

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Maria Aparecida da Silva Izídio

**O USO DO FOLHETO DE CORDEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO**

GARANHUNS
2015

Maria Aparecida da Silva Izídio

O uso do folheto de cordel na formação do leitor literário: uma perspectiva de letramento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Elcy Luiz da Cruz

Co-orientadora: Prof^a Dra. Amara Cristina de B. S. Botelho

**GARANHUNS
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

Izídio, Maria Aparecida da Silva.

O uso do folheto de cordel na formação do leitor literário: uma perspectiva de letramento/Maria Aparecida da Silva Izídio. – 2015.

125 f.: il.

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco – UPE, Garanhuns, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Elcy Luiz da Cruz.

Co-orientação: Profa. Dra. Amara Cristina de B. S. Botelho.

Referências.

1. Letramento literário. 2. Folheto de cordel. 3. Leitor. 4. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Aparecida da Silva Izídio

**O USO DO FOLHETO DE CORDEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO**

Aprovada em: ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr. Elcy Luiz da Cruz
UPE – Campus Garanhuns

Prof^a. Dra. Edvanea Maria da Silva
IFPE- Campus Recife

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho
UPE – Campus Garanhuns

Aos meus pais, ao meu esposo e aos meus filhos a quem devo as mais singelas homenagens.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela manutenção de minha fé.

Aos meus pais, pelo prazer da satisfação, pela educação, pelo amor.

Aos meus filhos, David, Pedro e M^a Alice, por ser fonte de luz para a realização dos meus objetivos.

Ao meu marido, Pedro Augusto, pela paciência, pelas contribuições, pelo incentivo.

À minha amiga Mabel Azevedo, pelo acolhimento, pelos risos e prantos.

Ao meu orientador, Elcy Luiz pelo empenho e dedicação.

À minha co-orientadora, Cristina Botelho, pela generosidade, paciência e humildade.

À amiga Aparecida Ferreira, pela forma iluminada em que apareceu na minha vida.

Aos alunos participantes, pela participação e solidariedade durante todo o trabalho desta pesquisa.

Aos professores Alan Miraestes, Máxima Cíntia e Eurico Júnior, pela contribuição, disponibilidade e solidariedade.

Ao meu amigo, Marcílio Fernando, pela imensa contribuição em ouvir e entender minhas ausências.

Ao professor e amigo, Kléber Costa, pelo incentivo e colaboração na formulação do projeto de pesquisa.

Aos meus amigos, Odmar Anísio, Genarks Oliveira e Sônia Regina, pelos cuidados com Maria Alice enquanto eu dissertava.

A todos os meus professores e professoras do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, *Campus* Garanhuns, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições.

Ao professor, Josivaldo Silva, pelas generosas palavras ao avaliar meu trabalho e pelas contribuições dadas.

A todos que compõem a turma do Profletras 2014.2, pelo acolhimento, respeito e colaboração em momentos tão delicados.

A literatura da minha vida

Olhar atento...

O pai surge na porteira

A casa ganha movimento

O saco colocado na mesa

A mãe em busca

De lá brotam novidades.

Satisfação

Contradição

O queijo

Divisão em sexta parte

Um saquinho!!!

Bala?!?

O que falta?

No bolso...

Não!!!

Cadê???

E agora?

Como será à noite?

Por que não encontro?

Ah! Embaixo do pacote de farinha

Farinha como cobertura.

Ele.

O folheto encantador

À luz do candeeiro

Personagens se revelam

O prazer toma conta de tudo.

O sono chega

O sonho vem

A ilusão permanece

O Cordel.

Encanto

União

Lembranças

Voz

Carinho

Toque

Cultura

Amor

Aventura

Riquezas... tantas

Esperança.

Tudo cabia.

Tudo vivia.

Iluminada infância.

Muito obrigada Literatura!

(Poema escrito por mim em homenagem aos meus pais que amam folheto de cordel)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de incentivo à leitura literária na sala de aula através de folhetos de cordel. A pesquisa teve por objetivo verificar a importância da literatura de cordel na construção do leitor literário no espaço de sala de aula, bem como incentivar a leitura, através de um trabalho significativo, prazeroso, motivador e capaz de fazer o leitor querer se aproximar do texto literário. Este estudo está fundamentado em uma pesquisa-ação, desenvolvida por meio de oficinas de leitura literária realizadas numa turma de 6º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, no município de São José do Egito-PE. Como referenciais teóricos da pesquisa, recorremos às premissas de Cosson (2012, 2014), Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2008) e Rojo (2009), para tratar do letramento literário e da escolarização da leitura; Freire (2012), Haurélio (1974), Luyten (2007), Matos (2010), mais especificamente Pinheiro (2013) e Marinho e Pinheiro (2012), na discussão sobre o folheto de cordel e seu uso na escola; Candido (2004) para discutir o direito à literatura e seu poder de modificador social. Os resultados da pesquisa demonstraram que, através da aplicação das oficinas de leitura literária, conseguimos aproximar o aluno do texto literário. Foi constatado, por meio da pesquisa, que com o contato efetivo com o folheto de cordel, o aluno pode ser estimulado à leitura, à humanização, à interação, vivenciando, dessa forma, o letramento literário.

Palavras-chave: Leitor. Folheto de Cordel. Leitura Literária. Letramento literário.

ABSTRACT

This paper presents a proposal to encourage the literary reading in the classroom through chapbook cordel. The research aimed to verify the importance of literature of cordel in the construction of literary readers in classroom space as well as, to encourage reading, through meaningful work, enjoyable, motivating and able to make the reader want to approach of the literary text. This study is based on an action research, it developed through literary reading workshops in a class of 6th year of the Ensino Fundamental, a public school in the municipality of São José do Egito - PE. As a theoretical framework of the research, we use the premises of Cosson (2012, 2014), Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2008) and Rojo (2009), to discuss the literary literacy and schooling of reading; Freire (2012), Haurélio (1974), Luyten (2007), Matos (2010), more specifically Pinheiro (2013) and Marinho and Pinheiro (2012), in discussing on chapbook of cordel and its use in school; Candido (2004) to discuss the right to literature and its power of social modifier. The survey results have shown that, by applying the literary reading workshops, we can approach the students of the literary text. It has been found, through research, that with the effective contact with the chapbook of cordel, the student can be encouraged to reading, to humanization, to interaction, experiencing, thus, the literary literacy.

Keywords: Reader. Chapbook of cordel. Literary reading. Literary literacy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2. LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA.....	15
2.1. A leitura na escola e a literatura de cordel.....	15
2.2. A questão da leitura	15
2.3. Leitura escolarizada	23
2.4. A literatura de cordel	29
2.4.1. Analisando a temática mundo animal.....	37
2.4.2. Analisando a temática social.....	38
2.5. Literatura de cordel e a formação do leitor	46
3. LETRAMENTO LITERÁRIO – ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS....	52
3.1. A importância do letramento literário: teoria e prática.....	52
3.2. Letramento e escola.....	54
3.3. Letramento literário: conceito e processo de realização.....	58
4. OFICINA DE LEITURA: O FOLHETO DE CORDEL E O LETRAMENTO LITERÁRIO	71
4.1. Leitura literária: proposta de experiência.....	71
4.2. Oficinas de leitura: uma experiência literária.....	71
4.2.1 Sistematizando a experiência.....	72
4.3. Descrição das oficinas.....	78
4.3.1. Oficina I: Promovendo a construção de sentidos.....	80
4.3.2. Oficina II: Ilustração e notícia –pontos em comum.....	81
4.3.3 Oficina III: O folheto de cordel – temática social	83
4.3.4. Oficina IV: Teatralizando o folheto de cordel	84
4.4. Relatando as experiências após as oficinas	85
4.4.1. Analisando a relação entre o leitor/aluno e o folheto de cordel.....	85
4.4.2. O leitor e a experiência literária.....	87
4.4.3. Contribuição da experiência para a formação de leitores no Ensino Fundamental.....	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE A – Questionário de sondagem.....	104
APÊNDICE B – Questionário de Avaliação da Intervenção didático- pedagógica.....	105
APÊNDICE C – Plano de ação para aplicação das oficinas de leitura literária....	107
ANEXOS.....	109
Anexo I – Livreto das adivinhas.....	110
Anexo II – Cordel A galinha dos ovos d’água	113
Anexo III – Canção A triste partida	118
Anexo IV – Fotografias.....	122

INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental à sociedade, tudo o que precisamos fazer está diretamente ligado à escrita. Portanto, numa sociedade regulamentada pela escrita, não dominar as práticas de leitura é um grave problema.

Considerando a importância do incentivo às práticas de leitura e conhecendo os entraves que dificultam tal exercício, sentimos a necessidade de desenvolvermos esta pesquisa, propondo um trabalho que estimule a leitura a partir de obras literárias, como o folheto de cordel, promovendo, assim, a leitura de diferentes textos literários e não literários.

Sabemos que existem muitos empecilhos para a prática de leitura na escola, sendo vários os problemas que surgem no processo de escolarização da leitura literária, em especial, se tratando de estratégias didático-pedagógicas realizadas para que o estudante possa apropriar-se do texto literário e a partir dele poder interagir no contexto em que vive. Nessa abordagem, surgem diversas indagações sobre os meios adequados para o trabalho com o texto literário na sala de aula.

Tendo em vista tal problemática, tomamos como proposta de nossa pesquisa as seguintes perguntas: a) Como o texto literário tem sido trabalhado na sala de aula? b) Como o folheto de cordel pode estimular a leitura literária? c) De que forma o trabalho com o folheto de cordel na sala de aula pode favorecer o processo de letramento literário?

Partindo das perguntas relacionadas acima, esta pesquisa teve como objetivo geral verificar a importância do folheto de cordel na formação do leitor de texto literário no espaço de sala de aula, inserido numa perspectiva de letramento literário.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos como objeto de trabalho o folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes e a canção *A triste partida*, de Patativa do Assaré.

Como objetivos específicos, buscamos: a) utilizar o folheto de cordel como prática do letramento literário e consequente formação do leitor crítico; b) promover a valorização da cultura popular, através do estudo da produção do folheto de cordel.

Assim, esta pesquisa, intitulada *O uso do folheto de cordel na formação do leitor literário: uma proposta de letramento*, insere-se nas abordagens quantitativa e

qualitativa, assumindo o cunho da pesquisa-ação, numa abordagem descritiva e interpretativa do fenômeno estudado.

Consoante com o que afirmam Moreira e Caleffe (2006, p. 89-90), “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Os autores complementam a definição da pesquisa-ação no âmbito escolar afirmando que,

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; [...] c) introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; [...] e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 92).

Para obtenção dos dados, realizamos uma análise com foco nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura do texto literário, em especial do folheto de cordel, bem como o processo interativo dos participantes da pesquisa diante da aplicação no contexto escolar.

A intervenção didático-pedagógica foi organizada em torno de uma sequência didática que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “é um conjunto de atividades escolares, organizado em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Sendo o objetivo, desta sequência, ajudar os estudantes a melhor se apropriarem do gênero, por meio da realização de oficinas de leitura literária, permitir que a pesquisadora exerça o papel de atuante junto aos alunos participantes da pesquisa, vivenciando uma experiência de leitura literária na sala de aula.

Nosso estudo foi desenvolvido em três capítulos.

No capítulo 1, tratamos da leitura escolarizada e da inserção da literatura de cordel na sala de aula, verificando como o texto literário tem sido trabalhado na escola, bem como caracterizando as obras trabalhadas. Em seguida, evidenciamos a importância de se trabalhar a literatura de cordel na sala de aula, entendendo que é um tipo de literatura que, como tantas outras artes, merece apreciação no âmbito escolar.

Como embasamento teórico do capítulo 1, utilizamos as teorias apontadas por Freire (2012), Haurélio (1974), Luyten (2007), Matos (2010), mais

especificamente Pinheiro (2013) e Marinho e Pinheiro (2012), dentre outros que versam sobre literatura de cordel. No tocante à leitura apoiamos-nos nos discursos de Terzi (2012), Cosson (2014), Kato (1999), Solé (1998), Lajolo (1993), Kleiman (2007,2008).

No capítulo 2, detemo-nos na classificação e análise teórica do termo letramento, bem como abordamos o processo sequencial adotado por Cosson (2012) para o trabalho com o letramento literário e apresentamos o conceito e aplicação do mesmo. Consideramos nesse capítulo, além das premissas de Cosson (2012), os estudos de Soares (2012), Street (2014), Rios (2010), Rojo (2009), na ampliação da concepção do letramento escolarizado para a inter-relação com as práticas sociais, evidenciando a pluralidade que o termo letramento propõe.

O capítulo 3 é dedicado à análise da intervenção didático-pedagógica, desenvolvida numa turma de 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, localizada na zona rural, como experiência literária com o folheto de cordel selecionado para esta pesquisa. Nesta seção, encontra-se o detalhamento da sequência didática criada para vivência das oficinas literárias, a análise de dados referentes ao diagnóstico e avaliação da pesquisa realizadas no decorrer das atividades.

CAPÍTULO I

2. LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

2.1. A leitura na escola e a literatura de cordel

Diante das dificuldades em se formar leitores, visamos analisar as questões que dificultam o incentivo à leitura de textos literários, para tanto, utilizaremos o folheto de cordel como um motivador para a leitura literária, tendo em vista que o folheto é atrativo e chama a atenção de leitores, é dinâmico, relata histórias verídicas, lendárias e do cotidiano das pessoas que os produzem, muitas delas cômicas, fator que poderá desencadear o interesse por essas e outras leituras, como nos mostra Lajolo (1993) ao definir o papel da leitura no cotidiano de cada indivíduo.

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 deve) encerrar-se nela (LAJOLO, 1993, 7.).

Desse modo entendemos que o folheto de cordel proporcionará ao leitor um momento de inserção cultural e social, fomentado pelas temáticas abordadas, sendo utilizadas na escola e fora dela. Como relata Nascimento (2011):

A capacidade de absorção de enorme variedade de temas pela literatura de cordel não lhe pode fixar o atributo de mero entretenimento, de ecletismo, de alienação. Ao lado da reprodução recreativa dos contos de fadas, das aventuras maravilhosas, da fantasia expressa pelos poetas, há uma consciência perfeita de sua função social, de sua participação nas transformações da sociedade, de que se faz arauto, na elaboração de mitos e heróis (NASCIMENTO, 2011, p.221).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o estudo da literatura de cordel enquanto incentivo à leitura literária trará subsídios para o trabalho dos docentes que visam levar à sala de aula ferramentas de valorização pessoal e inserção social por meio da formação de leitores críticos, autônomos.

Trataremos a partir de agora das definições e abordagens acerca da leitura e do folheto de cordel na escola.

2.2. A questão da leitura

A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos. É a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2012, p. 84). Dentre estas habilidades, destaca-se a formação de leitores.

A alfabetização é a condição primeira para que seja desenvolvida a técnica da leitura. Porém, sabemos que não basta apenas conhecer o código linguístico, é preciso entender o que se ler, interagir com diversos tipos de leituras e, sobretudo, fazer uso de textos para promoção social do cidadão. A título de exemplificação, pode um indivíduo saber ler uma carta e não conseguir produzir um bilhete simples, ler uma notícia e não entender o conteúdo, não identificar a temática do texto.

Fatores de não entendimento do texto levam-nos a questionar sobre o que é leitura. Como lemos? O que lemos e por que lemos?

Jouve (2002, p. 17) constata que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Na mesma obra o autor, baseado nos estudos de Gilles Thérien (1990, p. 1- 4), analisa a leitura na ótica de um processo com cinco dimensões. São elas:

1. Um processo neurofisiológico – que compreende a leitura como um “ato concreto”, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. Sendo considerada, no seu aspecto físico, como “uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (JOUVE, 2002, p.18);
2. Um processo cognitivo – trata-se do entendimento do que se ler, “o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura”. Esse saber caracteriza-se pelo ato da percepção e da interpretação, imprescindíveis no ato de ler (JOUVE, 2002, p. 19);
3. Um processo afetivo – provocado pela atração pela obra. A curiosidade e a persuasão provocadas pelo autor fazem com que o leitor prenda-se à história, ao texto, à uma personagem. A afetividade com a obra é essencial para a leitura (JOUVE, 2002, p. 19);

4. Um processo argumentativo – produz a dúvida quanto à capacidade interpretativa do leitor. O autor, caprichosamente, confunde, indaga, questiona, interpela o leitor, fazendo com que ele “assuma ou não para si a argumentação desenvolvida no texto” (JOUVE, 2002, p.22);
5. Um processo simbólico – A leitura é tida como “parte interessada de uma cultura”, sendo capaz de transformar as mentalidades (JOUVE, 2002, p.22).

Tais dimensões colocam a leitura como processo formativo que parte da capacidade física de ler à manipulação de textos, por meio de interpretações, análise de contexto e aspectos culturais. A todo o momento é exposto que a decifração do código é essencial, mas que apenas a alfabetização não caracteriza a leitura, mesmo a incluindo.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que “saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2012, p. 33).

Assim, é possível compreender que a leitura é capaz de desenvolver, nos indivíduos, habilidades que farão com que estes se tornem participantes de uma sociedade na qual possam ser atuantes, conhecedores de direitos e deveres.

Embora a escola esteja no centro da formação leitora, a leitura não se efetiva exclusivamente nela. Existem outras instituições que estão legitimadas a inserirem as práticas de leitura, entre elas, destacamos igrejas, ONG's, sindicatos, e o grupo familiar. Por diversas ocasiões, vimos crianças que ingressam na escola já com habilidades de leitura e escrita, estas desenvolvidas no seio familiar. Esta atitude pode fomentar o desenvolvimento intelectual da criança e favorecer o desenvolvimento de outras competências inerentes ao ato de estudar.

Terzi (2012, p. 93) conclui que: “os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares.” Para que isso ocorra é necessário que essas crianças interajam com a maior quantidade de leituras possíveis.

Porém, numa sociedade eclética como a nossa, essa realidade tende a ser desigual, pois há crianças que não têm contato algum com leitura de textos escritos antes de ingressarem na escola, fato este que acaba por dificultar o seu desenvolvimento nas séries iniciais. Estas crianças participam de eventos de letramento na língua oral, demonstrando desenvoltura ao argumentar oralmente, mas apresentam dificuldade de interpretar textos escritos.

Não podemos denominar de letrada a pessoa alfabetizada nem tão pouco iletrada a não alfabetizada, mas, como assinala Street (2014, p. 127) “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”.

Não devemos manter uma visão conservadora de leitura enquanto mera atividade de decodificação ou captação de ideias do autor, mas, agregar concepções de que ela ocorre, para além dos muros da escola, numa visão sóciocognitiva-interacionista, como prática socialmente situada onde os conhecimentos do leitor são considerados, bem como, as interações que decorrem do momento da leitura, de acordo com as ativações dos processos de aquisição da leitura e decodificação da escrita.

Ao longo do tempo tem-se atribuído à escola, segundo Kato (1999, p. 5) os “objetivos mínimos” do ensino da leitura e da escrita. Isso compreende, dentre outras coisas, o papel de formar leitores sendo essa, talvez, a principal razão para a escolarização do texto.

Cabe à escola utilizar o tempo e o espaço que lhe são atribuídos para capacitar os estudantes a buscar novos horizontes, novos significados, novas possibilidades de crescimento, de aquisição do conhecimento, tudo isto através da prática de leitura.

A escola tem o compromisso de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade leitora do mundo. Isto não é tarefa simples, pois como aponta Silva (1983) existem motivos que acabam por dificultar o desenvolvimento do hábito de ler, dentre eles:

- Quando os cidadãos tornam-se leitores, conseqüentemente, seu poder de contestação e crítica aumenta, pois deixam de ser alienados, podendo, então, inserir suas opiniões na política, portanto, quanto mais distante a possibilidade de ler, melhor.

- Os programas de pesquisa são mínimos, tendo incentivos mínimos.
- O gosto pela leitura é pouco incentivado, tanto nos alunos, quanto nos professores, estes não recebem estímulo algum, pois seus salários impedem a aquisição de um acervo e as horas excessivas de trabalho impossibilitam um momento para tal prática.
- Os especialistas que fazem parte da ciência na área de leitura, trabalham de forma não integrada, dificultando a profunda análise do problema (SILVA, 1983, p.30)

A falta de capacidade de leitura acaba por disseminar os problemas educacionais e está relacionado a diversos setores da sociedade – econômico, cultural, político. Aquele que não ler, não participa de forma autônoma dos processos de letramentos e acaba ficando rotulado como iletrado ou analfabeto funcional.

É nessa perspectiva que Bordini (1985, p. 27) afirma que “ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades”.

O papel da escola, além de propiciar o ensino da leitura, está em formar leitores através de práticas de letramento; socializar os bens culturais valorizados em nossa sociedade; levar os alunos a acreditarem que não estão fadados ao fracasso escolar, embora apresentem dificuldades acentuadas decorrentes da ausência em práticas letradas anteriores à escola; ajudar na superação das fragilidades detectadas, instrumentalizar o aluno para que ele possa ter acesso ao acervo cultural da humanidade e possa construir conhecimento.

São apresentadas funções distintas para a leitura, desvinculando-a do âmbito apenas da leitura prazer, como opina Vânia Resende ao dizer que:

a leitura pode ter duas funções distintas e opostas. A primeira, alienadora, quando fornece ingredientes que alimentam o mundo de aspirações ilusórias, desvinculadas de qualquer intenção questionadora. Uma segunda, reflexiva, que desperta no leitor reações face ao que a obra contém e a tudo que ela revive e evoca fora do sujeito (RESENDE, 1985, p. 52).

Através da leitura, uma gama de emoções e informações se cria diante do leitor, todo o conhecimento adquirido ultrapassa as paredes da escola e acaba por modificar o contexto social em que vive o indivíduo que se insere no mundo letrado. Esta leitura precisa mediar as relações leitor-autor-texto-mundo.

Sobre a relação de mediação da leitura Aguiar (2013) analisa o ato de ler como uma “atividade ordenada”, que guarda para si “associações de sentido” e finaliza dizendo que:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2013, p. 153)

Leitura, portanto, é um conjunto de técnicas que orienta o leitor para o diálogo com o mundo, com os novos conhecimentos, promovendo a formação do letramento social através da escolarização.

Estudos contemporâneos sobre leitura buscam desvendar nuances que vão além dos aspectos funcionais. Koch (2008) ao focar a leitura na interação autor-texto-leitor, numa concepção interacional da língua, afirma que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2008, p. 10-11). A autora aborda a visão interacionista para a qual “a leitura é um processo de construção de sentidos”. Ou seja, a “reprodução de significados” e a “produção de novos significados”, no processo interativo entre o leitor e o mundo. A leitura se configura em um ato dialógico entre autor, o texto, o leitor e suas representações de mundo.

Magnani (2001, p. 49-50), por exemplo, chama a atenção para o movimento vivo existente na leitura, por conseguinte, no texto. A leitura é posta “como um lugar de contradições e de possibilidades de ação, de transformação” com pluralidade de significados.

Esse “movimento dialógico”, no entanto, tende a não ocorrer no ambiente escolar, pois como afirma Kleiman (2007, p. 30)

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua.

Essa não efetivação de práticas de leituras eficazes na escola acaba por distanciar os alunos do hábito de leitura e, por conseguinte, torna o ato de ler enfadonho, desmotivador, além de desconsiderar que a leitura precisa ter sentido, provocar o entendimento e o prazer. O método tradicional aplicado na sala de aula acaba por desvalorizar a leitura do aluno e, até mesmo, impedi-la, colocando-a em posição inferior à leitura do professor.

