



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CORDEL: ARTEFATO DE ENCANTAMENTO LITERÁRIO
EM SALA DE AULA**

CURRAIS NOVOS/RN

Junho de 2020

DÉBORA RAQUIEL DA SILVA LOPES

**CORDEL: ARTEFATO DE ENCANTAMENTO LITERÁRIO EM
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em
Letras – UFRN – Campus de Currais
Novos, como requisito ao título de Mestre
em Letras, sob a orientação da Profa.
Valdenides Cabral de Araújo Dias.

Área de concentração: Linguagens e
letramentos.

Leitura e Produção Textual: diversidade
social e práticas docentes

CURRAIS NOVOS/RN

Junho de 2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Lopes, Débora Raquel da Silva.

Cordel: artefato de encantamento literário em sala de aula /
Débora Raquel da Silva Lopes. - 2020.
127 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2020.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Leitura - Recepção - Dissertação. 2. Prazer estético -
Dissertação. 3. Letramento poético - Dissertação. I. Dias,
Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 028:398.5

DÉBORA RAQUIEL DA SILVA LOPES

**CORDEL: ARTEFATO DE ENCANTAMENTO LITERÁRIO EM
SALA DE AULA**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias
(Orientadora)**

**Profa. Dra. Maria Suely da Costa
(UEPB)**

**Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo
(UFRN)**

Ao amigo Gilberto Cardoso, mentor de minha iniciação ao mestrado.

A José Lopes, Lúcia, Deisiane, Danvariel, Arthur, Ilza, Edna, Lucas, Bidô, Maria, Severina, Lourdes, Nuca, Vany e Valdenides, todos vocês, que me seduziram pelo viés da emoção e tornaram meu caminhar mais leve.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu baluarte. Sem Ele nenhum dos meus projetos seriam exequíveis.

À Dra. Valdenides Cabral, por me apresentar a arte da palavra pelo viés do encantamento literário. Desde a graduação, ela vem me apontando os melhores caminhos para uma docência mais significativa.

A minha família – Maria Lúcia, José Lopes, Vany Guedes, Deise, Danvarliel, Edna, Lucas Neto, Arthurzinho e Ilza, os seres iluminados que me cercam, motivos reais de minha alegria.

Ao poeta e amigo Gilberto Cardoso dos Santos, por sempre me incentivar a ingressar ao Profletras.

Aos cordelistas Gilberto Cardoso, Hélio Crisanto e Adriano Bezerra. Obrigada pelas ricas contribuições a este trabalho! Em especial a Gilberto Cardoso, que muito me incentivou a fazer esse mestrado.

À Dra. Josilete Alves Moreira, por todas as contribuições relevantes aos nossos trabalhos, por nos mostrar na prática como lecionar deixando marcas na vida de cada aluno.

À Dra. Marise Mamede, pela humanidade, contribuições e incentivos desde a graduação.

Ao Professor Doutor Sebastião Augusto Rabelo, pela disposição em contribuir com este trabalho.

À Dra. Ana Paz, pela atenção aos nossos trabalhos e por nos estimular a continuar nossos estudos.

À Tia Maria (titia), a mais amada, e que me apresentou ao universo do cordel. Ao tio padrinho (Bidô), a Nando Costa (cunhado querido) – *in memoriam*. Esse trio inesquecível precisou ir ao plano superior mais cedo.

À CAPES, por ser uma entidade que, através de seus programas, fomenta trabalhos tão importantes, elevando assim o nível da pesquisa científica no país.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter interventivo, foi realizada com alunos do 7º ano, do ensino fundamental, de uma escola pública estadual do município de Santa Cruz/RN. Primeiramente, trata da leitura a partir da perspectiva da proposta educacional vigente (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018), pontuando sobre a necessidade de um trabalho contínuo que possibilite aos adolescentes o contato com a arte literária e ofereça as condições para que eles possam compreendê-la e fruí-la de maneira significativa e, gradativamente, crítica, ampliando e diversificando as práticas relativas à leitura. Existem diversos caminhos para o incentivo à leitura em sala de aula, assim, optei pela leitura de uma coletânea de textos poéticos, com ênfase no cordel, como possibilidade de encantamento, considerando sua importância enquanto artefato artístico e cultural, como manifestação tipicamente nordestina, por acreditá-lo capaz da “catarse literária” que o gozo de sua leitura pode provocar, assim como pelas múltiplas possibilidades conhecidas que lhe são inerentes. Apresento textos do cânone literário popular, bem como oportunizo o contato com vários textos de cordelistas locais e regionais, a fim de valorizar as produções literárias e culturais potiguaras, e, principalmente através do cordel, desenvolver no aluno a competência leitora. Nesta pesquisa de base interventiva, o objetivo geral foi instrumentalizar os estudantes ao gosto de ler, à proficiência leitora – ao prazer estético, através da leitura de poemas e variados textos de linguagem poética. Como objetivos específicos, procuro verificar os entraves por que passa a formação do leitor em sala de aula, em especial no que se refere ao letramento poético, busco promover o contato do aluno com a leitura literária através da aplicação da sequência básica, e também refletir sobre o desenvolvimento do letramento poético em sala de aula. No que se refere a aspectos metodológicos, este trabalho consiste em uma pesquisa-ação guiada pelos pressupostos de Thiollent (2011), e a sequência básica aplicada foi com base nas oficinas sugeridas por Cosson (2014). Pinheiro (1995), Pietri (2017), Pilati (2017) e Petit (2008) se posicionam sobre a poesia, a leitura e a escrita do texto literário. Parto da seguinte problemática: diante da dificuldade de leitura, fomentada por diversos fatores, o cordel pode, pelo caráter lúdico que o reveste, servir para que o desejo de ler seja provocado? Como tratar a leitura em sala de aula de modo que o aluno atinja a proficiência leitora? Outras questões a responder: O cordel pode ser ponte para desenvolver ou ampliar habilidades mais complexas nos alunos? Também segui rumos teóricos fundamentados em Candido (1989, 2013), Bosi (2000), Bakhtin (2009), Lajolo (1993, 1997), Santos (2008), Freire (1996), Gramsci (1984, 2002), Wallon (1975, 1995), Gasparin (2001), Fávero (2003), Chauí (2009), Ausubel (1980), Jauss (1994), Zilberman (2010), dentre outros. Assim, é possível dizer que os resultados alcançados partindo dessa nossa pesquisa, foram positivos e obtiveram êxito, também foram primordiais para que os nossos alunos possam ver a leitura através de outra óptica. Essa intervenção ampliou minha visão sobre a gama de possibilidades que podemos fazer uso em nossas escolas para então formarmos leitores com criticidade. O produto final gerado trata-se da produção de um curta-metragem da peça teatral produzida pelos alunos. Espera-se que este trabalho tanto contribua com o processo de formação do leitor literário, bem como sirva de parâmetro para novas iniciativas no campo do letramento literário em sala de aula.

Palavras-chaves: Leitura. Recepção. Prazer Estético. Letramento Poético.

ABSTRACT

This research, of an interventional nature, was carried out with 7th grade students, from elementary school, from a state public school in the municipality of Santa Cruz / RN. First, it deals with reading from the perspective of the current educational proposal (Common National Curriculum Base - BNCC, 2018), emphasizing the need for continuous work that allows adolescents to have contact with literary art and offers the conditions so that they can understand and enjoy it in a meaningful and gradually critical way, expanding and diversifying the practices related to reading. There are several ways to encourage reading in the classroom, so I opted to read a collection of poetic texts, with an emphasis on cordel, as a possibility of enchantment, considering its importance as an artistic and cultural artifact, as a typically northeastern manifestation, for to believe it capable of the "literary catharsis" that the enjoyment of its reading can provoke, as well as for the multiple known possibilities that are inherent to it. There are several ways to encourage reading in the classroom, so I opted to read a collection of poetic texts, with an emphasis on cordel, as a possibility of enchantment, considering its importance as an artistic and cultural artifact, as a typically northeastern manifestation, for to believe it capable of the "literary catharsis" that the enjoyment of its reading can provoke, as well as for the multiple known possibilities that are inherent to it. I present texts from the popular literary canon, as well as providing opportunities for contact with various texts by local and regional cordelistas, in order to enhance the literary and cultural productions of Potiguares, and, especially through cordel, to develop reading skills in students. In this intervention-based research, the general objective was to instruct students to enjoy reading, reading proficiency - to aesthetic pleasure, through the reading of poems and various texts of poetic language. As specific objectives, I try to verify the barriers that go through the formation of the reader in the classroom, especially with regard to poetic literacy, I seek to promote student contact with literary reading through the application of the basic sequence, and also reflect on the development of poetic literacy in the classroom. With regard to methodological aspects, this work consists of an action research guided by the assumptions of Thiollent (2011), and the basic sequence applied was based on the workshops suggested by Cosson (2014). Pinheiro (1995), Pietri (2017), Pilati (2017) and Petit (2008) position themselves on poetry, reading and writing literary text. I started from the following problem: given the difficulty of reading, promoted by several factors, can the cord, due to its playful character, serve to provoke the desire to read? How to treat reading in the classroom so that the student reaches reading proficiency? Other questions to answer: Can the cord be a bridge to develop or expand more complex skills in students? I also followed theoretical directions based on Candido (1989, 2013), Bosi (2000), Bakhtin (2009), Lajolo (1993,1997), Santos (2008), Freire (1996), Gramsci (1984, 2002), Wallon (1975 , 1995), Gasparin (2001), Fávero (2003), Chauí (2009), Ausubel (1980), Jauss (1994), Zilberman (2010), among others. Thus, it is possible to say that the results achieved from this research, were positive and successful, were also essential for our students to see reading through another perspective. This intervention broadened my view of the range of possibilities that we can use in our schools to train readers critically. The final product generated is the production of a short film of the play produced by the students. It is hoped that this work will both contribute to the literary reader training process, as well as serve as a parameter for new initiatives in the field of literary literacy in the classroom.

Keywords: Reading. Reception. Aesthetic Pleasure. Poetic Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho do pavão misterioso	73
Figura 2: Desenho do pavão misterioso	73
Figura 3: Diário de Bordo da professora/lateral esquerda e diário de bordo dos alunos/lateral direita	76
Figura 4: Painel ilustrado – Voo do Pavão Misterioso	77
Figura 5: Painel do orgulho nordestino.....	77
Figura 6: Confecção do pavão e dos personagens principais	78
Figura 7: Documentário de Bucka Dantas e Hugo Tavares sobre Fabião das Queimadas	80
Figura 8: Curta-metragem sobre o vaqueiro Raimundo Jacó em cordel.....	84
Figura 9: Questionário de Bordo	85
Figura 10: Ilustração do cenário da peça	88
Figura 11: Cenário e adereços da cultura popular confeccionados pelo aluno Erivan Nascimento.....	89
Figura 12: Decoração do templo do cordel.....	89
Figura 13: Elenco encenando “O velório do vaqueiro Raimundo Jacó”	90
Figura 14: Texto 12 – Extraído do Facebook.....	91
Figura 15: Texto 02 – Extraído do WhatsApp.....	91
Figura 16: Capa do produto final da intervenção	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequências didáticas.....	53
Quadro 2: Questionário 1	57
Quadro 3: Questionário 2	60
Quadro 4: Questionário 3.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diário de bordo – Voando nas asas do Pavão Misterioso.....	67
Gráfico 2: Diário de bordo – Ode ao Poeta dos Vaqueiros.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APOESC** – Associação de Poetas e Escritores de Santa Cruz
- ASP** – Associação Santacruzense de Poetas
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIART** – Feira Internacional de Artesanato
- IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras
- TO** – Teatro do Oprimido
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA	19
2.1 O ESPAÇO ESCOLAR PARA A LEITURA LITERÁRIA	24
2.2 O TEXTO LITERÁRIO: ENTRE O ERUDITO E O POPULAR	32
2.3 CULTURA POPULAR NO BRASIL	35
2.4 O CORDEL: PASSEANDO PELO SEU CÂNONE	38
2.5 O MOTE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO CORDEL	44
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	48
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	48
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA	49
3.3 PARTICIPANTES	50
3.4 INSTRUMENTAL DE GERAÇÃO DE DADOS	51
3.4.1 A Sequência Básica.....	51
3.4.2 As oficinas	54
3.4.3 O corpus.....	65
4 A GLOSA: LEITURA E ANÁLISE DE DADOS	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	106
ANEXOS	120

Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para ser lido. Ele pede voz. A sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. (PINHEIRO, 2007, p. 39).

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados obtidos através da pesquisa-ação intitulada “Cordel: artefato de encantamento literário em sala de aula”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, campus Currais Novos, sob a orientação da Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias, seguindo a linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, cuja área de concentração é Linguagens e letramentos.

No âmbito escolar e fora dele, temos visto muitas discussões referentes à leitura e à escrita, e para nós que lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, nos sentimos instigados e também preocupados em lapidar a nossa prática, aprimorá-la para que resultados mais satisfatórios sejam alcançados.

Pensamos que o ensino da língua, além de ajustar-se às orientações das propostas educacionais vigentes no país, que recomendam práticas de linguagens diversificadas, que permitam ampliar a capacidade expressiva do nosso aluno, também precisa estar fundamentado em experiências significativas para o aluno.

Nosso trabalho pedagógico com a linguagem precisa adequar-se ao contexto social dos estudantes, para fazer melhor sentido e para que possamos ter a formação de um sujeito que terá autoridade para posicionar-se frente às demandas que se apresentarão, logrando êxito tanto cultural quanto intelectual, podendo assim ampliar sua capacidade de melhor se relacionar.

Pensamos não ser uma tarefa fácil formar leitores, mas é sabido que quando da assunção da postura de apreciador da leitura, o professor será o modelo de leitor mais próximo da realidade do aluno, deixando marcas profundas na vida dele. É certo que se faz necessário ser leitor para formar leitores. Assim, precisamos pensar numa prática que favoreça o prazer do texto, despertando o interesse e o comprometimento com a prática leitora significativa.

E como tratar a leitura de sala de aula de modo mais profícuo para que assim, o aluno atinja a proficiência leitora? Sabemos haver diversos caminhos para o incentivo à leitura em sala de aula, e esses caminhos passam pela competência do professor. Até uma simples leitura em voz alta, feita pelo professor, pode servir de elemento para despertar o gosto pela leitura. Assim, podemos dizer que o sucesso do

projeto de incentivo ao letramento literário dependerá, também, de como a escola irá executar ações mais acertadas para alcançar o leitor.

Assim, partindo do pressuposto de que o ensino da leitura deve se ater ao prazer de ler, esta pesquisa parte da seguinte problemática: diante da dificuldade de leitura, fomentada por diversos fatores, o cordel pode, por seu caráter lúdico, servir para que o desejo de ler seja provocado? Como tratar a leitura em sala de aula de modo que o aluno atinja a proficiência leitora? Outras questões a responder: O cordel pode ser ponte para desenvolver ou ampliar habilidades mais complexas nos alunos?

Toma como objetivo geral instrumentalizar os estudantes ao gosto de ler, à proficiência leitora – ao prazer estético, através da leitura de poemas e variados textos de linguagem poética. Como objetivos específicos, procuramos verificar os entraves por que passa a formação do leitor em sala de aula, em especial no que se refere ao letramento poético, busco promover o contato do aluno com a leitura literária através da aplicação da sequência básica, e também refletir sobre o desenvolvimento do letramento poético em sala de aula.

Esse trabalho investigativo é relevante no sentido de contribuir com sugestões significativas ao trabalho docente, à proficiência leitora dos alunos com sequências didáticas exequíveis de aplicação.

Ao optar pela leitura do cordel em sala de aula, pautada no que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende por artefato artístico e cultural, compreendemos que as nuances oferecidas pelo gênero em questão, poderiam auxiliar no trabalho de implementação de uma leitura de prazer em sala de aula, que pudesse acender nos alunos o desejo de se tornarem leitores fluentes, e não apenas espectadores das aulas literárias.

De onde partiu essa escolha do gênero? Partiu das diversas observações feitas nos eventos literários realizados em nosso município. A inexpressiva participação do público adolescente e jovem nitidamente refletiu uma realidade triste e paradoxal, para um município com talentosos expoentes literários e também com duas associações de poetas – Associação de Poetas e Escritores de Santa Cruz (APOESC) e Associação Santacruzense de Poetas (ASP).

É preciso reverberar não só o potencial criador dos nossos artistas, valorizando essas produções, como também suprir com formação urgente um público leitor cativo, consumidor real dessa cultura literária local.

A escola ainda é o maior equipamento cultural do interior do Estado, superando o público dos nossos teatros, cinemas e museus, que são poucos e de difícil acesso. Portanto, a escola tem alcance em potencial, para contribuir com esse processo de evolução da leitura e do que se pode construir a partir dela.

Pensar sobre esse processo nos fez lembrar a velha escola, fundada no tradicionalismo, sob a regência da professora que nos conduzia ao processo de uma leitura mecanizada, uma espécie de tabuada das letras, revestida de uma frieza que não suscitava discussões; o texto não envolvia nem cativava. No ensino fundamental I, não tenho recordações do professor mediador que me ligasse ao prazer do texto. Descobri-o, fora da sala de aula, quando sentava para escutar minha tia materna, recitando cordel para mim e meus irmãos. Êxtase puro aquele momento em que as histórias saltavam do papel, e, por via da oralidade, nos encantavam. Assim, pensei que o lugar do cordel também deveria ser na escola, embora, terminado o ensino médio, para minha decepção, nunca nos esbarramos, nem mesmo nas aulas de literatura, posto que no currículo do ano de 1999 privilegiava-se a literatura erudita, que por sua vez seria a mais cobrada no vestibular.

Convém observar que nossa escolha pelo gênero também partiu da seguinte premissa: livros ao alcance das mãos é essencial para incentivar o interesse pela leitura. Notadamente, o objeto folheto seria mais fácil de ser custeado e disponibilizado o acesso aos nossos alunos de escola pública.

Toda uma gama de conhecimento encontrado nas leituras também é capaz de trazer um incremento à inteligência emocional de nossos alunos, posto que somos movidos principalmente pelos sentimentos. É muito comum algumas vezes sentirmos as dores e alegrias dos personagens do texto, ao passo que ficamos íntimos quando a leitura é boa, não temos vontade de parar, e muitas vezes nos sentimos tristes quando chegamos ao final dessa leitura.

Sobre a estrutura do trabalho escrito, desenvolveu-se da seguinte maneira:

O capítulo introdutório trata de informações importantes que nortearam a pesquisa interventiva e traz discussões que serão tratadas nos demais capítulos, apresenta os teóricos trabalhados, bem como a justificativa, a problemática e os objetivos que moveram este trabalho, a metodologia que foi aplicada na intervenção e o processo de aplicação da sequência básica.

No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão de natureza crítico-teórica acerca do conceito de leitura literária em sala de aula, e de como os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC (BRASIL, 2017), concebem essas experiências com a leitura no ensino fundamental. Abordamos, ainda, o ato recepcional da leitura, reportando aos estudos de Jauss (1994) e Zilberman (2011), dentre outros, e o letramento literário apresentado por Rildo Cosson (2006). Também nesse momento apresentamos um panorama sobre a cultura popular no Brasil, para em seguida falar do nosso cânone literário e da história do cordel e de sua poética.

Na terceira parte, o leitor entrará em contato com a abordagem da nossa pesquisa, com a sequência básica e a metodologia aplicadas, cenários e participantes, e, por fim, com todas as oficinas que foram desenvolvidas com nossos alunos.

No quarto capítulo, sistematizamos a análise dos dados que foram coletados em cada oficina, nos diários de leitura/bordo e na escrita de outros aportes como WhatsApp e Facebook.

Nas considerações finais, ressaltamos que o arranjo dessas atividades, sequências didáticas e oficinas, se bem adaptadas a outros contextos, pode servir de ponto inicial para que novas propostas de trabalho com a leitura de poemas sejam ainda mais enriquecedoras.

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o Cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de fervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 128).

2 A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Este capítulo trata, em princípio, do conceito de leitura, da importância da leitura literária em sala de aula, do espaço que lhe confere a escola e da inexistência de um professor específico para seu ensino no nível fundamental. Posteriormente, tratamos das especificidades do texto literário e suas interfaces, popular e erudita. A principal diferença entre a cultura popular e a cultura erudita é que a primeira se baseia nos costumes e tradições do povo. Já a cultura erudita, estaria relacionada com um pensamento mais crítico, elaborado e elitizado da sociedade. Por muito tempo, a cultura erudita foi classificada como o oposto da cultura popular, porém muitos estudiosos as veem hoje como complementares.

Propomos aqui uma reflexão sobre o ensino de literatura e, mais especificamente, sobre a importância da leitura de poesia no ensino fundamental, visando ao letramento lírico. Reforçamos e ilustramos nosso pensamento, trazendo algumas reflexões da antropóloga francesa Michèle Petit (2013, p. 8-163), sobre sua experiência com a leitura, quando pontua que, no fundo, tudo isso é a mesma coisa: a viagem, o amor, a leitura; uma mesma aventura em que nossa paisagem interior se transforma. Também destaca que em toda sua vida, ela leu por uma curiosidade insaciável, para ler a si mesma, para colocar palavras sobre suas feridas ou temores, para transfigurar seu sofrimento, construir um pouco de sentido, salvar a sua pele. Recolher notícias do mundo, entre outras coisas.

Jean-Louis Baudry, por sua vez, discorrendo sobre as impressões sobre a leitura, destaca:

dizem com razão que a pessoa encontra nos livros o que dificilmente encontrará na vida, prova de que, apesar de todas as traições das quais somos vítimas ou que tenhamos cometido, existe uma lealdade superior. A palavra que os livros nos deram nunca será desmentida; com ela, nossas alegrias, nossas emoções e nossos temores nos serão restituídos; podemos confiar nela porque ela se responsabiliza por nosso ser (BAUDRY, 1975, p. 78).

Após refletir sobre as palavras de Petit e Baudry, penso na leitura como algo que quero compartilhar com meus alunos: alegrias, emoções e aprendizagens, uma vez que, por leitura entendo o processo no qual o leitor, de posse de um livro ou texto, possa expressar com emoção a sua compreensão do lido. Conforme Jouve (2002), a

leitura apresenta-se como uma atividade que engloba cinco dimensões: 1) neurofisiológica; 2) cognitiva; 3) afetiva; 4) argumentativa; 5) simbólica. Todas as dimensões contribuem para a formação da competência leitora do leitor, especificando-se aqui o leitor literário. Esse leitor que, diferentemente dos demais, lida com um texto que apresenta singularidades, as quais vão resultar em um valor que será reconhecido a partir dos sentidos desvelados por ele dentro desse texto, quais sejam: “o sentido pretendido”, o “sentido percebido” e o “sentido manifesto”, todos necessários para a compreensão leitora. Jouve (2012) acrescenta ainda que não podemos fazer uma leitura presa apenas ao sentido pretendido pelo autor, nem somente ao percebido pelo leitor, mas atenta ao viés “indireto da significação” presente no sentido manifesto, que é o sentido mais complexo do ato da leitura.

Portanto,

extrair o sentido manifesto constitui, então, uma dificuldade dupla: saber de que o texto fala (o que se deve reter das numerosas ações, falas e pensamentos encenados); saber o que ele nos diz (o ponto de vista que ele defende) sobre o assunto de que está tratando (JOUVE, 2012, p. 72).

O sentido manifesto exige do leitor o amadurecimento ideal diante do texto, no sentido de formar sua própria opinião, uma vez que pode formar e contrapor seu ponto de vista, com segurança. Para adentrarmos no entendimento do que seja uma leitura do texto literário, necessário se fez, primeiramente, compreendermos o perfil do leitor literário para podermos adentrar no significado mais amplo de literatura e de alguns componentes que lhe conferem especificidade ante as demais. Jouve (2012) nos diz que a literatura, enquanto “arte da linguagem”, é uma arte que se constrói na prática da escrita artística. E essa escrita artística deve apresentar três características básicas que assegurem a sua especificidade, o seu sentido artístico, isto é, “ele é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina dimensões do humano” (JOUVE, 2012, p. 84).

