do aluno “Judá”	96
Figura 26: Resposta do aluno “Josafá”	96
Figura 27: Resposta do aluno “Gideão”	96
Figura 28: Resposta do aluno “Abraão”	96
Figura 29: Resposta do aluno “Jacó”	96
Figura 30: Resposta do aluno “Eliseu”	97

Figura 31: Resposta do aluno “Jacó”	97
Figura 32: Resposta do aluno “Esaú”	97
Figura 33: Resposta do aluno “Jaaziel”	97
Figura 34: Resposta do aluno “Josafá”	97
Figura 35: Resposta do aluno “Levi”	97
Figura 36: Resposta do aluno “Jacó”	98
Figura 37: Resposta do aluno “Isaque”	98
Figura 38: Resposta do aluno “Josafá”	98
Figura 39: Resposta do aluno “Salomão”	100
Figura 40: Resposta do aluno “Davi”	100
Figura 41: Resposta do aluno “Sansão”	101
Figura 42: Resposta do aluno “Adão”	103
Figura 43: Estrofe vigésima primeira de <i>O Soldado Jogador</i>	104
Figura 44: Estrofe vigésima nona de <i>O Soldado Jogador</i>	105
Figura 45: Resposta do aluno “Davi”	105
Figura 46: Resposta do aluno “Daniel”	106
Figura 47: Resposta do aluno “Noé”	106
Figura 48: Resposta do aluno “Daniel”	108
Figura 49: Resposta do aluno “Noé”	108
Figura 50: Resposta do aluno “Davi”	109
Figura 51: Resposta do aluno “Salomão”	109
Figura 52: Resposta do aluno “Sansão”	110
Figura 53: Resposta do aluno “Noé”	110
Figura 54: Vigésima segunda estrofe do folheto <i>O Soldado Jogador</i>	112
Figura 55: Resposta do aluno “Daniel”	113
Figura 56: Resposta do aluno “Salomão”	114
Figura 57: Resposta do aluno “Sansão”	116
Figura 58: Resposta do aluno “Noé”	116
Figura 59: Resposta do aluno “Davi”	118
Figura 60: Resposta do aluno “Adão”	118
Figura 61: Resposta do aluno “Daniel”	118
Figura 62: Resposta do aluno “Salomão”	119
Figura 63: Resposta do aluno “Davi”	120

Figura 64: Resposta do aluno “Daniel”	120
Figura 65: Resposta do aluno “Sansão”	121
Figura 66: Resposta do aluno “Noé”	122
Figura 67: Resposta do aluno “Sansão”	123
Figura 68: Resposta do aluno “Daniel”	123
Figura 69: Resposta do aluno “Adão”	123
Figura 70: Resposta do aluno “Noé”	124
Figura 71: Resposta do aluno “Salomão”	125
Figura 72: Resposta do aluno “Sansão”	125
Figura 73: Resposta do aluno “Noé”	126
Figura 74: Resposta do aluno “Sansão”	127
Figura 75: Resposta do aluno “Salomão”	127
Figura 76: Resposta do aluno “Adão”	128
Figura 77: Resposta do aluno “Adão”	128
Figura 78: Resposta do aluno “Daniel”	129
Figura 79: Resposta do aluno “Daniel”	129
Figura 80: Resposta do aluno “Davi”	130
Figura 81: Resposta do aluno “Davi”	130
Figura 82: Resposta do aluno “Sansão”	131
Figura 83: Resposta do aluno “Salomão”	132

LISTA DE SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO	20
1.1 LEITURA.....	20
1.1.1 Leitura do Texto Literário.....	24
1.1.2 O texto literário na formação do leitor: o que dizem os documentos oficiais.....	30
1.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	33
1.2.1 <i>A Estética da Recepção</i> na formação do leitor.....	33
1.2.2 <i>O Método Recepcional</i>	40
1.3 LETRAMENTO(S).....	42
1.3.1 <i>Letramento Literário</i> : Uma proposta teórico-prática.....	44
1.3.2 O letramento literário como processo de aquisição da leitura e da escrita no contexto social.....	47
2 A LITERATURA DE CORDEL	51
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE CORDEL.....	51
2.2 TEMAS NOS FOLHETOS DE CORDEL BRASILEIRO.....	56
2.3 A ILUSTRAÇÃO NO CORDEL.....	57
2.4 CORDEL E ESCOLA: UMA PARCERIA IMPORTANTE.....	58
3 APRESENTAÇÃO DOS FOLHETOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA	62
3.1 FOLHETO DE CORDEL: <i>O SOLDADO JOGADOR</i>	62
3.2 FOLHETO DE CORDEL: <i>O FUTEBOL NO INFERNO</i>	67
4 PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 PESQUISA-AÇÃO.....	73
4.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	74
4.3 PÚBLICO-ALVO.....	75
4.4 OBJETIVOS.....	75
4.5 QUESTIONÁRIO E OFICINAS.....	75
4.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	76
4.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	76

5	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	78
5.1	OFICINA 1: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APLICABILIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO FOLHETO DE CORDEL <i>O SOLDADO JOGADOR.....</i>	<i>78</i>
5.2	OFICINA 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARA APLICABILIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO FOLHETO DE CORDEL <i>O FUTEBOL NO INFERNO.....</i>	<i>82</i>
6	FOLHETOS DE CORDEL NA SALA DE AULA: A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM PRÁTICA.....	87
6.1	INTRODUÇÃO DO CORDEL NA SALA DE AULA: DIAGNOSE.....	87
6.2	<i>O SOLDADO JOGADOR: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....</i>	<i>99</i>
6.3	<i>O FUTEBOL NO INFERNO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....</i>	<i>119</i>
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	133
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	140
	OBRAS CONSULTADAS.....	146
	APÊNDICES.....	148
	ANEXOS.....	176

INTRODUÇÃO

Apesar de a leitura estar presente no currículo escolar e ser uma prática constante de intervenção dos professores, os alunos, em sua maioria, ainda não conseguem se tornar leitores ativos de variados gêneros textuais, inclusive os textos literários. Esta dificuldade também ocorre na leitura de poemas da literatura de cordel, levando-nos a repensar as práticas institucionais, no que diz respeito à ação dos docentes de Língua Portuguesa, quanto ao processo de formação leitora do aluno, seja a obra literária erudita ou de caráter popular.

O texto literário é criado pelo homem, expressa, portanto, sentimentos e experiências que não se restringem a fatos históricos de um determinado tempo, isso ratifica o fato de a leitura do texto literário ser uma prática social e interacional envolta num processo simultâneo de criação e recepção entre o texto e o leitor (JAUSS, 1994).

Nessa perspectiva, é necessário formar leitores que busquem os sentidos produzidos pelo texto literário, já que a literatura exerce papel fundamental na formação da personalidade, satisfazendo as necessidades básicas do ser humano de conhecer a si mesmo e a sociedade a qual está inserido. Reconhecendo-se em situações propagadas na obra de arte, refletora de sentimentos e valores embutidos em sua beleza estética (CANDIDO, 2011).

A literatura popular também trata de diversas situações das práticas sociais, familiares ao cotidiano do aluno, e, ao ser trabalhada de maneira sistematizada, e não apenas prazerosa, amplia a prática da leitura de poemas na escola enquanto leitura do texto literário que vise enriquecer o repertório cultural dos alunos e auxiliá-los rumo à formação de um leitor proficiente.

O ato de leitura não deve se fechar em si mesmo, ele necessita ser materializado através de um registro escrito, já que a leitura aliada a essa materialização é uma das intervenções para chegarmos ao letramento literário, e, por isso, a proposta do trabalho com o cordel que assim como todo texto literário, precisa ser aquela pautada numa análise de texto que vá do seu interior para o exterior, no intuito de que a leitura possibilite a fruição estética.

Quanto mais experiências o aluno tiver com os mais variados tipos de textos, mais se tornará curto o caminho que o levará as práticas de letramento enquanto aquisição do literário.

A leitura do texto literário é, muitas vezes, levada ao segundo plano, no processo de ensino-aprendizagem, ficando difícil para o professor desenvolver atividades no momento em que percebe que os estudantes não se identificam como sujeitos envolvidos no contexto dos textos lidos, ou seja, quando o aluno ler uma obra e a sente distante desprezando o caráter universal da literatura. Essa dificuldade se amplia quando o trabalho com a literatura se resume à análise de estruturas gramaticais presentes no texto literário. Embora, entendamos que aspectos gramaticais e linguísticos, possam ser estudados em função do texto literário em estudo, portanto tratando-se da exploração prioritária de aspectos estéticos.

Vimos a necessidade de ir além do livro didático, trabalhando com textos literários completos que visaram ampliar as práticas de leituras dos alunos levando a nós professores à reflexão sobre como nossos estudantes compreendem, interpretam e contextualizam o que leem. Logo, aconselhamos iniciar o trabalho com o texto literário a partir do levantamento do conhecimento prévio do aluno, parte fundamental a ser observada durante as propostas de leitura e escrita.

Daí surgiu a proposta do trabalho com o cordel sem fragmentação correlacionando-o com as vivências e expectativas do estudante, ora atendendo aos seus horizontes de leitura, ora o confrontando, possibilitando a reconstrução dos sentidos do texto, indo das vivências individuais de leitura, do discente, para às coletivas e vice-versa, porque as atividades de leitura precisam ser compartilhadas para se trocar experiências, repensar valores e desenvolver o pensamento crítico (COSSON, 2012).

Destacamos a responsabilidade da escola no processo da formação leitora, tanto no que concerne a leituras em geral, como no que diz respeito ao texto literário o qual é o nosso foco mobilizador. Portanto, devemos didatizar as aulas destinadas ao trabalho com a leitura da obra literária para que nossos alunos caminhem efetivamente para a compreensão e interpretação dos textos literários que leem, bem como para que haja a extrapolação da atividade escolar, ou seja, que a leitura se torne uma prática que ultrapasse os muros da escola, alcançando a comunidade a qual pertencem (COSSON, 2012).

Outra contribuição desta pesquisa é propiciar aos docentes, sugestões de algumas atividades relativas ao processo da formação de leitores, via folhetos de cordel, que possam vir a auxiliá-los em sua prática pedagógica, enquanto professor de Língua

Portuguesa do Ensino Fundamental, em relação ao estudo do texto literário e aos possíveis caminhos para a formação leitora de seu alunado.

No intuito de encaminhar estudantes do ensino fundamental, da escola pública, a serem cidadãos leitores do mundo surgiu a necessidade de identificar onde estão as dificuldades que os impedem de realizar leituras de textos diversos, incluindo os literários, por isso optamos pela pesquisa de abordagem quanti-qualitativa tendo como foco central os pressupostos da pesquisa-ação, tratando-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa qualitativa que ao ser levada para a sala de aula, possibilita ao professor o envolvimento direto na pesquisa, podendo avaliar sua prática durante a realização das atividades propostas em sala.

Então, nos questionamos se é possível formar leitores através da prática da leitura de folhetos de cordel, pois a partir das dificuldades dos alunos em relação à leitura, compreensão e interpretação de textos literários foi que vivenciamos propostas de intervenção pedagógica acreditando na hipótese de que o trabalho com a literatura de cordel propicia o aperfeiçoamento de competências que levam à formação leitora do aluno e ao letramento literário. Para um leitor desenvolver efetivamente seu letramento, é necessário que ele demonstre condições de compreender e interpretar o contexto no qual está inserido. Dessa forma, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno a partir das leituras de folhetos de cordel, considerando os seguintes objetivos específicos: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca da literatura de cordel, a partir do levantamento feito através de um questionário; analisar as produções escritas do aluno quanto à compreensão e interpretação dos folhetos de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros (2002) e *O Futebol no Inferno*, de José Soares (1974); e observar se há relação entre os poemas de cordel com o contexto do leitor.

Nosso texto encontra-se organizado em sete capítulos. Nos dois primeiros, fizemos consulta a vários autores de reconhecida contribuição sobre o tema e o método a serem explorados, como, por exemplo, Cosson (2012) com as propostas do *Letramento Literário*, Jauss (1979; 1994), Zilberman (1989) com os estudos teóricos e críticos sobre a *Estética da Recepção*, respectivamente, Aguiar e Bordini (1988) com relação ao *Método Recepcional*, além de Pinheiro e Lúcio (2001) sobre o cordel na sala de aula, Martins (2006), Iser (1996; 1999), Lajolo (2005) e Colomer (2007) sobre leitura e leitura do texto

literário e Candido (1985; 2011) sobre *Literatura e Sociedade* e a importância da literatura na formação do homem, respectivamente.

No terceiro capítulo analisamos dois folhetos de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros e *O Futebol no Inferno*, de José Soares; e no quarto relatamos o percurso metodológico orientador desse trabalho no qual destacamos o lócus, público-alvo, o *corpus*, categorias de análise e objetivos, enquanto que no quinto mostramos a descrição das oficinas, detalhando as intervenções realizadas que tiveram como base as propostas teórico-metodológicas do *Método Receptional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) e do *Letramento Literário* (COSSON, 2012).

Já no sexto capítulo, analisamos um questionário escrito com a finalidade de diagnosticar o conhecimento dos alunos em relação aos poemas de cordel e posteriormente verificar se ocorreu aprimoramento da leitura do texto literário, dizendo respeito, portanto, a investigação das produções escritas dos alunos das quais verificamos o resultado da aplicabilidade das propostas desenvolvidas nas oficinas. Já, o último capítulo, se referiu aos resultados da pesquisa e uma breve discussão sobre os mesmos.

Concluídos os capítulos, finalizamos a dissertação com as considerações finais sobre a visão global do produto dessa pesquisa, as referências e anexos fundamentais para a compreensão geral do desenvolvimento desse trabalho.

1 PERCURSOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

Hoje, mais do que nunca, fica difícil falarmos de formação de leitores sem interligar termos, conceitos e considerações sobre leitura, leitura do texto literário¹ e letramento literário.

1.1 LEITURA

Primeiramente, precisamos “considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. (MARTINS, 1994, p. 30). Entendemos aqui, uma leitura que vai além da escrita, uma leitura social, sejam de gestos, atitudes, de ação, de mundo, uma leitura cultural ligada à arte e a própria historicidade humana.

Nesse sentido, acompanhamos o seguinte pensamento de Martins (1994, p. 23):

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.

A prática da leitura ultrapassa o processo de alfabetização, trata-se de uma aprendizagem que acompanha a pessoa durante toda a vida e situações sociais experienciadas que virão a enfrentar, já que a leitura é uma prática que abrange diversas esferas sociais imbricada em diferentes contextos.

Leffa afirma que “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, [...] mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo para confirmar ou rejeitar hipóteses”. (1996, p. 14). Isso é, a leitura vai além da decodificação, porque à proporção que avançamos no processo de leitura de determinado texto, podemos constatar ou não nossos modos de pensar e ver o mundo. Bem como, o texto pode nos levar a refletir sobre as hipóteses por ele sugeridas modificando, inclusive, nossas ideias e sentimentos.

Na mesma percepção de que a leitura possui seu lado subjetivo, todo leitor passa no ato da leitura por uma experiência que “é uma relação de algo que não sou [...], é uma

¹ Embora muitos autores da área de Literatura e Ensino utilizem recorrentemente o termo “leitura literária”, entendemos que na nossa pesquisa ele poderá causar ambiguidade, por isso optamos por usar “leitura do texto literário”.

relação em que algo tem lugar em mim [...], é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. (LARROSA, 2011, p. 10). Logo vemos aqui a experiência proveniente do ato da leitura, que pode levar o leitor a enxergar através de a leitura aquilo que ainda não possui, mas que o invade levando-o à reflexão, é um diálogo entre as concepções de mundo presentes no texto lido e as percepções pre-existentes no repertório de vida do leitor, isso gera uma experiência nova, uma mudança na maneira de enxergar o mundo e a si mesmo.

No Brasil, a escola representa, geralmente, o primeiro local onde o aluno aprende a ler textos escritos, portanto, devemos levá-lo a ser um leitor atuante, crítico, com a habilidade de dialogar com o texto, experienciando seu conteúdo, atribuindo-lhe sentidos, pois “[...] toda leitura de um texto é, portanto, individual, porque individuais são as experiências de cada um. Um texto é plurissignificativo, e cada pessoa utiliza parte de suas possibilidades [de leitura]” (MARIA, 2008, p. 22). Trata-se de um ato individual que se completa na atitude coletiva do compartilhamento de uma leitura, em que os resultados dessa socialização retornam ao intelecto do indivíduo ampliando suas experiências de leitura. Daí ser necessário realizarmos atividades de leitura que enfoquem os conhecimentos prévios do aluno, permitindo que esse se veja como sujeito atuante na construção do processo de leitura, e, conseqüentemente, de aprendizagem, de acordo com Freire (1989).

A experiência que o ato da leitura nos traz, perpassa por níveis fundamentais de leitura segundo Martins (1994): a sensorial, a emocional e a racional. A *sensorial* condiz com o primeiro processo de leitura referente às percepções através dos sentidos, é o nível elementar do ato de ler; a emocional diz respeito às emoções provocadas no exercício da leitura, tem a ver também com o estado emocional do leitor que ora pode ler um texto e sentir raiva, por exemplo, ora pode estar em consonância com ele e por fim, a racional, afinal provoca reflexão sobre o que está sendo lido, dando sentido ao texto. Ainda, para Martins:

Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, *esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado*, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 1994, p. 37, grifos da autora).

Essas categorias de leitura são importantes e se complementam proporcionando ao leitor uma experiência mais ampla e significativa do texto lido. As acepções atribuídas ao texto dependerão das vivências de leitura e de mundo cujo leitor esteja envolvido, bem como das situações que norteiam a comunidade que o cerca.

O ato da leitura é essencial para melhor participação na sociedade, pois ela é “uma condição do exercício pleno da cidadania [...] é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai [...] povoando a cabeça e o coração dos pensadores, dos formadores de opinião, dos cientistas, dos poetas” (ANTUNES, 2009, p. 195), é uma forma de aprender a ler e reler a nós mesmos e o mundo que nos cerca.

Aprofundando as considerações supracitadas, Colomer afirma que ler

[...] é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2007, p. 31-32).

No ato da leitura há um jogo de raciocínio direcionado a entender as mensagens escritas no texto. Tais mensagens vão confrontar-se com as já contidas no mundo do leitor que vai analisando e reanalisando pensamentos na construção de conhecimentos sobre o que foi lido.

Tudo isso se resume na posição de Colomer (2002, p. 36) quando ratifica que “o ato de ler consiste, pois, no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo”. Ler é, portanto, raciocinar, é um jogo de imersão no texto que desagua no mundo do leitor e volta para o texto, num jogo espiral buscando os sentidos pretendidos na interpretação textual.

Segundo Solé (1998, p. 172)

Aprender a ler significa encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. Aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. Em suma, significa ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem.

Notamos a importância de a escola intervir no processo de leitura de forma que leve o aluno a ser um sujeito autônomo perante de uma obra, um ser que tenha propósitos definidos de leitura, que compreenda a importância e o prazer que a mesma pode propiciar, sabendo também confrontar o conteúdo lido com suas vivências e apreciações textuais anteriores.

“A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto”. (ZILBERMAN, 1999 p. 85). Aqui, consciente do fato de o texto pertencer a quem o escreveu, nos harmonizamos com ele de tal maneira que as apreensões que tiramos a partir da leitura dele, isso influencia na construção e desconstrução de nossa identidade de modo que a leitura nos conduz à análise e reformulações dos nossos valores e posicionamentos diante de nós mesmos e perante a sociedade.

Cabe à escola incentivar a busca dessa leitura consciente e atuante à medida que atribui significado ao texto, relaciona-o com outros textos que já façam parte do repertório de leitura do aluno, buscando pistas do modo que o autor gostaria que realizassem determinada leitura. O aluno também precisa desenvolver a prática de questionar as leituras levadas para a sala de aula, optando por mergulhar nela ou não (LAJOLO, 1993). Portanto, o professor necessita criar situações que motivem o aluno a querer ler o texto que lhe foi proposto, pois, é necessário que ele tenha acesso à diversidade de textos.

Existe uma crise de leitura nas escolas brasileiras cuja reflete na crise da escola, por causa da função de intermediar o ensino através das práticas de leitura e escrita (ZILBERMAN, 2009). Essa crise provém de diversos fatores dos quais não nos convém aprofundar a discussão, mas “leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos” (ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Vemos a proposta de trabalhar mais os textos literários visando práticas de leitura eficazes que desenvolvam maiores habilidades e competências no aluno durante o ato de leitura.

Afinal, “A leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (ANDRUETTO, 2012, p. 57) porque a leitura do texto literário propicia prazer ou estranhamento, indica novos caminhos de explorar imagens simbólicas, permite-nos entrelaçamento do nosso eu com o texto, deixa confrontar novas mensagens com as já pertencentes ao nosso universo de leitura e de mundo, envolve ao

passo que nos põe como sujeitos ativos no processo de tomar posse do texto, dando-lhe sentidos.

1.1.1 Leitura do Texto Literário

No que se refere à leitura do texto literário, sabemos que é o caminho mais correto para se formar leitores, à medida que desperta a imaginação levando a dialogar diretamente com o texto, confrontando nossas visões de mundo com o contexto da obra, abrindo assim um leque para ampliarmos nosso horizonte de expectativas, conforme afirma Zilberman, (1993, p. 19) “[...] a obra de ficção avulta como o modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo, ela nunca se dá de maneira completa e fechada”.

A leitura do texto literário demanda importância e responsabilidade não só na formação do leitor competente, mas também na formação do ser humano, ao passo que o leva a refletir sobre si e sobre o próximo nos mais variados contextos. Pois, sabemos que:

O leitor investe no texto a partir da sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (ROUXEL, 2013, p. 25).

A experiência humana por meio de textos literários exige esforço, pois ao ler esses tipos de textos o aluno precisa desenvolver competências e habilidades que o levem à construção dos sentidos presentes no texto e no mundo do aluno, realizando inferências para complementar a obra literária. Essa leitura só é possível por causa do conhecimento de mundo que todo leitor traz consigo; essa leitura também ajuda o homem a se posicionar diante do mundo, a entender a si e a desenvolver seus próprios pensamentos.

Vemos que “a leitura pode ser uma [...] experiência de linguagem, [...] de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, [...] em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos ‘sentimentos’”. (LARROSA, 2011, p. 10). Tal afirmativa condiz perfeitamente com o que se espera ao lermos um texto literário, que ele

nos leve a novas experiências ao confrontarmos nosso mundo com o mundo do texto, e, a partir dele, uma leitura subjetiva invada nosso interior e nos leve a refletirmos sobre diversos aspectos de como nos vemos e como as pessoas nos veem, gerando em nós novos sentimentos e comportamentos, transformações.

Paulino e Cosson (2009, p. 63) também corroboram a ideia de que “a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano [...]”, inclusive no sentido de “educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais [...]”. Uma das razões para tal é o fato de o texto literário nos levar a nos colocar no lugar da outra pessoa, a se envolver com os seus estados emocionais, o que nos conduz a reflexão sobre nosso eu individual e coletivo nos direcionando a sermos mais humanos.

Em Perrone-Moisés (2000, p. 351), encontramos a seguinte afirmativa para aprofundarmos nossas reflexões:

[...] a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real.

Nos confrontamos com a relação entre a ficção e a realidade, pois ao lermos um texto literário estamos realizando reflexões críticas nas quais paralelizamos a realidade ficcional presente no contexto da obra com a realidade existencial do leitor. A autora também nos chama a atenção para o fato de a leitura da obra ficcional ter o poder de levar o leitor a rever seus conceitos e posicionamentos, a partir das novas visões de vida presentes no texto literário, já que ficcional por essência, o texto literário propicia uma leitura que leva o homem à busca de si mesmo, do outro e das situações que o cercam, afinal para Andruetto (2012, p. 54) “Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias, nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”.

Para Colomer e Camps (2002, p. 93) a leitura do texto literário “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação”. Nessa perspectiva, o texto literário também funciona como condutor de reflexão do ser humano, seja abrindo o leque da imaginação estética, seja indo além das marcas de autoria do escritor do texto, à medida que se vê presente no processo de construção dos

sentidos da obra, ou ainda repensando a si mesmo diante das interpretações que o texto propicie, já que “sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 36), por isso a obra literária é multifacetada.

O pluralismo de sentidos provenientes da leitura do texto literário não designa a liberdade total de significados pessoais sobre um texto lido, o leitor necessita chegar a “uma interpretação determinada da mensagem que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 47), pois os diferentes significados que o leitor pode atribuir a um texto literário servem para refletir, confrontar e construir seus pensamentos, mas a compreensão do texto precisa estar relacionada aos sentidos sugeridos pela mensagem que o autor deseja transmitir, por isso, ao desenvolvermos o trabalho com a leitura do texto literário, devemos ter transparência quanto ao “sentido e os limites de sua contextualização literária e cultural” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 101).

Falando sobre a leitura do texto literário, Iser (1996, p. 50) ratifica que “A obra literária se realiza então da convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor”. É aquela que desconstrói conceitos, ideias e comportamentos para reconstruí-los numa nova visão de mundo, de modo de ser, que modifica a construção espiral do nosso eu.

Cosson (2009) designa alguns modos de ler, dos quais destacamos a leitura enquanto construção de sentidos sendo aquela “[...] que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária” (COSSON, 2009, p. 43), ou seja, a formulação dos significados de uma obra literária se dá também através da leitura simultânea do texto, do contexto biográfico e histórico da época em que foi publicado confrontado ao da época em que está sendo lida, bem como na identificação da intertextualidade presente no texto que deverá ser percebida pelo leitor de acordo com leituras já anteriores de textos literários ou até mesmo de seu conhecimento de mundo. Falamos de um modo de leitura que exige muita reflexão do leitor, pois ele precisa explorar o texto de forma ampla e detalhada em variados aspectos como o histórico e o literário, necessita ainda despertar para o questionamento do texto e isto requer vasta aproximação do leitor com o texto literário.

Esse “[...] modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor [...]” (COSSON, 2009, p. 44). Tudo isso poderá ser subsidiado por um leitor com vasta experiência no ato de ler e principalmente pela escola que deve sistematizar as atividades de leitura pedagogicamente estruturadas levando o aluno a viver uma vasta e significativa experiência com o texto literário, sendo instigado a trazer à tona seus conhecimentos culturais e literários para defrontá-los com a mensagem oferecida pelo texto literário lido atribuindo-lhe novos significados.

Daí a importância de trabalhar a leitura do texto literário na escola, visando despertar no aluno novos horizontes de leitura, levando-o ao encontro pessoal com a obra literária, posicionando-se diante dela, refletindo individualmente e coletivamente sobre as perspectivas e questionamentos que a experiência estética lhe desperta enquanto instrumento construtor de sua identidade e de reflexão sobre a sociedade. Assim, Antunes (2009, p. 200) destaca sobre a leitura do texto literário que ela

[...] possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza.

A citação acima, nos revela a importância da leitura do texto literário tendo como consequência a fruição estética, levando a reconhecer o texto literário como um aliado que reporta a outros mundos, nos quais a obra de ficção se apresenta como uma ponte entre a nossa realidade e imaginação, nos libertando de possíveis mazelas sociais, conduzindo à reflexão sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca.

Segundo Rangel (2003), a leitura do texto literário se constitui de uma experiência subjetiva que deve enfatizar as particularidades do leitor e das situações que ele vivencia no ato de ler, como isso não costuma acontecer, essa experiência fica comprometida na escola, ou seja, a instituição de ensino precisa valorizar a individualidade do aluno, investigando seu conhecimento de mundo para intervir de forma a explorar atividades de leitura que primeiramente estejam voltadas para suas vivências e só depois lhe oferecer textos literários mais complexos. A escola precisa também considerar como suas práticas de leitura estão sendo direcionadas, pois há diferentes tipos de situações a serem adotadas em atividades leitoras. Afinal como afirma Solé:

Para que uma pessoa se envolva em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. (SOLÉ, 1998, p. 42).

Esse é um dos papéis da escola, desenvolver essa autonomia nos alunos de forma que eles manuseiem textos literários simples ou complexos, canônicos ou populares, pois mesmo sabendo que "Literatura não se ensina, aprende-se com ela" (MARTINS e VERSIANI, 2008, p.18), ainda assim, a mediação do ato de ler o texto literário necessita de procedimentos metodológicos bem definidos pela escola.

Como vimos, enquanto a literatura não é ensinada, a leitura do texto literário deve ser, cabe ao professor direcionar o aluno a explorar as especificidades próprias a esse tipo de texto e caso a escola abandone essa atividade teremos uma sociedade, culturalmente, cada vez mais enfraquecida. (PERRONE-MOISÉS, 2000).

De acordo com Kefalás (2012, p. 8.) "[...] não se pode prescindir da experiência da leitura, pois é nesse corpo a corpo com ele que se dá o trânsito de sentidos, fazendo por vezes com que a compreensão do mundo seja transgredida". A autora sugere a priorização do ensino da literatura partindo primeiramente do próprio texto literário que ao ser lido vai despertando os sentidos e a imaginação do leitor levando-o a novos significados de si e do mundo que o cerca. Assim, "Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo com que se mostra" (JOUVE, 2012, p. 39). Nessa afirmativa constatamos a necessidade de seguir métodos e práticas voltados para o ato da leitura sistematizando o ensino da leitura do texto literário no intuito de promover aos alunos atividades mais eficazes de aprendizagem.

Vejamos então algumas considerações abaixo no que concerne ao porquê de trabalharmos com o texto literário:

[...] os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação; [...] no texto literário opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; [...] porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar que é um motor das transformações históricas; [...]. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27-28).

A leitura do texto literária leva o leitor a explorar sua imaginação e vivenciar situações as quais é agente das situações apresentadas no contexto da obra, vivenciando o prazer estético.

Um texto literário exige esforço por parte do leitor, isso porque “Em obras literárias [...] sucede uma interação na qual o leitor ‘recebe’ o sentido do texto ao constituí-lo” (ISER, 1996, p. 51). Requer também, sistematização por parte da escola, compromisso e planejamento por parte do professor mediador do processo de leitura.

É longo o caminho que leva ao processo da leitura do texto literário, na escola a qual tem o dever de despertar o olhar do aluno para este tipo de texto, lembrando que “esse interesse deve se direcionar, necessariamente, para *o que o texto diz* e para *o como ele diz o que diz*” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 43, grifos do autor). Uma das maneiras de trabalhar essas questões em sala de aula seja com os folhetos de cordel, instigando o aluno a explorar tanto o conteúdo quanto a sua forma, pois essa manifestação da cultura popular escrita carrega teor literário, possibilitando, assim, múltiplas leituras, permitindo o envolvimento do aluno com a obra, interligando-a a sua realidade de vida.

Desejando caminhar rumo à formação de uma comunidade de leitores é necessário que, a partir do apoio e da mediação dos professores, os alunos consigam compreender e interpretar os textos lidos, principalmente os literários, contextualizando e interligando a leitura da obra literária, o leitor e o grupo social ao qual pertence. E, enquanto comunidade, é necessário que se compartilhe as leituras realizadas, expondo as sensações, ampliando a compreensão textual e de mundo. À medida que isso vai se efetivando os educandos vão reconstruindo os sentidos do mundo, ampliando seus horizontes de expectativas, pois “ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados [...]” (SOLÉ, 2012, p. 44).

Corroborando essa ideia, Gonçalves e Bellodi (2005, p. 36), diz que “Fica claro, quando se estuda a literatura e as posições teóricas ao longo dos séculos, que se trata de uma atividade necessária, com inegáveis funções na experiência humana”. Precisamos então refletir sobre os desdobramentos do texto literário, as amplas possibilidades que ele sugere, seja quanto a sua plurissignificação, beleza e fruição como no tocante as múltiplas possibilidades de transformação que nos traz nas diferentes esferas sociais.

Refletindo ainda, sobre o texto literário vemos que

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. (COSSON, 2012, p. 28).

Tal proximidade com o texto é o que nos autoriza a confrontá-lo com nossas vivências, a refletir sobre ele em uma perspectiva atualizada, independentemente de quando o escrito tenha sido publicado. Sua força transformadora nos invade, ora nos satisfazendo, ora nos inquietando e nos fazendo contribuir com a completude da leitura, recriando e contextualizando, seja no tocante à temática, à historicidade ou ainda à sensibilização de transformações pessoais que nos tornam mais solidários, receptivos ao outro e à vida.

1.1.2 O texto literário na formação do leitor: o que dizem os documentos oficiais

Dentre os documentos oficiais brasileiros que tratam do texto literário, interessam aqueles que discutem esse tipo de texto no Ensino Fundamental, tendo em vista que será em torno de uma das séries desse ciclo de ensino que versará nossa pesquisa.

Destacamos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998b, p. 26). Tudo isso pode causar, no leitor, prazer ou estranhamento num diálogo contínuo entre leitor e texto, mundos imagéticos e reais.

Os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil partem da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), criada em 1996. Nela vemos que os currículos da educação básica precisam ter uma base nacional comum (BRASIL, 2017). Visando tal objetivo, a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) passou por três reformulações, dentre as quais destacamos a versão inicial, em que um dos objetivos gerais da área de Linguagens diz ser necessário “**reconhecer a dimensão poética e estética** como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios” (BRASIL, 2015, p. 31, grifos do autor). Trata-se, portanto, de inserir o texto literário a um estado inerente à própria vida, conduzindo o homem a buscar a si mesmo perante a história e dos valores da comunidade que o cerca.

Em se tratando de formação literária, a *Base Nacional Curricular Comum* em sua terceira e última versão, exige que nosso aluno um leitor-fruidor, aquele com habilidades de ler um texto literário e dialogar com seus diversos sentidos, de perceber os aspectos estéticos da obra de arte e para tal o professor precisa desenvolver, em seus alunos, habilidades voltadas para a literatura, no campo da narrativa literária e da poesia. (BRASIL, 2017). Essa preocupação com a formação do leitor do texto literário desde o ensino fundamental revela a necessidade de traçarmos caminhos para desenvolver novos conhecimentos de leitura que levem os alunos a buscar as diferentes percepções que o texto literário carrega, bem como a explorar e reconhecer sua estrutura.

Aprofundando nossas considerações sobre a formação do leitor do texto literário, a *Base Nacional Comum da Educação Nacional* diz que

Para que a experiência da literatura [...] possa alcançar o seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017, p. 152).

Falamos aqui de um leitor experiente, de hábitos de leitura bem definidos, apto a perceber o poder transformador da obra de arte, a rever seus ideais e posicionamentos diante de si mesmo e da sociedade através da reflexão causada pela leitura de um texto literário, de um leitor autônomo no sentido de sentir-se livre para montar seu repertório de leitura e seguro no ato de compartilhar a leitura, sabendo se posicionar ante as obras lidas. Assim, dentre as várias “Expectativas de Aprendizagem do Eixo Leitura” presente nos *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*, esse leitor já atingiu duas: “Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético” e “Reconhecer diferentes formas de organização discursiva do texto poético: poema narrativo, argumentativo e descritivo” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 76), ou seja, trata-se de um leitor habilidoso em reconhecer significados, formas e conteúdos concernentes ao texto literário, ainda que confronte com suas ideias previamente estabelecidas.

Destacamos ainda, a expectativa de aprendizagem quanto ao eixo *Letramento Literário* que orientam a “Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 102). Tal reconhecimento só é possível à medida que o professor leva a literatura popular para ser trabalhada em sala de aula, como no caso da literatura de cordel.

Sabemos que “a educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada” (BRASIL, 1998a, p. 42), por isso destacamos a importância de levar os alunos a interagirem com o texto literário através dos variados tipos de leitura lhes ajudando a caminhar rumo ao processo de aquisição do letramento literário, com isso buscamos

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017, p. 153).

Evidenciamos o caráter humanizador da literatura defendido por Candido (2011), pois, à medida que lemos textos literários temos, entre outras possibilidades, a oportunidade de conhecermos outros povos e seus costumes. Podemos também conhecer sobre seu autor e a época em que a obra foi escrita, correlacionando tais dados com o momento presente. É por isso que a obra de arte se torna atemporal, por passar as diferentes gerações e continuar, geralmente, a ter sentido para pessoas de diferentes épocas.

Destacamos também, da apresentação do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* do Estado de Pernambuco, o fato de no sexto ao nono ano o aluno passa a ter contato com um número considerável de textos literários, exigindo dele a busca do letramento literário, ou seja, é nessa fase do ensino que o aluno vai se aprofundando no entendimento da obra literária explorando suas especificidades de maneira mais significativa (PERNAMBUCO, 2012b).

Por fim, o texto literário deve ser visto pela escola como ponto de partida “para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998a, p. 27) conduzindo o aluno a se envolver na leitura que possibilita o prazer estético da obra.

1.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

1.2.1 A *Estética da Recepção* na formação do leitor

Discutir o ensino de literatura no Ensino de nível Fundamental é, antes de tudo, reconhecer um ambiente de aprendizagem bastante profícuo para a formação de leitores, sejam de obras literárias ou de diversos outros tipos de textos que nos permitem ver o mundo com outro olhar, ampliando nosso horizonte de expectativa. A leitura é uma prática importante que irá colaborar no processo de reflexão e construção do conhecimento para a formação do indivíduo enquanto sujeito crítico e social. Vejamos a seguinte citação:

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2005, p. 7).

Sendo, pois, um ser social o indivíduo correlaciona toda leitura a suas experiências de mundo, ultrapassando o universo de leitura para além dos muros da escola, e, nesta busca pela realização de atividades de leitura, o professor em seu papel de mediador necessita direcionar os discentes no processo de leitura fundamental para que eles ajam com relativa autonomia no mundo que os cerca.

A *Estética da Recepção* formulada por Jauss (1979a) destaca o leitor como peça fundamental para completar o sentido do texto, sendo, pois participante ativo do processo de produção, vivenciando uma atividade interacional. Isso pode ser confirmado, também, em outra obra desse mesmo autor, na seguinte colocação: “Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (JAUSS, 1994, p. 23).

Zilberman (1989) diz que o leitor resgata, reativa a valorização da experiência estética, causadora de conhecimento e possível prazer, na qual se torna possível justificar a presença social e contínua da história da arte, validando assim a experiência leitora.

Tratamos aqui do deleite da obra literária enquanto fruição estética adquirida no ato da recepção, no decorrer da leitura de um texto literário, já que a arte influencia o comportamento humano propiciando experiências pessoais que venham a contribuir com a atuação do leitor, na comunidade na qual está inserido.

Ainda sobre a fruição propiciada pela leitura do texto literário, Jouve (2012, p. 116) alega que “[...] uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, [...] ou ainda, mais simplesmente, que esteja associada a uma situação positiva de leitura”. Essa ativação das lembranças do leitor através da leitura do texto literário poderá acontecer a partir de obras anteriormente lidas por ele, de experiências que esse leitor teve, da contextualização de determinado aspecto da obra ou ainda através da reflexão causada por uma boa atividade de leitura realizada em uma escola ou comunidade, por exemplo, que leve o leitor a pensar e discutir sobre as diferentes acepções contidas nesse tipo textual.

Influenciado por Gadamer, o arcabouço teórico de Jauss é construído a partir da hermenêutica literária, já que

[...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e ‘dizer alguma coisa’ se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento. (JAUSS, 1994, p. 40, grifos do autor).

Esse diálogo entre o presente e o passado só se efetiva de fato, quando o leitor contemporâneo consegue resgatar a pergunta cujo texto se propõe a responder, daí a importância fundamental do leitor perante a leitura de um texto literário, pois é ele quem completa a obra dialogando com ela, fundindo presente e passado, fazendo com que o texto literário se torne atual na época em que for lido, independentemente de quanto tempo a obra tenha sido inicialmente publicada.

A hermenêutica ocorre por meio das atividades de *compreensão*, *interpretação* e *aplicação*, e, como tal, “visa evidenciar o intercâmbio da obra com o leitor a partir da lógica da pergunta e da resposta embutida no texto, não no destinatário” (ZILBERMAN, 1989, p. 61).

Ainda de acordo com Zilberman (1989) a *compreensão* é o início da atividade de leitura, já a *interpretação* se dá quando o leitor usa perante a obra lida o seu horizonte estético proveniente de seu repertório de leitura, enquanto que a *aplicação* é a leitura histórica, a forma de entender como a obra foi recebida ao longo das gerações.

É relevante destacar as sete teses de Jauss diante da nova visão que ele tem sobre a literatura: Inicialmente, ele propõe um novo olhar sobre a história da literatura através do “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS,

1994, p. 24). Portanto, a leitura do texto literário se efetiva a partir da interação entre o leitor e o texto, à medida que o leitor capta a obra seu historicismo funde-se com seu horizonte de expectativas tornando-a atual para ele.