O leitor que é capaz de interagir com o texto, construir sentidos, utilizando para isso estratégias como “seleção, antecipação, inferência e verificação”, é esperado dele, como propõe Solé (2003, p. 21) “que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”.

Essa dinamicidade da leitura leva o leitor a interpretar a intenção do autor, tendo como lugar de interação o próprio texto. Por isso, a importância de apresentar a maior diversidade de textos possíveis aos alunos para que deles se possa construir o significado para outras leituras.

Koch (2008, p. 120), fundamentando-se na teoria bakhtiniana, assume uma “concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação”. Complementa ainda, reafirmando o papel do texto no processo de interação,

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (KOCH, 2008, p. 120).

O texto é o lugar da interação, sem ele nada seria possível, não haveria leitura, autor, leitor. É o aspecto físico da leitura, a materialidade dos gêneros. Precisa ser desvendado, analisado por diferentes óticas, mas primordialmente – precisa ser lido, com base no tempo em que foi escrito e no tempo de agora.

A capacidade leitora decorre do exercício da leitura, todavia, não qualquer leitura e nem de “qualquer modo”, mas, o que nomeia de leitura formativa (COSSON, 2012, p. 46-48), a qual apresenta cinco etapas:

- 1) Leitura de “diversos e diferentes textos”. É salutar que o leitor tenha acesso a maior diversidade possível de textos com um grau gradativo de densidade.
- 2) Leitura de diversos modos. Aponta que há diferentes formas de ler um texto, segundo os propósitos do leitor cuja postura diante de um romance, certamente será distinta de quando se lê um artigo científico. Cada leitura demanda graus distintos de inferências, uma mesma pessoa que ler o mesmo texto pela segunda vez acrescenta a ele novas informações, nova perspectiva.
- 3) Leitura para conhecimento do texto que desafia, para atendimento a uma curiosidade ou necessidade. Essa etapa diz respeito às motivações que levam a escolha dos textos a serem lidos que pode ser, por exemplo, curiosidade, em uma notícia de jornal; desejo de evocar sentimentos, em um romance; necessidade de conhecimento, em um artigo científico, dentre outros.
- 4) Avaliação do que é lido. A leitura objetiva a avaliação que pode ser individual ou de ordem social dentro da comunidade leitora da qual faz parte. Pode-se, através da avaliação, identificar a carga ideológica e cultural contida no texto, fazendo-se inferência sobre o contexto daquela obra. É assim que indicamos ou não determinada leitura, é assim que o professor orientador de um trabalho acadêmico identificará a pertinência dos textos a serem recomendados.
- 5) Aprendizagem pela leitura. Esse é o tipo de leitura que realizamos com fins específicos de aprendizagem, o que demanda uma ação reflexiva. Essas leituras requerem gradativo aumento de inferências para diálogo com o texto. São textos complexos que levam à maturidade leitora.

Partindo do pressuposto de que ler é um ato dialógico, e equilibrando as teorias que versam sobre a leitura, Cosson (2014, p. 41) entende a leitura como um processo que só se realiza em sua plenitude se considerar os elementos igualmente fundamentais: leitor, autor, texto e contexto.

A leitura na escola tem sido alvo de cobranças, principalmente no tocante ao texto literário, como produzir escolarização da leitura sem que os discursos se misturem e acabem por causar repulsa ao ato de ler?

A escola, que tem a função de formar leitores não pode ficar parada diante da realidade que se coloca aos olhos de todos de que o aluno não está sendo atingido de forma eficaz pela leitura, é preciso fomentar a ideia de que a aula de leitura precisa sair dos bancos escolares e ganhar o mundo, constituindo a comunidade de leitores, ganhar espaço no ambiente social do aluno que se tornou leitor. Formar leitores é um processo gradual, intenso, que requer afetividade, manuseio delicado, técnica e não é admissível que se considere trabalhar leitura sem a presença do texto literário.

2.3. Leitura escolarizada

Desenvolver o hábito de leitura na escola parece ser o grande alvo para grandes discussões entre docentes e estudiosos, inseridos numa sociedade líquida, de que fala Bauman (2009). As condições de ensino em que se professores e alunos se veem como desconhecidos, desconectados por realidades diferentes, requerem mudanças urgentes em relação ao ensino de literatura na escola.

Algo não vai bem; estatísticas demonstram que o processo de aquisição da leitura e da escrita não estão surtindo efeito positivo, quando levamos em consideração dados sobre compreensão, leitura e produção de textos no ensino fundamental. É preciso articular ideias e pensamentos que levem à superação da realidade de que o aluno não aprende a ler, não gosta de ler, porque é egresso de uma alfabetização deficitária.

Aguiar (2013) mostrando os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011-2012 faz a seguinte demonstração:

[...] 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem, sendo que 47% da população apresenta um nível de alfabetização apenas básico, só 35% daqueles que concluíram o ensino médio estão plenamente alfabetizados, e 38% dos sujeitos com nível superior completo dominam realmente a leitura e a escrita (AGUIAR, 2013, p. 158).

Diante dessa realidade, não pode a escola, continuar a desenvolver de forma mecanizada o trabalho com a leitura. Promover o acesso ao letramento é fundamental para que sejam sanadas as lacunas deixadas por uma educação que se prende às aprendizagens de conteúdos estáticos.

É necessário partir da necessidade que o aluno tem da leitura para chegar ao propósito de incentivá-lo a realizar novas leituras. Nesse sentido, Kleiman (2007) assevera que:

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece na escola, estamos exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2007, p. 35).

A autora acaba por complementar que “essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem”. Evidenciamos que é preciso dar sentido ao ato de leitura, predeterminar os objetivos, desenvolver estratégias que fomentarão o interesse pela leitura.

Ao apresentar as concepções de leitura, Cosson (2012, p. 35) subdivide o processo de multiletramento, “compreendido como um processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece”, em três aproximações que acabarão por definir o tipo de leitura realizada em determinado espaço-tempo por indivíduos que comporão uma comunidade de leitores.

Cosson (2012, p. 35) nos chama a atenção para a primeira aproximação e a toma como “fundamental” justificando que “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”. Esta etapa constitui o poder de comunicação gerado pela leitura, que proporciona comentários acerca de texto lidos, ou o cumprimento de regras propostas em manuais, textos instrucionais.

A segunda aproximação é detalhada, requer conhecimentos prévios. Conforme explicita o autor “[...] ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto

físico da leitura” (COSSON, 2012, p. 35). Toda leitura busca um ponto de equilíbrio nas leituras passadas, seja para renegar ou aceitar um valor, a interação do leitor com o texto proporcionará essa relação entre passado e presente, numa tentativa de “presentificar o passado”, ou seja, trazer interpretações passadas para a compreensão do presente.

Mas é na terceira aproximação que Cosson propõe que analisemos a leitura como “um processo de compartilhamento”, “uma competência social”. Ele destaca que:

[...] ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores. Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, de várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler (COSSON, 2012, p. 36)

A escola precisa criar estratégias para garantir o processo de compartilhamento da leitura, fazer uso de metodologias que levem os alunos a constituírem uma comunidade de leitores, pois “quando a escola falha nesse compartilhamento, na função de formar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim” (COSSON, 2012, p.36).

Portanto, a leitura constitui um processo dialógico, compartilhamentos que utilizamos para integrarmos uma comunidade de leitores, partindo de uma ação individual para uma ação social, produtora de sentidos, que envolvem o leitor, o autor, o texto e o contexto na produção de sentido.

O tipo de leitura realizado na escola deve levar em consideração o uso de outras tecnologias que se utilizam da escrita para exposição de materiais. Entre eles, as mídias eletrônicas que promovem o acesso rápido aos mais diferentes tipos de textos a serem lidos pela maior quantidade de leitores alcançáveis.

Sabemos que os meios midiáticos dão conta de grande parte do que as crianças e adolescentes leem nos dias atuais, os mecanismos multimodais enfatizam a presença da dinamicidade no processo de leitura. O que se ler é o que se ver, não necessariamente em forma de texto, mas num processo de leitura visual, pois as tecnologias investem em imagem, som e movimento para que a leitura seja

dinâmica, interativa. Nesse sentido, Aguiar afirma que a leitura exige participação ativa do leitor.

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com a sua experiência de leitura e de vida (AGUIAR, 2013. p. 153).

A escola, visando a criação de uma comunidade de leitores, precisa desprender-se de conceitos estigmatizados e buscar estratégias que promovam o acesso à leitura em sala de aula, fazendo uso dos mais variados textos e interagindo com os meios midiáticos como forma de atrair leitores, para que o livro seja introduzido para ser mais um instrumento de leitura, não o único. Acreditamos ser importante para o aluno a convivência com os mais variados tipos de textos sejam eles eletrônicos, ou não, enfatizamos, porém, que a leitura de textos literários subsidia o trabalho do professor e provoca o interesse dos alunos pelo conteúdo e pela forma de apresentação.

Os textos a serem trabalhados com crianças e jovens devem passar por processos de escolha, tais processos passam pelas experiências de leitura do professor, os programas escolares e acabam por serem desenvolvidas, muitas vezes, baseadas em orientações que separam os textos de acordo com a idade de possíveis leitores, de acordo com a classificação das obras canônicas. Fato este que desencadeia várias críticas e que vem dando lugar a inserção de novos textos no âmbito escolar.

Sobre a que leituras devem predominar no ensino fundamental, Frantz aconselha

[...] para o aluno das séries iniciais é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais, por ser esse o texto que maiores afinidades tem com o leitor infantil, por ser um texto que envolve um leitor por inteiro, apelando para as suas emoções, sua fantasia, o seu intelecto, e por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, aspecto esse que não se pode desconsiderar, principalmente se tratando do leitor criança (FRANTZ, 2011, p. 33).

Entendemos que o texto literário é o caminho mais eficaz para garantir a formação leitora, tendo em vista as possibilidades de interação do leitor com o texto

e o contexto em que se inserem, bem como, a facilidade de mediação que o professor poderá exercer diante da escolha dos textos a serem lidos, vencendo obstáculos que acabam por desvalorizar o uso do texto literário na sala de aula entre eles, a falta de interesse dos alunos pela leitura de determinados textos.

Talvez, o maior problema no ensino de leitura não seja a resistência dos alunos à leitura, mas a falta de espaço-tempo na escola para que o texto literário seja inserido de modo a promover a fruição, a reflexão, o reconhecimento de si e o conhecimento do outro a partir de uma formação que não está presente no currículo escolar, mas que é capaz de atender a perspectiva de formar leitores.

É de fundamental importância que o texto literário seja abordado das mais diferentes e possíveis maneiras para que o aluno possa adentrar-se em seu conteúdo e não apenas lê-lo na superficialidade, como pretexto para abordagens gramaticais ou léxicas.

Não pretendemos desvalorizar o estudo dos aspectos léxico-gramaticais e estruturais dos textos, mas enfatizarmos que o entendimento, a compreensão, é o grande desafio dos docentes que visam promover a formação leitora.

Dentre os textos literários que aparecem nos livros didáticos e manuais de orientação, como os Parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa, podemos observar a supremacia dos textos canônicos, deixando de lado os textos mais populares, não-canônicos. A escolha das obras é fator determinante para a formação de indivíduos leitores. Rouxel (2013, p. 23) alerta-nos sobre esse processo de escolha e o papel do professor, “sabemos que o professor deve levar em conta os programas e as prescrições oficiais, mas muitas vezes lhe é permitido escolher, de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala”. E complementa apontando algumas reflexões acerca da orientação de escolhas:

- a) “É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário”, aqui cabe a diversidade de gêneros, obras canônicas e não canônicas, obras contemporâneas, literatura nacional, literatura estrangeira, literatura de massa (ROUXEL, 2013, p. 23);
- b) Proposição de “obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”, concerne à descoberta do gosto pela leitura, trazem temas como: “o amor, a morte, o desejo, o

sofrimento etc.”. São obras que enriquecem o repertório dos leitores em formação, os instigam a fazerem novas leituras (ROUXEL, 2013, p.24);

c) Observância do “grau de dificuldade da obra proposta”, obras que requerem maior grau de interpretatividade, impulsionam uma atividade intelectual formadora. São trabalhadas de modo a levar o leitor a inferir significados ao texto por meio de outras leituras por ele vivenciadas, permitindo, dessa forma a “possibilidade de ricos debates interpretativos em classe” (ROUXEL, 2013, p. 25).

Catherine Tauveron citada por Rouxel (2013, p. 25) destaca a dimensão lúdica da leitura literária, que confronte o leitor com um obstáculo que o obrigue a uma transgressão de seu “*habitus*” de leitor.

O professor é convidado, então, a exercer o papel de mediador, utilizar sua inventividade para elaborar estratégias para interpretar, confrontar obras e autores, elaborar aulas que visem a leitura dialógica, que valorizem o passado e o presente. Trata-se de entender o valor social da obra a ser lida, em que contexto pode ser aplicada e que importância tem para os dias atuais.

Não cabe mais ao professor o papel de transmitir interpretações prontas sobre as obras, mas elaborar, em conjunto os sentidos que podem ser apreendidos da obra. Tarefa esta que não é simples, pois o professor possui sua ideologia, sua própria leitura e precisa utilizar seus conhecimentos para promover leituras, sem, contudo, impô-la.

Ensinar literatura é um jogo de sedução. Requer cuidados, agrados, mimos e conquistas que primem pela fantasia, pelo despertar do gosto. Permitir que o aluno, enquanto leitor, seja o centro da atenção no momento de indicação de obras, cabendo ao professor coletar hipóteses de leitura, ancorar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos e fomentar as discussões de pesquisas atuais que “mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2013, p.31)

Diante do exposto, podemos perceber que a literatura é vital, formadora de opinião e, portanto, deve ser um direito de todos, sejam estes indivíduos

escolarizados ou não, mas que estando na escola não sejam deixados de fora quanto ao trato com a literatura.

Candido, na obra “O direito à literatura” nos chama a atenção para a relação entre literatura e humanização,

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador (CANDIDO, 2004, p. 186).

Ao tratar do direito à literatura, Candido alerta sobre a necessidade de acabar com o preconceito existente entre obras eruditas e populares trabalhadas na escola e defende a literatura como um instrumento capaz de humanizar, entendendo que negar o direito à literatura é privar de conhecimento e beleza parte da sociedade.

Cabe aos professores valorizar toda produção literária, usar de bom senso e visão crítica para escolher obras que fomentem a promoção dos sujeitos, nunca sua diminuição ou nulidade.

2.4. A literatura de cordel

“Que literatura é essa que circula nas ruas e é tema de discussões polêmicas em congressos e seminários?”. (MATOS, 2010, p. 15)

A indagação feita por Edilene Matos leva-nos a refletir sobre como a literatura de cordel é abordada nas escolas, nas universidades e nos mais diversos lugares em que são discutidas questões ligadas à literatura.

Ora trata-se de literatura de cordel, literatura oral, literatura popular. Parece-nos não haver uma definição própria, única, fato este, que provoca divergência no uso dos termos, como afirma Matos (2010):

Utilizo, sempre e propositadamente, três denominações diferentes, embora sinônimas, para o mesmo *corpus*: literatura de folhetos, literatura de cordel, literatura popular em verso, com a finalidade de acentuar várias faces que, no caso, o termo *popular* assume, ao trazer em sua raiz a complexidade da palavra povo. (MATOS, 2010, p.15)

A maneira de abordar a Literatura de Cordel na sala de aula será o viés para introduzir os mais variados temas dentro da escola, sejam eles sociais, culturais, econômicos, geográficos. A abordagem que esperamos encontrar é a isenta de preconceito entre o erudito e o popular, o clássico e o contemporâneo, transformando a prática educativa em um momento de ludicidade e valorização da aprendizagem.

Unir as diferentes formas de produção de literatura faz com que o professor fortaleça sua prática pedagógica, proponha novos desafios aos alunos e os leve a conhecer diferentes autores, obras, estruturas textuais e valorize tanto a produção erudita quanto a produção popular, sem desmerecer a contribuição de ambas para a existência da literatura.

Percebemos o descaso com a literatura popular no momento em que o professor não utiliza leituras literárias de textos populares e limita-se ao estudo de obras canônicas deixando de lado a leitura, enquanto atividade dinâmica, realizando o ato da leitura apenas como preenchimento de fichas, sem conexão com o mundo real do leitor, isto é, sem a promoção do letramento literário.

O cordel faz parte do rol de leituras tidas como produção de pouca valia, feita por autores desescolarizados, como pretendem demonstrar aqueles que defendem o ensino da literatura erudita/culta, instigando o conceito de que a literatura popular é “como ingênua, rude e tosca pela história literária [...]” (MATOS, 2010, p. 19).

Contrariamente a isto, podemos perceber que as histórias produzidas para os folhetos de cordel são significativas, expressivas e reveladoras da existência humana, povoam a imaginação de crianças há muitos anos e merecem ser ressignificadas, lidas, cantadas, distribuídas entre os alunos para que esses conheçam a história e possam ser multiplicadores dessa literatura.

A literatura de cordel é popular, faz parte de cultura de um povo que precisava de leituras capazes de promover o entendimento de questões relacionadas aos mais

diversos temas e que, também, fosse capaz de encantar, de emocionar, de despertar o gosto pelas obras. Por isso Luyten (2007) afirma que:

[...] podemos dizer, simplesmente, que a literatura de cordel, como popular, trata dos assuntos que interessam ao povo. O que posso sugerir é que se estude literatura de cordel a partir de seus autores. Quanto mais os conhecemos, tanto melhor conheceremos o povo – seus leitores – e os seus assuntos de que tratam (LUYTEN, 2007, p.50).

Evidentemente, não podemos ensinar aquilo que não conhecemos. Para o trabalho com a literatura de cordel é preciso, antes de tudo, vencer os preconceitos entre erudito/popular, novo/velho e penetrar na pesquisa de folhetos que tragam para a sala de aula a possibilidade do debate, da reflexão, da mudança de comportamento, que tratem de temas atuais.

Pinheiro leva-nos a refletir sobre a importância da literatura de cordel, enquanto produção atemporal, que acompanha o espaço-tempo de diferentes grupos sociais, desde sua produção à sua disseminação.

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 desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (PINHEIRO, 2013, p. 38).

Cabe-nos refletir acerca da proposta de Pinheiro (2013) ao tratarmos das temáticas abordadas nos folhetos de cordéis que são utilizados na sala de aula para atentarmos para os títulos que melhor promovem a valorização da leitura em determinado grupo de alunos. O tema e a forma dão ritmo à leitura e isso é muito importante no momento de dar voz ao folheto.

A forma como o cordel é estruturado facilita a leitura de leitores menos experientes com o texto literário, também não há a destinação para nenhum tipo de público específico. As aventuras e os romances que aparecem nos cordéis agradam qualquer público em qualquer época.

O que muda é a forma dessa literatura chegar até às crianças e jovens, pois os espaços onde os cordéis eram lidos, dando voz a uma produção escrita que

surgiu da oralidade, foram se perdendo ao logo dos tempos. Pinheiro e Marinho chamam a atenção para esta questão,

Hoje, em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, em locais como mercados e feiras, terreiros de casas e alpendres, é preciso pensar novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens. (PINHEIRO e MARINHO, 2012, p. 47)

Fica evidente que o trabalho com o cordel na escola é válido e que sua utilização colabora para a formação de leitores de textos literários. Para tanto é preciso que o professor conheça sobre a literatura de cordel, utilize formas de apresentação dos folhetos que corroborem com a curiosidade dos alunos, promova diálogos entre as obras eruditas, desmistifique o uso do termo popular e dê efeito de valor ao que se propõe a desenvolver com os alunos.

A forma estrutural do cordel precisa ser apresentada ao aluno, a composição do gênero textual é fundamental para a apreciação e compreensão, não deixando que os alunos considerem como cordel todo e qualquer conjunto de poemas agrupados em livretos com formato de cordel. Apresentar as características composicionais e temáticas do cordel é uma alternativa para promover o letramento literário na escola.

O folheto de cordel tem uma estrutura fixa. O cordelista precisa respeitar essa estrutura, dando ritmo e rima aos versos que compõem o cordel.

O pesquisador Antônio de Abreu Freire (2012), afirma que

No final do século XIX a arte popular da poesia adquiria no Brasil uma forma definitiva e madura, passando da oralidade para a escrita. Na sua forma escrita atual, os folhetos simples têm oito páginas, e são de fato uma folha A4 dobrada duas vezes, (11X16 cm) com uma cobertura ilustrada, genuinamente em xilogravura; outros mais elaborados têm 16 páginas, duas folhas A4. Textos mais vastos, de 24, 32, 48 ou 64 páginas são já denominados romances ou histórias (FREIRE, 2012, p. 27).

Esse modo de estruturação do folheto de cordel favorece a leitura, de modo a levar o leitor a interessar-se por outras leituras, pois são textos pequenos, de fácil entendimento, com linguagem clara, abordando temáticas que podem ser facilmente

identificadas, além de promoverem práticas discursivas, que garantem aos envolvidos poder de argumentação a partir da interação com o texto.

Outro fator que chama a atenção é a presença da xilogravura no folheto, porém a ilustração do folheto de cordel nem sempre foi feita com xilogravuras. Existiam, anteriormente, “as chamadas ‘capas cegas’, sem qualquer ilustração nas capas dos folhetos” (HAURÉLIO, 1974, p. 96), hoje as xilogravuras ocupam papel de destaque nas produções, são amplamente divulgadas e apreciadas por colecionadores e leitores em geral, porém nem sempre foi assim,

A xilogravura, ao contrário do que muita gente pensa, nunca teve ampla aceitação no meio popular, embora a Academia 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. É um despatúrio subordinar o conteúdo à ilustração, numa inversão de valores na qual o acessório torna-se mais importante que o essencial (HAURÉLIO, 1974, p. 99-100).

Atualmente, a produção de xilogravuras traz prestígio para artistas que fazem dessa arte um meio de fortalecer as características do popular, clássico, rústico e acabam por ilustrarem os folhetos e transporem-se para quadros, murais, estamparias etc.

Vale salientar que antes da existência da xilogravura como ilustração do cordel, além das capas cegas, apareciam como ilustração os desenhos e clichês dos cartões postais, fotos de astros do cinema de Hollywood. Conforme podemos observar nas capas abaixo:



1 – capa cega de folheto de Chagas Batista; 2 – Desenho de Eliezer para a folheto de Francisco Sales Arêda; 3 – Desenho de Salvador Magalon em policromia para capa de romance de Manoel D’Almeida Filho.

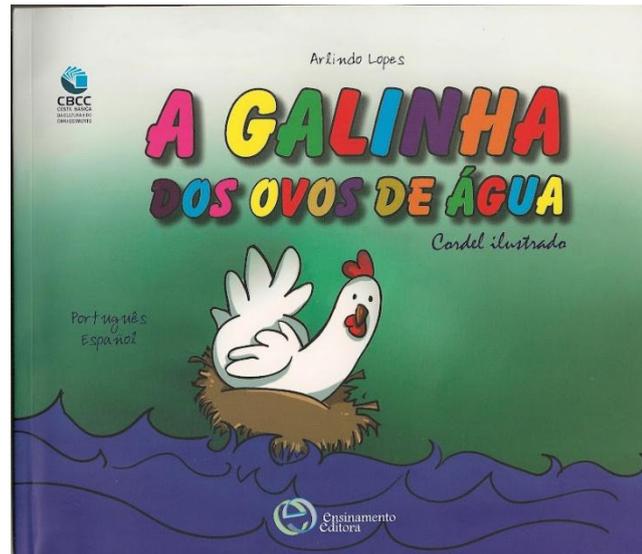


4 – Xilogravura de Minelvino Francisco da Silva para ilustrar folheto de Rodolfo Coelho Cavalcante; 5 – Imagem e zincogravura extraída de um cartão postal; 6 – Desenho em nanquim, autoria não informada para capa de folheto de Dila Soares.