Sobre o processo afetivo de leitura, Jouve (2012) pontua que o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso

interesse. Daí ele ser diverso, difícil de ser conceitualizado e capaz de iluminar dimensões do humano, para ratificar as palavras de Jouve.

Petit (2013, p. 130) sugere que existem pessoas capazes de fazer fruir esse interesse de nos direcionar ao encontro com a leitura. Ela diz que esse movimento pode se dar quando descobrimos homens e mulheres que despertaram nossa admiração, homens e mulheres de quem sonhamos roubar certos traços de personalidade, certa paixão, certa curiosidade, para podermos nos unir a eles. Seres que parecem guardar em seu interior um saber sobre nossos desejos mais secretos; depois de havê-los encontrado, ainda que fugazmente, já não somos exatamente os mesmos. Desse modo, entendemos existir influenciadores de leitura, notadamente muitos professores se dedicam a essa tarefa, alguns logram êxito, outros sentem imensa dificuldade em envolver o leitor, mas, e as escolas, como interagem nesse processo nos momentos de planejamento das aulas de leitura?

Para Cunha (1995), a escola enquanto instituição contextualizada, constrói-se dentro de sua realidade particular, forma seus valores, e se configura de acordo com “as condições histórico-sociais que a envolvem”. Ou seja, alguns elementos contribuem e são determinantes na formação de seu perfil e na condução de suas manifestações, como por exemplo, o professor:

O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostra realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica (CUNHA, 1995, p. 24).

Ora, pois se somos partícipes dessa construção escolar, necessitamos moldar o ensino de leitura que vem sendo praticado, e aquele que não surtiu efeito no ensino da língua materna, merece ser descartado.

Trazendo para nós essa reflexão de como realizamos a leitura, concordamos com Kleiman (1998, p. 10) quando ela ressalta que ao realizarmos uma leitura “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, que refletem também o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos

criados”. Partindo desses pressupostos, nos perguntamos frequentemente: qual o tipo de texto literário poderá melhor envolver o nosso leitor do ensino fundamental?

Sobre esse processo de descobrir qual texto envolve mais o leitor, Jouve (2012, p. 18) pontua que é mais fácil quando o texto comporta palavras breves, antigas, simples e polissêmicas. Por outro lado, como a capacidade de memória imediata de um leitor (“o esforço de memória”) oscila entre oito e dezesseis palavras, as frases mais adaptadas aos quadros mentais do leitor são as curtas e estruturadas. Daí compreendermos o grande potencial que o cordel tem, em se fazer entender com mais rapidez e presteza o folhear do sentido, por ser ele uma leitura dinâmica, capaz de envolver o leitor.

Para Tomachevski (1965, p. 296), quanto maior o talento do autor, mais difícil é se opor à suas diretivas emocionais, mais convincente é a obra e mais reação positiva vai despertar no leitor. E essa força de persuasão, sendo um meio de ensinamento e de prazer, é a fonte de nossa atração pela obra. Compreendo então, que essa leitura provocativa e imediata se faz recorrente nos textos de cordel, a exemplo disso, posso citar os emblemáticos episódios na comédia marcante de Ariano Suassuna, *O Auto da Compadecida*, especialmente os episódios que contam a história do testamento da cachorra e do gato que descome dinheiro, que mistura regionalismos e religiosidade para contar a história de João Grilo e Chicó. Faço referência a essa leitura porque, quando graduanda em letras, de posse dessa obra, nos preparativos de um seminário de literatura brasileira, esse texto especificamente influenciou sobre minha decisão de enveredar pelos caminhos dos estudos literários. O papel das emoções no ato da leitura, assim como a identificação com a obra, produziu uma experiência marcante e extraordinária na minha vida de leitora. De fato, a leitura engaja e transforma as mentalidades.

Nesse sentido, texto e leitor reagem numa interação mútua que nada tem de passiva, ao contrário, a recepção é viva, ativa, já que pede a participação do leitor. O leitor, ao ativar os neurônios, força-os a lembrar de muitas coisas, decorando e compreendendo os personagens, os fatos e também suas histórias através da memória. Petit (2013, p. 27) reforça isso em sua escrita ao destacar que

o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido; desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda

essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói.

Tal atividade fantasmática permite a construção do leitor que se debruça sobre o texto literário e compreende esse outro mundo construído através das palavras. Portanto, por literatura devemos entender como sendo uma criação particular de mundo através de uma linguagem passível de redimensionamento do ser em todas as suas dimensões, de sua visão de mundo e, conforme Zilberman (2008, p. 17), “enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional”. Racional, posto que a realidade é a base crítico-reflexiva por onde o escritor cria/fantasia suas experiências com a linguagem, dando ao leitor o poder de torná-las vivas pela leitura – é pela literatura que conseguimos atingir a compreensão do real; mas é pelo real que o escritor pode construir outros mundos possíveis.

Com base nos estudos dos PCN, verifica-se que o texto literário oportuniza ao aluno outra forma de conhecimento, além de atentar para a necessidade de não ser usado em sala de aula apenas como pretexto, ou seja,

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

Pensando nessas particularidades atribuídas às construções literárias pelos PCN, a BNCC (2019) trata da necessidade de uma “aproximação com a literatura” desde a Educação Infantil, cabendo ao professor a responsabilidade de proporcionar esse contato enriquecedor, quando vai tratar dos campos de experiências, ou seja,

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2019, p. 42).

Quando chega ao Ensino Fundamental, as experiências com a literatura passam a ser vinculadas ao “campo artístico-literário”, que trata das artes em geral. Nesse sentido, o documento já deixa subentendido que o aluno/leitor chegará ao Ensino Fundamental com uma iniciação leitora satisfatória, uma vez que, a partir dessa etapa de ensino-aprendizagem, a preocupação recai na formação de “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2019, p. 138).

Do 6º ao 9º ano, o campo artístico-literário se volta para as práticas de leitura que exijam do leitor compreensão, fruição e compartilhamento de ideias a partir das manifestações vinculadas a esse campo. A BNCC ressalta, em especial, a arte literária, cuja função é pensada pelo viés da humanização e transformação, de que fala Candido (2011) em seus estudos. Ao observar o que os documentos legais reservam para o ensino da literatura, penso agora no espaço que a escola reserva ao seu ensino e como o professor de Língua Portuguesa resolve a questão dessa leitura literária no ambiente escolar.

2.1 O ESPAÇO ESCOLAR PARA A LEITURA LITERÁRIA

É bem verdade que práticas didáticas incongruentes ainda são bem presentes no cotidiano escolar. Vemos ainda profissionais que se mostram anacrônicos a sua formação e orientação pelas vias dos PCN e da BNCC. Dentre essas práticas que precisam ser questionadas para que haja uma revitalização do ensino, podemos citar as de leitura, que, por meio de exercícios estéreis, tornam sem sentido o ato de ler. As pilhas de exercícios agigantados sobre as leituras estudadas, e mais um banco de redações, quando já não bastasse a mnemônica das regras e exceções da gramática normativa. Eis um estudo maçante e exaustivo da nossa língua. Aqui, o professor de Língua Portuguesa era a figura incapaz de explorar a beleza o encanto do texto literário. Antunes (2009, p. 185) diz que a cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores. De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas.

Essa problemática, na perspectiva de Candau (2000, p. 15), exige da escola “reinvenção”, ou seja,

a escola assim concebida, é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.

Várias são as reflexões e inquietações sobre pensar o processo de comunicação e uma prática de ensino de leitura que seja crítica, reflexiva e autônoma e que possa zelar pelo aprendizado de nossos alunos.

Soares (1992, p. 73) afirma que a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as classes sociais mais baixas, a escola é possivelmente a única instância em que estas podem adquirir os instrumentos necessários à luta contra a desigual e a distribuição de privilégios, que é o conhecimento. Nesse sentido, a escola necessita garantir às classes populares a aquisição de um conhecimento que as instrumentalize a serem partícipes nesse processo de transformação social, que os torne cidadãos. E, de acordo com Zabala (1998, p. 93), o planejamento de atividades é essencial para se evitar a improvisação, já que a dinâmica de uma aula exige do professor a disponibilização prévia de um leque de atividades, que o ajude na resolução de diferentes problemas que possam surgir durante a prática educativa, como, por exemplo, a falta de interesse do aluno.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a forma como a literatura tem chegado aos nossos estudantes. A formatação dessas aulas é capaz de ampliar o seu conhecimento e sua visão de mundo? Impulsiona a uma maior participação cultural e política dos nossos alunos na sociedade?

Pietri (2007, p. 86) sugere que o professor, ao elaborar uma aula de leitura,

seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade. Assim, não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referência a outros textos. Não é possível considerar uma aula de leitura que se esgote no tempo de uma aula. Do mesmo modo que a leitura de um

texto não se restringe a um texto, uma aula de leitura não se restringe a uma aula.

É bem verdade que fazemos uso cotidianamente dos mais variados textos orais e escritos, que por sua vez são fundamentais ao trabalho com os diferentes gêneros textuais para que o aluno seja preparado a reconhecer e entender as diversas formas que temos para nos comunicarmos na sociedade, pois, para Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Mesmo assim, reconhecemos ser bastante difícil para os educandos o processo de apreensão dessas duas modalidades (literário e não literário), e que talvez, o *calcanhar de Aquiles* resida mesmo é na compreensão/interpretação desses textos. Assim, é inevitável o questionamento sobre quais atividades seriam essenciais para ampliarmos a competência comunicativa dos nossos aprendizes.

Lajolo (1982) pontua que ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. Essa visão amplia as possibilidades do que o texto literário é capaz de provocar no leitor quanto a sua recepção, quanto às ligações a textos outrora consumidos, das possíveis refutações ou concordâncias que podem vir a fazer, transformando-o em um “leitor maduro”, ou seja, aquele que vê através da leitura que faz.

Concordamos com Petit (2013, p. 32) quando ela diz que “algumas frases encontradas em um livro, podem às vezes influenciar o curso de uma vida”. Nesse sentido, se faz necessário procurarmos meios de transmitirmos a paixão pelos livros, a começar do ensino fundamental, conforme destaca Silva (1989, p. 50): “[...] a fruição do texto literário pelas práticas do ouvir e/ou ler, configura-se como uma janela através da qual o sujeito/leitor pode compreender o mundo e organizar as suas próprias experiências”.

Sabemos que as diversas espécies de textos que transitam na sociedade, principalmente o texto literário, ao representar a realidade, abre essas janelas e o faz de modo mais abrangente, daí constituir-se em um dos melhores recursos para a

mediação da leitura e compreensão do mundo. Nesse sentido, Todorov (2009, p. 23-24) pontua que:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Desse modo, a escola aberta para proporcionar essa interação com a leitura do texto literário, pode também promover o gosto pela leitura em geral e o crescimento pessoal dos alunos enquanto seres propensos a ver no outro as suas potencialidades humanas. Quantas experiências não tivemos dentro desse contexto? Inúmeras e inesquecíveis. Compete pensarmos nos melhores caminhos que assegurem efetivamente esse encontro.

Ao falar na possibilidade de interação pela leitura literária, Todorov abre espaço para pensarmos como se efetiva de maneira apropriada essa interação, que é pela recepção da obra, sua forma de atingir o leitor. Em relação à recepção, Zilberman (2011), analisando a estética jausseana (1994), apresenta duas possibilidades para se atingir a compreensão da obra literária: pelo “horizonte de expectativa” e pelo conceito de “emancipação”, ou seja,

a de horizonte de expectativa, misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e o conceito de emancipação, entendido como a finalidade e efeitos alcançados pela arte, que libera seus destinatários das percepções usuais e confere-lhes nova visão da realidade (ZILBERMAN, 2011, p. 49).

Desse modo, guiados por essas duas possibilidades, no ato recepcional da leitura, o aluno/leitor constrói o significado do texto literário (obra) lido ao atar os pontos das vivências ali expressas às suas próprias vivências, culminando em um julgamento estético aliado a uma compreensão mais profunda do lido, isto é, é preciso, primeiramente, que a experiência estética ocorra para que a recepção crítica se estabeleça.

Precisamos, enquanto professores, portanto, pensarmos nos textos literários como objetos importantes dentro do ensino da língua que merecem toda atenção de nossa parte, e negligenciá-los é um desserviço ao prazer e ao conhecimento que podemos proporcionar aos alunos. É possível buscar novas alternativas para apresentar e aproximar a literatura dos nossos alunos, um possível caminho, reside na “Teoria da recepção” de – Hans Robert Jauss, que sugere a aproximação da literatura com outras linguagens artísticas (cinema, música, teatro etc.).

Mas como se dá o processo de leitura? Embora não percebamos, alguns tipos de conhecimento são acionados, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais. Sobre o conhecimento linguístico, ele envolve tudo o que se sabe sobre a língua, como as regras morfológicas e sintáticas, o uso do léxico etc.; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, é constituído por todos os saberes adquiridos, formal ou informalmente, durante a vida do leitor e armazenado em sua memória; conhecimento de textos, que consiste em conhecer os tipos de texto para a realização da leitura de modo satisfatório, saber as características do tipo de texto; e o conhecimento interacional, que consiste na mobilização dos saberes, relacionado às formas de interação para podermos interagir por meio da linguagem, o que nos possibilita realizar certas formas de comunicação.

A BNCC traz, dentro das competências específicas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, a necessidade do envolvimento do aluno/leitor com a prática da leitura literária que possa promover a fruição estética, bem como o “acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2019, p. 87). Assim, os documentos norteadores, são tanto fundamentais, como excelentes instrumentos orientadores para o professor que quer desenvolver um trabalho de excelência com a leitura do texto literário.

Conforme esclarecem Lajolo e Zilberman (1988), o texto literário pode não ensinar nada, nem se pretender a isso; mas seu consumo induz a “algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas porque são igualitárias” (ZILBERMAN, 1988, p. 19). Nesse sentido, entendemos o texto literário como suporte à abertura dos horizontes intelectuais, capaz de fornecer repertório linguístico aos nossos alunos, e por meio dele a garantia de uma educação básica de qualidade.

Para que a leitura de textos literários especificamente alcance o seio escolar efetivamente, necessitamos munir ainda mais nossa prática pedagógica de ações instigantes e motivadoras, que suscitem o interesse pelo consumo desses textos, eles nos tornam ainda mais humanos e menos alienados. Candido (2011, p. 180) considera que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Em *O direito à literatura*, ele completa:

[...] 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 (CANDIDO, 1988, p. 188).

Os conceitos explicitados por Candido sobre literatura, seu poder libertador e sua proposta humanizadora, fazem-me pensar na condição do aluno leitor, agora ativo, munido de criticidade diante do mundo, com mais abertura de horizontes, pode se fazer emancipado e autônomo no meio em que vive, cumprindo a verdadeira função social da leitura.

Ainda é um processo lento e precário a formação do leitor literário, inviabilizando assim o avanço em demais áreas que exigem interpretação e criticidade. Desse modo,

Como o texto literário é uma interpretação do mundo, lê-lo não deve ser iludir-se, mas entregar-se conscientemente a um processo de conhecimento do mundo, através do conhecimento íntimo da arquitetura do texto (PILATI, 2017, p. 69).

Interpretar o mundo exige do aluno leitor um número de leituras que ultrapassa as páginas do livro didático. Exige uma condução por parte do professor para que o aluno consiga chegar até essas leituras. Estudos de Leahy-Dios (2004), Zilberman (2008), Lajolo (2010), entre outros, apontam que a Literatura enquanto ensino tem sido negligenciada nas escolas, ou servido apenas como complementação às aulas de Língua Portuguesa.

Em se tratando especificamente do ensino fundamental, a realidade é ainda mais desanimadora: os conteúdos literários são quase que esvaziados nos livros didáticos das nossas escolas, e ainda que o livro didático, em sua limitação os

trouxesse, é também importante ofertar outras possibilidades. O que tais propostas de intervenção oferecem? Recorrer a outras fontes, a fim de diversificar e tornar a literatura mais próxima do nosso aluno.

Petit (2013, p.66-137) diz que a leitura literária pode ser um recurso para dar voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos, e que ela tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites. Também pontua que a cultura é algo que se furta, que se rouba, algo de que a pessoa se apropria e que transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação, ou seja, se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levarem voo para outros prazeres.

Desse modo, nos pegamos refletindo sobre quão desafiador é pensar um método mais claro e objetivo para capturar o leitor de textos literários. E quando realmente percebemos que a leitura se faz proficiente? Pietri (2007, p. 23) nos responde que

o leitor proficiente é aquele que consegue prever quais os obstáculos que o texto lhe apresentará, para superá-los com mais facilidade; o leitor proficiente é também aquele que, diante de um obstáculo não transposto, procura no próprio texto, ou em outras fontes de informação – auxílio para compreender a passagem que apresentou problemas de mais difícil solução para a leitura.

Corroboramos o pensamento de Pietri, (2007) ao ressaltar que a escola, enquanto agenciadora do conhecimento, oferta à comunidade o “acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita” (PIETRI, 2007, p.11).

Rildo Cosson (2006), em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, trata da necessidade de um método para se trabalhar a literatura na escola, ele “compreende que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos”. Ele também suscita reflexões acerca do desafio de se trabalhar com o diferente em uma escola resistente a mudanças e também propõe oficinas diversas, exequíveis em sala de aula. Sobre a importância da prática literária, realça Cosson (2006, p. 16):

[...] A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em

uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Ao explorar as potencialidades da linguagem, seja lendo ou escrevendo, conforme nos diz Cosson, acima, o aluno/leitor tem a oportunidade de se perceber com habilidades leitoras e escritoras que podem empoderá-lo em relação aos seus posicionamentos crítico-reflexivos, frente aos grupos sociais aos quais pertence. Exercitando a leitura, o aluno desenvolverá um maior domínio de escrita e assim vai se tornando um leitor proficiente. Cabe à escola proporcionar esse despertar do seu aluno para a leitura literária e para uma escrita mais eficiente.

Ainda sobre a importância da literatura nas escolas, Cosson (2006, p. 17), acrescenta:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

Mais do que ensinarmos Língua Portuguesa, indelevelmente, temos obrigação de alcançar o aluno pelo viés do encantamento provocado pelo texto literário. Eis o foco de minha intervenção. É possível que pela resistência, engajamento e planejamento, consigamos alterar o caráter dos estudos literários em nossas escolas, e, quem sabe, universalizarmos esse alcance. Mudar os rumos da escolarização do ensino da literatura deve ser tarefa dos que fazem a escola, pensando no processo de aprendizagem satisfatória dos alunos, pensando, sobretudo, em sua formação cidadã.

E o que dizer quando se trata do cordel em sala de aula? Marinho e Pinheiro (2012) advertem que o professor, ao escolher o cordel como leitura a ser explorada em sala de aula, não deve ter como objetivo formar cordelistas, mas leitores capazes de compreender o seu universo lúdico e assim passarem ao hábito da leitura. Para

eles, o êxito de um trabalho em sala de aula com o cordel exige do professor uma metodologia adequada, de modo que “a cultura da qual ele emana” seja favorecida, ou seja:

é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 127).

Por essa razão, escolhemos privilegiar, nessa intervenção, os poetas populares de nossa localidade, para que os alunos pudessem ter um contato direto com os mesmos, vendo de perto as suas produções e se sentindo estimulados a lê-los e aos demais em seguida. Enfim, promover a autonomia leitora a partir dos poetas locais. Assim, é possível concluir com Jouve (2012, p. 126), que, graças à leitura, as obras literárias têm uma importância muito grande na evolução das mentalidades: podem, em certos casos, pré-formar os comportamentos, motivar uma nova atitude, ou transformar as expectativas tradicionais. E essa evolução das mentalidades é alcançada à medida que conseguimos formar o leitor maduro.

2.2 O TEXTO LITERÁRIO: ENTRE O ERUDITO E O POPULAR

Chauí (2009) afirma que vivemos em uma sociedade de classes, logo, essa sociedade institui a divisão cultural. Esta recebe nomes variados: pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante; cultura opressora e cultura oprimida; cultura de elite e cultura popular. O que se evidencia é um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de cultura formal, ou seja, a cultura letrada, e a cultura popular, que corre espontaneamente nos veios da sociedade.

Nosso ponto de partida é a Europa do século XVIII, onde o Iluminismo ganhava forças como movimento intelectual, que promovia mudanças, aliando pensadores e burgueses da elite, aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Os iluministas viam os camponeses e os homens comuns como incultos e carentes de tudo. Um contraponto salutar fora a reação de homens letrados, que ao longo do século XIX, procuraram conhecer os costumes populares, as expressões dos subalternos do mundo rural, que começaram a enxergar o valor estético da cultura e tradição da plebe

– Johann Gottfried Herder, na Alemanha, teria utilizado o conceito de cultura popular (*Kultur des Volkes*) sem o sentido valorativo dos iluministas e com o sentido de alteridade. Ele passou a coletar para publicação canções camponesas entre os aldeões. Enaltecia as criações populares, falava de uma pureza de raiz, e criticava a culta frieza do racionalismo das elites iluministas.

No início do século XIX, os irmãos Grimm, foram uma pedra no sapato dos eruditos de sua época. Eles inovaram o estilo publicando obras de autoria coletiva. Deram voz ao povo, e fizeram um trabalho pioneiro, recolhendo contos populares e mitos antigos, criando assim um campo de investigação desconhecido na época, contribuindo com um estudo mais metodológico e sistemático da cultura popular. Eles escreveram diversas obras: *A bela adormecida*, *Rapunzel*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, *Chapeuzinho vermelho*, entre outras.

No decorrer da evolução dos estudos culturais – Antonio Gramsci é outro marco para a cultura popular, pensando na relação de dominação, passou a denominar por culturas subordinadas os camponeses ou outros grupos sociais subalternos à formação social capitalista. Na concepção de Gramsci, esses grupos não pertencentes às elites também faziam cultura. Ele diz que cultura não é conhecimento passivo, mas constitui e oferece instrumentos para as pessoas entenderem e mudarem o mundo. Não é entendida como conhecimento enciclopédico. Cultura é, por assim dizer, a forma como a vida é vivida e a forma como os indivíduos veem, vivem, sentem e moldam, necessariamente, as expectativas de como o mundo pode ou se deve ser mudado. A noção de cultura operada nos escritos desse teórico parte de uma visão política em que as relações de poder se estabelecem, ou seja, para ele, “Conhecimento é poder” (GRAMSCI, 1978, p. 40).

O filósofo do diálogo, Mikhail Bakhtin, também contribuiu de forma expressiva para os estudos sobre cultura popular. Ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na idade Média e no renascimento, após retornar do exílio onde fora condenado há seis anos durante o regime stalinista na Rússia. Seus escritos chegaram ao Ocidente nos anos 1970, e ao Brasil em 1980. Já sobre o Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido, era composto de uma rede de pensadores que estudavam linguagem, literatura e arte. Dentre esses pensadores, destacamos o trabalho do linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Para esses estudiosos, não se podia estudar a linguagem sem analisar o aspecto social da mesma, e sem observar o diálogo que a linguagem

trava com a interculturalidade, recorte central do pensamento bakhtiniano – a linguagem e a sua indissociabilidade com o mundo. Sua visão é dialógica quando a concebe como produto da interação humana entre sujeito e sociedade, e nosso discurso é constituído de várias vozes. Storck (2011, p. 15) corrobora esse pensamento ao dizer que

A cultura organiza nossos valores, nossas atividades e orienta nossa visão de mundo. Os indivíduos, por sua vez, são constituídos por meio das interações sociais que ocorrem pela linguagem. Cultura e linguagem são determinantes para a nossa constituição. Sociedades, grupos e identidades culturais são formadas a partir dessa relação. Nossas ações são, portanto, o reflexo dos valores culturais, das marcas culturais que nos orientam.