Ainda sobre essa primeira tese, Zilberman diz que a leitura:

[...] postula que a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura. [...] Historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor. (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

São as diferentes experiências de mundo e de vivências do leitor que possibilitarão vida à obra, independentemente da época que ela seja lida. É o leitor quem situa a obra literária ao seu presente histórico, pois “A história da literatura é um processo de recepção e produção que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe” (JAUSS, 1994, p. 25).

Já a ideia sustentada na segunda tese é a de que para constatar a experiência literária do leitor é preciso analisar a recepção e o efeito de uma obra, pois é ela que prepara antecipadamente a recepção, mesmo sabendo que cada pessoa pode se posicionar de uma forma diferente perante um texto.

A recepção é um fato social interligada aos conhecimentos prévios do leitor, já que funde seu repertório de mundo às especificidades do literário, ou seja, a obra lida é reconhecida esteticamente pelo horizonte de expectativas do leitor, pois, dessa forma, “[...] resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática” (JAUSS, 1994, p. 27).

Na terceira tese Jauss afirma que

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova [...]. (JAUSS, 1994, p. 31, grifos do autor).

De acordo com o grau de elaboração estética de uma obra, ela dialoga com obras anteriormente construídas, podendo apontar para o surgimento de um novo texto literário ou até mesmo propor expectativas estéticas futuras, possibilitando assim sua

atemporalidade e importância estético-literária. Tudo isso pode ser sintetizado e melhor explicado na seguinte afirmativa: “A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético” (JAUSS, 1994, p. 31). Assim, a valorização da obra se dá pelo conhecimento de seu caráter estético-literário, confrontando-a com a época histórica de sua criação e chegando no contexto atual em que o texto está sendo lido. É a partir daí que há a possibilidade de reconstituição do horizonte de expectativa do leitor.

Já a quarta tese fundamenta-se na hermenêutica. O leitor atual busca através da leitura da obra conhecer como ela foi recebida e compreendida na época em que foi publicada, afinal “A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, [...] que se apresentem as questões para as quais o texto constitui uma resposta” (JAUSS, 1994, p. 35), havendo assim um diálogo entre os horizontes de épocas distintas. Tudo isso é propiciado pelo próprio texto.

É a partir da quinta tese que aparece a proposta metodológica de Jauss. Vemos que todo texto literário também precisa ser estudado diacronicamente, ou seja, aqui se dá a importância do estudo da receptividade do texto literário ao longo do tempo, afinal como diz seu criador Jauss (1994, p. 41) “A teoria estético-recepcional [...] demanda também que se insira a obra isolada em sua ‘série literária’, a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura”. Com isso, não se defende a pretensão do ensino de literatura apenas por escolas literárias, pois sabemos a importância de contrariar o estudo cronológico da literatura, mas principalmente observar as retomadas de determinados aspectos que as escolas literárias vão apresentando, bem como perceber que traços estéticos e situações atuais podem ser encontrados em produções de épocas mais distantes.

A sexta tese refere-se ao estudo da obra literária em um momento histórico específico, mas o horizonte de expectativas do leitor articula a obra lida simultaneamente com obras de outras épocas, ora observando semelhanças, ora diferenças, de acordo com Jauss

[...] nas modificações da produção literária, [...] há de ser [...] possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, [...] e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. (JAUSS, 1994, p. 47, grifos do autor).

O corte sincrônico supracitado reflete as paralelizações que o leitor, situado em uma época atual, realiza com obras que já fazem parte do seu conhecimento, então podemos constatar a íntima relação existente entre a diacronia e a sincronia nessa tese. Desse modo, “o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia” (JAUSS, 1994, p. 48).

Na sétima e última tese há a relação entre a literatura e a vida prática,

Tal relação não se esgota no fato de podermos encontrar na literatura de todas as épocas um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida social. a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50, grifos do autor).

É aqui onde, por fim, esperamos que a literatura cumpra sua função social fazendo com que o leitor do texto literário usufrua do conhecimento adquirido a partir da leitura, levando-o a refletir sobre suas maneiras de ver o mundo, influenciando suas ações ante a comunidade que o circunda (JAUSS, 1994)

A leitura do texto literário pode nos causar prazer, estranhamento ou novas formas de ver o mundo. Quanto ao prazer estético pode provocar nos leitores, Jauss (1979) destaca três funções essenciais: a “*poiesis*, compreendida no sentido aristotélico da ‘faculdade poética’, o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos” (JAUSS, 1979b, p. 79, grifo do autor), ou seja, durante a leitura do texto literário vamos relacionando seu conteúdo com nossas formas de sentir e de ver o mundo completando assim os sentidos do texto lido, fato que nos leva ao prazer de nos sentirmos participantes da autoria do texto como diz Zilberman (1989. p. 55) “corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra”.

A segunda função é a *aisthesis* e “designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado” (JAUSS, 1979b, p. 80). Trata-se da maneira como vamos receber a obra lida, da experiência estética que ela poderá nos causar através da nossa sensibilidade e percepção, ou seja, diz “respeito ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção de mundo circundante”. (ZILBERMAN, 1989, p. 55). Então,

ao lermos o texto literário, nos envolvemos e temos a possibilidade de modificar nossa visão ante a sociedade vigente.

Katharsis é o nome dado a terceira categoria da fruição estética, designa “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979b, p. 80). Logo, ao lermos um texto literário nos envolvemos de tal modo que permite, por exemplo, nos colocarmos no lugar do eu lírico ou do personagem tomando posse de suas atitudes e emoções. É quando a obra provoca prazer em nós leitores, quando também ela pode modificar alguma percepção que tínhamos ou ainda transformar algum conceito pré-existente.

De acordo com Eagleton (2006, p. 109)

Para Gadamer, toda interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre o passado e o presente. [...] Dependerá também de nossa capacidade de reconstituir a ‘pergunta’ para a qual a obra é uma ‘resposta’, pois a obra é também um diálogo com a sua própria história.

Essa “resposta” se encontra implícita na obra literária, pois todo texto é a resposta de uma suposta pergunta, e o leitor precisa identificá-la para que ocorra uma interpretação coerente e justificável. Uma interpretação na qual percebamos a intenção do autor/obra e não que nos cause apenas satisfação diante de uma interpretação individual, própria do que nós queiramos abstrair do texto lido.

Assim, “A hermenêutica vê a história como um diálogo vivo entre passado, presente e futuro, e busca pacientemente eliminar obstáculos a essa interminável comunicação mútua” (EAGLETON, 2006, p. 111-112). Tudo isso ajuda o leitor a compreender melhor a obra lida e a confrontá-la com seu horizonte de expectativas. Tais afirmações não visam oferecer ao leitor confirmações próprias ao seu horizonte de expectativas, mas sim conhecer melhor a obra no intuito de confrontá-la criticamente com esse horizonte.

Na realidade, de acordo com a teoria da *Estética da Recepção* “o leitor ‘concretiza’ a obra literária que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página” (EAGLETON, 2006, p. 116). O texto ficcional nos dá dicas para encontrarmos a resposta nele contida, porque toda obra literária só possui significado à medida que propicia experiência estética e isso só ocorre no ato da leitura.

Por isso, a partir das inferências feitas durante o desenvolvimento da nossa leitura "deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte" (EAGLETON, 2006, p. 118). Daí as idas e vindas permitidas no ato da leitura de acordo com o horizonte de expectativa do leitor, ora interrogando-o ora confirmando-o, mas sempre dialogando com o texto e consigo mesmo, completando-o numa busca contínua de concretizações perante a leitura realizada.

Segundo Eagleton (2006, p. 122), na visão de Ingarden "[...] as obras literárias formam todos orgânicos, e que o leitor, completando-lhes as 'indeterminações', completa também essa harmonia", ou seja, a obra é restrita a compreensões direcionadas pelo próprio texto, sujeita a interpretações semelhantes por parte de leitores variados.

Jauss, que, ao jeito de Gadamer, explica ser

[...] a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1979a, p. 46).

O autor supracitado propõe um estudo da relação entre o efeito e a receptividade de um texto literário. Quanto ao efeito, quais serão os sentidos trazidos através da leitura da obra para o leitor contemporâneo? Nessa relação de dualidade, a segunda tarefa a ser analisada diz respeito à historicidade do texto literário, primeiramente ressaltando a importância de situar a obra no contexto sócio-cultural da época em que foi escrita, para depois analisar a receptividade da mesma no leitor atual. Não se trata de enfatizar características concernentes aos fatos históricos das escolas literárias, mas destacar nos diferentes contextos, implicações que contribuam para a reflexão do texto literário sua influência e recepção.

Seguindo o pensamento de Sartre, o crítico literário Eagleton (2006, p. 127) afirma que "[...] a recepção de uma obra nunca é apenas um fato 'exterior' a ela, uma questão contingencial de resenhas e vendas nas livrarias. É uma dimensão construtiva da própria obra", pois no ato da produção o autor vai imaginando seus prováveis leitores e suas reações perante a leitura da obra. Ao escolher, por exemplo, a provável faixa etária das pessoas cujo texto literário será possivelmente destinado, o escritor adequará o vocabulário e criará situações pertinentes ao saber semântico do público. Um escritor que

deseja dirigir sua obra para um público infantil, certamente utilizará uma linguagem e um discurso adequados a essa faixa etária.

É dessa linha de pensamento que sabemos que toda obra tem um leitor implícito, aquele que “ênfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele” (ISER, 1996, p. 73). Uma vez que o autor de um texto prevê os prováveis leitores de sua obra, confirmamos a existência de um leitor imaginário que está presente na mente do escritor. Então, entendemos que o escritor se preocupa com os pensamentos e reações das pessoas que realmente irão ler seu texto.

1.2.2 O Método Receptional

A partir dos pressupostos teóricos da *Estética da Recepção*, Aguiar e Bordini (1988) desenvolveram o *Método Receptional*, no qual o ensino de literatura se constrói a partir da perspectiva do leitor, desconstruindo a visão positivista de ensino que se baseia no estudo restrito ao contexto historicista da obra. O texto literário enquanto arte é visto como fonte de interação transformadora centrada no entrelaçamento entre o real e o imaginário, pois nos leva a produzir sentidos, a ampliar nossa visão de mundo e a permitir nos encontrarmos diante de situações inovadoras que, muitas vezes, não ocorrem no mundo real.

A arte pode proporcionar prazer e desafia o leitor, pois a “busca frequente da literatura precisa surgir de uma atitude consciente, da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial”. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.19), desafio, essencial à formação do leitor do texto literário, partindo da teoria de Jauss (1979), Aguiar e Bordini (1988) criaram cinco etapas relacionadas ao horizonte de expectativas: *determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação*.

Ressaltamos que estas cinco etapas são indissociáveis, devendo sempre trazer textos interligados ao horizonte de expectativas do aluno, seja para conquistá-lo, envolvê-lo, direcioná-lo a novos contextos ou para questioná-los levando-o à reflexão sobre o seu contato com o texto literário.

O ensino através do *Método Receptional* se inicia na sala de aula através do professor que efetua a *determinação do horizonte de expectativas* da turma, com o intuito de utilizar estratégias para romper com esse horizonte. O professor, nessa etapa, irá sondar o que os alunos gostam, o que sabem, o que é da vivência deles, quais as suas

preferências para poder prosseguir para as próximas etapas. Essa sondagem pode ser feita através de observações diretas de comportamento, reações de leituras realizadas, questionários, debates, discussões, entrevistas, entre outras.

Posteriormente, o professor promoverá o *atendimento do horizonte de expectativas* aos alunos, ele irá levar para a turma textos literários que atendam o universo deles, satisfazendo-os. Essa fase está intimamente ligada à anterior, pois ela é consequência da sondagem já realizada.

A terceira etapa é a da *ruptura do horizonte de expectativas*, na qual o professor oferecerá aos alunos textos diferentes que seguem a temática, estrutura ou até a linguagem dos textos vistos na etapa anterior, só que esses outros textos exigem mais do aluno, pois o novo está sendo inserido no campo de leitura dele de forma sutil por apresentar semelhanças com os textos lidos. Isso objetiva novas aprendizagens que leve o estudante a amadurecer no processo de leitura.

A quarta destina-se ao *questionamento do horizonte de expectativas*, fazendo uma comparação dos textos trabalhados nas duas fases anteriores. “A classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 90) que possivelmente aconteceram, fazendo o aluno refletir sobre o seu horizonte de expectativas e sobre as experiências de leituras obtidas tanto em relação às obras em si, como ao contexto social.

Após essas reflexões, acontecerá a quinta e última etapa do processo que consiste na *ampliação do horizonte de expectativas* do aluno, na qual precisa perceber o quanto as leituras realizadas, lhe acrescentaram experiências, modificando a forma como enxergavam a sociedade. Aqui o professor deve criar situações para que os alunos façam uma autoavaliação em relação ao trabalho com o texto literário e que desejem partir para a busca de novas leituras que atendam às suas novas expectativas.

Finalizadas as cinco etapas, o professor poderá reiniciar todo o processo propondo práticas de leitura de textos literários que exijam mais dos alunos, isto “significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida”. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 91).

1.3 LETRAMENTO(S)

Em meados da década de 1980, emergiu a palavra letramento, “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Portanto, letramento refere-se também a atividades sociais diversas de uso da escrita, da matemática, do raciocínio, da tecnologia, do conhecimento de mundo do indivíduo que vão além dos muros escolares, afinal o letramento “envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura”. (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Justificamos essa ideia ao observar que muitas pessoas não sabem ler e escrever, mas participam de situações que envolvem o letramento como utilizar o celular, conhecer os símbolos do semáforo ou ainda identificar o ônibus correto guiando-se pelas cores e pelos letreiros nele fixados.

No caso deste último exemplo, as letras identificadoras do destino, fixadas na parte de cima do ônibus, se tornam símbolos identificáveis como se fossem um desenho que o analfabeto assimila para se locomover corretamente.

Partindo da definição de que um indivíduo letrado é “quem é versado em letras; erudito [...]” (FERREIRA, 2001, p. 424), vemos um conceito voltado para quem é alfabetizado no uso literal do termo. E, que a erudição diz respeito a alguém de uma “instrução vasta e variada”. (FERREIRA, 2001, p. 277). Uma pessoa letrada precisa além de saber ler e escrever, saber aplicar essas habilidades em diferentes práticas sociais de uso das letras, requisito básico para se chegar ao letramento.

Relacionando com o exposto, lemos em Soares (2014, p. 40) a seguinte afirmativa “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde as demandas sociais de leitura e de escrita”. Ao falar em estado de letramento, a autora assume a posição de que a pessoa sempre estará aperfeiçoando suas práticas de letramento porque as situações irão surgindo frente a variados contextos e novos usos da leitura e da escrita cada vez mais serão exigidos.

Para Rangel:

[...] a noção de letramento, mais que qualquer outra, permite abordar e, em boa medida, descrever a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura. Numa perspectiva como esta, é não só possível como necessário perceber a leitura como uma articulação, a cada momento única, entre funções da escrita, valores a elas associados, formas de existência e de circulação social dos textos, efeitos de sentido decorrentes dessas condições e implicações subjetivas para os indivíduos. (RANGEL, 2003, p. 130-131).

Essa materialização histórico-cultural da escrita e da leitura a autora define como letramento, pois é através desse ponto de vista que podemos constatar a importância dos usos do texto de saber o gênero ao qual pertence, os suportes aos quais podem veicular, levando a pessoa às acepções que o texto carrega e que envolvimento a leitura do texto acarreta no mundo do leitor.

No que concerne a esta ideia, Soares (2014, p. 76) afirma que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever” (grifos da autora). Levando essas questões para a escola, o professor precisa ter claros o objetivo, a metodologia, a data ou período de execução e o porquê da realização das atividades a serem propostas, bem como repassar tais questões para seus alunos, objetivando maior participação e comprometimento por partes dos alunos.

Vivemos em uma sociedade que denota o valor social do indivíduo de acordo com sua capacidade de interação com a escrita, obrigando-o a imergir no mundo da leitura e da escrita em suas mais variadas práticas sociais. Dessa maneira, letramento é “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2014, p, 45). O indivíduo precisa ser direcionado a atender às demandas da sociedade em relação à leitura e à escrita, sabendo comunicar-se com fluência, de forma oral ou escrita, sendo conhecedor das variadas funções dos textos, observando também a quem os mesmos e dirigem.

Ainda para Soares (2014. p. 39) o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Sendo, pois, um resultado, o letramento volta-se para ações concretas do ensino e da aprendizagem: papel fundamental a ser exercido pela escola. Cabe a ela sistematizar atividades que conduza o aluno a ser letrado. Letrado aqui é “a pessoa que além de saber ler e escrever, faz uso frequente e

competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2014, p. 36), ou seja, atuar de maneira satisfatória nas mais variadas situações que envolvam a leitura e a escrita dentro e fora da escola.

1.3.1 *Letramento Literário*: Uma proposta teórico-prática

A teoria do *Letramento Literário* é uma proposta teórico-prática desenvolvida por Cosson (2012), é importante salientar que a prática, do ensino da leitura do texto literário em sala de aula, poderá transformar os alunos de sujeitos leitores mecanizados à sujeitos participantes da arte literária a partir das etapas da *sequência básica* como a *motivação, introdução, leitura e interpretação*, e, da *sequência expandida* constituindo-se da primeira interpretação seguida de sete contextualizações, da segunda interpretação além da possibilidade de realizar a expansão.

Leffa (apud COSSON, 2012), aponta para três propostas relacionadas à leitura do texto literário: a primeira centralizada no *texto*, a segunda no *leitor* e a terceira é a conciliatória, discutindo a relação *leitor e texto* simultaneamente. Cosson (2012) apresenta essas etapas como um processo linear que leva ao letramento literário ao qual serão inseridas, também, nos procedimentos metodológicos deste projeto: *antecipação, a decifração e a interpretação*. Metodologicamente essas etapas se reorganizam em duas sequências que orientam o professor a sistematizar o processo de leitura no que diz respeito ao letramento literário: a *básica* e a *expandida*.

Em uma *Sequência Básica* há quatro passos a serem seguidos: Inicialmente, teremos a *Motivação* na qual desenvolvemos uma atividade que incentive o aluno a ler o texto literário proposto; depois virá a *Introdução* da obra a ser lida, destacando alguns de seus aspectos, seja lendo o prefácio de um livro, ou algo de interessante sobre a vida de um poeta que se relacione com um poema, por exemplo; o terceiro passo trata-se da *Leitura* que deve permitir experiência estética do texto literário; e, por último, a *Interpretação*, importante passo que leva ao letramento literário que passa pelo momento *interior* quando o leitor encontra-se com a obra, até chegar ao momento *exterior*, no qual ocorre a materialização da leitura através de uma atividade de interpretação a ser socializada, objetivando o compartilhamento da leitura do texto literário na escola.

Para Colomer (2007, p. 47) “compartilhar leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”, realizando um espiral de saberes que vai da interiorização da leitura à externalização. Isso tudo resgatando as vivências do leitor que ampliará suas experiências de leitura através da visão coletiva, construída sobre o texto lido. Visão essa que é agregada aos novos saberes adquiridos que podem vir à tona através de atitudes, valores e ações.

Já a *sequência expandida* surgiu da necessidade de uma maior sistematização do aprendizado da literatura, sem anular os saberes adquiridos na sequência básica, por isso ao realizarmos uma *sequência expandida* podemos seguir os passos da sequência básica acrescidos da primeira e da segunda interpretação.

Dessa primeira interpretação, fazem parte as contextualizações propostas por Cosson (2012): teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A partir do pensamento de Maingueneau, Cosson (2012, p. 86) afirma que a contextualização “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que integram a obra. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado”, pois esses contextos irão surgir dependendo da experiência de leitura e de mundo que o leitor possui, assim como de quantas vezes ele lerá o texto. Da sucessão de leitura do mesmo texto literário poderão surgir diferentes visões sobre sua interpretação. Objetivando orientar práticas de ensino, esse autor destaca apenas sete contextualizações norteadoras para o trabalho com a leitura do texto literário, vejamos: a Contextualização Teórica visa identificar conceitos e ideias presentes no texto (COSSON, 2012) e que em determinadas obras literárias tornam-se essenciais para a boa compreensão da leitura.

No que se refere à Contextualização Histórica, nela podemos relacionar a época presente na obra ou com a sociedade da época em que ela foi publicada. Outras opções ainda é trabalhar as contextualizações que estão inter-relacionadas à histórica: a biográfica, que fala um pouco sobre a vida do autor de uma obra e o editorial, cuja finalidade é pesquisar como se davam as publicações na época do lançamento de uma obra (COSSON, 2012).

Passando para a Contextualização Estilística, essa nos possibilita associar uma obra a determinado movimento literário, porém é necessário aqui não apenas identificar características que enquadrem um texto em determinada escola literária, mas sim “buscar

analisar o diálogo entre a obra e período, mostrando como um alimenta o outro” (COSSON, 2012, p. 87), pois sabemos que muitos textos literários carregam em si aspectos próprios a estilos literários anteriores ou posteriores às datas de sua produção. Os estilos de época são determinados pela evolução estilística das obras.

Na Contextualização Poética há a análise estrutural de uma obra de forma que seja estudada em toda a sua composição podendo observar como muitas vezes aspectos que compõem o texto influenciam na sua leitura e compreensão.

A Contextualização Crítica, uma das mais desafiadoras de todas, lança mão de desenhos e textos que configuram uma obra literária, comentando-a, numa tentativa de auxiliar o leitor a compreender o que leu ou que irá ler. Não é que devamos ensinar crítica literária, mas utilizá-la como um guia de leitura para um maior entendimento acerca do texto.

A Contextualização Presentificadora relaciona o texto literário ao momento presente da leitura. Sendo assim, o aluno encontrará algo no texto que corresponda à vivência dele, seja no aspecto social, pessoal, comportamental ou de qualquer outra natureza; consiste em um processo de atualização.

A última é a Contextualização Temática, que tem por finalidade o(s) tema(s) e suas repercussões inseridas no texto, mas sempre com cuidado para não concentrar a atenção apenas no tema em detrimento do objetivo maior da proposta pedagógica, que é o texto e seus valores estéticos. As atividades decorrentes para o estudo dessa contextualização devem ser realizadas coletivamente com o intuito de aprofundar e compartilhar o processo de leitura.

Após essas contextualizações, chegamos então à segunda interpretação, que se refere de forma mais profunda a apenas a um aspecto da obra lida, através de outros textos, contemporâneos ou não ao que foi trabalhado em sala, ou seja, ela nos possibilita o aprofundamento de um determinado aspecto da leitura da obra literária. A primeira e a segunda interpretações devem sempre estar interligadas objetivando o compartilhamento materializado da leitura. Portanto, cabe ao professor, enquanto mediador das intervenções pedagógicas, promover atividades que as tornem indissociáveis.

Tais propostas possibilitam aprimorar a formação leitora do aluno, desenvolvendo o trabalho com o literário em sala de aula que instigue o estudante a ampliar seu letramento literário, pois como diz Cosson (2012) ao seguir as etapas por ele indicadas em suas sequências didáticas, o professor sistematiza o seu trabalho e oferece ao aluno uma

leitura do texto de literatura que caminhe para a construção de seu letramento literário, que torna o ensino de literatura a uma prática significativa.

Todo tipo de intervenção do Letramento Literário culmina na materialização da leitura e essa, por sua vez, pode ser feita através de uma produção escrita ora individual, ora coletiva. Desta forma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfocam a necessidade de que o aluno “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor”. (BRASIL, 1998b, p. 51).

Trata-se aqui de um ponto alto do letramento literário, o compartilhamento da leitura, que faz com que o aluno expresse sua visão de mundo, suas modificações sobre essa visão refletindo sobre o posicionamento de leitura do grupo no qual está inserido, leitores em uma sala de aula, levando aquele aluno a trilhar caminhos para sua formação leitora crítica, incitando-o, quem sabe a formar uma comunidade de leitores além dos muros escolares. (COSSON, 2012).

1.3.2 O letramento literário como processo de aquisição da leitura e da escrita no contexto social

Um dos nossos propósitos é discorrer sobre o letramento literário enquanto processo de aquisição de práticas impostas pela sociedade quanto ao uso da leitura e da escrita. O termo letramento literário surgiu com Cosson (2012) que criou uma proposta teórico-prática denominada *Letramento Literário* objetivando levar o leitor a atender as exigências sociais de leitura e escrita, ou seja, de alcançar o letramento literário enquanto processo de aquisição através da teoria metodológica proposta por ele.

Dentre os diversos conceitos de letramento literário, iniciamos com o que Coenga pede emprestado a Kleiman sobre o que é letramento e acrescenta o termo literário:

[...] para os estudos literários acrescenta-se ao termo letramento o adjetivo *literário*, assumindo dessa maneira a seguinte conceituação: *conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.* (COENGA, 2010, p. 55, grifos do autor).

E, enquanto prática social a escola precisa oportunizar condições para que os alunos desenvolvam habilidades e competências voltadas para a construção do seu letramento. As atividades de leitura do texto literário devem ser múltiplas e contínuas, para que quanto mais o aluno as exercite, ele mais aprofunde suas competências de leitura, pois “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (KLEIMAN, 2013, p. 23) e assimilação, interpretando os textos lidos de forma crítica, caminhando para ser um leitor de texto literário: aquele que deverá ir além da decodificação, sendo receptor da fruição estética, questionador da inserção temática na sociedade da qual participa, que se apropria da plenitude dos processos de leitura.

Afinal, como afirma Cosson (2012, p. 120):

Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal como texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Mediante o exposto, vemos que o conceito de letramento literário provém da experiência que o texto literário deve fornecer bem como ao modo como o leitor estabelece suas posições ante a obra: assimilando, interrogando ou dando outros significados à mensagem do texto, envolvendo-se com a arte da palavra, observando a fruição do texto.

Paulino e Cosson definem “*letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (2009, p. 67, grifos dos autores), ou seja, o leitor lê o texto literário, toma-o como seu e lhe dá múltiplos significados percebendo que, enquanto processo, o letramento literário “é um estado permanente de transformação, uma ação continuada [...] que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa”. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

É papel da escola mediar procedimentos metodológicos direcionados ao processo de formação do leitor do texto literário, que consiga compreender o que lê, perceba as intenções do autor com o texto e vá além da superfície textual. Dessa forma, reforça o fato de o letramento literário fazer parte de uma prática de leitura e escrita do texto literário que vive em constantes modificações. Daí a importância de realizações contínuas da leitura desse tipo de texto levando o leitor a desvendar e recriar a obra de ficção, pois a ficção carrega “mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz com o texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos /mundo dos

outros”. (ANDRUETTO, 2012, p. 55). E é neste diálogo entrelaçado de mundos que caminhamos rumo ao letramento literário, pois este requer reflexão, posicionamento perante a obra.

A ficção se faz presente em todo texto literário e a escola tem por uma de suas obrigações direcionar atividades voltadas para a formação de leitores desse tipo de texto, já que formar um leitor de texto literário implica “formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2013, p.19), que efetue essas atividades dentro e fora da escola, que compreenda a importância de compartilhar a leitura, um leitor independente que possua competência interpretativa e estilística, que deseje explorar o texto lido em todos os aspectos do literário. Afinal, “Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação”. (JOUVE, 2012, p. 137).

Ainda nessa linha de pensamento, Rangel (2003, p. 137-138) afirma que a escola necessita “formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”, ou seja, a leitura aqui retratada é parte vital do indivíduo, e, portanto, necessita ser compartilhada.

Segundo Paulino e Cosson existem três práticas para se efetivar o letramento literário na escola: a primeira refere-se à formação de uma comunidade de leitores, a segunda diz respeito a propiciar e firmar a intimidade do aluno com a literatura em geral e a terceira trata da intervenção do professor na formação do repertório literário do aluno que precisa compreender a literatura enquanto patrimônio cultural. (PAULINO e COSSON, 2009).

Então, esses autores destacam a importância de formar grupos de leitores com o intuito de compartilhar impressões e interpretações sobre obras lidas visando à reflexão individual e coletiva a respeito de nós mesmos e do mundo que nos cerca. Esses grupos de leitura precisam ser formados dentro da escola e o professor pode incentivar os alunos a formarem grupos também na comunidade em que vivem, pois tal ação demonstra maturidade leitora e valorização do texto literário. Cabe ainda ao professor propiciar ao aluno textos diversos para que esse esteja receptivo a diferentes obras da literatura, já que ao falarmos em atividades que a escola se disponha a desenvolver para levar o aluno ao letramento literário referimos não apenas à leitura de textos literários, mas também à escrita. Não se quer obrigar os alunos a se tornarem todos escritores de obras literárias,

mas sim incentivá-los também a escrever obras de ficção, buscando possíveis talentos escondidos.

Precisamos ter cuidado em não levar nossos alunos a ser meros reprodutores de textos criando enredos semelhantes a obras lidas ou apenas exigindo-lhes paródias de poemas. Precisamos encorajá-los a serem autores de obras originais que reflitam sua história e cultura, sentimentos e emoções dentro das especificidades do literário. Propomos a leitura de diversos textos literários e um estudo aprofundado em seus mais variados aspectos, a gradação de textos mais simples para os mais complexos para só depois trabalhar com a escrita literária porque se torna mais fácil escrever a partir do que já se conhece.

Outro rumo a ser dado quanto à escrita no letramento literário se refere à obrigatoriedade de o professor cobrar do aluno a materialização da obra através de um texto escrito após a leitura de um poema ou conto, por exemplo. Com isso o professor conseguirá detectar os avanços e dificuldades dos alunos durante o processo de letramento literário (COSSON, 2012).

O letramento literário deve se consolidar na escola e ir além dela, pois

[...] os textos informativos tendem a dominar uma situação social de permanência e falta de tempo para acesso a dados que se multiplicam com rapidez, tanto em contextos científicos quanto em contextos midiáticos. As motivações para a leitura literária teriam que ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem a cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos. (PAULINO, 2008, p. 65).

Diante do exposto, vemos a necessidade de elevar a prática da leitura do texto literário na sociedade atual, de efetivá-la como produto cultural indispensável, como atividade cotidiana obrigatória e prazerosa despertando para a importância da educação literária nas pessoas, para nos tornarmos uma sociedade literariamente letrada.

No próximo capítulo, apresentaremos as especificidades do gênero folheto de cordel, um poema narrativo proveniente da literatura popular oral que encanta leitores e ouvintes.

2 A LITERATURA DE CORDEL

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE CORDEL

No tocante à poesia popular em forma de cordel, não nos adentraremos em um extenso desenvolvimento histórico. Teceremos apenas algumas considerações que disponham do conhecimento mínimo necessário ao entendimento desse tipo de poema narrativo, assim como faremos uma breve comparação entre o cordel português e o brasileiro tendo em vista a origem portuguesa do termo em pauta, bem como explanaremos sobre a literatura de cordel no passado e na atualidade.

Em contrapartida, deteremos um pouco mais sobre a inserção deste tipo de texto literário em sala de aula, pois os professores necessitam despertar para a importância de desenvolver atividades com seus alunos em torno da literatura de cordel.

Afinal, o que é cordel? Em busca de respostas a tal questionamento Marinho e Pinheiro afirmam que “No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso” (2012, p. 17), portanto, trata-se de uma manifestação artística feita pelo povo e para o povo e, quase sempre, sobre o povo.

O cordel tem origem na Idade Média através dos trovadores que encantavam o público com suas histórias cantadas, acompanhadas da rabeça ou do alaúde. Anos mais tarde, foi publicado como livretos que em “Portugal ganharam o nome de *folhas volantes*” (SOMBRA, 2012, p. 10-11, grifos do autor), isto porque essas impressões não eram organizadas em forma de livrinhos impressos. Ainda segundo Sombra, a literatura de cordel mesmo estando presente no Brasil desde o século XVI, é a partir do século XIX que esse tipo de literatura passa a ter a forma de livrinhos que também eram conhecidos por folhetos, encadernados (SOMBRA, 2012).

O termo cordel tem sua origem advinda de sua comercialização, porque na Europa, os vendedores os penduravam em barbantes nas feiras livres visando à apreciação e venda. No Brasil, especialmente no Nordeste, os vendedores não se ambientaram a essa prática, eles colocavam malas abertas em cima de cavaletes e expunham seus folhetos, ou folhetos de feira conforme eram denominados na época. (SOMBRA, 2012).

Como vimos, existiu todo um percurso de nomeação que perpassa por folhas, folhetos, folhetos de feira, entre outras denominações. Fato é que

No Brasil, durante muito tempo, poetas e editores continuaram escrevendo folhetos e assim os chamando, mas o uso do termo *cordel* se generalizou e hoje os próprios poetas se reconhecem como *cordelistas* (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 20, grifo dos autores).

O cordel brasileiro é construído em versos diferentemente do cordel português que era escrito também em prosa, pois, segundo Abreu (1999, p. 21) a literatura de cordel portuguesa “[...] abarca autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias [...]” podendo ser escrita também em peça teatral.

Assim, também, “A expressão ‘literatura de cordel’ foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste [...]”, (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 18) onde o cordel, com suas sextilhas, ganhou força por volta do final do século XIX através de escritores, como Leandro Gomes de Barros, um dos mais conhecidos no Brasil. Como vimos, o nome literatura de cordel possui sua origem em terras brasileiras já que quando impressos os lusitanos chamavam esses livros apenas de cordéis. (MARINHO e PINHEIRO, 2012).

Segundo Cantel (apud LOPES, 1994, p. 13) o cordel é “poesia narrativa popular impressa” produzida originalmente por pessoas do povo e que tratava de assuntos do cotidiano, por isso marcada por grande influência da oralidade. A literatura de cordel é construída na forma escrita, por isso a classificação mais adequada para a produção cordelística é de gênero literário popular escrito e não oral, como é o caso da cantoria, do repente, do romanceiro e do nosso cancionero popular etc. Portanto, o cordel é uma poesia de bancada, isto é, escrita, como a maioria dos poemas populares e/ou matutos (aqueles elaborados com vocábulos como “muié”, “home”, “fulô” etc) que possuem índices de oralidade (ZUMTHOR, 1997) – utilizando medida velha, rimas, quadras, sextilhas etc –, mas não são produzidos oralmente. Caso contrário, poderíamos dizer que o poema “Canção de Exílio”, de Gonçalves Dias (1997), “Cantadores do Nordeste”, de Manuel Bandeira (2012), “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto (1991) e tantos outros da nossa literatura dita canônica poderiam ser chamados de poemas orais.

Segundo Luyten “a literatura de cordel brasileira” é “a poesia popular impressa” (2007, p. 7), “[...] e, como tal, representa menos de 1% da poesia realmente feita no nível popular, o restante é apenas *cantado* por violeiros, trovadores ou cantadores” (LUYTEN, 2007, p. 14, grifo do autor). Isso se dá porque essa parte cantada quase sempre não é

registrada, gravada ou escrita, por isso se perde enquanto prova de manifestação artística, é o caso, por exemplo, dos repentes que “são improvisações dos poetas, geralmente cantadores, a sós ou em duplas, que encantam ouvintes com a rapidez da formação dos versos e da certeza com que os exprimem”. (LUYTEN, 2007, p. 28). Assim como o cordel, o repente é poesia viva, expressa sentimentos, encanta o público com sua poeticidade, com seus versos inventados no fervor do momento, por isso seria essencial se conseguíssemos registrar todos os repentes visando enriquecer nosso acervo cultural.

Conhecer a literatura de cordel é não apenas valorizar, mas também preservar parte essencial da memória cultural do nosso povo, pois “O Brasil tem a maior produção de Cordel do mundo, tanto em número de poetas, de obras publicadas como em importância social” (PEREIRA, 2008, p. 167), visto que expressa poeticamente as vivências, experiências, acontecimentos e fantasias do povo.

As características dos folhetos foram “[...] definidas no período que vai desde o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 22). Baseado nisso, Abreu (1999) comenta sobre a consolidação das normas gráficas, como ocorreu a produção de cordéis, seu comércio e o tipo de público a quem mais interessa esse tipo de texto literário, ou seja, os folhetos de cordel começam a se firmar enquanto poesia escrita que possui um perfil estético próprio.

Vejamos algumas considerações de Cavalcante sobre a poética cordelística:

Não adianta escrever poemas, trovas ou estrofes que não sejam em sextilhas, setilhas, décimas, setessilábicas ou em decassílabos, e vir dizer que é Literatura de Cordel. [...] Quando os versos são compostos em forma de narrativa, tem de ser em sextilhas [...] assim o poeta vai continuando a sua narração até completar 8, 16 ou mesmo 32 páginas – as mais usadas. [...] A estrofe em setilhas, também [tem versos] setessilábicos. (...) Convém notar a rimação do segundo verso com o quarto e o sétimo, e as rimas no quinto e sexto versos. Há quem escreva sextilhas com rimas diferentes e também setilhas, mas não é a estrutura oficial da Literatura de Cordel. [...] O tamanho do folheto não deve ultrapassar 11-16 centímetros. [...] Precisa também muito cuidado na colocação do título, que deve ser rápido, sucinto e ter seu ‘ponto focal’ de atração para os leitores. (CAVALCANTE apud ABREU, 1999, p. 110-111).

Temos então alguns elementos estruturais importantes destinados à produção do cordel, isso reforça sua importância para que se possa diferenciar o que realmente é cordel e qual a sua estrutura diferenciando de outras formas de poema, já que todo cordel é um poema, mas nem todo poema é um cordel. Outro dado importante, um folheto de 8

páginas em sextilhas precisa ter no mínimo 24 estrofes, ou seja, 4 sextilhas por página. Existem muitos textos por aí denominados de cordel, mas não passam de simplesmente poemas populares.

Segundo Alves Sobrinho (2003, p. 109)

O nome “folheto”, em Literatura de Cordel, é entendido, como nome genérico mas, conforme o número de páginas, podem ser classificados em: “folhetos” (quando de 8, 12 e 16 páginas) e “romances” (quando de 24, 32, 48 ou 64 páginas) ou “histórias” conforme o conteúdo e o assunto.

Ao se fixar essas convenções quanto à escrita da literatura de cordel observamos os cuidados com os detalhes a serem seguidos atingindo não só questões escritas, mas gráficas ao se definir o tamanho da folha de impressão dos folhetos bem como a preocupação com o título que tem a função de atrair o leitor ou ouvinte e a brevidade sugerida na elaboração se dá porque estamos falando de literatura popular, portanto, tem como público central o povo, conseqüentemente requer um vocabulário prático e acessível.

Um cordel esteticamente construído não se define meramente pelas propriedades supracitadas, sabemos da necessidade da existência do poético, da beleza, do prazer estético que toda obra de ficção pode proporcionar. Além disso, o cordel também precisa de outros recursos como métrica, ritmo, rima e oração, isto é, o desenvolvimento da narrativa, levando em consideração a paisagem poética, ou seja, elementos que compõem o discurso literário como as figuras de linguagem.

Para Silva (2014, p. 14), a literatura de cordel caracteriza-se por três aspectos diferentes:

O cordel é circunstancial quando aborda temas ocorridos realmente, geralmente se referem a fatos políticos, religiosos, sociais etc. Esses folhetos podem trazer elementos da estética literária, porém, é mais difícil por o poeta tentar ser fiel ao aspecto da realidade. Assim, o poeta acaba metrificando elementos da história. O mesmo ocorre com os folhetos didáticos, hoje, muito difundidos no meio educacional, nos livros e nas escolas. Uma observação importante é que esses folhetos por terem um objetivo prático acabam por perder a literariedade, elaborados a partir de temas como “jogar lixo na rua”, “poluição”, “desmatamento”, “discriminação” etc. Diferentemente do que ocorre com o cordel literário, ou seja, aquele cordel que brota da invenção, da imaginação criativa e gratuita do poeta, livre de amarras didáticas ou circunstanciais. (SILVA, 2014, p. 14).

Foi no Nordeste brasileiro, onde a literatura de cordel mais se destacou, já que “a miscigenação étnica do Nordeste brasileiro foi ambiente propício para a divulgação e expansão do cordel, mas em todo o país há registro de literatura popular, ainda que sem a mesma representatividade nordestina”. (PEREIRA, 2008, p. 167). Esse fato tem procedência devido aos altos índices de analfabetismo nessa região, destacando-se então uma cultura voltada para a oralidade, bem como a grande presença de áreas rurais onde o cordel é bem aceito como um rico produto de cultura local.

Nessa perspectiva, Cavalcante reforça que “O cordel sempre foi um veículo de aceitação nos meios rurais e nas camadas chamadas populares, porém precisa arte e técnica de quem escreve[...]” (apud ABREU, 1999, p. 111). Ao se referir às áreas rurais estamos incluindo “donos de terras, os senhores do poder econômico que viam nos folhetos uma diversão” (ABREU, 1999, p. 111). Constatamos então, o poder que a literatura de cordel tem de perpassar por todas as classes sociais encantando o público.