Segundo Luyten, as xilogravuras só aparecem nos folhetos a partir da década de 1940. Para o autor “O início da xilogravura popular na Literatura de Cordel se deve, sobretudo, à pobreza dos poetas e editores em encontrar clichês de retícula ou outros recursos gráficos para a ilustração de obras” (LYUTEN, 1992, p. 257).

As ilustrações são mecanismos de atração dos leitores, que buscam a partir da imagem o conteúdo que satisfaça à necessidade de sua fantasia, pois os desenhos a partir da simplicidade das formas, cores, imprimem aos reis e rainhas, criaturas fantásticas, características que se aproximam do universo imaginário e de experiências dos leitores.

Os cordéis produzidos atualmente ganham diversas formas de ilustração e, comumente, veem-se utilizados, xilogravuras em cores, imagens criadas no meio virtual, grafiteagem etc.. As cores fortes chamam a atenção dos leitores, fato este que faz com que o ele se interesse pelo texto antes mesmo de abri-lo, exemplo disto está a produção do folheto de cordel em análise *A galinha do ovos d'água*. Vejamos as cores, as formas, o brilho no papel. A combinação desses elementos compõe a ilustração que recria o universo do cordel, gerando expectativa no público leitor, em especial às crianças.



Capa do folheto de cordel A galinha dos ovos d'água, Arlindo Lopes.

Outro ponto que merece atenção e análise é a temática que compõe os folhetos de cordel. Esses temas são os mais variados possíveis, assim como as classificações.

Manuel Diegues Júnior (1977, p. 17) propõe a sua própria classificação para a classificação temática do folheto de cordel e afirma que na “literatura popular encontramos traduzido o próprio espírito da sociedade”. Nesse sentido, podemos apresentar as temáticas que aparecem nos folhetos, com finalidades mais metodológicas do que classificativas, para fins de estudo, do seguinte modo:

1. *Temas tradicionais*: a) romances e novelas; b) contos maravilhosos; c) histórias de animais; d) anti-heróis: peripécias e diabruras; e) tradição religiosa;
2. *Fatos circunstanciais ou acontecidos*: a) de natureza física: enchentes, cheias, secas, terremotos, etc.; b) de repercussão social: festas, desportos, novelas, astronautas, etc.; c) cidade e vida urbana; d) crítica e sátira; e) elemento humano: figuras atuais ou atualizadas, tipos étnicos e tipos regionais etc.;
3. *Cantorias e pelejas*. (FREIRE, 2012, p. 78)

As temáticas que são abordadas nos cordéis são vieses fundamentais para que o professor possa trabalhar o letramento literário na sala de aula, dada à atualidade do cordel, a historicidade do mesmo e o contexto de inserção do leitor. O caráter de atemporalidade de alguns folhetos deve ser levado em consideração ao se promover a leitura como meio de formação de leitores literários.

Marinho e Pinheiro (2012) nos mostra que

Os poetas têm total liberdade para abordar quaisquer temas, “cordelizar” conteúdos de língua materna, de geografia, de história, de ciências etc., mas considerar esses conteúdos escolares como literatura nos parece muito pouco. Todo leitor ou ouvinte de literatura de folhetos aprendeu a apreciar este gênero a partir de narrativas de aventura, de proezas, de pelejas, de notícias cheias de invenções, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p. 12).

Os autores complementam ainda que a leitura de folhetos de cordel deve primar pela manutenção da fantasia, abandonando o “pragmatismo de suas informações” e valorizando o “viés da gratuidade”, do prazer de ler (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p. 12).

O poeta Francisco Sales Arêda, descreve o poeta popular no folheto de cordel *O Romance de João Bêsta e a Jia da Lagoa*, edição de João José da Silva que traz a temática do encantamento, do anti-herói, das metamorfoses.



O poeta é um repórter
 Das ocultas tradições,
 Revelador de segredos,
 Guiado por gênios bons,
 Pintor dos dramas poéticos
 Em todas composições.

A descrição feita corrobora com a ideia de Marinho e Pinheiro no tocante à tematização do cordel e o poder do poeta em “cordelizar”.

Ainda sobre os temas que aparecem nos cordéis são inúmeras as possibilidades de inserção destes na escola, porém muitos professores não os conhecem.

Dentre os temas abordados, analisaremos alguns que poderão fazer parte do universo da sala de aula, tomaremos como base o folheto de cordel, que constitui o *corpus* dessa pesquisa, *A galinha dos ovos d'água* do Cordelista Arlindo Lopes

(2009), nele aparecem temas como o mundo animal, a seca, a publicidade, o combate ao desperdício de água. Sendo a seca o principal elemento.

2. 4. 1. Analisando a temática mundo animal

Muitos folhetos de cordel retomam o mundo animal para criar suas narrativas, nas quais a metamorfose, os poderes e os heróis são peças fundamentais na evolução do enredo, o clímax fica por conta, na maioria das vezes, de um duelo entre o herói e o animal para salvar a si ou uma donzela. Há também a utilização dos animais como personagens principais que dão ao folheto magia e encantamento. Geralmente, esses animais são dotados de poderes sobrenaturais, que caracterizam o mistério do texto.

No cordel *A galinha dos ovos d'água* do Cordelista Arlindo Lopes (2009), o animal é o centro do enredo, tem o poder de transformar a comunidade em que está por ser capaz de colocar ovos d'água num momento em que a seca castigava o povo. Vejamos:

Bem maior que uma laranja	Cada minuto passado
Um ovo tinha botado	Um ovo novo já vinha
Peguei ele com a mão	E com a fartura d'água
Tomando muito cuidado	Enchi cabaça e quartinha
Levei dentro do chapéu	Como se tivesse um rio
Pra que não fosse quebrado	Dentro daquela galinha
(...)	

O universo mítico do mundo dos animais é uma indicação de leitura para crianças e para o público em geral, a título de exemplo peguemos outro folheto de cordel intitulado *o cachorro dos mortos* de Leandro Gomes de Barros, que narra a história de um cão que esclarece crimes cometidos contra três irmãos por um invejoso que os assassinam e deixa como testemunha o cão Calar, este se torna o herói da história.

Calar chegou na fazenda	Fitando ali Valdevino
Uivando desesperado	Uivava como que já
Dona Maria da Glória	Tivesse perdido o tino
Já tinha levantado	Só faltava dizer
Quando viu o cão uivando	- Eis aí o assassino!
Aí cresceu-lhe o cuidado	
(...)	E foi para o pé da cruz
Disse o bispo: Esse cachorro	E ali pegou a uivar
É testemunha ocular	Fitando os olhos no céu
Ele viu quem fez as mortes	Como quem quer suplicar
Só faltava é ele apontar	Como quem diga: Oh! Deus
Se visse o criminoso	Vens que não posso fala
Podia lhe denunciar (...)	
Tremia o queixo e bolava	

Percebemos que há um convite ao convívio com animais, colocando-os como amigos fiéis do homem e a ampliação do ritmo da fantasia, pois o leitor é instigado a participar da história ao buscar chegar ao desfecho do enredo. Mecanismos como esses colocam o leitor em busca do desvendamento do texto, num movimento de dentro do texto para o contexto criado pelo leitor.

2.4.2 – Analisando a temática social

A literatura de cordel, além de instrumento de lazer, de informação, também é marcante sua presença nas temáticas sociais que denunciam, informam e esclarecem sobre os mais variados temas sociais. No cordel *A galinha dos ovos d'água* do Cordelista Arlindo Lopes (2009), a temática central retratada é a seca. O poeta brinca com as palavras e os trocadilhos para dar um teor cômico aos personagens.

Arlindo Lopes chama a atenção para a repercussão que a galinha ganha e da ganância dos vizinhos, forças armadas e governantes para explorar o bem do nordestino pobre, dotado apenas de sorte, segundo o texto. A retomada da guerra é usada com comicidade, ao atribuir à galinha a causa do conflito, e

ganha maior ênfase ao informar que todos os noticiários buscam encontrar a galinha que será a salvação do planeta.

O problema da seca é destacado e, sutilmente, é informado aos leitores que há descaso por parte de governantes e que o pobre precisa descobrir meios de sobreviver e, com sorte, poderá vencer a seca, mas que será preciso também economizar água e encontrar uma forma de solucionar o problema da seca.

(...)

Estou disposto a contar
Para que possam saber
Num ano de muita seca
Sem água nem pra beber
A vida se preparava
Para desaparecer

Pouco eu tinha pra fazer
Vendo tudo se acabar
Eu morava com Maria
Em Massapé o lugar
Um terreno que meu pai
Deixou pra eu trabalhar

Vi Massapé se queimar
Com o sol abrasador
Não restou da plantação
Nenhuma pequena flor
Até mesmo a terra preta
Tinha mudado de cor

(...)

Só restou uma galinha
De uma grande criação
E eu não tinha pra ela
Sequer um pequeno grão
E desejei ter ao menos
Um punhado de ração

Quando acabou o feijão
A mulher disse: 'Arranja
Qualquer coisa pra comer
Vá agora lá na granja
E traga aquela galinha
Para eu fazer uma canja'

(...)

O povo todo queria
Minha galinha por perto
Pra construir mais açudes
E da seca ser liberto
Teve até quem quis levar
A galinha pro deserto

Fiquei com o olhar aberto
Bem mais ativo que um touro
Pra não deixar qualquer um
Se apossar do meu tesouro
Porque pra mim a galinha
Era dos "Ovos de Ouro"

Como se fosse um agouro
Senti um frio na espinha
Vi chegar a aeronáutica
O exército e a marinha
Que foram me perguntando
Onde eu guardava a galinha.

Podemos citar a título de comparação o poema *A morte de Nanã*, de Patativa do Assaré, fazendo com que o leitor de ambos os textos consigam

perceber o processo de intertextualidade ocorrido entre eles. A esse processo damos o nome de intertextualidade temática.

A Morte de Nanã (Patativa do Assaré)

Eu vou contá uma história
Que eu não sei como comece,
Pruquê meu coração chora,
A dor no meu peito cresce,
Aumenta o meu sofrimento
E fico ouvindo o lamento
De minha alma dolorida,
Pois é bem triste a sentença,
De quem perdeu na existência
O que mais amou na vida.

Já tô véio, acabrunhado,
Mas em riba deste chão,
Fui o mais afortunado
De todos filhos de Adão.
Dentro da minha pobreza,
Eu tinha grande riqueza:
Era uma querida filha,
Porém morreu muito nova.
Foi sacudida na cova
Com seis ano e doze dia.

Morreu na sua inocência
Aquele anjo encantadô,
Que foi na sua existência,
A cura da minha dor
E a vida do meu vivê.
Eu beijava, com prazê,
Todo dia de manhã,
Sua face pura e bela.
Era Ana o nome dela,
Mas eu chamava Nanã.

Nanã tinha mais primô
Do que as mais bonita jóia,
Mais linda do que as fulô
De um tá de Jardim de Tróia
Que fala o doutô Conrado.
Seu cabelo cacheado,
Preto da cor de veludo.
Nanã era meu tesouro,
Meu diamante, meu ouro,
Meu anjo, meu céu, meu tudo.

Pelo terreiro corria,
 Sempre se rindo e cantando,
 Era nutrida e sadia,
 Pois, mesmo se alimentando
 Com feijão, milho e farinha,
 Era gorda, bem gordinha
 Minha querida Nanã,
 Tão gorda que reluzia.
 O seu corpo parecia
 Uma banana maçã.

Todo dia, todo dia,
 Quando eu voltava da roça,
 Na mais completa alegria,
 Dentro da minha paióça
 Minha Nanã eu achava.
 Por isso, eu não invejava
 Riqueza nem posição
 Dos grande deste país,
 Pois eu era o mais feliz
 De todos filho de Adão.

Mas, neste mundo de Cristo,
 Pobre não pode gozá.
 Eu, quando me lembro disto,
 Dá vontade de chorá.
 Quando há seca no sertão,
 Ao pobre falta feijão,
 Farinha, milho e arroz.
 Foi isso que aconteceu:
 A minha filha morreu,
 Na seca de trinta e dois.

Vendo que não tinha inverno,
 O meu patrão, um tirano,
 Sem temê Deus nem o inferno,
 Me deixou no desengano,
 Sem nada mais me arranjà.
 Teve que se alimentá,
 Minha querida Nanã,
 No mais penoso maltrato,
 Comendo caça do mato
 E goma de mucunã.

E com as braba comida,
 Aquela pobre inocente
 Foi mudando a sua vida,
 Foi ficando diferente.
 Não se ria nem brincava,
 Bem pouco se alimentava
 E enquanto a sua gordura
 No corpo diminuía,
 No meu coração crescia
 A minha grande tortura.

Quando ela via o angu,
 Todo dia de manhã,
 Ou mesmo o rôxo bêjú
 Da goma da mucunã,
 Sem a comida querer,
 Oiava pro de comê,
 Depois oiava pra mim
 E o meu coração doía,
 Quando Nanã me dizia:
 Papai, ô comida ruim!

Se passava o dia inteiro
 E a coitada não comia,
 Não brincava no terreiro
 Nem cantava de alegria,
 Pois a falta de alimento
 Acaba o contentamento,
 Tudo destrói e consome.
 Não saía da tipóia
 A minha adorada jóia,
 Enfraquecida de fome.

Daqueles óio tão lindo
 Eu via a luz se apagando
 E tudo diminuindo.
 Quando eu tava reparando
 Os óinho da criança,
 Vinha na minha lembrança
 Um candieiro vazio
 Com uma tochinha acesa
 Representando a tristeza
 Bem na ponta do pavio.

E, numa noite de agosto,
 Noite escura e sem luá,
 Eu vi crescer meu desgosto,
 Eu vi crescer meu pená.
 Naquela noite, a criança
 Se achava sem esperança.
 E quando veio o rompê
 Da linda e risonha aurora,
 Faltava bem poucas hora
 Pra minha Nanã morrê.

Por ali ninguém chegou,
 Ninguém reparou nem viu
 Aquela cena de horrô
 Que o rico nunca assistiu,
 Só eu e minha muié,
 Que ainda cheia de fé
 Rezava pro Pai Eterno,
 Dando suspiro magoado
 Com o seu rosto moiado
 Das água do amô materno.

E, enquanto nós assistia
 A morte da pequenina,
 Na manhã daquele dia,
 Veio um bando de campina,
 De canário e sabiá
 E começaram a cantá
 Um hino santificado,
 Na copa de um cajueiro
 Que havia bem no terreiro
 Do meu rancho esburacado.

Aqueles pássaro cantava,
 Em louvô da despedida,
 Vendo que Nanã deixava
 As miséria desta vida.
 Pois não havia recurso,
 Já tava fugindo os pulso.
 Naquele estado mesquinho,
 Ia apressando o cansaço,
 Seguindo pelo compasso
 Das música dos passarinho.

Na sua pequena boca
 Eu vi os lábio tremendo
 E, naquela aflição louca,
 Ela também conhecendo
 Que a vida tava no fim,
 Foi arregalando pra mim
 Os tristes oinho seu,
 Fez um esforço ai, ai, ai,
 E disse: “abença papai!”
 Fechou os ói e morreu.

Enquanto finalizava
 Seu momento derradeiro,
 Lá fora os pássaro cantava,
 Na copa do cajueiro.
 Em vez de gemido e chôro,
 As ave cantava em coro.
 Era o bendito perfeito
 Da morte de meu anjinho.
 Nunca mais os passarinho
 Cantaram daquele jeito.

Nanã foi, naquele dia,
 A Jesus mostrá seu riso
 E aumentá mais a quantia
 Dos anjo do Paraíso.
 Na minha imaginação,
 Caço e não acho expressão
 Pra dizê como é que fico.
 Pensando naquele adeus
 E a culpa não é de Deus,

A culpa é dos home rico.

Morreu no maió maltrato
 Meu amô lindo e mimoso.
 Meu patrão, aquele ingrato,
 Foi o maió criminoso,
 Foi o maió assassino.
 O meu anjo pequenino
 Foi sacudido no fundo
 Do mais pobre cemitério
 E eu hoje me considero
 O mais pobre deste mundo.

Soluçando, pensativo,
 Sem consolo e sem assunto,
 Eu sinto que inda tô vivo,
 Mas meu jeito é de defunto.
 Envolvido na tristeza,
 No meu rancho de pobreza,
 Toda vez que eu vou rezá,
 Com meus joêio no chão,
 Peço em minhas oração:
 Nanã, venha me buscá!

Observamos a partir da leitura que a morte da criança, causadora da dor do personagem, é tratada de modo a deixar clara sua causa – a seca. O autor traça o caminho descritivo da personagem partindo de sua caracterização física e psicológica, para enveredar pela seca e o definhar da criança até a morte, faz uma crítica social aos que tudo têm em detrimento do pobre que não tem direito a quase nada. Essa temática pode ser tratada com perspectiva de envolvimento dos alunos/leitores por se tratar de tema próximo da realidade em que vive parte da sociedade e que a mídia mostra constantemente.

Esta atividade de leitura pode ajudar na reeducação da sensibilidade de muitos leitores e fomentar posicionamentos críticos acerca das questões apresentadas, sendo um dos objetivos ao se trabalhar literatura na escola.

A opção por trabalhar com folhetos de cordel para promover a formação de leitores proficientes nos leva a refletir sobre para quê ensinar literatura de cordel. O para quê exige que respondamos o como. Assim, metodologia e finalidade estão diretamente ligadas. Trata-se de facilitar a formação de leitores, melhorar a qualidade do ensino e isso exige mudanças no ensino de literatura.

Rouxel (2013) discute avanços importantes no ensino de literatura no tocante à concepção de literatura e leitura literária e faz a seguinte análise:

- Mudanças paradigmáticas na concepção de literatura

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadores (ROUXEL, 2013, p. 18).

- Mudanças de foco na concepção de leitura literária

1. De leitor modelo (que é uma virtualidade, uma construção textual, um conceito) aos leitores reais, plurais, empíricos.

2. Do texto a ler ao “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor.
3. De uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão (ROUXEL, 2013, p. 19).

Formar leitores requer um repensar de práticas, uma mudança de paradigmas. Assim sendo, não podemos ter em mente um leitor ideal, uma literatura privilegiada em detrimento de outra negligenciada, nem tampouco distanciá-la da realidade. Cabe-nos aproximar, o leitor do texto, fazê-lo partícipe, demonstrar respeito pela diversidade de textos e aceitá-lo como mecanismo essencial para a atualização do autor, formulando uma postura crítica em torno do que lê e promovendo a identificação do leitor com as obras lidas, num fenômeno de reciprocidade e não passividade.

Ao se escolher um gênero de texto a ser trabalhado com os alunos o professor lança olhares, formas e intenções da escolha e traça mecanismos que o levarão a chegar ao objetivo pretendido com a leitura do texto.

O uso do folheto de cordel no ensino fundamental vem a ser uma importante ferramenta para a formação de leitores pela possibilidade de leitura ritmada, de interpretações e contextualizações valiosas.

Analisar um poema, mesmo nas séries iniciais, parece ser de menor complexidade do que os demais textos sugeridos para esse nível de ensino. É possível perceber o envolvimento dos alunos com a poesia desde cedo, fato que se deve ao ritmo, à forma e ao conteúdo apresentado nos poemas populares. Como podemos analisar nessas estrofes do folheto de cordel *As Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima (1948).

João Grilo foi um cristão
que nasceu antes do dia
criou-se sem formosura
mas tinha sabedoria
e morreu depois da hora
pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses
chorou no bucho da mãe
quando ela pegou um gato
ele gritou: não me arranhe
não jogue neste animal
que talvez você não ganhe.

Ao apresentarmos este poema para as crianças é possível evidenciar o interesse pela história desde a primeira estrofe, os versos distribuídos nas rimas ABCBDB dão ritmo às sextilhas e favorecem a leitura. Além da presença do humor, uma das características da literatura de cordel e que é de grande aceitação por parte dos leitores iniciantes.

2.5. Literatura de cordel e a formação do leitor

No tocante às obras populares que podem ser trabalhadas na sala de aula destacaremos o folheto de cordel, tido como literatura popular, enquanto mecanismo textual facilitador para o desenvolvimento do hábito de leitura.

Partindo da necessidade de interação entre o leitor e o texto e da observação de Pinheiro (2013) ao afirmar que “é possível entender o folheto de cordel como incentivador de leitores, a interação que ocorre com o texto parece ser uma das maiores conseguidas com textos literários para leitores iniciantes” Pinheiro (2013, p.46), assim, torna-se cada vez mais cabível o trabalho com a literatura de cordel como meio de formar leitores literários, através de metodologias que venha a unir a tecnologia e a literatura como estratégia para atrair leitores.

Entra em foco, nesse momento, o papel da literatura de cordel tendo em vista a formação de leitores, pois como afirma Pinheiro (2013, p. 41) “[...] há um espaço para vivenciar os folhetos no espaço escolar e eles podem contribuir decididamente para a formação de leitores”.

Sendo assim, não podemos deixar de lado essa literatura rica em fantasia, produtora de prazer a partir do texto lido/cantado, fazendo-se uso do mesmo para garantir o acesso e a divulgação do folheto como meio de retomar e valorizar a literatura popular, não negando, porém o papel do erudito, pelo contrário, realizando com essas obras um paralelo que comprove a relevância e atualidade de ambas, buscando uni-las e estudá-las em conjunto, não em um processo exclusivo, mas num processo de inclusão do novo, antigo, canônico, não-canônico, clássico e popular.

Tal proposta leva-nos a acreditar que é possível despertar o gosto pela leitura a partir da literatura de cordel dada suas especificidades. Atentemos, no entanto, para como ocorre o contato dos alunos com esse tipo de literatura, o que nos mostra Pinheiro (2013, p. 38) é que “contemporaneamente, alguns livros didáticos trazem fragmentos de um ou outro folheto, mas a abordagem que dispensam a essas obras é bastante limitada”. Diante dessa realidade, ele propõe questões para discussão:

- a) que significado poderá ter a leitura de obras de nossa literatura de cordel nas diferentes séries do ensino fundamental e médio?
- b) Que metodologias podem ser articuladas quando se deseja trabalhar com a literatura de cordel? (PINHEIRO, 2013, p. 38)

A literatura de cordel apresenta uma ligação profunda com a oralidade. Durante muito tempo, a oralidade era a única maneira de apreciação da literatura de cordel, sendo esta ouvida por pessoas simples, analfabetas ou com nível mínimo de escolaridade, por esse motivo, como sugere Pinheiro como sequência metodológica que vise o trabalho com cordel deve primar pela manutenção da voz, “testar maneiras diversas de realização oral e até encenação” (PINHEIRO, 2013, p. 39).

Essas metodologias dão vida à aula de literatura e promovem o crescimento do leitor no desenvolvimento da fruição, do gosto e da percepção estética da obra, fazendo com que haja um maior interesse pela leitura, tendo em vista que há a proposição de um produto a ser idealizado a partir da leitura – contação, encenação.