É a linguagem, portanto, que permeia todas as atividades humana, logo, não podemos pensar a linguagem sem entrelaçá-la à cultura. A linguagem reproduz a visão que temos das coisas, nossa leitura de mundo, e há muito que se explorar, e conhecer, quando da aquisição de uma língua, considerando como ponto de partida as interações sociais e culturais a partir da leitura. Ainda sobre o pensamento bakhtiniano, portanto, a vida se reveste e se constitui em uma grande teia dialógica, na qual nos encontramos engendrados e infinitamente interligados. Dialogismo, portanto, se traduz em vida interativa pelas linguagens e

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Tal simpósio universal é perpassado pelas culturas das quais fazemos parte como cidadãos. E, quanto mais apreendemos essas conexões proporcionadas pelo diálogo, mais nos tornamos parte delas. Pela leitura, conhecemos a diversidade cultural que envolve a humanidade, até conhecermos e valorizarmos a nossa cultura local. Para que os meus objetivos de pesquisadora sejam alcançados, é preciso que compreendamos um pouco sobre a cultura que me cerca, enquanto professora, e cerca os alunos, enquanto seres em processo de formação dialógica.

2.3 CULTURA POPULAR NO BRASIL

No Brasil, foi a colonização branca que impôs sua cultura, como cultura de dominação. Quando chegaram ao Brasil, os portugueses encontraram a cultura oral dos indígenas e trataram de implantar a sua, a começar pelo cristianismo e o regime de trabalho escravo aos quais os índios não se adaptaram. Em seguida, vieram os escravos, depois veio a família real portuguesa, e a cultura passou a ampliar seus limites, diversificando-se.

Por Cultura popular Bosi (1992, p. 149) entende os modos de viver, os costumes, as crenças, como “as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar”.

Stuart Hall (1996, p. 75), em seu artigo *Identidade Cultural e Diáspora*, diz:

A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção “identidade” que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença.

Atento a esse movimento das identidades, ele constata que estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Sobre Cultura Popular e estudos literários no Brasil, Luís da Câmara Cascudo, grande folclorista brasileiro, iniciou seu trajeto de publicações, nos anos 20 do século passado, com um volume dedicado à Literatura do Rio Grande do Norte (*Alma Patrícia*, de 1921). Em estudos subsequentes, trabalhou temas relacionados à História e à Cultura Popular (*Histórias que o Tempo Leva*, de 1924) e abordou, em seguida, problemas pertinentes à História Política Imperial (*López do Paraguay*, de 1927). Utilizando-se da narrativa oral como base de sua pesquisa, ele escreve *Vaqueiros e cantadores*, de 1937, *Literatura oral*, de 1952, *Cinco livros do povo*, de 1953, e *Dicionário do folclore brasileiro*, de 1956.

As manifestações folclóricas nunca estiveram num plano menor para o erudito folclorista potiguar. Ele reverenciava a arte e cultura do povo e a exaltava com o mesmo refinamento e respeito dado à cultura erudita.

Em 1938, temos no Brasil uma Missão preconizada pelo então modernista Mário de Andrade, que objetivava registrar danças, cantos e rituais que beiravam a extinção no Norte e Nordeste. Mário era um intelectual aguerrido na preservação de suas raízes, assistindo ao projeto de modernização do país, que, segundo ele, colocava em xeque manifestações importantes da cultura brasileira. Assim, desde o início de sua carreira, ele recolheu e registrou narrativas populares orais, cantigas de roda e outras manifestações populares, a fim de preservá-las. De sua passagem por Natal, acompanhado por Câmara Cascudo, Mário assiste ao bumba-meu-boi:

O Boi do Alecrim realiza a dança dramática em plena rua, mas esta condição não parece ser habitual. Hoje o Boi do Alecrim, saiu para rua e está dançando para os natalenses. Os coitados estão inteiramente as nossas ordens só porque Luís da Câmara Cascudo, e eu de embrulho, conseguimos que pudessem dançar na rua sem pagar a licença na Polícia. Infelizmente é assim, sim. Civilização brasileira consiste em empecilhar as tradições vivas que possuímos de mais nossas. Que a polícia... faça essa gente pobríssima, além dos sacrifícios que já faz para encenar a dança, pagar licença, não entendo. Seria justo, mas que protegessem os blocos, prefeitura, estado (ANDRADE, 1983, p. 267).

Mário, um dos intelectuais brasileiros mais importantes da nossa história, contribuiu para a elaboração do próprio conceito de cultura brasileira. Era gestor cultural, e seu legado não ficou restrito à literatura, mas também abrangeu a música, a história do Brasil, as artes plásticas, entre outros. Preocupado que foi com a arte coletiva, a identidade cultural brasileira e a cultura popular do país, ele fez uma verdadeira revolução no país, o então considerado Papa do Modernismo.

Mário, juntamente com sua equipe de pesquisadores, se preocupava em conseguir catalogar a transformação das culturas. Desse mergulho na cultura popular potiguar e também nas demais regiões brasileiras, surge uma das obras mais importantes da Literatura Brasileira, *Macunaíma*, publicado em 1928, onde o autor utiliza vários elementos da cultura popular para compô-la. Para Florestan Fernandes (1978), essa obra retrata “a maneira pela qual se faz a transposição de elementos populares em forma de arte erudita brasileira” (FERNANDES, 1978, 69).

E trazendo mais para próximo da terra dos cordéis, não podemos deixar de mencionar o Manifesto Regionalista, que foi na verdade um conjunto de declarações feitas pelo Grupo modernista-regionalista de Recife. Esse grupo era liderado pelo destacado sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). As declarações que foram apresentadas no “1º Congresso Regionalista do Nordeste” expressavam a necessidade de restituir a cultura regional nordestina, e por esse motivo, o manifesto recebe esse nome. Freyre assegura, no Manifesto Regionalista, que

[...] quem se aproxima do povo desce a raízes e a fontes de vida, de cultura e de arte regionais. Quem se chega ao povo está entre mestres e se torna aprendiz, por mais bacharel em artes que seja ou por mais doutor em medicina. A força de Joaquim Nabuco, de Sílvio Romero, de José de Alencar, de Floriano, do Padre Ibiapina, de Telles Júnior, de Capistrano, de Augusto dos Anjos, de Rosalvo Ribeiro, de Augusto Severo, de Auta de Sousa, de outras grandes expressões nordestinas da cultura ou do espírito brasileiro, veio principalmente do contato que tiveram, quando meninos de engenho ou de cidade, ou já depois de homens feitos, com a gente do povo, com as tradições populares, com a plebe regional e não apenas com as águas, as árvores, os animais da região (FREYRE, 1996, p. 70).

Dessa valorização da cultura regional encabeçada por Freyre surgem outros brilhantes nomes a partir de 1930, preocupados em retratar seus valores. São eles: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Marques Rebelo, que nos deixaram um legado literário atemporal, lido até hoje, por suas qualidades estéticas aliadas à paisagem e à cultura regional.

Recortamos dentro do vasto campo da cultura popular o cordel, que ocupou e ocupa até a atualidade, na cultura regional um papel importante e ativo. Se o cordel vem ocupando um lugar de honra na nossa literatura desde o Modernismo, isso muito se deve ao esforço e brilhantismo regional das pesquisas realizadas por Câmara Cascudo e a força criadora dos cordelistas e alguns escritores que, pertencendo ao universo da literatura erudita, utilizam elementos da cultura popular para dar as suas obras traços de originalidade. Temos em toda a obra de Ariano Suassuna a influência dos teatros medievais e da literatura de cordel. Era um entusiasta da literatura popular, criador do Movimento Armorial, um projeto que tinha o objetivo de criar uma arte erudita com elementos da cultura popular. A iniciativa orientava diversas expressões artísticas além da literatura, como música, cinema, arquitetura e dança. Por meio

dessa fusão, com bom humor e crítica social, foi um dos maiores difusores da cultura nordestina na literatura. O que de mais forte podemos sentir nas entrelinhas de sua vasta obra – o desejo de ver a cultura brasileira valorizada sem preconceitos e academicismo.

Mas que papel o cordel exerce perante o povo? São tantas as indagações a respeito dessa forma literária que fincou suas raízes no Nordeste, desde a colonização, que o escolhi como artefato principal de minha intervenção, no intuito de investigar a recepção dada pelos estudantes ao gênero cordel. Para tanto, precisamos nos acerrar de algumas considerações sobre o gênero.

2.4 O CORDEL: PASSEANDO PELO SEU CÂNONE

Em Jauss (1994) vemos que o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma). A obra pode transmitir os valores dominantes de uma sociedade (literatura oficial ou estereotipada) ou legitimar novos valores (literatura didática e militante), ou ainda romper com os valores tradicionais, renovando o horizonte de expectativas do público. Assim, é possível concluir com Jauss (1994) que a leitura literária vai muito mais além do simples passar de olhos pelas letras; logo, uma sociedade que lê mais detém mais conhecimento, e ficará menos vulnerável, menos alienada e mais inventiva de posse do revolucionário poder das palavras.

Para Bradbury (2012, p. 107-108), em *Fahrenheit 451*, sua obra mais famosa: “A magia está apenas no que os livros dizem, no modo como confeccionavam um traje para nós a partir de retalhos do universo”.

451º graus Fahrenheit, equivalente a 232º Célsius, é aproximadamente a temperatura necessária para que nesse clássico de ficção científica o papel pegue fogo. Nessa sociedade descrita por Bradbury, do “futuro”, os livros são proibidos e queimados pelo seu governo totalitário que, prevendo que o povo possa ficar instruído e se rebelar contra o *status quo*, determina que o acesso ao conhecimento seja controlado e as pessoas só tenham conhecimento dos fatos por aparelhos de TVs instaladas em suas casas ou em praças ao ar livre. Assim, a cada biblioteca clandestina descoberta, a ordem era a de que fossem incendiadas, perpetuando a ignorância. Um mundo sem livros? Os livros aqui se tornaram perigosos, objetos de perturbação social, então foram todos proibidos. Bradbury (1953) pontua que não é

preciso queimar livros para destruir uma cultura. Basta fazer com que as pessoas deixem de lê-los. Em Petit (2013, p. 56), temos a confirmação desse enunciado quando ela diz que “a leitura pode perturbar as formas de organização social onde o grupo prevalece sobre o indivíduo, onde cerram fileiras em torno de um patriarca ou um líder”.

Antonio Candido, em *Direito à Literatura* (1989), defende que literatura é, ou ao menos deveria ser um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Ele destaca o que são direitos humanos, como sendo aqueles direitos ligados à alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, bem como o direito à crença, à opinião, ao lazer. E por que não o direito à arte e à literatura também?, indaga Candido (1989). Ele ressalta que é quase impossível passarmos o dia todo sem darmos o nosso mergulho no universo da ficção e da poesia. A literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. A literatura é, para ele, “o sonho acordado da civilização”, e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1989, p. 112).

Candido nos traz muitas reflexões sobre o poder humanizador da literatura, e suas contribuições para o progresso humano. Ele a define como “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Pensei no cordel enquanto gênero literário acessível a todas as classes sociais, como um dos modos de mais rápido se fazer chegar à apreciação de um bem cultural literário aos alunos, uma vez que os folhetos são bastante acessíveis, pois são consideravelmente baratos. Também pensei no quanto o cordel está presente na mídia, e que também já ingressou na civilização cibernética do espaço virtual. Essa tradição nordestina já transita livremente pela internet e pode ser facilmente acessado.

Pilati (2017, p. 11-17), em *Poesia na sala de aula*, reflete sobre a necessidade e a atualidade da leitura da poesia nos contextos escolares. Ele diz que num país como o nosso, em que o acesso à escola de qualidade, à cultura acadêmica, à leitura, à literatura e à arte é quase sempre um privilégio de classe, e por uma série de

motivos, a literatura é hoje quase inexistente no contexto escolar. Ele também traça um panorama de como a poesia vem sendo trabalhada desde o ensino infantil ao médio: no ensino médio, por exemplo, a leitura de poesia, salvo raríssimas exceções, fica hiperdependente do modelo preparatório para os vestibulares e para o ENEM. Em geral, ela aparece como apoio para perguntas sobre gramática, como mera decoração em momentos de festividade. Fica muito evidente a falta de protagonismo do texto literário também no ensino infantil, nesse sentido impera o afastamento do aluno pela poesia.

Assim, uma poética considerada menor como o cordel, perde seu espaço de direito nas áreas onde imperam os privilégios, e o aluno é quem mais perde quando impedido do contato com as potencialidades estéticas do poema e da sonoridade dos versos, ou seja, “ler poesia é sobretudo reler para, a cada novo encontro com o texto, criar um novo e produtivo laço de intimidade com ele” (PILATI, 2017, p. 82).

Em 1970, o cordel passa a ser a essência do Movimento Armorial, que tem seu marco inicial alicerçado na obra do escritor e dramaturgo paraibano, Ariano Suassuna, integrante da Academia Brasileira de Letras. A meta fundamental era elaborar uma arte de natureza erudita, entretecida por ingredientes típicos da cultura popular, criado para fazer face ao massivo domínio dos imperativos culturais estadunidenses no Brasil. Figuras de todos os campos se uniram nesse esforço: Antonio Nóbrega¹, Antonio José Madureira², Capiba³, Jarbas Maciel⁴ e Guerra Peixe⁵, dentre outros nomes conhecidos.

Durval Muniz, em *A Invenção do Nordeste e outras artes* (2001), destaca que “Ariano constrói o Nordeste como o reino dos mitos, do domínio do atemporal, do sagrado, da indiferenciação entre natureza e sociedade”. Lançando mão do gênero epopéico, das estruturas narrativas míticas e, principalmente, das estruturas

¹ Antonio Nóbrega, nasceu em Recife/PE em 1952, violinista desde criança. Entre 1968 e 1970, já participava da Orquestra de Câmara da Paraíba e da Orquestra Sinfônica do Recife.

² Antonio José Madureira é neto do compositor Tonheca Dantas. Em 1970 passou a integrar o Movimento Armorial. Tem diversas produções musicais para o cinema, teatro e dança. Tem músicas gravadas em diversos países.

³ Capiba é o pseudônimo de Lourenço da Fonseca Barbosa. Nasceu em Surubim, Pernambuco, no dia 28 de outubro de 1904. Filho de Severino Atanásio de Souza Barbosa e de Maria Digna, foi um músico brasileiro, autor de “Maria Betânia”, lançada por Nelson Gonçalves. Escreveu mais de duzentas canções, das quais mais de cem frevos. Criador de sambas, maracatus, valsas, canções e até músicas eruditas.

⁴ Jarbas Maciel: o professor Jarbas Maciel era músico, clássico e armorial. Além de ser professor na Pós-Graduação de História, lecionava no curso de Filosofia.

⁵ Guerra Peixe nasceu em Petrópolis, filho de imigrantes portugueses, era o caçula de dez irmãos. Foi um compositor brasileiro de música erudita, arranjador e estudioso da música brasileira.

narrativas e do realismo mágico da literatura, Ariano inventa seu Nordeste, “reino embandeirado, épico e sagrado”. Um espaço ainda não desencantado, não dessacralizado, um reino de mistérios (MUNIZ, 2001, p. 85), a um só tempo, popular e erudito.

A identidade do cordel se fez tão enraizada em nossa cultura que fica até difícil imaginar um Nordeste sem ele. Ante a globalização neoliberal, que prima pela homogeneização das culturas, pregando a padronização, implantando uma única ordem econômica, um único modelo cultural, há os que resistem em manter as tradições e a cultura popular, dentre os vates da nossa cultura local, destacamos José Adriano Bezerra de Souza, nascido em 01/11/1978, cordelista santa-cruzense e grande admirador da cultura popular. Autor de diversos cordéis e participante de algumas antologias. Gilberto Cardoso dos Santos, natural de Cuité/PB, cidadão santa-cruzense, professor, dramaturgo (autor dos autos de São Sebastião e de Santa Rita), poeta, compositor, cronista, cordelista e contista. Formado em Letras e Mestre em Literatura e Ensino pela UFRN, e também fundador da Associação de poetas e escritores de Santa Cruz/RN. Por fim, citamos – Hélio Gomes Crisanto, poeta, músico, compositor e geógrafo, nascido em 01/11/1967, natural de São José do Campestre. Estes foram os escritores locais sobre cujos trabalhos nos debruçamos para assim elaborarmos nossa intervenção.

Penso que o trabalho com escritores dessa verve em nossas escolas pode servir de ponte poética, ou construto de valores capazes de edificar a identidade sociocultural dos nossos alunos, contribuindo para a formação de sua historicidade, pois através do cordel as pessoas podem se sentir representadas. Merquior (2013, p. 220) diz que não devemos desprezar o cânone em detrimento do popular, mas precisamos reconhecer que há, sim, um valor estético a ser reconhecido nos cordéis (até o cordel formou o seu próprio cânone), pois “há cordéis que valem sozinhos a obra inteira de certos canastrões literários”.

O cordelismo, bem como o repentismo, braço da literatura oral chegou ao Brasil via Portugal, no período colonial, transformando-se em uma das formas de expressão mais importantes do Brasil. De acordo com Tavares (2015, p. 73),

a literatura de cordel nordestina tem suas origens em diversas formas de poesia popular impressa que havia na Europa a partir do século 17. Em Portugal, esses livrinhos de histórias em versos eram chamados

“literatura de cegos”; na Espanha, “pliegos sueltos”; na França, “littérature de colportage”.

Na virada do século XIX para o século XX, os primeiros grandes cordelistas surgiram no Nordeste. Leandro Gomes de Barros (1865-1918), nascido em Pombal, sertão da Paraíba, deixou para a posteridade nada mais nada menos do que 1.004 folhetos publicados. Superado em quantidade, até agora apenas pelo alagoano Rodolfo Coelho Cavalcanti (1919-1986), que publicou 1.466 folhetos. Sobre Leandro Gomes de Barros, Tavares (2011, p. 12) afirma que ele,

juntamente com as obras literárias criou também uma forma própria de escrever, compor, imprimir, divulgar e distribuir essas obras. Ele inventou todo um sistema literário organicamente articulado, vivo, profícuo e que conseguiu preencher de maneira absoluta as necessidades das comunidades isoladas e iletradas do sertão nordestino. E fez isso tão bem feito, de uma forma tão bem elaborada que o sistema sobrevive até hoje, modificando-se e adaptando-se a cada década que se passa às novas tecnologias, mas tão vivo e pujante como o era no seu início.

De acordo com Tavares (2011), o poeta acima referenciado consolidou de uma forma tal o cordel que, mesmo ganhando os espaços midiáticos, não perdeu a sua essência e segue encantando milhares de cordelistas, além de leitores/ouvintes letrados ou não, pertencentes às mais diversas classes sociais. Amorim (2019) estuda o cordel na atualidade, observando seu papel dentro do “ciberespaço”. Ao se interrogar sobre a possibilidade de haver um novo cordel em função desse novo espaço que o torna mundialmente acessível, a estudiosa vai mostrando que essa evolução surge ainda na primeira metade do século XX, quando da corrente migratória nordestina para São Paulo. Essa mudança “geográfico-cultural” acarretou não uma mudança, mas uma ampliação temática favorável ao seu fortalecimento. Ao analisar a posição do cordel dentro desse espaço, a partir do que chama de “pelejas em rede”, ela investiga se a “tecnologia entra na reengenharia do verso, na condição mediadora, sem desfigurar a fisionomia do cordel ou uma ‘estética secular da poesia’ conhecida do poeta” (AMORIM, 2019, p. 33).

O fato é que, dada a sua importância, em 2018, recebeu o status de Patrimônio Cultural imaterial Brasileiro. A decisão foi do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), aceita por unanimidade.

De temática diversificada, o cordel pode ser classificado por ciclos, conforme atesta Tavares (2015, p. 73), “há o ciclo de histórias sobre cangaceiros (como Lampião e Antônio Silvino); o ciclo das pelejas ou desafios de repentistas; o ciclo da vida dos santos (como o Padre Cícero ou Frei Damião)”, sendo o ciclo do romance o mais popular.

Sobre sua estrutura em geral, os cordéis são poemas escritos entre 8 e 48 páginas e apresentam uma capa voltada para as características mais marcantes da narrativa proposta. Tavares (2011) esclarece que a capa do cordel nem sempre foi xilogravada. Para ela,

Antigamente, a capa do folheto trazia apenas o título e um ou outro ornamento gráfico. Depois, foi introduzido o costume de se ilustrar a capa com postais ou fotos de artistas de cinema e, mais recentemente, o uso da xilogravura. Na contracapa há informações variadas, como dados do autor, avisos, propagandas, horóscopos e outros (TAVARES, 2011, p. 50-51).

Se a forma de apresentação esteticamente se modificou, a forma de escrita permanece. Composto por uma sequência de sextilhas, septilhas ou décimas. Exemplifico, abaixo, uma décima, em versos decassílabos, escrita pelo poeta potiguar Hélio Crisanto:

Eu só sei cortar mato de enxada
amansar burro brabo e fazer broca
dar solfejos com flautas de taboca
tirar leite rompendo a madrugada.
Meu cardápio é queijo com coalhada,
rapadura batida com feijão
já botei muita água de galão
enchi pote com água de barreiro
sou poeta, matuto e violeiro
e as histórias que conto é do sertão (CRISANTO, 2008, p. 142).

Mas o cordel prioriza o uso da sextilha, que é a estrofe de seis versos. Deve obedecer a uma estrutura poética fixa, com poucas variações de métrica e rima, como esta sextilha em redondilha maior, que inicia o cordel *A máquina de costurar infância*, do poeta Hadoock de Aninha:

Cada segundo que passa
Passa um pedaço da vida
Rodando um filme da gente

Com nossa história vivida
Despedaçando no tempo
Deixando a vida partida (ANINHA, 2019, p. 2).

Feito para ser lido em voz alta ou cantado, com o ritmo cadenciado, com um aspecto lúdico, o folheto de cordel aproximou pessoas que queriam ouvir histórias, foi também escola de alfabetização para a população do Sertão Nordestino.

O cordel também pode ser feito em martelo agalopado, embora seja mais usado pelos cantadores repentistas. No caso, a estrofe deve ter dez versos de dez sílabas poéticas, sendo que cada verso deve ter a acentuação tônica na terceira, sexta e décima sílabas poéticas. A rima segue o mesmo padrão da décima. Há também o galope à beira-mar, de estrofes com dez versos de onze sílabas poéticas, com as tônicas na segunda, quinta oitava e décima primeira sílabas poéticas, obedecendo às mesmas regras de rima da décima, sendo que também é mais comum no repente e a última estrofe deve terminar com “mar”.

Talvez o bônus de sua sedução certamente seja o de resistir atravessando séculos, sem perder o caráter da originalidade de sua linguagem, ao mesmo tempo estética, emotiva e simbólica, capaz de promover encantamento em quem o lê ou escuta. Por tudo isso, a escolha para promover o hábito da leitura em sala de aula se justifica.

2.5 O MOTE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO PELO CORDEL

A escola, nas sociedades contemporâneas, é a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. Refletindo sobre a possibilidade do letramento literário pelas vias do cordel, pude pensar na acessibilidade dos folhetos em nossas instituições, bem como na diversidade temática que é abordada por esse gênero, ele se justifica por si só. Diante dessa riqueza de conteúdo que, por sua vez, muito se aproxima da realidade do aluno, possivelmente teremos terreno propício à educação significativa sugerida pela teoria de Ausubel (1980).

Para o psiquiatra norte-americano, que se aprofundou nos estudos da psicologia educacional, a aprendizagem se dá quando uma nova informação se ancora em conceitos já presentes nas experiências de aprendizado anteriores e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe. De acordo com Ausubel (1980), quando a aprendizagem significativa não se

efetiva, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, decora o conteúdo, que, não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida.