Merece ênfase na literatura de cordel nordestina, assim como em todo o Brasil, a predominância das sextilhas que são “estrofes de seis versos com sete sílabas cada uma. As rimas costumam ser iguais no segundo, quarto e sexto versos”. (LUYTEM, 2007, p. 54). Existe também a sextilha decassilábica, mas essa é mais utilizada na poesia oral da cantoria de repente, popularmente conhecida como sextilha agalopada. Talvez essa popularidade se dê pelo fato de que “as sextilhas dão flexibilidade ao texto e facilitam a vida do poeta, que tem sempre o verso de abertura da estrofe e mais dois outros livres” (SOMBRA, 2012, p. 32) para melhor direcionar suas composições.

Ainda sobre o folheto de cordel, Cavalcante diz que ele “tem que ser todo rimado / com sua própria estrutura / versificado (...) com a métrica mais pura” (CAVALCANTE apud ABREU, 1999, p. 108), portanto, qualidade estética e formal são as características relevantes do folheto com características literárias, produzido no Brasil, em especial na região do Nordeste.

Ao falarmos em poeticidade na literatura de cordel estamos nos referindo à “arte e técnica de quem escreve” (CAVALCANTE apud ABREU, 1999, p. 111). Essa poeticidade pode ser melhor percebida ao lermos o cordel em voz alta, pois “no âmbito da literatura de folhetos, é preciso chamar a atenção para o fato de que essa literatura, embora *escrita*, tinha na voz seu grande instrumento de comunicação e recepção” (ALVES, 2013, p. 40, grifos do autor). Daí, destacamos a importância de realizar a leitura oral expressiva, dando vida às palavras, para que o ouvinte/leitor compreenda o ritmo e a mensagem do

cordel, possibilitando sua imersão na história narrada. Dessa forma, além das questões estruturais o folheto necessita ser entendido pelo leitor ou ouvinte, pois sabemos que o folheto de cordel retrata uma narrativa e como tal gira em torno de encadeamento de ações, cujos fatos precisam ser coerentes com início, meio e fim. É, pois, essa lógica interna do enredo que torna o cordel bem construído, conforme comentário de Abreu (1999, p. 115) “Não basta construir versos e estrofes de maneira adequada, é necessário que o texto como um todo seja coerente e possua unidade narrativa”.

Sombra (2012, p. 52) corrobora as afirmativas acima ratificando que um texto para ser cordel tem que perpassar por três fundamentos centrais:

A poesia com rima, métrica e sentido nos cânones deixados pelos grandes mestres do passado. Hoje em dia é consenso entre os cordelistas que o que caracteriza um texto como cordel é justamente a presença desse tripé e a forma ou a apresentação do produto final não influem nesta definição.

Observamos a primazia das normas estabelecidas no passado sobre como e o que vem a ser cordel, contudo vemos um diferencial no tocante ao suporte cujo cordel será vinculado, pois estando com a sonoridade, ritmo e coerência ele pode hoje ser publicado não mais apenas em forma de livrinhos, mas também em revistas, jornais e redes sociais, entre outras possibilidades.

2.2 TEMAS NOS FOLHETOS DE CORDEL BRASILEIRO

Os primeiros folhetos produzidos no Brasil possuíam uma semelhança temática visível, porém o que os poetas também traziam de original era a forma como manuseavam velhos temas, superando-os a cada produção. Podemos citar como exemplo de tema as narrativas em torno de bois, afinal os folhetos dos séculos XVIII e XIX nasceram na época da criação de gado, principal atividade econômica (ABREU, 1999).

Os temas presentes na literatura de cordel variam de sátiras, desafios, a acontecimentos históricos antigos e atuais. Sombra (2012) cita alguns temas explorados nos folhetos brasileiros como, por exemplo, o cangaço, notícias regionais e nacionais, biografias, política, temas educativos e de esclarecimento ao público. A esses, acrescentamos ainda a religião, o misticismo, a descrição de fenômenos naturais, o declínio

dos comportamentos humanos, a narração de histórias tradicionais, aventuras de heróis e anti-heróis, entre outros (GALVÃO, 2001).

Fato é, que independentemente do tema retratado a literatura de cordel fala de assuntos que interessam à camada popular, que a representa fazendo parte de sua cultura, pois “é lógico que o escritor de folhetos, por ser de origem popular, tenderá a escrever seus poemas para o meio adequado – o povo. Ele vai tratar de assuntos todos sob o ponto de vista comum ao meio”. (LUYTEN, 2007, p. 46). Embora o cordel seja um gênero literário de caráter popular, atualmente, muitas pessoas que versam cordéis possuem, muitas vezes, grau de formação superior.

Destacamos ainda que esses temas poderão ser tratados tanto de forma cômica como trágica e compartilhamos com o posicionamento de Luyten (2007) quando diz não concordar com a divisão da literatura de cordel por temas e sim, por autores, é a produção poética deles que deve ser estudada ainda que algum deles apresente supremacia sobre assunto ou tema. Desejamos valorizar mais a composição poética dos autores de cordéis, enfatizando a leitura e o estudo de sua produção a partir do que escrevem e da linguagem peculiar a seus estilos de explorar o poema narrativo.

2.3 A ILUSTRAÇÃO NO CORDEL

Inicialmente, as capas dos folhetos de cordel, às vezes, continham o nome do autor ou o título da obra, mas eram desprovidas de qualquer imagem. Posteriormente, muitos editores passaram a utilizar fotos de atores ou de cartões postais e só em 1907 é que aparece a primeira capa feita através da xilogravura (HAURÉLIO, 2010).

A atração ilustrativa do cordel reside na capa, na qual há a xilogravura, técnica em que se desenha na madeira, muitas vezes com canivete, algo referente ao tema do folheto, e, funciona como uma espécie de carimbo e/ou chamariz, segundo a visão de alguns cordelistas.

Ainda quanto à xilogravura,

[...] ao contrário do que muita gente pensa, nunca teve ampla aceitação no meio popular, embora a academia a tenha adotado como a ilustração por excelência dos folhetos de Cordel. Em favor da verdade, diga-se: a xilogravura é a ilustração mais característica dos folhetos, mas não a única. A essência de um bom cordel está no texto e não na capa, na vestimenta. (HAURÉLIO, 2010, p. 99).

O povo realmente estava acostumado a ver as reproduções de imagens de autores famosos da época, não estando ainda familiarizado com as xilogravuras que posteriormente passaram a ser muito utilizadas nas capas dos folhetos de cordel, principalmente no Nordeste, devido ao custo acessível aos padrões econômicos dos escritores. Embora a capa, assim como o título sirva como atrativo na escolha da compra de um cordel, ela poderá refletir ou não uma literatura de qualidade.

Atualmente, várias são as formas de ilustrar as capas dos cordéis, sendo que todas têm o intuito de correlacionar a imagem ao título e a história narrada no poema, mas a arte de ilustrar através da xilogravura persiste tornando-se um dos alvos centrais exportados no nosso país (LUYTEN, 2007).

Para Sombra “nos títulos mais recentes a xilogravura vem, aos poucos, sendo substituída por desenhos e fotos impressos com recursos gráficos de editoração por computador” (SOMBRA, 2012, p. 13). Essa técnica se tornou uma arte popular, e pode ser vista também por um viés independentemente do cordel, pois, muitos xilógrafos possuem seu trabalho reconhecido no Brasil e no exterior e são tão importantes quanto os cordelistas. Um detalhe importante é que apesar de existirem muitos cordelistas que são também xilogravuristas, como José Costa Leite, Marcelo Soares, J. Borges, entre outros, nem todo cordelista é xilogravurista e vice-versa.

2.4 CORDEL E ESCOLA: UMA PARCERIA IMPORTANTE

Segundo Pinheiro e Lúcio (2001) a visão predominante na escola brasileira é aquela que vê a literatura popular como folclore, como algo exótico. Esquecendo-se de que o texto literário popular jamais encontra-se alheio aos acontecimentos que o cercam e proporcionam fruição, correspondendo às muitas necessidades de representação de mundo por parte do escritor e do leitor já que “as manifestações artísticas são coextensivas à própria vida social, não havendo sociedade que não a manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência” (CANDIDO, 1985, p. 70).

Apresentar e discutir a literatura de cordel com nossos alunos é importante, pois “Hoje, em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, [...] é preciso pensar em novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 49). Isso implica dizer que é preciso unir esforços e divulgar a literatura de cordel no Brasil, enfocando sua

riqueza poética, seja crítica ou lúdica, proporcionando oportunidades de contato ativo com essa espécie de texto literário, seja em casa, na escola, em grupos comunitários.

Em contrapartida ainda “temos uma multidão de novos jovens leitores por todo país, apresentados ao cordel através de obras bem editadas, coloridas e em formatos que pouco lembram os antigos folhetos de feira”. (SOMBRA, 2012, p. 51). E isso é oportunizar ao novo público experiências culturais ricas através da leitura da literatura popular.

Para Luyten

Essa poesia, a literatura de cordel, ao longo dos anos sofreu uma mudança, não na sua estrutura, mas na sua essência. Antigamente, era portadora de anseios de paz, de tradição, e veículo único de lazer e informação. Hoje, é portadora, entre outras coisas, de reivindicações de cunho social e político. Não somente para os nordestinos e descendentes, mas para todos os habitantes do Brasil. Por isso ela continua importante, pois os poetas populares, por meio dela, mostram a verdadeira situação do homem do povo. (LUYTEN. 2007, p. 70).

Valorizamos a literatura de cordel como portadora de temas sócio-políticos do povo brasileiro. Uma poesia que se firmou quanto a sua poeticidade e que se renovou enquanto expressão popular de uma nação.

Atualmente, a literatura de cordel é produzida em todas as classes sociais, ainda que prevaleça maior produção entre gente do povo, e segundo Haurélio (2010), ela “alcança um novo público, sem perder de vista os leitores tradicionais [...] Sem esquecer a tradição, mas sem desprezar a contemporaneidade, o Cordel chega vivo e com fôlego ao século XXI”. (HAURÉLIO, 2010, p. 106).

A literatura popular em forma de cordel vem aos poucos conquistando espaço para ser trabalhada como ferramenta de estímulo à leitura em sala de aula. Leitura essa, que só se torna significativa ao passo que nos leva a “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (MARTINS, 1994 p. 82).

Visamos intervir na sala de aula para que os alunos, a partir da leitura lúdica e também crítica, consigam realizar uma leitura de folhetos de cordéis, que os levem a “dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo, visando pertencer a uma comunidade leitora”. (COSSON, 2012, p.120).

Sabendo então, que a literatura de cordel é uma arte popular é necessário que seja trabalhada na escola, de maneira interativa, através de estratégias que contribuam para a formação do leitor, que levem o aluno tanto a receber os poemas de cordéis percebendo sua literariedade e beleza estética, como a observar a experiência de mundo na temática de cordéis, pois:

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovida de vivências interiores, de percepção, muitas vezes, aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (ALVES, 2013, p. 38).

Enquanto manifestadora de experiências humanas, a literatura de cordel ajuda a despertar no aluno o interesse pela leitura, levando-o à dialogar seus conhecimentos de mundo com as situações sociais apresentadas nos poemas de cordéis, reconhecendo-se através dele, ratificando então, a certeza de que o ensino não deve ser unilateral, justificando que os fatos advindos do meio social e suas produções são essenciais no processo educacional, reconhecendo que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretextos para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998b, p. 27).

O texto literário na escola precisa ser trabalhado em toda a sua força criativa e estética visando à formação de leitores proficientes, desejando atingir uma educação literária diversificada que leve a novas visões de mundo, a extravasar emoções, a viajar na imaginação, a sensibilizar e transformar o homem fazendo com que ele redirecione valores sociais, pois

O texto literário é arte, não é pedagogia. Dialoga com a subjetividade, não com a técnica. Não há nada de errado em utilizar textos da literatura quando tratamos do estudo de Língua portuguesa. A ressalva está na

tendência a sua pura escolarização. Dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter. (LOIS, 2010, p. 35).

Enquanto arte literária, o folheto de cordel precisa fazer parte do cotidiano do aluno, sendo explorado por sua essência estética, seja com o objetivo de realizar a leitura do texto literário de fruição, e, ou, de fazer parte de atividades sistematizadas voltadas para o letramento literário, seja ainda, pelo fato de propiciar papel essencial na formação do ser humano, e, isso a escola deve assegurar.

Por isso, reafirmamos o compromisso do educador no trato com o cordel, para que o folheto literário seja trabalhado como obra de valor estético visto que “o cordel como expressão popular de um povo, deve ser inserido no ambiente de sala de aula, para que não se perca a importância de manter viva a consciência cultural de nossas produções como povo” (MELO, 2012, p. 46), também, para ser usado como ferramenta de desenvolvimento do letramento literário do aluno.

Proporcionar caminhos que contribuam para à formação do leitor é uma tarefa muito importante, principalmente no contexto literário cujas temáticas atendam ao horizonte de expectativas do aluno. Nesse caso, trabalhar a riqueza dos poemas de cordel é fundamental porque além de valorizar este tipo de literatura, reflete as memórias do nosso povo, afinal “temos a literatura de cordel, hoje símbolo, no mundo todo, da cultura popular do povo brasileiro”. (LUYTEN, 2007, p. 17).

Pinheiro e Lúcio (2001) afirmam que não se trata de endeusar a literatura popular, e sim, de entendê-la em suas especificidades estéticas fazendo com que seja reconhecido o seu caráter universal.

Reiteramos que o espaço mais adequado para trabalhar o cordel é a escola, enquanto instituição voltada para o saber, além disso ela precisa apresentar ao aluno diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. O contato com esse tipo de literatura deve ser sistematizado, criando situações que levem o aluno a se deleitar com riqueza poética e ampliar sua competência leitora.

No capítulo a seguir, faremos uma apresentação sobre os dois folhetos trabalhados, nas oficinas didáticas: *O Soldado jogador*, de Leandro Gomes de Barro e *O Futebol no Inferno*, de José Soares.

3 APRESENTAÇÃO DOS FOLHETOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA

Neste capítulo apresentaremos uma breve análise dos folhetos de cordel trabalhados nesta pesquisa, com o intuito de levantar algumas considerações norteadoras para a melhor compreensão.

3.1 FOLHETO DE CORDEL: O SOLDADO JOGADOR

O folheto de cordel *O Soldado Jogador* foi escrito por Leandro Gomes de Barros², um dos grandes poetas populares brasileiros de todos os tempos, considerado o pai da literatura de cordel brasileira. Quanto a sua estrutura, esse folheto de oito páginas possui 33 (trinta e três) sextilhas, com versos em redondilha maior, apresentam rimas perfeitas e toantes oscilando entre graves e agudas, ricas e pobres seguindo o esquema ABCBDB.

Como já frisamos anteriormente o folheto de cordel é um poema narrativo. A obra em questão segue em ordem cronológica cujo personagem central é apresentado logo na primeira estrofe. Trata-se do soldado francês chamado Ricarte que era viciado em jogar baralho apostando dinheiro.

Deduzimos que os fatos narrados no contexto da obra, tenham ocorrido no Brasil, ainda que a nacionalidade do soldado seja francesa. Todo soldado deveria seguir a religião católica, daí o compromisso do soldado para ir à missa, porém, Ricarte não conseguia tirar o vício do jogo do pensamento, pois, ele era um “Jogador de profissão”.

Num certo dia de domingo, um sargento, segundo personagem apresentado, ordena que Ricarte vá à missa, ele tenta esquivar-se, mas não consegue e ao chegar à missa, tomado completamente pela vontade de jogar, retira do bolso um baralho e logo forma um grupo ao redor de si. Para o infortúnio havia um sargento sentado atrás dele que logo depois da missa ordenou sua prisão.

Há dois sargentos, o que manda Ricarte ir à missa e o que o prende, sendo este último, o terceiro personagem que aparece no folheto, é apresentado na nona como sendo “um sargento”, portanto, “um sargento” o que nos leva a crer não ser o mesmo

² Leandro Gomes de Barros nasceu em Pombal, PB, em 1865 e morreu em Recife, PE, em 1918. É o maior poeta popular do Brasil e teve três folhetos de cordel usados como inspiração pelo teatrólogo Ariano Suassuna em sua obra *O Auto da Compadecida*, sendo que um deles foi o *Cavalo que defecava dinheiro*. (HAURÉLIO, 2012). É considerado o pioneiro em literatura de cordel com aproximadamente 240 obras escritas e foi considerado por Carlos Drummond de Andrade o rei da poesia do sertão e do Brasil.

sargento apresentado na sexta estrofe o qual é identificado pelo uso do artigo definido “o”, ou seja, o segundo personagem.

Terminada a missa, o soldado foi detido e levado ao comandante, quarto personagem já conhecido do soldado por aparecer com o artigo definido “o”. Aqui, o comandante repreende Ricarte dizendo que ele sabia que no exército era proibido jogar baralho, porém, o infrator pede para se defender e o comandante permite, iniciando, um diálogo no meio da narrativa.

Astucioso, Ricarte diz na décima terceira estrofe que o jogo muda de sentido. O segundo argumento dele é alegar que ganha pouco, por isso diz que não pode comprar um livro para rezar na missa, fato exposto na décima quinta estrofe.

Da décima oitava até a vigésima nona estrofe o soldado francês argumenta de forma poética e profana como reza através das cartas de baralho. É a partir de agora que analisaremos carta por carta a comparação que Ricarte faz entre o profano e o sagrado.

De forma sagaz, ele argumenta que a carta o lembra que existe um só Deus que sempre nos atende, a de dois pontos remete as tábuas de pedra em que Deus escreveu e entregou a Moisés, fazendo alusão à escrita dos dez mandamentos. Percebemos nessa segunda carta que o soldado Ricarte não é conhecedor profundo das escrituras sagradas. Fazemos tal observação pelo fato de na décima nona estrofe ele deixar a entender que Deus escreveu os mandamentos nas tábuas de pedra e as entregou a Moisés quando Ele apareceu na sarça ardente e isso não ocorreu, vejamos: conforme relata o livro de Êxodo, primeiro Deus apareceu a Moisés na sarça ardente conforme constatamos no capítulo 3, versículos 2 e 3, depois é feita a referência às tábuas de pedras que foram entregues a Moisés no monte Sinai, cap. 24:12 para, por fim, detalhar que o quantitativo das pedras eram duas (ALMEIDA, 2010). Dado o exposto, confirmamos a eloquência e a perspicácia de Ricarte porque tentava demonstrar muita confiança e veracidade em tudo o que dizia, pois estava em jogo sua própria liberdade.

Na sequência, ele associa a carta três à Santíssima Trindade, pois sabemos que o catolicismo é uma das religiões que professa essa fé trina. Já a quarta carta foi relacionada às quatro Marias de Nazaré: “Maria Alfa”, aqui acreditamos que Ricarte queria se referir a Maria, esposa de Cleopas, citada em João 19:25. (ALMEIDA, 2010). O fato em questão não é ter precisão quanto a quem realmente eram à luz bíblica as quatro Marias mencionadas pelo soldado jogador, mas sim, vislumbrar sua esperteza em se apegar ao seu conhecimento bíblico para provar uma suposta inocência diante do comandante,

mesmo porque sabemos que em diversas situações podemos relacionar imagens ao que é considerado sagrado para o homem; já a segunda é “Maria Salomé” que aparece na crucificação ao lado de Maria Madalena segundo vemos no livro de Marcos 15:40; a terceira é Maria Madalena da qual Jesus expulsou sete demônios, Lucas 8:2 e que depois disso passou a seguir Jesus estando presente também no dia da crucificação, segundo Marcos 15:40; e a quarta Maria é a mãe de Jesus, a mais conhecida da *Bíblia* (ALMEIDA, 2010).

A Carta de número cinco faz alusão às chagas de Cristo no dia de sua morte, pois sabemos que muitos católicos fazem devoção as cinco chagas de Cristo, enquanto a carta seis, Ricarte a relacionou com os seis dias da criação do mundo e do ser humano e nessa estrofe ele aproveita para exaltar a Deus dizendo que tudo Ele criou sem sequer pôr a mão, notamos o apelo à sensibilidade do comandante através do sentimentalismo apresentado pelo soldado, muito solícito ao conhecimento bíblico e as crenças católicas.

Chegando à sétima carta do baralho, há referência aos “sete passos de Cristo” no dia de sua morte. Ao fazer tal menção possibilita uma dupla interpretação a de que Ricarte possuía aprofundamento na crença que a religião católica tem em Nosso Senhor dos Passos, pois quando os fiéis fazem devoção a ele, é lembrado o percurso de Jesus desde o dia da condenação até a sua morte ou se o soldado não tinha tal conhecimento, se fez referência apenas aos sete últimos passos de Cristo até sua cruz ser fincada na terra, para sua crucificação.

Ainda em relação à sétima carta, o soldado também relaciona essa carta às espadas de dores cravadas em Maria, ou seja, trata-se da associação à Nossa Senhora das Dores, santa católica que é retratada através de um semblante triste de dor e sofrimento com sete espadas enfiadas em seu tórax, simbolizando as sete grandes dores vivenciadas por Maria, mãe de Jesus. Agora sim, Ricarte tenta demonstrar profundo conhecimento bíblico na tentativa de persuadir o comandante a trazer simbolicamente na memória a imagem dessa santa e se compadecer do desespero do soldado de não querer ir para a prisão.

Em sua tentativa de não sofrer pena alguma, Ricarte continua a tentar provar sua inocência demonstrando como rezava com o baralho relacionando, agora, a oitava carta às oito pessoas que escaparam do dilúvio, intertextualizando *Gênesis* 7:13. Fazendo também, com a nona carta na qual o astucioso soldado alega lembrar os nove meses que Jesus passou no ventre de sua mãe, Maria, a agraciada como encontramos no livro de

Lucas 1:30 (ALMEIDA, 2010). Ainda no final da nona carta ele chama Maria de Conceição e sabemos que existe a santa Nossa Senhora da Conceição que possui muitos devotos. Assim o soldado demonstra, de novo, para o seu comandante que possui conhecimento da religião a qual é obrigado a seguir em respeito ao catolicismo e também a um dos regimentos do exército que obriga o soldado a professar a fé católica.

Quanto à décima carta, o soldado jogador parodia novamente a *Bíblia* remetendo aos dez mandamentos, Êxodo 20:3-1, pois em sua profanação, o soldado jogador demonstra conhecer tanto o antigo como o novo testamento visto que ao afirmar, no quinto verso, que “Os dez se encerram em dois”, ele está afirmando que Jesus resumiu os dez mandamentos em apenas dois conforme encontramos no *Novo Testamento* em Marcos 12:30-31:

Amarás, pois, ao Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu entendimento, e de todas as tuas forças; este é o primeiro mandamento. E o segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Não há outro mandamento maior do que estes. (ALMEIDA, 2010, p. 1550).

Prosseguindo nosso estudo, a carta de rei faz lembrar Deus todo poderoso que não precisa de soldado para vencer. Mais uma vez notamos a perspicácia do protagonista, pois ele demonstra “fé” e humildade perante o comandante ao dizer que Deus não precisa de soldados, patente inferior à do comandante. Visando amenizar sua situação, o protagonista é sutil no uso das palavras, pois jamais diria, por exemplo, que Deus não precisaria de nenhum comandante para ter vitória, são as espertezas de um soldado que mesmo sabendo da proibição de jogos de aposta, pela igreja, insistia em transformar seu ato ilícito em algo religiosamente explicável e convincente.

Na vigésima nona e na trigésima estrofes, o personagem principal relaciona a sota, dama, a Maria que trouxe riqueza espiritual para Jerusalém através do nascimento de Jesus, depois repete a argumentação de que recebe pouco dinheiro e só dá para comprar um baralho para rezar por custar pouco. Tal repetição nos conduz a entender essa última alteração como um pedido indireto de aumento salarial.

Neste momento, a narrativa introduz o discurso do comandante que interroga o soldado por não ter falado da carta do Valete, e Ricarte retoma o discurso replicando que o Valete era a carta que logo dava fim por lembrar do sargento que o denunciou. Percebemos novamente a sagacidade do personagem principal, em virtude do fato de ele

se referir ao seu delator como alguém descartável, insignificante, desrespeitando a hierarquia das patentes.

O eu lírico desse folheto já está apontando um índice do posicionamento final do comandante à medida que Ricarte demonstra segurança ao desrespeitar o sargento, bem como ao perceber que o comandante não nota sua mentira quanto ao fato de o soldado ter dito que ao comprar um baralho dava logo fim à carta do valete porque lembrava o sargento que o denunciou dando a impressão de que isso vinha acontecendo constantemente. Mas na realidade essa foi uma maneira inteligente de o sargento criticar a quem é traidor, justificando a falta de companheirismo dentro de qualquer regime ou situação.

Na última estrofe destacando que todo esforço de Ricarte foi válido, pois não recebeu punição alguma, foi promovido a sargento e teve sua remuneração dobrada, porquanto o comandante o elogiou e aceitou seus argumentos.

O folheto de cordel “O Soldado Jogador” demonstra através das astúcias do protagonista a inversão de valores comprovada via sentença final do comandante que foi ludibriado por Ricarte, uma vez que mesmo demonstrou conhecer muitos trechos bíblicos e ideologias da religião católica, o soldado procurou justificar seus erros através de algo que fere a lei de seu regimento e as práticas do catolicismo: o jogo de baralho.

O *Soldado Jogador* foi publicado há mais de um século, encontramos palavras em desuso, mas podemos compreendê-las pelo contexto o é o caso, por exemplo, de “encarmassando” (décima primeira estrofe) que dá a entender ser embaralhando; “soldo” (décima quinta e trigésima estrofes) que se refere a salário e “sota” (vigésima nona estrofe) que é a carta da dama, no baralho.

É notória a beleza estética do folheto de cordel *O Soldado Jogador* como, por exemplo, na construção poética apresentada nos dois últimos versos da terceira estrofe: “Dizia logo: eu vou ver / Água na minha cacimba”, ou seja, vai ganhar dinheiro jogando baralho; ou ainda no primeiro verso da sexta estrofe que ao invés simplesmente falar que o sino tocou usa “Tocou a estrada da missa”. Temos também a presença da perífrase em versos como “O filho de Deus de Israel” (vigésima segunda estrofe), “Me lembro do Rei da Glória” – vigésima oitava estrofe – (BARROS, 2002, p. 239-240).

Observamos a presença recorrente da contextualização temática ao mostrar a “repercussão do tema dentro da obra” (COSSON, 2012, p. 90), pois um dos temas retratados no folheto de cordel *O Soldado Jogador* foi à temática religiosa a qual o

soldado Ricarte usou ironicamente em benefício próprio para não ser penalizado. Também inferimos uma contextualização presentificadora, com relação à temática religiosa no contexto da obra, a prática de jogos de aposta dentro da igreja, como o de baralho, por exemplo, é considerada uma ofensa aos valores católicos vigentes.

Concluimos que a partir das argumentações através das cartas de baralho, o soldado Ricarte é um anti-herói que parodia, constantemente, passagens bíblicas cujo objetivo era se livrar de uma penalidade que possivelmente lhe seria imposta.

3.2 FOLHETO DE CORDEL: *O FUTEBOL NO INFERNO*

Publicado a mais de 4 (quatro) décadas, o folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, de autoria do cordelista José Soares³, narra como seria um jogo de futebol no inferno, tendo como principais personagens Satanás e Lampião. Esse folheto de cordel de oito páginas é estruturado em 30 (trinta) sextilhas heptassilábicas, com rimas perfeitas e toantes, ricas e pobres, agudas e graves, sempre interpolando o segundo, quarto e sexto versos no esquema ABCBDB.

Enquanto poema narrativo, o folheto em pauta pode ser estudado tanto em aspectos estruturais e estilísticos, próprios do gênero poema, como podemos explorar os elementos da sua narrativa. Quanto a esse último aspecto, iniciamos por apresentar um enredo que gira em torno de um torneio de futebol que ocorre no inferno entre apenas dois times: o de Satanás e de Lampião. Após cada time haver vencido um turno do torneio, precisava de mais jogo para haver o desempate, e conseqüentemente definir o campeão.

O futebol era a única conversa presente entre os três milhões de demônios. A torcida do time do Inferno alegava que iria perder o jogo decisivo porque o jogador Lúcifer não iria jogar, por estar machucado e o supervisor do time, que se chamava Concriz, estava preocupado com isso. Já a equipe de Lampião estava mais confiante porque, lá,

³ “José Soares (1914-1981) nasceu em 1914, próximo a Campina Grande, no Estado da Paraíba. Publicou seu primeiro folheto, ‘Descrição do Brasil por estados’, aos catorze anos. Especializou-se na reprodução em versos de notícias e neste segmento obteve seus maiores sucessos, como ‘A renúncia de Jânio Quadros’, com mais de 60 mil exemplares vendidos, ‘O assassinato de Kennedy’, que vendeu mais de 40 mil cópias, além de seu maior sucesso ‘A morte do bispo de Garanhuns, Dom Expedito Lopes’, que vendeu 108 mil exemplares só em Pernambuco”. (SOARES, 2007).

ele tinha mais poder do que Satanás e fazia o que desejava, como, por exemplo, escolher o dia do jogo, conforme depreendemos ao lermos a quinta estrofe.

O primeiro embate ocorrido se deu a respeito da escolha do árbitro o qual Satanás queria que fosse Cancão, mas Lampião não aceitou. Devido a isso, a Confederação do Inferno quis cancelar o jogo, mas a Rádio Profundas sugeriu realizar um sorteio na loteca e o árbitro recrutado foi Birimbau [sic]. Logo em seguida o árbitro foi imediatamente ameaçado de espancamento por Lampião, caso não apitasse o jogo corretamente. Essa atitude de Lampião é apresentada na oitava estrofe e representa a única fala de personagem, em discurso direto em todo o folheto, isso reforça a ideia de poderio do rei do cangaço, dessa forma, ele possui mais voz e poder dentro do contexto da obra do que mesmo o Satanás. Embora, saibamos que na vigésima segunda estrofe apareça o segundo e último discurso direto, no momento em que a torcida interroga “– Pênalti?,” mas trata-se de uma fala coletiva representada pelos torcedores.

Na sequência, há a escalação dos dois times com oito jogadores para cada lado. Embora, não se declare no poema quem seria Capataz , provavelmente, ele era o presidente da “CIF do Inferno”, que na nossa concepção trata-se da Confederação Internacional de Futebol do Inferno, pois ordenou ao locutor Barrabáz [sic] que anunciasse na “rádio Profundas” a escalação completa da equipe de Satanás: Dr. Buçú, Peitica, Papangú, Rabichola, Bimba, Frajola, Cão Côxo e Tú [sic] para ser o quarto-zagueiro. Dessa forma enfatizamos o aspecto dúbio do último jogador escalado, isto é, diante de tantos nomes excêntricos ao afirmar na décima estrofe do folheto de cordel que estavam procurando “Tú” [sic] para fazer parte da equipe, o leitor subtende que está sendo convidado a jogar no inferno, no entanto, diante de uma leitura mais atenciosa percebemos que se tratava do nome de um dos esportistas por ser grafado com letra inicial maiúscula.

Destacamos também, o fato de Capataz [sic] ter de ordenar o anúncio da escalação, na íntegra, do time de Satanás como se presumisse que a rádio temeria realizar tal feito, tendo em vista a grande autoridade exercida por Lampião no inferno. E para aumentar a força atribuída a Lampião observamos que enquanto o time de Satanás foi descrito em duas estrofes (a décima e a décima primeira), a equipe de Lampião foi em apenas uma, (a décima segunda), quer dizer, aquela (a de Satanás) foi apresentada de forma fragmentada e a equipe de Lampião de maneira unificada, sucinta, fortalecida.

As estrofes que seguem descrevem o campo de futebol, o time de Satanás e as regras gerais do jogo. Assim, na décima terceira e na décima quinta estrofes, houve a descrição do campo no inferno que possui regras e comprimentos absurdos, aos olhos humanos, possuindo, por exemplo, quatro barras. Quanto à função que cada jogador exerce dentro do campo, eles distribuíram em um goleiro, cinco atacantes e dois zagueiros, totalmente diferentes do esquema tático do futebol de campo oficial.

O time de Satanás precisa ser forte para encarar o de Lampião, no entanto, em apenas dois momentos isso é informado: na décima quarta estrofe, na qual ocorreu o único relato direto destacando a bravura do time de Satanás, ao narrar que só joga quem for valente e que em situações de pênalti o absurdo acontece, o próprio goleiro chuta e agarra a bola. O outro momento aconteceu na vigésima quinta estrofe quando foi narrada a questão de que para a torcida de Lampião passar pela roleta e entrar no campo precisava ter “muita raça”, ou seja, fez uma alusão indireta à valentia do time de Satanás.

O juiz do jogo, oficialmente chamado de árbitro, apita o jogo “nú” (décima quinta estrofe), com uma granada na mão (vigésima oitava estrofe) para jogar no primeiro que fizer qualquer algazarra no jogo. Há uma clara evidência que o jogo é tenso, dando a entender que o juiz possui muito receio de que o jogo seja conturbado. Por exemplo, na jogada em que Lampião disputou uma bola com Pinguelo que comete uma falta dentro da área e o juiz aplica-lhe “cartão amarelo”, mas não teve coragem de marcar o pênalti porque Lampião olhou para o árbitro com uma “cara de selvagem”.

Peculiaridades de um jogo no inferno, os demônios assistem ao jogo deitados (estrofe décima quinta); a arquibancada é chamada de poleiro (estrofe décima sexta); jogam com dez bolas de aço maciço e quem receber cartão vermelho apanha muito (estrofe décima sétima); em caso de um gol de cabeça o árbitro apita mão (estrofe décima oitava); após um gol a bola não é colocada no meio do campo, conforme ocorre oficialmente no futebol; lá não tem tiro de meta, dois toques, nem escanteio e o intervalo entre uma partida e outra chamavam de recreio (estrofe décima nona), fazendo uma referência à grande agitação que, geralmente, ocorre nos intervalos de escolas.

No que concerne às roupas usadas em campo, a décima oitava estrofe diz que o time de Lampião não usa meião, ao mesmo tempo que na vigésima estrofe, o narrador afirma que, para haver diferenciação, um dos times joga sem camisa e o outro sem calção, logo não usam uniformes como no jogo oficial terreno.

A narrativa volta a se concentrar nos feitos de Lampião, informando que ele só jogava com violência e era assim que ganhava o jogo, retratando, então, a violência em campo (da vigésima primeira até a vigésima terceira estrofes). Nesse jogo nada tradicional aos olhos humanos, temos o fato de que o time perdedor é o que vai comemorar (vigésima terceira estrofe), possivelmente, por se sentirem paradoxalmente verdadeiros campeões por terem burlado menos as regras do jogo. É como se Lampião só ganhasse porque espalhava terror entre seus adversários, isso é, o time de Satanás só empatava ou ganhava o jogo se Lampião permitisse para que os torneios ficassem mais interessantes. No poema, Lampião exerce a função de personagem principal, mas não deixa de ser uma espécie de anti-herói, porque suas peripécias são descaradamente abusivas e egoístas.

Voltando a alguns acontecimentos próprios ao espaço sobrenatural da narrativa, o inferno, vimos que: os grandões do futebol, como presidente, diretor de um time assistiam ao jogo em cima da barra (vigésima terceira estrofe); a bola era de aço, pesava dez quilos e se um jogador fosse expulso além de ser espancado, desaparecia após o jogo (décima quarta estrofe), reforçando a intolerância a quem desobedecesse às “regras”; a torcida de Lampião não pagava o ingresso (vigésima quinta estrofe); nesse jogo os atletas não podiam formar uma barreira como ocorre em jogos aqui no plano terreno e se algum jogador apenas tocasse no árbitro era expulso do campo, pois todo juiz deveria se mostrar como autoridade máxima em campo (vigésima sexta estrofe).

O tema da violência está todo o tempo presente no folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, como na vigésima sétima estrofe, na qual há o fato de que quando se marcava pênalti contra o time de Lampião, os cangaceiros brigam e ainda efetuam a penalidade na barra adversária, e, na vigésima oitava estrofe, informa que “São quarenta mil soldados / Armados de mosquetão” (SOARES, 1974, p.8) fazendo a segurança do jogo. Isso realmente se faz necessário, pois caso Lampião se zangasse, bateria até no delegado, ou seja, ele desrespeita às autoridades.

Quanto ao tempo destinado ao jogo, no inferno, ele durava três dias, mas se o juiz se cansasse encerrava o jogo (penúltima estrofe). Sendo assim, ficamos sabendo do porquê de haver dez árbitros reservas, visto que o jogo além de ser violento, possui uma durabilidade de setenta e duas horas, impossível para as condições humanas.

No desfecho desse folheto não é narrado o jogo final, tão esperado, pois devido às chuvas intensas estavam vendo a possibilidade de transferir a partida para o Paraíso.

Agora, esse “Paraíso” seria o céu ou determinado local do inferno que possua esse nome? A inferência imediata é que seja o céu cristão, porém, num texto ambíguo, sobrenatural e tão paradoxal com relação às coisas da terra, no inferno, a segunda possibilidade não pode ser descartada.

Dentre os personagens do folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, tivemos alguns secundários como, por exemplo, os jogadores e a torcida enquanto que os personagens principais são Lampião e Satanás. Quanto ao fato de o final do jogo não ter acontecido, deixa o leitor aflito, porque após ler uma narrativa que se passa em um lugar tão inusitado como o inferno, deseja saber quem ganharia a última partida, pois, no final a obra fica em aberto. Talvez esse último jogo não tenha ocorrido pelo fato de que o leitor já poderia supor que o vencedor teria sido o time de Lampião ou ainda caberia à imaginação do leitor, inverter a situação e completar o sentido final da obra dando a vitória ao time de Satanás no intuito de que a equipe de Lampião pudesse cair na “farra”, segundo o que se narra na vigésima sétima estrofe.

Em relação à presença de Satanás na narrativa, ele demonstrou ser um personagem, estático, que aparece como jogador contundido, dono de um time do inferno, mas que não surpreende o leitor, não apresenta notoriedade no desenrolar dos fatos e é submisso a um ser que, pelo nosso contexto, foi um dia humano, subvertendo a ordem dos fatos, na visão do homem.

O ambiente apresentado na obra “O Futebol no Inferno” é tenso, violento e sobrenatural, foge à lógica humana até mesmo pela visão que seria o inferno para nós, portanto, trata-se de um texto ficcional que através de um espaço pouco comum expressa literariedade. Dessa maneira, um dos aspectos estilísticos presentes no folheto diz respeito à linguagem poética que se revelou também através de palavras – comentadas nordestinas como “peítica” e “papangú – que revelam um tom metafórico e imaginário.

Outro ponto a ser mencionado, condiz com o clima hiperbólico desse poema narrativo, ou seja, as construções exageradas como, por exemplo, as metragens destrinchadas (décima terceira estrofe), ou ainda quanto ao fato de um goleiro chutar e agarrar a mesma bola que chutou (décima quarta estrofe). Seja de forma indireta, conforme já explicitamos, ou quanto à organização de ideias, a hipérbole também circunda a narrativa através do tema, pois sabemos que o humor aqui presente também possibilita uma contextualização presentificadora (COSSON, 2012) e que permite levar os leitores e ouvintes a refletirem sobre esse problema da sociedade atual, a violência

(PINHEIRO e LÚCIO, 2001). À vista disso, podemos exemplificar o exagero indireto ao lermos os quatro últimos versos da décima sétima estrofe ou os dois últimos da décima oitava, nos quais há a presença de extrema violência. Também verificamos a presença de um único eufemismo no folheto, o qual se revela pela expressão “chá de sumiço” suavizando o verbo “morrer” (vigésima quarta estrofe), aqui é apresentado no plano da ficção, o do se, o da possibilidade, assim, entendemos perfeitamente a mensagem do texto literário.

Ainda na linha dos recursos estilísticos, observamos a presença da figura de linguagem, comparação, entre a irritação de Lampião e o besouro “cavalo do cão” no momento da escolha do juiz. No terceiro e quarto versos da vigésima terceira estrofe, temos um paradoxo, figura de linguagem a qual significa que o time perdedor da partida, é quem vai fazer a farra.

Enfim, o folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, de José Soares, apresenta elementos estéticos inegáveis, como uma sonoridade e ritmo agradáveis aos leitores, isto é, esse poema narrativo proporciona fruição estética a quem o lê ou escutar, característica importante que a leitura do texto literário pode propiciar.

O capítulo seguinte versará sobre o percurso metodológico norteador do desenvolvimento dessa pesquisa em seus mais variados aspectos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de caráter quanti-qualitativo à medida que levantamos dados através de um questionário inicialmente aplicado objetivando diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a literatura de cordel. Também levamos o aluno a se envolver em atividades voltadas para o processo de leitura visando o letramento literário.