Kleiman (2007) chama a atenção para a dificuldade de atrair o leitor ao afirmar que,

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2007, p. 16)

Não existem receitas prontas de como formar um leitor, porém existem estratégias que precisam ser experimentadas, testadas e relatadas a partir de observações críticas acerca de material utilizado para as aulas de leitura. O que se propõe a ler é fator essencial para o incentivo às posteriores leituras, o que chamamos de mediação da leitura onde o professor é o precursor das leituras em

sala de aula, tendo em vista que parte, na maioria das vezes, dele a escolha dos livros a serem lidos. Assim, cabe ao mediador:

A possibilidade de permitir que o leitor descubra esse poder que vem dos livros deve ser interpretada pelo mediador como um desafio constante, pois formar bons leitores significa, antes de mais nada, encantar, seduzir, despertar a vontade de mergulhar em muitos “mares de histórias”, de conhecer muitas outras portas de entrada para o mundo das letras e dos livros que levem ao autoconhecimento e a uma dimensão do outro que até então se desconhecia.(DELMANTO, 2007, p. 20)

Partindo da citação, é possível compreender que o que precisamos é aumentar o senso crítico dos leitores, demonstrar a existência do texto literário a partir do livro, do autor que o produziu, da beleza das palavras, das inúmeras significações que podem ser dadas a cada uma delas e levantar questionamentos de como atrair este leitor, de como fazê-lo acreditar que é possível essa interação com o texto escrito ou oral, de que o visual também é estimulado através da leitura, como sugere o poeta norte-americano Ezra Pound, em seu livro *O ABC da literatura (2006)* que a poesia é, apenas, “linguagem carregada de significado”.

Ainda em Tavares é possível percebermos que a poesia possui elementos que promovem a interação do leitor com o texto:

A poesia procura usar a sonoridade das palavras e o ritmo das frases para criar uma impressão de *música*; procura sugerir imagens através de palavras que estimulem indiretamente os nossos cinco sentidos; e procura evocar ideias através de palavras que traduzem noções abstratas (TAVARES, 2005, p.18).

Com base nesses elementos, é possível observar que a poesia é capaz de envolver o estudante com a leitura, transformá-lo em leitor do texto literário, sendo este, um dos maiores desafios enfrentado nas aulas de Língua Portuguesa – desenvolver o hábito de leitura, conforme afirmativa de Kleiman (2007) ao analisar que a maior queixa entre os professores reside na declaração de que os alunos não gostam de ler:

‘Os meus alunos não gostam de ler’ é sem dúvida a queixa mais comumente ouvida entre professores. É um dos primeiros comentários a serem feitos quando, ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para

perguntas ou esclarecimentos. Por que essa realidade? (KLEIMAN, 2007, p. 15).

O aluno está em contato direto com o mundo virtual, a internet é um dos mecanismos mais utilizados por esses jovens, sendo assim, estão em contato direto com a leitura, porém, entendem essa leitura como algo dinâmico, repleto de movimento, cores, brilhos, imagens e isto a torna muito interessante, diferente da constante rotina apresentada em sala de aula, onde são “obrigados” a ler para acompanhar um conteúdo, responder exercícios e nas aulas de leitura “prazer” não aparece os títulos que, segundo eles, os interessariam, não apresentam sentido para seu cotidiano, não são de fácil compreensão e acabam sendo abandonadas.

A leitura é um processo dinâmico. Aliada ao texto literário permite que a construção do letramento literário, fundamental no processo educativo. A leitura literária na escola assume importante papel na formação de identidade, na construção do gosto, no desenvolvimento de habilidades de comunicação, como prevê Cosson,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p.30).

Se tomarmos por base a função da leitura literária na escola e reconhecendo que a literatura de cordel tem uma importante contribuição na formação de leitores podemos uni-las e afirmar que é possível formar leitores a partir do trabalho com a literatura de cordel.

Pinheiro alerta para a forma de entrada da literatura de cordel na escola, primando para que esta não seja alvo de preconceito, tendo em vista sua origem em grupos menos favorecidos socialmente e que acaba entrando na escola para ensinar conteúdos gramaticais, em forma de cartilhas, e reitera que “precisa ser trabalhada numa perspectiva metodológica que valorize o leitor, que parta de sua interação com o texto, que lhe possibilite aproximar o texto de suas vivências” (PINHEIRO, 2013, p. 46). Precisa entrar na escola como literatura de cordel, tendo claro o objetivo de que

formar leitores requer metodologias que busquem fantasias, sonhos, curiosidades, elementos facilmente encontrados nos cordéis que trazem em sua origem narrativas ricas em divertimento, dramas que, através da oralidade, ganham mais vida dentro da sala de aula.

CAPÍTULO II

3. LETRAMENTO LITERÁRIO – ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS

3.1. A importância do letramento literário: teoria e prática

Os estudos sobre letramento ganharam grande enfoque no Brasil ao longo dos anos 90. Autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares contribuíram substancialmente para as discussões acerca do tema. Elas propõem o estudo de letramentos e não de um único letramento, trazendo as seguintes definições para letramento:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72) O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 20)

Comumente, ao introduzirmos o conceito de letramento logo nos remetemos ao contexto escolar, tendo em vista o atrelamento deste termo ao conceito de alfabetização, fato que perdurou por muitos anos e que, ainda nos dias atuais, é possível verificar a resistência em impetrar conceitos aos termos. Todavia, vale ressaltar que o letramento vai muito além do ambiente escolar, constitui-se, antes disso, em práticas sociais de interação envolvendo leitura e escrita, sendo a escola uma agenciadora do processo de letramento.

Kleiman (2008, p.20) aponta a escola como “a mais importante das *agências de letramento*” e afirma, ainda, que

A escola preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho - , mostram orientações de letramento muito diferentes.

Tomemos a análise feita por Brian Street (2014, p. 121) ao afirmar que “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” Dessa forma, as práticas de letramento ocorridas fora da escola eram negligenciadas, não levadas em

consideração e as alternativas marginalizadas, sugerindo à escola o controle dos aspectos cruciais de linguagem e pensamento.

Brian Street estuda o letramento abordando sua natureza letrada e a constituição de múltiplos letramentos praticados em contextos reais, contrapondo-se à teoria da divisão de letramentos, que privilegia uma forma particular de letramento em detrimento de outras. Nessa perspectiva de oposição, ele propõe

[...] um modelo 'ideológico' de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como 'letramento' e nas relações de poder a ele associadas. (Street, 2014, p. 13)

A partir dessa contraposição podemos perceber o caráter diverso do letramento dentro de uma mesma cultura. Entendendo, assim que, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas.

Dessa forma, o conceito de letramento assume pluralidade, dado a quantidade de “eventos de letramento”, a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas. Vale verificar que Heath define um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, p. 173).

Para Street (2014, p. 172) existem dois modelos de letramento: o modelo autônomo, que pode ser analisados “independentes do contexto social” e o modelo ideológico – que propõe a análise de que os “aspectos cognitivos da leitura e da escrita” devem ser entendidos como “encapsulados” em toda cultura e estruturas de poder, desvalorizando por meio da exclusão o modelo autônomo.

Rojo (2009, p.102) aponta as premissas dos estudos de Hamilton (2002), que classifica os letramentos em: “dominantes – institucionalizados” e “letramentos locais – vernaculares”, os quais não são opostos, mas, aparecem em “categorias interligadas”. Os letramentos dominantes são socialmente valorizados, diz respeito àqueles que ocorrem em “instituições formais” dentre elas, “escolas, igrejas, local de trabalho, associações”, etc. Nelas, há a necessidade de agentes: “professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, padres, pastores,

advogados e juízes” que, devido ao conhecimento que possuem gozam da valorização “legal e cultural” sendo-lhes conferidos títulos de poder diante das instituições que representam.

O modelo autônomo de letramento, bem como, o modelo dominante proposto por Hamilton, são os mais utilizados nas práticas escolares, que visam promover a prática da escrita como um precursora do saber, independentemente do contexto social. Cabendo à escola promover a valorização da escrita em detrimento das práticas sociais que subjazem no modelo ideológico do letramento.

Sobre essa supremacia do letramento escolarizado, Rios (2009, p. 1) afirma que “letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito.” Mais uma vez percebemos o uso do modelo autônomo do letramento para enfatizar o uso da escrita, desvalorizando as práticas/contextos sociais.

É possível depreender, a partir das definições feitas até aqui, que a leitura e a escrita constituem práticas sociais e que o letramento constitui a inserção de tais práticas na sociedade, não negando a existência de multiletramentos, entendendo que a escola é uma das instâncias que favorece o processo de letramento.

3.2. Letramento e escola

Sendo a escola a principal, senão a única instituição a exercer as práticas de letramento mais valorizadas pela sociedade, como justificar a existência de profissionais que ainda não compreendem o significado do termo e acabam por conceituá-lo desvinculado dos contextos sociais?

Para compreender o significado do termo letramento podemos citar Kleiman (2008, p. 17) que observa que “a palavra letramento não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”. Aliado a isso está a concepção dos professores em atrelar o letramento à alfabetização e/ou à escolarização.

Tal concepção não é mera falta de compreensão, mas um contraponto ideológico, pois numa sociedade burocrática como a nossa em que se classifica o letramento como alfabetização é fácil o entendimento de que quanto maior o nível de escolarização maior o grau de letramento. Isto, porém, nos leva a refletir sobre “como se dá o processo de letramento escolar?” “Que meios estão sendo utilizados pelos docentes para garantir a formação de alunos, através do processo de letramento”.

No Brasil, a educação básica é direito obrigatório, garantido pela Constituição Federal. No entanto, mesmo diante dessa obrigatoriedade, percebemos que existe o acesso à escola, porém a permanência cai largamente e pesquisas demonstram que o nível de proficiência em leitura no país está ainda muito abaixo do desejável, mesmo sendo considerado como alfabetizado um indivíduo que consegue escrever um bilhete simples.

Não podemos negar os avanços na educação nos séculos XX e XXI, mas apesar disso é preciso entender que muitos são os desafios e reafirmar o papel da escola na prática do letramento. A conceituação de letramento como escolarização é uma concepção cultural, que parte da percepção de que a educação – realizada e instâncias variadas - ainda não tem sua identidade definida, sendo necessária a compreensão do que a escola ensina e do que o aluno aprende, dentro e fora da escola, para que se possa ser, de fato e igualmente, chamados de letramentos.

Soares (2012, p. 23) observa que é preciso “tornar o espaço da escola significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação”. Mais do que isso, cabe-nos valorizar as diferentes práticas de letramentos, entendermos que não é a escolarização que garantirá o *status* de letrado ou iletrado, mas a capacidade de ler, escrever, falar, compreender e ser compreendido, usando diferentes discursos, só se adquire através do letramento.

De acordo com Signorini (2001), são várias as ocasiões em que o letrado via processo de escolarização ver-se sem condições de adaptar-se a situações de comunicação social, fugindo às expectativas de uma sociedade que acredita, cultural e ideologicamente, que a escolarização detém o poder de formar para qualquer situação de comunicação.

Contrapondo esse senso comum, levando em consideração o modelo ideológico de letramento, percebemos que o letramento social é capaz de produzir formas eficazes de comunicação e interação social, a partir de práticas sociais ligadas à escrita em contextos e objetivos específicos, sem que, classifiquemos como iletrado o indivíduo que não teve acesso à escolarização.

Para adentrarmos ainda mais no termo, partiremos da etimologia da palavra, literacy que procede do latim littera, ou seja, letra. O sufixo-cy, indica “qualidade, condição, estado, fato de ser”. Com base no “Webster’s Dictionary”, é possível concluir que literacy diz respeito a alguém que é “educado, especialmente, capaz de ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 17). A autora depreende, portanto, que literacy, diz respeito ao “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

Barton apud Magalhães (2012, p. 24) adotando o conceito de domínio, de Fishman (1965), “refere-se aos diversos domínios da língua escrita, como escola, casa, trabalho.” Os domínios são caracterizados como contextos institucionais que são constituídos por textos escritos. Nessa perspectiva, entendemos que somos mediados pela leitura e pela escrita e que há espaços próprios para a ocorrência de determinados letramentos e que mesmo eles não sendo exclusivamente escolares, são, na sua totalidade construídos a partir da leitura e da escrita de textos.

A escola faz uso do modelo autônomo do letramento ao separar os grupos letrados dos iletrados, determinando o letramento pela capacidade estabelecida pelo conhecimento da escrita, desvalorizando a leitura de mundo, aquela praticada por todos os seres, sem qualquer distinção, mas que para existir precisa estar fundamentada no código, podendo este ser oral ou escrito.

Para exemplificar que existe letramento, mesmo antes da condição de alfabetizado, dominante do código escrito, Kleiman (2008, p. 18) traz a seguinte exemplificação,

Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Ao desconsiderar esta criança como letrada, estaremos desconsiderando o modelo ideológico de letramento que vem contrapor, através de Street (2014), ao modelo autônomo de letramento, mais usual na escola.

O modelo ideológico do letramento afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social. Assim, o professor poderia relativizar o que considerasse confiável na hora de ensinar, levando em consideração o grupo social no qual os alunos estão inseridos. Dessa maneira, os textos a serem trabalhados poderiam ser selecionados de modo que desenvolvesse estratégias de compreensão da escrita, de ampliação vocabular e de informações que aumentassem o conhecimento do aluno e a fluência na sua leitura, promovendo a compreensão leitora, a proficiência em construir significados, a produção oral e escrita dos estudantes e não apenas o domínio da escrita.

Saber o código escrito é fundamental para que cheguemos à leitura de diversos textos, dessa forma, somos denominados de alfabetizados. Porém, saber ler, escrever e, além disso, interagir com diferentes gêneros textuais em contextos sociais diversos, interpretando-os, utilizando-os de modo eficiente durante a comunicação oral ou escrita é o que nos levará ao status de letrados.

Para tanto, os textos trabalhados na sala de aula precisam ser os mais diversos possíveis não permitindo que um gênero textual seja valorizado em detrimento de outros menos acessíveis. É a literatura escolhida pelo professor que fará a diferença para a formação de indivíduos letrados.

O trabalho com textos, não pode deixar de fora o texto literário. Ele precisa permear as aulas de língua portuguesa, devido o seu poder de encantamento, de provocação. Segundo Candido (2004) “A literatura sempre fala alguma coisa a qualquer pessoa.” Nesse viés de entendimento, o texto literário é porta de entrada para o letramento escolar em prática situada, pois a literatura é capaz de contextualizar saberes a partir de experiências vividas pelos personagens das histórias.

É necessário trabalhar com o texto literário, na sua ampla constituição de sentidos, explorando conteúdo e forma, analisando contexto de produção e recepção, valorizando a interpretação e a contextualização socio-histórica e cultural na interação texto-leitor e, principalmente na perspectiva de descoberta do gosto

literário, é uma maneira de contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa desenvolvam o processo de letramento literário e promovam a formação de leitores literários proficientes.

Podemos perceber que não há apenas um tipo de letramento, mas múltiplos letramentos, sendo um deles tratado a partir de agora – o letramento literário.

3.3. Letramento literário: conceito e processo de realização

“Toda atividade de literatura deve resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” Aguiar e Bordini (1988, p. 43). Tal pensamento corrobora com o conceito de letramento ideológico que afirma que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Rildo Cosson (2012, p. 14,15) conclui que se o texto literário não tem espaço na sala de aula, “desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento” e afirma, ainda, que o letramento literário tem como objetivo formar leitores por meio de textos que unam “saber e prazer”.

Cabe-nos saber o que de fato é letramento literário? Como já fora anteriormente esclarecido com base em Soares (2012) letramento é o processo de apropriação da leitura e escrita que possibilita ao indivíduo a participação com competência em práticas sociais que demandam usos em situações distintas de leituras e escritas variadas. Daí, surge a denominação de letramento literário que coloca o texto literário no centro da aquisição do conhecimento, sendo originado a partir do letramento escolar, valorizando o uso da leitura e da escrita, porém numa concepção de que o texto literário poderá fazer com que as práticas de letramento sejam efetivadas com prazer.

Ainda em Soares (2012, p. 58) são apontadas condições para o letramento: a primeira “que haja escolarização real e efetiva da população” e a segunda “ que haja disponibilidade de material de leitura”.

A autora acaba por traçar o perfil dos países do Terceiro Mundo em relação ao processo de alfabetização e acaba por afirmar que letramento não é

alfabetização, mas a inclui e para tanto é necessário vencer o fracasso das campanhas de alfabetização que

contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2012, p. 58-59).

Ao proporcionar condições de letramento é possível mudar contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Trata-se de valorizar o papel da escrita enquanto mediadora do processo de aquisição do conhecimento, promovendo ações que conduzam os partícipes dos eventos de letramento em autônomos, capazes de construir e desconstruir conceitos.

Chiappini (2005, p.193) aponta a importância da leitura do texto literário como formador, decifrador e formulador de ideias,

Ler não é apenas decifrar o impresso, não é mero *savoir-faire*, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar repostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar satisfação à nossa curiosidade. Ler é sobretudo desejar, ainda mais quando o texto é literário.

Dessa forma, podemos depreender que o uso diversificado de textos literários favorece a formação do leitor, instiga a curiosidade, reitera a ideia de que não basta escolarizar o aluno é preciso torná-lo letrado, capaz de integrar-se em práticas sociais que usam a escrita e, a partir da leitura do código, ser capaz de interpretar, interagir, compor e contrapor argumentos.

Coenga diz que ao termo letramento aliou-se o adjetivo literário e, assim, obteve-se a seguinte conceituação: “é o 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)

O texto literário, neste trabalho, é o objeto mais defendido no processo de letramento.

Cosson (2012) defende a importância do texto literário na escola e apresenta uma “configuração especial” para o letramento literário

Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2012, p. 12).

Também não podemos permitir que haja preconceito com o trabalho com o texto literário na sala de aula, desmistificando a concepção de que textos literários devem ser lidos por leitores mais experientes, que possuam habilidades de compreensão superiores ou medir a utilidade do texto pelo nível de escolarização do estudante. Texto literário é para ser lido, comentado, trabalhado com motivação, criatividade, pois como cita Wolfgang Iser em *L'acte de lecture* (1985): “A leitura só se torna prazer se a criatividade entra em jogo, se o texto nos oferece uma chance de pôr nossas aptidões à prova”.

Cosson adota como “princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores.” Ele toma essa definição para consolidar o papel do texto literário no processo de letramento e completa,

É essa comunidade que oferecerá uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.” (COSSON, 2012, p. 47-48)

Assim, percebemos ser de responsabilidade da escola, enquanto agência de letramento, elencar os textos literários que serão trabalhados, tendo em vista que o movimento sugerido por Cosson (2014) só será possível se houver um olhar voltado para o letramento social.

A escolha dos textos não pode ser permeada de preconceitos entre cânones e populares. Assim, deve-se optar pela valorização do texto literário pelo seu conteúdo e não pela classificação canônica ou não.

A falta de interesse pela leitura provoca a reflexão sobre o tipo de leitura, os mecanismos de mediação que estão sendo utilizados pelo professor para construir

um leitor. Como esse professor entende o processo de letramento literário fará toda a diferença na formação do leitor de textos literários.

O despertar do gosto pela leitura literária tem que estar diretamente ligado à experiência do literário. Não se pode trazer para a aula de leitura textos sem que seja possibilitado ao aluno o desejo pela leitura pelo prazer, pela curiosidade, pela fantasia, pelo mistério. As práticas de leitura precisam ser provocadoras de questionamentos, instigantes, envolventes, pontuais.

Cosson (2012) afirma que,

[...] o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas mera leitura de obras (COSSON, 2012, p. 47).

Provocar a discussão sobre temas relacionados à educação, cidadania, política, discriminação racial, preconceito, entre outros, sendo gerado o debate por meio da sensibilidade, do respeito, da construção identitária, da valorização do outro como ser humano. Tendo em vista que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2012, p. 47).

Mais uma vez, evidencia-se o papel fundamental do professor ao trabalhar a literatura através do letramento literário. Os movimentos provocados na sala de aula, a forma de abordagem, os diálogos darão sentido ao que está sendo lido. A seleção de obras é fundamental para que o repertório dos alunos seja expandido.

O desafio está em como a escola irá cumprir seu papel de principal agência do letramento, divulgação e manutenção dos cânones. Se no desenvolvimento desse papel, priorizará o texto literário e fará uso de procedimentos pedagógicos que promovam o desenvolvimento intelectual e a humanização dos alunos.

Nesse sentido, Cosson (2012) traz propostas que deverão ser realizadas através de oficinas que objetivem a fuga do estudante da abstração e desenvolva a aprendizagem na prática. Aqui, o professor estará presente como um mediador, um facilitador no desenvolvimento das experiências leitoras, devendo ocorrer o registro de toda a experiência, a fim de verificar o crescimento individual e coletivo.

O autor propõe o uso de sequências, e as subdivide em: sequência básica e sequência expandida; priorizando atividades que envolvem a leitura do texto literário e a produção escrita.

A sequência básica é composta por quatro etapas, que seguem.

A primeira etapa denominada de motivação consiste na preparação do aluno para receber o texto. É apresentada de forma lúdica, com uma temática que faça relação com o texto literário e tem como objetivo principal incentivar a leitura da obra proposta, Cosson (2012, p. 54) explica que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. O autor orienta, ainda, que o tempo destinado a essa etapa não ultrapasse uma aula.

Cosson, reitera que “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (COSSON, 2012, p. 56).

A segunda etapa constitui a introdução, nela são apresentados o autor e a obra sem prolongamento, fazendo uma breve explanação sobre o autor, preferencialmente, relacionando a construção da obra lida que também deverá ser apresentada, manuseada, explorando seus elementos pré-textuais

A terceira etapa constitui a leitura sendo esta escolarizada e por isso é intencionalmente realizada para cumprir um propósito, um objetivo a se alcançar, por esta razão, carece de acompanhamento. Esse acompanhamento não se traduz em uma vigilância, mas, em auxílio às dificuldades apresentadas pelos estudantes, como por exemplo, o vocabulário, ritmo de leitura, interação com o texto e superação das possíveis causas desmotivadoras daquela leitura e ainda, a formação do leitor. Para tanto Cosson (2012, p. 62) propõe que seja feito através de intervalos que consiste, por exemplo, na “conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas”.

As atividades específicas, por sua vez, podem ocorrer de diversas maneiras, como por exemplo, a leitura de textos mais curtos, literários ou não, que tenham alguma relação com a obra lida as quais devem ser evocadas e discutidas. Para que os intervalos cumpram seu propósito é necessário que haja uma negociação entre professores e estudantes quanto ao tempo em que os capítulos serão lidos. Devem ser feitos no máximo três intervalos durante o período de leitura de obras longas, não devendo ser motivo de receio por parte de professores que entendem esse

momento como quebra de leitura, e que isto possa vir atrapalhar o andamento da leitura, mas engrandecerá o processo.

Considerado por Cosson (2012, p. 64) como período que “funciona prioritariamente como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura” o intervalo de leitura requer planejamento e organização, do contrário não será bem sucedido e acabará por desmotivar a leitura.

Além disso, o momento do intervalo, “se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo” (COSSON, 2012, p. 64).

Entendemos que o processo de leitura sem as reflexões durante os períodos de intervalo de nada fomentará a formação do leitor, pois este momento fará com que o estudante sinta que a leitura tem um propósito e esse propósito dar-se na interação entre a comunidade de leitores.

A quarta etapa Interpretação é o momento de compreensão do texto e, por isso, a mais importante do método. Após as etapas anteriormente citadas, os estudantes adquirem propriedade para fazer inferências, construir sentidos e compreenderem o texto, bem como explicitar sua compreensão através de produções próprias.