Esse pensamento é reforçado por Moreira (2006, p.38), que afirma: “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Daí a necessidade de apresentar aos alunos conteúdos significativos, principalmente no tocante à leitura.

A fim de aprofundarmos um pouco mais sobre aprendizagem significativa, recorreremos à contribuição de Santos (2008, p. 33): “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Nesse sentido, pensamos em uma forma prazerosa e interativa de fazer chegar ao nosso aluno o gênero literário cordel. Para Cosson (2006, p. 23), falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Assim, se faz necessário um planejamento que contemple o prazer de ler, mas sem deixar de lado o papel formador da literatura.

Sobre poesia, Cosson (2006, p. 28) destaca: “A poesia, é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos, extasiados”. Nesse sentido, o trabalho com poesia, se justifica pelo seu poder de sedução, pela naturalidade de persuadir.

Ainda sobre maneiras atrativas de se trabalhar com a linguagem, não podemos esquecer da linguagem multimodal – aquela que integra som, imagem, texto e animação, tendo o poder de engajar mais atenção. Ela sendo explorada no contexto educativo, muito tende a contribuir com a aprendizagem dos nossos alunos. Concordamos com Demo (2006), quando afirma que “uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, orais, musicais, lúdicas e corporais”.

Como sabemos, a utilização da multimodalidade vem aumentando em nossas escolas, graças ao uso das mídias e tecnologias. Para Peixoto e Lêdo (2009), a multimodalidade também se apresenta como uma característica importante no meio virtual, uma vez que esta reflete uma maior integração entre as semioses (som,

imagem e linguagem verbal), causando um maior estímulo no usuário, que se impressiona com a riqueza de recursos em um só ambiente. É exatamente para esse ambiente que a escola deve atentar, pois é ele que conquista milhares de jovens pela atração visual que oferece. É importante que a escola amplie a compreensão de que esses recursos, quando integrados ao contexto de ensino, podem ser fortes aliados, já que adolescentes e jovens se sentem muito atraídos pelo impacto visual sedutor que eles podem oferecer.

Dentre as tantas possibilidades de trabalho com a linguagem, enxergamos também o teatro e a música como grandes aliados, e possibilidade de troca, partilha de aprendizado e emoção através do lúdico.

O teatro como ferramenta didática nas aulas de Língua Portuguesa, pode trazer inúmeros benefícios – favorece a expressão oral, desperta a criatividade, amplia a imaginação, aperfeiçoa a concentração, trabalha a timidez, o improviso, exercita a voz, desenvolve aspectos culturais e intelectuais, físicos, psicológicos, sociais, perceptivos e emocionais, mobilizando todos os sentidos do corpo; contribui para melhorar a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

Temos o aval de vários teóricos acerca do trabalho com teatro em sala de aula. Para Koudela e Santana (2005, p. 153), por exemplo,

a apreciação e análise, por parte das crianças e jovens, de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro, sendo que o professor poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça.

Temos, por fim, uma ação educativa mais enriquecida em língua portuguesa, partindo do trabalho com esse gênero.

Sobre o trabalho com a música em sala de aula, estamos de acordo com Pfutzenreuter (1999, p. 5), quando diz que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana. Por ser a mais popular das artes, é também uma boa aliada para o ensino de literatura.

A experiência musical em sala de aula amplia a forma de entender e enxergar o mundo e desenvolve o pensamento crítico e criativo do aluno. No primeiro momento pensei em sons e ritmos da preferência dos adolescentes, mas, ousadamente,

começamos com um forró pé de serra, de Petrucio Amorim, rendendo uma excelente participação dos estudantes em nossa aula.

Todas as composições selecionadas para a apreciação e também para o trabalho cênico, estavam inseridas dentro de um contexto ideológico de valorização e luta pela cultura popular. As letras e melodias foram fundamentais para proporcionar o interesse pelas leituras propostas, elas estavam associadas aos poemas que foram trabalhados.

Anastasiou (2006, p. 14) afirma ser importante entender um pouco melhor quem são os alunos enquanto pessoas com sonhos, aspirações e até desesperanças, pois dessa maneira serão planejadas atividades nas quais eles se sintam convocados a “fazer aulas” com o professor. Nesse sentido, Gaspari (2001, p. 8) nos lembra que:

são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem.

Sobre a teoria da educação pela emoção, não podemos deixar de mencionar Henri Wallon em *Psicologia e educação da infância* (1975), é imensa sua capacidade de inovação, ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano. Ele defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva – que coexistem e atuam de forma integrada. Para ele o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Assim, tanto o aluno quanto o professor levam não só o corpo para a sala de aula, mas também as emoções.

Defendo como Wallon, a humanização da inteligência, rompendo com o modelo tradicional do ensino, saindo do imobilismo para assim expandir os limites dessa aprendizagem. Adaptando nosso potencial emocional e criativo a cada contexto e situações específicas em nossa sala de aula, construiremos uma prática pedagógica mais significativa.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, a discussão se dá em torno do trajeto metodológico selecionado para embasar nosso estudo, da abordagem, assim como o tipo da pesquisa que foi aplicada neste estudo. Trazemos o cenário onde se realiza a investigação, descrevendo o lócus e os participantes, bem como os instrumentos de coleta de dados, a saber, a sequência básica, o diário de leitura e, por fim, a forma como sistematizamos os dados para a análise. Acreditando que essa foi a melhor forma de logarmos êxito, discutimos sobre a contextualização mais adiante.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Planejando cada etapa desse caminho que prima pela superação dos nossos alunos, pensei numa pesquisa que tivesse em sua base uma abordagem qualitativa, uma vez que se relaciona ao levantamento de dados sobre os estudos literários de uma turma de 7º ano, de uma escola pública estadual em Santa Cruz/RN. Esses *insights* nos indicaram um norte para a decisão mais acertada na resolução dos problemas que encontramos ao longo do processo.

Toda pesquisa segue etapas, dentro do que foi estabelecido para a nossa, optamos por uma abordagem qualitativa-participativa, tendo em vista que esta pesquisadora também está inserida como sujeito desse processo. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) pontuam que “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”.

Também alinhou-se à pesquisa-ação, que, segundo os conceitos de Michel Thiollent (2011), tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado.

Sobre a interação que deve existir entre os partícipes do estudo da realidade do tipo participativo/coletivo, que não se restringe a um simples levantamento de dados, Thiollent (1985, p.16) diz: “É necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido

em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”. Dessa forma, estive atuando sobre variadas situações no contexto escolar dos nossos atores, de modo a me colocar sempre à disposição para alterarmos juntos essa realidade, seja de que natureza for.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário de nossa pesquisa é uma escola estadual localizada no centro de Santa Cruz-RN. A referida escola, que funciona nos três turnos, atende a um público bastante diversificado. Essa instituição de ensino atualmente atende a uma clientela do pré-escolar ao nono ano. Também funcionando o EJA (2º e 3º período) no turno noturno, já o ensino fundamental, se divide entre os turnos matutino e vespertino.

Segundo dados do Censo 2017, a escola possui acesso à Internet, banda larga, e equipamentos como: computadores administrativos, tv, dvd, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, fax e câmera fotográfica. Sobre suas dependências, a escola possui 10 de 11 salas de aulas utilizadas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio descoberto. A instituição conta com 53 funcionários.

A escola sempre foi uma instituição preocupada em proporcionar uma educação de qualidade aos seus discentes. Digo com propriedade cheguei ao município no ano de 1993 e, a partir de então, cursei todo o ensino fundamental na referida instituição, que marcou profundamente minha vida estudantil. A escola era um ambiente que respirava cultura, os professores cultivavam nos alunos o gosto pela apreciação poética ao fazerem rodas de recitais no intervalo do recreio. Nessa escola, entre os anos de 1993 a 1996, apresentaram aos alunos a poética de Drummond, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Cecília Meireles.

Alunos do oitavo ano, mediados pelo professor de Língua Portuguesa, recitavam espontaneamente em cima de cadeiras, um palco improvisado. Enquanto o mestre coordenava a entrada de cada aluno naquela roda cultural, lá estavam aqueles moços no meio do pátio, ávidos pela satisfação provocada pela entrega a cada verso. Eles transbordavam e, enquanto plateia, absorta, logo esta pesquisadora quis compor

aquela trupe. Pontuamos a experiência exitosa para aquele mestre que marcou tão profundamente a vida de tantos colegas.

Desse contato com a poesia, montamos nosso grupo de teatro amador e encenamos “Apuros de Gracinda”, um espetáculo infantil que se passava no contexto escolar e estimulava à dedicação e gosto pela leitura e pelos estudos. Posterior a isso, encabeçamos a montagem amadora de mais uma peça teatral amadora – “Da roça à periferia”, baseada em clássicos regionalistas. Veja que não líamos para matar o tempo, era uma leitura planejada, articulada e colocada em prática efetivamente, seja por meio de recitais ou de encenações.

Nessa mesma escola foi onde esta pesquisadora fez o primeiro estágio quando da conclusão ao magistério. Se pensarmos na escola que marcou a nossa vida veremos que não mudou de endereço; ela ainda reside no mesmo espaço acolhedor e simples. Estar nela, cercada de tantas lembranças e memórias, levam à crença em uma educação alcançável, libertadora e plena.

A turma selecionada para a aplicação de nosso projeto foi composta por alunos do sétimo ano, disciplinados, proativos e comprometidos com o cumprimento de suas atividades. Não tivemos um dia em que foi preciso solicitar suporte da coordenação pedagógica para tratar de questões relacionadas à indisciplina

Ainda sobre a caracterização da turma, o alunado, em sua grande parte, é oriundo da zona rural do município, de bairros periféricos e de áreas onde o acesso ao transporte escolar é precário. Expuseram abertamente toda sorte de percalços relacionados ao contexto social desfavorecido, e que experimentavam a falta de incentivos à leitura fora do contexto escolar; mesmo assim, isso não nos entristecera, posto que o trabalho a que nos propomos mediar traria ricas contribuições a esses alunos.

3.3 PARTICIPANTES

A turma escolhida para a nossa pesquisa é o 7º ano, que funciona no turno vespertino. Ao todo, são 22 alunos e a turma possui 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A maioria desses alunos são oriundos da zona rural, outros são moradores do bairro Paraíso, zona periférica do município. A faixa etária varia de 13 a 16 anos de idade.

Um momento importante desse cenário, foi a integração e o envolvimento de vários atores que se prontificaram a contribuir com o espetáculo, cito a professora de Biologia, também graduada em dança – Verônica Costa, que auxiliada pelo professor de educação física e também coreógrafo – Fábio, planejou conosco as trilhas sonoras e as coreografias que pensamos para cada música selecionada. Esses participantes também contribuíram com esse processo. Além disso, não poderíamos deixar de destacar o laborioso trabalho de Lúcia Lopes e Vany Guedes, minha mãe e uma amiga próxima que foram as artesãs que me auxiliaram na confecção do pavão e também dos bonecos de pano, nossos personagens que ilustraram a oficina do Pavão Misterioso.

Tivemos a participação dos poetas Gilberto Cardoso e Francisco Medeiros e das poetisas mirins Liane e Andressa Nascimento.

Ainda como participantes, é necessário pontuar sobre o envolvimento expressivo de toda a turma, bem como dos dois alunos especiais, um com transtorno desintegrativo da infância e o outro com deficiência intelectual e dificuldade de socialização. Foram muito aplaudidos em suas atuações, ambos se dedicaram e se doaram bastante em seus respectivos papéis. Ressalto também o envolvimento da comunidade escolar por terem acreditado na grandeza do projeto.

3.4 INSTRUMENTAL DE GERAÇÃO DE DADOS

A seguir, trazemos informações relativas à aplicação da sequência básica que elaboramos, sobre o desdobrar das oficinas planejadas para cada aula e a maneira como exploramos a escrita dos diaristas no Diário de Bordo, e detalharemos sobre a coleta de dados da pesquisa.

3.4.1 A Sequência Básica

Nossa intervenção, baseada na sequência básica de Cosson (2006), foi distribuída em cinco oficinas, com propostas de atividades dinâmicas com a leitura, reflexão e produção textual (dramatizações, recital, danças e círculos de leitura),

selecionamos textos convidativos, capazes de seduzir os alunos e melhor consolidar nosso mergulho ao universo literário. Também selecionamos canções que, aliadas ao gênero poema, tornaram o ambiente ainda mais propício à compreensão leitora. Assim, aliamos conhecimento e estratégia, a fim de ajudarmos nossos alunos a se tornarem leitores mais autônomos.

Para Cosson (2006, p. 55), a sequência básica de letramento literário é constituída por meio da motivação, introdução, leitura e interpretação. Na Motivação, temos o convite ao mergulho no texto. É aqui onde obra e leitor se encontram, e essa motivação pode acontecer por intermédio da leitura, da oralidade e também da escrita. Na Introdução, podemos apresentar os autores das obras, fornecendo informações básicas sobre eles, dando ênfase e importância a cada um. Ainda aproveitar para explorar outros elementos importantes como a capa, contracapa, orelha e prefácio da obra. Na etapa da Leitura é primordial o acompanhamento da leitura (diagnóstico).

Conforme a sequência básica de Cosson (2006, p. 62), a etapa da leitura e da interpretação é sobre os textos que foram motivados, e essas leituras escolares precisam ser acompanhadas porque têm uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. A etapa da Interpretação é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. As interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura) e o outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, por meio do compartilhamento da interpretação com os colegas e professor).

Cosson (2006), diz que as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Ele sugere atividades em que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal, entre outros).

No quadro abaixo, não seguimos exatamente a ordem proposta por Cosson (2006), inclusive, incluímos a dramatização como última etapa de nossa sequência. Destaco que todas foram fundamentais ao nosso trabalho.

Quadro 1: Sequências didáticas

1ª OFICINA: MOTIVAÇÃO	
TÍTULO: VERSOS DE CANCELA	
DATA: 08 DE MAIO DE 2018	
Tempo estimado	04 aulas
Objetivo	Cultivar a sensibilidade em nossos alunos por meio de poemas regionalistas, música e da ambientação – favorável à boa apreciação da leitura literária.
Temática	Sertão Nordestino
2ª OFICINA: INTRODUÇÃO	
TÍTULO: VOANDO NAS ASAS DO PAVÃO MISTERIOSO	
DATA: 20 DE AGOSTO DE 2018	
Tempo estimado	4 aulas
Objetivo	Proporcionar o contato dos nossos alunos com o cânone do cordel.
Temática	<i>Romance do Pavão Misterioso</i> , de José Camelo Rezende, de Pilõezinhos/PB.
3ª OFICINA: INTERPRETAÇÃO	
TÍTULO: ODE AO POETA DOS VAQUEIROS	
DATA: 24 DE JULHO DE 2019	
Tempo estimado	3 aulas
Objetivo	Conhecer a vida do Poeta Fabião das Queimadas; valorizar a poética do poeta negro e interiorano; Concurso do Melhor Leitor.
Temática	Poemas de Vaquejada/Romanceiro de pecuária.
4ª OFICINA: LEITURA	
TÍTULO: CORDEL FILHO DA VIOLA, IRMÃO DE TODAS AS ARTES	
DATA: 10 DE OUTUBRO DE 2019	
Tempo estimado	5 aulas
Objetivo	Leitura compartilhada e exposição de texto literário para apreciação dos alunos;

	Planejamento da construção do templo do cordel; Dramatização de poemas e abordagem sobre a técnica de jogral.
Temática	O Cordel cantado
5ª OFICINA: DRAMATIZAÇÃO TÍTULO: O CORDEL QUE HABITA EM NÓS DATA: 05 DE NOVEMBRO DE 2019	
Tempo estimado	8 aulas
Objetivo	Leitura e seleção de textos em cordel; Criação coletiva do texto teatral baseado nessas leituras.
Temática	Cordéis diversos

3.4.2 As Oficinas

Aqui, descrevemos como efetivamente se desdobraram as oficinas, cada uma calcada em reflexões teóricas que serviram como norte para a escolha da melhor estratégia ou da estratégia mais adequada:

1ª Oficina: Versos de Cancela

Nossa primeira intervenção proposta para o dia 08 de maio de 2018 ocorreu no período de duas aulas do turno vespertino, no pátio de nossa escola, tendo início às 13h 15min e encerrando às 14h 30min.

Nessa oficina, achamos por bem, apresentar inicialmente nosso projeto, bem como os objetivos a que nos propomos por meio dele. Em seguida, foi realizada a oficina, quando da chegada dos alunos ao auditório da escola. Recepcionados por mim e pelo aluno convidado – Erivan, 2º lugar do concurso: Mais bela voz estudantil, que, acompanhado pelo seu violão, abriu os trabalhos com as seguintes composições musicais: “Deus e Eu no Sertão”, da dupla sertaneja brasileira Victor e Léo, lançada em maio de 2009 nas rádios do Brasil e fez sucesso no país pela simplicidade da composição, bem como pela sua beleza lírica; “Chuva de honestidade” e “Utopia

sertaneja”, de Flávio Leandro, artista pernambucano de Bodocó. Finalizamos esse momento com a composição “Tareco e Mariola”, de Petrúcio Amorim.⁶

Na oficina Versos de cancela, nossa proposta era a de cultivar a sensibilidade em nossos alunos por meio de poemas regionalistas, da música e do cenário, que aos poucos estava sendo criado para compor um ambiente mais favorável à boa apreciação da leitura literária. Pela observação do desempenho na participação oral, nossos alunos estavam bastante receptivos e interativos.

Uma xilogravura de Luiz Gonzaga ilustrou nosso espaço, chamando a atenção dos nossos alunos para a riqueza de detalhes daquela arte que tão bem rememora a cultura nordestina. A ilustração foi confeccionada pelo aluno Erivan, da Escola José Bezerra Cavalcanti.

No segundo momento, fizemos a interpretação da xilogravura, pontuando suas origens e ligações com a literatura de cordel. Também foram entregues aos alunos para apreciação, algumas miniaturas de xilogravuras talhadas em madeira, do meu acervo pessoal.

Após esse momento foi recitado tanto o poema do poeta paraibano Jessier Quirino⁷ – “Paisagem de interior”, quanto o cordel de Hélio Crisanto – “Isso só tem no Sertão”. Aqui, fizemos uma abordagem teórica sobre a importância da literatura de cordel para a preservação e manutenção de nossas raízes. Também aproveitamos para apresentarmos o cordel como patrimônio imaterial do Nordeste.

O tema específico desenvolvido nessa oficina foi: O universo visual da poética de Jessier Quirino, intitulado “Paisagem de interior”, e do Cordel “Isso só tem no Sertão”, de Hélio Crisanto.

O conceito fundamental que sustentou esse tema foi: diante da globalização, da complexidade urbana e do meio tecnológico, cada vez mais, vemos o fenômeno de massificação mais evidente em nossa sociedade, a despersonalização do indivíduo e uma ameaça gigantesca à cultura.

Esse fato, que se intensificou nos últimos anos, já era notado na década de 1960, quando o estudioso de comunicação Marshall McLuhan (1911-1980), publicou um livro onde afirmava que o mundo era uma “aldeia global”. Desde então, essa

⁶ Cantor e compositor pernambucano, nascido em Caruaru, suas músicas versam principalmente sobre temas interioranos.

⁷ Poeta paraibano, de Itabaiana, influenciado pela poesia matuta de Zé da Luz e Zé Laurentino e pelo surrealismo de Zé Limeira, traduz em seus poemas temáticas diversas, além da voltada para o homem interiorano.

expressão é usada para retratar a forte ligação entre os diferentes povos e culturas, amplamente integrados pelos meios de comunicação que atingem grande quantidade de pessoas (filmes, televisão, revistas, internet), que, muitas vezes, cria uma cultura de massa, substituindo valores culturais tradicionais.

Em um país onde a padronização cultural ganha cada vez mais espaço, seja através de fórmulas nacionais ou estrangeiras repetidas à exaustão, as obras que foram escolhidas para essa intervenção, podem ser reconhecidas como uma trincheira avançada na luta em defesa da cultura nordestina.

Os poemas selecionados, todos ambientados no contexto do sertão nordestino, utilizando-se de uma linguagem coloquial, e de um léxico bem mais próximo do cotidiano dos alunos, facilitou ainda mais o envolvimento.

A arte de Jessier Quirino, bem como do poeta santa-cruzense Hélio Crisanto, símbolos de resistência cultural, é uma prova viva de que ainda existem os que nadam contra a maré para manterem firme sua cultura.

Nosso objetivo geral foi: Relacionar o universo visual da poética de Jessier Quirino ao Cordel de Hélio Crisanto. Nossos objetivos específicos: Reconhecer por meio do gênero cordel, o uso da multimodalidade na linguagem; ampliar o repertório cultural dos nossos alunos; desenvolver o senso crítico; despertar o interesse pela literatura popular; avaliar a leitura do cordel na formação do leitor; pesquisar as produções dos cordelistas locais. Estes foram recursos didáticos utilizados na oficina: cartolina, xilogravuras, cordéis, violão, caixa amplificadora e microfone. A avaliação se deu por meio da participação oral dos alunos em relação às perguntas que foram abordadas no desenrolar da oficina. Dentre as principais perguntas que fizemos, podemos elencar:

Quadro 2: Questionário 1

- Vocês já tinham lido algum poema em cordel?
- Qual a relação que se estabelece nesses dois poemas apresentados?
- Vocês conheciam algum poeta cordelista de Santa Cruz?
- Vocês se sentiram estimulados a ler mais desses poemas regionalistas?
- As músicas que foram selecionadas despertaram que tipo de sentimento em vocês?
- Acham que deveríamos ter mais momentos como este em nossa escola?
- O poema se constrói com base em um princípio de narratividade. Pense em uma situação narrativa e crie uma imagem poética.

A cada nova semana em nossas aulas de Língua Portuguesa, via nitidamente o entusiasmo dos meus alunos, eles conversavam abertamente sobre o tipo de leitura que se aventuravam a fazer. Contemplar isso tudo, somado a outras imagens e gestos, me deixava em êxtase, ponto como um dos momentos mais importantes desta pesquisa. Naquele ambiente investigativo, eu devorava cada cena daqueles adolescentes no trato com a leitura. Cada vez mais, algo me intuía ser possível a conquistar o interesse desses adolescentes pelo cordel. Aqui, os discursos alarmistas de que adolescente não gosta de ler, já estavam desafinados, e eu já começava a questionar: Mas o que realmente faz com que haja recusa e resistência ao ato de ler?

2ª Oficina: Voando nas asas do pavão misterioso

Na primeira etapa dessa oficina, proposta para duas aulas, pensamos em proporcionar o contato dos nossos alunos com o cânone do cordel. Assim, não poderíamos deixar de trabalhar *O romance do Pavão Misterioso* (1923), obra do imortal José Camelo de Melo Rezende⁸, de Pilõezinhos/PB, que se consolidou como o clássico mais conhecido do cordel brasileiro por se tratar de uma obra com mais de 50 novas reedições. Uma obra que já gerou livro didático, selo dos correios, tema de redação de vestibular, peça de teatro, história em quadrinhos, foi tema de novela,

⁸ Na década de 1920, João Melquíades Ferreira da Silva publica, na Paraíba, em seu nome, o romance *Pavão Misterioso*, obra criada por José Camelo. Este denuncia o golpe, mas o romance continuaria a ser atribuído a João Melquíades. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/JoseCamelo/joseCamelo_biografia.html Acesso em: 20 jan. 2020.

música, mas infelizmente ainda transita pouco em nossas escolas. Essa criação, baseada nos contos d' *As Mil e uma noites*, foi uma recriação feita a partir de contos populares, assim possui características típicas dos contos maravilhosos e sua estrutura é de uma narrativa fantástica em que a imaginação é quem desenha a história povoada de objetos misteriosos, heróis e condessas aprisionadas. A história de amor entre João Evangelista e Creuza se passa entre a Turquia e a Grécia e está perpassada por vários obstáculos misteriosos até chegar ao seu desenlace.