4.1 PESQUISA-AÇÃO

Desenvolvemos então, nossa pesquisa a partir dos pressupostos da pesquisa-ação que se realizou através de sequências didáticas de leituras de textos literários desenvolvidas. A pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Trata-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa qualitativa que ao ser levada para a sala de aula, possibilita ao professor o envolvimento direto na pesquisa, podendo avaliar sua prática durante a realização das atividades propostas em sala, intervindo diretamente na pesquisa desenvolvida.

Outro grande benefício deste tipo de pesquisa é que seu “processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar” (TRIPP, p. 454), por isso o professor é quem vai refletir sobre seu trabalho em sala de aula, detectar possíveis problemas de aprendizagem de seus alunos para poder traçar caminhos que visem possíveis soluções, como no caso da formação do leitor, pois temos ciência de o quanto os alunos precisam desenvolver habilidades de leitura para se tornarem sujeitos ativos na sociedade e vislumbrarem o mundo fictício do texto causando-lhes prazer.

A pesquisa-ação é adequada para o professor direcionar o trabalho de formação de leitores de seus alunos, já que ela pode ser desenvolvida “[...] não só como método de investigação, mas, principalmente, como estratégia do conhecimento do conhecimento capaz de contribuir para a compreensão” (ABDALLA, 2005, p. 398), ou seja, possibilita a reflexão contínua e participativa dos sujeitos envolvidos servindo de estratégia não só

para que os alunos avancem na aprendizagem, mas também que eles pensem sobre os saberes adquiridos e avaliem a dimensão desses saberes em sua vida estudantil.

Optamos pela pesquisa-ação com o objetivo de o aluno desenvolver habilidades que o ajude a caminhar para o letramento literário, uma vez que a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica em que “pesquisadores e pesquisados são sujeitos e atores de uma prática social em movimento”. (PIMENTA, 2005 p. 525). Esse caráter de interação, presente na pesquisa-ação, auxilia diretamente o professor no processo de aplicação das atividades a caminho da formação do leitor.

O percurso metodológico dessa pesquisa enfocou na metodologia da pesquisa-ação como “exercício pedagógico, [...] que cientificiza a prática educativa, a partir dos princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 483). Isto é, a escolha de uma prática voltada para autonomia do ensino- aprendizagem à medida que leva todos os envolvidos a refletirem, os alunos sobre o que e para que aprenderam e os professores sobre o que ensinaram e quais os resultados desse ensino.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

Realizamos nossa pesquisa na Escola Municipal Pio X, na cidade de Carpina, Zona da Mata Norte de Pernambuco. Trata-se de uma instituição de ensino, situada na área urbana onde funciona o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, contendo dez salas de aulas, uma sala de computação desativada, uma biblioteca, secretaria, diretoria, sala de coordenação e dos professores, cantina, quadra aberta, dois depósitos, sanitários masculinos e femininos. Possui estrutura precária: salas mal iluminadas e abafadas, contendo poucos ventiladores, paredes sujas e instalação elétrica deficitária, pois em períodos chuvosos algumas salas ficam inundadas, outras respingam nos materiais didáticos e algumas paredes dão choques elétricos impedindo o acontecimento das aulas naqueles locais.

Destacamos que a escolha dessa escola se deu por ser o local onde a mestranda leciona, visto que foi a professora pesquisadora.

4.3 PÚBLICO-ALVO

Nosso público-alvo foram alunos de um oitavo ano do Ensino Fundamental, pois é a turma a qual a professora-mestranda ensina. No que diz respeito ao quantitativo de alunos envolvidos nesta investigação foi um quantitativo de 42, no entanto, alguns faltaram em algumas atividades desenvolvidas.

4.4 OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno a partir das leituras de folhetos de cordel, tendo como objetivos específicos: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca da literatura de cordel, a partir de um levantamento feito por um questionário; analisar as produções escritas do aluno quanto à compreensão e interpretação dos folhetos de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barro e *Futebol no inferno*, de José Soares; relacionar os poemas de cordel com o contexto do leitor.

4.5 QUESTIONÁRIO E OFICINAS

A pesquisa foi desenvolvida através de um questionário escrito e duas oficinas didáticas.

Inicialmente, aplicamos o questionário aos alunos para diagnosticar ao máximo o conhecimento prévio que eles tinham sobre a literatura de cordel. Nele continham 7 (sete) questões a serem respondidas individualmente por todos os alunos presentes no dia de sua aplicação.

Visando, auxiliar no processo de formação do leitor, efetuamos duas propostas sistematizadas de ensino: a realização de duas oficinas, uma refere-se à aplicação de uma na sequência básica e a outra da sequência expandida, com quatro contextualizações: histórica, poética, presentificadora e temática (COSSON, 2012). Agregada a essas oficinas estar a aplicabilidade das etapas do *Método Receptional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) nas quais se fundem às atividades propostas das sequências básica e expandida e por fim, avaliaremos os dados obtidos.

4.6 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO *CORPUS*

No que se refere ao *corpus* da pesquisa, teremos dois objetos de análise: o primeiro diz respeito a um questionário, já o segundo se refere a duas produções individuais escritas dos alunos, advindas das atividades de leitura do texto literário, realizadas na sala de aula. Todas essas atividades encontram-se nos anexos desse projeto.

Uma produção individual do aluno refere-se ao folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros, e a segunda corresponde ao folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, de José Soares. Ressaltamos que a escolha desses folhetos se deu primeiramente por serem cordéis literários e em segundo plano, após diagnosticarmos que os alunos se sentiam atraídos por temas referentes a jogos.

Do quantitativo de 40 alunos participantes dessa pesquisa foram selecionadas 12 amostras de produções escritas, individuais, materializadas a partir dos processos de leitura. Dentre as doze produções, seis referem-se a uma carta sobre o primeiro folheto de cordel trabalhado e as outras seis dizem respeito a um texto cujo aluno se posicionou ante a leitura do folheto *O Futebol no Inferno*.

Os critérios de escolha para a amostragem foram: assiduidade; alunos da faixa etária adequada à turma; pontualidade nas entregas das realizações das atividades e seleção, pela caderneta, de alunos registrados em números ímpares sequenciais. Realizada a seleção, os textos dos discentes foram averiguados a partir das categorias abaixo relacionadas.

4.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE

- Compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de um questionário escrito;
- Compreensão e Interpretação da leitura, dos folhetos de cordel, a partir das vivências do leitor;
- Relação do contexto do leitor com os folhetos de cordel analisados.

No próximo capítulo relataremos como ocorreram as aplicações das duas oficinas realizadas nessa pesquisa, a primeira sobre o folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barro e a segunda a partir da leitura do folheto *O Futebol no Inferno*, de José Soares.

5 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

5.1 OFICINA 1: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APLICABILIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO FOLHETO DE CORDEL *O SOLDADO JOGADOR*

Nossa primeira oficina (em anexo) aplicada em sala de aula deu-se com a leitura do folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros. Para isso foram desenvolvidas atividades a partir das quatro etapas da Sequência Básica: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2012) aliadas às cinco etapas do *Método Receptional*: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas dos alunos (AGUIAR e BORDINI, 1988).

Inicialmente, foi apresentado o projeto a ser desenvolvido. A professora explicou que se tratava de uma proposta voltada para a realização de atividades de leitura e interpretação do texto literário, em forma de cordel, objetivando trilhar um percurso para a formação leitora dos alunos. Daí, verbalmente firmamos um pacto de compromisso perante as atividades a serem desenvolvidas e a pesquisadora⁴ deixou claro que os estudantes se sentissem à vontade para fazer qualquer tipo de pergunta, observação ou crítica no decorrer da sequência didática aplicada.

Essa oficina ocorreu durante 5 (cinco aulas) de cinquenta minutos cada e todas as ações efetuadas aconteceram em sala de aula, exceto a pesquisa que foi solicitada sobre o cangaço conforme veremos logo mais.

No momento de intervenção, as atividades iniciais ocorreram em duas aulas geminadas com atividades que envolveram as etapas de motivação, a determinação e atendimento do horizonte de expectativas dos alunos.

Como motivação, os alunos fizeram uma roda de piada, em pequenos grupos de seis alunos, compartilharam entre si as piadas que eles já sabiam e em seguida escolheram as que consideraram interessantes e um dos alunos de cada equipe socializou com toda a turma.

Na sequência, a turma formou grupos de seis alunos, folhearam a seção de esportes e conversaram sobre o que mais lhes chamou a atenção, tendo seu horizonte de expectativas atendido ao passo que escolheram o que iriam ler.

⁴ No intuito de tornar a linguagem mais objetiva, optamos por usar a terceira pessoa do singular para se referir à professora pesquisadora, mesmo sabendo ter sido a mesma pessoa que produziu este texto.

Ambas as atividades realizadas auxiliaram a determinar o horizonte de expectativas dos estudantes (AGUIAR e BORDINI, 1998), pois permitiu a professora levantar dados sobre o conhecimento de mundo da turma ouvindo os assuntos narrados nas piadas e observando os comentários positivos e negativos diante das piadas dos colegas, como, por exemplo, se consideraram divertidas ou safadas demais para exporem ao grande grupo numa sala de aula.

Durante essa atividade, a professora observou as discussões sobre futebol por parte de muitos alunos, já as meninas falaram mais das matérias sobre natação e vôlei e isso foi outra forma de determinar as preferências e gostos dos estudantes por certos temas.

Após constatar que boa parte da turma gostava de futebol e outros esportes a pesquisadora expôs em cartazes e leu a nona e a décima sexta estrofes do poema central dessa oficina *O Soldado Jogador*, porém, sem revelar o título à turma, pois tinha o objetivo de que os alunos se sentissem motivados a lerem o folheto de cordel completo. Então o grupo foi solicitado a levantar hipóteses sobre o texto a ser estudado. À vista disso, muitos alunos disseram logo que se tratava de um poema, um estudante disse que falava da história de um soldado, o outro queria saber logo o enredo todo e houve aqueles que pediram imediatamente para ler o poema, mas a professora pediu-lhe para segurar um pouco mais a curiosidade.

Diante de tais questionamentos, a professora não lhes respondeu, apenas devolveu as perguntas aos demais alunos e dizia que iam descobrir as respostas quando lessem o poema completo. Esta atitude da pesquisadora se deu como forma de aumentar a expectativa sobre a obra a ser lida, portanto, motivando mais os discentes, conforme propõe Cosson (2012).

Na sequência houve a etapa da Introdução, na qual a professora fez uma breve explanação sobre a história e tipologia do cordel, diferenciou o cordel da xilogravura, apresentou a coletânea em que o folheto estava incluso, permitiu que os alunos a folheassem e teceu comentários sobre o autor da obra. Então, um aluno comentou que a professora havia aplicado o questionário diagnóstico pelo fato de ela querer que a turma lesse esse tipo de texto e outro disse que estava curioso em ler o folheto de cordel *O Soldado Jogador* enquanto alguns voltaram a sugerir sobre o que continha em sua narrativa e houve aquele que já queria que a docente contasse a história antes de ler o cordel. Tudo isso nos faz confirmar que atingimos o objetivo maior da etapa de introdução

do *Letramento Literário*, a boa receptividade que os estudantes demonstraram diante do folheto de cordel (COSSON, 2012) a qual abriu leque para a etapa a seguir.

Nas etapas de leitura e ruptura do horizonte de expectativas, a professora entregou cópias individuais do folheto de cordel *O Soldado Jogador*. Os alunos realizaram a leitura silenciosa, depois foi feita uma leitura oral alternando as estrofes entre os estudantes. Foi daí que consideraram a linguagem do poema difícil, com palavras, segundo eles, complicadas o que levou a docente a entender que mais leituras necessitariam ser realizadas, possibilitando o rompimento do horizonte de expectativas dos alunos (AGUIAR e BORDINI, 1988).

Em seguida, os alunos leram silenciosamente o poema “Futebol”, de Carlos Drummond de Andrade (2014), a professora o declamou para a turma e os conduziu a explorar a poeticidade do texto de forma coletiva.

Atestamos novamente a ruptura no horizonte de expectativas da turma, porquanto apesar de considerarem esse poema mais fácil de entender, segundo os discentes, alguns versos eram difíceis por haver construções poéticas complexas. Objetivamos ainda, mostrar aos estudantes que eles tinham condições de realizar uma leitura da tessitura verbal de um poema ainda que, inicialmente, de forma compartilhada, ponto alto de uma comunidade de leitores (COSSON, 2012).

A ruptura do horizonte de expectativas dos discentes não foi brusca, uma vez que ambos os textos, “Futebol” e *O Soldado Jogador* se assemelham porque são poemas e por se referirem a jogos, assunto cujos alunos já haviam demonstrado interesse. Registramos, então, essa observação considerando o fato de que Aguiar e Bordini (1988) orientam que ao trabalharmos com novos textos literários, esses devem ser mais complexos, exigindo dos estudantes mais esforço para interpretar, porém, essa complexidade não pode ser exagerada para que os discentes não se sintam frustrados e rejeitem a nova experiência literária proposta.

Outro aspecto interessante é que essa atividade com o poema “Futebol” serviu também para observar as dificuldades da turma em relação à leitura de textos literários e fazer com que o trabalho com o folheto *O Soldado Jogador* tivesse uma intervenção mais eficaz, conforme sugere Cosson (2012).

Sequenciando a intervenção, o verso “futebol se joga na alma”, do poema “Futebol”, suscitou o seguinte questionamento: Por que o futebol se joga na alma? E os alunos tiveram que montar um painel para responder a tal questão, logo utilizaram

linguagem verbal e não verbal associando imagens recortadas de jornais como por exemplo um torcedor beijando a camisa do seu time e a torcida vibrando diante de um gol. Esta atividade foi realizada em grupos os quais socializaram a interpretação do texto literário, conforme Cosson (2012) em sua prática do *Letramento Literário*.

As próximas aulas com a turma ocorreram três dias após as atividades citadas anteriormente. Em três aulas – as duas primeiras e a quinta aula – a professora aplicou atividades de interpretação, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas dos alunos.

Novamente em grupos de seis alunos a turma efetuou a leitura compartilhada de *O Soldado Jogador*, discutindo a interpretação desse texto para poder realizar uma produção textual coletiva na qual cada equipe escreveu um diálogo entre o soldado jogador, Ricarte, e o comandante atribuindo um novo final para a história, uma forma de registrar a interpretação da leitura tão defendida por Cosson (2012).

Cada equipe leu sua nova versão sobre o final por ela escolhida para o resto da classe, logo, os estudantes tiveram a oportunidade de trocar suas impressões sobre a interpretação do folheto de cordel *O Soldado Jogador*.

Salientamos que todos os grupos condenaram o soldado, alegando que ele era sarcástico e não deveria ter misturado coisas religiosas com o jogo de baralho, pois era uma falta de respeito e disseram também que o comandante tinha cometido um erro duplo ao liberar o soldado e promovê-lo a sargento, mas a maioria deixou claro que isso só aconteceu por se tratar de uma ficção.

Isso nos leva a registrar a presença da sétima tese de Jauss (1994), visto que essas críticas e observações dos alunos sobre a atitude do protagonista Ricarte e do comandante revela uma função social da literatura, porque os estudantes estão relacionando a obra com a vida prática recorrendo a seus conhecimentos e aos valores da comunidade a qual pertence

, para relacioná-los ao texto literário.

Destacamos a presença da contextualização presentificadora, já que ao escolher e discutir sobre o novo desfecho dado, os alunos materializaram a leitura expondo valores e opiniões da sociedade atual, relacionando o texto literário com o seu contexto (COSSON, 2012).

Como registro final da interpretação da leitura do poema narrativo *O Soldado Jogador*, os estudantes foram solicitados a se colocar no lugar de Ricarte, personagem

principal, supor que o soldado foi condenado e só então cada aluno deveria escrever uma carta pedindo clemência ao comandante. Essas cartas foram escolhidas para a pesquisadora analisar o quanto os alunos compreenderam o texto literário, relacionando com suas próprias experiências ao argumentarem ao comandante os motivos pelos quais ele rezava com o baralho. Frisamos ainda, que as cartas foram expostas em um mural para a leitura de todos.

Enfim, para trabalhar as etapas de questionamento e ampliação a professora realizou um debate no qual perguntou o que os discentes acharam das leituras realizadas instigando-os a fazerem comparações entre as leituras dos textos “Futebol” e *O Soldado Jogador*, levando-os a perceber quais as dificuldades e avanços ao interpretá-los. Portanto, ao passo que as discussões foram acontecendo os alunos puderam perceber o quanto adquiriram novas experiências com a leitura do texto literário.

5.2 OFICINA 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARA APLICABILIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO FOLHETO DE CORDEL *O FUTEBOL NO INFERNO*

Nesta segunda oficina foram desenvolvidas atividades consoantes à sequência básica e à sequência expandida com quatro contextualizações, a saber: a histórica, a poética, a presentificadora e a temática (COSSON, 2012), associadas às etapas do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988). Tendo como objetivo central desenvolver o letramento literário dos alunos visando à formação do leitor a partir da leitura do folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, de José Soares.

Essa sequência didática (vide anexo) ocorreu num período de 8 (oito) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada com apenas uma atividade realizada extraclasse e as demais todas em sala de aula. Enfocamos que a escolha do folheto se deu pelo fato de ele tratar de um assunto do interesse de boa parte da turma, o futebol, bem como por consideramos ser um texto que exigiria mais esforço da turma para compreendê-lo possibilitando maior grau de desafio que o trabalhado na oficina anterior.

Em duas aulas seguidas, efetuamos práticas voltadas para as etapas de motivação, determinação e atendimento do horizonte de expectativas dos discentes. Como motivação a professora iniciou com a exposição de um pequeno documentário sobre futebol gerador de um debate na turma que se posicionou perante o tema

conversando sobre os times que os alunos torcem, regras do jogo, torcida entre outros. Através dessa discussão a professora pôde determinar o horizonte de expectativas da turma observando o que eles sabiam sobre o tema futebol.

Na etapa de atendimento cada aluno recebeu a crônica “Futebol de Rua”, de Luís Fernando Veríssimo (2002) e realizou a leitura explorando coletivamente a tessitura verbal do texto. Durante essa atividade os discentes se sentiram atendidos, pois além de gostarem de falar sobre futebol, eles realizaram paralelos contínuos entre as situações vivenciadas no texto àquelas pertencentes a prática na comunidade, visto que o texto se referiu à pelada, uma atividade que muitos alunos ainda praticam ou presenciam em seu dia a dia.

Na sequência, houve a fase da introdução na qual a professora expôs brevemente a biografia do autor paraibano José Soares, autor do folheto de cordel “O Futebol no Inferno” e comentou sobre sua produção poética. Ao expor a capa do folheto de cordel e ler o título, a polêmica foi geral na turma porque muitos alunos disseram não ter gostado do título por falar do inferno e alguns pediram imediatamente para folhear o livreto de cordel. Um deles falou que esse cordel só podia ser uma piada, prevendo, portanto, índices da presença de humor nesse texto literário. Interessante que depois que a turma se acalmou alguns alunos comentaram que agora queriam ler para saber o que dizia nesse cordel.

Depois, a professora adentrou nas fases de leitura e ruptura do horizonte de expectativas dos alunos. A docente solicitou que os discentes realizassem a leitura silenciosa do folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, mas essa prática foi várias vezes interrompida porque à medida que eles iam lendo, comentavam algo sobre a narrativa do folheto. Devido a esse fato, quando eles disseram terminar a atividade, a professora pediu-lhes que relessem sem tecer comentários, respeitando o pedido da leitura silenciosa para melhor promover o encontro pessoal do leitor com a obra, conforme propõe Cosson (2012).

Em seguida, a turma assistiu ao vídeo de Caju e Castanha cantando uma versão de *O Futebol no Inferno* em ritmo de embolada. Eles demonstraram gostar dessa versão por achar engraçada e divertida então a professora organizou a turma em grupos de seis alunos, os estudantes ensaiaram e apresentaram esse poema narrativo em ritmo de embolada.

Sentimos que ocorreu ruptura do horizonte de expectativas dos discentes desde a etapa de introdução quando escutaram o título e viram a xilogravura do folheto *O Futebol no Inferno* e isso foi ratificado a partir dos comentários tecidos na primeira tentativa de leitura silenciosa, dados que nos permitiu perceber o rompimento do horizonte de expectativas dos estudantes ocorreu pelo fato de eles não serem habituados a ler textos literários que falassem do inferno. Entretanto, o tema futebol amenizou essa situação, afinal tratava-se de uma temática socialmente aceitável pela turma.

No dia seguinte, no decorrer de uma aula, foram vivenciadas as atividades de interpretação e questionamento do horizonte de expectativas dos estudantes. A professora requereu outra leitura silenciosa do folheto *O Futebol no Inferno* visando a um encontro mais profundo do leitor com a obra, tendo em vista que na leitura anterior os alunos consideraram a linguagem do folheto difícil e, eles mesmos solicitaram outra leitura. Outro propósito da professora quanto à releitura foi o de a turma se reunir em pequenos grupos para que os alunos escrevessem uma narrativa, coletiva, definindo um final para o jogo como forma de iniciar o registro das primeiras interpretações do folheto.

Em vista disso, cada grupo expôs aos demais o final por ele escolhido. Sequenciando a descrição desta oficina, a pesquisadora pediu aos alunos para relerem o texto trabalhado na primeira oficina *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros, no intuito de observar se ocorreu questionamento do horizonte de expectativas da turma. À vista disso, essa atividade de leitura aconteceu novamente em grupos de seis alunos, os quais foram orientados à dialogarem sobre os avanços e dificuldades ante a leitura dos textos literários trabalhados. Simultaneamente a essa atividade, a professora circulava entre as equipes observando as colocações dos estudantes, momento em que constatou a prática da etapa de questionamento. Finda essa parte da sequência didática, a professora solicitou aos alunos uma pesquisa extraclasse sobre o cangaço e seus personagens para exporem em pequenos seminários, no início da próxima aula de língua portuguesa, da turma.

Na semana seguinte, em duas aulas geminadas a turma vivenciou os trabalhos voltados para as quatro contextualizações da sequência expandida, conforme citamos na introdução tópico. Para a contextualização histórica, os alunos apresentaram pequenos seminários sobre o cangaço, fatos que extraíram da pesquisa solicitada na semana anterior, momento no qual muitos relacionaram os fatos históricos com o folheto *O*

Futebol no Inferno, tendo em vista que nesse poema narrativo há personagens cangaceiros.

Já a contextualização poética ocorreu coletivamente, em grande grupo. Foi nesse momento que a professora estimulou a turma a realizar a leitura da tessitura verbal de *O Futebol no Inferno*. Inicialmente os alunos destacaram aspectos de estrutura e recursos estilísticos como rimas e sonoridade, depois a professora pediu para irem comentando sobre a linguagem, as construções das imagens presentes nos textos, porém a pesquisadora procurou manter ao máximo a discrição, não interferindo na construção dos sentidos do texto, mas sim levando os alunos a fazê-lo por si só.

Na busca das contextualizações presentificadora e temática os alunos ouviram áudios com músicas que foram temas da seleção brasileira em três copas do mundo, as de 1970, 1974 e 2014. Posteriormente, em grupos receberam, leram e discutiram sobre textos que falavam dessas copas fazendo comparações e um breve estudo sobre elas. Relacionaram copas mais distantes com a última, a de 2014, e relacionaram com os fatos narrados em *O Futebol no Inferno*, inclusive um deles comentou que se houvesse uma copa no inferno quem iria ganhar seria o Brasil por causa de Lampião.

No período de duas aulas seguidas, do dia subsequente, a professora conduziu as ações pertinentes à segunda interpretação da sequência expandida proposta por Cosson (2012), apresentando inicialmente manchetes sobre violência entre torcedores e solicitando da turma posições verbais (orais) sobre as manchetes e o folheto lido *O Futebol no Inferno*. Nesse instante a classe estabeleceu um diálogo entre o folheto estudado, falando sobre a violência nele contida e a aquelas ocorridas nos estádios brasileiros.

O aspecto aprofundado nessa segunda interpretação foi o tema violência que levou a professora a solicitar dos alunos uma pequena produção textual respondendo ao seguinte questionamento: “É possível trabalhar temas sociais num texto literário? Justifique”. Essa pergunta foi respondida em dupla e socializada com toda a turma propiciando uma breve discussão. Logo, nas atividades supracitadas, a professora explorou as contextualizações presentificadora e temática, visto que essa etapa está interligada à primeira interpretação na qual há as contextualizações (COSSON, 2012).

As duas interpretações indicadas na sequência expandida são inseparáveis, assim, finalizamos essa etapa retornando à proposta da primeira interpretação pelo fato de que nela a atividade de registro da leitura precisa apresentar a compreensão geral da obra.

Por isso, a professora pesquisadora solicitou que cada aluno escrevesse um posicionamento diante da leitura do folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, o qual será objeto de análise no capítulo que segue.

A última etapa desta oficina diz respeito à ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, para observar se conseguiram assumir uma nova postura ao lerem e interpretarem o texto literário. Para validar ou não tal mudança de comportamento perante do literário, a professora realizou uma entrevista informal com os alunos e convidou cada estudante a dar um depoimento oral. A pesquisadora conseguiu perceber os novos conhecimentos adquiridos sobre a leitura de textos literários, assim como averiguou as dificuldades expostas por cada aluno.

Por fim, a professora pediu para os alunos escreverem seus depoimentos e lhe entregar com o objetivo de ler posteriormente, com calma e planejar novas atividades de leitura do texto literário para a turma, visto que o fim dessa etapa condiz com o início de uma próxima, segundo Aguiar e Bordini (1988).

Dando continuidade ao desenvolvimento da nossa pesquisa, no próximo capítulo ocorrerá a análise das respostas dadas pelos alunos diante do questionário diagnóstico aplicado, bem como a análise das produções escritas individuais dos estudantes em relação às interpretações dos folhetos estudados.

6 FOLHETOS DE CORDEL NA SALA DE AULA: A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM PRÁTICA

6.1 INTRODUÇÃO DO CORDEL NA SALA DE AULA: DIAGNOSE

Na primeira etapa da nossa pesquisa, realizamos a aplicação do questionário diagnóstico escrito, com o intuito de compreender o conhecimento de mundo do aluno em relação à literatura de cordel. Salientamos que no decorrer de todo o capítulo de análise, os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por nomes bíblicos, no intuito de preservar suas identidades.

A professora entrou na sala, explicou que iria entregar um questionário para os alunos responderem, mas que naquele momento não tiraria as possíveis dúvidas que viessem a ter. Solicitou que não dialogassem com o colega destacando o caráter individual desta atividade e expôs o objetivo de sua realização.

Do quantitativo de 40 alunos matriculados na turma, 34 estiveram presentes no dia da aplicação do questionário diagnóstico. Nele continha as seguintes questões:

1. Você já ouviu falar em literatura de cordel?
2. Você já leu algum folheto de cordel? Caso sua resposta seja positiva, qual o título ou assunto retratado do folheto lido?
3. O que você sabe sobre o poema de cordel?
4. Onde você teve o primeiro contato com um poema de cordel?
5. Descreva como foi seu primeiro contato com o cordel?
6. Você vivenciou alguma experiência com a literatura de cordel fora da escola?

Descreva caso a resposta seja positiva.

7. No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre o poema de cordel?

8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

Ao serem indagados se já ouviram falar sobre literatura de cordel, questão 1 da atividade aplicada 25 alunos responderam positivamente, contrapondo aos 9 que disseram não, conforme consta no gráfico abaixo:



Gráfico 1: Você já ouviu falar em Literatura de Cordel?

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam a escola a considerar os níveis de conhecimento prévio dos alunos para que a partir de então possa intervir através de atividades que os levem à interpretação e à produção de diferentes tipos de textos que circundam na nossa sociedade visando à prática do letramento (BRASIL, 1998a). Por isso, há a importância de conhecermos respostas como a dos alunos abaixo:

não! nunca ouvir falar.

Figura 1: Resposta do aluno “Rúben”: “Não! Nunca ouvir falar.”

Já mais não lembro.

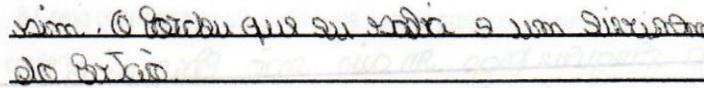
Figura 2: Resposta do aluno “Jaaziel”: “Já mais não lembro.”

sim, um professor de português falou sobre o cordel.

Figura 3: Resposta do aluno “Elias”: “Sim, um professor de português falou sobre o cordel.”

Notamos a relevância de fazer o levantamento sobre o que os alunos sabem de fato sobre o cordel, pois, no caso, tivemos como exemplos um aluno que nunca ouviu falar em literatura de cordel, o outro disse que já, mas não lembrava e aquele que tomou conhecimento através de um professor da área. Esse tipo de atividade é previsto na primeira etapa do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988), a determinação do horizonte de expectativas. Tudo isso se faz necessário para que o professor direcione seu trabalho de forma mais consciente, propondo atividades de intervenção mais contextualizadas, de acordo com as necessidades da turma.

Já o aluno “Manassés” revela que

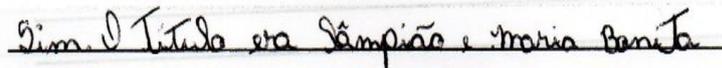


sim. O cordeu que eu saiba e um livrinho do certão.

Figura 4: Resposta do aluno “Manassés”: “sim. O cordeu que eu saiba e um livrinho do certão”.

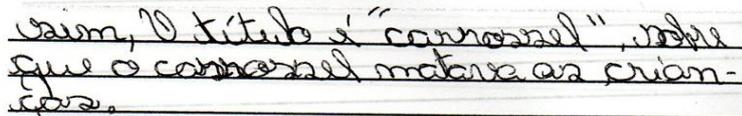
Portanto, vemos a necessidade e importância de “ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2012, p. 48), visto que, a literatura de cordel retrata temas diversos e que não se restringem a determinada região geográfica.

No segundo questionamento (Você já leu algum folheto de cordel? Caso sua resposta seja positiva, qual o título ou assunto retratado do folheto lido?), levantamos os seguintes dados: 17 alunos responderam que já haviam lido um folheto de cordel, 14 disseram que não leram e 3 responderam que não lembravam. No que diz respeito ao título ou assunto dos cordéis lidos, 5 alunos citaram o título, 3 indicaram somente o assunto, e apenas 1 estudante indicou o título e o assunto, dentre os quais destacamos



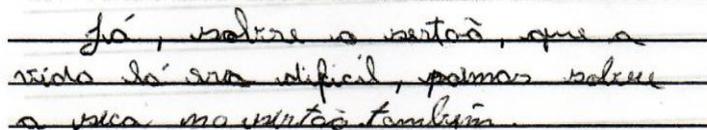
Sim. O título era lãmpião e Maria Bonita.

Figura 5: Resposta do Aluno “Ló”: “Sim. O título era lãmpião e Maria Bonita.”



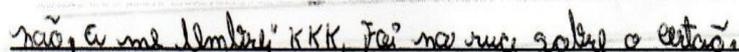
sim, O título é “carrossel”, sobre que o carrossel matava as crianças.

Figura 6: Resposta do aluno “Judá”: “sim, O título é “carrossel”, sobre que o carrossel matava as crianças”.



Já, sobre o sertão, que a vida lá era difícil, poemas sobre a seca no sertão também.

Figura 7: Resposta do aluno “Assuero”: “ Já, sobre o sertão, que a vida lá era difícil, poemas sobre a seca no sertão também”.



não, a me lembrei kkk. Foi na rua sobre o certão.

Figura 8: Resposta do aluno “Abraão”: “Não. A me lembrei kkk. Foi na rua sobre o certão”.

Através dessas respostas diagnosticamos a necessidade de trabalharmos a literatura de cordel em sala de aula de maneira bem planejada, proporcionando caminhos que levem o aluno a construir os sentidos do texto literário, por isso escolhemos aliar o *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988) à proposta teórico-prática do *Letramento literário*, de Cosson (2012).

Sobre a terceira questão (O que você sabe sobre o poema de cordel?), vejamos o gráfico abaixo:

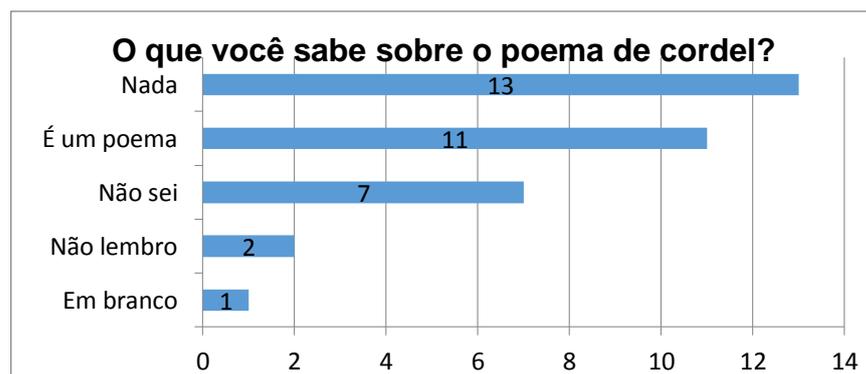
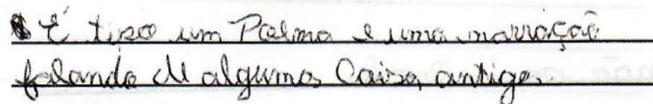


Gráfico 2: O que você sabe sobre o poema de cordel?

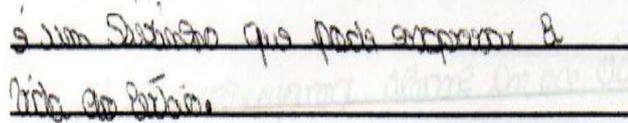
Observamos a falha da escola no tocante ao trabalho com a literatura de cordel, já que apenas 32% (11 alunos) responderam que sabiam algo sobre esse poema narrativo, porcentagem que mostra o hiato quanto ao “propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais” (BRASIL, 1998a, p. 43). E essa contribuição precisa acontecer de forma mais efetiva, direcionada, visando à apropriação da literatura de cordel como fonte desse conhecimento sócio-cultural o qual o aluno precisa obter no caminho que leva à cidadania plena. Vejamos algumas respostas selecionadas dentre os 11 alunos que responderam algo sobre o poema de cordel:

Figura 9: Resposta do aluno “Abraão”: “que faz poema romantica etc... e eu acho bem interessante. e lgal”.



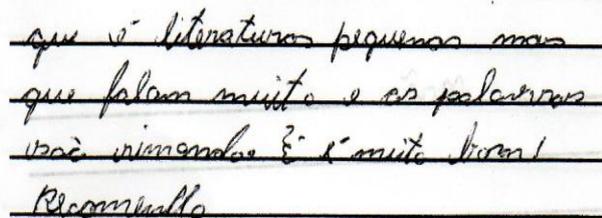
É tipo um Poema e uma narração
falando de alguma coisa antiga.

Figura 10: Resposta do aluno "Ismael". "É tipo um Poema e uma narração falando de alguma coisa antiga".



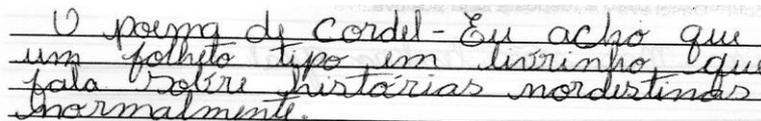
é um livrinho que pode expressar a
vida do sertão.

Figura 11: Resposta do aluno "Manassés". "é um livrinho que pode expressar a vida do sertão".



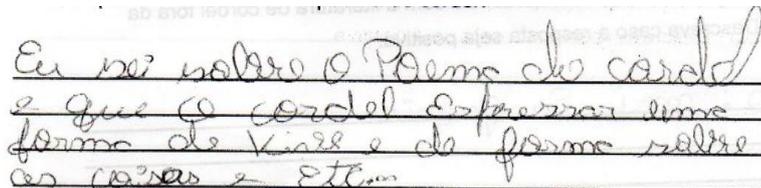
que é literatura pequenas mas
que falam muito e as palavras
são rimando. É é muito bom!
Recomendo

Figura 12: Resposta do aluno "Assuero": "que é literatura pequenas mas que falam muito e as palavras são rimando. É é muito bom! Recomendo".



O poema de Cordel - Eu acho que
um folheto tipo um livrinho que
fala sobre histórias nordestinas
normalmente.

Figura 13: Resposta do aluno "Josafá": "O poema de Cordel – Eu acho que um folheto tipo em livrinho que fala sobre histórias nordestinas normalmente".



Eu sei sobre o Poema do cordel
e que o cordel expressar uma
forma de vida e de forma sobre
as coisas e etc...

Figura 14: Resposta do aluno "Josué": "Eu sei sobre o Poema do cordel e que o cordel expressar uma forma de Vive e de forma sobre as coisas e Etc...".

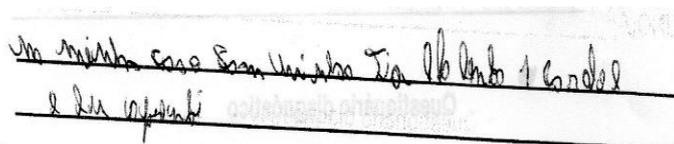
Procurando observar como os alunos compreendem a literatura de cordel, as afirmativas supracitadas revelam o conhecimento de mundo desses alunos no qual comprovamos que eles têm algumas informações elementares sobre essa literatura, o que lhes faltam é sistematizar as ideias apresentadas e aprofundar seus conhecimentos. Tomando como ponto de partida esses conhecimentos prévios o professor pode direcionar seu trabalho com atividades voltadas para a leitura do texto literário visando ao

letramento literário de modo a levar os alunos ao compartilhamento da leitura. (COSSON, 2012).

No quarto questionamento (Onde você teve o primeiro contato com um poema de cordel?), observamos, que 35% (12 alunos) dos 34 participantes não tiveram contato com a literatura de cordel visto que 9 deles afirmaram isso claramente, enquanto 1 (um) escreveu “não sei” e outros 2 (dois) “não lembro”. Quando não se sabe ou não se lembra se houve ou não o contato com a leitura do poema de cordel significa que caso tenham ao menos lido cordel, não se tratou de uma aprendizagem, pois nada ficou na lembrança desse grupo de alunos e provavelmente só realizaram a leitura de decodificação não chegando sequer ao momento interior, àquele que após a leitura total do texto chegamos a sua compreensão, momento de encontro com a obra (COSSON, 2012). Quando a leitura tem relevância, fica registrada no relatório do aluno há experiência sobre a obra lida, ainda mais quando realizada alguma espécie de atividade a partir da leitura do texto literário, mas não sabemos se foi o caso.

Considerando o fato de esses alunos cursarem o oitavo ano regular do Ensino Fundamental, eles já passaram por 7 anos de escolarização, então consideramos preocupante o fato de apenas 41% (14 alunos) terem tido seu primeiro contato com a literatura de cordel na escola. Esperamos que esse quadro mude a partir da obrigatoriedade da aplicação da *Base Nacional Curricular Comum* (2017), porque ela impõe que nós professores trabalhemos os manifestos artísticos dando ênfase à arte literária e relata a importância de assegurar atividades voltadas para o trabalho com o texto literário como caminho para a formação do leitor literário. Quanto aos demais alunos (8 no total), 4 (quatro) tiveram seu primeiro contato com a literatura de cordel em casa, 1 (um) na casa da tia, 1 (um) na feira, 1(um) na loja e 1 (um) na banca de revista.

Dando continuidade as nossas considerações sobre esse quarto questionamento temos abaixo algumas respostas dos alunos a respeito de onde tiveram seu primeiro contato com a literatura de cordel:



na minha casa com minha tia ela lendo 1 cordel e eu aprendi

Figura 15: Resposta do aluno “Levi”: “na minha casa com minha tia ela lendo 1 cordel e eu aprendi”.

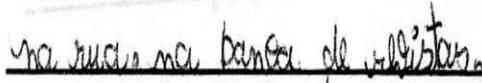


Figura 16: Resposta de “Abraão”: “na rua. Na banca de revistas”.

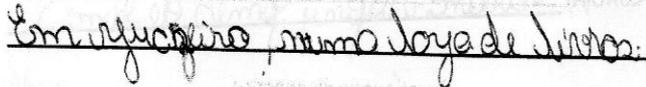


Figura 17: Resposta de “Judá”: “Em Juazeiro, numa loja de livros;”.