Na perspectiva do letramento literário a interpretação é posta em dois momentos complementares: “um interior e outro exterior” (COSSON, 2012, p. 65).

O momento de interpretação interior é marcado pela individualidade, é o encontro do leitor com a obra em seu momento de decifração do que está sendo lido. Esse momento de interpretação individual tem caráter social visto que o indivíduo responderá de acordo com sua vivência de leitor e influência do seu meio sociofamiliar.

O momento de interpretação externo equivale à materialização da interpretação interior a qual torna possível compartilhar com a comunidade em que estão inseridas suas decifrações. Isso ocorre ao recomendarmos uma determinada leitura a um amigo socializando nossa experiência de leitura.

Na escola esse processo se realiza de forma singular, pois, além de compartilhar as impressões essas necessitam ser ampliadas coletivamente e registradas, sendo o registro um passo da etapa de interpretação. Essa atividade

nos remete ao fato de que o estudante faz parte de uma comunidade leitora, que necessita da mediação do professor para que possa ser levada adiante.

De acordo com Cosson o principal objetivo dessa etapa é “dar ao aluno a oportunidade de fazer uma reflexão acerca da obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2012, p. 68).

Ao sistematizar essas etapas o professor estará oferecendo ao aluno “um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2012, p. 69). Tal oferta requer planejamento sistematizando que garanta a diversidade de textos literários na sala de aula, de modo a promover a leitura do texto mediante a interação texto e leitor, promovendo o intercâmbio entre o mundo literário, irreal, ficcional com o mundo real do estudante. Sendo a leitura uma oportunidade de entender que a realidade pode estar retratada nos textos que são lidos em sala de aula.

Esse movimento, denominado como intervalo deve ser a mola que caracteriza a mudança necessária ao ensino de Literatura para que o professor, enquanto mediador, facilitador das mais variadas leituras possa dinamizar suas aulas, fazendo uso de teorias que dão conta, junto com a prática motivadora, de uma formação de leitor capaz de ser crítico e participativo.

A segunda proposta apresentada por Cosson, ao trabalhar com sequências é a sequência expandida, a qual será discutida em seguida.

A sequência expandida traz os mesmos elementos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, porém, apresenta acréscimos necessários para o aprofundamento dos estudos literários. Cosson justifica a inserção da sequência expandida como uma ampliação da sequência básica,

Com ela pretendemos responder não apenas às inquietações dos professores, mas sim, e, sobretudo, tornar explícita a presença das outras duas aprendizagens da literatura dentro dos passos iniciados na sequência básica. Acreditamos que na sequência básica se realiza plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber, educação e textos literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2012, p. 76).

Na sequência expandida, a interpretação passa a ocorrer em dois momentos, o primeiro, objetiva uma interpretação global devendo se realizar em sala de aula sob a orientação do professor.

Ainda nessa primeira interpretação o contexto é alvo de atenção numa visão distinta da usual onde se recorre ao momento histórico para se fazer relação com a obra, nem sempre bem-sucedido; passando-se para uma concepção baseada em Dominique Maingueneau (1995) que sugere que o contexto encontra-se no próprio texto. Assim, não há dicotomia entre ambos, mas, integração, havendo ainda uma possibilidade ilimitada de contextos. Como a proposta de Cosson (2012, p. 86) é a de sugerir um modelo para o letramento literário no contexto escolar, dentre as muitas possíveis, ele elegeu sete contextualizações possíveis para a construção de uma interpretação eficaz: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou presentificação e temática, explicitadas em seguida.

1. Contextualização teórica – trata-se de procurar identificar as ideias e concepções representadas na obra por meio da interdisciplinaridade. A exemplo disto, podemos citar a sequência produzida com o folheto de Cordel A galinha dos ovos d'água. Ao desenvolvermos a sequência básica foi solicitado ao professor de Geografia da escola que explanasse sobre o polígono das secas no Nordeste, gerando debates proveitosos acerca do tema, facilitando a produção dos estudantes no momento da contextualização.

2. Contextualização histórica – aborda a dimensão histórica de representação e/ou produção, ou seja, o momento histórico representado da sociedade que se deseja evidenciar ou ainda o momento histórico da sociedade na qual a obra foi publicada. Esse tipo de contextualização não deve servir de “uma caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão, antes se deve buscar a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja como representação, seja como produção, seja de ambas as formas” (COSSON, 2012, p. 87).

Nessa interpretação pode ocorrer o desdobramento da contextualização, de acordo com o interesse dos estudantes, partindo para uma contextualização biográfica ou editorial.

3. Contextualização estilística – trata-se do estudo do período literário em que a obra está inserida, porém, é preciso atentar não para as características dos movimentos literários, mas, para o diálogo que se estabelece entre o período e a obra literária. Pois, como sugere Cosson (2012, p. 87) “o professor não deve ignorar que os períodos literários são abstrações construídas a posteriori pelos historiadores, logo são as obras que informam os períodos e não o inverso”.

A contextualização estilística faz parte do escopo tradicional dos estudos literários, estes tomavam os períodos com a base para os estudos e as obras acabavam por apenas aparecerem a partir de recortes, trechos que ilustravam a obra e uma pequena biografia do autor.

4. Contextualização poética – Também escopo tradicional dos períodos literários. Os elementos tradicionalmente tomados para catalogação passam a “instrumentos de análise, como mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias.” (COSSON, 2012, p.88) Dessa forma, a contextualização poética, volta-se para estruturação e organização da obra a partir de elementos constitutivos dos textos, como figuras poéticas, narrador, tempo, espaço, personagem, enredo, numa visão reducionista de catalogação de itens. Visão esta criticada por Cosson,

Desse modo, esses elementos podem e devem fazer parte da contextualização poética como instrumento de análise, como mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias. Na contextualização, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização (COSSON, 2012, p. 88).

O autor nos proporciona o entendimento de que a leitura da obra em sua totalidade é fator essencial para a contextualização, que ao fragmentá-la não se propõe o estudo da obra, mas de uma parte específica que se queira abordar, desvalorizando o conteúdo presente na obra.

5. Contextualização crítica – trata da recepção do texto literário, numa visão de que de toda obra canônica emergem textos críticos que abordam as questões relativas ao tempo e espaço. Cabe ao professor promover o confronto entre diferentes leituras, fator este classificado por Cosson (2012, p. 88) como “um diálogo

poderoso no processo de letramento literário”. A contextualização crítica visa possibilitar ao estudante a aproximação com diferentes textos justificando-se pela ampliação do processo de letramento. Cosson acaba por afirmar que

A contextualização crítica é, assim, a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma. Nesse sentido, para além da crítica acadêmica, uma fonte interessante para essa contextualização pode ser encontrada nos textos escritos especialmente para os alunos, como manuais didáticos que trazem informações sobre aquele livro específico e os roteiros ou guias de leitura, como acontece com obras canônicas [...] (COSSON, 2012, p. 89)

Nesse sentido, o momento da contextualização crítica precisa ser visto como um ato de interação entre texto e leitor, sendo eficaz a leitura que promove a mudança de concepção ou aprimoramento desta por meio da construção coletiva.

6. Contextualização presentificadora – trata-se de aproximar a obra do universo social do estudante identificando elementos comuns, ou seja, transporta fazer a correspondência da obra com o presente da leitura. Essa atividade demonstra a atualidade dos textos canônicos e propõe diferentes aspectos de abordagem de uma mesma obra. Para essa contextualização é necessário que a temática da obra possa ser trabalhada a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, num movimento de ida e volta no tempo e no espaço que a obra foi produzida e o momento de leitura.

7. Contextualização temática – nessa contextualização a atenção volta-se ao tema e a “repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2012, p. 90), não podendo haver fuga da obra em detrimento da abordagem do tema. Comumente vê-se leitores sem compromisso com os estudos literários tendo comentários acerca de temas presentes em suas leituras, porém na escola a trabalho com a temática da obra não ocorre com tamanha espontaneidade. Nesse sentido, Cosson (2012, p. 90) aconselha que “na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução”. É uma atividade a ser desenvolvida sob a tutela do professor, a partir do interesse dos estudantes, com vistas a agregar à leitura novas

possibilidades como pesquisas e apresentação dos resultados de diversas formas: seminários, slides, encenação e outras.

Além desse processo de contextualização que ocorre no momento da primeira interpretação, Cosson (2012) nos apresenta também o segundo momento, ou seja, a **segunda interpretação**.

Essa interpretação sai da amplitude para o foco em um aspecto determinado. Ela ocorre em inter-relação com a contextualização podendo se dá de forma direta e indireta. Na primeira, a contextualização ocorre de forma imediata com a interpretação, enquanto na segunda requer a articulação de duas atividades distintas como se fossem únicas. “Aqui o professor pode simplesmente solicitar que o aluno incorpore a pesquisa à segunda interpretação por meio da abordagem daquele aspecto da obra” (COSSON, 2012, p. 92).

A segunda interpretação objetiva, pois, um aprofundamento da interferência global através da pesquisa resultando em um “registro que evidencie o aprofundamento da leitura” (COSSON, 2012, p. 93).

As duas interpretações que ocorrem na sequência expandida são complementares, indissociáveis. A primeira introduz a obra na história leitora do estudante em um processo individual de introspecção. A segunda, contudo, busca a interação entre os leitores e a socialização das leituras as quais foram aprofundadas resultando em um “saber coletivo”, sendo esse “o ponto alto do letramento literário na escola” (COSSON, 2012. p. 94).

Após apresentação das interpretações, ocorre o momento de **expansão**.

Sendo, a expansão, caracterizada com “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão” (COSSON, 2012, p. 94).

A expansão é realizada após o término da segunda interpretação tornando possível iniciar outro momento capaz de evocar amplitudes ao processo do letramento literário. Trata-se de introduzir um novo texto em um processo essencialmente comparativo, buscando relacionar a obra trabalhada na sequência expandida com uma nova leitura em seus pontos de convergência, podendo ser também desenvolvida de maneira semelhante á sequência básica. Através dessa

atividade torna-se perceptível que os textos podem dialogar entre si, podendo ainda esse ser o ponto de partida para reiniciar a sequência ou iniciar a básica.

CAPÍTULO III

4. OFICINA DE LEITURA: O FOLHETO DE CORDEL E O LETRAMENTO LITERÁRIO

4.1. Leitura literária: proposta de experiência

Evidenciado a importância da leitura literária e o papel do professor enquanto mediador dessa ação na sala de aula, desenvolvemos uma intervenção didático-pedagógica, através de uma sequência didática, a partir do agrupamento de gêneros, visando comprovar, na prática as contribuições que o folheto de cordel proporciona ao educando enquanto leitor em formação.

Para tanto, consideramos as reflexões feitas, até então, sobre o processo de escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário e sobre a quantidade e qualidade de material de que dispomos quando nos determinamos a abordar a literatura de cordel na sala de aula.

Este capítulo apresenta a descrição da intervenção didático-pedagógica proposta por esta pesquisa, observando as atividades desenvolvidas e os efeitos destas sobre os leitores em formação.

4.2. Oficinas de leitura: uma experiência literária

A experiência literária tomada aqui como intervenção didático-pedagógica desenvolvida para obtenção de dados para a pesquisa que ora se apresenta, realizou-se nos meses de fevereiro a abril de 2015, em uma escola rural da rede pública do município de São José do Egito – PE, tendo como público participante 37 (trinta e sete) discentes do 6º Ano do Ensino Fundamental, participando efetivamente das atividades da intervenção didático-pedagógica.

As atividades propostas tiveram como foco a proposta de letramento literário a partir da leitura do folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes (2009), contando ainda com outros folhetos para leitura, como por exemplo *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima (1988), também foi utilizada para a construção das oficinas a canção *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, notícias de jornal sobre a seca no Nordeste.

A escolha do público da pesquisa justifica-se no fato de que a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa nesse nível de ensino, percebendo, na prática, as dificuldades de trabalhar o texto literário na escola. Além disso, o trabalho com o folheto do cordel, ganha destaque pelo fato da escola localizar-se na zona rural, tendo uma comunidade que se interessa pela manutenção da literatura de cordel como processo histórico e cultural da região.

Outro fator determinante para a pesquisa deve-se à integração da disciplina Poesia Popular na parte diversificada do currículo em todas as escolas da rede, sendo valioso o papel dos professores dessa disciplina na continuidade da pesquisa.

Para o desenvolvimento da etapa de ação da pesquisa, foi elaborado um plano de ação, de forma a contemplar os objetivos pretendidos na intervenção através de uma sequência didática de oficinas de leitura literária, realizadas em quatro oficinas, totalizando 12 (doze) horas-aula.

A coleta de dados para fundamentação desse estudo foi realizada a partir de questionários e registros feitos pela pesquisadora.

Somando-se às atividades propostas na sequência didática, como meio para obtenção de dados, para os registros, aplicamos dois questionários, um para sondagem sobre a prática de leitura dos estudantes e outro para a avaliação das oficinas interventoras.

4.2.1. Sistematizando a experiência

É necessário que o professor, enquanto mediador da leitura, lance mãos de estratégias que promovam o contato com o texto literário para que o aluno possa ser formador de opinião, participante ativo do processo de ensino-aprendizagem,

explorador de textos. Porém isto não é tarefa fácil, pois que professor nunca se deparou, após uma aula de leitura, com a indagação: “professor, que horas a aula vai começar?”, ou, ainda, “não quero ler texto, quero aprender português!”? Essas são questões que precisam ser levadas em consideração durante o planejamento da aula de leitura, pois, muitas vezes, o professor não consegue chegar a um produto final. Nesse sentido, faz-se necessário todo um cuidadoso planejamento para a aproximação do leitor com o texto para não correremos o risco de estarmos formando um “não-leitor em formação” (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Corroborando com o pensamento de Kleiman, dispomos diferentes materiais de leitura na sala de aula durante a execução das oficinas de leitura. Como já dito anteriormente, os estudantes já conheciam folhetos de cordel e tinham um conhecimento de como eram narradas as histórias neles contidas.

Iniciamos as oficinas fazendo uma breve explanação sobre nosso trabalho de pesquisa e do quanto era importante a participação da turma e que a qualquer momento eles estariam livres para expressarem suas opiniões, fazer exemplificações ou sugerir alterações. Em seguida, fizemos com a aplicação do questionário de sondagem sobre a leitura literária na escola, constituído por 06 (seis) questões versando sobre: a) hábito de leitura; b) preferências de textos lidos; c) metodologia da aula de leitura na escola; d) conhecimento ou não da literatura de cordel.

Para apresentarmos a sistematização dos dados da pesquisa, optamos por utilizar o código com a letra P referindo-se à (ao) participante, seguido de uma enumeração que viabilize a distinção entre os participantes.

O questionário foi iniciado com uma pergunta básica em se tratando do trabalho com a formação de leitores: “Você gosta de ler?”, devendo à resposta crescer-se uma justificativa.

Dos 37 (trinta e sete) que responderam ao questionário, 28 afirmaram que gostam de ler, 07 (sete) gostam pouco e 02 (dois) disseram não gostar de ler. Dos que afirmaram gostar de ler, percebemos a partir das justificativas apresentadas que a leitura está ligada ao direcionamento para a resolução de atividades escolares, aparecendo três justificativas que tinham a leitura como fonte de prazer, divertimento. Os dois alunos que afirmaram não gostarem de ler apresentam

justificativas relacionadas à falta de livros em casa e a preferência por brincadeiras, jogos e TV.

Por fim, 07 (sete) participantes afirmaram que gostam de ler pouco, analisando suas justificativas, percebemos que a leitura aparece de forma desmotivada para esses estudantes e que eles fazem leituras que não são apresentadas na sala de aula, aparece também a afirmativa de que nas aulas de Poesia Popular eles leem de forma prazerosa, o mesmo não acontece nas aulas de leitura realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Esses dados estão expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Resposta ao questionamento: Você gosta de ler?



A partir da pesquisa, constatamos que a maioria dos estudantes gosta de ler divergindo da realidade da maioria das escolas.

Vale salientar que o campo de pesquisa não é o seu local de trabalho, sendo possível haver comparações entre escolas da mesma rede.

No segundo questionamento foi indagado sobre o tipo de leitura, comumente, realizada pelos estudantes, havendo a possibilidade de haver mais de um item assinalado. Os itens destacados foram contos, poemas, notícias, receitas e deixamos, ainda, aberta a possibilidade de informar outro tipo de leitura, sendo necessário fazer a especificação do gênero lido.

Os alunos apresentaram características de alunos que leram obras literárias dos 37 (trinta e sete), 27 marcaram conto como sendo a leitura mais realizada por

eles, 31 marcaram poema, 14 marcaram receitas, sendo esta leitura justificada por esse gênero fazer parte do conteúdo bimestral de língua portuguesa na turma em que foi feita a pesquisa, 03 marcaram notícia e 24 marcaram outros, especificando-as como: gibis, horóscopo, histórias em quadrinhos, romances. Observamos também que a leitura de massa faz parte da realidade desses alunos, tendo em vista que 5 alunos relataram ler livros que são vendidos por revista de produtos comerciais.

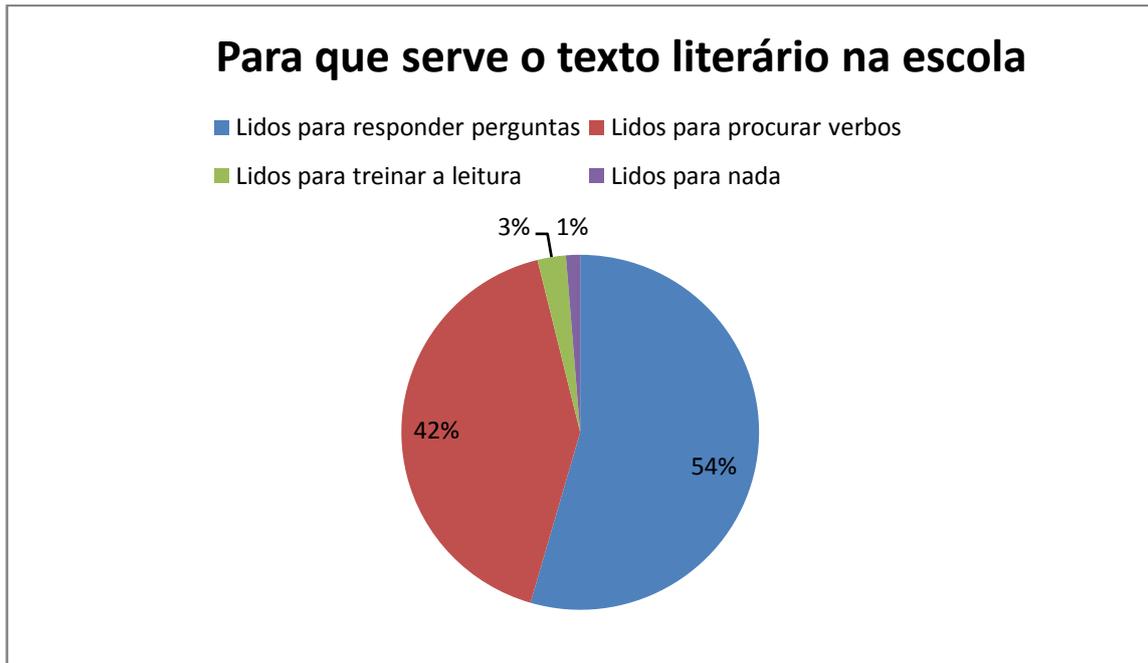
Rouxel (2013, p. 24) embasada nas concepções de Michèle Petit (2002) justifica que “as leituras privadas, feitas fora da escola respondem a uma necessidade e possuem o mérito de verbalizar emoções e vivências, que muitas vezes se furtam à apreensão (da consciência, da memória)”.

Essas leituras que divergem das leituras sugeridas na sala de aula merecem créditos, pois elas compõem o universo de leitura dos jovens, precisam ser levadas em consideração no momento do planejamento de aulas de leitura, elas surgem nas rodas de conversa e necessita de contextualização, divisão com o público, para que seja legitimado naquela comunidade de leitores, esse é um dos objetivos do letramento literário na escola. Sem participação, divisão, engajamento e descobertas de novas leituras não letramento.

Outro fator merece destaque: mesmo sendo afirmado por todos que havia o conhecimento dos folhetos de cordel, não foi citado a literatura de cordel como leitura realizada. Tendo assinalado “poema”, os alunos não relataram, após questionamento oral, terem agrupado o cordel nessa modalidade.

O terceiro questionamento foi: Como é trabalhado o texto literário na escola? Os alunos demonstraram que o texto literário trabalhado na escola servia apenas para leitura silenciosa e coletiva, para interpretação e que eram lidos para responderem perguntas do livro. Alguns relataram gostar, mesmo assim, desses textos, pois muitos eram engraçados, contavam histórias de terror e amor, animais e fadas. Outras repostas foram dadas e serão distribuídas no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - resposta ao questionamento: Como é trabalhado o texto literário na escola?



A análise do gráfico nos permite perceber que o texto literário na escola ainda é direcionado para a análise linguística e gramatical. Os alunos que responderam ao questionamento exemplificavam como se dava o processo de leitura, não havendo tempo para atividades de leitura literária, sendo esta apenas utilizada como pretexto para avaliar aspectos gramaticais e fruição da leitura.

Utilizando do pensamento de Pinheiro (2006) cabe-nos lembrar de que a práticas de leituras de textos literários deve levar os alunos a identificarem-se passivamente com os personagens, emocionarem-se com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis”.

Nesse sentido, reafirmando a proposição de Dalvi, fica evidente que

As possibilidades de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros e pelas táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e ao mesmo tempo controla leituras (DALVI, 2013, p. 73).

Fica claro que a leitura literária nessa escola necessita de ajustes que favoreçam a motivação de alunos que gostam de ler, que atribuem às outras disciplinas o papel de colaboração com a formação leitora.

O quarto questionamento trazia a seguinte indagação: Você gosta das aulas de leitura realizadas na sua escola? Analisaremos o quinto questionamento como continuidade da proposição quatro no qual o aluno é levado a responder o que mudaria nas aulas de leitura literária na escola. Vamos aos resultados:

Os estudantes entrevistados pareciam entender a aula de leitura como aula de língua portuguesa, atribuindo à disciplina o caráter de formalismo do trabalho com a leitura e muitos acabaram por responder que, às vezes, gostavam da leitura proposta e outras vezes não era interessante. Porém, 28 deles afirmaram gostar de ler na aula de Poesia Popular, justificando que o professor levava poemas, charadas, adivinhas, causos e filmes.

Vinte dos participantes responderam que mudariam a biblioteca porque ela é “apertada” e que escolheriam ler no pátio ou na quadra da escola, 11 (onze) responderam que mudariam os livros, pois muitos eram “difíceis”, quatro (quatro) não mudariam nada e 02 (dois) mudariam tudo, pois não gostavam de ler.