O voo do pavão que nasceu no Nordeste, e partira para o mundo se tornando universal, ainda é muito pouco explorado pelas escolas nordestinas. Por ser uma obra um pouco densa, pensamos em apresentar o *Romance do Pavão misterioso*, da forma menos monótona possível, já que nossa turma é um sétimo ano. Assim, pensamos na criação de um cenário colorido, para essa etapa introdutória no formato de banner em papel 3d com 2m, dando ênfase às asas do pavão misterioso, que nos convida a alçar voo, nessa tão encantadora história.

Uma mala revestida de tecido colorido foi aberta na sala, da qual pude retirar miniaturas de elementos-chave e também dos personagens centrais desse clássico (Engenheiro Edmundo, Evangelista e a donzela da torre). A mala, batizada de “Mala do engenheiro Edmundo”, é que abriu essa oficina. Nela, também levamos guloseimas, para deixar o clima mais doce.

Na segunda etapa da oficina, o romance foi exibido em outro formato, por meio de um curta-metragem⁹ de 15 minutos de duração, realizado pelo Núcleo de Animação de São Bernardo, mantido pela Secretaria de Cultura da cidade e formado por voluntários oriundos das Oficinas de Animação, com coordenação e direção de Mário Galindo.

Na etapa três, primamos pela construção do diário de bordo. Levamos 30 minutos na execução dessa tarefa. Aqui, construímos nossos diários de bordo – instrumento pedagógico no qual nosso aluno estaria livre para, após a narrativa, resenhar as ideias discutidas ao longo das oficinas e assim ampliar seu repertório literário. Uma importante ferramenta de leitura, gênero organizador de atividades pensadas para possibilitar que as vozes dos alunos sejam reveladas, seja por meio de uma palavra dita, seja via um desprezioso desenho que ele fez para colorir e

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71Hai7X-nRQ> Acesso em: 09 mar. 2019.

animar as páginas do diário, e ainda acender aquela centelha de curiosidade a quem lê.

Machado (1998, p. 31) define o diário como instrumento que permite ao aluno a conscientização, reflexão sobre seus próprios processos, tanto da recepção da leitura quanto da produção, como de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detecte o estado real de cada aluno em relação a esses processos.

O diário de bordo prima essencialmente por desenvolver nos alunos um trabalho crítico e reflexivo, no qual eles conseguem ler textos diversos, dialogar com eles fazendo uso do seu respectivo diário, deixando suas impressões, sabendo pensar e se posicionar criticamente sobre suas conquistas de leitura, ou seja, “o diário, como gênero íntimo, traz como forte marca uma confiança no destinatário, baseada na simpatia, sensibilidade e compreensão responsiva” (MACHADO, 1998, p. 11).

Rubem Alves (2003, p. 30) pontua: “as palavras também podem ser objetos de fruição, se nos ligamos a elas pela mesma razão que nos ligamos a um pôr do sol, a uma sonata, a um fruto: pelo puro prazer que nelas mora”. Portanto, o chamamento para a leitura não pode se dar somente como pretexto para o ensino da gramática. O aluno precisa ler para formar sua própria opinião e expandir suas emoções e seu senso crítico.

Retomando a oficina e com o desejo de ampliar esse repertório literário dos nossos alunos, entregamos os diários, com capa ilustrativa muito bem trabalhada em formato de xilogravura. Nossa sugestão de capa foi: Diário de bordo – Voando nas asas do pavão misterioso. Também abrimos espaço para outras possíveis sugestões. E assim, a partir dessa oficina, nossos alunos começaram gradativamente a registrar suas impressões sobre o que estava sendo aplicado em sala.

Na última etapa dessa oficina ouvimos a composição “Pavão misterioso”, de Ednardo, do álbum “O Romance do Pavão Misterioso” (1974). A letra impressa da composição foi colocada no diário de bordo para que os alunos se sentissem motivados a cantá-la e interpretá-la. Os alunos passaram a ter contato com três representações simbólicas do pavão misterioso e puderam observar as particularidades existentes em cada uma, elaborando contrapontos e verificando semelhanças. Em seguida responderam ao questionário que visualizamos abaixo:

Quadro 3: Questionário 2

- Alguma vez já ouviu ou leu alguma história parecida com a do Pavão Misterioso?
- O que mais lhe chamou atenção nesse clássico do cordel?
- Ao lermos o Romance do Pavão Misterioso nos deparamos com uma narrativa poética que se aproxima de um conto muito conhecido e escrito pelos Irmãos Grimm. Esse conto foi bastante propagado pelo povo ao longo dos séculos. Você sabe de qual conto estamos falando?
- Diferente de muitos contos de fadas, neste cordel a donzela não se apaixona à primeira vista por seu príncipe encantado, chegando a traí-lo em alguns momentos a pedido do pai. Por que isso ocorre?
- Por que Creuza clama pelo seu salvamento?
- O herói alcança o seu objetivo principal?
- Que outro título você daria a essa obra se fosse criação sua?
- Você já ouviu falar em fabulação? O ato de fabular revela como o mundo é e como o mundo poderia ser. No mundo de José Camelo, um pavão voador foi capaz de transportar nossa imaginação para o belo romance que acabamos de ler. Você seria capaz de também criar um romance poético com a mesma riqueza de detalhes? Quer tentar?

3ª Oficina: Ode ao Poeta dos Vaqueiros

Na terceira oficina, elaborada para duas aulas, levamos a composição de Hugo Tavares Dutra – “Fabião das Queimadas, poeta da liberdade” (2011), para ser apreciada pelos alunos. Fizemos uma explanação sobre as pesquisas que esse poeta e pesquisador santacruzense empreendeu, quando decidiu investigar a vida do poeta Fabião Hermenegildo Ferreira (1948), que nasceu na fazenda Queimadas pertencente naquela recuada época ao município de Santa Cruz, com a criação do município de Lagoa de Velhos, passou a pertencer territorialmente a este município em 1962.

O folclorista Câmara Cascudo, no seu livro *Vaqueiros e Cantadores* (2010), descreve o tipo físico do poeta. Ele era um negro baixo, entroncado, robusto, de larga cara “apratada” e risonha, nariz de congolês. Tinha os olhos tristes de escravo, conservava a dentadura intacta e um bom humor perene.

Nascido escravo, o notável poeta pertenceu ao major José Ferreira da Rocha, nas Queimadas das férteis terras de Lagoa de Velhos. Fabião começou a vida como agricultor e vaqueiro. Há uma grande suspeita de que o poeta é filho de José Ferreira com uma escrava. Porém, foi encontrado pelo pesquisador Hugo Tavares Dutra na Arquidiocese de Natal, a certidão de casamento de Fabião, datada de 17 de novembro

de 1881, na qual consta que este era filho de um escravo chamado Vicente. Mesmo assim, a possibilidade de o poeta ser filho de José Ferreira não está descartada.

Após a breve exposição, enfatizamos que o poeta não possuía nenhum curso, não estudou em nenhuma escola, gostava de ditar para que as pessoas escrevessem seus versos; mesmo assim foi um grande poeta popular, e que infelizmente extraviou-se a maior parte de sua produção. Fabião tinha verdadeira paixão por vaquejada, e era um grande amigo do folclorista Câmara Cascudo, que fez questão de registrar em seu livro *Tradições Populares da Pecuária Nordestina* (1956), a biografia do poeta das vaquejadas do Agreste Potiguar. O poeta dos vaqueiros também foi estudado por Ariano Suassuna e Orígenes Lessa, além de ter sido musicado por Antonio Nóbrega.

Em seguida à exposição sobre a vida de Fabião das Queimadas, também resolvemos ilustrar a aula com poemas musicados, relacionados ao cotidiano dos vaqueiros, tema predileto de Fabião, assim, selecionamos os poemas – “Vaca estrela e boi fubá”, de Patativa do Assaré¹⁰, na voz de Rolando Boldrin¹¹, “A morte do vaqueiro”, de Luiz Gonzaga, e “Toada de gado”, do Quinteto Violado¹².

Posteriormente, exibimos o curta-metragem *A morte do vaqueiro Vicente Jacó*¹³. Esse projeto de vídeo e imagens em xilogravuras traz causos de Cordel Animado e valoriza a cultura nordestina. Por meio dele contamos um pouco sobre a história do maior vaqueiro que já existiu, o Vaqueiro Raimundo Jacó. Nascido em 16 de julho de 1912, no município de Exu, era primo legítimo de Luiz Gonzaga. Apesar da pouca idade, sua inteligência e coragem lhe renderam a experiência que foi reconhecida pelo proprietário do Sítio Lajes, em Serrita, que lhe deu o emprego de vaqueiro, em sua grande fazenda.

Jacó se destacou através de feitos que despertaram a admiração de muitos e a inveja de outros. Entre os invejosos está Miguel Lopes, com quem passou a ter uma rixa. Narra a lenda que o dono da fazenda ordenou que Jacó e Miguel Lopes fossem pegar na caatinga uma rês, arisca e estimada, que se afastou do rebanho. A data era 8 de julho de 1954. Ao fim do dia, Miguel Lopes volta à sede da fazenda, sozinho, sem

¹⁰ Patativa do Assaré foi e ainda hoje é reverenciado como um dos principais representantes da arte popular nordestina. Poeta e repentista, seu nome de batismo era Antônio Gonçalves da Silva. Recebeu e incorporou esse apelido de ave, pela sua voz.

¹¹ Ator, cantor e apresentador paulista. Um dos maiores divulgadores da música e da cultura popular brasileira.

¹² Conjunto instrumental-vocal pernambucano, caracterizado pela interpretação de músicas nordestinas e relativas ao folclore brasileiro.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8mq9GI9eUps> Acesso em: 09 mar. 2019.

comentar sobre Jacó e a rês. Os outros vaqueiros, preocupados, saíram à procura de Raimundo Jacó no dia seguinte, e, em meio a caatinga, encontraram-no morto, ao lado da rês ainda amarrada, e o seu fiel cachorro latindo, sem sair de perto. Uma pedra manchada de sangue denunciava a covardia do assassinato.

Miguel Lopes foi incriminado, e abriu-se um processo, mas foi arquivado por falta de prova, e o crime ficou sem solução, caindo no esquecimento. Tomando conhecimento disso, Luiz Gonzaga protestou com a música “A Morte do Vaqueiro”. O assassinato de Raimundo Jacó foi que deu origem ao evento religioso chamado Missa do Vaqueiro.

E assim encerramos a oficina, apresentando um versinho do poeta Fabião das Queimadas, sugerimos aos alunos uma futura visitação ao Museu Rural Auta Pinheiro Bezerra, de Santa Cruz, pois compõe o seu acervo algumas peças relacionadas à vida de Fabião, inclusive sua rabeça e também indumentárias e trajes do vaqueiro nordestino.

Como atividade escrita, pedi que os alunos respondessem a outro questionário, exposto no quadro abaixo, cujas perguntas estavam direcionadas ao tema da oficina, para observar a recepção através da compreensão que apresentaram em relação ao que foi discutido.

Quadro 4: Questionário 3

- Você já tinha ouvido falar no poeta Fabião das Queimadas? Você sabia que ele foi o primeiro poeta popular negro do Agreste Potiguar?
- A composição composta por Hugo Tavares traz o seguinte verso de Fabião das Queimadas: “Quando forrei minha mãe / A lua saiu mais cedo / Pra clarear o caminho / De quem deixava o degredo”. O que você acha que o poeta quis dizer com “forrei” minha mãe?
- Poemas evocam sensações, impressões, sentimentos, ideias, imagens, reflexões. O que esses versos despertaram em você?
- Fechando os olhos, vocês conseguem imaginar o que os versos sugerem?
- Por que Fabião diz que após a sua morte sua semente se perderia?
- Pesquise outro verso do poeta Fabião. Se quiser, pode ilustrar.
- Você considera o vaqueiro como representante de uma cultura?
- Em sua região existem festas relacionadas à cultura do vaqueiro?

4ª Oficina: Cordel filho da viola, irmão de todas as Artes

Abrimos essa oficina com a montagem de um varal poético, com base na oficina da página 133, proposta por Rildo Cosson (2006) em seu livro *Letramento Literário*. Fizemos a seleção dos seguintes poemas para compor nosso varal: “O Sertão só precisa de um agrado” (Gilberto Cardoso), “Retrato do Sertão” (Paulo Varela), “Aos críticos” (Rogaciano Leite), e “Triste lembrança” (Adriano Bezerra).

Após a inauguração do varal, foi sugerido que cada aluno trouxesse algum cordel ou poema regionalista para que pudéssemos fazer uma leitura compartilhada e expormos os textos para apreciação dos demais alunos.

Após esse momento, selecionamos o texto da banda Cordel do fogo encantado:

O sabiá do Sertão,
Quando canta me comove,
Passa três meses cantando,
e sem cantar passar nove,
Porque tem a obrigação,
de só cantar quando chove.¹⁴

No segundo momento, dramatizei o texto que já não era mais cantado, mas encenado, para facilitar o entendimento dos alunos quanto à técnica de jogral, e no que consiste o jogo de vozes. Esse trecho também fora escolhido para fazer uma parte da abertura do espetáculo. Um coro de seis alunos é que daria vida ao recital.

Esse foi o momento em que, efetivamente, demos a largada quanto à construção do nosso espetáculo, que inicialmente fora pensado para ser apresentado dentro da amostra cultural de dezembro. Assim, ficou ajustado que teríamos 15 dias de ensaios e produções. As reuniões, que aconteceriam sempre após o intervalo, foram propostas pela direção da escola para melhor conduzirmos cada etapa do projeto.

Aqui, também planejamos como seria a construção do templo do cordel, sala ambientada onde faríamos a exibição do espetáculo, e poderíamos expor cordéis e xilogravuras. Um espaço cênico deveria ser planejado à altura de nossa proposta de trabalho com o texto poético.

¹⁴ A banda foi formada em Arcoverde (PE), trazendo para suas composições a poesia popular. Ver: <https://www.lettras.mus.br/cordel-do-fogo-encantado/78515/> Acesso em: 25 jan. 2020.

5ª Oficina: Montagem da peça teatral – O Cordel que habita em nós

Existe uma riqueza muito grande na construção de um espetáculo teatral, ainda mais quando é possível aliá-lo à poesia, que emociona, cativa, sensibiliza, faz pensar e suscita prazer. Jouve (2012, p. 96) afirma que não é tão fácil renunciar ao mundo sensível, assim pensamos aqui em aliar tudo que pudesse provocar, variadas sensações positivas ao nosso aluno, nesta última oficina. Além disso, teria realmente de ser envolvente, já que nosso público, exigente por natureza, não se sentiria interessado por um trabalho que não fosse de total qualidade. Adolescente é exigente por natureza.

Jouve (2012, p. 116) ainda reforça que uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, que evoque temas ou ambientes que nos sejam caros, ou ainda, mais simplesmente que esteja associada a uma situação positiva de leitura. Assim, pensamos em selecionar aqui, o máximo de poemas imagéticos, sonoros e rítmicos. Conseguimos! Vamos ao passo a passo dessa construção.

No primeiro momento fizemos a leitura coletiva do texto teatral na íntegra, posteriormente, resolvemos abrir espaço para uma construção mais coletiva, assim, para cada ato que íamos pensando, deixávamos que nossos alunos criassem a cena conosco. Não foi uma etapa fácil de administrar, mas deveria ser assim para que eles se sentissem partícipes e responsáveis por cada etapa do processo. Aqui, o senso de responsabilidade passou a contagiar todo o elenco, até mesmo no recesso escolar, eles permaneceram trocando figurinhas no grupo de WhatsApp que criamos para compartilhar ideias sobre o espetáculo.

Também tivemos dificuldades com relação à aquisição de materiais que seriam utilizados para a confecção do cenário, já que precisávamos de tintas adequadas para o painel que seria confeccionado, e material para a construção de um boi de reis. Junto à direção da escola, conseguimos esses recursos e também material para a confecção de saias e blusas para 14 meninas que fariam parte da dança. O figurino dos meninos, conseguimos via grupo junino do município. Todas as peças foram emprestadas.

Sobre a duração do espetáculo, não chegou à meia hora de apresentação, apenas 14 minutos, o suficiente para ser exibido com sucesso em quatro sessões em

2019. A primeira, dentro da feira cultural de nossa escola, com quatro apresentações, duas no matutino e duas no vespertino. A apresentação seguinte foi na 7ª DIREC para os professores da rede estadual de ensino. Posteriormente, o grupo foi convidado para uma nova apresentação pela secretaria municipal de educação, para se apresentar na semana de trabalhos voltados para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Por fim, o espetáculo fez mais uma exibição no Complexo Cultural Santá, para o presidente da Feira Internacional de Artesanato (FIART), um grupo de artesãos e alunos da rede municipal. Assim, o grupo encerrou suas atividades em 2019.

Da conclusão desse trabalho, criamos um produto – o vídeo, que será produzido, editado e disponibilizado o acesso para os alunos de nossa escola agora em 2020.

Como já dissemos – na escola – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme em um objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conheça e valorize (LERNER, 2002, p. 79).

3.4.3 O corpus

O corpus recolhido para nossa análise se compõe do diário de bordo, textos escritos pelos alunos e retirados de um grupo de WhatsApp, e posts individuais de postagens no Facebook.

O gênero diário de leitura foi o principal instrumento que utilizei para melhor avaliar a sequência básica que foi aplicada. Assim, à medida que as oficinas iam sendo aplicadas, os alunos escreviam em seus respectivos diários suas impressões sobre os poemas, músicas selecionadas, as obras que gradativamente eles iam conhecendo. Desse modo, conseguimos reunir dados para nossa análise de resultados.

Assim, os diários de leitura/de bordo, constituíram-se como o corpus da pesquisa.

4 A GLOSA: LEITURA E ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é dedicada exclusivamente à análise dos registros sistematizados dos instrumentais que utilizamos – diários de leitura/bordo, textos escritos retirados de um grupo de WhatsApp, e posts individuais de Facebook. Eles serviram de dados predominantemente qualitativos para a reflexão sobre a atuação de nossa prática docente em nossos encontros de leituras.

De acordo com André e Lüdke (1986, p. 45), a análise de dados qualitativos corresponde a “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”, no intuito de vermos atingidos os nossos objetivos. Assim, trataremos abaixo de uma descrição interpretativa dos dados que obtivemos nesse processo cheio de espontaneidade, liberdade e originalidade nas anotações de cada relator.

Embora tenhamos construído algumas perguntas para guiar nossos alunos, essa etapa possibilitou o livre fluir dos pensamentos, expresso por meio da oralidade, mas sobretudo através de uma escrita livre, na qual pudemos observar uma carga de subjetividade.

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral (CATANI, 2000, p. 41-42).

É, portanto, uma ferramenta importante para a realização da análise da pesquisa, uma vez que proporciona ao pesquisador um contato mais claro com os dados obtidos, através da escrita. Em nosso diário de bordo, também introduzimos questionários, que foram respondidos pelos 17 alunos, os quais nomeamos de questionários de bordo, e distribuídos durante a aplicação das oficinas. Foram analisados os textos produzidos em três momentos: o texto produzido na Oficina 02 – Voando nas asas do Pavão Misterioso, na Oficina 03 – Ode ao Poeta dos Vaqueiros, para posteriormente analisarmos textos curtos, retirados de prints do grupo de WhatsApp que criamos para discutir assuntos referentes ao nosso espetáculo. Das

17 produções, selecionamos 05 textos de cada oficina para análise, o critério de seleção teve como base uma triagem – alunos que melhor receberam os textos, e alunos que responderam com brevidade, não desenvolvendo tão bem as respostas. Com certeza, a recepção dada, bem como o desenvolvimento, foi diferente para cada aluno. A designação dos alunos no corpus foi feita através de código gerado por meio da letra A (aluno), onde resolvemos enumerar de 01 a 05, para facilitar a organização das análises.

Nosso diário de bordo trouxe dois questionários, o primeiro com 08 questões elaboradas, e o segundo com 06 questões que direcionavam nossos alunos a refletirem e se posicionarem sobre a leitura do texto literário trabalhado, por meio dele pudemos mensurar os ecos do trabalho a que nos propomos. Passo, portanto, a analisar cada oficina aplicada, vendo a questão da recepção contribuindo para a formação leitora. Após a realização da leitura dos diários, extraímos os seguintes dados quantitativos, conforme visualizamos nos gráficos abaixo. Esses dados quantitativos iniciais fazem parte de nossa categorização de análise, que classificaria a compreensão leitora a partir do desenvolvimento da escrita dos alunos.



Gráfico 1: Diário de bordo – Voando nas asas do Pavão Misterioso



Gráfico 2: Diário de bordo – Ode ao Poeta dos Vaqueiros

Fazendo a leitura dos dois gráficos pudemos constatar, no primeiro momento, que todos os alunos responderam os questionários, não houve indisposição para a escrita por parte de nenhum aluno, o que é muito significativo. Sobre a objetividade de algumas respostas, elas também nos revelaram o quanto ainda temos a percorrer e provocar para fazer com que nosso aluno pense por conta própria e se posicione com maior fluidez e criticidade sobre aquilo que leu. Somente ofertar o texto para leitura o não basta, infelizmente somos treinados desde cedo a não desenvolvermos o pensamento crítico, nem sermos contestadores, mas estimulados à passividade, não nos esqueçamos de lutar para que a leitura de fato se efetive dentro da nossa segunda casa – a escola.

Com um percentual de 4% a mais de respostas satisfatórias, no Gráfico 1, percebemos que houve um avanço na progressão das respostas e melhor conexão de ideias. Os alunos se expressaram mais, o nível de envolvimento foi maior, houve mais interação também quando da aplicação da oficina. Embora os dados não sejam tão expressivos, são suficientes para sinalizar que poderíamos seguir adiante em nossa próxima etapa, e assim o fizemos.

Quanto ao Gráfico 2, da Oficina – “Ode ao Poeta dos Vaqueiros”, podemos ver expressamente que houve fruição do texto, o que nos permite crer que, recuperando no aluno o desejo e a capacidade de se encantar com os textos lidos, alcançaremos grandes resultados. 82% dos alunos responderam de modo elementar, embora comprovem clareza nas respostas e uma construção mais precisa e consistente. Comparando os dois gráficos, podemos ver que através da continuidade de cada oficina, houve maior possibilidade de progressão na recepção das leituras e nos textos que foram sendo construídos gradativamente.

Os diários de bordo produzidos pelos alunos possibilitaram chegar, primeiramente, aos dados quantitativos acima, para deles extrairmos as nossas reflexões acerca dos dados qualitativos posteriores. Através deles,

[...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (BERTONI, 2004, p. 4).

Essa visão de Bertoni (2004) sobre os diários de bordo é bastante condizente, pois neles podemos perceber as falhas, os bons e maus momentos no decorrer de cada oficina. Tivemos situações inéditas em sala, como, por exemplo, a emoção de um aluno ao discorrer sobre o que provocou nele um cordel de Gilberto Cardoso. Também tivemos o desconforto de um contratempo, onde ficamos impossibilitados de explorar os recursos sonoros como havíamos planejamos para a oficina “Ode ao poeta dos Vaqueiros”. É que não havíamos sido comunicados que a sala ao lado faria um trabalho avaliativo e precisava de silêncio, e que o auditório naquele momento estava ocupado. Mesmo com as dificuldades impostas ao dia, a oficina foi executada com êxito.

Abaixo, veremos alguns trechos transcritos para analisarmos o que eles nos revelam em relação ao aprimoramento leitor dos participantes, essa mostra com cinco respostas de alunos diversificados, os quais nomeamos de A1 a A5.

Diário de Bordo:

Voando nas asas do pavão misterioso

I- Alguma vez já ouviu ou leu alguma história parecida com a do pavão misterioso?