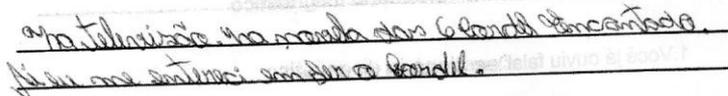


Figura 18: Resposta de “Jacó”: “Na televisão. Na novela das 6 cordel Encantado. Aí eu me entereci em ler o cordel”.

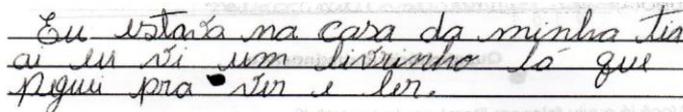


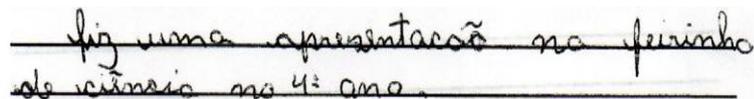
Figura 19: Resposta do aluno “Josafá”: “Eu estava na casa da minha tia ai eu vi um livrinho lá que peguei pra ver e ler”.

Esses alunos conheceram o cordel fora do ambiente escolar confirmando a presença desse poema narrativo no conhecimento de mundo deles, como nas figuras 15 e 19 ou no caso o cordel divulgado pela mídia através de uma novela exibida na emissora Globo que despertou o interesse em ler poema de cordel no aluno “Jacó” da figura 18. Uma pequena amostra de que a literatura de cordel se faz presente fora dos muros da escola. Revemos então a necessidade de sondarmos os estudantes tudo o que pudermos acerca do que eles já sabem do conteúdo que desejamos ensinar para daí então direcionar o ensino (FREIRE, 1989).

Retomando a fala do aluno “Levi” (figura 15), “na minha casa com minha tia ela lendo 1 cordel e eu aprendi” supomos que a tia estava lendo em voz alta e ao dizer “eu aprendi”, talvez esse aluno tenha decorado o poema ou compreendido os fatos narrados.

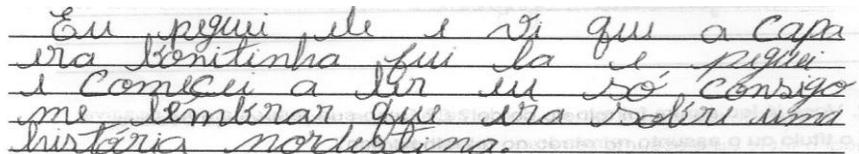
Já o aluno “Judá” (figura 17) teve seu primeiro contato na cidade de Juazeiro do Norte-CE onde vários devotos do padre Cícero, personagem religioso muito conhecido no Nordeste, vão em romaria e lá sabemos que há a tradição da venda de muitos folhetos de cordel, especialmente os de cunho religioso. Por último na figura 16 o aluno “Abraão” conheceu o cordel em uma banca de revista confirmando que a venda de folhetos ainda prevalece, especialmente, nas cidades interioranas.

A quinta questão (Descreva como foi seu primeiro contato com o cordel?), foi realizada com o intuito de que os alunos detalhassem mais a questão anterior para fazermos um diagnóstico mais preciso. Dos 34 participantes, 10 (dez) responderam que nunca tiveram contato com o cordel, 6 (seis) que não lembravam, 3 (três) não descreveram e 1 (um) respondeu que nunca leu. Os outros, num total de 14 estudantes (quatorze) realizaram breves descrições, das quais selecionamos as seguintes amostragens:



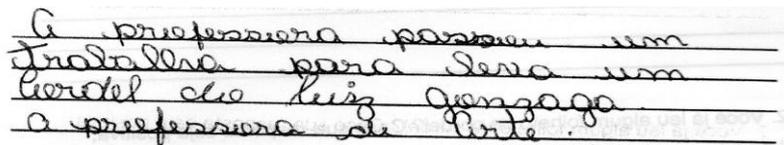
fiz uma apresentação na feirinha de ciência no 4º ano.

Figura 20: Resposta do aluno “Assuero”: “fiz uma apresentação na feirinha de ciência no 4º ano”.



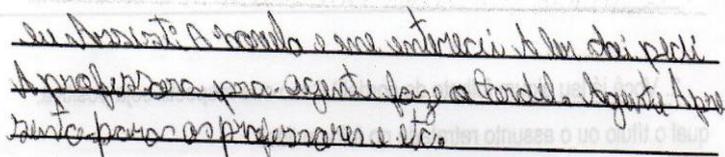
Eu peguei ele e vi que a capa era bonitinha fui lá e peguei e comecei a ler eu só consigo me lembrar que era sobre uma história nordestina.

Figura 21: Resposta do aluno “Josafá”: Eu peguei ele e vi que a capa era bonitinha fui lá e peguei e comecei a ler eu só consigo me lembrar que era sobre uma história nordestina”.



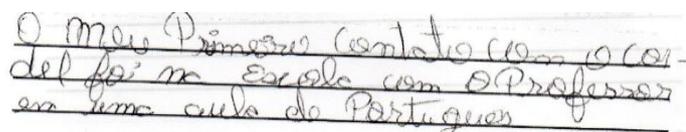
A professora passou um trabalho para leva um cordel do Luiz Gonzaga. A professora de Arte.

Figura 22: Resposta do aluno “Moisés”: “A professora passou um trabalho para leva um Cordel do Luiz Gonzaga. A professora de Arte”.



eu assisti a novela e me enterecei de ler dai pedi a professora pra agente faze o Cordel. Agente Apresento para os professores e etc.

Figura 23: Resposta de “Jacó”: “eu Assisti A Novela e me enterecei de ler dai pedi A professora pra agente faze o Cordel. Agente Apresento para os professores e etc”.



O meu Primeiro contato com o cordel foi na Escola com o Professor em uma aula de Português.

Figura 24: Resposta do aluno “Josué”: “O Meu Primeiro Contato com o cordel foi na Escola com o Professor em uma aula de Português”.

Observamos que os alunos “Assuero” e “Moisés”, figuras 20 e 22, respectivamente, relataram brevemente que o cordel por eles lido teve finalidade didática tendo como

culminância a sua apresentação para um determinado público, valorizando a prática da leitura em voz alta, conforme Pinheiro e Lúcio (2001) ao afirmarem que tal atividade quando bem desenvolvida torna-se fundamental para deixar o folheto lido mais expressivo e adentrar na imaginação do ouvinte.

Quanto à resposta presente na figura 21, o aluno “Josafá” é aquele que disse na questão quatro (figura 19) ter tido seu primeiro contato com o cordel na casa da tia, por isso que na quinta questão ele não indica o lugar onde pegou o folheto para ler. Chama a nossa atenção o fato de ele relatar que o primeiro detalhe que lhe chamou a atenção foi “que a capa era bonitinha”, logo pegou para ler. Embora saibamos que “A essência de um bom cordel está no texto e não na capa, na vestimenta” (HAURÉLIO, 2010, p. 100-101), a ilustração dos folhetos costuma chamar a atenção e isso é um fato positivo para despertar o interesse pela leitura desse tipo textual.

Já o aluno “Jacó” (figura 23), que teve seu primeiro contato com o cordel através de uma novela a qual assistiu, conforme expusemos na quarta questão (figura 18), agora nessa quinta questão, relata que foi ele quem teve a iniciativa de solicitar à sua professora para a turma compor e apresentar um cordel. Provavelmente foi realizado um cordel didático, comum em produções de cordéis nas escolas, embora atividades como essa também são importantes para despertar o interesse pela leitura do texto literário podendo ser ponto de partida para a professora desse aluno aprofundar o trabalho com a poesia em sala de aula.

Passando para as considerações sobre as respostas dadas à sexta questão (Você vivenciou alguma experiência com a literatura de cordel fora da escola? Descreva caso a resposta seja positiva), vemos a necessidade de investigar também se os alunos participam de alguma comunidade de leitores vivenciando práticas de leitura além dos muros da escola (COSSON, 2012).

Constatamos que 67% (23 alunos) nunca vivenciaram atividade extraclasse envolvendo a literatura de cordel, contrapondo os 23 (8 alunos) que responderam ter realizado atividade extracurricular e os demais (3 alunos) responderam que não lembravam.

Observemos algumas declarações provenientes dos estudantes que responderam ter realizado atividade extracurricular:

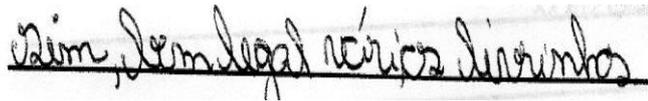


Figura 25: Resposta do aluno “Judá”: “sim, bem legal vários livrinhos”.

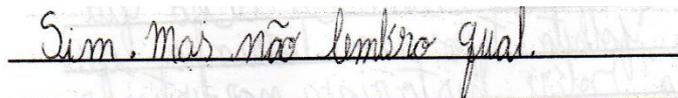


Figura 26: Resposta do aluno “Josafá”: “Sim. Mas não lembro qual.”.

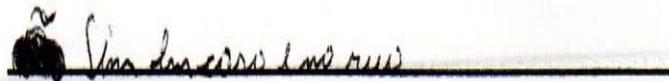


Figura 27: Resposta do aluno “Gideão”: “Sim em casa e na rua”.



Figura 28: Resposta do aluno “Abraão”: “Já. Mais eu não me lembro. Por que Faz muito Tempo”.



Figura 29: Resposta do aluno “Jacó”: “Sim, em casa, na rua, na praça e etc.”.

Vemos a ausência de maiores detalhes sobre como esses alunos se envolveram com o trabalho com o cordel fora da escola, porém, isso nos traz um diagnóstico mais preciso porque ratificamos a importância de levarmos os estudantes a se envolverem com a leitura de folhetos de cordel de maneira a caminharem para a formação do leitor do texto literário. Logo, nenhum deles demonstrou fazer parte de um círculo de leitura em que haja envolvimento da comunidade que faz parte (COSSON, 2014).

O sétimo questionamento foi o seguinte: No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre o poema de cordel? Com essa questão há a pretensão de descobrir se os alunos estavam vivenciando um processo contínuo de trabalhos com a literatura de cordel na escola. Queríamos levantar dados quantitativos e qualitativos para observarmos a frequência de atividades realizadas. Apenas 12 alunos responderam positivamente, dentre os quais destacamos aqueles que afirmaram além do monossílabo “sim”, vejamos:

Figura 30: Resposta do aluno “Eliseu”: “já na Escola um vez mais não lembro muita coisas”.

Figura 31: Resposta do aluno “Jacó”: “sim. No 5º Ano la na Bela Vista”.

Figura 32: Resposta do aluno “Esaú”: “já mas não lembro mas”.

Figura 33: Resposta do aluno “Jaaziel”: “só uma vez”.

Figura 34: Resposta do aluno “Josafá”: “Sim. Onde eu estudava a 3 anos atrás no (São João) -> Esse é o nome da escola”.

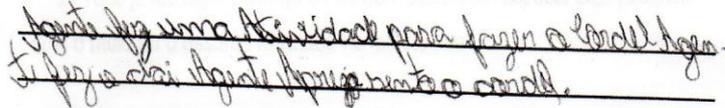
Figura 35: Resposta do aluno “Levi”: “Sim. Com minha antiga professoras”.

Desejávamos que a pergunta em pauta direcionasse os alunos a responderem de acordo com o “decorrer da sua vida estudantil”. Por conseguinte, notamos que em apenas duas das respostas demonstraram ter acontecido diversas atividades em torno da literatura de cordel.

Na figura 34 o estudante “Josafá” explana que houve várias atividades envolvendo o cordel em sua escola, no quinto ano do Ensino Fundamental, deixando subtendido que não participou de trabalhos com esse tipo de poema narrativo há mais de dois anos. Isso é um fato preocupante porque “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2012) e esse processo precisa ser contínuo, desenvolvendo atividades de leitura não apenas com o texto de cordel, mas também com outros gêneros literários.

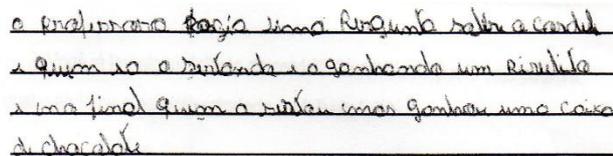
Quanto aos demais alunos que responderam expressões como “uma vez”, “no 5º ano”, “não lembro mas”, “com minha antiga professoras” deixaram a entender que existiram práticas isoladas no decorrer da sua vida estudantil.

Na última questão, (Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?), tivemos 12 respostas dizendo “não pratiquei”, 10 “não lembro” um “não sei” e um aluno deixou em branco. Restando, portanto, 10 alunos que afirmaram ter participado, dos quais destacamos as seguintes amostras:



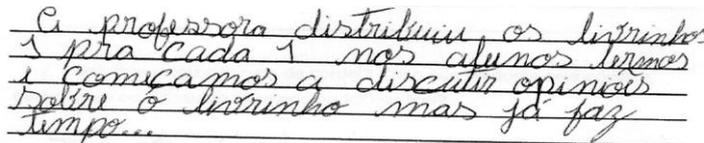
Agente fez uma Atividade para fazer o Cordel.
Agente fez dai Agente Apresento o cordel.

Figura 36: Resposta do aluno “Jacó”: “Agente fez uma Atividade para fazer o cordel Agente fez dai Agente Apresento o cordel.”.



a professora fazia uma pergunta sobre o cordel
e quem ia a sertando i a ganhando um pirulito
e no final quem a sertou mas ganhou uma caixa
de chocolate

Figura 37: Resposta do aluno “Isaque”: “a professora fazia uma pergunta sobre o cordel e quem ia a sertando i a ganhando um pirulito e no final quem a sertou mas ganhou uma caixa de chocolate”.



A professora distribuiu os livrinhos
1 pra cada 1 nos alunos lermos
e começamos a discutir opiniões
sobre o livrinho mas já faz
tempo...

Figura 38: Resposta do aluno “Josafá”: “A professora distribuiu os livrinhos 1 pra cada 1 nos alunos lermos e começamos a discutir opiniões sobre o livrinho mas já faz tempo...”.

Vemos na figura 36 uma atividade voltada para a produção e apresentação oral do cordel, provavelmente como uma declamação de poemas. Essa prática é positiva no sentido de introduzir a literatura de cordel na escola, pois quando os alunos leem ou escutam um recital de cordel veem sua melodia e sua beleza (PINHEIRO e LÚCIO, 2001).

Já na figura 37, reparamos que a atividade foi desenvolvida em forma de questionamentos orais realizados a partir das perguntas da professora, fato que nos preocupa porque as respostas dessas questões podem estar em torno apenas da compreensão que a educadora teve diante do poema. Afinal, devemos lembrar que o aluno “Isaque” deixou clara a existência de respostas certas e erradas.

Em nossas práticas em sala de aula precisamos tomar o cuidado em não direcionarmos respostas exatas e únicas nas interpretações do texto literário, assim como precisamos dar ênfase à leitura de fruição, às interpretações que os alunos abstraem de

sua própria leitura, à importância em compartilhar essas visões do texto, objetivando ampliar o horizonte de expectativas dos estudantes.

Pinheiro (2002) relata que “De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos”. Entretanto, a menção do aluno “Josafá”, figura 38, nos mostra uma atividade diferenciada em torno da leitura do texto literário, uma vez que a professora incentivou os alunos a lerem folhetos de cordel e na sequência levou a turma a expor suas opiniões havendo, portanto, o compartilhamento de uma leitura do texto literário realizada a partir do interior do próprio texto, de dentro para fora.

Por fim, esse questionário serviu para realizarmos uma análise quantitativa e qualitativa e foi fundamental para detectarmos os conhecimentos de mundo dos alunos no que concerne à literatura de cordel, orientando na elaboração das oficinas sobre folhetos de cordel a serem aplicadas na turma.

6.2 O SOLDADO JOGADOR: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Iniciando o segundo momento do nosso estudo, analisamos as produções escritas dos nossos alunos a partir dos pressupostos da *Estética da Recepção* (JAUSS, 1979; 1994), do *Método Receptional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) aliados à sequência básica do *Letramento Literário* (COSSON, 2012). Examinamos o que os alunos compreenderam e interpretaram da leitura do folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros (ver anexo) e verificamos também a relação do cordel lido com o contexto do leitor.

O registro da leitura do folheto ocorreu através de uma carta individual na qual eles se colocaram no lugar do protagonista que foi supostamente condenado. Tal proposta surgiu a partir da proposta de Cosson (2012, p. 71): “a construção de um final alternativo”. No entanto não foi proposto à turma o tipo de sentença, como, por exemplo, uma prisão perpétua ou pena de morte deixando por conta da imaginação dos estudantes.

No enredo original do folheto de cordel estudado, o personagem foi recompensado porque o comandante considerou corretos os argumentos sobre o porquê de o soldado ter jogado baralho na hora da missa. Cosson (2012) defende que toda interpretação de leitura precisa ser externalizada através de um registro e quando a escola assim o faz, ela

está caminhando para o processo de aquisição do letramento literário de seus alunos, diferenciando então de uma simples leitura do texto literário.

Embora saibamos que nessa oficina não trabalhamos efetivamente com a sequência básica de Cosson (2012) iremos apontar as possíveis contextualizações detectadas nos textos produzidos pelos alunos⁵.

Então, passemos para a análise das produções escritas dos estudantes:

Amado Comandante,
 Comandante estou lhe escrevendo esta carta para salvar minha vida, peço lhe desculpas pelo acontecimento, foi tudo um mal entendido.
 Pelo amor de Deus Comandante acredite em mim, realmente eu compro um baralho para rezar com ele preciso lhe explicar como o uso!

Figura 39: Parte inicial da carta do aluno “Salomão”:

“Amado comandante.

Comandante estou lhe escrevendo esta carta para salvar minha vida, peço lhe desculpas pelo acontecimento, foi tudo um mal entendido.

Pelo amor de Deus comandante acredite em mim, realmente eu compro um baralho para rezar com ele preciso lhe explicar como o uso!”.

Senhor Comandante,
 Por favor não me mate eu estava orando na igreja, meu salário é pouco, não dá para comprar uma biblia, por isso o baralho me lembra a escritura sagrada.

Figura 40: início da carta do aluno “Daví”: “Senhor comandante, Por favor não me mate eu estava orando na igreja, meu salário é pouco, não dá para comprar uma biblia, por isso o baralho me lembra a escritura sagrada”.

⁵ Ressaltamos ainda que ao representarmos os trechos dos alunos, indicados por figuras, reproduzimos sua escrita na íntegra (*ipsis litteris*) sem corrigir aspectos linguísticos ou ortográficos, porque além de não ser um dos propósitos de nossa pesquisa essa reprodução fiel reforça a veracidade da mesma.

Prezado Comandante,
 Estou lhe mandando essa carta para falar a respeito da minha liberdade, por que eu sei que infringir a lei, mas como disse não posso ser preso eu não fiz nada, preciso que você confie em mim e acredite em minhas palavras, na minha inocência por favor acredite, pense no meu caso, Comandante.
 Vou lhe explicar novamente e mim mande resposta por favor senhor comandante! olhe como eu lhe disse é assim: eu faço do baralho minhas escrituras sagradas por que sabe que eu não tenho uma condições financeiras boa para comprar as escrituras sagradas veja senhor comandante.

Figura 41: início da carta do aluno “Sansão”: “Prezado Comandante,

Estou lhe mandando essa carta para falar a respeito da minha liberdade, por que eu sei que infringir a lei, mas como disse não posso ser preso eu não fiz nada, preciso que você confie em mim e acredite em minhas palavras, na minha inocência por favor acredite, pense no meu caso, Comandante.

Vou lhe explicar novamente e mim mande resposta por favor senhor comandante! olhe como eu lhe disse é assim: eu faço do baralho minhas escrituras sagradas por que sabe que eu não tenho uma condições financeiras boa para comprar as escrituras sagradas veja senhor comandante”.

Como podemos observar os alunos se apropriaram da suposta situação vivenciada pelo personagem do folheto *O Soldado Jogador* de maneira a buscarem o prazer através da *katharsis* (JAUSS, 1979b), pois a imaginação e os sentimentos dos estudantes fundem-se aos do protagonista fazendo-os clamar por liberdade, conforme comprovamos através das expressões “para salvar a minha vida”, “Pelo amor de Deus” (figura 39) e “Por favor não me mate” (figura 40). Ou ainda, na figura 41 o aluno “Sansão” afirma: “Vou lhe explicar novamente e mim mande resposta por favor senhor comandante”, porque ao usar a palavra “novamente” o discente confirma que na sua mente foi ele realmente quem argumentou dentro do texto original assumindo com propriedade o papel do protagonista e, conseqüentemente, o de a coautoria, o prazer estético denominado *poiesis* (JAUSS, 1979b).

Precisamos lembrar que no folheto de cordel *O Soldado Jogador* o soldado Ricarte foi detido, pediu para se justificar e o comandante concordou em ouvi-lo para só depois lhe dar uma sentença favorável, ou não. Essa atividade de levar os alunos a se colocarem no lugar do personagem principal, fizeram-lhes antecipar diferentes tipos de penas,

supostamente recebidas, conforme podemos ver no relato do estudante “Salomão”: “estou lhe escrevendo esta carta para salvar minha vida” (figura 39), já na carta de “Davi” ele implora: “Por favor não me mate” (figura 40), portanto, ambos aludem que foram condenados à morte.

Já no registro de “Sansão”, ao dizer “Estou lhe mandando essa carta para falar a respeito da minha liberdade, por que eu sei que infringir a lei, mas como disse não posso ser preso” (figura 41), ele compreende que já foi condenado a prisão.

Corroboramos as ideias de Colomer (2003, p. 99) ao afirmar que há um “pacto narrativo, que o leitor assume ao abrir o livro e que estabelece que a história que se conta é “verdade” e que é necessário respeitar as condições de enunciação-recepção presentes no texto”. Mesmo sabendo que na sociedade atual há outras verdades diferentes dos fatos encontrados no poema narrativo do cordel *O Soldado Jogador*, os alunos se apropriaram da narrativa desse folheto e começaram a buscar argumentos para convencer o comandante e não serem penalizados.

Os estudantes então incorporaram as sutilezas de Ricarte e iniciaram a ligação antagônica entre o terreno e o divino como podemos notar na figura 39 quando o aluno “Sansão” revela que compra um baralho para rezar, ou ainda na figura 40 e 41 ao compararem o baralho com as escrituras sagradas segundo fizeram os estudantes “Davi” e “Sansão”.

Tudo isso reflete também a fruição proveniente da leitura do texto literário no que Jauss (1979b) chama de *katharsis*, ou seja, os alunos estão experienciando o prazer de fazer parte da obra protagonizando a narrativa do poema. Logo, nos primeiros trechos dos alunos há a simultaneidade dos planos dos quais ocorrem à experiência estética, o da consciência produtora, receptora e a percepção de mundo (ZILBERMAN, 1989).

Convém ressaltar que todos os estudantes, que tiveram seus textos selecionados, optaram por escrever suas cartas a partir da mesma sequência de cartas do baralho presentes no texto, por assim considerarem ser mais fácil de escrevê-las. Agora, tomemos como exemplo o trecho do desenvolvimento da carta na qual o aluno “Adão” tentou convencer o comandante de sua inocência:

A carta ás me lembra que só existe um Deus todo poderoso. Quando pego o dois significa as duas tábuas de pedra que fora escrito os mandamentos, o três lembra o pai, o filho e o Espírito, o quatro me lembra as quatro Marias, a de Nazaré e as que seguiram Jesus em determinados períodos da Bíblia, o cinco me faz pensar na crucificação de Jesus, o seis de ouro, seis dias que Ele criou o mundo, a obra da Criação, já o sete, lembra-me os sete passos de Jesus antes de chegar até a cruz e então ser crucificado, nos oito vejo as pessoas que escaparam do dilúvio, nos nove lembra-me dos nove meses que Jesus passou na barriga de sua mãe, no dez, me lembram dois mandamentos

"Amar a Deus acima de todas as coisas" e "Amar ao próximo como a ti mesmo", eu pego o rei lembro-me do todo poderoso e Rei que não precisa de nada e de ninguém para ser vitorioso e por último a sota que significa a Nova Jerusalém o céu, a paz.

Figura 42: Desenvolvimento da carta do aluno "Adão": "A carta ás me lembra que só existe um Deus todo poderoso. Quando pego o dois significa as duas tábuas de pedra que fora escrito os mandamentos, o três lembra o pai, o filho e o Espírito, o quatro me lembra as quatro Marias, a de Nazaré e as que seguiram Jesus em determinados períodos da Bíblia, o cinco me faz pensar na crucificação de Jesus, o seis de ouro, seis dias que Ele criou o mundo, a Obra da Criação, já o sete, lembra-me os sete passos de Jesus antes de chegar até a cruz e então ser crucificado, nos oito vejo as pessoas que escaparam do dilúvio, nos nove lembra-me dos nove meses que Jesus passou na barriga de sua mãe, no dez, me lembram dois mandamentos "Amar a Deus acima de todas as coisas" e "Amar o próximo como a ti mesmo", eu pego o rei lembro-me do todo poderoso e Rei que não precisa de nada e de ninguém para ser vitorioso e por último a sota que significa à Nova Jerusalém o céu, a paz".

O momento da interpretação é a busca da construção de sentidos do texto lido e propicia ao aluno expor suas inferências (COSSON 2012), por isso notamos que diante da tentativa de argumentar carta por carta, o aluno "Adão" parafraseou muitos argumentos presentes no folheto de cordel *O Soldado Jogador*, isso acontece, por exemplo, nas três primeiras e da quinta a nona cartas de baralho citadas no cordel.

Ao dizer que a carta quatro "lembra as quatro Marias, a de Nazaré e as que seguiram Jesus em determinados períodos da Bíblia" há presença de inferência, pois na estrofe do poema não diz que as Marias seguiram Jesus em sua caminhada missionária

na terra (figura 43, a seguir), por isso vemos aqui o conhecimento de mundo do aluno vindo à tona, ou seja, o que já faz parte do horizonte de leitura do aluno “Adão” é relacionado a uma das temáticas, a religião, do texto lido num processo diacrônico e sincrônico, conforme Jauss (1994).

- Os quatro lembram-me as quatro
 Marias de Nazaré
 Que foram Maria Alfa
 E Maria Salomé
 Madalena e a Virgem Pura
 Esposa de São José.

Figura 43: Estrofe vigésima primeira do folheto de cordel *O Soldado Jogador*.

Averiguando ainda a materialização da leitura do aluno, diante da quarta carta (figura 42), vemos a intertextualidade que o soldado Ricarte faz entre as cartas de baralho e a *Bíblia* na tentativa de enganar o comandante provando-lhe que possui conhecimento das escrituras e não deseja perverter questões religiosas.

Na vigésima sétima estrofe do folheto *O Soldado Jogador*, são citados os dez mandamentos. Destacamos então os dois últimos versos dela: “Os dez se encerram em dois / Como todo mundo vê” (BARROS, 2002, p. 240) para confrontarmos com o seguinte informe do aluno “Adão”: “no dez, me lembram dois mandamentos “Amar a Deus acima de todas as coisas” e “Amar ao próximo como a ti mesmo”. Temos então, outra confirmação da presença do saber prévio do aluno sendo relacionado ao contexto da obra, bem como à presença da etapa da expansão do horizonte de expectativas do aluno, pois há paralelos entre a obra lida e a *Bíblia*, cujo trecho no qual Jesus resumiu os dez mandamentos em dois já faz parte do repertório do aluno, porque segundo Cosson (2012.p. 94) “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, [...] visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos expansão”.

Quanto carta de rei, o discente “Adão” enfatiza que Deus não precisa absolutamente “de nada e de ninguém para ser vitorioso”, indo portanto, além do que relata no poema de cordel sobre essa carta, pois lá está escrito que Deus não precisa de “soldado” para vencer, então esse aluno procura deixar bastante clara sua crença perante a onipotência divina, Isso nos revela um atendimento do horizonte de expectativas do aluno (AGUIAR e BORDINI, 1988) ao passo que ele se posicionou a partir de algo que já fazia parte do seu conhecimento de mundo, sua crença religiosa.

Ainda sobre a figura 42, a estrofe abaixo suscitou a seguinte fala do aluno “Adão”: “e por último a sota que significa à Nova Jerusalém o céu, a paz”.

Quando eu pego na sota
Me vem lembrança daquela
Que toda Jerusalém
Enriqueceu só com ela
Aquela que deu a luz
Ficando a mesma donzela.

Figura 44: Estrofe vigésima nona do folheto de cordel *O Soldado Jogador*.

Ao apreciarmos a interpretação de “Adão” diante dessa estrofe da figura 44 ratificamos que “tudo tem sentido [...] na leitura racional captamos como se constrói esse sentido ou sentidos (MARTINS, 1994, p. 74), visto que no significado atribuído a essa parte do texto o estudante interpreta que houve em Jerusalém enriquecimento espiritual através de Maria, então, ela trouxe a Nova Jerusalém que na *Bíblia* simboliza o céu. Temos aqui uma das múltiplas construções de sentido que o leitor pode atribuir a um texto, indo além da compreensão da leitura do texto literário.

Na tentativa de melhor explicitarmos nossas considerações, a partir de agora faremos a análise dos demais textos selecionados através da sequência de cartas presentes no folheto *O Soldado Jogador*, indo da carta ás até o valete. Então, iniciaremos com alguns trechos da carta dos alunos que vão da carta ás, primeira carta de um baralho, até a carta de número 3 (três):

me lembra a escritura sagrada. veja: A Carta
um me diz que só existe um Deus todo
poderoso que está conosco todos momentos.
O Deus todo poderoso escreveu no dois e
também falou com moisés através da sarça
ardente de fogo de fogo que não a consumia. -
Quando eu lembro da terceira Carta, me lembro
que só tem três, e esses três se fazem em um: Pai,
Filho e Espírito Santo Quando lembrome da quan-

Figura 45: Trecho da carta do aluno “Davi”: “me lembra a escritura sagrada. Veja: A carta um me diz que só existe um Deus todo poderoso, que estar conosco todos momentos. O Deus todo poderoso escreveu no dois e também falou com moisés através da sarça ardente de fogo de fogo que não consumia. Quando eu lembro da terceira carta, me lembro que só tem três, e esses três se fazem em um: Pai, Filho e Espírito Santo Quando lembrome do quan [...]”.

na Igreja. já se esqueceu: A carta ás que tem apenas um ponto me faz lembrar que existe apenas um Deus que está em todos os lugares. Quando eu pego nos dois eu me lembro que em pedras o senhor escreveu os Des mandamentos e a moisés ele entregou. Quando eu pego no três me lembro de todos os santos divinos e do Espírito, o filho e o pai. Da quarta me faz

Figura 46: Trecho da carta do aluno “Daniel”: “A carta Ás que tem apenas um ponto me faz lembrar que existe apenas um Deus que está em todos os lugares. Quando eu pego nos dois eu me lembro que em pedras o senhor escreveu os Des mandamentos e a moisés ele entregou. Quando eu pego no três me lembro de todos os santos divinos e do Espírito, o filho e o pai”.

A carta ás por exemplo essa carta tem só um ponto isso quer dizer que só existe um Deus no mundo, ou seja só existe uma pessoa no comando de todas as pessoas. a carta de dois pontos ela quer dizer que Deus criou as tabuas dos mandamentos para que nós não o desobedecemos respeite o nosso próximo, e que também respeite sua casa e sua seus mandamentos. a carta de três pontos ela quer dizer que quem nos protege nós da outros concelhos são o espírito, o filho e o pai de quem são mandados por Deus para nós colocar no caminho certo ou seja o caminho da igreja.

Figura 47: Trecho da carta do aluno “Noé”: “A carta ás por exemplo essa carta tem só um ponto isso quer dizer que só existe um Deus no mundo. ou seja só existe uma pessoa no comando de todas as pessoas. a carta dois pontos, ela quer dizer que Deus criou as tabuas dos mandamentos para que nós não o desobedecemos respeite o nosso próximo, e que também respeite sua casa e sua seus mandamentos. a carta de três pontos ela quer dizer que quem nos protege, nós da otimos concelhos são o espírito, o filho e o pai \deles que são mandados por Deus para nós colocar no caminho certo ou seja. o caminho da igreja”.

No que diz respeito à carta de número um frisamos que todos os alunos que tiveram seus textos selecionados, escreveram argumentos semelhantes àqueles usados pelo personagem principal no texto original. Apesar disso, refletimos sobre o acréscimo de informação do aluno “Noé” ao reforçar que “so existe um Deus no mundo. ou seja só existe uma pessoa no comando de todas as pessoas” (figura 47), já que na décima oitava estrofe do cordel, a qual fala sobre a carta ás, o soldado jogador, Ricarte, lembra a onipotência de Deus. Logo, ou através do fato de esse estudante ser religioso e acreditar em Deus ou por ter deduzido que se Deus possui todo o poder, consequentemente, Ele é quem comanda todas as pessoas inclusive as ateias, o fato é que, aqui, há reflexos da

experiência de vida e da subjetividade (LAROSSA, 2011) apresentadas pelo discente “Noé”.

O aluno “Davi” ao reportar a carta dois afirma que a sarça era “de fogo que não consumia” (figura 45), ou seja, por mais que as chamas estivessem fortes o arbusto permanecia sem pegar fogo. Enquanto isso o estudante “Daniel” informa que Deus não só escreveu os mandamentos, mas “a moisés ele entregou” (figura 46). Em vista dessas colocações é notória a contextualização temática, porque os discentes “Davi” e “Daniel” associam seu conhecimento bíblico aos argumentos do soldado Ricarte e Cosson (2012, p. 90) diz que a contextualização é “uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” e foi o que esses alunos fizeram indo além da decifração de leitura.

O aluno “Noé” (figura 47) faz uma explicação detalhada do que compreendeu durante a leitura da 19ª e 20ª (décima nona e vigésima) estrofes, porque na estrofe 19 (dezenove) diz “Que em duas tábuas de pedra / O Criador escreveu” (BARROS, 2002, p. 239), mas não fala o que estava escrito e “Noé” relata o seguinte: “a carta dois pontos, ela quer dizer que Deus criou as tabuas dos mandamentos para que nós não o desobedessa respeite o nosso próximo, e que também respeite sua casa e sua seus mandamentos”, havendo então o diálogo entre o que está sendo lido no cordel e as vivências do aluno.

Quanto à carta três “Davi” escreve sobre a Trindade: “esses três se fazem em um” (figura 45) o aluno está deixando clara a crença que católicos e protestantes possuem no poder unificado da Santa Trindade que consideram o Pai, o Filho e o Espírito Santo a mesma pessoa, portanto, ele acrescenta informações que já fazem parte do seu conhecimento. Porque na realidade, “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2012, p. 65). Isso é o que comprovamos no momento em que o aluno registra as reflexões ocorridas no momento da realização da leitura havendo um diálogo entre o texto lido e as concepções de vida do leitor.

Cosson relata que “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2012, p. 46-47). Isso se confirma quando “Noé” descreve sobre a estrofe vinte que “a carta de três pontos ela quer dizer que quem nos protege, nós da otimos concelhos são o espírito, o filho e o pai eles que

são mandados por Deus para nós colocar no caminho certo ou seja. o caminho da igreja” (figura 47). O fato de “Noé” ter demonstrado certo conhecimento religioso, bíblico e dizer que “o caminho da igreja” é o correto, reflete práticas da comunidade na qual o aluno está inserido.

Julgamos pertinente voltar sempre que necessário às respostas dadas pelos alunos no questionário diagnóstico no intuito de verificarmos possíveis avanços rumo ao processo de letramento literário, por meio das propostas teórico-práticas aplicadas nas oficinas. Vejamos as seguintes respostas dos alunos:

7.No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre
o poema de cordel?

sim, apenas uma vez na escola.

8.Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com
o cordel?

Era apenas uma apresentação, nada demais.

Figura 48: Respostas do questionário diagnóstico do aluno “Daniel”: “sim, apenas uma vez na escola” (resposta da sétima questão) e “Era apenas uma apresentação, nada demais” (resposta da oitava questão)”.

7.No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre
o poema de cordel?

não

8.Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com
o cordel?

de jeito nenhum porque nunca estudei sobre o cordel.

Figura 49: Respostas do aluno “Noé” no questionário diagnóstico: “Não” e “de jeito nenhum por que nunca estudei sobre o Cordel”.

7. No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre o poema de cordel?

não.

8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

me desculpe mais não tive nem uma aula com cordel

Figura 50: Respostas do aluno “Davi” no questionário diagnóstico: “Não” e “Me desculpe mais não tive nem uma aula com cordel”.

Dentre as respostas dadas pelos sobre as questões sétima e oitava questões do questionário diagnóstico, averiguamos que o aluno “Daniel” (figura 48) foi o único que afirmou ter participado pelo menos de uma atividade na escola envolvendo a literatura de cordel, embora não a tendo detalhado, porém, foi esse mesmo aluno que teve dificuldade de interpretar as cartas de ás até a carta três na figura 46, o que nos revela que ele não passou do período de decifração nesse trecho do poema *O Soldado Jogador*, pois ficou retido na segunda etapa do processo de entendimento da leitura (COSSON, 2012).

Já os alunos “Noé” e “Davi” alegaram no questionário diagnóstico que nunca participaram de qualquer trabalho voltado para o cordel na escola, conforme constatamos nas figuras 49 e 50, respectivamente; contudo até aqui corresponderam à etapa de interpretação da sequência básica proposta por Cosson (2012).

Pensando a respeito das estrofes que seguem, refletiremos sobre o que dizem as cartas de número 4 (quatro) até 6 (seis). Como exemplos da materialização da leitura nessa etapa, destacamos:

A carta dos quatro: me lembram as 4 marias, e as duas mais conhecidas é a pecadora que Jesus salvou, Madalena e Maria mãe de Cristo

A carta cinco: me lembra um dia não sei qual da morte de Jesus e suas feridas, ele morreu pelas nossas pecadas

A carta seis de auro: lembra-me o buçaco do mundo, a cada dia somos uma buçaco.

Figura 51: Trecho da carta do aluno “Salomão”: “A carta dos quatros: Me lembram as 4 marias, e as duas mais conhecidas é a pecadora que Jesus salvou, Madalena e Maria mãe de Cristo.

A carta cinco: Me lembra um dia tão cruel, da morte de Jesus e suas feridas, ele morreu pelos nossos pecados.
A carta seis de ouro: Lembra-me a criação do mundo, a cada dia mais uma criação”.

Olha a de quatro pontos, lembra as quatro mulheres Marias e que uma delas era por exemplo a mãe de Jesus e a mãe de alguns discípulos de Jesus, a salomé; e de cinco pontos traz lembrança triste do dia de fel com aqueles cruéis que crucificaram o filho de Deus, lembra as feridas das dores que Jesus passou naquele dia muito ruim.
A meditação de seis pontos é a que me lembra a linda criação e essa me traz alegria por que tudo Ele fez tudo por amor a nós.

Figura 52: Trecho da carta do aluno “Sansão”: “Olha a de quatro pontos me faz lembrar das quatro mulheres Marias e que uma delas era por exemplo a mãe de Jesus e a mãe de alguns discípulos de Jesus, a salomé; A de cinco pontos traz lembrança triste do dia de fel com aqueles cruéis que crucificaram o filho de Deus, lembra as feridas das dores que Jesus passou naquele dia muito ruim.

A meditação de seis pontos é a que me lembra a linda criação e essa me traz alegria por que tudo Ele fez tudo por amor a nós”.

quatro pontos de ~~uma~~ carta, ele significa que são mulheres citadas na Bíblia madalena, por exemplo, que Jesus expulsou sete demônios e tem outro exemplo que é maria a mãe de Jesus.
Os cinco que fala sobre a morte de Cristo que foi morto pendurado em uma cruz com os seus braços furchados e os pés e os pés também e esses meios que ele fez são os pontos do que furem os meios e os pés de Jesus Cristo.
Os seis pontos de carta que significam mais do que Cristo passou para criar o nosso planeta e isso tudo sem pai e mãe em nada ou seja ele criou o nosso planeta e várias outras coisas só com o seu poder de ~~meu~~ ~~montanhas~~ com sua força e bondade.

Figura 53: Trecho da carta do aluno “Noé”: quatro pontos da carta, ele significa que são mulheres citadas na bíblia, madalena, por exemplo, que Jesus expulsou sete demônios e tem outro exemplo. que é maria a mãe de Jesus.

os cinco. que falar sobre a morte de Cristo que foi morto pendurado numa cruz. com as suas mãos furadas e os pais e os pés também e essas mãos que ele fala são as mãos do guarda que furarão as mãos e os pés de Jesus Cristo.

os seis pontos da carta essas mãos quer significar nos dias que cristo passou para criar o nosso planeta e isso tudo sem por a mão em nada. ou seja ele. criou o nosso planeta e varias outras coisas só com o seu poder mover montanhas com sua força e santidade”.