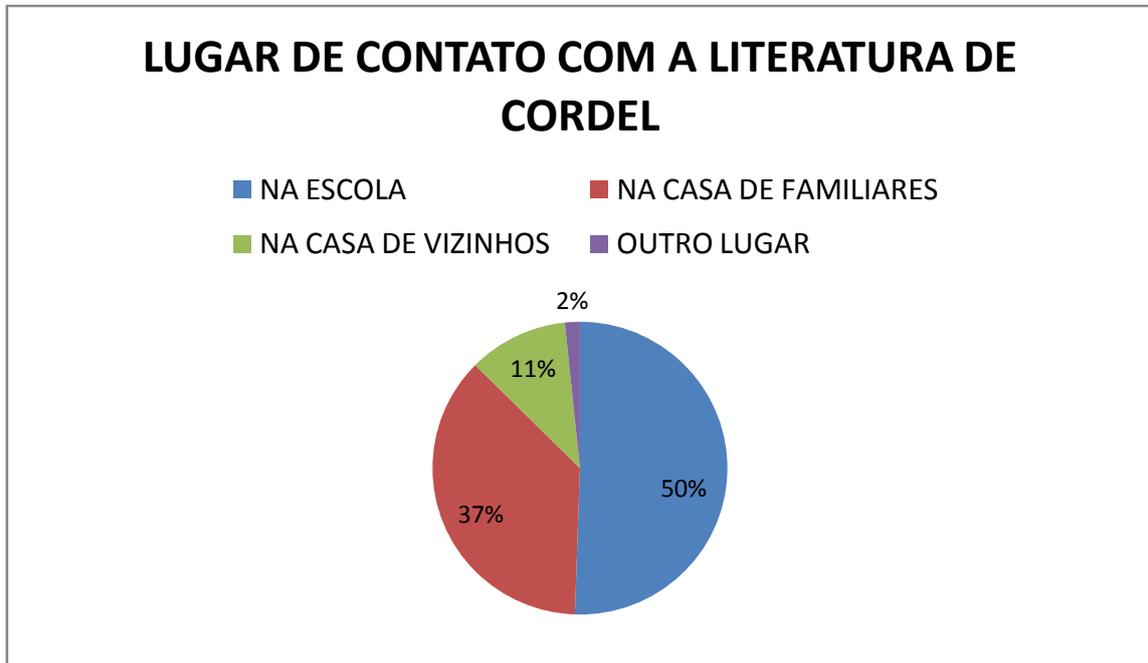
Percebemos que havia na escola um espaço dedicado à leitura literária que interessava à grande maioria dos entrevistados, e que esse interesse era justificado pela metodologia diferenciada com que o professor trabalhava na aula de poesia. Também, é importante ressaltar que a disciplina Poesia Popular tem apenas uma aula na semana, com conteúdos flexíveis, enquanto a disciplina de Língua Portuguesa possui uma distribuição de seis horas-aula semanais, porém, prende-se a diversos conteúdos que são cobrados por um currículo que determina o que deve ser ensinado em determinado espaço-tempo.

Acrescido a esta problemática está outro aspecto que precisa ser levado em consideração a formação dos professores de literatura é bem aquém do que seria esperando, acabando por se ensinar literatura a partir de concepções individuais de leitura, dependendo da formação leitora do docente.

O sexto questionamento trata do conhecimento que os alunos têm sobre a literatura de cordel, mesmo não tendo sido citada como um dos gêneros lidos pelos alunos foi diagnosticado que todos conheciam o cordel e que era uma leitura que os interessava, até mesmo, um aluno que declarou não gostar de ler, relatou que já tinha lido um cordel na casa do avô. O questionamento solicitava que o estudante

apresentasse onde teve contato com a literatura de cordel. Vejamos no gráfico o resultado.

Gráfico 3 – Resposta para o questionamento: Em que lugares você teve contato com a literatura de cordel.



Com a diagnose pronta, partimos, portanto, para o planejamento e organização das oficinas de leitura literária, explorando, na sala de aula, o folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes (2009), notícias de jornais, canção *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, e, para leitura individual, diversos cordéis.

4.3. Descrição das Oficinas

Utilizando do modelo de sequência básica sugerida por Cosson (2012) que consiste em motivação, introdução, leitura, interpretação coletiva e interpretação individual, realizou-se quatro oficinas em um período de um mês, vivenciadas uma vez por semana com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública rural, formada por trinta e sete alunos. A turma escolhida é formada por

estudantes da zona rural, que estudam nesta escola desde a Educação Infantil, e, como as demais turmas dessa escola, ao chegarem ao ensino fundamental envolvem-se em diversas atividades artísticas – marca característica da referida escola.

Assim, decidimos ser pertinente realizar o trabalho partindo da seleção de cordéis analisados, levando em consideração se tratar de material de leitura da comunidade e, também, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e nas aulas de Poesia Popular, disciplina que compõe a parte diversificada do currículo nos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho com cordéis também foi facilitado devido grande parte dos alunos conhecerem sobre o folheto e participarem de rodas de leituras organizadas pela comunidade, onde o cordel era a literatura mais presente. Além disso, havia ainda a possibilidade de levar para casa com data de devolução reduzida, pois o mesmo não requer grande período de leitura, podendo ser devolvido e emprestado a outros alunos, compondo um ciclo de leitura.

As oficinas iniciaram-se pela aplicação de um questionário, o qual tinha por finalidade o conhecimento da realidade do estudante. Através dele, depreendeu-se que os estudantes já internalizaram a valorização da leitura. Quando perguntado se gostavam de ler a grande maioria respondeu positivamente, fato confirmado ao longo da execução do trabalho. Dos trinta e sete que participaram da entrevista, oito disseram que os pais eram analfabetos, mas tinham irmãos em casa que faziam leituras durante a noite ou na capela da comunidade, vinte e nove afirmaram que sabem ler, mas doze desses não faz leitura literária fora da escola. A realidade social/local dos estudantes envolvidos nas oficinas limita o acesso aos livros, sendo a biblioteca escolar o principal instrumento de acesso. Na biblioteca, são desenvolvidos diversos projetos de leitura mediados pela bibliotecária, professores e coordenação pedagógica, projetos que valorizam a leitura e, devido a isso a maioria dos estudantes afirma que os livros que já leram foram tomados emprestados por iniciativa própria, a partir de leituras sugeridas nos projetos e oficinas realizados na escola, enquanto que uma pequena parcela afirma que os títulos lidos foram por indicação da professora.

Vejamos, então, as oficinas ministradas.

4.3.1. Oficina I: Promovendo a construção de sentidos

O gênero escolhido foi canção. O texto a ser trabalhado foi a canção A triste partida de Patativa do Assaré. Sendo este o primeiro encontro, iniciamos por uma dinâmica que intencionava promover a interação e descontrair, favorecendo a aproximação da professora pesquisadora. A dinâmica, que favoreceu a participação de todos os docentes, consistiu numa caça ao tesouro, em que todos os estudantes receberam um palito colorido e formaram equipes a partir das cores. Depois que todas as equipes estavam formadas, foi estabelecido alguns minutos para que procurassem no pátio da escola um tesouro e descobrissem a charada presente no baú. Cada equipe que conseguia desvendar a charada era premiada com um vale-cinema e um bombom. Foi uma atividade lúdica, envolvente, desafiadora onde todos participaram com muita motivação.

Iniciamos, então, a oficina. Como a canção relatava os problemas advindos da seca no Nordeste, provocou pequenos debates acerca do tema, tendo em vista a crise da falta d'água enfrentada na região. Em seguida foram apresentadas pinturas que retratam a seca e os estudantes foram instigados a comentá-las, observando os traços e o enredo possível de ser formado a partir da leitura de imagem. De imediato houve a identificação. Junto às imagens, foram anotadas as definições dos estudantes, seguindo-se de questionamentos sobre o tema seca.

Na introdução consideramos o resultado do debate relatando que o problema da seca vem sendo enfrentado pelos nordestinos desde longa data. Em seguida, foi indagado: como o problema da seca pode ser resolvido? Quais as razões, na opinião de vocês, para que a seca continue a castigar os moradores dessa região? Após toda essa discussão, foi apresentado um breve histórico sobre Patativa do Assaré introduzindo a história que seria relatada com o texto que seguiria.

Após a distribuição dos textos, propomos a audição da canção seguida da leitura oral coletiva e cada estudante que desejasse poderia ler parte do texto, formando um coro. Esse momento foi muito empolgante para eles, pois, grande parte da turma se candidatou a leitura. Após a leitura realizada, foi dado início a

interpretação coletiva buscando suscitar questionamentos que levassem a percepção dos fatos relacionando-os com o cotidiano dos estudantes. Assim, procurou-se promover uma reflexão quanto á responsabilidade de todos no combate à escassez de água. Houve grande participação dos estudantes.

Tendo encerrado esse momento primeiro de interpretação, foi sugerido que eles escrevessem em um papel preparado especificamente para aquela oficina, as considerações deles acerca da canção e ilustrassem suas impressões sobre o texto. Essa atividade proposta ocasionou certa dificuldade entre os estudantes, pois, esperavam um questionamento com perguntas a serem respondidas, sendo estas curtas e diretas, que não necessitasse de argumentação. Nesse momento, também, houve participação satisfatória. A partir desses papéis foi confeccionado um livreto com a ajuda dos estudantes.

Após o término das atividades que envolviam o texto, foi sugerido aos estudantes que manuseassem livros, revistas, jornais e folhetos de cordel que foram postos em exposição. Alguns deles foram tomados, a título de empréstimo, para leitura em casa a partir de livre escolha.

4.3.2. Oficina II: Ilustração e notícia – pontos em comum

O gênero escolhido foi notícia de jornal escrito e televisionado. Nessa oficina foram utilizados dois textos: A manchete do Jornal do Commercio da edição do dia 07/04/13 que retrata as dificuldades da economia rural diante da seca e a notícia exibida na edição do dia 19/10/13 do Jornal Hoje sobre os municípios do Nordeste atingidos pela seca.

A motivação consistiu em realizar uma xilogravura a partir da temática da canção trabalhada na oficina anterior. Foi organizado um espaço para produção de xilogravuras na quadra da escola em que cada estudante desenharia e talharia, com auxílio de uma professora/oficineira a madeira para confeccionar e imprimir a xilogravura. Após a produção foi organizado um varal de xilogravuras e discutido o que elas representavam, permitindo que fossem descritas por seus produtores. Em seguida mencionamos a função da xilogravura e suas principais características.

Neste momento, foi questionado que outra imagem poderia ser associada à xilogravura e a maioria dos estudantes lembrou de charge, cartum, personagens de história e quadrinhos. Foi explicada a diferença e sugerido que se pesquisasse sobre a xilogravura e alguns produtores dessa arte.

Após a apresentação de cada autor, houve a exibição do vídeo e a distribuição do texto escrito para leitura. Seguimos a leitura silenciosa individual, seguida da leitura oral individualizada por um estudante. À medida que os textos foram sendo lidos oralmente, foi realizada a interpretação oral associando as reflexões propiciadas pelos textos à relação com a vida dos estudantes e sociedade. Esse momento foi proveitoso, pois, os textos promoveram a reflexão, possibilitaram fazer inferências. A interpretação individual se deu com a entrega de atividades específicas para essa oficina. Todos participaram ativamente. A avaliação da oficina foi realizada evidenciando a aprovação do grupo.

Ao término solicitou-se àqueles que tomaram folhetos de cordel emprestados na oficina anterior que compartilhassem com os colegas suas opiniões e se indicaria a leitura para quem ainda não leu. Houve a participação de cinco estudantes. Em seguida foram recolhidos os livros e emprestados outros, dentre os que estavam expostos em sala de aula a partir de livre escolha. Quatro alunos, apenas, não demonstraram interesse em tomar empréstimo, contudo, manusearam os folhetos e ficaram observando os colegas na escolha.

4.3.3. Oficina III: Folheto de cordel – temática social

O gênero para a terceira oficina foi o folheto de cordel. De autoria de Arlindo Lopes, o cordel *A galinha dos ovos d'água*. O cordel relata a história de uma família sacrificada pela seca, tendo seus vizinhos mudando-se para capitais em busca de melhores condições de vida. Seu José resolve, ao invés de uma vaca, comprar uma galinha, sendo este motivo de revolta por parte sua esposa. Eles, porém, não sabem, que adquiriram um verdadeiro tesouro. Pois a galinha produz ovos d'água. Este fato curioso começa a espalhar-se pelos arredores do mundo e traça um enredo divertido e cômico em torno do caso da galinha.

A motivação consistiu em uma atividade lúdica em pares, onde um deles lia uma adivinha sobre animais que apareciam na caixa surpresa para que o outro adivinhasse. À medida que as adivinhas iam sendo descobertas, foram pregadas na lousa. A partir delas começamos a interrogar se os estudantes possuíam algum animal de estimação e se coincidia com os que foram apresentados na lousa. Em seguida as vantagens e desvantagens de se ter um animal em casa e se algum deles já havia passado pela perda de seu animal ocasionada pela morte. Neste momento, chamou a atenção o relato da professora ao informa que perdera dias atrás sua cachorra de estimação e que isto tinha provocado pesar entre todos da família.

Após esse momento, realizou-se o convite aos estudantes para conhecer uma história escrita por Arlindo opes, apresentando breve histórico sobre o autor, a abordagem principal do texto a ser lido, apresentando ainda o livro original. Em seguida entregamos os textos e propomos a leitura individual silenciosa e oral com a participação dos estudantes que foram se prontificando a participar. A leitura oral é momento de disputa entre os estudantes, a grande maioria deseja participar demonstrando entusiasmo.

Encerrada a leitura propomos a interpretação coletiva que conta com a participação da grande maioria da sala. Buscamos refletir sobre o texto relacionando-o ao cotidiano. Após esse momento, propomos a interpretação individual consistindo em registrar suas considerações acerca do texto e o que foi debatido em sala. Nesse momento houve a proposição de uma montagem de peça teatral pelos alunos, sugestão atendida pela professora que sugeriu uma apresentação para a culminância de sua quarta oficina, juntamente com a exposição de todos os materiais produzidos em todas as oficinas.

Encerrando a oficina lançamos o convite para que algum dentre os estudantes compartilhassem a leitura realizada através do folheto pego emprestado na aula anterior. Dessa vez, houve quatro participações que além de relatar a história, recomendou sua leitura aos demais colegas. Em seguida os folhetos emprestados na semana anterior foram recolhidos e realizados novos empréstimos. Um dos estudantes que não havia gostado dos títulos oferecidos na semana anterior relatou ter pegado emprestado um folheto de cordel do acervo da biblioteca escolar.

4.3.4. Oficina IV: Teatralizando o folheto de cordel

A quarta oficina deu continuidade à oficina três, inserindo-se outros títulos de folhetos de cordel. Houve como motivação a contação de histórias a partir dos cordéis que estavam no baú de leitura e que eram emprestados no final de cada oficina. Foi um momento de descontração entre os estudantes e o contador de histórias convidado pela pesquisadora.

Foram levados os títulos de diversos folhetos de cordel e solicitado aos estudantes que cada um tomasse um papel colorido e fizesse a leitura. Após a leitura pedimos que eles agrupassem os títulos aos temas que estavam num mural no interior da sala, após discussão, notamos que muitos conseguiram relacionar o título ao conteúdo dos textos. Os cordéis foram distribuídos conforme a cor do papel pegado anteriormente e que serviu para identificação das equipes.

Os autores foram apresentados com um breve histórico, bem como, os folhetos de cordel. Propôs-se a leitura individualizada e silenciosa. Os quatro folhetos, após a leitura, foram discutidos coletivamente. No final de todo esse processo foi sugerido que relatassem o que acharam dos folhetos das equipes, comparando-se os folhetos lidos.

A interpretação individual foi seguida com o registro das considerações sobre o folheto lido, havendo possibilidade de mencionar outro que tivessem gostado, dentre os que foram levados para realização da oficina. O painel com as avaliações individualizadas foi montado com a ajuda dos estudantes. Seguiu-se a avaliação das oficinas cujo resultado será explicitado mais adiante. Em seguida, houve a apresentação da peça teatral criada a partir do cordel *A galinha dos ovos d'água*, do cordelista Arlindo Lopes, com palestra com o irmão do cordelista.

4.4. Relatando as experiências após as oficinas

Considerando a formação do leitor de texto literário, vale destacar as expectativas dos participantes em torno das atividades, ressaltando os principais pontos que nortearam a pesquisa, sendo eles: A) relação entre o leitor/aluno e o

folheto de cordel; B) interação entre o leitor e a experiência literária; C) contribuição da experiência para a formação de leitores no Ensino Fundamental.

4.4.1. Analisando a relação entre o leitor/aluno e o folheto de cordel

Como já mencionado, todos os participantes afirmaram ter conhecimento de folhetos de cordel antes da realização das oficinas, boa percentagem da turma gosta de ler, porém, no decorrer da pesquisa, verificamos haver muita fuga do ato de ler, abandono de algumas leituras e desconhecimento sobre o que é leitura literária, ficando perceptível que o texto literário, apenas, serviu para ilustrar as aulas, não sendo trabalhado na sua totalidade nem com o objetivo de formar leitores.

Tal ocorrência foge à proposta do letramento literário, ficando a seleção de textos a serem trabalhados direcionados à atividades de análise sintática, como declara Graça Paulino ao dissertar sobre a literatura canônica e não canônica, “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com os objetivos práticos que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2010, p. 161).

Foi constatado diante dos posicionamentos orais que nenhuma intervenção didático-pedagógica tinha sido realizada com o propósito de formar leitores, até então, no âmbito da sala de aula.

Muitos se demonstravam curiosos, atentos a tudo que viria acontecer em relação a prática da leitura literária com o folheto de cordel, muitos faziam perguntas sobre quais folhetos seriam lidos, se poderiam levar para casa, se ganhariam algum brinde depois das atividades, quais temas dos cordéis que leríamos. O maior interesse deles era na fantasia que a história iria proporcionar a possibilidade de provocar humor. Eles entendiam que a leitura do folheto era prazerosa, divertida, como podemos analisar na transcrição das falas de alguns estudantes:

P1: O cordel é bom de ler porque ele é muito engraçado.

P2: Quero ler um de aventura. Vai ter de aventura e de que mais?

P3: Como é o cordel que a senhora (pesquisadora) trouxe? Num vai ter que fazer tarefa, vai?

P4: Minha vó tem um que tem adivinhas, de Camões (risos). Morro de rir. Meu pai também acha bom.

Foi justamente por esse viés que buscamos a interação do leitor com o texto, atentado para a preferência por determinadas temáticas, fundamentando-nos no pensamento de Kunz (2001) que acredita que os leitores relacionam a temática do folheto ao contexto ao qual fizeram ou fazem parte. Talvez, seja pelo fato dos leitores voltarem no tempo no instante em que se depara com alguma leitura, algo que tenha marcado as leituras de uma infância ou de qualquer outro momento da vida do leitor, talvez não seja a história do próprio folheto, mas sim o cenário no qual o leitor desenha em sua cabeça, as impressões que acompanham as suas leituras.

Esses cenários que são construídos a partir da leitura literária compõem o universo de premissas que caracterizam o leitor pela quantidade de leituras por ele realizadas, isto é, quanto mais conhecimento de textos literários o indivíduo possui, mais sensibilidade e entendimento são despertados no momento de outras leituras propostas.

4.4.2 O leitor e a experiência literária

Sendo a interação entre o leitor e a experiência literária um dos pressupostos relevantes para a pesquisa, não podemos deixar de relatar as perspectivas observadas pelos colaboradores da pesquisa.

Analisando as respostas dadas aos questionamentos do Questionário II podemos perceber que os estudantes acharam a experiência prazerosa, motivadora, como podemos demonstrar nos depoimentos que seguem:

P1: O cordel é uma leitura cheia de mistérios. Com ela podemos aprender muito.

P6: São bons de ler. Quando a professora ler eu acho bom ouvir e fico pensando em todos os personagens.

P8: Aprendi muito com essas aula e vou levar os “livrinhos” para meu irmão mais novo ler.

P11: O boiadeiro valente foi o melhor que li. A galinha dos ovos d’água é abençoada, pense numa história boa!

Pelos comentários apresentados percebemos que houve interação com o folheto de cordel, sendo a leitura realizada por prazer, com contentamento, sem cobranças quanto provar conhecimentos, mesmo assim, notamos que a aprendizagem foi desenvolvida e que os alunos sentiram que o cordel é um

elemento cultural que surgiu há muito tempo, mas que seus temas continuam atuais, podendo ser lidos por todos que desejarem e, assim, promover o hábito da leitura.

É possível atrelar as concepções que os estudantes tiveram com a leitura do folheto de cordel com a proposição de Belmira Magalhães (2008, p. 97), ao discorrer sobre literatura e sociedade, “O contato com a literatura possibilita que os estudantes aprendam a ler o mundo, a entender as relações sociais e, mais ainda, a se perceberem como parte da humanidade”.

Esse contato que o leitor mantém com a sociedade a partir da literatura de cordel torna-se visível em todas as obras que tratam dos problemas que advém do contexto social, como exemplo podemos utilizar os textos aqui citados, enfatizando o folheto *A galinha dos ovos d’água* que direciona o público leitor à problemática da seca e da preservação da água, chamando-o para dentro do texto, provocando reações, enfatizando acontecimentos e chamando a atenção para a conscientização do indivíduo. Fato que pode ser comprovado nas estrofes abaixo.

[...]

Com sua morte ela deu	Basta que a população	
Pra terá grande lição	Passe pelo sacrifício	
Não permitindo uma guerra	De economizar água	
Com nação contra nação	Para ter mais benefício	
E que pra questão da água	E que se faça campanha	
O homem busque solução	Para evitar desperdício	[...]

O folheto de cordel ganha vida nas mãos de leitores atentos aos acontecimentos, vigilantes de um final que traga o desvendar de um mistério, a solução para um problema, o riso para a garantia do humor, admirados com a arte de escrever em versos, sendo estes caracterizados por um dos estudantes colaboradores da pesquisa como “**facinho** de ler” (grifo do aluno).

Pinheiro entende o folheto enquanto expressão da arte e aconselha “a literatura de cordel é arte e como tal deve ser levada à escola e apreciada pelos jovens” (PINHEIRO, 2011, P. 191). Nessa perspectiva, notamos que como arte, o folheto precisa encantar, fazer pensar, modificar sentimentos,

promover compreensão, por isso, deixamos à disposição dos estudantes diversos cordéis, com variados temas para que fossem manuseados e lidos individualmente e através de leitura compartilhada para quem interessasse.

4.4.3. Contribuição da experiência para a formação de leitores no Ensino Fundamental

A partir dos relatos orais e das respostas aos questionários percebemos que a experiência literária foi muito importante para os estudantes, no que concerne ao processo de leitura dos folhetos, às discussões abertas e às respostas ao questionário avaliativo das oficinas (questionário II).

Durante um momento de debate sobre a execução das oficinas os estudantes colocaram-se da seguinte maneira:

P19: A oficina foi boa porque todos puderam ler, dividiram a leitura e todo mundo pode saber da mesma história.

P27: Eu aprendi muito sobre como economizar água, e a aula foi divertida. Os versos são lindos.

Notadamente, percebemos a existência de interação entre o leitor e o texto, bem como o desenvolvimento de pensamentos reflexivos a partir da execução das oficinas de leitura literária. O fato que nos chama a atenção é que, mesmo sendo estudantes de uma turma de 6º ano, eles apresentam argumentos para todas as questões colocadas, demonstram conhecimento e buscam interagir com os demais colegas, sendo este um dos momentos mais proveitosos da aplicação das oficinas.

Percebemos, também, que os resultados comprovam a necessidade de mais procedimentos de escrita, dadas as dificuldades na produção escrita de muitos estudantes. Vale salientar que colocamos a ideia depreendida das respostas e não nos detivemos à correção dos erros ortográficos ou semânticos para análise, pois o objetivo era observar a avaliação do nosso trabalho.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento das oficinas, os materiais utilizados, a participação e a motivação para a leitura, detectamos

que os estudantes sentiram-se motivados e instigados à participação. Houve aceitação quanto aos materiais utilizados e envolvimento de muitos durante a troca de experiência leitora.