A1- Sim, parecida com Rapunzel porque ela também fica presa numa torre.

A2- Não, mas achei muito interessante.

A3- Não, mas achei inspiradora.

A4- Sim, Romeu e Julieta.

A5- Sim, já ouvi a música do pavão misterioso.

Análise da transcrição I:

Nessa 1ª questão, a proposta era investigar, por meio da intertextualidade, o conhecimento de mundo dos nossos alunos. O conhecimento prévio de que eles dispunham acerca, sobretudo, dos fatos sociais, das leituras que já realizaram, da bagagem cultural que traziam consigo, seu repertório literário, serviriam de parâmetro para análise das respostas. Assim, o esperado era que associassem o *Romance do Pavão Misterioso* a outros romances da nossa literatura. Dois dos alunos conseguiram fazer associações comparativas, A1 com o conto de Rapunzel, dos Irmãos Grimm (1812) e, A4 com Romeu e Julieta, de Shakespeare, século XVI, que representa um dos maiores clássicos da literatura mundial, e, uma das obras mais emblemáticas desse período. Pude ver que A2 e A3 não possuíam esse mesmo repertório literário, mesmo assim, expressaram prazer quando do contato com a obra. Somente A5 não conseguiu fazer associação com nenhuma obra literária, mas conseguiu fazer a intertextualidade com a música/poema escrita por Ednardo – “Pavão Misterioso”. Entendi que essas associações facilitam ainda mais a recepção do texto, o decifrar das suas intenções e pretensões discursivas, fazendo com que a atividade comunicativa seja ainda mais efetivada.

II- O que mais lhe chamou atenção nesse clássico do cordel?

- A1- O pavão mecânico que podia voar.
- A2- A máquina em forma de pavão voando.
- A3- O amor deles dois à primeira vista.
- A4- Todos os personagens.
- A5- Tudo.

Análise da transcrição II:

Na questão II, o intuito era despertar a atenção do aluno para as nuances do texto, para seu encantamento, para o exercício da imaginação, para a sensibilidade estética e humana. Assim, todas as respostas corresponderam às expectativas traçadas previamente. Até mesmo em A5, que não delimitou muito claramente o que lhe despertou atenção, mas ele sinaliza prazer perante seu contato com a obra.

III- Ao lermos o *Romance do Pavão Misterioso* nos deparamos com uma narrativa poética que se aproxima de um conto muito conhecido e escrito pelos irmãos Grimm. Esse conto foi bastante propagado pelo povo ao longo dos séculos, você sabe de qual conto estamos falando?

A1- A bela adormecida.

A2- Achei parecido com Romeu e Julieta e Rapunzel.

A3- O conto do Romeu e da Julieta.

A4- Rapunzel.

A5- Não, não sei.

Análise da transcrição III:

Aqui, nós induzimos a uma associação do Pavão Misterioso com a obra dos irmãos Grimm, *Rapunzel*, pois muito se assemelham, mas eles foram além e conseguiram traçar diálogos com outras obras, revelando avanços na capacidade de perceber a intertextualidade por meio de elementos do texto fonte. O dialogismo esteve presente na obra. Apenas A5 não conseguiu fazer paralelo com nenhuma obra, nesse sentido é preciso um olhar mais atento para esse aluno, enquanto professora pesquisadora, preciso diversificar e trazer outras possibilidades de leitura que possam efetivamente despertar um maior interesse do mesmo.

IV- Diferente de muitos contos de fadas, neste cordel a donzela não se apaixona à primeira vista por seu príncipe encantado. Por que isso ocorre?

A1- Porque ele era apenas mais um homem na multidão atrás dela.

A2- Porque ele foi atrás dela de máscara.

A3- Ela se apaixona sim, porque entre um milhão, ela só olhou para ele, e não o tira da cabeça.

A4- Porque ela achava que ele era um ladrão.

A5- Acho que isso não ocorre por causa do pai da moça.

Análise da transcrição IV:

Aqui, pretendi mostrar como *O Romance do Pavão Misterioso* é inovador e rompe com o previsível da maioria das histórias tradicionais que se repetem entre gerações. Ao passo que na obra tenha características do conto fantástico, quando é possível construir um objeto provido de poderes extraordinários para ajudar o herói a conquistar sua a donzela; ao longo da narrativa, vemos que o real e o maravilhoso harmonizam-se na história, e que a donzela é capaz de se posicionar e resistir às investidas do herói, que no decorrer do enredo consegue persuadir a moça.

V- O herói alcança o seu objetivo principal?

Todos responderam “sim”.

Análise da transcrição V:

Aqui, tentei indiretamente sugerir que o aluno fosse capaz de pontuar espontaneamente se a meta do herói foi alcançada no texto; eles afirmaram que sim. Foram objetivos e pontuais. Observei que essa pergunta poderia ter sido melhor elaborada para não incorrer em uma resposta automatizada e objetiva.

VI- Que outro título você daria a essa obra se fosse sua criação?

A1- O Evangelista e sua meta

A2- O cavalheiro apaixonado

A3- Amor em duas asas

A4- O pavão cupido

A5- A dama misteriosa

Análise da transcrição VI:

Aqui, procurei estimular nos alunos o gosto pela criação inteligente, e notadamente percebi um desenvolvimento rumo ao processo criativo, vinculado ao tema central do cordel. Não obtive nenhum título peculiar, mas pude observar alguns

elementos que compõem um bom título, como, por exemplo, em A3, o uso da linguagem poética: “Amor em duas asas”.

VII- Quer desenhar alguma imagem desse romance que ficou marcada em sua mente?

A1- No momento não, pois não me lembro dos detalhes.

A2- Quero.

A3- Tentarei fazer o pavão misterioso.

A4- Sim.

A5- Sim.

Figura 1: Desenho do pavão misterioso

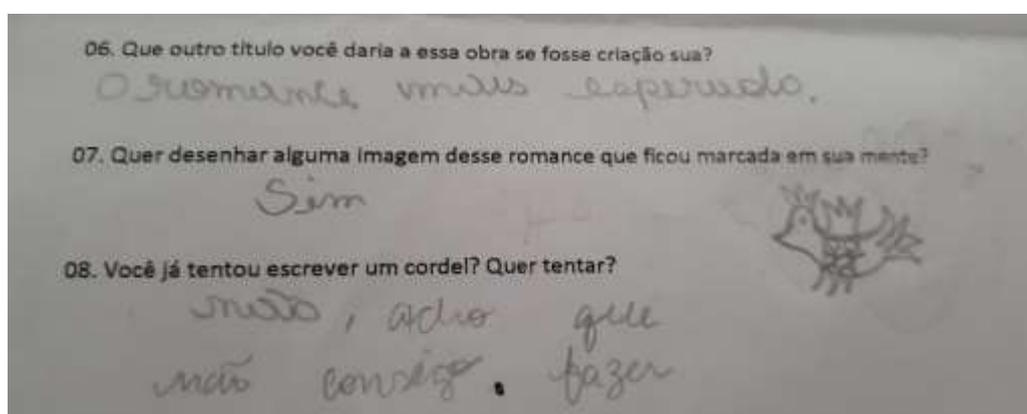
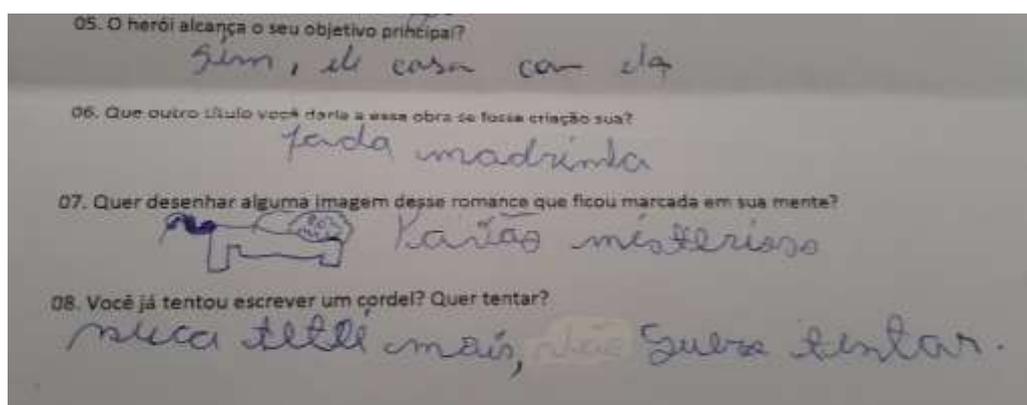


Figura 2: Desenho do pavão misterioso



Análise da transcrição VII:

Nessa questão optei por estimular nossos alunos à representação dos sentimentos da literatura para o desenho, pois sabemos que ao desenhar, eles desenvolvem a autoexpressão e atuam de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

VIII- Você já tentou escrever um cordel? Quer tentar?

A1- Já e deu errado. Quero.

A2- Não, mas queria sim tentar escrever um cordel ou poema ou conto.

A3- Nunca tentei, mas pretendo no futuro.

A4- Nunca tentei, mas vou querer tentar.

A5- Não, eu não consigo.

Análise da transcrição VIII

Aqui se confirma o óbvio, são leitores em formação, daí a necessidade de trabalharmos a proficiência leitora. Não é o papel da escola formar um escritor literário, a escola comum não almeja isso em seu currículo. Embora na estética do cordel muitos achem ser fácil, e tentam juntar as rimas.

Na primeira oficina aplicada, em que a proposta foi a de apresentar aos alunos a literatura de cordel da maneira mais casual e descontraída possível, introduzi a música como aliada a esse processo interventivo, o que resultou em um atrativo a mais e maior envolvimento da turma.

Nesse primeiro momento, a tentativa foi realmente a de familiarizar os alunos com os textos poéticos, sem exigir deles uma análise profunda e satisfatória de imediato. Aqui, a proposta já estaria cumprida se a sensibilidade e a emoção dos alunos fossem aguçadas, através dos elementos constitutivos do cordel: versos, estrofes, ritmo, melodia.

Também não era o momento de exigir dos discentes respostas escritas sobre o que pretendia descobrir, quis esse momento mais descontraído e lúdico.

Concordo com Moisés (1996, p. 15), quando ele diz: “antes de tentar entender um poema, é preciso que você o diga em voz alta, declame-o! Deguste a sonoridade das palavras, que estão ali, mudas, no papel, à espera que alguém as diga em voz alta”. E foi assim, com essa predisposição à inovação nas aulas que formatei esse momento concluído com êxito.

Ainda nesta sessão, observei também como os alunos receberam e analisaram os textos literários apresentados, considerando com Cosson (2006, p. 29), que

uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária.

Essa oficina foi realizada na sala de vídeo da escola. Escolhi esse espaço para ambientar os recursos visuais que foram construídos, a maioria manualmente, pelos participantes. Assim, dois banners de três metros, feitos em papel gráfico, bastante colorido, foram afixados na sala de vídeo.

No centro da sala, em uma cadeira, coloquei nosso pavão misterioso, construído com meio metro de madeira, aproximadamente, e revestido com material reciclável (caixa de papelão). Colorido de azul, tinta branca e verde, estava pronta a engenhoca do engenheiro Edmundo, trazendo atenção para si. Dentro do pavão de papelão pintado, bem sentados, estavam os protagonistas do romance, todos de pano, confeccionados com a ajuda de minha mãe e duas amigas: Creuza, Evangelista e engenheiro Edmundo. Essa criação coletiva monopolizou olhares curiosos. Após a organização da sala, o silêncio se fez; foi a hora de introduzirmos a importância daquela obra que seria apresentada em formato de audiovisual, o que, a meu ver, seria uma nova forma de despertar o interesse pela obra de José Camelo. Toda essa dinâmica, obviamente, demandaria tempo de ser aplicada várias vezes ao ano, tendo em vista que precisamos dar conta da programação curricular, mas ressalto que um trabalho bem planejado com a leitura logrará êxito.

A exibição do curta se deu sem nenhuma interrupção, assim, para sondar a atenção dos alunos, fiz perguntas orais, todas relacionadas aos personagens do romance, houve muita participação. Nesse momento, nosso aluno convidado ia recitando um poema de Ivanildo Vila Nova, “Nordeste independente”. Todos

aplaudiram e ficaram impressionados com a desenvoltura do aluno ao recitar o poema.

Foi nessa etapa também que construímos nossos diários de bordo – instrumento pedagógico no qual os alunos deveriam resenhar as ideias discutidas ao longo de algumas oficinas. Pensei nos diários com as capas bem ilustrativas com o desenho de um pavão. Tematizamos com a seguinte proposta: **Diário de bordo – Voando nas asas do pavão misterioso**. Partindo daqui, os alunos começaram a registrar suas impressões sobre o que fora trabalhado nas oficinas e o diário de bordo serviu como ferramenta importante para as análises posteriores.

Figura 3: Diário de Bordo da professora/lateral esquerda e diário de bordo dos alunos/lateral direita



Figura 4: Painel ilustrado – Voo do Pavão Misterioso



Figura 5: Painel do orgulho nordestino



Finalizei a última etapa da oficina ouvindo a composição “Pavão misterioso”, de Ednardo, constante do álbum *O Romance do Pavão Misterioso* (1974). A letra impressa da composição foi entregue aos alunos para que eles colassem no diário e se sentissem motivados a cantar.

Através dessa oficina, foi possível perceber que, com alguns recursos e criatividade, podemos introduzir a leitura literária de modo peculiar, o que em outro momento me parecia difícil, a introdução desse clássico em sala de aula, principalmente devido ao tamanho e extensão dessa leitura, que poderia torná-la cansativa para uma turma de 7º ano. Através da leitura em audiovisual, com a confecção do pavão e alguns personagens, com a mala de guloseimas, painéis coloridos e convidados especiais para o nosso recital, e mais a presença do poeta Gilberto Cardoso, do poeta Francisco Medeiros e de um aluno do ensino médio, o resultado foi o mais esperado: o total envolvimento com a Oficina do Pavão Misterioso, como pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 6: Confecção do pavão e dos personagens principais



3ª Oficina – Ode ao Poeta dos Vaqueiros

Aproximadamente às 13:15h, instalei o equipamento de som de nossa escola, um projetor, e afixamos um banner que confeccionamos, com as imagens de Hugo Tavares Dutra e Fabião das Queimadas. Iniciei fazendo inferências a partir do título da oficina, levantando hipóteses sobre o que levou Hugo a pesquisar sobre Fabião, o que poderia ter inspirado o nosso artista a compor uma música tão carregada de poeticidade para o poeta da fazenda Queimadas. Tentamos construir essa atividade coletivamente, tornando-a dinâmica, envolvente e prazerosa.

A maioria dos alunos desconhecia a biografia das duas memoráveis figuras do município. Assim, fui explanando sobre a trajetória de Hugo, grande ícone de lutas travadas na região, inclusive a do acesso à água, e esmiuçando a vida de Fabião, escravo alforriado, poeta interiorano que conseguiu sua liberdade através das artes. Apenas uma aluna afirmou já ter ouvido falar desse poeta e que ele havia sido escravo.

Nesse momento, com belos acordes, o aluno Erivan Santos abriu os trabalhos com uma música de caráter regional selecionada por ele e falou um pouco sobre sua paixão pela música nordestina. Logo em seguida, fiz a exposição de cinco slides sobre a vida de Fabião e exibi o curta-metragem “Fabião das Queimadas, o escravo que cantava”, uma produção com duração de aproximadamente seis minutos.

Posteriormente, exibi parte de um doc tv, produzido em 2004 por José Alberto Dantas (Bucka Dantas), cineasta santacruzense e pesquisador da vida de Fabião. Em seguida, tocamos a composição de Hugo Tavares em homenagem a Fabião, que se encontra no Anexo H deste trabalho. Após a exibição do curta, convidei o poeta Gilberto Cardoso a nos contar sobre seu poema para Fabião, lançado em 2019, intitulado “Um maço de Cordéis”. Os alunos ouviram atentamente o poeta falar sobre seu interesse pela obra de Fabião. Gilberto só foi interrompido para uma intervenção minha, para exaltar um dos seus poemas que muito me impressionou, a história de Piabinha – uma cadelinha que assiduamente frequentava velórios na cidade de Campo Redondo/RN e ao morrer comoveu toda a cidade interiorana. Esse poema dialogou com um poema escrito por Fabião – “O boi da mão de pilão”, ambos lidos por mim, e causou verdadeira emoção e entusiasmo aos nossos alunos. Até que um aluno me interrompeu para dizer: “Gostaria de ter conhecido Piabinha e também o

poeta Fabião”. Gilberto saiu satisfeito com a apreciação de sua obra, e eu, mais ainda, devido ao êxito da oficina.

Figura 7: Documentário de Bucka Dantas e Hugo Tavares sobre Fabião das Queimadas



Diário de Bordo:

Ode ao poeta dos vaqueiros

I- Você já tinha ouvido falar no poeta Fabião das Queimadas? Você sabia que ele foi o primeiro poeta popular negro do Agreste Potiguar?

A1- Não, mas devido à história que vocês contaram, dá pra perceber que ele era um grande homem.

A2- Não, não conhecia Fabião.

A3- Sim.

A4- Não sabia.

A5- Não conhecia.

Análise da transcrição I

As respostas da primeira pergunta apontam para o desconhecimento quase que total de um poeta da região; apenas A3 conhecia Fabião das Queimadas, daí entender a necessidade de trabalhar as potencialidades literárias do nosso lugar, e

perceber o quanto as escolas ainda pecam pelo distanciamento com a poesia e refletir no quanto ainda precisamos, enquanto instituição, fazer frente e alterarmos essa realidade.

II- A composição feita por Hugo Tavares traz o seguinte verso de Fabião das Queimadas: “Quando forrei minha mãe / A lua saiu mais cedo / Pra clarear o caminho / De quem deixava o degredo”. O que você acha que o poeta quis dizer com “forrei” minha mãe?

A1- Acho que ele quis dizer: poupei minha mãe.

A2- Libertou sua mãe, que era escrava.

A3- O poeta faz referência a comprar da carta de alforria de sua mãe com o dinheiro que ganhava tocando rabeça.

A4- Que tinha dado a carta de alforria, por ele ser analfabeto escreveu assim.

A5- Ele quis dizer alforriei minha mãe.

Análise da transcrição II

Na questão 02, o propósito era estimular e exercitar nos alunos a sensibilidade poética trazida nos versos de Fabião, quando este, de forma lírica, faz referência à liberdade de sua mãe outrora cativa, forçada à escravidão. O habilidoso poeta, também rabequeiro, consegue juntar dinheiro nas feiras para comprar a alforria de sua mãe. Interpretando muito bem os versos, os alunos avançaram, respondendo coerentemente ao que foi pedido.

III- Fabião teve filhos? Os filhos deram continuidade ao seu trabalho poético?

A1- Fabião e sua esposa tiveram 15 filhos, mas não há relatos que os filhos deram continuidade ao seu trabalho.

A2- Sim, ele teve 15 filhos, eles não deram continuidade não.

A3- Sim, sim.

A4- Ele teve filhos, mas eles não eram poetas.

A5- Ele teve filhos, mas eles não deram continuidade.

Análise da transcrição III

Aqui, nossos alunos, de acordo com suas respectivas respostas, tiveram a compreensão de que, assim como os filhos de Fabião, nem toda pessoa herda a habilidade de seus pais. No entanto, a escrita, por exemplo, é uma habilidade que todos podem desenvolver, se exercitarem. O objetivo era o de realmente deixar os alunos abertos e estimulados à produção de textos de natureza poética, desde que cedo comecem a exercitar.

IV- Você considera o vaqueiro como representante de uma cultura?

A1- Sim, a cultura do Nordeste criada há gerações.

A2- Sim.

A3- Sim, cultura nordestina.

A4- Sim, uma cultura rica, marcada pela indumentária de couro, o berrante e aboio.

A5- Acho que sim.

V- Em sua região existem festas relacionadas à cultura do vaqueiro?

A1- Sim, vaquejada, cavalgada, pega de boi, rodeios.

A2- Eu acho que sim.

A3- Sim, vaquejadas, apartações de gado.

A4- Existe nos pátios de vaquejadas, entre outros.

A5- Sim, como vaquejadas e pegas de boi.

Análise da transcrição IV e V

Nas questões IV e V, pensei em valorizar um dos heróis mais populares do Nordeste, o vaqueiro. Também precisei explicar sobre a vaquejada – tão celebrada nos romances populares, na poesia e nas histórias de cantadores, muito forte nessa região, mas é um esporte que enfrentou forte polêmica devido aos maus-tratos com os animais. Aqui, procuramos evidenciar o caráter dialógico que a linguagem poética estabelece com a tradição e potencializar elementos da cultura e do imaginário

sertanejo. Notadamente, os alunos sinalizaram identificação e reconhecimento de nossa cultura quando fazem a descrição de elementos pertencentes à mesma.

VI- Ilustre este espaço da forma que você achar interessante para representar a vida de Fabião das Queimadas – Poeta da liberdade.

Análise da transcrição VI

A literatura está presente na sociedade atual por meio de diferentes veículos, como filmes, jogos, quadrinhos, músicas, imagens, entre outros. Aqui, tentei fazer com que os alunos fossem capazes de criar imagens poéticas relacionadas à vida de Fabião das Queimadas, que fossem capazes de agregar elementos figurativos a sua vida, já que os versos convocam para dentro de si imagens potencializadoras da voz poética. Foi um exercício de livre expressão em que alguns alunos se sentiram à vontade para produzir suas impressões acerca do que foi trabalhado. Eles foram convidados a interpretar a vida de Fabião de modo que se sentissem interessados pela leitura da obra pelo viés da fruição, das impressões de cada um. Nessa atividade, apenas A1 e A3 não se sentiram aptos a desenvolvê-la.

Assim, de acordo com as respostas dos alunos, fica evidente que nas atividades de leitura, quando fizeram uso dos diários de bordo, pude fazer avançar a capacidade leitora e escritora. O diário trabalha a prática da escrita, os dizeres do aluno, suas diferentes opiniões, suas múltiplas interpretações, permitindo que ele se expresse com liberdade e criticidade, conforme a sua recepção. Sua voz é uma constante nessa ferramenta ainda muito pouco explorada em sala de aula.

Em um dos textos analisados, percebi que Fabião das Queimadas não fazia parte naquele momento dos conhecimentos prévios desse aluno, pois este afirma desconhecer a vida do poeta. Ante esse ponto frágil, numa aula como essa, pudemos fazer com que o aluno acessasse a vida de um poeta importante para o nosso município.

Podemos perceber também que o aluno reconhece o vaqueiro como representante da cultura nordestina, mas não consegue tecer argumentos que fortaleçam ou solidifiquem seu ponto de vista. Nosso aluno consegue citar as festas relacionadas à cultura do vaqueiro, mas também não se estende nos detalhes quanto à caracterização dessas festas. Por fim, ele ilustra o espaço que foi dedicado a esse

fim, mas não com desenhos, ele faz um resumo da explicação que foi dada em sala de aula e também traz dados novos. Acreditamos que tenha realizado pesquisa sobre a vida do poeta, vemos com muita positividade essa atitude de busca e interesse pelo poeta.

Figura 8: Curta-metragem sobre o vaqueiro Raimundo Jacó em cordel



Figura 9: Questionário de Bordo

Questionário de Bordo:

1- Você já tinha ouvido falar no poeta Fabião das Queimadas? Você sabia que ele foi o primeiro poeta popular negro do Agreste Potiguar? *Sim, não*

2- A composição composta por Hugo Tavares traz o seguinte verso de Fabião das Queimadas: Quando forrei minha mãe/ A lua saiu mais cedo/ Pra clarear o caminho/ De quem deixava o degredo. O que você acha que o poeta quis dizer com "forrei" minha mãe? *O poeta fez uma referência à compra da forra de alforria de sua mãe com o dinheiro que ganhava tocando Rabeca.*

3- Fabião teve filhos? Os filhos deram continuidade ao seu trabalho poético? *Fabião e sua esposa tiveram 16 filhos, mas não há filhos que os filhos deram continuidade ao seu trabalho*

4- Você considera o vaqueiro como representante de uma cultura? *Sim, uma cultura rica, marcada pela tradicionalidade de curso, o litoral e atraso.*

5- Em sua região existem festas relacionadas à cultura do vaqueiro? *Sim, Vaquejada, Corridada, Pega de Boi, Redeiros.*

6- Ilustre este espaço da forma que você achar interessante para representar a vida de Fabião das Queimadas-Poeta da liberdade.