Acreditamos, até o momento, que a interpretação da carta quatro foi a que melhor apresentou inferência por parte dos alunos selecionados como no caso da amostra do aluno “Salomão” que na figura 51 relata o fato de Madalena ter sido “a pecadora que Jesus salvou”; a do estudante “Sansão”, pelo fato de ter nos trazido a informação bíblica de que Salomé era “a mãe de alguns discípulos de Jesus” (figura 52) e a do discente “Noé” ao expor que Maria Madalena foi a mulher “que Jesus expulsou sete demônios” (figura 53).

Em vista disso, confirmamos a presença da sétima de tese de Jauss (1994), porquanto sabemos que ao pensar sobre a carta 4 (quatro) os alunos retornaram aos seus horizontes de expectativas, comprovando que a recepção do texto literário é um fato social que estabelece constantes pontes entre o saber já existente e a obra que está sendo lida.

O texto literário, enquanto manifestação artística é inerente a essência humana, porquanto toda sociedade o considera “como elemento necessário à sua sobrevivência, pois” é “[...] uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual”. (CANDIDO, 1985, p. 70).

A produção e leitura do texto literário é primordial para que o ser humano expresse seus sentimentos, se comunique e identifique o contexto da obra seu contexto de mundo. O registro da leitura do aluno “Salomão” nos informa que Jesus “morreu pelos nossos pecados” (figura 51), portanto, trata-se de uma temática que já faz parte do conhecimento prévio do aluno que encontra no contexto da obra seu contexto de mundo, conforme citado anteriormente.

Passando para a quinta carta enquanto o aluno “Sansão” apenas parodiou o que Ricarte disse (figura 52), o estudante “Noé” enunciou com precisão as seguintes considerações: “os cinco. que falar sobre a morte de Cristo que foi morto pendurado numa cruz. com as suas mãos furadas e os pais e os pés também e essas mãos que ele fala são as mãos do guarda que furarão as mãos e os pés de Jesus Cristo” (figura 53), ou

seja, esse aluno resgata seu conhecimento de mundo visto que ao interpretarmos um texto há a interação entre esse conhecimento e o presente na obra, por isso temos a contextualização presentificadora da sequência expandida de Cosson (2012), como no caso o da resposta do estudante “Noé” (figura 53), pois esse leitor associa os fatos narrados na estrofe que fala da carta cinco (figura 54, a seguir) ao seu saber prévio, no caso refletido pelas expressões “endurado numa cruz”, “mãos furadas” e “pés também”.

- Os cinco me faz lembrar
Aquele dia de fel
As cinco chagas de Cristo
Feitas por mão tão cruel
Que matou crucificado
O filho de Deus de Israel.

Figura 54: Vigésima segunda estrofe do folheto de cordel *O Soldado Jogador*.

No tocante à sexta carta, o protagonista segue tentando convencer o comandante de sua inocência e relata que ao pegar nela, lembra quando Deus criou o mundo sem sequer colocar as mãos. É em meio a estes argumentos que os alunos, assumindo o papel de protagonistas, depreendem suas interpretações baseadas no que já está armazenado em seu horizonte de leitura e no contexto da obra lida.

O aluno “Salomão” (figura 51) afirma que Deus criou as coisas separadamente “a cada dia mais uma criação”, demonstrando saber sobre a história da criação do mundo. Esse estudante pode não saber exatamente a ordem na qual Deus criou cada coisa, como narra na *Bíblia*, mas ele já faz uma relação do que foi lido com seu contexto, remetendo, pois, à “expansão”, de Cosson (2012).

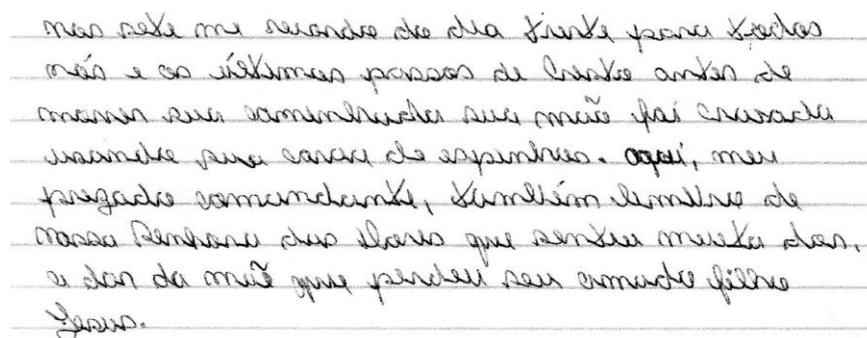
Enquanto isso, o aluno “Sansão” demonstra ter realizado uma leitura subjetiva dos fatos narrados nessa décima segunda estrofe (MARTINS, 1994), já que caracteriza a obra da criação pelo adjetivo “linda”, expõe seu estado emocional através do substantivo “alegria” e infere os sentimentos de Deus por nós conforme constatamos na colocação seguinte: “é a que me lembra a linda criação e essa me traz alegria por que tudo Ele fez tudo por amor a nós” (figura 52).

Notamos a ratificação das etapas do *Método Recepional*, de Aguiar e Bordini (1988) devido ao fato de o horizonte de expectativas do aluno “Sansão” ter sido determinado ao passo que ele nos mostra ser conhecedor de aspectos religiosos, foi atendido quanto ao tema à medida que subtendemos ter gostado. Teve seu horizonte de expectativas questionado, pois ao ler o folheto *O Soldado Jogador* percebeu que esse

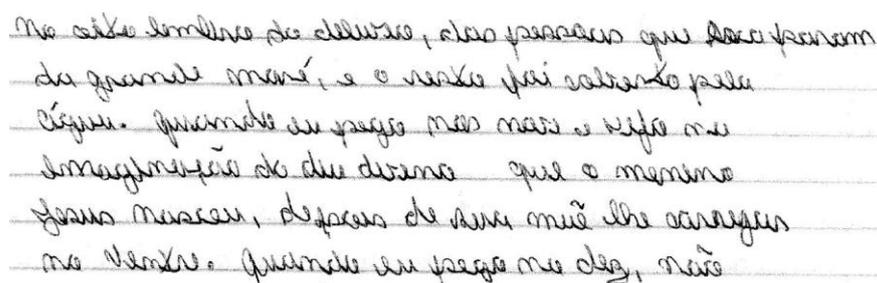
texto literário diz respeito a como ele, “Sansão”, vê o mundo, possibilitando a etapa da ampliação, dado que demonstrou ter a consciência de conseguir ir além da decodificação de um texto literário.

Quando o aluno materializa a leitura do texto literário e demonstra que vai além da decifração, ele entra na fase de interpretação e começa a caminhar para aquisição do letramento literário, desenvolvendo novas habilidades, apercebendo que é capaz de imergir no texto buscando ler suas entrelinhas foi o que pudemos confirmar na posição de “Noé” diante da sexta estrofe quando diz: “criou o nosso planeta e várias outras coisas só com o seu poder mover montanhas com sua força e santidade” (figura 53). “Noé” ultrapassou a decodificação do texto inferindo o que ele lhe pôde proporcionar, reverenciando o ser que realizou a ação principal dessa vigésima nona estrofe, Deus, construindo os sentidos do texto e expondo as contribuições do *Letramento Literário* sobre sua formação enquanto leitor.

Quanto à sétima, oitava e nona cartas, separamos os trechos de dois alunos para comentarmos.



meu pai me lembra do dia triste para todos nós e os últimos passos de Cristo antes de morrer sua caminhada sua mão foi cravada usando sua coroa de espinhos. aqui, meu prezado comandante, também lembro de Nossa Senhora das Dores que sentiu muita dor, a dor da mãe que perdeu seu amado filho Jesus.



No oito lembro do dilúvio, das pessoas que escaparam da grande maré, e o resto foi coberto pela água. Quando eu pego nos nove e vejo na emaginação do dia divino que o menino Jesus nasceu, depois de mãe lhe carregou no ventre. Quando eu pego me dezoito, não

Figura 55: Trecho da carta do aluno “Daniel”: “Nos sete me recordo do dia triste para todos nós e os últimos passos de Cristo antes de morrer sua caminhada sua mão foi cravada usando sua coroa de espinhos. aqui, meu prezado comandante, também lembro de Nossa Senhora das Dores que sentiu muita dor, a dor da mãe que perdeu seu amado filho Jesus. No oito lembro do dilúvio, das pessoas que escaparam da grande maré, e o resto foi coberto pela água. Quando eu pego nos nove e vejo na emaginação do dia divino que o menino Jesus nasceu, depois de mãe lhe carregou no ventre”.

A carta Sete: Lembram-me a morte do senhor Jesus, e as dores que sua mãe sentiu.
 A carta oito: Lembro de nôe e sua familia e os animais que o senhor mandou abrigalos dentro da arca e matou o resto da humanidade.
 A carta nove: Vejo que Jesus passou pelo ventre da Conceição sem ao menos ter relação sexual Com José Seu esposo e aqui fala da Santa dos Católicos: Conceição, olhe Senhor Comandante em Recife muitos Católicos pagavam promessa subindo o morro da Conceição.

Figura 56: Trecho da carta do aluno “Salomão”: “A carta Sete: Lembram-me a morte do senhor Jesus, e as dores que sua mãe sentiu. A carta oito: Lembro de nôe e sua familia e os animais que o senhor mandou abrigalos dentro da arca e matou o resto da humanidade. A carta nove: Vejo que Jesus passou pelo ventre da Conceição sem ao menos ter relação sexual Com José Seu esposo e aqui fala da Santa dos Católicos: Conceição, olhe Senhor Comandante em Recife muitos Católicos pagavam promessa subindo o morro da Conceição”.

Do primeiro aluno apreciamos seu registro referente à sétima carta presente na figura 55, a seguir, dado que além de fazer alusão ao sofrimento de Cristo, foi o único que interpretou com êxito os dois últimos versos da vigésima quarta estrofe “Com sete espadas de dores / A Mãe de Deus foi cravada” (BARROS, 2002, p. 239), visto que “Daniel” relatou o seguinte: “aqui, meu prezado comandante, também lembro de Nossa senhora das Dores que sentiu muita dor, a dor da mãe que perdeu seu amado filho Jesus”. Portanto, o estudante “Daniel” revela conhecimento sobre a história de Nossa Senhora das Dores, e por isso cogitamos que ele trouxe à memória a imagem dessa santa católica com as sete espadas cravadas em seu corpo, fazendo uso da leitura sensorial ao passo que traz à tona o sentido da visão, bem como da leitura emocional, ambas propostas por Martins (1994) pois cremos que nessa fase da leitura do folheto de cordel o aluno usou de sua sensibilidade e percepção diante da dor de Jesus e de sua mãe.

Já o aluno “Salomão” (figura 56) informou que sobre a carta de número sete, compreendeu que a “morte do senhor Jesus” estava representada pela expressão “paixão sagrada”, isso só foi possível porque essa informação já fazia parte do universo de conhecimento do aluno, permitindo-lhe então a associação semântica uma vez que “Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Em relação à estrofe vigésima quinta que fala sobre a carta de baralho de número oito, o aluno “Daniel” (figura 55) apenas parodia sucintamente o que ela diz, enquanto o estudante “Salomão” recorre ao seu contexto e relata fatos além dos lidos, pois fala dos “animais” e da “arca”, dois elementos presentes na história do dilúvio e tudo isso nos revela o quanto aluno alcançou na etapa de interpretação, revelando também a intertextualidade presente na obra.

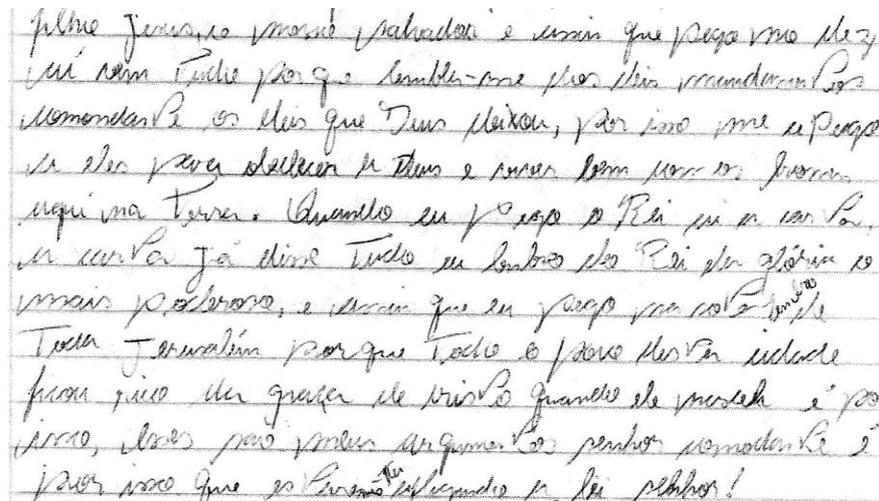
Fechando esse bloco de análise, passemos ao estudo da produção dos alunos sobre a leitura da vigésima sexta estrofe a qual fala sobre a nona carta de baralho explicada por Ricarte ao comandante. O aluno “Daniel” aponta que ao ler essa estrofe lembrou “do dia divino que o menino Jesus nasceu”, já que nela fala dos meses que Cristo ficou no ventre de Maria, ou seja, esse estudante além de associar o fato lido na estrofe a sua futura consequência: depois da gravidez vir o nascimento, ele chama o dia de “divino” por se tratar do nascimento do filho de Deus.

São pequenas sutilezas que ao serem unidas à interpretação de todo o texto auxiliam na sua construção do sentido surgindo a eficácia do estudo sistematizado da leitura do texto literário, pois “A parte mais importante dessas intervenções deve ser voltada a facilitar o acesso à compreensão global do texto escrito” (COLOMER, 2002, p. 100).

Da figura 56, acima, exploramos também a descrição concernente à nona carta na qual o aluno “Salomão” reportou sua leitura ao fato de o livro da *Bíblia* narrar que Maria não teve relações sexuais com seu noivo José, sendo Jesus fruto do Espírito Santo, transportando ao que Zilberman declara sobre a primeira tese de Jauss “A relação dialógica entre o leitor e o texto – este é o fato primordial da história da literatura” (ZILBERMAN, 1989, p. 33), pois o aluno está realizando um diálogo entre o texto e o que já faz parte do seu repertório de leitura.

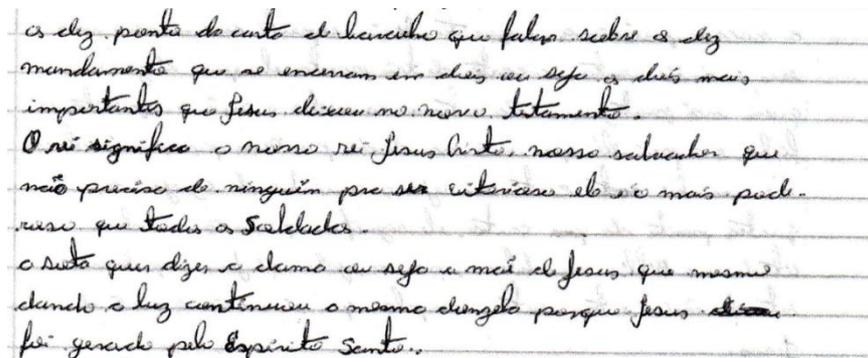
Ainda examinando a nona carta do aluno “Salomão”, ele expõe um ritual religioso e sócio-cultural pernambucano, no qual todos os anos muitos fiéis sobem ao morro para pagar suas promessas à virgem da Conceição, revelando relação da obra lida ao contexto do leitor. O aluno “Salomão” já atingiu um dos quatro objetivos postulados pelo *Método Recepional*, o de “Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86) conforme vimos em relação à interpretação dada a nona carta, já que “Salomão” confrontou esse trecho da leitura ao seu próprio horizonte cultural, falando sobre as promessas pagas no morro da Conceição, em Recife.

Nos deteremos agora nas cartas de número 10 (dez), no rei e na dama, as quais apreciamos suas interpretações através das amostras dos alunos “Noé” e “Sansão”:



filho Jesus, o nosso salvador e assim que pego no dez aí vem tudo por que lembra-me dos deus mandamentos comandante os deus que Deus deixou, por isso me apegue a eles para obedecer a Deus e viver bem com os homens aqui na Terra. Quando eu pego o rei a carta, a carta já disse tudo eu lembro do Rei da glória o mais poderoso, e assim que eu pego na sota lembro de toda Jerusalém porque todo o povo desta cidade ficou rico da graça de cristo quando ele nasceu é por isso, esses são meus argumentos senhor comandante é por isso que espero não ter infringindo a lei do senhor!

Figura 57: Trecho da carta do aluno “Sansão”: “filho Jesus, o nosso salvador e assim que pego no dez aí vem tudo por que lembra-me dos deus mandamentos comandante os deus que Deus deixou, por isso me apegue a eles para obedecer a Deus e viver bem com os homens aqui na Terra. Quando eu pego o rei a carta, a carta já disse tudo eu lembro do Rei da glória o mais poderoso, e assim que eu pego na sota lembro de toda Jerusalém porque todo o povo desta cidade ficou rico da graça de cristo quando ele nasceu é por isso, esses são meus argumentos senhor comandante é por isso que espero não ter infringindo a lei do senhor!”.



os dez pontos da carta de baralho que falam sobre os dez mandamentos que se encerram em dois ou seja os dois mais importantes que Jesus deixou no novo testamento. O rei significa o nosso rei Jesus Cristo, nosso salvador que não precisa de ninguém para ser vitorioso ele é o mais poderoso que todos os soldados. a sota quer dizer a dama ou seja a mãe de Jesus que mesmo dando a luz continuou a mesma donzela porque Jesus foi gerado pelo Espírito Santo.

Figura 58: Trecho da carta do aluno “Noé”: “os dez ponto da carta de baralho que falam sobre os dez mandamentos que se encerram em dois ou seja os dois mais importantes que Jesus deixou no novo testamento. O rei significa o nosso rei Jesus Cristo, nosso salvador que não precisa de ninguém para ser vitorioso ele é o mais poderoso que todos os soldados. a sota quer dizer a dama ou seja a mãe de Jesus que mesmo dando a luz continuou a mesma donzela porque Jesus foi gerado pelo Espírito Santo”.

Observamos, inicialmente, a análise do registro do aluno a partir do seu entendimento perante a leitura sobre a décima carta de baralho descrita na vigésima sétima estrofe do cordel *O Soldado Jogador*. Assim, o personagem principal enfoca, de

uma forma poética, a ideia central de que Deus deixou dez leis para reger o povo e que elas se resumem em duas.

O aluno “Sansão”, vivenciando a *katharsis* (JAUSS, 1979b), diz ao comandante que se apega aos mandamentos objetivando obedecer a Deus e conviver melhor em sociedade (figura 57), ou seja, através da leitura desse trecho do folheto de cordel o aluno retrata um comportamento social ao se considerar submisso espiritualmente a um ser superior e ao registrar também que se importa com o convívio em sociedade mostrando que “o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos” (MARTINS, 1994, p. 81).

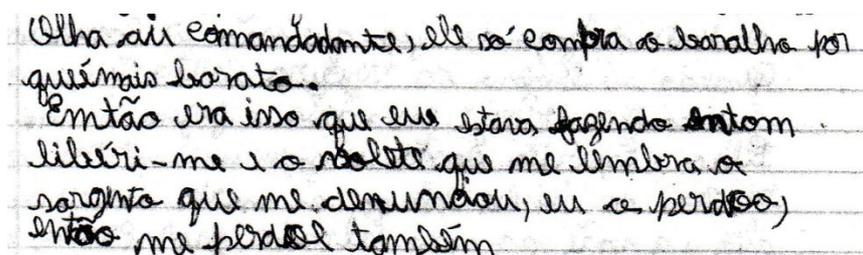
Ressaltamos, também, que examinando o trecho no qual o estudante “Sansão” afirma que se apega aos mandamentos “para obedecer a Deus e viver bem com os homens aqui na Terra” (figura 57) há a presença da contextualização presentificadora (COSSON, 2012) a qual não poderíamos deixar de frisar mesmo tendo aplicado apenas a sequência básica na oficina em que os discentes leram *O Soldado Jogador*.

Interessante frisar que o aluno “Sansão” interpretou os quatro primeiros versos da vigésima sétima estrofe. Agora vamos destacar a interpretação do estudante “Noé” acerca dos dois últimos versos. Leiamos seu texto: “os dez mandamentos que se encerram em dois ou seja os dois mais importantes que Jesus deixou no novo testamento” (figura 58). Logo, esse discente nos prova através dessa materialização da leitura a existência da última tese de Jauss (1994) devido ao fato de ele ter feito a relação entre o que leu no texto literário e suas vivências.

Introduzindo as considerações sobre a carta Rei, o aluno “Sansão” (figura 57) expressa a veneração a Deus ao argumentar que a carta por si só “já disse tudo”, bem como o estudante “Noé” que exalta a onipotência divina, confirma que o rei da carta de baralho é Jesus validando tanto a presença do prazer da *katharsis* (JAUSS, 1979b) como a sétima tese de Jauss (1994). Esse aluno ainda assevera que Jesus é “nosso salvador” e isso não é dito nessa vigésima oitava estrofe, o que nos faz considerar o efeito e recepção que “Noé” teve diante da leitura do poema narrativo *O Soldado Jogador*.

No que toca à carta do Valete, o aluno “Davi” foi o único aluno a citá-la, pois na narrativa do folheto é o comandante quem pergunta o porquê de o soldado não ter argumentado a partir dessa carta e ele diz que era porque o valete lembrava o sargento que o deixou naquela situação. Observamos através da figura 59, abaixo, que protagonizando o soldado jogador, “Davi” tenta mais uma vez obter sua inocência

convencendo o delegado de que ele perdoava o sargento que o denunciou e pede-lhe que siga seu exemplo perdoando-lhe também. Portanto de forma criativa e original o estudante “Davi”, mais uma vez, exerce a *katharsis* e a *poiesis* (JAUSS, 1979b), exibindo o prazer de assumir o papel central na narrativa do folheto *O Soldado Jogador*, por isso, aqui percebemos “a evolução do ensino literário através do acesso dessacralizado ao texto e da participação ativa do aluno”, conforme Colomer (2007, p. 177).

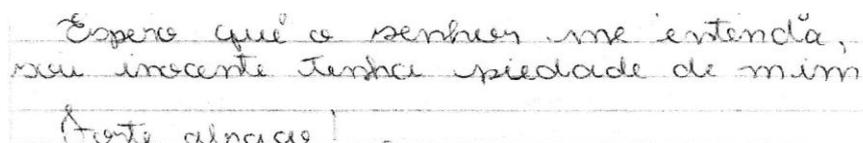


Olha air comandadante, ele só compra o baralho por
que é mais barato.
Então era isso que eu estava fazendo entom,
libéri-me e o valette que me lembra o
sargento que me denunciou, eu o perdoe,
então me perdoe também

Figura 59: Trecho em que o aluno “Davi” fala sobre o valete: “Olha air comandadante, ele só compra o baralho por que é mais barato.

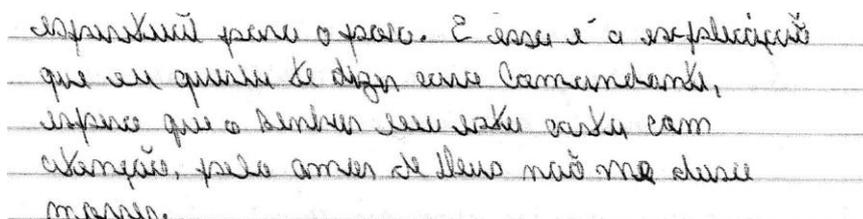
Então era isso que eu estava fazendo entom, libéri-me e o valette que me lembra o sargento que me denunciou, eu o perdoe, então me perdoe também”.

Para finalizarmos nossas investigações sobre o folheto de cordel *O Soldado Jogador*, vamos expor as conclusões de algumas das cartas escritas pelos alunos:



Espero que o senhor me entenda,
sou inocente tenha piedade de mim
Forte abraço!

Figura 60: Conclusão da carta do soldado “Adão”: “Espero que o senhor me entenda, sou inocente tenha piedade de mim Forte abraço”



espero que o senhor me entenda,
sou inocente tenha piedade de mim
Forte abraço!

Figura 61: Conclusão da carta do aluno “Daniel”: “espiritual para o povo. E essa é a explicação que eu queria te dizer caro comandante, espero que o senhor leia esta carta com atenção. pelo amor de Deus não me deixe morrer”.

Então comandante espero que o Senhor me compreenda, sei que fasso errado em usar o baralho mais é que eu não tenho dinheiro para comprar a bíblia sagrada. Desculpas comandante espero que me soltes daqui. Um forte abraço!

Figura 62: Conclusão da carta do aluno “Salomão”: “Então comandante espero que o Senhor me compreenda, sei que fasso errado em usar o baralho mais é que eu não tenho dinheiro para comprar a bíblia sagrada.

Desculpas comandante espero que me soltes daqui.

Um forte abraço!”.

Relembramos que ao pedirmos para o aluno “fingir” ser o soldado jogador e que esse teria sido condenado, não dissemos qual o tipo de pena aplicada, dessa forma, ao compararmos as conclusões acima notamos que o aluno “Adão” (figura 60) clama por piedade e diz ser inocente, no entanto, não comenta a que tipo de pena foi condenado, já o estudante “Daniel” (figura 61) pede desesperadamente para não morrer, enquanto o discente “Salomão” (figura 62) pede para ser solto da prisão.

Tendo em vista que “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2012, p. 27), justifica-se a multiplicidade de escolha da pena supostamente recebida pelo soldado, pois temos supracitadas três punições diferentes diante da proposta de uma mesma atividade e isso ocorreu durante a externalização do processo de leitura revelando que o caráter multifacetado do texto literário tende a influenciar diretamente na sensibilidade e percepção do leitor.

6.3 O FUTEBOL NO INFERNO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

No nosso terceiro e último momento iremos averiguar os resultados provenientes da segunda oficina aplicada. Para tal analisaremos os textos individuais dos alunos selecionados no qual eles se posicionaram sobre a leitura do folheto de cordel O Futebol no Inferno, de José Soares. Observaremos através da aplicação do *Letramento Literário* (COSSON, 2012) e do *Método Recepional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) como o aluno compreendeu e interpretou essa leitura relacionando-a com suas vivências e experiências.

Um diferencial dessa oficina em relação à anterior é que além de a sequência básica de Cosson (2012) foram aplicadas 4 (quatro) contextualizações da sequência expandida: histórica, poética, presentificadora e temática.

Optamos por estudar os textos, dos alunos, de acordo a ordem cronológica escrita. Partimos então para as amostras dos inícios dos textos dos alunos “Davi” e “Daniel” e “Sansão”:

O FUTBOL NO INFERNO

Eu entendi no texto que lampião é o mais bravo do inferno e que cada jogador tem um time. No jogo entre lampeão empate de cem a cem pro diabo e que também tinha no texto que tinha "melhor de três", que é aquela partida de futebol que ganha se fizer três gols. No texto eu vi também que o narrador era Barrabás: que foi liberado no lugar de Jesus. Eu também

Figura 63: Início do texto do aluno “Davi”: “Eu entendi no texto que lampião é o mais bravo do inferno e que cada jogador tem um time. No jogo entre lampeão empate de cem a cem pro diabo e que também tinha no texto que tinha “melhor de três”, que é aquela partida de futebol que ganha se fizer três gols. No texto eu vi também que o narrador era Barrabás: que foi liberado no lugar de Jesus”.

O Futebol no Inferno

O jogo ocorreu no Inferno, o time de Satanas contra o time de Lampião porque o texto fala obviamente de um futebol festa aqui na terra não teria como correr todo o campo do Inferno.

Figura 64: Início do posicionamento sobre a leitura de *O Futebol no Inferno* do aluno “Daniel”: “O jogo ocorreu no Inferno, o time de Satanas contra o time de Lampião por que o texto fala obviamente de um futebol festa, aqui na terra não teria como correr todo o campo do Inferno”.

O Futebol no Inferno

Neste folheto de cordel o futebol no inferno é uma bagunça, lá quem manda não é o diabo e sin Lampião então a moral do pedaço é ele pra você ver como estão as coisas por lá.

Podemos ver que o narrador desse cordel exalta um personagem histórico nordestino bastante conhecido que foi Lampião, que sabemos que Lampião foi uma história do nordeste, sabemos que ele era muito violento e pirigoso, era da pesada.

Figura 65: Início do texto do aluno “Sansão”: “O Futebol no Inferno

Neste folheto de cordel o futebol no inferno é uma bagunça, lá quem manda não é o diabo e sin Lampião então a moral do pedaço é ele pra você ver como estão as coisas por lá.

Podemos ver que o narrador desse cordel exalta um personagem histórico nordestino bastante conhecido que foi Lampião, que sabemos que Lampião foi uma história do nordeste, sabemos que ele era muito violento e pirigoso, era da pesada”.

Refletindo sobre as três amostras supracitadas, iniciaremos com o aluno “Davi” (figura 63), descreve um pouco o início da narrativa que gira em torno do futebol e, de acordo com o seu conhecimento de mundo, tenta detalhar o que é uma decisão “melhor de três”, no entanto, equivocadamente, ele relaciona esse tipo de jogada à quantidade de gols e sabemos que essa expressão se refere ao número de partidas para se decidir o campeão de um campeonato. Em contrapartida, “Davi” apresenta a intertextualidade, entre o folheto lido e a *Bíblia*, ao mencionar que o narrador do jogo era a mesma pessoa que a multidão escolheu para libertar da prisão no dia da crucificação, em que Pilatos pediu para o povo escolher entre soltar Jesus ou Barrabás. Temos a contextualização presentificadora, ainda que através de um nome do personagem, pois ocorreu um diálogo entre o contexto da narrativa do folheto, a *Bíblia* e o atual repertório de leitura do aluno.

As observações relativas ao início do posicionamento do aluno “Davi” diante da leitura do folheto *O Futebol no Inferno* (figura 63), mostra que a recepção de uma obra depende da interação entre a nova experiência vivenciada no ato da leitura e a experiência que ele já possui (ISER, 1999).

O reconhecimento do texto literário enquanto ficção ocorre quando o aluno “Daniel”, na figura 64, escreve que esse cordel retrata um “futebol festa” impossível de ser vivenciado por seres humanos, portanto, ao fazer esse paralelo entre o futebol presente

no texto e o vivido na contemporaneidade pelos homens, esse estudante está fazendo uma contextualização presentificadora (COSSON, 2012).

O cordel *O Futebol no Inferno* impactou a turma a partir do próprio título, pois a maioria dos alunos se mostrou inicialmente arredio à leitura desse texto por se falar no inferno, conforme já frisamos, palavra que segundo os estudantes não é boa nem para se falar, mas à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, passaram a se sentir mais receptivos em relação ao espaço do folheto.

Aguiar e Bordini (1988) afirmam que os novos textos disponíveis para o aluno ler precisam exigir maior compreensão por parte do leitor, no entanto, não pode ser extremamente oposto ao seu repertório para que a nova experiência com a leitura do texto literário não seja frustrada. Ao apresentarmos novos textos aos nossos alunos precisamos que em algum aspecto faça parte do seu horizonte de mundo e no caso de *O Futebol no Inferno*, mesmo tendo sido um folheto considerado desafiador, a professora pesquisadora já havia diagnosticado que os discentes gostavam de jogo, havendo também uma relação com o texto literário trabalhado na primeira oficina.

Quanto ao início do texto do aluno “Sansão”, figura 65, relata através da palavra “bagunça” que na narrativa de *O Futebol no Inferno* acontece inversão de situações conhecidas dos alunos, como no caso desse estudante citar que Lampião mandava mais do que Satanás e ao falar que ele foi um personagem histórico nordestino, ele apresenta a contextualização denominada por Cosson (2012).

Vejamos alguns trechos presentes no desenvolvimento dos textos dos estudantes:

Eu vi também que o texto tem um bom ritmo. quando a gente ler, é interessante porque tem rima, mas na linguagem dele tem muitas palavras engraçadas e safadas também e essa parte eu não gostei muito, da safadeza de algumas palavras.

Figura 66: Trecho do texto do aluno “Noé”: “Eu vi também que o texto tem um bom ritmo. quando a gente ler, é interessante porque tem rima, mas na linguagem dele tem muitas palavras engraçadas e safadas também e essa parte eu não gostei muito, da safadeza de algumas palavras”.

Figura 67: Trecho do aluno “Sansão”: “O poema, Eu gostei muito pelo fato dele ter rimas e por misturar, sons e palavras nordestinas e isso eu particularmente acho importante demais”.

Figura 68: Trecho do aluno “Daniel”: “As palavras usadas neste poema são algumas históricas, fictícias e tradicionais do nordeste...”.

Figura 69: Trecho do aluno “Adão”: “Nesse texto/poesia tem elementos marcantes - rimas, ritmo, sonoridade, que me traz curiosidade e vontade de Ler mesmo tento um assunto bem peculiar”.

Os trechos acima, que vão das figuras 66 a 69, revelam a presença da contextualização poética, pois ela segundo Cosson (2012, p. 88): “É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal”. Todas essas amostras expostas revelam que no que diz respeito à etapa de contextualização poética a escola vem cumprindo o seu papel ao passo que as colocações dos alunos “Noé” (figura 66), “Sansão” (figura 67), “Daniel” (figura 68) e “Adão” (figura 69) demonstram que a partir de estudos de recursos estilísticos, linguagem conotativa, figuras e outros elementos que compõem a tessitura do texto literário os alunos têm aprendido a ter um olhar voltado para a poeticidade.

Na fala do aluno “Adão” (figura 69) detectamos também que ele se sente motivado a ler o folheto e registra a presença da etapa de ampliação do horizonte de expectativas (AGUIAR E BORDINI, 1988), ao relatar que determinados recursos estilísticos incita-lhe a “curiosidade e vontade de ler” o folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, ou seja, esse aluno toma consciência e redige sobre os manejos com o texto literário que já possui, lembremos que ele já participou da oficina anterior na qual também houve a leitura escolarizada do texto literário *O Soldado Jogador*.

Não estamos relevando o estudo da estrutura geral dos poemas sobre a importância da fruição estética que emerge da leitura deles, ou ainda o fato de sabermos que o texto literário precisa ser experienciado em todos os seus aspectos para que o leitor vivencie, socialize e reconheça o poder humanizador da literatura (CANDIDO, 2011), mas diante de tantas falhas presentes na educação brasileira não podemos ignorar algo que esteja favorecendo a educação literária dos alunos envolvidos nessa pesquisa, ou seja, vemos a segunda tese de Jauss (1994), pois ao apontarem recursos estilísticos no poema narrativo *O Futebol no Inferno*, os estudantes estão demonstrando no ato da leitura do texto literário um pouco da experiência literária que já possuem.

Nossa proposta de intervenção também foi pautada em levar o aluno a dialogar com a cultura que o norteia conforme propõem Pinheiro e Lúcio (2001) e a literatura popular em forma de folheto de cordel revelou a ocorrência desse diálogo comprovado, por exemplo, pelos alunos “Sansão” (figura 67) e “Daniel” (figura 68) já que ambos se identificaram com a linguagem nordestina presente em *O Futebol no Inferno*.

Focando um pouco mais na linguagem, percebemos que o aluno “Noé”, na figura 66, afirma que há “muitas palavras engraçadas e safadas também e essa parte eu não gostei muito, da safadeza de algumas palavras”. Esta citação nos leva ao entendimento de que os vocábulos, considerados engraçados facilitaram o gosto pela leitura deste texto literário e as palavras denominadas como “safadas” revelam índices de que esse aluno está inserido em uma comunidade familiar que não costuma usar termos pejorativos então, vemos que através dos comentários que os estudantes fazem, sobre a linguagem, há a contextualização presentificadora da sequência expandida de Cosson (2012).

Destacamos na sequência, alguns trechos de diferentes textos visando identificar, entre outras coisas, a presença das contextualizações temática e presentificadora, vejamos:

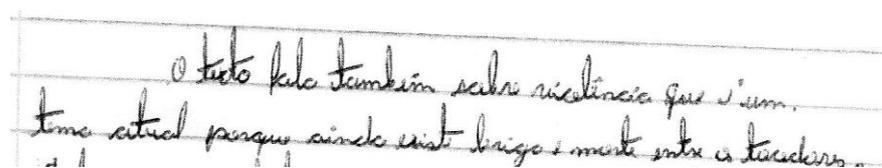


Figura 70: Trecho do aluno “Noé”: “O texto fala também sobre a violência que é um tema atual porque ainda existe briga e morte entre os torcedores”.

"Lá eu achei o jogo muito violento...
 muita briga entre os jogadores, aqui são as torcidas
 que brigam até a morte... Sei que é uma história inventada...
 mas é muito criativo esse cordel, tem poesia e encaixe, sonoridade de cada frase. Citada nesse
 Cordel tem algumas coisas que realmente está acontecendo na
 nossa sociedade, tudo dificulta com tanta violência somos vítima
 sem fazermos nada.
 Torcidas contra torcidas está uma grande confusão, até entre os jogadores
 desse jeito não dá não".

Figura 71: Trecho do aluno "Salomão": "Lá eu achei o jogo muito violento muita briga entre os jogadores, aqui são torcidas que brigam até a morte...Sei que é uma história inventada, mas é muito criativo esse cordel, tem poesia e encaixe, sonoridade de cada frase Citada nesse Cordel tem algumas coisas que realmente está acontecendo na nossa sociedade, tudo dificulta Com tanta violência somos vítima sem fazermos nada. Torcidas contra torcidas está uma grande confusão, até entre os jogadores desse jeito não dá não".

Considero que esse texto também fala de um assunto atual: Violência, porque tento como o texto se refere de violência, nos faz lembrar que no nosso cotidiano também tem violência entre torcidas e jogadores e felizmente isso vem melhorando para que as famílias possam voltar a ir para uma arena e assistir o jogo tranquilo e com paz e alegria".

Figura 72: Trecho do aluno "Sansão": "Considero que esse texto também fala de um assunto atual: Violência, porque tento como o texto se refere de violência, nos faz lembrar que no nosso cotidiano também tem violência entre torcidas e jogadores e felizmente isso vem melhorando para que as famílias possam voltar a ir para uma arena e assistir o jogo tranquilo e com paz e alegria".

O cordel *O Futebol no Inferno* narra um futebol violento e sobrenatural no qual chamou bastante a atenção dos alunos a questão da violência, nele contida, fazendo com que os estudantes relacionassem automaticamente à violência no futebol à vida real como podemos ratificar nas redações dos alunos "Noé" (figura 70), "Salomão" (figura 71) e "Sansão" (figura 72) havendo, portanto, a presença da contextualização temática abordando a violência e da contextualização presentificadora porque os estudantes acharam "no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto" (COSSON, 2012, p. 89). Nesses mesmos exemplos (figuras 70, 71 e 72) temos também a presença da sétima tese de Jauss (1994), pois atentamos para a função social da literatura ao passo que os estudantes refletem sobre um assunto presente na obra o qual faz parte do seu contexto.

Voltando à figura 71, o aluno “Salomão” remete também à contextualização poética (COSSON, 2012) quando escreve “Sei que é uma história inventada, mas é muito criativo esse cordel, tem poesia e encaixe, sonoridade de cada frase Citada nesse Cordel”. Na externalização da leitura desse aluno reparamos o reconhecimento do texto literário enquanto ficcional, sua percepção quanto ao comentário tecido sobre a criatividade do cordel, da poesia nele contida, da sonoridade, bem como do encadeamento coerente dos fatos narrados em forma de poesia pela palavra “encaixe”, ou seja, “Salomão” tem a percepção do cadenciamento perfeito do enredo contido no poema narrativo *O Futebol no Inferno*. Isso condiz com a terceira tese de Jauss (1994), posto que o aluno demonstra a valorização do folheto de cordel ao reconhecer seu valor estético demonstrando que um texto literário mesmo tendo sido publicado há mais de cem anos, como é o caso do folheto em questão, ele atendeu e superou as expectativas do estudante “Salomão”.

Verificamos a experiência estética vivenciada pelo aluno “Sansão” que o fez perceber a necessidade de mudança em seu meio social comprovando a sua boa receptividade perante a obra literária lida, confirmando, portanto, a presença da *aisthesis* (JAUSS, 1979b) através do seguinte relato desse estudante “tem violência entre torcidas e jogadores e felismente isso vem melhorando para que as famílias possam voltar a ir para uma arena e assistir o jogo tranquilo e com paz e alegria” (figura 72).