Dentre as repostas, elencamos as que mais chamaram nossa atenção.

P1: Foram aulas ótimas. A professora é carinhosa e deixou que todos falassem sobre as histórias.

P2: Fizemos muitas atividades, gostei muito da oficina de xilogravura e aprendi que é um desenho que representa o cordel e que tem outros desenhos também. Foi muito divertido.

P6: Os meus colegas e eu ficamos muito interessados nas histórias dos cordéis. A professora foi muito legal e trouxe muitos cartões coloridos, fez brincadeiras, leituras e peça de teatro com A galinha dos ovos d'água. Não vou esquecer.

P23: A professora gosta muito dos cordéis e ler muito bem para toda a turma. É muito lindo vê-la recitar o cordel.

P28: Conteí pros meninos da outra turma e li o cordel de Camões para eles. Eles ficaram rindo demais.

Com base nos depoimentos observamos que o debate, as discussões, as atividades foram significativas para o público em questão, notamos, também que houve um despertar do gosto pela literatura de cordel, podendo ser atribuído ao esmero que a pesquisadora tem por essas leituras.

Os depoimentos ilustram os pressupostos de Lajolo (1993) ao destacar a experiência de leitura do professor como um componente imprescindível na formação de leitores. A teórica afirma que:

Em resumo, se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível e que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura (LAJOLO, 1993, p. 53).

Nesse sentido, entendemos que o gosto da pesquisadora pela literatura de cordel foi um fator que favoreceu o modo como as oficinas foram conduzidas, ficando perceptível, também, que todos os alunos demonstraram que a participação nas discussões foram valiosas e o compartilhamento das leituras instigaram o desejo de ler outras obras.

O modo como a leitura foi realizada parece ter sido um mecanismo de motivação, sobre isto Cosson (2014) diz:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, um a interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2014, p. 104).

Também vale lembrar que o folheto de cordel, originado da literatura oral precisa ter espaço para a leitura oralizada, como sugere Pinheiro (2013) ao tratar do trabalho com a literatura de cordel.

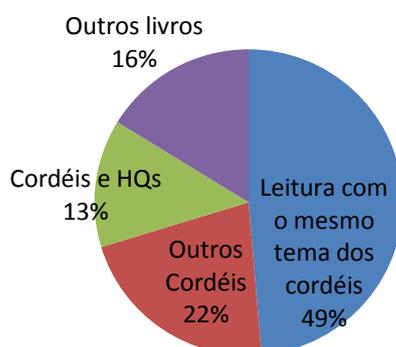
Uma sequência metodológica dessa marca do folheto deverá ser a de se buscar sempre, em situação de ensino, *dar-lhe voz*, testar maneiras diversas de sua realização oral e até de encenação. Restringir o folheto à leitura silenciosa – como se faz com a poesia em geral – é limitar seu poder de comunicação, e, portanto, enfraquecer sua recepção (PINHEIRO, 2013, p. 39).

Pela experiência vivenciada, é possível verificar essa necessidade de “voz” de que trata Pinheiro (2013). Em todos os momentos de leitura a voz se fazia presente, a encenação parecia ser uma consequência e isto pode ser confirmado quando os próprios alunos sugeriram que fosse feita uma peça com o cordel A galinha dos ovos d’água. O momento de leitura compartilhada era cheia de expectativa, os ouvintes e os leitores participavam do momento com muito entusiasmo e isto facilitava o andamento das oficinas.

No questionamento de número 5 (cinco) com a indagação “Você se sentiu motivado a realizar outras leituras?” os estudantes responderam positivamente como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Motivação para a leitura

Leitura realizada após a realização das oficinas



Os participantes apresentam, em suas respostas, fatores relevantes para a realização da leitura: a motivação, o interesse pela leitura, o despertar pelo prazer de ler, o interesse em incentivar outras pessoas a lerem os cordéis.

Dessa forma,, a partir da fala e das respostas escritas dos alunos, comprovamos que houve interesse pela leitura do texto literário e que o folheto de cordel aproximou o leitor de outros textos, pois provocou curiosidade, fazendo com que o aluno tivesse um maior desejo em procurar obras que proporcionassem o prazer de ler.

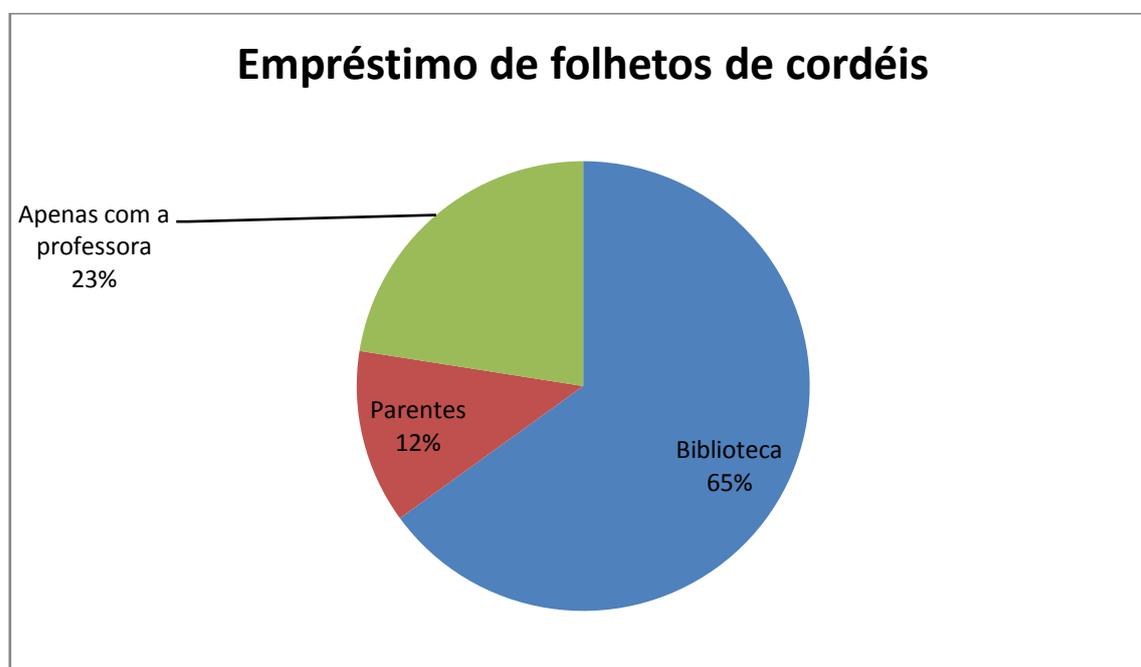
Trabalhar com o folheto de cordel é “abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância” (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p. 7).

De acordo com o que afirmam as autoras, buscamos trabalhar de forma a fomentar outras leituras, mas dando ênfase ao cordel por acreditarmos que é uma fonte de motivação para crianças e jovens que estão em fase de formação leitora. Já, Gomes (2001, p.122) nos faz refletir sobre o papel do professor e a literatura de cordel na escola ao dizer que, “o que o não pode é pensar que ler cordel com seus alunos, somente pela sua mágica, é desperdício de tempo; ao contrário, é viajar no imaginário popular, é viver a leitura, o prazer de ler por prazer”. É dessa magia, desse prazer, que surgem os leitores de textos literários.

Foi verificado no decorrer do questionário que 31 (trinta e um) alunos tomaram cordéis emprestados para leitura e que, apenas 06 (seis) não levaram cordéis, porém justificaram que gostaram muito dos que foram lidos na sala e que participaram de todas as atividades, mas preferiram levar gibis, revistas e livros de histórias infantis para lerem em casa.

Na questão 8 (oito), os alunos foram perguntados se durante a aplicação das oficinas tomaram emprestado algum folheto de cordel na biblioteca escolar. Eis as respostas socializadas no gráfico.

Gráfico 5 – Mapeando os empréstimos de folhetos de cordéis.



A questão 09 (nove) solicitava que os alunos transcrevessem suas impressões sobre a leitura dos folhetos. O levantamento dos dados demonstram que 33 (trinta e três) acharam o cordel divertido, misterioso, encantador, 1 (um) não respondeu e 03 (três) deram exemplos de folhetos de cordéis lidos e afirmaram achar a história bonita, "boa de ler".

Tais argumentos e situações nos fizeram notar que a experiência literária, além de significativa no ambiente de sala de aula, também atingiu a esfera social e transformou o leitor num agente de disseminação da literatura.

Vale lembrar que esses alunos, até então, recebiam o texto literário, em sua maioria, apenas através do livro didático com a finalidade específica de analisar as classes e categorias gramaticais, ficando a leitura reduzida aos momentos em que nada tinha a se fazer.

Assim sendo, acreditamos que é possível transformar as aulas de leitura, realizando experiências com o texto literário de forma dinâmica e interativa, com tempo disponível para o compartilhamento de ideias e trocas de conhecimentos, não permitindo que questões de ordem histórica ou tecnicista do ensino de literatura venham a traçar o caminho a ser seguido nas aulas de leitura. É preciso repensar a prática, refletir sobre as metodologias e investir na formação de leitores de textos literários com o propósito de elevar conhecimentos, disseminar culturas, valorizar raízes históricas e compreender que o processo de letramento é eficaz na formação social do indivíduo.

É importante lembrar que os resultados obtidos neste trabalho foram exitosos, perpassando os muros da escola e atingindo grande público, ao ter exibição no programa Causos e Cantos da Rede Globo Nordeste, apresentado nos dias 06, 13, 20 e 27 de junho de 2015, quando foram gravadas as apresentações resultantes do trabalho com oficinas literárias na escola. Além disso, as fotos nos anexos comprovam a participação dos alunos nas oficinas.



<http://redeglobo.globo.com/globonordeste/noticia/2015/06/sao-jose-do-egito-evidencia-ligacao-do-povo-sertanejo-com-poesia.html>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela efetivação do letramento literário na escola vinculamos a proposta de Cosson (2012) sobre a sequência básica. Com base nos estudos feitos e na experiência vivenciada durante a intervenção didático-pedagógica, reiteramos que é necessário o desenvolvimento de ações didáticas efetivas que visem o favorecimento do letramento literário.

Consideramos ser importante ressignificar o trabalho com textos literários, para que este se confirme como processo de prazer, que leve o educando a descobrir sentidos, sensibilizar-se, atrair-se, quer seja a partir de leituras de obras eruditas ou populares ou de textos dos mais variados gêneros e tipos.

Muitas vezes, utilizamos conceitos arcaicos para justificarmos o medo da mudança de paradigmas, porém, faz-se necessário um urgente repensar de práticas ao abordarmos o texto literário em sala de aula. Não podemos afastar o leitor do texto, por meio de práticas conservadoras utilizadas do texto apenas como pretexto para abordagens lexicais, gramaticais e/ou sintáticas da língua.

Através da experiência foi possível notarmos que as crianças são atraídas por diferentes textos e que o interesse por outras leituras pode ser instigado na escola a partir de estratégias que tratem o texto literário como forma de expressão cultural, capaz de sensibilizar, surpreender, encantar.

Salientamos, então, que a literatura de cordel precisa ser experienciada nas aulas de leitura. Entendemos que para um trabalho efetivo com o folheto de cordel, o professor precisa conhecer essa literatura para que tenha condição suficiente de ser mediador do processo de leitura, dando à escolha do texto a ser lido a importância necessária ao favorecimento de sua recepção pelo leitor.

A linguagem, o ritmo, a forma, a melodia são características que aproximam o leitor do texto literário. Além disso, é possível levar o aluno que não conhece a obra e diz não gostar de ler à realização da leitura, desde que se sinta motivado ao perceber que os versos dos cordéis transmitem vivências particulares que podem ser compartilhadas mediante as temáticas abordadas.

A partir do comportamento dos participantes da pesquisa, inferimos a relevância do trabalho com o texto literário para o incentivo à leitura. É perceptível que ao dispormo-nos ao trabalho com práticas de leitura literária contamos com vasto material, mas que pouco utilizamos, devido ao fato de prendermo-nos às questões de ordem linguístico-estrutural, deixando de lado a prazerosa experiência promovida pela leitura do texto literário.

Vale ressaltar que o êxito na experiência realizada não acontece da mesma forma nem com o mesmo desenvolvimento em todas as turmas do ensino fundamental, mesmo sendo estas do mesmo nível e localizadas na mesma escola. Cabe-nos, portanto, a reflexão sobre as mudanças que precisam ser efetivadas para que ocorram práticas motivadoras de leitura literária, levando-se em consideração o público atendido, o contexto de recepção dos textos e, sobretudo, garantir a mediação e a participação de todos durante o processo de ensino.

A título de esclarecimento, vale salientar que o modelo de sequência didática desenvolvida para esta pesquisa, baseada em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Rildo Cosson (2012) não é um manual de procedimentos para trabalhar o letramento literário, mas constitui-se como incentivo à prática

da leitura, necessitando da criatividade do professor na elaboração de estratégias que sejam vivenciadas em outras turmas, com outros textos literários.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos que o trabalho com o folheto de cordel é uma experiência de leitura literária significativa para o desenvolvimento em uma sala de aula de 6º Ano do Ensino Fundamental,, sendo capaz de despertar o gosto por esse gênero textual literário, bem como incentivar outras leituras, dando espaço a novos e diferentes textos, tendo como objetivo principal a formação e o incentivo à leitura de obras literárias.

Em síntese, a leitura de folhetos de cordel traz valiosas contribuições para a formação leitora, na perspectiva do letramento literário, sendo um meio de promoção da interação social, ao permitir que o leitor busque respostas, interaja e seja atuante durante o processo de interpretação das leituras realizadas.

Entendemos, portanto, que este trabalho é relevante aos profissionais que pretendem incentivar e formar leitores, tendo como premissas a teoria do letramento literário com luz às novas estratégias de intervenção didático-pedagógica.

O trabalho com o folheto de cordel merece todo destaque necessário à sua ascendência dentro do contexto escolar.

Durante a execução desta pesquisa, houve grande envolvimento de todos os participantes e equipe da escola. Fato que culminou com a apresentação das oficinas em programa televisivo exibido pela rede Globo Nordeste no programa Causos e Cantos, em quatro (04) episódios, no período de 06 a 27 de junho de 2015, na oportunidade a pesquisadora apresentou seu depoimento sobre o trabalho realizado e foram exibidas as produções dos alunos durante a aplicação das oficinas. Tais atividades podem ser acessadas no link: <http://redeglobo.globo.com/globonordeste/noticia/2015/06/causos-cantos-mostra-forca-do-cordel-e-do-repente-no-sertao-de-pe.html>, podendo o interessado localizar todos os episódios do programa.

Para finalizar, esperamos ter contribuído para a exemplificação de como executar uma sequência didática básica para o trabalho com o letramento

literário através da literatura de cordel e justificar que os folhetos de cordel são capazes de promover a ruptura com os limites do espaço e do tempo pela experiência estética e de informação para o leitor crítico e autônomo, em face da multiplicidade de linguagem literária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.) **A escolarização da Leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: A formação do Leitor-alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, M. G. **Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante**. Perspectiva – Revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In:_____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHIAPPINI, Ligia. **Literatura de comos e porquês in Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005, p.220-260.

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

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

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola –Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo – SP: Parábola, 2013, Cap. 4, p.67-97.

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: **Prazer em Ler**. Instituto C&A, 2007. Disponível em: <http://www.institutocea.org.br>. Acesso em 10 de abril de 2014.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. Literatura de Cordel. In: BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da Literatura de Cordel**. Natal – RN: Fundação José Augusto, 1977.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Maria Fabiana, **Leia escola, revista do departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba** – Campus II, Campina Grande – PB, Ano IV, n. 4 – 2001.

ISER, W. L'acte de lecture. **Théorie de l'efft esthétique**. Bruxelles: Mardaga, 1985.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot. – São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008. Cap. 1, p. 15-61

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura.** 10ªed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo. Contexto, 2008.

KUNZ, Martine. Carlos Magno Sertanejo. In: **Cordel: a voz do verso.** Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo. Editora Ática, 1993.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular.** 5. ed. Pinheiros/SP: Brasiliense, 1992

_____. **O que é literatura de cordel.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

MAGALHÃES, Izabel (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/Izabel Magalhães (org).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MAGALHÃES, Belmira. Ensino, Literatura e discurso. Josalba Fabiana dos Santos, Luis Eduardo Oliveira (orgs). **Literatura e Ensino.** Maceió. Alagoas. EDUFAI, 2008. Cap. 6, p. 97-114.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. (1995). **Novas tendências em análise do discurso.** 3.ed. Trad: Freda Indursky. Campinas: Pontes.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola)

MATOS, Edilene. In: Simone Mendes (org.). **Cordel nas Gerais: Oralidade, Mídia e produção de sentido.** – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010, 201º, p. 15-27.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Braulio do. Literatura de cordel: dupla dimensão semântica. In: Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista et al. **Estudos em literatura popular II.** – João Pessoa: Editora UFPB, 2011, p. 221-240.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário – 1979-1999.** Belo Horizonte: Fae/UfMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PINHEIRO, José Hélder. **Literatura de cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo**. In: , Maria Auxiliadora Ferreira; ALVES FILHO, Francisco; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da (Orgs.) **Colóquios Linguísticos e Literários: Enfoques Epistemológicos, metodológicos e Descritivos**. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 175-192.

_____. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo – SP: Parábola, 2013, Cap. 2, p.35-49.

PINHEIRO, M.P. **Letramento Literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação de comunidades de leitores**. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Tradução de Augusto de campos e José Paulo Paes, São Paulo: Cultrix, 2006.

RESENDE, Vania Maria. **Leitura: mediação entre a vida e a arte**. In: Perspectiva. Florianópolis: UFSC, 1985.

RIOS, Guilherme. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. Magalhães, Isabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras, 2012. Cap. 6, p. 195-226.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Trad. Neide Luzia Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo – SP: Parábola, 2013, p.17-33.

SIGNORINI, Inês (org.) (2001) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado. Aberto, 1983.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Art Med, Porto Alegre, 1998

STREET, Brian. **Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: Poesia e Romancero Popular no Brasil**: São Paulo, SP: Ed. 34, 2005. [Cap. 5 e 6. P. 123 a 10].

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 4, p. 91-117

TEXTOS LITERÁRIOS CITADOS

A Morte de Nanã. Patativa do Assaré. In: Cante lá que eu canto cá. Petrópolis/Crato: Vozes/ Fundação Pe. Ibiapina e Insituo Cultural do Cariri, 1980.

A galinha dos ovos d'água. Arlindo Lopes. Brasília/BR: Melhoramentos Cultural, 2009.

As proezas de João Grilo, João Ferreira de Lima, 1948.

Criança Responde. Cordel Infantil. Isaura de Melo Souza e Edriano Henrique. Nova Civilização. S/d.

O cachorro dos mortos. Leandro Gomes de Barros. S/d.

O Romance de João Besta e a Jia da Lagoa. João José da Silva.

Programa Causos e cantos.

<http://redeglobo.globo.com/globonordeste/noticia/2015/06/causos-cantos-mostra-forca-do-cordel-e-do-repente-no-sertao-de-pe.html>

Manchete Jornal do Commercio. Seca histórica destrói economia rural no Nordeste. Publicado em 07/04/2013 às 10h18min.

Jornal Hoje. Seca já deixa 1.470 municípios do Nordeste em situação de emergência
<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/10/seca-ja-deixa-1470-municipios-do-nordeste-em-situacao-de-emergencia.html>

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de Sondagem

OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA

ENTREVISTA COM O ESTUDANTE II – Sondagem sobre leitura literária

1. Você gosta de ler? Por quê?

2. Que tipo de leitura você costuma fazer?

() contos

() poemas

() notícias

() receitas

() Outros. Quais? _____

3. Como é trabalhado o texto literário na escola?

4. Você gosta das aulas de leitura realizadas na sua escola?

5. O que você mudaria nas aulas de leitura?

6. Você conhece a literatura de cordel? Em caso afirmativo, diga em que situação(ões) você teve/ tem contato com esse tipo de literatura?

**Apêndice B – Questionário de Avaliação da Intervenção Didático-
Pedagógica**

OFICINAS DE LEITURA LITERÀRIA

**ENTREVISTA COM O ESTUDANTE II - AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Considerando as atividades desenvolvidas pelas oficinas de leitura literária vivenciadas em sua turma, registre sua avaliação nos seguintes tópicos:

1) a forma como as oficinas foram desenvolvidas tornou a aula prazerosa? Explique.

2) o que você achou das atividades que foram desenvolvidas antes das leituras?

3) e dos materiais didáticos trazidos pela professora?

4) você participou das atividades propostas nas oficinas?

5) se sentiu motivado a realizar outras leituras?

6) gostaria que as aulas de leitura continuassem sendo realizadas seguindo o modelo das oficinas?

7) você leu algum folheto de cordel dos que foram trazidos pela professora?

8) durante a aplicação das oficinas tomou emprestado algum folheto de cordel na biblioteca escolar?

9) registre o que achou de ler folhetos de cordel.

10) com o término das oficinas, você acredita que continuará buscando folhetos de cordel para leitura?

Apêndice C – Plano de Ação das oficinas literárias

PLANO DE TRABALHO PARA APLICAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA

Público-Alvo:

Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal rural.

Período:

Fevereiro a Abril de 2015

Objetivos:

- Estimular a formação leitora na sala de aula numa perspectiva de letramento literário;
- Apresentar as características do folheto de cordel;
- Refletir sobre a temática social presente nos cordéis trabalhados;
- Relacionar os temas dos folhetos aos temas presentes em outros textos, num processo intertextual;

- Promover a inserção de novas leituras literárias a partir do folheto de cordel.

Conteúdos:

- Leitura literária;
- Gêneros textuais;
- Características do folheto de cordel;
- Texto e intertexto.

Tempo de execução:

✓ 12 h/a

Recursos:

- Folhetos de cordéis;
- Data show;
- Apostila;
- Som;
- Vestimentas;
- Caderno;
- Lápis;
- Madeira cortada nas dimensões 13cm/13cm
- Tinta gráfica;
- Jornais;
- Papel ofício.

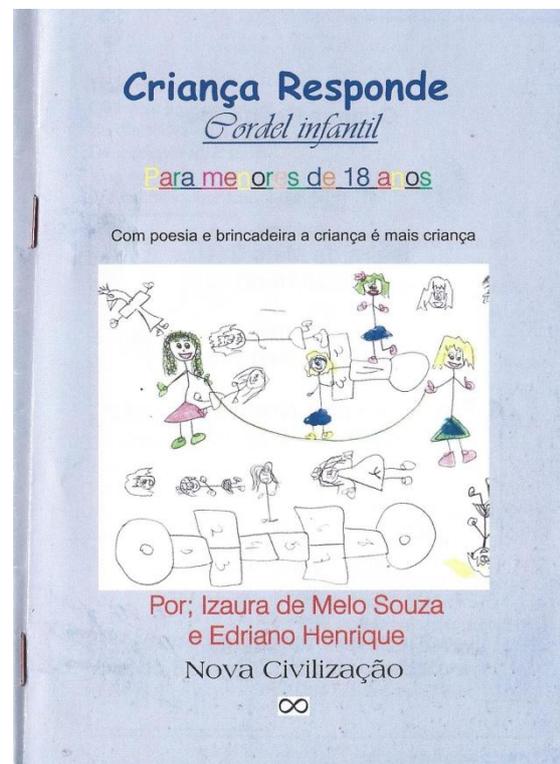
Procedimentos metodológicos utilizados na execução das oficinas:

- Explicação oral sobre literatura de cordel;
- Apresentação das características do folheto de cordel;
- Audição da canção A triste partida, Patativa do Assaré;
- Leitura e debate de notícias de jornais;
- Exibição de vídeo;
- Leitura oral e compartilhada dos folhetos de cordéis;

- Discussão sobre os aspectos do folheto de cordel;
- Contação de histórias;
- Roda de conversa;
- Aplicação de questionário para avaliação das oficinas.