Fabião dos Queimados tem uma história de vida extraordinária. Negro, escravo, analfabeto, ele conseguiu por meio da arte sua liberdade e da mãe e da esposa. Acobardado de sua pobreza, criou pelo forro dos corações cantando seus Versos que falavam de Pega de Boi e da Ueda Santaniga.

Rabeca



1



1

Pega de Boi

Malcom Douglas, 8º Ano 'B' Verletina

Ao analisar o questionário respondido pelo A2, pude verificar também o desconhecimento do aluno sobre a vida e obra do poeta dos vaqueiros, quando ele afirma que nunca ouviu nada a respeito. Na segunda questão, ele é capaz de discorrer satisfatoriamente, explicitando o sinônimo da palavra "alforria" no texto, e explica como foi que o poeta adquiriu recursos para alforriar sua mãe, através de um trabalho laborioso com sua rabeca nas feiras e nas festas de vaquejadas.

Na questão 03, ele também corresponde com bastante segurança ao que foi solicitado, obviamente valendo-se de pesquisa, ele pontua que Fabião teve filhos e que eles provavelmente não deram continuidade ao trabalho do poeta.

Já na questão 04, sobre o vaqueiro como representante de uma cultura, ele esclarece seu ponto de vista, afirmando que a cultura é rica e marcada pelas indumentárias de couro, o berrante e o aboio. Ou seja, aqui ele traz elementos que de fato caracterizam essa cultura tão valorosa em todo Nordeste.

Ele também consegue elencar os tipos de festas existentes na região: vaquejadas, pegas de boi, rodeios.

Na última questão, pude verificar uma postura crítica do aluno ao posicionar-se sobre suas impressões acerca do contato com a obra de Fabião. Ele chama de “extraordinária” a história de Fabião.

Ele também expressa claramente o êxito e a persistência do poeta em seu laborioso trabalho artístico, que resulta na conquista da liberdade de sua mãe.

Quanto ao espaço destinado à criação, última questão dessa atividade, através de pesquisa de imagem, ele seleciona para ilustração, a figura de um tocador de rabeca medieval, ladeado por vaqueiros em uma pega de boi, trazendo uma legenda para cada figura. Valorizei a atividade plástica, em especial, o desenho, para o desenvolvimento das funções psicológicas e emocionais dos alunos.

4ª Oficina – Cordel Filho da Viola, Irmão de todas as artes

Aqui, apresento diversas possibilidades de interação com o cordel. Iniciei essa oficina com os alunos em círculo; pensamos em nos sentir confortáveis para partilharmos histórias, e essa atividade ancestral da leitura ou contação em voz alta, uma herança milenar, é melhor aproveitada quando estamos mais à vontade.

Baseando-me na proposta de Cosson (2006), sobre a importância dos círculos de leitura, lancei um concurso, que inicialmente não estava nos planos, mas que a introduzimos para incentivar ainda mais a participação de todos. Enfatizei nessa aula a importância do ato de ler e se dedicar à leitura. Disse que premiaria com um livro e uma medalha o aluno que tivesse uma maior desenvoltura com a leitura. Para isso, foram feitas atividades de leitura em que eles puderam observar minha entonação, pontuação e ritmo, em seguida foi a vez deles.

Foi possível notar o ar de felicidade dos alunos, já que teríamos possíveis medalhistas nessa atividade.

Esse momento aconteceu da seguinte forma: inicialmente fiz uma leitura silenciosa, e em seguida, cada leitor leu em voz alta para que todos pudessem apreciar. Fizemos o acordo de que se alguém tropeçasse nas letras, não poderíamos zombar da leitura executada pelo colega, e assim obtivemos excelentes resultados. Do total, apenas uns 06 alunos fizeram uma leitura mais limpa e sem tropeços.

Após a apreciação das leituras, montamos o nosso varal poético, com base na oficina da página 133, proposta por Rildo Cosson (2006), em seu livro *Letramento Literário*. Fizemos a seleção dos seguintes poemas para compor nosso varal: “O Sertão só precisa de um agrado” (Gilberto Cardoso), “Retrato do Sertão” (Paulo Varela), “Aos críticos” (Rogaciano Leite), e “Triste lembrança” (Adriano Bezerra). Posteriormente, sugeri que cada aluno trouxesse de casa algum cordel ou poema de temática regionalista para que pudéssemos fazer uma leitura compartilhada e expormos mais textos em nosso varal.

Nessa oficina – Cordel filho da viola, irmão de todas as artes – a proposta foi a de introduzir a leitura de cordel em trabalhos artísticos. A viola foi uma constante em nossas atividades, o jogral, apresentado a partir desse momento, quando recitei para os mesmos o texto da banda Cordel do fogo encantado.

No segundo momento, dramatizei o texto que já não era mais cantado, mas encenado, para facilitar o entendimento dos alunos quanto à técnica de jogral, e no que consiste o jogo de vozes. Esse trecho também compôs parte da abertura do espetáculo, onde um coro de vozes daria vida ao recital. Após o ensaio desse pequeno recital, fiz um planejamento bem detalhado de como se daria a construção do templo do cordel, que materiais precisava comprar, os adereços que necessitava criar, a escolha do espaço da encenação do espetáculo, como e onde deveríamos expor os cordéis e as xilogravuras. Sabia da relevância desse momento, e que o mesmo deveria ser planejado à altura de nossa proposta de trabalho com o texto poético.

Esse foi o momento em que efetivamente dei a largada quanto à construção do nosso espetáculo, que inicialmente foi pensado para ser apresentado dentro da amostra cultural de dezembro. Também ficou ajustado que teríamos 40 dias de ensaios e produções. As reuniões, que aconteceram sempre após o intervalo, foram sugeridas pela direção da escola para que tudo transcorresse bem.

5ª Oficina – Montagem da peça teatral – O Cordel que habita em nós

Por fim, chegamos à última oficina, de onde saiu nosso produto final – a produção filmográfica da peça. Mas quais as constatações desse trabalho que aliou ao mesmo tempo poesia, teatro e música?

Concordamos com Boal (2005) quando ele pontua que, aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; “ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas” em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão. Com essas palavras ele mesmo define a ideia central do Teatro do Oprimido (TO), metodologia que introduzi em aulas de teatro amador, que com uma série de exercícios fui tentando desenvolver a percepção, a sensibilidade e a criatividade através de suas técnicas que também são trabalhadas nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional. E, por que não, em sala de aula?

Foi com essa pedagogia de Boal, aliando teoria e prática, que minha turma começou a se interessar pela arte que a colocaria como protagonista do projeto de intervenção com cordel. Assim, as barreiras professor-aluno foram quebradas, para juntos sermos engenheiros do nosso projeto cênico.

Figura 10: Ilustração do cenário da peça



Figura 11: Cenário e adereços da cultura popular confeccionados pelo aluno Erivan Nascimento



Figura 12: Decoração do templo do cordel



Figura 13: Elenco encenando “O velório do vaqueiro Raimundo Jacó”



Existe certa energia irradiada através dessa arte, capaz de mover as turbinas dessa engrenagem à potência máxima da “ousadia”, ou “valentia”, para assim, poder me lançar em um trabalho como este, que teve seu início, driblando a escassez de recursos para que pudesse atingir o seu ápice e se transformar em algo muito maior.

Textos retirados das mídias sociais dos alunos também serviram para medir o grau de recepção dos textos lidos, como podemos observar a seguir.



Figura 14: Texto 12 – Extraído do Facebook

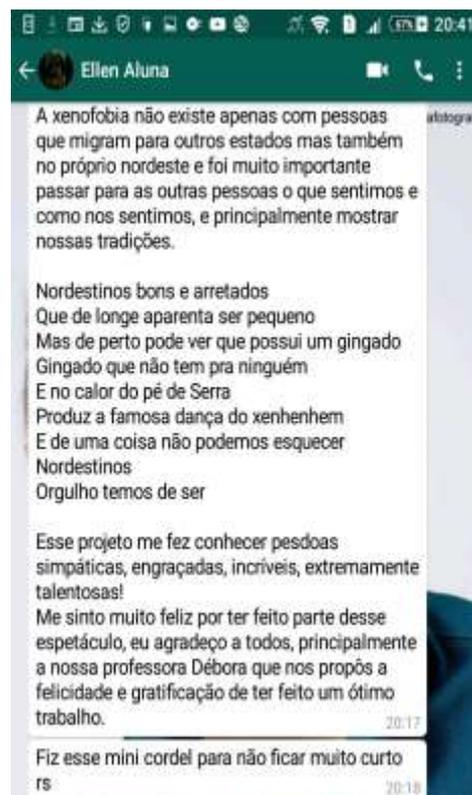


Figura 15: Texto 02 – Extraído do WhatsApp

A avaliação da apresentação se deu através do Facebook e do WhatsApp, como podemos visualizar nas figuras acima. No **texto 01**, retirado da linha do tempo da mídia social (Facebook), fica evidenciado em cada linha o quanto esse trabalho foi significativo na vida dessa aluna. Ela explicita que o teatro é uma escola, e quão gratificante é aprender por meio dessa arte.

Sua escrita também nos revela que através do teatro ela encontrou o seu lugar no mundo, passa a ser notada e se sente emocionada pelo reconhecimento do público ao seu trabalho, quando pedem para fotografá-la junto ao elenco, do qual ela sente muito orgulho por compor esse grupo.

Ela finaliza sua postagem afirmando que Teatro é vida, logo podemos inferir que em sua recepção, a dramaturgia teve um papel importante, a do encontro com a poesia, já que todo o texto da peça é poético.

No **texto 02**, a aluna ressalta logo nas primeiras linhas sobre a importância do tema norteador do nosso espetáculo, “xenofobia”. Ela pontuou que esse tema merece ser trabalhado para que possamos combater esse tipo de preconceito ainda muito forte no mundo.

A aluna, após sua estreia, se sente motivada a escrever um poema, logo, a recepção do texto poético fica muito evidente em sua fala, e reconhece a importância do prazer estético suscitado pelo contato com vários poemas, lhes provocando sensações agradáveis. Ela acolhe todo o processo que se desenrolou nesse trabalho de encontro com o texto, em que também o leitor pode ter autonomia e também pode recriar, impulsionado pelo desejo de criar.

O projeto não ficou órfão em nenhum momento, mesmo nos momentos mais delicados, ele cumpriu com o que se propôs. Também tentamos aproveitar ao máximo os dados tomados como fontes primárias, tais como depoimentos, prints de WhatsApp, e posts do Facebook, foram vozes discursivas diversas que confirmaram a importância do trabalho com o cordel e da expansão da compreensão leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pelo desejo de ler desde tenra idade, muito estimulada pelos meus pais através da fabulação, das cantigas que me embalavam para dormir, recordo-me do quanto fui feliz ao soletrar letras e nomes pela primeira vez. Jamais esquecerei meu primeiro dia de aula e da novidade que me esperava nos dias seguintes de posse das letras, todo um universo real, simbólico e imaginário se fazia representar, me comunicava coisas surpreendentes demais para uma criança curiosamente ávida a entender o mundo pelo caminho maravilhoso das letras.

Foi preciso revolver meu universo inicial de leitora para entender o que Martins (1994) explica sobre o que é ler, mostrando que esse ato não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. Assim, pus-me vorazmente a pensar na quantidade de alunos que esperam por esse encontro autônomo com a leitura. Na sala de aula e fora dela, o que mais existe são pessoas desejosas por esse enlace com as palavras, e já não podemos mais pecar pela falta de reflexão de nossa prática docente com o trabalho literário. O campo é muito vasto, e para germinar a semente, precisamos repensar certas práticas.

Com inquietação, pude refletir sobre os reais percalços e dificuldades que enfrenta o aluno por não conseguir operar a língua de modo mais pleno e promissor em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica e letrada. Pude constatar nitidamente que a aula padrão, engessada, ainda não é capaz de fazer construir sentido ao texto que se lê, e por que não abortá-las? Ora, se meu aluno lê apenas na escola, que tipo de texto estou tratando de escolher para que ele seja capaz de construir sentido para o que leu? Integralmente me envolvo com as leituras que seleciono? Como ministrar aulas de leitura com material cuidadosamente preparado? E assim, partindo de um direcionamento mais focalizado na minha área de pesquisa, pensei se seria possível trabalhar o cordel em sala de aula, fugindo de propostas que já não se renovam, e de que forma eu poderia usar a minha criatividade como ponte para alcançar o meu aluno no mergulho ao texto literário. O teatro pode me auxiliar também nesse processo? O que a escrita diarista seria capaz de me revelar? Muitos foram os questionamentos quando insaciavelmente me lancei à pesquisa.

Sempre pensei na leitura como ferramenta para a construção de um mundo mais repleto de sentidos, e também que meu trabalho seria uma voz a mais no meio de tantas outras que clamam pela defesa de que nosso aluno deve se perceber enquanto sujeito-autor, jamais como pessoa passiva de toda etapa de construção do saber. Nessa perspectiva, Koch (2006, p. 11), pontua que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. Ela ainda acrescenta que a leitura é, pois, uma atividade interativa “altamente complexa de produção de sentidos”, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Temos então uma concepção de língua/linguagem nessa abordagem de leitura, que dialoga com o conceito sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. A leitura exige do aluno uma atitude ativa. Se assim não for, jamais obteremos resultados significativos, ficando os pés na passividade. Silenciar os alunos nunca será o caminho. Só construindo novas vozes alçaremos voos mais altos junto a sujeitos outrora excluídos e alijados do direito de ler e escrever.

Kleiman (1997, p. 35-36) diz que “Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”. Logo, percebe-se que para os estudiosos interacionistas, o texto não é acabado e pronto para que o leitor receba tudo passivamente, numa relação dialógica com o texto, ele formula hipóteses ao executá-lo, e nesse exercício autônomo, de criticidade e reflexão, é possível percebermos a língua como prática discursiva plena e repleta de sentidos. Mas não é bem essa realidade dialógica que percebemos em nossas escolas, não há muito espaço para essa interação. As lições exigem respostas rápidas e avaliativas para se traduzirem em números. Agindo assim, que tipo de leitor a escola espera formar?

Sobre a escrita, vários foram os esforços pensando em aliá-la à leitura, e na aplicação de uma metodologia que permitisse aos alunos terem seus posicionamentos revelados na produção de seus textos, e por que não os diários? Foi oportuno rememorar minha escrita diarista, e do tanto de afeto depositado em meu “querido diário”, o dileto suporte textual que me dava a liberdade da escrita, o ambiente favorável para ecoar minha voz no mundo. Eu o coloria, preenchia os espaços de

inumeráveis corações e palavras nutridas do mais puro sentimento. Há muita riqueza ao se pensar nesse gênero que possibilita quase que uma fusão entre escritor e leitor ao estruturar o texto, eles se integram, se fundem, se coadunam. Convencida sobre a possibilidade de um trabalho promissor com diários, o temor da falha foi latente, posto que nunca me aventurei a trabalhar esse gênero, totalmente inexplorado por mim. Procurando sustentação teórica, e em quem me apoiar para embasar as discussões que seriam travadas em torno da escrita diarista, tão autônoma e particular, encontro em Machado (1998, p. 8) esta afirmação:

Em relação especificamente ao ensino de leitura, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas de leitura.

Dentro de nossa individualidade vamos interagindo com o texto, de modo que aos poucos alcançamos êxito de acordo com a nossa prática, lembrando sempre que a leitura e a escrita caminham juntas, se completam, e por meio dos diários alcançamos uma liberdade mais fluida, pois ele nos dá abertura, é dinâmico. Assim, fica evidente que o trabalho com o gênero textual diário, deveria levar em conta, sobretudo que todo gênero tem suas peculiaridades, e que nossa proposta faria uso de um tipo de questionário que reconhecesse características linguísticas e discursivas do nosso aluno.

Também dentro desse estudo, não posso deixar de mencionar as contribuições dos estudos da sociopolítica, linha teórica que concebe que a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar e reorganizar as experiências do leitor a nível individual e ao nível coletivo, fazendo com que os leitores cresçam mutuamente – interpretando, elucidando, justificando, discutindo e debatendo.

Silva (1995, p. 17) pontua que pensar na função social da leitura é o mesmo que pensar no “perigo” da leitura, e, se trabalhada nos moldes críticos, a leitura institui um processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. A leitura reveladora da palavra e do mundo se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação. Mais do que tudo, este foi o principal propósito deste trabalho, tornar a leitura mais acessível aos meus alunos.

Silva (1995, p. 20) elucida também sobre o poder “conscientizador” da leitura, sendo capaz de possibilitar ao homem o alargamento da visão e maior representação de mundo. Segundo esse autor: A “leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade expressos e interpretados através da linguagem”. Isso nos leva a inferir sobre a necessidade do pacto com a leitura para emitir juízos ao que se leu, desnudar realidades, a fim de nos tornarmos sujeitos emancipados.

Dentro de minhas possibilidades, e dentro do tempo estabelecido para a aplicação de nossa intervenção, pude constatar claramente o quanto o filósofo da linguagem – Bakhtin e o seu Círculo, contribuíram para minhas reflexões sobre linguagem, e do quanto ela pode sofrer com as influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Quantas dificuldades meus pequenos leitores evocavam e como lutamos para aplacar essa imobilidade leitora provocada pela circunstância!

Tentei, partindo do cordel, inserir práticas plurais de letramento literário no contexto social e cultural desses alunos. Nesse ínterim, uma conquista – a adaptação de recortes de textos literários para o teatro. Como foi marcante ver diferentes formas de expressão artísticas – literatura, música, dança, teatro, pintura se tocando em comunhão, para atingir o objetivo final de sua expressão. É fascinante a trajetória que se dá até que o texto vire espetáculo, com iluminação ou não, o importante é a entrega que se dá ao processo. Posteriormente a essa etapa, para a consolidação final do nosso trabalho, o produto – o filme da peça. Houve, então, a valorização da oralidade através do texto teatral, ensaiado e encenado, bem como a valorização da escrita, operada nos diários de bordo. Sobretudo, como a compreensão desses textos ecoou no cotidiano escolar de meus alunos.

Nesse arranjo, um propósito: o de o aluno compreender e apreciar a literatura, rompendo com o velho modelo de letramento reverberado e reproduzido por longos anos em nossas escolas, um modelo tanto falho quanto ineficaz, onde a leitura não ganhava muito sentido. De certo que esse trabalho não salvaria o mundo, mas poderia contribuir com uma mudança de atitude frente à leitura desses alunos.

Figura 16: Capa do produto final da intervenção



Em suma, constatei que as atividades de leitura e escrita, jamais poderão ser tratadas de maneira trivial, de modo que necessitamos pulverizar com a máxima urgência novas metodologias e alternativas variadas que possibilitem o entusiasmo. Pactuo com Michéle Petit (2013, p. 62-129), quando argumenta que para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado. Ela também cita Rilke para nos despertar para um sentimento mais forte com relação à leitura e escrita, e destaca que esse encantamento pode ocorrer quando nos apaixonamos, nesses momentos em que sentimos o “chamado do mar”, em que a força do desejo sacode a poeira do mundo e nos torna inventivos e rebeldes. Esse é o verdadeiro canto da sereia, o que pode, de fato, modificar o curso de nossas vidas, um chamado para aquilo que nos constrói e nos torna grandes.

O trabalho com o gênero literário cordel contribuiu fortemente para que o meu aluno pudesse problematizar situações que se passam em seu mundo social, e em suas vivências. Esse gênero potencializou uma aproximação maior por meio de sua

comunicabilidade, bem como seu teor informativo. Isso confirma o que diz Guinzburg (2001), que a cultura é circular, porque congrega em si uma rede de relações. As relações são muitas, posto que o cordel seja um terreno fértil de aprendizado, pois se aproxima do cotidiano, calcado nas experiências de vida, é a própria voz da comunidade, que evoca suas agruras, suas inquietudes, conforme nos mostra Assaré (2003), cantando o sertão que é seu.

Quantos dos meus alunos vivem na periferia, na zona rural, e estão literalmente distantes do acesso ao objeto livro? Compete a nós, enquanto professores, sermos ponte capaz de facilitar esse elo mais firme entre ambos. Concordo com Petit (2013, p. 25), quando enfatiza que, quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro com um professor, com uma biblioteca, com um livro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros.

Uma pessoa que ama os livros, de acordo com Petit (2013, p. 25), em certo momento desempenha o papel de “iniciador”, alguém que pode recomendar livros. Assim, dada essa carência perceptível em vários contextos sociais, é preciso preencher essa lacuna que se deu lá na infância, quando nosso aluno não teve o guia entre ele e o livro, o mentor, e a leitura ficou ofuscada em um dado momento de sua vida.

Desse modo, considero ter atingido meus objetivos enquanto pesquisadora e enquanto professora, que era investigar a recepção dada pelos alunos ao gênero cordel. Os alunos, dentro de seus horizontes de expectativa particulares, desenvolveram um gosto pela leitura do cordel, ampliando suas visões de leitura e de mundo, como podemos perceber no produto final, pela performance de cada um e também pela análise dos textos no diário de bordo.

Cabe, portanto, pensar que atividades como esta, desenvolvidas a partir do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), podem servir de norte a outros professores, que poderão usá-las como modelo. É certo que após todo esse processo, minha maior intenção é dar continuidade a este trabalho, ele foi de extrema importância para minha vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Verus, 2003.
- AMORIM, Maria Alice. *Pelejas em rede: vamos ver quem pode mais*. Recife: Zanzar, 2019.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula*. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ANDRADE, M. de. In: Recortes Mário de Andrade, pasta (1921, 1926, 1936). *Jornal Síntese*, Belo Horizonte, 1936. Arquivo Mário de Andrade. São Paulo: IEB/USP.
- ANDRADE, Mário de. Mário de Andrade: *Cartas de trabalho: correspondência com Rodrigo Melo Franco de Andrade (1936-1945)*. (Introdução e Notas Lélia Coelho Frota). Brasília: MEC\SPHAN\FNPM, 1981.
- ANDRADE, Mário de. *O turista aprendiz*. (Estabelecimento de Texto, Introdução e Notas de Telê Porto Ancona Lopes). São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- ANINHA, Hadoock de. *A máquina de costurar infância [folheto de cordel]*. Currais Novos: Folheteria Recanto do Poeta, 2019.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. [1979] *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTONI, A. Riccione. As imagens contam a história da pérola verde, município de https://www.youtube.com/watch?list=PL6sl8vFodsBolxB-ia6Knq8lzMSf_bqFr&v=tXW792NIW04 Riccione - DIÁRIO DE BORDO, 2004.

BERTONI, Mônica. *Saberes de uma prática inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura Plena em Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3529/1/332040.pdf> Acesso em: 03 fev. 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima*. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: jun. 2017.

BRAUDY, J.-L. Le dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité. *Communications*, [S.l.], v. 23, p. 56-72, 1975.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. In: FESTER, A. C. Ribeiro [et al.]. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CARVALHO, Gilmar de. *Patativa do Assaré: pássaro liberto*. Fortaleza: Museu do Ceará, 1997. (Coleção Outras Histórias, v. 11).