Consideramos pertinente mostrar o quanto os alunos “Noé” e “Sansão” estão avançando no processo de formação do leitor buscando a aquisição do letramento literário através de folhetos de cordel, pois “Noé” respondeu ao questionário diagnóstico dizendo que nunca havia participado de atividade que envolvesse cordel (figura 73 a seguir) e “Sansão” ora afirma que nunca trabalhou com o cordel em sala de aula ora diz não se lembrar, subtendendo que caso tenha participado de alguma atividade envolvendo a literatura de cordel não ocorreu aprendizagem alguma, conforme descrito abaixo na figura 74.

8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

de jeito nenhum porque nunca estudei sobre o cordel.

Figura 73: Resposta do aluno “Noé”: “de jeito nenhum por que nunca estudei sobre o cordel”.

8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

Nunca vive, Eu não Lembo

Figura 74: Resposta do aluno “Sansão”: “Nunca vive, Eu não Lembo”.

Interessante que além das brigas “entre os jogadores” e entre “torcidas”, o aluno “Salomão” acresce que houve contextualização da leitura do folheto também em relação a outros tipos de violência que ocorrem atualmente ao dizer: “Com tanta violência somos vítimas sem fazermos nada” (figura 71), ou seja, temos um relato da violência de modo geral da qual o aluno mostrou ser vítima e com isso concordamos com Lajolo (2005, p. 15) quando afirma que “o texto tem que dá sentido ao mundo”, pois leva o leitor a refletir diante das situações que o circunda.

O aluno “Salomão” (figura 75, abaixo) descreveu que realizou atividades escrita e oral com o cordel sobre as quais argumentou que o fato de ter se envolvido em tais trabalhos servirá como experiência de vida, vejamos:

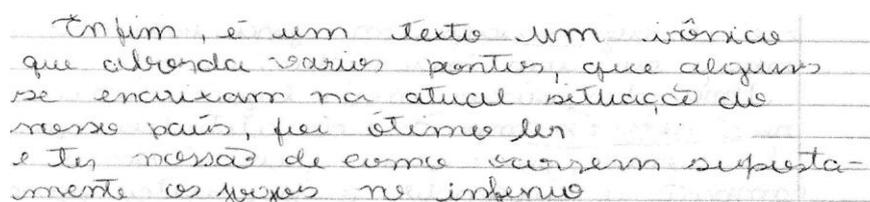
8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

Foram feitos trabalhos com ele, fizemos uns cordéis e apresentamos nas salas, damos palestras, chegaram pessoas e falaram sobre o cordel, foi bem interessante, Querendo ou não nos ajuda, no decorrer de nossas vidas.

Figura 75: Resposta do aluno “Salomão”: “Foram feitos trabalhos com ele, fizemos uns cordéis e apresentamos nas salas, damos palestras, chegaram pessoas e falaram sobre o cordel, foi bem interessante, Querendo ou não nos ajuda, no decorrer de nossas Vidas”.

O aluno “Salomão” demonstrou que a escola trabalhou a leitura expressie declamativa do cordel tão defendida por Pinheiro e Lúcio (2001) como primordial em atividades com a literatura de cordel. Daí, entendemos que com o estudante “Salomão” ocorreu aprendizagem significativa ao assimilar ao seu horizonte de expectativas a situação vivenciada na escola, afinal “O processo de recepção textual [...] implica a participação ativa e criativa daquele que lê” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86) conforme aconteceu com o discente “Salomão”.

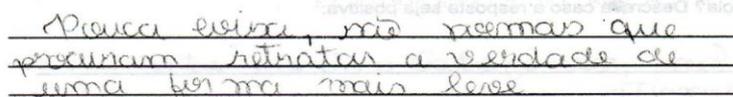
Passamos agora para nossas considerações quanto às últimas partes dos textos produzidos pelos alunos, dos quais selecionamos quatro amostras que serão analisadas individualmente. Começamos, pois, com a parte final do texto produzido pelo aluno “Adão”, bem como pelo trecho da resposta que ele deu à terceira pergunta do questionário diagnóstico para observarmos se a intervenção realizada durante a leitura do texto literário, folhetos de cordel, produziu efeitos positivos conseguindo ampliar o horizonte de expectativas desse aluno e inseri-lo no processo de aquisição do letramento literário.



Enfim, é um texto um irônico que aborda varios pontos, que alguns se encaixam na atual situação de nosso país, foi ótimo ler e ter nossa de como ocorrem supostamente os jogos no inferno

Figura 76: Final do texto do aluno “Adão”: “En fim, é um texto um irônico que aborda varios pontos, que alguns se encaixam na atual situação do nosso país, foi ótimo ler e ter nossa de como ocorrem supostamente os jogos no inferno”.

3. O que você sabe sobre o poema de cordel?



Pouca coisa, são poemas que procuram retratar a verdade de uma forma mais leve

Figura 77: Resposta do aluno “Adão” no questionário diagnóstico: “Pouca coisa, são poemas que procuram retratar a verdade de uma forma mais leve”.

No processo de formação do leitor precisamos oportunizar aos nossos alunos situações didáticas de leitura que os levem a refletir sobre o texto, a envolver-se com a situação retratada pela obra como no caso do aluno “Adão” cuja percepção o fez afirmar sobre a crítica presente no folheto de cordel *O Futebol no Inferno* (figura 76), porém mais relevante é o fato de ele ter respondido no questionário que o cordel “são poemas que procuram retratar a verdade de uma forma leve” (figura 77) e após ter participado de todas as atividades vivenciadas nas sequências didáticas ele nos revela através da palavra “supostamente” (figura 76) que passou a compreender a literatura de cordel como texto ficcional, demonstrando que houve transformação no horizonte de expectativas desse discente e essa mudança compõe um dos objetivos do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988).

O estudante “Adão” relata, ainda, a presença da contextualização presentificadora (COSSON, 2012) ao registrar que o folheto de cordel *O Futebol no Inferno* “aborda varios pontos, que alguns se encaixam na atual situação do nosso país, foi ótimo ler” (figura 76) expondo então, sua tomada de consciência dos novos conhecimentos adquiridos a partir da obra lida, atingindo dessa forma a etapa de ampliação do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988), pois a leitura do texto literário se torna significativa quando provoca prazer e transformação no horizonte de expectativas do leitor.

Vejam também a resposta da terceira questão diagnóstica dada pelo aluno “Daniel” e o último trecho do texto por ele redigido:

3. O que você sabe sobre o poema de cordel?

nada, não li nenhum.

Figura 78: Resposta do aluno “Daniel” “nada, não li nenhum”.

Assim, eu achei o cordel meio tradicional
pois há alguns personagens nordestinos como
os cangaceiros e também fictício pois algumas
coisas citadas neles não são verdadeiras.

Figura 79: Final do texto do aluno “Daniel”: “Assim, eu achei o cordel meio tradicional pois há alguns personagens nordestinos como os cangaceiros e também fictício pois algumas coisas citadas neles não são verdadeiras”.

Ao afirmar que “nada” sabia sobre o poema de cordel e que nunca o havia lido (figura 76), observamos avanços na aprendizagem do aluno “Daniel” quanto ao fato de esse aluno considerar o cordel “meio tradicional” (figura 79), pois inferimos que ele se sentiu familiarizado com os personagens do time de Lampião porque eram cangaceiros, o que nos leva a afirmar também a eficácia da aplicação da atividade grupal de contextualização histórica, proposta na *sequência expandida* de Cosson (2012), realizada na oficina de *O Futebol no Inferno* na qual ocorreram pequenos seminários sobre o fenômeno histórico do cangaço relacionando-os com o folheto lido.

Quando o estudante “Daniel” afirma que o cordel é “fictício”, ainda acredita existirem fatos citados no folheto de cordel que são reais e isso é revelado através das expressões “algumas coisas” e “são verdadeiras” (figura 79), ou seja, a falta de esclarecimento nessa parte da produção textual nos conduz a afirmar que ele não teve muito êxito na compreensão de que todo texto literário é ficcional.

Por fim, passamos para o parágrafo final do aluno “Davi” paralelizando com a resposta que ele formulou diante da pergunta número 3 (três) do questionário diagnóstico:

Embora eu não tenha gostado muito desse cordel, ele fala da cultura popular do nosso estado de forma poética. Também vi no jogo que chamavam o intervalo do jogo de recreio, acho que chamavam o intervalo de recreio por que o jogo era muito agitado. Lampeão joga bruto e também é o pior jogador do campo de futebol do é o pior jogador do campo de futebol do inferno. porque ele age com muita violência que comparado aqui na terra também tem brigas e mortes entre torcedores quando era só para ter paz. Em achei esse texto e além disso apresenta varias coisas sobre o futebol que tem nos jogos de futebol que sempre existiu e existe até hoje, mas sei que esse texto tem poesia, é bem feito mesmo eu não tendo gostado muito porque ele acontece no inferno.

Figura 80: Final do texto do aluno “Davi”: “Embora eu não tenha gostado muito desse cordel, ele fala da cultura popular do nosso estado de forma poética, também vi no jogo que chamavam o intervalo do jogo de recreio, acho que chamavam o intervalo do jogo de recreio por que o jogo era muito agitado lampeão joga bruto e também é o pior jogador do campo de futebol do é o pior jogador do campo de futebol do inferno. porque ele age com muita violencia que comparado aqui na terra também tem brigas e mortes entre torcedores quando era só para ter paz. Em achei esse texto e além disso apresenta varias coisas sobre o futebol que tem nos jogos de futebol que sempre existiu e existe até hoje, mas sei que esse texto tem poesia, é bem feito mesmo eu não tendo gostado muito porque ele acontece no inferno”.

3. O que você sabe sobre o poema de cordel?

que podem passar uma mensagem

Figura 81: Resposta do aluno “Davi”: “que podem passar uma mensagem”.

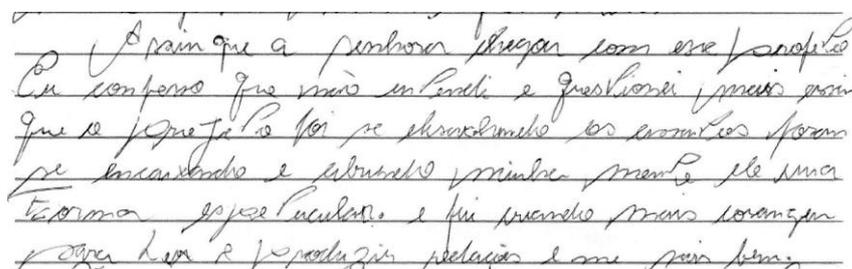
Verificamos, no trecho final do aluno “Davi”, que ele ampliou seus conhecimentos sobre o cordel aprendendo em específico que o folheto *O Futebol no inferno* retrata a cultura pernambucana (figura 80) realizando então, uma contextualização histórica proposta na sequência expandida de Cosson (2012) e nos revelando “uma atitude humilde, receptiva ante a cultura popular para poder apreender-lhe os sentidos” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 125).

Em segundo lugar, “Davi” (figura 80) demonstra entender que em um cordel há poesia, contextualização poética, depois expôs a presença das contextualizações

histórica e presentificadora ao relacionar contextos contemporâneos, retratados nos cordéis, de forma a torná-lo atual, independentemente da época de sua produção, avançando no letramento literário enquanto processo de aquisição e ratificando a primeira tese de Jauss (1994) no sentido de detectarmos a interação entre o aluno-leitor e o folheto lido, *O Futebol no Inferno*.

Confirmamos, aqui, o quanto os alunos avançaram no processo de formação de leitor do texto literário, após a aplicação das oficinas, no tocante ao *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988), confirmado, por exemplo, a partir do posicionamento final do aluno “Davi”, ao dizer “mas sei que esse texto tem poesia, é bem feito mesmo eu não tendo gostado muito porque ele acontece no inferno” (figura 80), logo ele atingiu os propósitos desse método, pois, compreendeu criticamente o texto lido, ampliando seu horizonte de expectativas, bem como tornou-se receptivo à obra, questionando à medida que a relacionava com seu conhecimento de mundo e ele transformou seu horizonte de expectativas, já que em seu repertório, sabia apenas que o cordel transmitia algo (figura 81).

Consideramos relevante expor duas amostras contendo trechos de uma das atividades desenvolvida nessa última oficina, precisamente na etapa de ampliação (AGUIAR e BORDINI, 1988) na qual os alunos elaboraram um depoimento geral sobre as atividades vivenciadas. Ressaltamos que não iremos analisar tais textos visto que não fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, nosso intuito restringe-se a corroborar mais uma vez o sucesso do trabalho com o texto literário em sala de aula rumo à formação do leitor.



Assim que a senhora chegou com esse projeto
Eu confesso que não entendi e questionei mais assim
que o projeto foi se desenvolvendo os eventos foram
encaixando e abrindo minha mente de uma
forma espetacular e eu fui criando mais coragem
para ler e produzir redações e me sair bem.

Figura 82: Trecho do depoimento do aluno “Sansão”: “Assim que a senhora chegou com esse projeto Eu confesso que não entendi e questionei mais assim que o projeto foi se desenvolvendo os eventos foram encaixando e abrindo minha mente de uma Forma espetacular. e eu fui criando mais corangen para Ler e produzir redações e me sair bem”.

Depoimento

Através desse projeto, desenvolvi mais habilidades de escrita e um gosto para a leitura de cordel.

Ao longo desses meses interpretamos vários textos (poesias, poemas, cordeis) Procuramos nos expressar melhor cada vez mais... Aprendemos vários tipos de produção de texto. Fizemos debates em sala, seminários em grupos nos cartazes e painéis. Aprendemos sobre o cangaço. Um dos poemas mais polemicamente estudados foi o "futebol no inferno" que é um sátira em relação ao futebol Contado de um modo divertido. Fizemos uma carta sobre outro texto "O Soldado Jogador" que aborda um meio diferente de crescer, entre outros...

Figura 83: Depoimento completo do aluno "Salomão": Depoimento

Através desse projeto, desenvolvi mais habilidades de escrita e um gosto para a leitura de cordel.

Ao longo desses meses interpretamos vários textos (poesias, poemas, cordeis) Procuramos nos expressar melhor cada vez mais... Aprendemos vários tipos de produção de texto. Fizemos debates em sala, seminários em grupos nos cartazes e painéis. Aprendemos sobre o cangaço. Um dos poemas mais polemicamente estudados foi o "futebol no inferno" que é um sátira em relação ao futebol Contado de um modo divertido. Fizemos uma carta sobre outro texto "O Soldado Jogador" que aborda um meio diferente de crescer, entre outros..."

Por fim, observamos que os alunos conseguiram realizar uma leitura reflexiva do folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, bem como o quanto avançaram na compreensão das contextualizações temática, presentificadora e poética visto que, conforme já afirmamos, inicialmente, os estudantes se mostraram arredios ao título e conteúdo desse folheto, no entanto, ao passo que as atividades sistematizadas de leitura foram se desenvolvendo, eles se mostraram receptivos à obra, percebendo nela sua poeticidade, reconhecendo-a como obra de ficção na qual frui a imaginação do leitor.

No próximo capítulo teceremos comentários pertinentes aos resultados e discussões em torno da realização dessa pesquisa.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo se propõe a discutir os resultados obtidos a partir do *corpus* desta pesquisa, o questionário diagnóstico e as duas produções escritas individuais dos alunos. Destacamos, inicialmente, a importância do questionário escrito que nos forneceu informações sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a literatura de cordel. Esse tipo de atividade foi fundamental para o direcionamento da elaboração das duas oficinas didáticas aplicadas em sala de aula, pois verificamos a falha da escola no tocante ao trabalho com a literatura de cordel, afinal essa instituição precisa realizar atividades que contemplem a diversidade de gêneros textuais, incluindo os diferentes tipos de textos literários.

Destacamos que essa primeira coleta, nos proporcionou dados quantitativos e qualitativos, pois do quantitativo de 36 (trinta e seis) alunos que responderam ao questionário, 9 (nove) deles disseram na primeira questão que nunca ouviram sequer falar sobre a literatura de cordel e, a partir das respostas encontradas nas demais questões, constatamos práticas isoladas de atividades com o cordel no decorrer da vida dos discentes. Por se tratar de alunos do 8º ano do Ensino torna-se preocupante porque o trabalho com os diversos tipos de textos precisa ser contínuo. Ratificamos a relevância da escolha desse tipo de texto literário para intervir em sala de aula rumo ao processo de aquisição do letramento literário dos estudantes.

As práticas de leitura vivenciadas na escola precisam ser sistematizadas para não propiciarem apenas prazer, mas também auxiliarem no desenvolvimento da formação leitora dos alunos, por isso aplicamos as duas oficinas baseadas no *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) e na proposta teórico-prática do *Letramento Literário*, de Cosson (2012).

No decorrer dessas oficinas os alunos demonstraram habilidades de compreensão dos folhetos de cordel trabalhados, pois tratavam de assuntos próprios dos seus contextos sociais, no entanto alguns apresentaram dificuldades no que diz respeito à interpretação de determinados trechos desses cordéis, conforme discutiremos a seguir.

A primeira oficina girou em torno do folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros e embora tenha sido elaborada com base no *Método Receptional* (AGUIAR e BORDINI, 1988) aliado às etapas da sequência básica do *Letramento Literário*, destacamos a presença marcante da contextualização

presentificadora e temática, próprias da sequência expandida (COSSON, 2012), estabelecendo um diálogo constante entre os alunos-leitores e a obra lida, pois foi assim que os estudantes materializaram suas interpretações de leitura, relacionando o contexto da obra com suas experiências de vida.

Outro aspecto relevante nessa oficina, foi o prazer vivenciado pelos alunos através da *katharsis e da poiesis* (JAUSS, 1979b), pois além da obra ter proporcionado a leitura de fruição, cada aluno assumiu a coautoria do texto lido quando se colocou no lugar do protagonista e escreveu uma carta pedindo clemência ao comandante. Então, verificamos o envolvimento emocional dos estudantes através de expressões como, por exemplo: “Pelo amor de Deus comandante acredite em mim”, do aluno “Salomão” (figura 39), ou ainda no texto do aluno “Sansão”: “confie em mim” (figura 41) e “tenha piedade de mim” do aluno “Adão” (figura 60).

Quanto à interpretação das estrofes referentes às cartas de baralho, averiguamos que ora os alunos apresentavam interpretação, ora faziam apenas uma paráfrase da estrofe lida, como no caso do aluno “Adão” que dos 13 (treze) tipos de cartas existentes em um baralho, parafraseou 8 (oito), interpretou coerentemente 4 (quatro) e não citou o valete, provavelmente pelo fato de que no enredo do poema narrativo *O Soldado Jogador* essa carta não servia de argumento para a reza do soldado, pois representava o sargento que delatou Ricarte.

O aluno “Davi” foi o único que registrou sua interpretação sobre o valete afirmando que essa carta lhe lembrava o sargento que o acusava, demonstrando aqui ter percebido as astúcias realizadas por Ricarte, porque “Davi” usou da mesma esperteza desse soldado ao pedir na carta que o comandante o perdoasse assim como ele perdoava o sargento delator (figura 59).

Salientemos que “Davi” (figura 50) foi um dos alunos que no questionário diagnóstico relatou o fato de nunca ter participado de qualquer atividade envolvendo a leitura de cordel e agora mostrou efetiva participação na etapa de interpretação da sequência básica proposta por Cosson (2012).

No decorrer da oficina percebemos que as atividades de leitura apontaram caminhos para a aquisição do letramento literário dos alunos, pois a leitura do folheto de cordel *O Soldado Jogador* levou muitos estudantes a se sentirem atendidos pelo fato de a narrativa do folheto se voltar para questões religiosas pertencentes ao conhecimento de mundo deles. Os discentes mostraram também ter ocorrido ruptura dos seus horizontes

de expectativas ao passo que perceberam a profanação do sagrado, por parte do protagonista desse cordel, tiveram seu horizonte questionado ao notarem que o texto literário se relaciona com a forma pela qual eles veem o mundo e demonstraram ter ciência de que compreenderam além do que constava no enredo do folheto, ou seja, destacamos a etapa de ampliação do horizonte de expectativas desses educandos (AGUIAR e BORDINI, 1988). Podemos tomar como confirmação dessas práticas as palavras dos alunos “Sansão” e “Noé” ao interpretarem a vigésima primeira estrofe falando sobre a carta de número 4 (quatro).

Nos desfechos das cartas produzidas pelos alunos, apareceram diferentes tipos de sentenças dadas ao soldado jogador, o estudante “Daniel” (figura 61) pensou ter sido condenado à morte enquanto “Salomão” (figura 62) achou que fora apenas preso, isto é, vemos a obra de ficção “[...] estabelecer com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário” (ZILBERMAN, 1988, p. 114).

No que concerne à segunda oficina aplicada, relembramos que nela contém o *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988) fundido à sequência básica com 4 (quatro) contextualizações da sequência expandida (COSSON, 2012). Os alunos efetuaram seu registro de leitura se posicionando diante do que compreenderam sobre o folheto de cordel *O Futebol no Inferno*, de José Soares.

Em face da proposta de trabalharmos um novo texto literário com a turma, observamos que o folheto de cordel escolhido, *O Futebol no Inferno*, apresentou maior grau de literariedade a ser percebida pelos alunos, conforme propõe Cosson (2012). Durante as etapas de motivação, determinação e atendimento do horizonte de expectativas dos estudantes, eles demonstraram que iriam receber bem a obra, devido ao fato de a maioria da turma gostar do tema futebol. Apesar disso, na etapa de introdução do poema de cordel já houve um rompimento no horizonte de expectativas dos alunos, pois foram unânimes em dizer que não gostaram do título do cordel, por falar do inferno, perguntando à professora, se não havia outro cordel com um assunto melhor para eles lerem.

O desafio estava lançado, afinal conforme afirmam Aguiar e Bordini (1988, p. 85) a “ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo”, ou seja, a apresentação de um texto literário que rompeu com um

tipo de leitura a qual já fazia parte do repertório do aluno foi fundamental para levá-lo a desenvolver seu letramento literário. E, no que diz respeito ao folheto *O Futebol no Inferno*, o tema futebol era atuante no contexto da turma, por isso auxiliou na receptividade dos alunos perante a obra.

Os resultados da interpretação do folheto trabalhado nessa oficina foram positivos em três aspectos fundamentais, o primeiro se refere ao fato de os alunos estabelecerem um diálogo contínuo entre a obra lida e suas experiências de leitura, de mundo, de seres pertencentes a uma sociedade em determinados contextos. Tal interação, tão difundida pela *Estética Recepção* (1979), leva o aluno através da percepção estética a completar os sentidos do texto com base nas suas experiências, conforme exemplificamos através da produção do aluno “Davi” (figura 63) ao relacionar o personagem, do cordel “Barrabaz” [sic] com o personagem bíblico “Barrabás”, confrontando seu conhecimento de mundo com a obra em foco.

O segundo ponto diz respeito à percepção dos alunos diante das contextualizações histórica, poética, presentificadora e temática (COSSON, 2012). À vista disso, iniciamos confirmando a presença da contextualização histórica nos registros dos alunos “Sansão, Daniel e Davi” (figuras 65, 79, e 80); bem como da poética no registro dos textos de todos os alunos selecionados: “Noé”, “Sansão”, “Daniel”, “Adão”, “Salomão” e “Davi” (figuras 66, 67, 68, 69, 71 e 80, respectivamente); assim também os alunos “Daniel”, “Noé”, “Adão” e “Davi” (figuras 64, 66, 76 e 80, na devida ordem) apontaram a contextualização presentificadora; e, por último, os estudantes “Noé” e “Salomão” (figuras 70 e 71) nos trouxeram amostras além da contextualização presentificadora, a temática.

As confirmações de tantos dados, das contextualizações vigentes nos textos dos alunos, evidenciam o quanto avançaram no processo de formação do leitor do texto literário da primeira para a segunda oficina, apresentando maiores habilidades de leitura reflexiva e de letramento literário, sendo conduzidos, a serem leitores críticos e conscientes dos seus novos manejos ante a obra literária e dos futuros desafios que enfrentarão no ato da leitura de textos literários.

Já o terceiro aspecto condiz com o reconhecimento, por parte dos alunos, de que o poema narrativo estudado tratava-se de um texto ficcional e, portanto, todo tipo de situação imaginária era possível, por isso o enredo trazia a narrativa de um jogo que acontecia no inferno com regras e situações sobre-humanas, segundo relataram os estudantes, foi o caso, por exemplo, do aluno “Salomão” (figura 71) ao dizer: “Sei que é

uma história inventada, mas é muito criativo esse cordel” e na anotação do aluno “Davi” (figura 80) ao afirmar que o texto retrata nossa cultura “de forma poética”.

Em diversos textos dos alunos encontramos as teses de Jauss (1994), conforme amostragem do aluno “Noé”, “Salomão” e “Sansão” (figuras 70, 71 e 72, respectivamente), bem como vimos a partir da leitura materializada de *O Futebol no Inferno*, a aplicabilidade do *Método Receptional* contribuindo positivamente na interpretação dos educandos atingindo alguns de seus objetivos como nas produções dos alunos “Adão” (figura 76) e “Davi”, (figura 80).

Em ambas as oficinas a intertextualidade se fez presente, sendo que na primeira com mais enfoque, pois *O Soldado Jogador* se reportava às questões religiosas nas quais os alunos confrontaram esse folheto com seu repertório de leitura da *Bíblia*, e, em menor grau em *O Futebol no Inferno*, quando, por exemplo, o aluno “Davi” (figura 63) associa o nome de um personagem desse folheto com outro personagem bíblico.

Após ter aplicação de todas as atividades dessa oficina o aluno “Sansão” sugeriu como culminância, organizarmos uma apresentação grupal para expormos sobre os folhetos estudados, comprovando a receptividade significativa das obras lidas. Imediatamente todos concordaram e em uma breve discussão decidiram fazer um grande painel sobre *O Soldado Jogador* e uma maquete retratando *O Futebol no Inferno*, também expuseram cartazes e painéis contendo as atividades grupais e individuais desenvolvidas nas oficinas. Assim, esses dados apontam para a etapa de ampliação do *Método Receptional*, de Aguiar e Bordini (1988), visto que ratificam a tomada de consciência dos alunos demonstrando que adquiriram novas habilidades a partir da leitura do texto literário.

Ressaltamos que as apresentações foram apreciadas por toda a comunidade escolar, nos turnos matutino e vespertino, conforme comprovamos com algumas fotos em anexo, evidenciando a importância da sistematização das práticas de leitura individual e coletiva em busca da formação do leitor literário na escola como caminho profícuo para a aquisição do letramento literário dos alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de novos caminhos para auxiliar na formação leitora do aluno, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo principal de analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno a partir da leitura de folhetos de cordel. Para tal, aplicamos atividades sistematizadas de leitura do texto literário que proporcionaram aos alunos momentos de encontro pessoal dos seus conhecimentos prévios com o contexto das obras lidas, bem como aos momentos coletivos nos quais tiveram a oportunidade de compartilhar os sentidos construídos a partir da leitura dos folhetos vivenciando o letramento literário na escola.

Diante da dificuldade que os alunos possuem quanto à leitura reflexiva de textos, detectado o pouco conhecimento deles sobre a literatura de cordel e ao constatarmos que muitos não participavam de atividades frequentes envolvendo textos da literatura de cordel, vimos que o questionário foi de fundamental relevância porque foi a partir dos dados, nele coletados, elaboramos as sequências didáticas aplicadas nas oficinas.

Observamos também que as teorias e métodos trabalhados foram essenciais para a aplicação das sequências didáticas e análises dos resultados dessa pesquisa, ao passo que nos forneceram meios para confirmar nossa hipótese inicial, na qual afirmava ser possível formar leitores através da prática da leitura de folhetos. Isto é, comprovamos através dos textos individuais escritos pelos alunos que a intervenção contínua e sistematizada na escola, em relação à leitura do texto literário, conduz o aluno ao letramento literário e conseqüentemente a sua formação como leitor proficiente.

Outro objetivo foi analisar as produções escritas dos alunos quanto à compreensão e interpretação dos folhetos de cordel e relacioná-las ao contexto do leitor. Acreditamos assim, que atingimos tais propósitos, haja vista que através dos registros nos quais há a presença de leituras reflexivas e contextualizadas, efetivadas pelos estudantes, verificamos o quanto eles desenvolveram novas habilidades de leitura do texto literário.

A escolha do texto literário em forma de cordel foi fundamental para ampliar novas habilidades de leitura no estudante, porque segundo Pinheiro (2008, p. 107) a literatura de cordel “é experiência viva que se refaz a cada leitura” e também pelo motivo de que os índices de oralidade poética presentes nos folhetos trabalhados propiciaram uma leitura prazerosa, servindo como incentivo para o aluno imergir na leitura do texto literário buscando atribuindo-lhes sentidos.

No que concerne à leitura enquanto prática social, compreendemos que, por se tratar de alunos do Ensino Fundamental, ainda caminham para a formação de leitores capazes de avaliar suas práticas de leitura, sabendo aplicá-las nos diferentes contextos, portanto reconhecemos a parcialidade das interpretações perante as leituras dos folhetos, realizadas pelos estudantes, pois, embora tenhamos apresentado propostas voltadas para a leitura do texto literário, sabemos que não conseguimos formar leitores críticos no decorrer de duas oficinas vivenciadas, até mesmo porque o ato de formação de leitores constitui um processo gradativo e contínuo a ser efetuado no decorrer de toda a vida do ser humano.

Cientes de que esse trabalho contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos e para a avaliação da prática pedagógica do professor, desejamos que ele sirva como ponte para novos estudos acerca da formação de leitores na escola.

Por fim, o trabalho com a literatura de cordel levou os alunos a conhecerem melhor esse texto literário enquanto objeto artístico, que ao ser lido, oportuniza a leitura de fruição. Os estudantes também foram levados a compreender, interpretar e refletir sobre as obras trabalhadas, confrontando-as com seus valores e percepções de mundo, indo ao encontro do processo de aquisição do letramento literário e caminhando para a sua formação leitora, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. Rio de Janeiro: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., v. 13, n. 48, p. 383-400, jul/set., 2005.
- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALMEIDA, João Ferreira de. **A Bíblia da Mulher**: leitura, devocional, estudo. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por que? A literatura e o ensino. In. DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-49.
- ALVES SOBRINHO, José. **Cantadores, Repentistas e Poetas Populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Futebol. In. DRUMMOND, Luís Maurício Graña e DRUMMOND, Pedro Augusto Graña (Orgs.). **Quando é dia de futebol**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 13.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da tarde**. Apresentação Davi Arrigucci Jr. 3. ed. São Paulo: Global, 2012.
- BARROS, Leandro Gomes de. O Soldado Jogador. In. MEDEIROS, Irani (Org.). **No reino da poesia sertaneja**: antologia de Leandro Gomes de Barros. João Pessoa: Ideia, 2002, p. 237-240.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria do Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série legislação; n. 263 PDF)

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: estudos da teoria e história literária. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1985.

_____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____ e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Círculos de leitura letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A seleção de textos literários em três modos de ler. In. MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009, p. 35-45.

DIAS, Gonçalves. **Poemas**. Seleção, introdução e notas de Péricles Eugênio da Silva Ramos. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. Trad. Waltensir Dutra São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In. BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2003, p. 119-184.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. São Paulo: **Edição e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GONÇALVES, Maria Magaly Trindade e BELLODI, Zina C. **Teoria da literatura "revisitada"**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HAURÉLIO, Marco. **Antologia do cordel brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.
- _____. **Breve história da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.
- _____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In. JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a, p. 43-61.
- _____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. O prazer estético e as experiências fundamentais das poiesis, aisthesis e katharsis. In. JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b, p. 63-82.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2013.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento?**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo. Ática, 2005.
- _____. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 51-62.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul/dez, 2011.
- LEFFA, Vilson, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.
- LOIS, Lena. **Teoria e Prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LOPES, José de Ribamar (Org.). **Literatura de Cordel: Antologia**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1994.
- LUYTEN, Joseph Maria. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MARIA, Luiza de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Maria. Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Apresentação. In. PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 7-27.
- MELO, Daisy. O cordel como instrumento de interesse nas escolas. In. BELO, Roberto (Org.) **Literatura de cordel: a cultura popular em movimento**. Recife: Coqueiro, 2012, p. 45-55.
- MELO, Veríssimo de. Literatura de cordel: visão histórica e aspectos principais. In. LOPES, José de Ribamar (Org.). **Literatura de Cordel: Antologia**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1994, p. 3-52.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta**. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: A questão dos cânones literários. In. GAMA-KHALIL, Marisa Martins e ANDRADE, Paulo Fonseca (Orgs.). **As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez**. GpEA: CAPES, 2013, p. 11-25.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In. PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008, p. 55-68.

_____ e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PEREIRA, Margarida. Cordel: uma linguagem do sentimento. In. SILVA, Ivanda Maria Martins e ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de (Orgs.). **Literatura: alinhavando ideias, tecendo frases, construindo textos**. Recife: Baraúna, 2008, p. 167-182.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE, 2012b.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literatura para todos. In. **Revista Literatura e Sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - USP. n. 9. São Paulo: USP, 2006, p. 16-29.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINHEIRO, Hélder e LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **O cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa com Literatura de Cordel. In. PAIVA, Maria Aparecida et al. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 97-109.

_____. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Idéia, 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: amores difíceis. In. PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e Letramento: espaços,**

suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003, p. 127-145.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, Josivaldo Custódio da. Prefácio. In. TORRES, Avanilda. **A noite é companheira do poeta & outros cordéis**. Xilogravura de Marcelo Soares. Timbaúba, PE: Prelo Edições, 2014, p. 11-17.

SOARES, José. **Cordel**: José Soares. Introdução e seleção Mark Dinneen. São Paulo: Hedra, 2007.

_____. **O Futebol no Inferno**. Timbaúba, PE: Folhetaria de Cordel, 1974.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOBRINHO, José Alves. **Cantadores, Repentistas e Poetas Populares**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre. Penso, 1998.

SOMBRA, Fábio. **Cordel e viola**: literatura popular em versos na formação do leitor. Belo Horizonte: Lê, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. São Paulo: **Edição e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Futebol de Rua. In. NOVAES, Carlos Eduardo et al. (Orgs.). **Crônicas 6**. São Paulo: Ática, 2002, p. 59-61.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In. _____ e RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. A leitura na escola. In. ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 9-22.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo. Ática, 1989.

_____. Leitura literária e outras leituras. In. BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 71-87.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

OBRAS CONSULTADAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: O contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Universidade de Brasília, 1999.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.

BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coord. Geral Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação – novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do Poema**. São Paulo: Ática, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Ática, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VIANNA, Arievaldo. **Leandro Gomes de Barros**: vida e obra. Com textos de apresentação de Marco Haurélio e Gilmar de Carvalho; ilustrações de Jô Oliveira. Fortaleza: Edições Fundação Sintaf. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I: CARTA DE ANUÊNCIA



Nosso Compromisso é com o seu Sucesso!

Escola Municipal Pio X

E-mail: pioxcarpina@gmail.com

Rua: Nunes Machado, 289 - Fone: (81) 3621-1853

Portaria de Funcionamento 0030 de 30/01/1986- D.O. de 01/02/1986

Inscrição M- 153.003 – INEP: 26088223



GOVERNO DE
CARPINA
A FORÇA DO TRABALHO

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora Lindaci Cavalcanti de Azevedo, sob responsabilidade da mesma como pesquisadora principal, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada A Leitura do Folhetó de Cordel: uma proposta de letramento literário a caminho da formação do leitor no 8º ano, sob orientação do professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva. Ciente dos objetivos da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam segurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento com determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Carpina, 08 de agosto de 2017.

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor da instituição

Josias Ferreira de Lima

Josias Ferreira de Lima

Diretor

Mat. 14.995-1

APÊNDICE II: TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada A Leitura do Folheto de Cordel: uma proposta de letramento literário a caminho da formação do leitor no 8º ano sob minha responsabilidade e do orientador Josivaldo Custódio da Silva cujo o objetivo é analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno com as leituras de folhetos de cordel.

Para a realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: Método Receptional de Aguiar e Bordini (1988) aliado a teoria do Letramento Literário de COSSON (2012).

Seu nome assim como todos os seus dados que lhe identifiquem serão mantidos em sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos: a realização da pesquisa pode manifestar opiniões ou assuntos pessoais dos envolvidos e atrasar um pouco o planejamento dos conteúdos do bimestre.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que reveja a metodologia adotada.

Os benefícios esperados com o resultado dessa pesquisa são aprofundar a formação leitora do aluno levando-o a caminhar no processo de letramento literário.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o(a) senhor(a) deve procurar a pesquisadora Lindaci Cavalcanti de Azevedo, Avenida Assis Chateaubriand, 498, Santo Antônio, Carpina – PE, fone: (81) 994752092 e o professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva, UPE – *Campus Mata Norte*.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone (81) 3183-3775 ou ainda através do e-mail comitê.etica@upe.br.



Seu Compromisso é com o seu Sucesso!

APÊNDICE III: TERMO DE CONCESSÃO

Escola Municipal Pio X

E-mail: pioxcarpina@gmail.com

Rua: Nunes Machado, 289 - Fone: (81) 3621-1853

Portaria de Funcionamento 0030 de 30/01/1986- D.O. de 01/02/1986

Inscrição M- 153.003 – INEP: 26088223



GOVERNO DE
CARPINA
A FORÇA DO TRABALHO

TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Concedo o uso desta escola a pesquisadora Lindaci Cavalcanti de Azevedo, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada A Leitura do Folheto de Cordel: uma proposta de letramento literário a caminho da formação do leitor no 8º ano, sob orientação do professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta escola que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Carpina, 08 de agosto de 2017.

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor da instituição

Josias Ferreira de Lima

Josias Ferreira de Lima

Diretor

Mat. 14.995-1

ESCOLA MUNICIPAL PIO X

APÊNDICE IV: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Em referência à pesquisa intitulada A Leitura do Folheto de Cordel: uma proposta de letramento literário a caminho da formação do leitor no 8º ano, eu Lindaci Cavalcanti de Azevedo e minha equipe composta por Josivaldo Custódio da Silva, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa a vir a identifica-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Carpina, 08 de agosto de 2017.

Prof^á. Lindaci C. Azevedo

Licenciada em Língua Portuguesa/
Língua Inglesa

Lindaci C. de Azevedo
Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo

Josivaldo Custódio da Silva
Assinatura de todos os membros da equipe

APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V. S.^a a participar da pesquisa *A Leitura do Folheto de Cordel: uma proposta de letramento literário a caminho da formação do leitor no 8º ano, sob responsabilidade da pesquisadora Lindaci Cavalcanti de Azevedo, orientada pelo professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva tendo por objetivo analisar o processo de letramento literário na produção escrita do aluno com as leituras de folhetos de cordel.*

Para realização desse trabalho usaremos os seguintes métodos: Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1988) aliado ao Letramento Literário de Cosson (2012).

Esclarecemos que manteremos o anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito de pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais com filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos: a realização dessa pesquisa pode manifestar opiniões ou assuntos pessoais dos envolvidos ou atrasar um pouco o andamento dos conteúdos previstos no planejamento bimestral.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique a pesquisadora para que reveja a metodologia.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são aprimorar a formação leitora do aluno, levando-o a caminhar para o letramento literário.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora Lindaci Cavalcanti de Azevedo, Av. Assis Chateaubriand, 498, Santo Antônio, Carpina-PE, fone: (81) 9 94752092 e o Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva, UPE - *Campus* Mata Norte.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone (81) 3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.

APÊNDICE VI

Questionário diagnóstico

1. Você já ouviu falar em literatura de cordel?

2. Você já leu algum folheto de cordel? Caso sua resposta seja positiva, qual o título ou assunto retratado do folheto lido?

3. O que você sabe sobre o poema de cordel?

4. Onde você teve o primeiro contato com um poema de cordel?

5. Descreva como foi seu primeiro contato com o cordel?

6. Você vivenciou alguma experiência com a literatura de cordel fora da escola?

Descreva caso a resposta seja positiva.

7. No decorrer da sua vida estudantil você realizou atividades sobre o poema de cordel?

8. Como ocorreram as atividades que você já praticou, na sala de aula, com o cordel?

APÊNDICE VII

I Sequência didática para a aplicabilidade do letramento literário em uma turma do 8º ano – Língua Portuguesa

OBJETIVO

Desenvolver o letramento literário a partir do folheto de cordel *O Soldado Jogador*, de Leandro Gomes de Barros, visando à formação do leitor.

METODOLOGIA

Utilizamos como suporte teórico prático a sequência básica que foi vivenciada durante 05 (cinco) aulas divididas em uma semana, no terceiro bimestre de 2017. As duas primeiras aulas foram ser geminadas, nelas ocorreram à motivação, a determinação e o atendimento do horizonte de expectativas do aluno; a introdução, a leitura e a ruptura do horizonte de expectativas do aluno. Já a interpretação, o questionamento e a ampliação do horizonte de expectativas ocorrerão nas duas últimas aulas, que poderão ser germinadas ou não, seguindo o roteiro abaixo discriminado:

1. MOTIVAÇÃO, DETERMINAÇÃO e ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

40 minutos

- Roda de piadas onde os alunos, em quatro grupos, compartilharam os textos orais de forma lúdica expressando sua criatividade e conhecimento do mundo que o cerca.
- Cada grupo socializou, para toda a turma, a piada que mais interessou a todos.