ANEXOS

Anexo I – Livreto das adivinhas
Utilizado para motivação das oficinas



Criança Responde
(Cordel infantil)

Autores
Isalra de Melo Souza
Edriano Henrique

Capa e arte final
Edriano Henrique

Produzido pela **Nova Civilização**
Rio de Janeiro e Pernambuco

Contatos
(021) 98087-4531

E-mails
edrianohenrique@ig.com.br
avozdapoesia2012@gmail.com

Toda esta criançada
Que veio aqui aprender
Eu quero fazer um teste
De inteligência e saber
Vou começar as perguntas
Pra quem souber responder

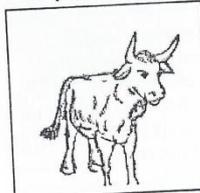


Trabalha muito o coitado
Capim é o seu alimento
Trabalha usando cangalha
Suportando o sofrimento
Relincha pra dá as horas
Quem é ele? É o _____

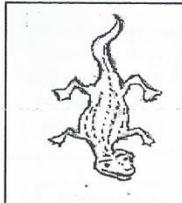
Ele é alegre e peludo
E não tem amor ao rato
Tem rabinho comprido
Pega bichinho no mato
Mexe com ele; ele mia
Sabe quem é? É o _____



Se você souber, responda
Quem é ele e que já foi
Tem quatro patas, dois chifres
Se não souber não caçoe
Usa chocalho e faz "mom"
Que bicho é esse? É o _____

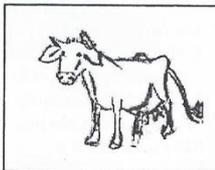


Ele voa no espaço
É preto, pescoço nu
Tem uma crista vermelha
Menor do que um peru
Se alimenta de carniça
Sabem que ele é? O _____



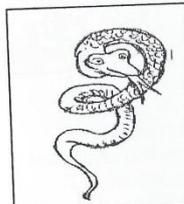
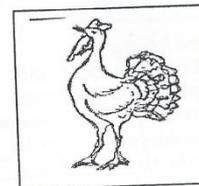
Parece um jacaré
É muito feia e espicha
Vive por cima das pedras
Olha pra gente, capricha
Balança muito a cabeça
Quem é ela? É a _____

Vive presa num cercado
Rodeado de estaca
Dá leite pra fazer queijo
Come capim, não é fraca
É a mãe do bezerrinho
Sabe quem é? É a _____



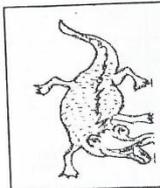
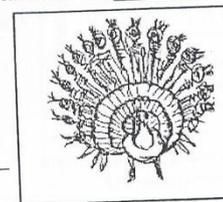
Ele é manso e bonito
Até andando é ronceiro
Todo coberto de lã
Foi de São João companheiro
A sua lã dá casaco
Sabem quem é? o _____

Ele é vestido de penas
Só tem o pescoço nu
Tem uma escova no papo
Só canta gulu-gulu
Se come pelo natal
Como é o nome? _____



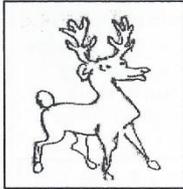
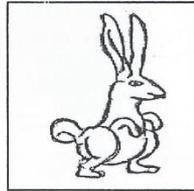
Se arrasta pelo chão
Não tem perna e faz manobra
É um bicho peçonhento
E veneno tem de sobra
Só pica no mocotó
Quem é ela? É a _____

O rabo dele é de penas
Orgulhoso e bonitão
Alto como o avestruz
Na beleza é campeão
O nome começa com pa
Sabe quem é? É o _____



Vive muito dentro d'água
Em rios, não em maré
Parece uma lagartixa
É cascudo até o pé
Entrou na água, ele engole
Quem é ele? o _____ rééééé.

Ele é fofinho e bonito
Brilhando como espelho
alguns tem o pelo branco
Outros marrom e até vermelho
Tem duas orelhas grandes
Que bicho é esse? É o _____



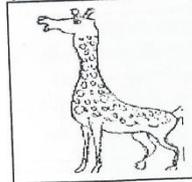
Ele é ligeiro e sabido
Corre pulando avexado
Parece muito com bode
Chifres compridos esgalhados
Começa com v-é-vé
Que bicho é? É o _____

Ele é um bicho peludo
Comer mel é seu recurso
Parece até um gorila
Seu nome vai a concurso
Sai em bloco de carnaval
Sabem quem é? É _____



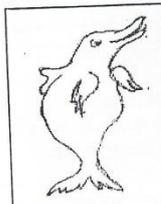
Ele é animal bonito
E na força é campeão
É o rei dos animais
Sua juba é atração
Sendo doméstico é amigo
Quem é ele? É o _____

Ela é feia, esverdeada
Só gosta de loca fria
Ela é a fêmea do sapo
Água é sua moradia
Tem peito, pula e faz "brum"
Quem sabe o nome? É a _____



Pintada como uma zebra
Lisa como uma garrafa
Duas pontinhas na orelha
E nunca fica amarrada
O pescoço bem comprido
Sabem quem é? É a _____

Ele é gordinho e engraçado
No calor acha ruim
Está no pólo norte
Preto e branco, ele é assim
Ele só gosta de gelo
O nome dele é? _____



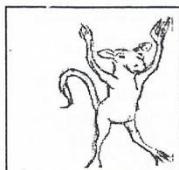
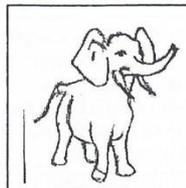
Ele brinca dentro d'água
É muito lindo o bichinho
Bota a bola no nariz
É feito um peixe lisinho
Gosta muito de sardinha
O nome dele é? _____

Aquele bicho horroroso
Que anda dando sopapo
Engole moscas voando
Vive em água e bate o papo
Anda pulando de cócoras
Que bicho é esse? É o _____



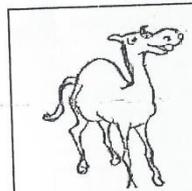
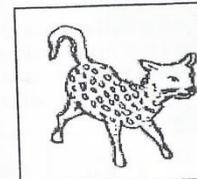
Pula por cima da pedra
Tão alto que ninguém pode
Anda sempre dando pulos
Tem chifres, barba e bigode
E só vive fazendo bé
Quem é ele? É o _____

Aprende tudo de pressa
E na selva se garante
É grande, o rabo é comprido
Tem tromba desde infante
Também artista de circo
Quem é ele? É o _____



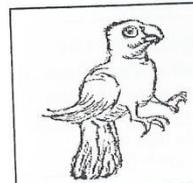
Parece muito com gente
Tem unha, coça o covaco
Gosta muito de banana
Se esconde em qualquer buraco
Pula muito na nossa frente
Que bicho é esse? É o _____

No mato ela é macia
Que a gente chama de sonsa
Parece gato, é pintada
A cara uma geringonça
Um gato que come gente
Quem é ela? É a _____



Parente do dromedário
É bem macio seu pelo
É transporte no deserto
É corcunda e não tem zelo
Parece um elefante
Quem é o bicho? É o _____

Pulando de galho em galho
É um macaco mirim
Bonitinho, engraçadinho
Só se coça com pantim
O povo chama de nico
Quem é ele? É o _____



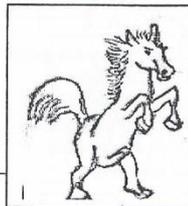
Ele é de pena verde
Que cobre todo o seu couro
A gente diz: da o pé...
Ele brilha feito ouro
Ele fala pelo bico
Quem é ele? É o _____

Em toda casa de sítio
É muito fácil encontra-lo
Junto com muitas galinhas
Tem penas pra enfeita-lo
Canta lindo e come milho
Sabe quem é? É o _____



Tem crista tem bico e penas
Se deita logo à tardinha
Dorme em cima do poleiro
Nas suas penas se aninha
Cisca e faz co-co-ro-có
Que ave é essa? É a _____

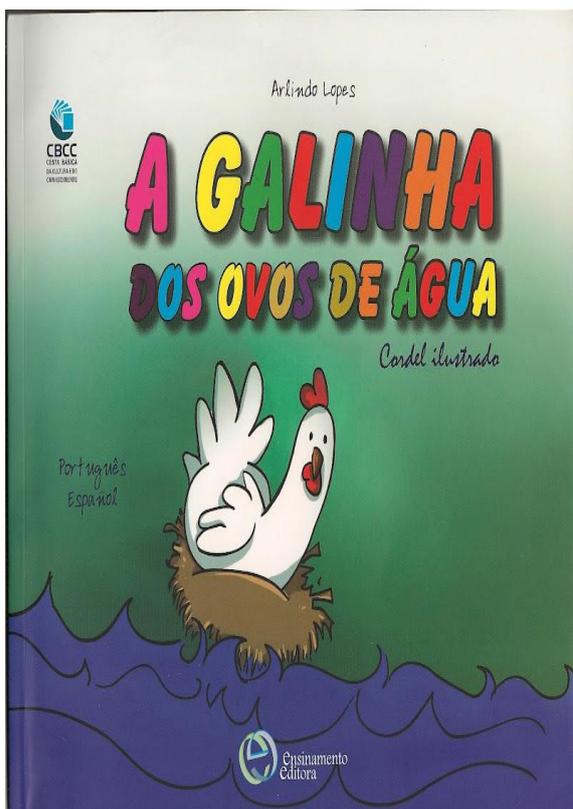
Em toda fazenda tem
Para um peão doma-lo
Primeiro se bota a sela
Pra o vaqueiro monta-lo
Tem quatro patas, e Relincha
Como é o nome? _____



É inimigo do gato
Ladra que abala o morro
Anda balançando o rabo
Ao dono presta socorro
É filho de uma cadela
Quem é ele? É o _____

À toda criançada que veio aqui aprender,
Desejo muita sorte, muito ensino e lazer
A escola é o melhor lugar
Formará cidadãos, logo quando crescer.

Anexo II – Cordel A galinha dos ovos d'água, Arlindo Lopes.



Arlindo Lopes

A Galinha dos ovos de água

Às vezes a gente sonha
Com coisas sem ter sentido
De algumas fica lembrado
E de outras fica esquecido
Como tem delas que a gente
Vive sendo perseguido

Certa vez fui envolvido
Por um sonho sem igual
E que no meu entender
Não foi um sonho normal
Talvez tenha até sido
O meu sonho mais real

Achava que o ideal
Era não lhe revelar
Mas eu vi que aquele sonho
Veio para me alertar
Que algo estava acontecendo
De diferente no ar

01

A Galinha dos ovos de água

Arlindo Lopes

Estou disposto a contar
Para que possam saber:
"Num ano de muita seca
Sem água nem beber
A vida se preparava
Para desaparecer

Pouco eu tinha pra fazer
Vendo tudo se acabar
Eu morava com Maria
Em 'Massapé' o lugar
Um terreno que meu pai
Deixou para eu trabalhar

Vi Massapé se queimar
Com o sol abrasador
Não restou da plantação
Nenhuma pequena flor
Até mesmo a terra preta
Tinha mudado de cor

02

E partiu com seu pavor
Todo o povo da Serrinha
Até mesmo os Siqueira
Uma família vizinha
Também partiu com saudade
Para Santa Terezinha

Só restou uma galinha
De uma grande criação
E eu não tinha para ela
Sequer um pequeno grão
E desejei ter ao menos
Um punhado de ração

Quando acabou o feijão
A mulher disse: 'Arranja
Qualquer coisa pra comer
Vá agora lá na granja
E traga aquela galinha
Para eu fazer uma canja'

03

Bem maior que uma laranja
Um ovo tinha botado
Peguei ele com a mão
Tomando muito cuidado
Levei dentro do chapéu
Pra que não fosse quebrado

Foi o ovo mais pesado
Que minha mão já pegou
Nem avestruz e nem ema
Um igual nunca botou
E cheguei a perguntar:
'Como foi que se gerou?'

A mulher quando pegou
O ovo para estrelar
Teve uma grande surpresa
Quando pode observar
Que ao invés de clara e gema
Só tinha água no lugar

04

Logo resolvi provar
Temendo que fosse grave
E comprovei se tratar
De água pura e suave
Não era de acreditar
Que ela vinha de uma ave

E tentando achar a chave
Do mistério apresentado
Fui onde estava a galinha
E fiquei mais assustado
Porque além do primeiro
Mais ovos tinha botado

Cada minuto passado
Um ovo novo já vinha
E com a fartura d'água
Enchi cabaça e quartinha
Como se tivesse um rio
Dentro daquela galinha

05

Depois enchi na cozinha
Pote, jarra e panela
Chaleira, balde e estojo
Caldeirão, bule e tigela
Ainda enchi no curral
Cachoeira, cocho e gamela

Pra felicidade dela
Como também para a minha
Cada vez mais tinha ovos
Dentro daquela galinha
E assim, solucionava
Todo problema que eu tinha

Uma galinha sozinha
Eu não sei como se explica
Deu mais água para encher
Tonel, tambor e barrica
Até consegui fazer
Em casa um banho de bica

06

Daquela fonte tão rica
'Gotas da vida' Jorrava
No tanque, cacimba e poço
Água boa transbordava
E em menos de uma semana
Todo barreiro sangrava

E a galinha não parava
De tantos ovos botar
Até me achei obrigado
A um trator alugar
Com uma finalidade:
Os ovos ter que quebrar

E tive que contratar
Os serviços de uma empresa
Com um só objetivo
De manter a água presa
E acabei por construir
Uma potente represa

07

Para acabar a tristeza
Da região torturada
Eu contratei os trabalhos
Dos pipas de Zé Graiada
Que levou pra toda casa
Água pura e bem tratada

Nisso, a galinha, coitada
Seguia sua missão
Quanto mais passava o tempo
Mais crescia a produção
E o mundo se preparava
Para a nova inundação

Foi assim que no sertão
Se cumpriu a profecia
E acabou de virar mar
De uma noite para um dia
Mesmo vivendo uma seca
Que nenhum pingo caía

O povo todo queria
Minha galinha por perto
Pra construir mais açudes
E da seca ser liberto
Teve até quem quis levar
A galinha pra o deserto

Fiquei com o olhar aberto
Bem mais ativo que um touro
Pra não deixar qualquer um
Se apossar do meu tesouro
Porque pra mim a galinha
Era dos 'Ovos de Ouro'

Como se fosse um agouro
Senti um frio na espinha
Vi chegar a aeronáutica
O exercito e a marinha
Que foram me perguntando
Onde eu guardava a galinha

Eu disse: 'A galinha é minha
E dela não abro mão
É um presente divino
Para a nossa região
Acabou com toda seca
Que acabava meu sertão'

'Ela pertence à nação'
Disse assim um general
'Todo mundo está querendo
Ser dono desse animal
Que será daqui pra frente
Patrimônio Nacional'

Comecei a passar mal
Sem querer acreditar
Que da galinha dos sonhos
Eu ia me separar
E sem ter o que fazer
Eu resolvi lhe entregar

Levantei o meu olhar
Pra eles pedi passagem
Quando peguei a galinha
Eu me envolvi de coragem
E pensando me esconder
Pulei dentro da barragem

Quando alcancei a rodagem
Atrás vi um caminhão
E mais um tanque blindado
Com soldados pelo chão
E quando pra cima olhei
Vi também um avião

Naquela perseguição
Comecei ser realista
Não tinha como fugir
Com ela deixando pista
Se viam cascas de ovos
Até alcançar a vista

A Galinha dos ovos de água

Me vi estando na lista
 Dos homens fora da lei
 Pra não acabar morrendo
 Com minha fuga parei
 Abandonei a galinha
 E no mato eu adentrei

De muito longe avistei
 Indo embora a força armada
 Levando também com ela
 A minha galinha amada
 E dali voltei pra casa
 Sem esperança de nada

Sentindo uma dor pesada
 Sem a galinha fiquei
 Sem comer e sem dormir
 Por muito tempo passei
 E de tanto ter revolta
 Por mais de ano chorei

12

Arlindo Lopes

À velha vida voltei
 Com a seca à castigar
 E o pouco d'água restante
 Tinha que economizar
 Pois, com certeza, a galinha
 Nunca mais ia voltar

Então, resolvi comprar
 As galinhas do mercado
 E nenhuma botou ovos
 Feitos de líquido sagrado
 Só me restava esperar
 Cair chuva no roçado

Com o meu rádio ligado
 Eu escutei no jornal
 Que por causa da galinha
 Que bota água natural
 Tinha sido decretada
 Uma Guerra Mundial

13

A Galinha dos ovos de água

Mas o combate fatal
 Na vida não ocorreu
 Porque todo mundo soube
 Do fato que aconteceu
 Que naquele mesmo dia
 Minha galinha morreu

Com sua morte ela deu
 Pra terra grande lição
 Não permitindo uma guerra
 Com nação contra nação
 E que pra questão da água
 O homem busque solução

Basta que a população
 Passe pelo sacrifício
 De economizar a água
 Para ter mais benefício
 E que se faça campanha
 Para evitar desperdício

14

Arlindo Lopes

Que o homem tenha o ofício
 De ser bem mais cauteloso
 Repassando a consciência
 De ser correto e zeloso
 Com a água do planeta
 Esse líquido precioso

Eu despertei vaidoso
 Do sonho naquele dia
 Até sonhei acordado
 Que a humanidade se unia
 Pra viver na natureza
 Na mais perfeita harmonia

Até vi que poderia
 Não haver devastações
 Com rios lagos e mares
 Livres das poluições
 Onde os seres não seriam
 Mais vítimas das extinções

15

As futuras gerações
Merecem melhor legado
Pra que tenham seu presente
Como o tempo desejado
Sem as mazelas deixadas
Pelos traumas do passado

Mas enquanto não for dado
O grande alerta geral
O homem vai consumir
Toda a água natural
E nossa história de vida
Terá seu ponto final

O meu recado é vital
Para por fim nessa crise
Que o homem pense melhor
Raciocine, analise
Que para não faltar água
Seu mal uso paralise

Se não tiver quem avise
Que o homem deve acordar
Ele vai ficar dormindo
Deixando o tempo passar
E só vai poder ver água
Quando com ela sonhar.

Anexo III – Canção Triste Partida, Patativa do Assaré

Triste Partida - Patativa do Assaré

Meu Deus, meu Deus. . .	Ninguém vê a barra
Setembro passou	Pois a barra não tem
Outubro e Novembro	Ai, ai, ai, ai
Já tamo em Dezembro	Sem chuva na terra
Meu Deus, que é de nós,	Descamba Janeiro,
Meu Deus, meu Deus	Depois fevereiro
Assim fala o pobre	E o mesmo verão
Do seco Nordeste	Meu Deus, meu Deus
Com medo da peste	Entonce o nortista
Da fome feroz	Pensando consigo
Ai, ai, ai, ai	Diz: "isso é castigo
A treze do mês	não chove mais não"
Ele fez experiência	Ai, ai, ai, ai
Perdeu sua crença	Apela pra Março
Nas pedras de sal,	Que é o mês preferido
Meu Deus, meu Deus	Do santo querido
Mas noutra esperança	Senhor São José
Com gosto se agarra	Meu Deus, meu Deus
Pensando na barra	Mas nada de chuva
Do alegre Natal	Tá tudo sem jeito
Ai, ai, ai, ai	Lhe foge do peito
Rompeu-se o Natal	O resto da fé
Porém barra não veio	Ai, ai, ai, ai
O sol bem vermeio	Agora pensando
Nasceu muito além	Ele segue outra tria
Meu Deus, meu Deus	Chamando a famia
Na copa da mata	Começa a dizer
Buzina a cigarra	Meu Deus, meu Deus

Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer
Ai, ai, ai, ai
Nós vamos a São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheia
Nós vamos vagar
Meu Deus, meu Deus
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Cá e pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar
Ai, ai, ai, ai
E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Meu Deus, meu Deus
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
Ai, ai, ai, ai
Em um caminhão
Ele joga a fãmia
Chegou o triste dia
Já vai viajar
Meu Deus, meu Deus

A seca terrível
Que tudo devora
Lhe bota pra fora
Da terra natá
Ai, ai, ai, ai
O carro já corre
No topo da serra
Oiando pra terra
Seu berço, seu lar
Meu Deus, meu Deus
Aquele nortista
Partido de pena
De longe acena
Adeus meu lugar
Ai, ai, ai, ai
No dia seguinte
Já tudo enfadado
E o carro embalado
Veloz a correr
Meu Deus, meu Deus
Tão triste, coitado
Falando saudoso
Seu filho choroso
Exclama a dizer
Ai, ai, ai, ai
De pena e saudade
Papai sei que morro
Meu pobre cachorro
Quem dá de comer?
Meu Deus, meu Deus

Já outro pergunta
 Mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato
 Mimi vai morrer
 Ai, ai, ai, ai
 E a linda pequena
 Tremendo de medo
 "Mamãe, meus brinquedo
 Meu pé de fulô?"
 Meu Deus, meu Deus
 Meu pé de roseira
 Coitado, ele seca
 E minha boneca
 Também lá ficou
 Ai, ai, ai, ai
 E assim vão deixando
 Com choro e gemido
 Do berço querido
 Céu lindo azul
 Meu Deus, meu Deus
 O pai, pesaroso
 Nos filho pensando
 E o carro rodando
 Na estrada do Sul
 Ai, ai, ai, ai
 Chegaram em São Paulo
 Sem cobre quebrado
 E o pobre acanhado
 Procura um patrão
 Meu Deus, meu Deus

Só vê cara estranha
 De estranha gente
 Tudo é diferente
 Do caro torrão
 Ai, ai, ai, ai
 Trabaia dois ano,
 Três ano e mais ano
 E sempre nos prano
 De um dia vortar
 Meu Deus, meu Deus
 Mas nunca ele pode
 Só vive devendo
 E assim vai sofrendo
 É sofrer sem parar
 Ai, ai, ai, ai
 Se alguma notícia
 Das banda do norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de ouvir
 Meu Deus, meu Deus
 Lhe bate no peito
 Saudade lhe molho
 E as água nos óio
 Começa a cair
 Ai, ai, ai, ai

 Do mundo afastado
 Ali vive preso
 Sofrendo desprezo
 Devendo ao patrão

Meu Deus, meu Deus
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela famia
Não vorta mais não
Ai, ai, ai, ai
Distante da terra
Tão seca mas boa
Ai, ai, ai, ai

Exposto à garoa
À lama e o paú
Meu Deus, meu Deus
Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No Norte e no Sul

Anexo IV – Fotografias

Material utilizado nas oficinas de leitura.



Organização do ambiente para oficina de xilogravura.



Apresentação teatral baseada no cordel A galinha dos ovos d'água, Arlindo Lopes.



Apresentação do cordelista Alan Miraestes, irmão de Arlindo Lopes.



Estudantes participando da Oficina de Xilogravura.



Oficina de contação de histórias.



Oficina de contação de histórias.



Momento do aluno leitor.