- Em grupo de seis os alunos a professora entregou jornais para que eles lessem e discutissem sobre o que mais achou interessante na seção de esporte. A professora circulou entre os grupos observando as discussões.
- A professora realizou a leitura da sétima, nona e décima sexta estrofes do poema “O Soldado Jogador” e fez a exposição das mesmas em cartazes para apreciação e leitura de todos, incentivando-os a levantarem hipóteses sobre o *corpus* e o tipo de texto a ser estudado.

2. INTRODUÇÃO

20 minutos

A professora fez uma explanação sobre:

- História e tipologia do cordel.
- Diferença entre cordel e xilogravura.
- Apresentação da coletânea em que o folheto está incluso.
- Breves considerações sobre a Biografia do autor e suas obras.

3. LEITURA E RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

40 minutos

- Cada aluno recebeu uma cópia do folheto de cordel *O Soldado Jogador* e efetuou a leitura silenciosa.
- Depois foi realizada uma leitura oral intercalada entre os alunos.
- Os alunos receberam uma cópia do poema “Futebol”, de Carlos Drummond de Andrade e leram silenciosamente.
- A professora declamou o poema de Drummond para a turma e realizou, coletivamente, sua interpretação levando os alunos a explorar a literariedade do mesmo.
- A professora transformou o verso “*futebol se joga na alma*”, no seguinte questionamento: Por que futebol se joga na alma? Responda montando um painel. Utilize

linguagem verbal, não verbal ou as duas. Esses painéis foram organizados coletivamente, em grupos de seis alunos.

- Cada grupo socializou seu painel comentando ou lendo-o na íntegra. Depois foram fixados na parede.

4. INTERPRETAÇÃO, QUESTIONAMENTO e AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

150 minutos (três aulas)

- Em grupo de no máximo 6 (seis) estudantes, os alunos fizeram à releitura do folheto *O Soldado Jogador* socializando suas impressões sobre a leitura.
- Em seguida, cada grupo produziu um diálogo entre o soldado acusado e o comandante interrogador, direcionando um novo final para o personagem, partindo da estrofe em que se efetua sua prisão.
- Houve a socialização dos textos produzidos pelos grupos para observarem os novos rumos dado ao *corpus* do texto em suas diferenças, semelhanças e novas contextualizações.
- O aluno agora foi levado a supor que o soldado tinha sido condenado. Então a interpretação da obra foi materializada através de uma carta escrita, individual, na qual os alunos se colocaram no lugar do protagonista, pedindo clemência ao comandante.
- As cartas produzidas foram expostas em um grande painel, na sala de aula, para a leitura de todos.
- Ocorreu um debate, em grande grupo, onde a professora mediadora questionou sobre a receptividade da obra lida, sobre os avanços e as dificuldades da leitura na busca dos sentidos dos textos, contextualizando-os a realidade de vida dos alunos e incentivando-os na busca da leitura extraclasse de novos textos.

APÊNDICE VIII

II Sequência didática para a aplicabilidade do letramento literário em uma turma do 8ºano – Língua Portuguesa

OBJETIVO

Desenvolver o letramento literário a partir do folheto de cordel *O Futebol no Inferno* de José Soares o poeta repórter, visando à formação do leitor.

METODOLOGIA

Utilizamos como suporte teórico metodológico a sequência básica com 04 (quatro) contextualizações da sequência expandida, agregadas ao Método Recepcional que foram vivenciados durante 08 (oito) aulas, no quarto bimestre de 2017. Essas aulas não necessitaram de serem geminadas e seguiram seguinte roteiro:

1. MOTIVAÇÃO, DETERMINAÇÃO e ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

40 minutos

- Os alunos assistiram a um breve documentário sobre futebol.
- Na sequência, houve um debate sobre quem inventou o futebol e suas regras, quais os times que eles torcem e sobre torcida organizada.
- Cada aluno recebeu uma cópia e realizou uma leitura socializada da crônica “Futebol de Rua” de Luís Fernando Veríssimo.
- Em círculo, a turma realizou um estudo temático coletivo se posicionando quanto ao texto lido.

2. INTRODUÇÃO

10 minutos

- A Professora apresentou o autor e informações variadas sobre a produção poética de José Soares.

3. LEITURA e RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

50 minutos

- Houve leitura silenciosa do poema de cordel *O Futebol no Inferno*.
- Os alunos assistiram ao vídeo dos poetas Caju e Castanha, no qual cantam em ritmo de embolada uma versão do folheto *O Futebol no Inferno*, de José Soares.
- Organizados em grupos, os alunos ensaiaram e apresentaram algumas estrofes do poema, apresentando um jogral em ritmo de embolada.

4. INTERPRETAÇÃO E QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

50 minutos

- Houve a releitura silenciosa da obra.
- Em pequenos grupos, os alunos escreveram uma nova sequência em forma de narrativa, definindo o final do jogo após prorrogação.
- A socialização foi oral na qual cada grupo expôs o seu texto, que foi entregue ao professor.
- Houve a releitura do folheto “O Soldado Jogador”. Desta vez, essa leitura foi em grupos de seis alunos que discutiram sobre os avanços e dificuldades nas leituras dos folhetos.
- A professora solicitou uma pesquisa extraclasse sobre o cangaço e seus personagens.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÕES

4.1.1 Histórica

20 minutos

- De posse de uma pesquisa solicitada em aula anterior, houve uma socialização, em forma de pequenos seminários, sobre o cangaço e seus personagens, relacionando ao folheto estudado.

4.1.2 Poética

30 minutos

- Estimulados pela professora, os alunos foram direcionados a realizar um estudo coletivo em busca da tessitura verbal da obra explorando a linguagem; as figuras; a composição (estrofe, rima, métrica, ritmo, sonoridade); os elementos da narrativa. Tudo o que faz dela um texto literário.

4.1.3 Presentificadora e Temática

50 minutos

- Os alunos ouviram três áudios com as músicas que foram temas da seleção brasileira em 1970, 1974 e 2014.
- Em grupos de no máximo 6 alunos, cada equipe recebeu diferentes textos sobre a seleção brasileira na copa de 70 e 74, e, após análise, ocorreu um debate para socializar as leituras, paralelizando-as com a copa, 2014 e a atual seleção do Brasil.
- Usando o tema "*Futebol e poesia*", cada grupo criou um slogan, em cartolina, que foi socializado com a turma e fixado no mural da escola.

4.2 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

100 Minutos

- Foi apresentado em Datashow algumas manchetes sobre violência gerada entre torcedores.
- Os alunos foram se posicionar, oralmente, em relação as manchetes vistas e sua relação com o folheto trabalhado.
- Em duplas, os alunos responderam, escrevendo, a seguinte pergunta feita pela professora: “*É possível trabalhar temas sociais num texto literário? Justifique*”.
 - Cada dupla socializou suas respostas, gerando uma breve discussão mediada pela professora.
- A pedido da turma, organizamos novamente grupos de 6 (seis) alunos para debaterem sobre o folheto *O Futebol no Inferno*.
 - Cada aluno se posicionou, sobre a obra lida, *O Futebol no Inferno*, redigindo um pequeno texto que será entregue ao professor.

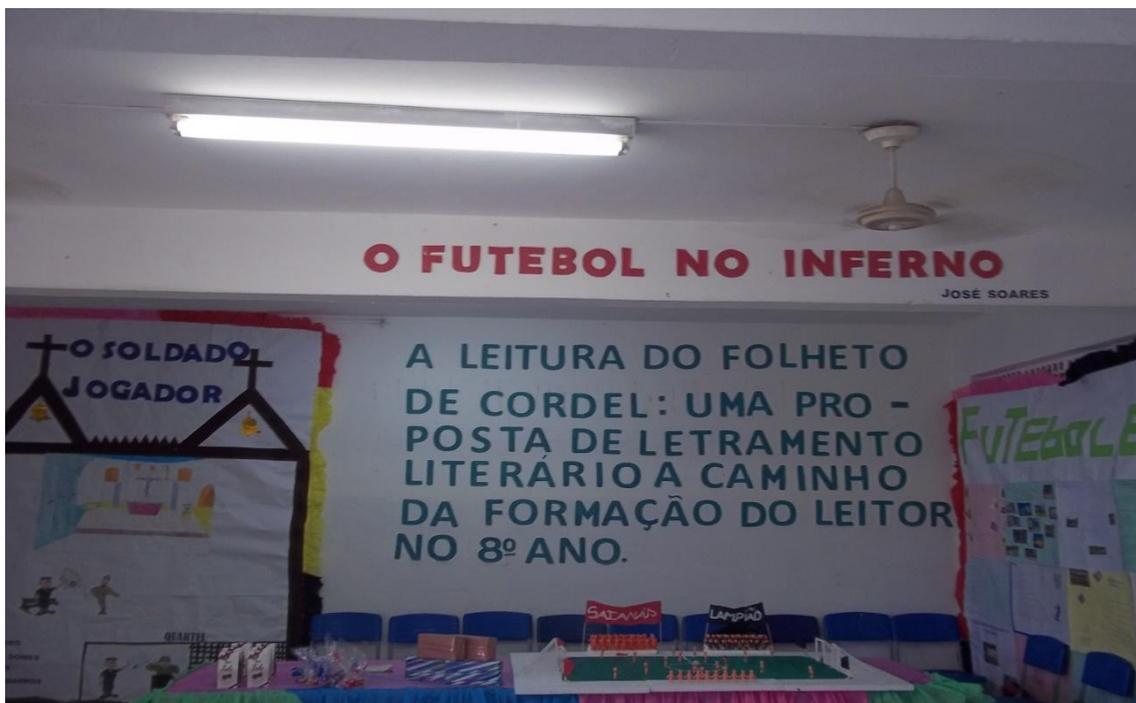
5. AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DO ALUNO

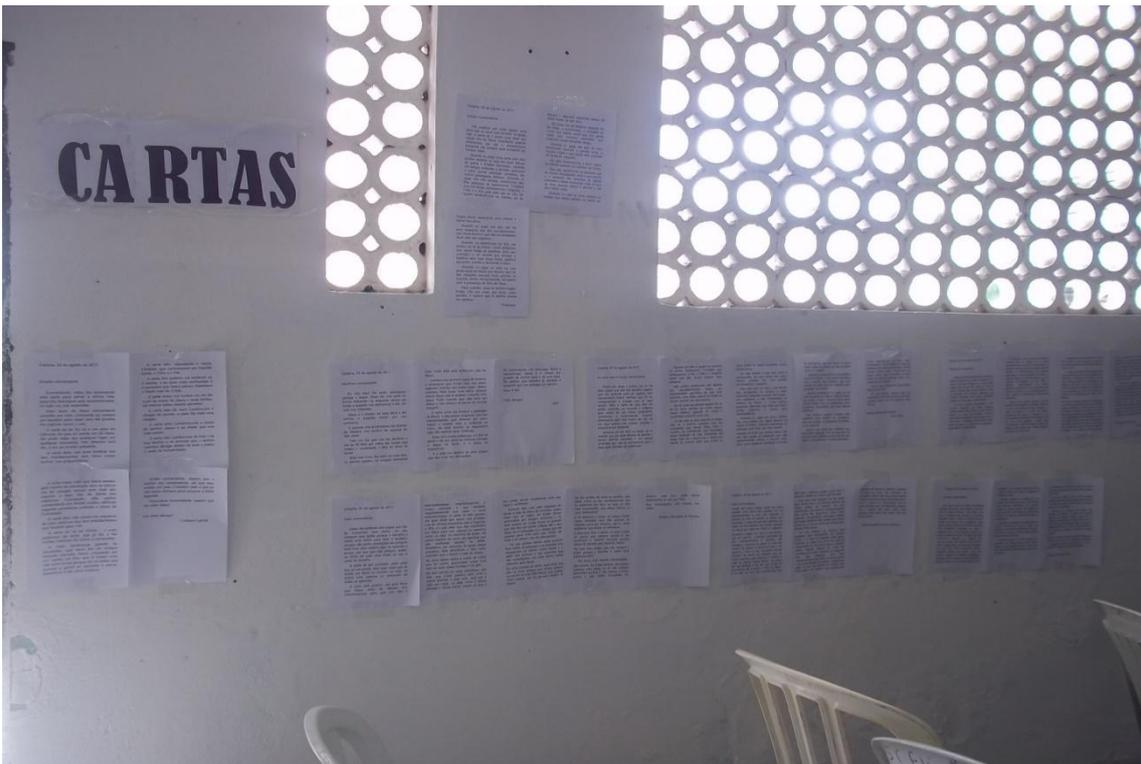
50 minutos

- A professora realizou uma entrevista informal, em grande grupo, para investigar sobre o horizonte de expectativas dos alunos.
- Em grande grupo, cada aluno deu seu depoimento sobre o processo de leitura desenvolvido.
- Cada aluno escreveu e entregou a professora seu depoimento.

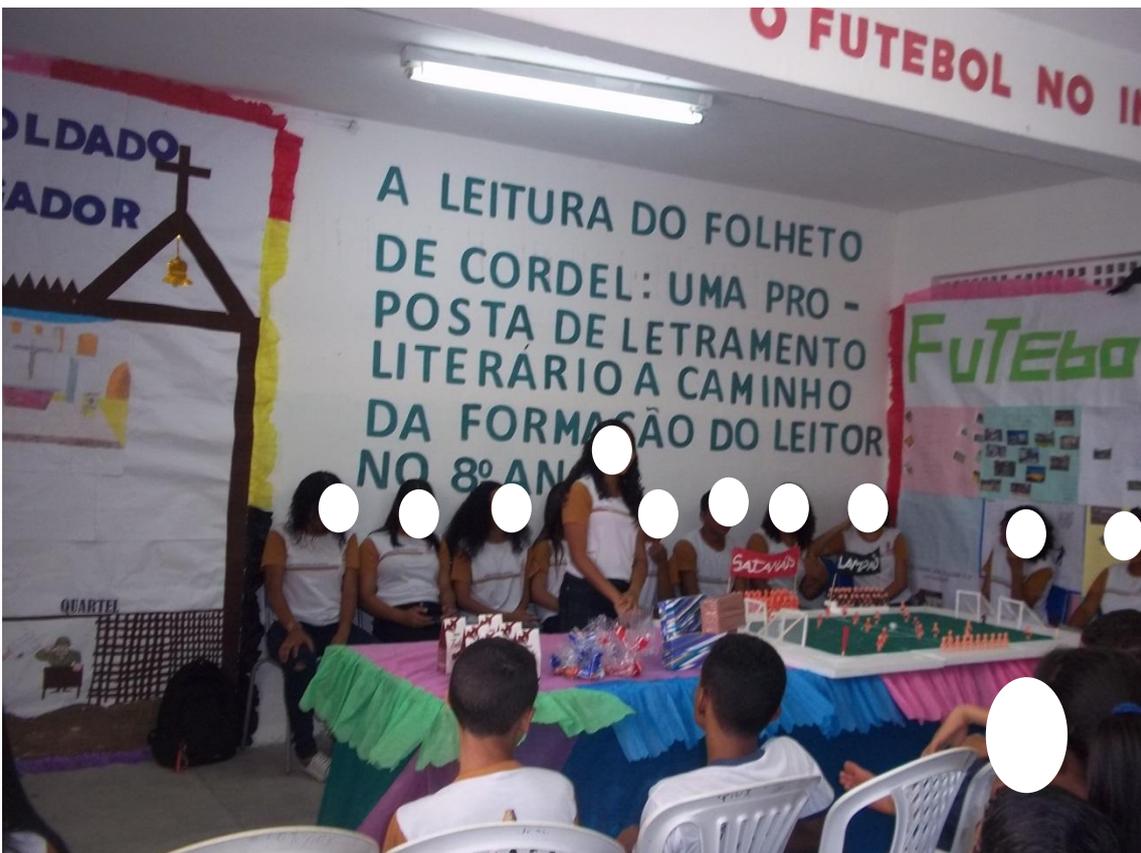
APÊNDICE IX

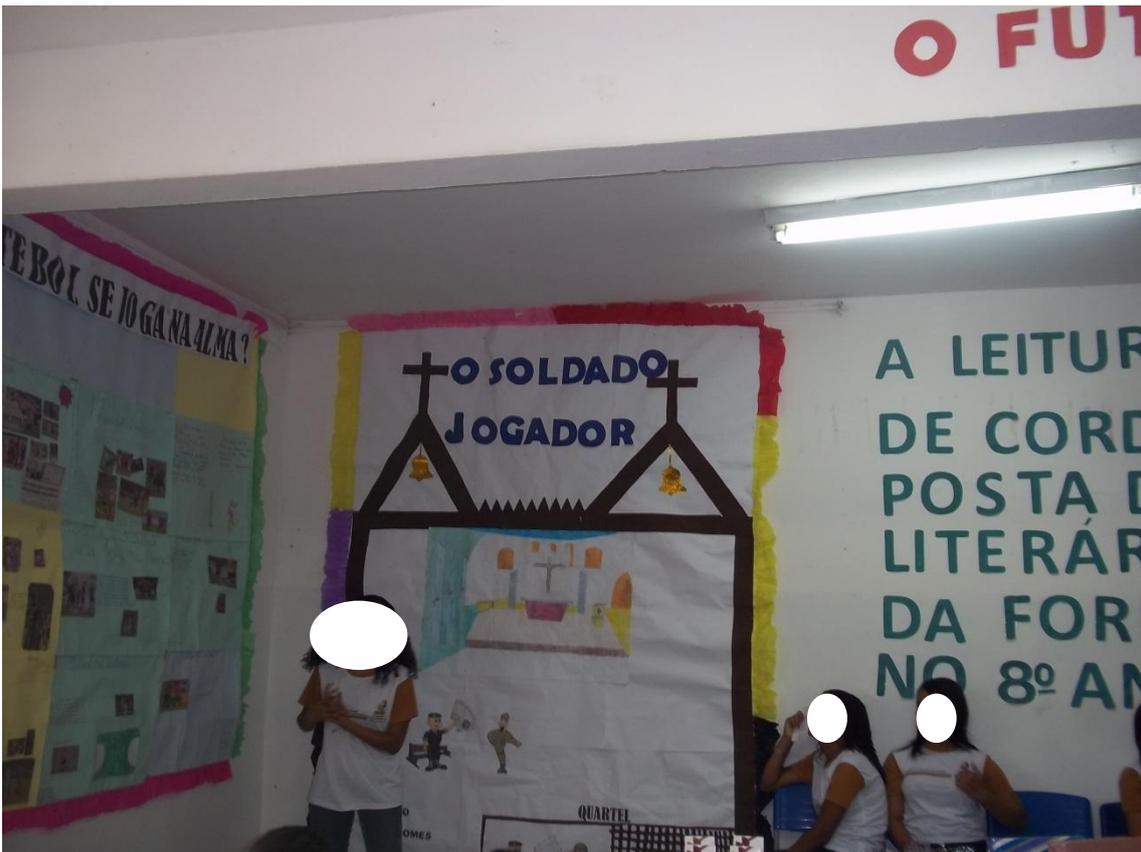
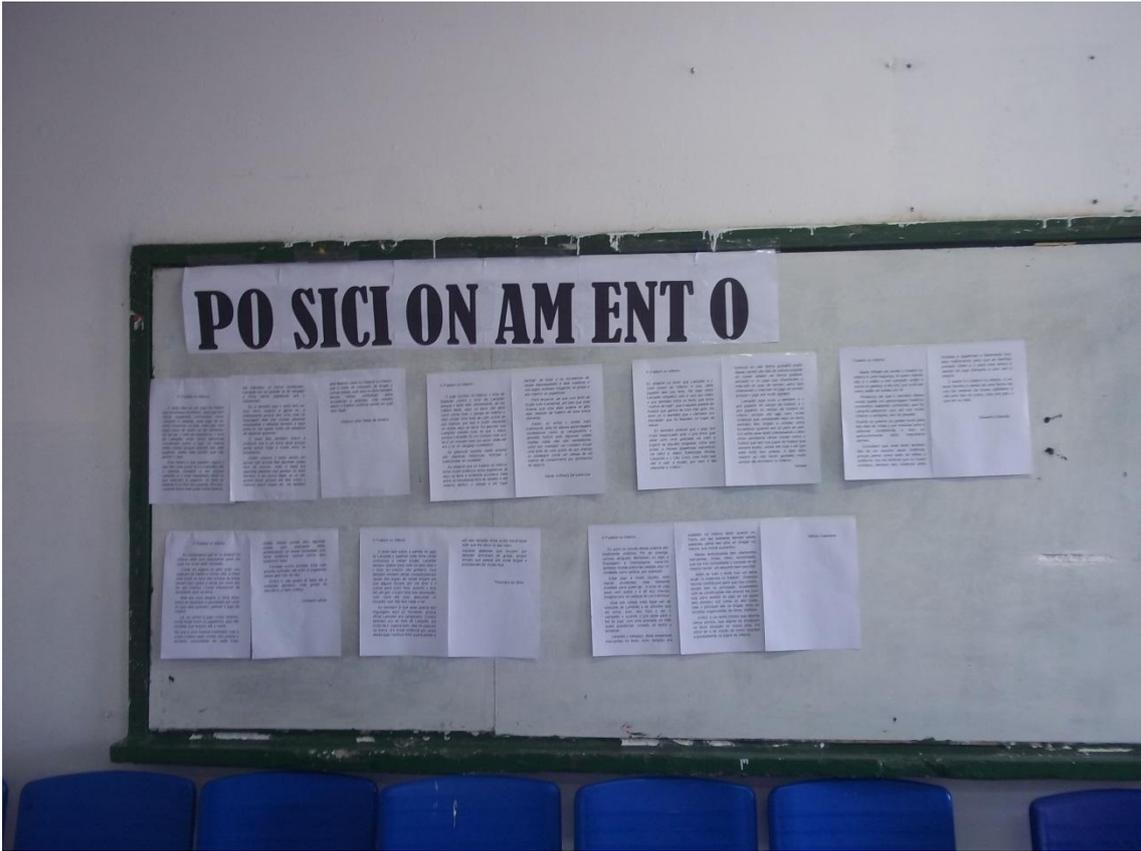
FOTOS











ANEXOS

ANEXO I

O SOLDADO JOGADOR

Era um soldado francês
Que se chamava Ricarte
Jogador de profissão
E nunca foi numa parte
Que não trouxesse no bolso
O resultado da arte.

Os franceses nesse tempo
Tinham por obrigação
O militar ou civil
Seguir a religião
O Papa deitava a lei
Botava em circulação.

Ricarte soldado velho
Com trinta anos de tarimba
Aonde ele achava jogo
De lasquinê ou marimba
Dizia logo: eu vou ver
Água na minha cacimba.

Um dia faltou-lhe o soldado
Pôs-se Ricarte a pensar
Onde podia haver jogo
Que ele pudesse jogar
Era domingo e a missa
Não havia de tardar.

Dinheiro não tinha um xis
A crédito ele nem falava
Pois o soldado francês
Na taberna onde comprava
Só pegava no objeto
Porém depois que pagava.

Tocou estrada da missa
Veio o sargento chamá-lo
Ricarte ainda pediu
Para ele dispensá-lo
Porém o sargento disse:
- Sou obrigado a mandá-lo!

Ricarte foi para a missa
Com grande constrangimento
Era obrigado a cumprir
A lei do seu regimento
Mas não podia afastar
O jogo do pensamento.

O soldado na igreja
Chegou, se ajoelhou
Trouxe no bolso da blusa
Um baralho que tirou
E endireitando as cartas
Uma patota formou.

Não viu que tinha atrás dele
Um sargento ajoelhado
E ali observou
Tudo quanto foi passado
E disse: - Depois da missa
Você está preso, soldado.

Efetuando a prisão
E seguiu no mesmo instante
Foi com o soldado preso
À casa do comandante
Dizendo ter cometido
Um crime muito agravante.

- Pronto, senhor comandante
Está aqui preso um soldado,
Que foi ao templo ouvir missa
Lá estava ajoelhado
Encarmassando um baralho
Que traz no bolso guardado.

Perguntou-lhe o comandante
- Quem deu-te esta criação?
Disse Ricarte: - Senhor
Se ouvisse minha razão
Eu lhe dizia o motivo
Que existe pra esta ação.

- Que motivo tem você
Sabendo que é proibido?
Ignora que o jogo
No exército é abolido?
Disse o soldado: - Meu jogo
Muda muito de sentido...

Muda de sentido, como?
Disse Ricarte: - Eu direi;
- Pois explique como é,
Porque eu o ouvirei,
Depois da explicação
O solto ou castigarei!

Disse o soldado: - Primeiro
É preciso confessar
Que ganho um soldo mesquinho
E esse soldo não dar
Para eu comprar um livro
Para na missa rezar!

- Por isso compro um baralho
E rezo nele constante.
- Que reza há num baralho?
Perguntou o comandante,
- Há tudo da escritura
Velha, nova, assim por diante...

Então disse o comandante:
- Você vem errado a mim.
Disse o soldado: - Eu explico,
Do princípio até o fim;
Como é essa oração?
Disse o soldado: - É assim.

- Por exemplo: a carta ás
Que tem um ponto somente
Faz recordar que existe
Um só Deus onipotente
Quando chamamos por Ele
O encontramos presente.

- Quando eu pego nos dois
Ali premedito eu
Que em duas tábuas de pedra
O Criador escreveu
Quando em sarças ardentes
A Moisés apareceu.

- Quando eu pego no três
Me recordo a divindade
Por exemplo: as três pessoas
Da Santíssima Trindade
Que nós todos conhecemos
O Espírito, o Filho e o Padre.

- Os quatro lembram-me as quatro
Marias de Nazaré
Que foram Maria Alfa
E Maria Salomé
Madalena e a Virgem Pura
Esposa de São José.

- Os cinco me faz lembrar
Aquele dia de fel
As cinco chagas de Cristo
Feitas por mão tão cruel
Que matou crucificado
O filho de Deus de Israel.

Quando eu pego em seis de ouro
Faço premeditação
Seis dias o Senhor gastou
Na obra da Criação
Formou tudo quanto existe
Sem em nada por a mão.

Os sete lembram-me a hora
Negra, triste, amargurada
Os sete passos de Cristo
Em sua paixão sagrada
Com sete espadas de dores
A Mãe de Deus foi cravada

O SOLDADO JOGADOR

Nos oito, vejo as pessoas
 Que do dilúvio escaparam
 Noé, a mulher e três filhos
 E três noras se salvaram
 O resto as águas cobriram
 Onde todos se afogaram.

Quando eu pego nos nove
 Vejo na imaginação
 Os nove meses ditosos
 Da divina encarnação
 Que Jesus passou no ventre
 Da Virgem da Conceição.

Quando eu pego nos dez
 Não posso ali me esquecer
 Dez mandamentos ficaram
 Para o povo se reger
 Os dez se encerram em dois
 Como todo mundo vê.

Quando eu pego no rei
 Me lembro do Rei da Glória
 O ente mais poderoso
 Que já vimos na história
 Que não precisa soldado
 Para alcançar a vitória.

Quando eu pego na sota
 Me vem lembrança daquela
 Que toda Jerusalém
 Enriqueceu só com ela
 Aquela que deu a luz
 Ficando a mesma donzela.

Eis, aí meu comandante
 As razões do seu soldado
 Não posso comprar um livro
 Meu soldo é muito mirrado
 Compro um baralho onde rezo
 Porque só custa um cruzado.

Então disse o comandante:
 - Em todas cartas falaste
 Tu esqueceste o Valete?
 Foi porque não te lembraste?
 Não é também uma carta,
 Porque não apresentaste?

Disse o soldado: essa carta
 É uma carta ruim,
 Eu quando compro baralho
 Tiro ela dou-lhe fim
 Tem traços deste sargento
 Que denunciou de mim.

Disse o comandante a ele:
 Ricarte tu és passado
 Teus vinte anos de praça
 Foi tempo bem empregado
 Vou-te passar a sargento
 E dou-te um soldo dobrado.

ANEXO II

O FUTEBOL NO INFERNO



JOSÉ SOARES
(Poeta Repórter)

O FUTEBOL NO INFERNO

No futebol do Inferno
Está grande a confusão.
Vai haver melhor-de-tres
Pra ver quem é campeão,
Se o time de Satanás
Ou o clube de Lampião

Lampião ganhou um turno,
Satanás, outro também.
No domingo que passou
Empataram em 100 a100.
E a grande decisão
Vai ser domingo que vem

Nas profundezas do Inferno,
Aonde se ver um nó
De três milhões de diabos,
A conversa é uma só:
Os torcedores falando
Assunto de futebol

- 02 -

A torcida do Inferno
 Diz que o jogo está perdido,
 Porque Lucifer não joga,
 Pois se encontra contundido,
 E o supervisor Concriz
 Anda muito aborrecido

O jogo ia ser no Sábado,
 Porém Lampião não quis.
 Além disso ele só faz
 O que lhe vem ao nariz.
 E por isso o pau cantou
 Na escolha do juiz

Porque Satanás queria
 Que o juiz fosse Cancão,
 E essa escolha também
 Não agradou Lampião,
 Que ficou mais irritado
 Do que cavalo do cão

A CIF do Inferno
 Quis suspender o torneio,
 Porém, a Rádio Profundas
 Opinou para um sorteio.
 E dizem que, na Loteca,
 Vai dar coluna do meio

- 03 -

Quando fizeram o sorteio
 Do juiz, deu Birimbau.
 Lampião disse pra ele
 -Eu toda vida fui mau.
 Apite o jogo direito,
 Se não quiser levar pau!

Depois, a Rádio Profundas,
 Por ordem de Capataz,
 Anunciava, através
 Do locutor Barrabáz,
 A escalação completa
 Do time de Satanás

O goleiro do Inferno
 Se chama Dr. Buçú
 O beque-central, Peitica
 E o volante, Papangú.
 Pra ser o quarto-zagueiro
 Estão procurando Tú

O tripé de meio-campo
 Tem o diabo Rabichola.
 O meia-direita é Bimba.
 O meia-esquerda é Frajola.
 O centro-avante é Cão Côxo
 Que é coxo mas joga bola

- 04 -

Eis a escalação correta
Do time de Lampião:
Corisco, Chapéu de Couro,
Maritaca e Capitão,
Sucuri, Bicho do Mato,
Louro Branco e Tira-a-Mão

O campo, lá no Inferno,
Tem muita descompostura:
Mil metros de comprimento,
Por quinhentos de largura.
As traves de oitenta metros,
Por setenta de altura

No time de Satanás
Só joga quem tiver marra.
Quando o juiz marca pênalti,
O goleiro sai da barra.
Ele mesmo chuta a bola,
Corre pro gol e agarra

O juiz apita nu,
Com a mão no bolso furado.
São dezoito jogadores:
Nove para cada lado,
E todo diabo, lá
Assiste o jogo deitado

- 05 -

O campo tem quatro barras,
Mas só jogam dois goleiros.
No ataque, jogam cinco,
Na defesa, dois zagueiros,
E lá, as arquibancadas,
Eles chamam de poleiros

Por jogarem com dez bolas,
Deixam a defesa indecisa,
E se um diabo segurar
O outro pela camisa,
Recebe o cartão vermelho
E depois leva uma pisa

E tem mais outro detalhe:
No time de Lampião
O jogador usa chuteira.
Porém não usa meião.
E se fizer gol de cabeça,
O juiz apita mão

Toda vez que sai um gol,
Não botam a bola pro meio.
Lá não tem tiro de meta,
Dois toques, nem escanteio,
E o intervalo do jogo
Eles chamam de recreio

- 06 -

São dez juizes reservas
 Que ficam de prontidão.
 Os trajes são diferentes,
 Pra não haver confusão.
 Joga um time, sem camisa,
 E o outro, sem calção

Lampião só joga bruto,
 Bem na base do chinelo.
 Domingo, ele disputou
 Uma bola com Pinguelo,
 Fez a falta, e Berimbau
 Lhe deu cartão amarelo

A torcida gritou: -Pênalti?
 Começou a sacanagem.
 Lampião olhou pro árbitro
 Com a cara de selvagem,
 E Berimbau não deu pênalti
 Porque não teve coragem

O time de Lampião
 Só ganha jogo na marra.
 A equipe que perder,
 É quem vai fazer a farra,
 E os cartolas assistem
 O jogo em cima da barra

- 07 -

A bola pesa dez quilos
 E é de aço maciço.
 Se o jogador for expulso,
 Leva um cacete roliço.
 E quando o jogo acabar,
 Toma um bom chá de sumiço

Quem torce por Lampião,
 Entra no campo, de graça,
 Mas, pra passar na roleta,
 Precisa ter muita raça,
 E lá dentro ainda ganha
 Um picolé de cachaça

Lá, não existe barreira,
 Nem sequer tiro esquinado.
 O quarto-zagueiro, lá
 Se chama beque-sentado,
 E quem tocar no juiz,
 É expulso do gramado

Se o juiz marcar pênalti
 Na barra de Lampião,
 Ele manda os cangaceiros
 Armarem uma confusão,
 E ainda vai bater
 Pênalti na barra do cão

- 08 -

São quarenta mil soldados
Armados de mosquetão.
O juiz apita o jogo
Com uma granada na mão,
Pra sacudir no primeiro
Que fizer reclamação

Lampião, quando se zanga,
Dá até no delegado.
O jogo dura três dias,
E se o juiz tá cansado,
Corre pro túnel e dar
O jogo por encerrado

Querem adiar o jogo
Para o dia do juízo.
Porquê, quando chove muito,
O jogo dá prejuízo.
Pensam até em transferir
O jogo pro Paraíso.

Fim.

Recife, 13/06/1974

JOSÉ SOARES

JOSÉ FRANCISCO SOARES nasceu em Campina Grande, Paraíba, em 05 de janeiro de 1914, e morreu em Timbaúba, Pernambuco, em 09 de janeiro de 1981.

Filho de uma família de poetas populares e violeiros repentistas, foi almocreve, pedreiro e cacheiro viajante, para ganhar a vida antes de dedicar-se à poesia.

Passou a auto-denominar-se "poeta-repórter", pelo fare jornalístico que possuía, competindo de igual para igual com os jornais e a televisão ao divulgar notícias acerca de vários acontecimentos. Ferrenho torcedor do Santa Cruz, time pernambucano, chegou a escrever mais de 30 folhetos com temas sobre o futebol.

Casou-se 4 vezes e foi pai de 14 filhos, sendo que dois deles, Gerônimo e Otávio, residem em São Paulo e são xilogravadores, e Marcelo Soares que além de xilógrafo e poeta, reside atualmente em Timbaúba, Pernambuco.

Capa: xilogravura de Marcelo Soares

FOLHETARIA CORDEL

Rua João Samuel da Costa, n° 13

Cohab - Timbaúba - PE

CEP: 55870-000

Tel.: (0**81)3631-0321

marceloalvessoares@yahoo.com.br

ANEXO III

FUTEBOL

Futebol se joga no estádio?
Futebol se joga na praia,
futebol se joga na rua,
futebol se joga na alma.
A bola é a mesma: forma sacra
para craques e pernas de pau.
Mesma a volúpia de chutar
na delirante copa-mundo
ou no árido espaço do morro.
São voos de estátuas súbitas,
desenhos feéricos, bailados
de pés e troncos entrançados.
Instantes lúdicos: flutua
o jogador, gravado no ar
— afinal, o corpo triunfante
da triste lei da gravidade.

In Poesia errante

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO IV

FUTEBOL DE RUA

Luís Fernando Veríssimo

Pelada é o futebol de campinho, de terreno baldio. Mas existe um tipo de futebol ainda mais rudimentar do que a *pelada*. É o futebol de rua. Perto do futebol de rua qualquer *pelada* é luxo e qualquer terreno baldio é o Maracanã em jogo noturno. Se você é homem, brasileiro e criado em cidade, sabe do que eu estou falando. Futebol de rua é tão humilde que chama *pelada* de senhora.

Não sei se alguém, algum dia, por farrá ou nostalgia, botou num papel as regras do futebol de rua. Elas seriam mais ou menos assim:

DA BOLA – A bola pode ser qualquer coisa remotamente esférica. Até uma bola de futebol serve. No desespero, usa-se qualquer coisa que role, como uma pedra, uma lata vazia ou a merendeira do seu irmão menor, que sairá correndo para se queixar em casa. No caso de se usar uma pedra, lata ou outro objeto contundente, recomenda-se jogar de sapatos. De preferência os novos, do colégio. Quem jogar descalço deve cuidar para chutar sempre com aquela unha do dedão que estava precisando ser aparada mesmo. Também é permitido o uso de frutas ou legumes em vez da bola, recomendando-se nestes casos a laranja, a maçã, o chuchu e a pêra. Desaconselha-se o uso de tomates, melancias e, claro, ovos. O abacaxi pode ser utilizado, mas aí ninguém quer ficar no golo.

DAS GOLEIRAS – As goleiras podem ser feitas com, literalmente, o que estiver à mão. Tijolos, paralelepípedos, camisas emboladas, os livros da escola, a merendeira do seu irmão menor, e até o seu irmão menor, apesar dos seus protestos. Quando o jogo é importante, recomenda-se o uso de latas de lixo. Cheias, para agüentarem o impacto. A distância regulamentar entre uma goleira e outra dependerá de discussão prévia entre os jogadores. Às vezes esta discussão demora tanto que quando a distância fica acertada está na hora de ir jantar. Lata de lixo virada é meio golo.

DO CAMPO – O campo pode ser só até o fio da calçada, calçada e rua, calçada, rua e a calçada do outro lado e – nos clássicos – o quarteirão inteiro. O mais comum é jogar-se só no meio da rua.

DA DURAÇÃO DO JOGO – Até a mãe chamar ou escurecer, o que vier primeiro. Nos jogos noturnos, até alguém da vizinhança ameaçar chamar a polícia.

DA FORMAÇÃO DOS TIMES – O número de jogadores em cada equipe varia, de um a 70 para cada lado. Algumas convenções devem ser respeitadas. Ruim vai para o golo. Perna joga na ponta, a esquerda ou a direita dependendo da perna que faltar. De óculos é meia-armador, para evitar os choques. Gordo é beque.

DO JUIZ – Não tem juiz.

DAS INTERRUPTÕES – No futebol de rua, a partida só pode ser paralisada numa destas eventualidades:

a) Se a bola for para baixo de um carro estacionado e ninguém conseguir tirá-la.

Mande o seu irmão menor.

b) Se a bola entrar por uma janela. Neste caso os jogadores devem esperar não mais de 10 minutos pela devolução voluntária da bola. Se isto não ocorrer, os jogadores devem designar voluntários para bater na porta da casa ou apartamento e solicitar a devolução, primeiro com bons modos e depois com ameaças de depredação. Se o apartamento ou casa for de militar reformado com cachorro, deve-se providenciar outra bola. Se a janela atravessada pela bola estiver com o vidro fechado na ocasião, os dois times devem reunir-se rapidamente para deliberar o que fazer. A alguns quarteirões de distância.

c) Quando passarem pela calçada:

- 1) Pessoas idosas ou com defeitos físicos.
- 2) Senhoras grávidas ou com crianças de colo.
- 3) Aquele mulherão do 701 que nunca usa sutiã.

Se o jogo estiver empate em 20 a 20 e quase no fim, esta regra pode ser ignorada e se alguém estiver no caminho do time atacante, azar. Ninguém mandou invadir o campo.

d) Quando passarem veículos pesados pela rua. De ônibus para cima. Bicicletas e Volkswagen, por exemplo, podem ser chutados junto com a bola e se entrar é gol.

DAS SUBSTITUIÇÕES – Só são permitidas substituições:

a) No caso de um jogador ser carregado para casa pela orelha para fazer a lição.

b) Em caso de atropelamento.

DO INTERVALO PARA DESCANSO – Você deve estar brincando.

DA TÁTICA – Joga-se o futebol de rua mais ou menos como o Futebol de Verdade (que é como, na rua, com reverência, chamam a *pelada*), mas com algumas importantes variações. O goleiro só é intocável dentro da sua casa, para onde fugiu gritando por socorro. É permitido entrar na área adversária tabelando com uma Kombi. Se a bola dobrar a esquina é córner.

DAS PENALIDADES – A única falta prevista nas regras do futebol de rua é atirar um adversário dentro do bueiro. É considerada atitude antiesportiva e punida com tiro indireto.

DA JUSTIÇA ESPORTIVA – Os casos de litígio serão resolvidos no tapa.