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

CHAUI, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUZA, Maria Cecília C. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ, Diego. O universo matuto de Jessier Quirino. Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, São Paulo, 13 maio 2011. *Caderno Cultural*, p. 1. <https://www.pstu.org.br/o-universo-matuto-de-jessier-quirino/> Acesso em: 13/05/2019.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012. 152 p.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 128 p.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, F. *O folclore em questão*. São Paulo: Hucitec, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a. (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7. ed. Recife: FUNDAJ, Massangana, 1996b. p. 47-75.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUINZBURG, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. *História*, Rio Grande, 2 (1): 25-36, 2011.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 24, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUBE. *Por que estudar literatura*. Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas. SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. *Revista Sala Preta*, São Paulo, PPGAC v. 2, n. 1, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. *Fênix Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, ano VII, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/> Acesso em: 10 jun. 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

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

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo. Ática, 1988.

LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MARINHO, Ana Cristina. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, M. H. (Org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem integrante*. São Paulo: SENAC São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

MERQUIOR, J. G. *Razão do poema: ensaios de crítica e de estética*. São Paulo: Realizações, 2013.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil: introdução à análise de texto poético*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MUNIZ, Durval. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Parâmetros Curriculares nacionais: *Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos* Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 1998.

PEIXOTO, T. S.; LÊDO, A. C. Gêneros digitais: possibilidades de interação no orkut. ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PFUTZENREUTER, P. A. Experiências musicais. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 15, n. 59, jul./set. 1999.

PIETRI, Emerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 1995.

REVISTA DIGITAL: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, ano 2015, Instituto Pró-livro. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/2_-_Geral_Regi%C3%B5es.pdf Acesso em: 06/01/2019 15h00.

SANTOS, J. C. F. dos. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, E, T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992.

STORCK, Damaris F. *Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático: Keep in mind a partir das concepções bakhtinianas de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TAVARES, Bráulio. *A pedra do meio-dia ou Artur e Isadora*. São Paulo: Editora 34, 2015.

TAVARES, Clotilde. *O verso e o briefing: a publicidade na literatura de cordel*. Natal: Jovens Escribas, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOMACHEVSKI, Boris. Temática. In: BRICK, O. et al. (Org.). *Teoria da literatura II*. Tradução de Isabel Pascoal. Rio de Janeiro: Editora 70, 1965. p. 169-204.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. Tomo III.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAITZ, Inês Regina. O ensino da literatura e seu espaço de formação. *Revista de Educação*, n. 9, v. IX, 143, out. 2006. Valinhos: AESA, 2006.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. (e-book). São Paulo: Ática, 2011.

APÊNDICES



1ª Oficina – Versos de Canela, realizada no dia 02 de maio, 2018. I encontro, no pátio da escola.



Erivan, aluno convidado, cantando – “Feira de Mangaio” (Sivuca) e “Meu cenári”o (Petrúcio Amorim).



Xilogravura – Luiz Gonzaga, Rei do Baião.



Xilogravura – Carcará.



A fila de espera para assistir ao espetáculo



Placa em madeira para compor o varal



A peça teatral



Eu e meu aluno



A comemoração pelo sucesso da apresentação



Construção do Pavão para a oficina



Confecção de bonecos de pano



Boneca de pano

5ª Oficina: Montagem da peça teatral – O Cordel que habita em nós

Peça teatral: O Cordel que habita em nós

Texto para o Ensino Fundamental

Direção, texto e produção: Débora Raquiel

Coreografias: Verônica Costa e Fábio

Cenário e adereços: Erivan

Adaptação – Poemas do Poeta Rogaciano Leite – Sertão do Pajeú, Maurício Menezes, Antônio Marinho e Zé da Luz.

Narrador: A xenofobia que se intensificou profundamente no Brasil tem dividido o país em duas cores, duas pátrias têm levado muitos nordestinos a sofrerem na pele todo tipo de discriminação em qualquer estado que more, o que é uma lástima.

O preconceito contra nordestinos mostra um Brasil que não é cordial. Um escritor famoso já disse que “o nordestino é, antes de tudo, um forte”, e é verdade. Ele enfrenta todo tipo de dificuldade e ainda assim consegue vencer, sorrir pra vida e ser um povo extremamente amável e hospitaleiro. É preciso que se diga: ninguém é culpado de ter nascido em determinada região e sentir prazer em viver em seu lugar.

Salve o povo do Nordeste! Com vocês o espetáculo:

O Cordel que habita em nós

Música: Sanfona sentida

Narrador 01:

O vento seco que corre,

pela seca que avança,

e o jumento que socorre,

é bicho que não descança,
aqui quase tudo morre,
só não morre a esperança. (Poeta, Rogaciano Leite)

Encenação: Transeuntes com frases xenófobas em cartolina se posicionam para a plateia.

Fundo Musical: Assum Preto, Voz de Bárbara Alves, voz e violão.

Narrador 02:

Sou o gibão do vaqueiro, sou cuscuz, sou rapadura,

Sou vida difícil e dura,

Sou nordeste brasileiro,

Sou cantador violeiro,

Sou alegria ao chover,

Sou doutor sem saber ler,

Sou rico sem ser grã-fino,

Quanto mais sou nordestino,

Mais tenho orgulho de ser.

Da minha cabeça chata,

Do meu sotaque arrastado,

Do nosso solo rachado,

Dessa gente maltratada

Quase sempre injustiçada,

Acostumada a sofrer

Mais mesmo nesse padecer,

Sou feliz desde menino,

Quanto mais sou nordestino,

mais orgulho tenho de ser. (Rogaciano Leite)

Encenação: Rezadeiras em procissão se ajoelham aos pés de um oratório.

Fundo Musical: Ave Maria sertaneja, voz de Luiz Gonzaga.

Poeta 01:

Eu nasci onde o sol é mais presente,

e o céu plenamente descoberto,

é mais azul e mais incandescente,

como quisesse estar de nós mais perto. (Rogaciano Leite)

Poeta 02:

Sente o meu povo a sede do deserto,

Quando a água que mina é tão somente,

O pranto filho do destino incerto,

Ressecado ao vigor do sol nascente,

Mas também é o chão da abundância,

quando o pranto do céu afoga a ânsia,

E outra vez é tão fértil o coração. (Rogaciano Leite)

Poeta 03:

Eu sou da terra,

onde viver é arte,

e a vida insiste em ser por toda parte,

sou mais um fruto vindo do sertão. (Rogaciano Leite)

Narrador:

Vem rodar no meu terreiro, boi luzeiro.

Vem soltar fitas na seca,

Vem tacar fogo no mundo,

Violento, vaidoso e avoador. (Cordel do fogo encantado)

Encenação: Festa para o bumba meu boi. Boi de reis e brincante. Entra em cena um adolescente com roupa de galante e outro fantasiado de boi de reis, eles dançam ao som da música-boi luzeiro.

Fundo musical: Boi luzeiro/Cordel do fogo encantado.

Coro de vozes em assalto vindo do fundo do ambiente:

O sabiá do sertão

Quando canta me comove,

Passa três meses cantando,

E sem cantar passa nove,

Porque têm a obrigação

De só cantar quando chove. (Cordel do fogo encantado)

Encenação: Volantes na caatinga em busca de cangaceiros (cena de movimento)

Fundo musical: Carcará na voz de Zé Ramalho.

Dueto em recital: Música recitada – Nordeste independente, de Ivanildo Vila Nova.

Grupo de dança em coreografia- Música: Feira de Mangaio.

Narrador:

Criou-se um estigma,

do matuto pé de serra,

que tudo que fala erra
porque não pôde estudar.
Só fala versos matutos
e obsoletos,
feitos por analfabetos,
que mal sabem se expressar.
Falam no sul com deboche,
que isso é cultura
de só comer rapadura
como se fosse manjar.
Saibam que aqui
tem abelha de capoeira,
e o mel da flor catingueira
é mais doce que o mel de lá.
Temos poesia
que exalta o que é sentimento,
e a força do pensamento
de quem sabe improvisar.
Tem verso livre,
tem verso parnasiano,
e mesmo longe do oceano
tem galope à beira mar.
Zefa Teresa me ensinou
que pra um caboco

entrar na roda de coco,
tem que saber rebolar,
soltar um verso
na roda que se balança,
e no movimento da dança,
fazer o coco rodar. (Rogaciano Leite)

Grupo de dança em coreografia- Música: Xexenhém, na voz de Elba Ramalho.

Narrador:

Sou do Nordeste,
filho do pai que parte,
e deixa a esposa com saudade,
filho do homem forte e trabalhador,
que admira a mulher e o amor.
Sou sanfona chorada,
sou da terra do forró, do xote, da vaquejada,
sou Nordeste, sou sim senhor.

Encenação: Velório do vaqueiro Raimundo Jacó, primo de Luiz Gonzaga que fora assassinado na década de 60. 04 vaqueiros com figurinos em couro entram com troféus e aparatos de vaqueiro, e choram a morte do amigo.

Música: Toada de Gado / A Morte do Vaqueiro / Quinteto Violado.

Narrador:

Lá e cá nordestópia
na Bahia existe etiópia

Pra o Nordeste o país

vira as costas

E lá vou eu...

Coro de vozes:

Força e pudor, liberdade ao povo do pelô...

Grupo de dança e capoeira- Música: Força e pudor

Narrador:

Encerrando em falar sertanejeiro,
com a verve serena de poeta,
faço minha a mensagem do profeta,
de Canudos Antônio Conselheiro,
este grande estandarte brasileiro,
onde quer que esteja vai vibrar,
vendo a sua visão se realizar,
contra o ódio de alguns tão enfadonho,
pode abrir as porteiras desse sonho,
dessa vez o sertão vai virar mar.

Grupo de dança- Música: Revolta Olodum – Leci Brandão.

Narrador:

Quando a chuva cai no chão,
do nosso sertão querido,
o que era entristecido

se transforma em emoção,
a flora veste um roupão,
de um verde singular,
não tem como imitar,
pois Deus fez com sua mão,
as cores do meu sertão,
me fazem poetizar. (Antônio Marinho)

Todo o elenco do espetáculo entra em cena, com acompanhamento de trio pé de serra, cantam e dançam: ôh chuva, de Falamansa.

Narrador:

Procurei encontrar inspiração,
Num recanto de terra pequenina,
Pra fazer um poema em descrição,
Das histórias da vida nordestina,
Mas olhando pra força dessa gente,
Vi que um verso não é suficiente,
Pra mostrar a grandeza do que eu vejo,
Um poema seria um disparate,
Não há verso no mundo que retrate,
A grandeza do povo sertanejo.
(Maurício Meneses)

ANEXOS

Seleção de textos

1ª Oficina: Versos de Cancela

Paisagem de Interior (Jessier Quirino)

Matuto no meio da pista
 menino chorando nu
 rolo de fumo e beiju
 colchão de palha listrado
 um par de bêbo agarrado
 preto véo rezador
 jumento, jipe e trator
 lençol voando estendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 três moleque fedorento
 morcegando um caminhão
 chapéu de couro, gibão
 bodega com sortimento
 poeira no pé do vento
 tabuleiro de cocada
 banguela dando risada
 das prosa dum cantador
 buchuda sentindo dor
 com o filho quase parido
 isso é cagado e cuspidado

paisagem de interior
 Bêbo lascano a canela
 escorregando na fruta
 num batente, uma matuta
 areando uma panela
 cachorro numa cadela
 se livrando das pedrada
 ciscador, corda e enxada
 na mão do agricultor
 no jardim, um beija-flor
 num pé de planta florido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Mastruz e erva cidreira
 debaixo de jatobá
 menino querendo olhar
 as calça da lavadeira
 um chiado de porteira

um fole de oito baixo
 pitomba boa no cacho
 um canário cantador
 caminhão de eleitor
 com os voto tudo vendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Um motorista cangueiro
 e um jipe chêi de batata
 um balai de alpercata
 porca gorda no chiqueiro
 um camelô trambiqueiro
 aveloz, lagartixa
 bode véio de barbicha
 bisaco de caçador
 um vaqueiro aboiador
 um bodegueiro adormecido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Meninas na cirandinha
 um pula corda e um toca
 varredeira na fofoca
 uma saca de farinha
 cacarejo da galinha
 novena no mês de maio
 vira-lata e papagaio
 carroça de amolador
 fachada de toda cor
 um bruguelim desnutrido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Uma jumenta viçando
 jumento correndo atrás
 um candeeiro de gás
 véi na cadeira bufando
 rádio de pilha tocando
 um choriço, um manguzá
 um galho de trapiá
 carregado de fulô
 fogareiro, abanador

um matador destemido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Um soldador de panela
 debaixo da gameleira
 sovaqueira, balinheira
 uma maleta amarela
 rapariga na janela
 casa de taipa e latada
 nuvilha dando mijada
 na calçada do doutor
 toalha no aquarador
 um terreiro bem varrido
 isso é cagado e cuspidado

paisagem de interior
 Um forró pé de serra
 fogueira, milho e balão
 um tum-tum-tum de pilão
 um cabritinho que berra
 uma manteiga da terra
 zoada no mei da feira
 fachada na gafieira
 matuto respeitador
 padre prefeito e doutor
 os home mais entendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior. (QUIRINO,
 2007)

2º Poema: Isso só tem no Sertão (Hélio Crisanto)

Uma casinha caiada
 Rodeada de estaca
 No curral, só uma vaca
 Pra nutrir a meninada
 Jumento e burra selada
 Pato, galinha e barrão
 Na cumeeira um facão
 Pra descascar mandioca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Água de pote, buchada
 Pedra pra fazer beiju
 Cangibrina com “imbu”
 Queijo na brasa e qualhada
 Mungunzá e tripa assada
 Embornal e matulão
 Cuscuz com ovo e pirão
 Pilão pra fazer paçoca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Tem fubica e pau de arara
 Tem poleiro de galinha
 Alguidar, jarra, quartinha
 Trinchê e cerca de vara
 Tem mel de furo, coivara
 Urú, colchete e cião
 Tem passadiço e reidão
 Bolandeira e engenhoca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Tem facão rabo de galo

Feitiço na encruzilhada
 Tem manteiga engarrafada
 Fueiro, cela e badalo
 Tem arreio pra cavalo
 Tem tina e pau de galão
 Tem buscapé e mijão
 Espingarda soca-soca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Tem zundape e monareta
 Pão doce e caldo de cana
 Urtiga e tamiarana

Rádio de pilha e lambreta
 Tem pião e carrapeta
 Enrolada num cordão
 Vitrola com bolachão
 Tocando um choro de Noca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Ferroada de mutuca
 Xique-xique, macambira
 Feixe de lenha e imbira
 Forjo, quixó, arapuça
 Ralo de lata, cumbuca
 Ferro de brasa e tição
 Torno de rede, cambão
 Tem até feira de troca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão

Pau de sebo, cavalgada
 Lata pra assar castanha
 Carne passada na banha
 Circo de lona furada
 Arroz doce, maxixada
 Tem capucho de algodão
 Beija-flor e tesourão
 Fura-barreira na toca
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão
 Um golinha na gaiola
 Preso num visgo de jaca
 Uma bufa de tacaca
 Camiseiro e rabichola
 Não se avexe e embiciosa
 Eita! Bixiga taboca
 Isso só tem no sertão.

Um pinto gogó de sola
 Cana no pé do balcão
 Carro de boi e ferrão
 Brincadeira de biloca
 Eita! Bixiga taboca
 isso só tem no sertão
 Tem aidentu, gaitada
 Bigode, papa-capim
 Brocoió, briba, pantim
 Marreteiro e caningada
 Gogó, bocó e goipada
 Rodilha e cavilação
 Botija e assombração

(CRISANTO, 2014, p.80)

2ª Oficina: Voando nas asas do pavão misterioso

O Romance do Pavão Misterioso

Eu vou contar uma história
 De um pavão misterioso
 Que levantou voo na Grécia
 com um rapaz corajoso
 Raptando uma condessa
 Filha de um conde orgulhoso.
 Residia na Turquia
 Um viúvo capitalista
 Pai de dois filhos solteiros
 O mais velho João Batista
 Então o filho mais novo
 Chamava-se Evangelista.
 O velho turco era dono
 Duma fábrica de tecidos
 Com largas propriedades
 Dinheiro e bens possuídos
 Deu de herança a seus filhos
 Porque eram bem unidos.
 Depois que o velho morreu
 Fizeram combinação
 Porque o tal João Batista
 Concordou com o seu irmão
 E foram negociar

Na mais perfeita união.
 Um dia João Batista
 Pensou pela vaidade
 E disse a Evangelista:
 - Meu mano eu tenho vontade
 de visitar o estrangeiro
 se não te deixar saudade.
 - Olha que nossa riqueza
 se acha muito aumentada
 e dessa nossa fortuna
 ainda não gozei nada
 portanto convém qu'eu passe
 um ano em terra afastada.
 Respondeu Evangelista:
 - Vai que eu ficarei regendo
 os negócios como
 sempre eu trabalhei
 garanto que nossos bens
 com cuidado zelarei.
 - Quero te fazer um pedido:
 procure no estrangeiro
 um objeto bonito [...]

3ª Oficina: Ode ao Poeta dos Vaqueiros

Fabião das Queimadas – Poeta da liberdade (Hugo Tavares Dutra)

Canta, canta, cantador
 Canta, canta, cantador
 No exemplo das estrelas,
 O escravo Fabião,
 Libertou o seu destino,
 e saiu pelo sertão,
 Rabecendo o seu cantar,
 Juntando todo tostão,
 pra poder alforriar,
 O amor de seu patrão
 Que era uma escrava,
 que selou a condição,
 pro coroné Zé Ferreira
 ser o pai de Fabião,
 Redondo Sinhá, redondo Sinhá
 Redondo Sinhá, redondo Sinhá.
 Quem diz que fogo não queima,
 Que jurubeba não pega,
 Que lama não escorrega,
 Não é feliz no amor.
 O abc aprendi no mei do mundo,
 Vou dizer em um segundo
 Sem diploma de doutor
 Eu nunca vi constelação de patente
 Orientar navegante
 Sem dar luz a cantador
 Redondo sinhá
 Redondo sinhá
 Quando forrei minha mãe
 A lua saiu mais cedo
 Pra clarear o caminho
 De quem deixava o degredo
 Fabião tição de fogo,
 Filho de preta semente,
 Com a sua rabequinha,
 Quebrou o nó da corrente
 Rendondo sinhá
 Redondo sinhá
 Adeus, lagoa de velhos,
 que já foi de santa cruz,
 Adeus, fazenda queimadas,
 Fabião tornou-se luz.
 Canta, canta, cantador. (Hugo Tavares Dutra)

Verso composto por Fabião:

“Quando ouvirem falá

Que Fabião véio morreu,
 Todos pode acreditá
 Que a semente se perdeu:
 De muitos fio que tive
 Nenhum saiu que nem eu". (Fabião das Queimadas)

4ª Oficina: Cordel filho da viola, irmão de todas as Artes

1º Poema:

O Sertão só precisa de um agrado (SANTOS, 2016)

Feito moça nascida na pobreza
 De beleza sublime angelical
 Só carente de um toque sensual
 Que emoldure a sua natureza
 Essa terra sem luxo, sem riqueza,
 Quando hiberna na seca degradante
 Vira um reino encantado, deslumbrante,
 Ao banhar-se no líquido sagrado
 O Sertão só precisa de um agrado,
 Pra ficar mais bonito e verdejante.

Glosa: Gilberto

Mote: Hélio Crisanto

2º Poema:

Paulo Varela (2004)

Pro mode dessas doidice
 Que temo que escutar
 Tanta coisa rípitida
 Desses tanto bla-blá-blá
 Por isso qui tenho dito
 Os versos são mais bunito
 Do que esses pocotó
 Gente sem arte tá rico
 E ouvido não é pinico

E nem também urinó
 Faço coisa diferente
 Dessas raízes da gente
 Pois eu acho mais mió

Falo de nossas sabenças
 Das nossas maledecências
 Das coisas do mei rurá

Eu falo do sofrimento
 Do chicotar do jumento
 Do vôo do carcará
 Falo do gado magrenho
 Da cachaça, do engenho
 Do nordestino sofrido
 Desse mato ressequido
 Do espinho unha-de-gato
 Tocaia no mei do mato
 Das poça, do lamaçá
 Da mãe que dá de mamar
 Do aboiar do vaqueiro
 Do repicar do ferreiro
 Das prece, dos retirante
 Dos bando de avuante
 Do sol amarelo e quente
 Da fome de nossa gente
 Cangaia, borná, chucaio
 Tropeiro no seu trabaio
 Bisaca, xote, capim

Das negas, dos cabra ruim
 Viola, moitão, furquia
 Do calor do meio-dia
 Casa de taipa, forró
 Cachorro, gato, socó
 Dos cabôco bom de briga
 Das gostosas rapariga
 Trinchete, alguidá, panela
 Do pilão, cabaço e vela
 Do luar, da lamparina
 Dos perfume das menina
 Quengo, feira e caçote
 Biqueira, coice, magote
 Farinha, feijão, arroz

Do nosso baião-de-dois
 Cangapé, foice, matuto
 Nossa fé, do nosso luto
 Dos andar das romaria
 Do repente, cantoria
 Das beatas rezadeira
 Dos tiros de baladeira
 Dos bolão de vaquejada
 Dos coriscos, trovoada
 Enxada, perneira e pá
 Brida, roçado, vasante
 Mas vamos mais adiante
 Que não parei de falá.

3º Poema:

Aos Críticos (Rogaciano Leite)

Senhores críticos, basta/
 Deixai-me passar sem pejo/
 Que um trovador sertanejo/
 Vem seu pinho dedilhar/
 Eu sou da terra onde as almas/
 São todas de cantadores/
 Sou do Pajeú das Flores/
 Tenho razão de cantar/
 Não sou um Manuel Bandeira/
 Drumond, nem Jorge de Lima/
 Não espereis obra prima/
 Deste matuto plebeu/
 Eles cantam suas praias/
 Palácios de porcelana/
 Eu canto a roça, a choupana/
 Canto o sertão, que ele é meu.
 Vocês que estão no Palácio/
 Venham ouvir meu pobre pinho/
 Não tem o cheiro do vinho/
 Das uvas frescas do Lácio/
 Mas tem a cor de Inácio/
 Da serra da catingueira/
 Um cantador de primeira/
 Que nunca foi numa escola.
 Pois meu verso é feito a foice/
 Do cassaco corta a cana/
 Sendo de cima pra baixo/
 Tanto corta como espana/
 Sendo de baixo pra cima/

Voa do cabo e se dana.
 O meu verso vem da lenha/
 Da lasca do marmeleiro/
 Que vem do centro da mata/
 Trazida pelo leenheiro/
 E quando chega na praça/
 É trocada por dinheiro.
 O meu verso tem o cheiro/
 Da carne assada na brasa/
 Quando a carne é muito gorda/
 Esquentando, a graxa vaza/
 É a graxa apagando o fogo/
 E o cheiro invadindo a casa.
 Aqui é a minha oficina/
 Onde conserto e remendo/
 Quando o ferro é grande eu corto/
 Quando é pequeno, eu emendo/
 Quando falta ferro, eu compro/
 Quando sobra ferro eu vendo/
 Meu verso é feito a cigarra/
 Num velho tronco a sonhar/
 Que canta uma tarde inteira/
 E só para quando estourar/
 Que eu troco tudo na vida/
 Pelo prazer de cantar.
 Quem foi que disse/
 Professor de que matéria/
 Que o sertão só tem miséria/
 Que só é fome e penar/

Que é a paisagem/
 Da caveira duma vaca/
 Enfiada numa estaca/
 Fazendo a fome chorar.
 Não pode nunca imaginar/
 O som que brota/
 Da cantiga de uma grotá/
 Quando chuva cai por lá/
 O cheiro verde/
 Da folha do marmeleiro/
 E o amanhecer catingueiro/
 No bico no sabiá.
 Tem mulungu do vermelho/
 Mas vivo e puro/
 E tem o verde mais seguro/
 Que tinge os pés de juá/
 A barriguda mostrando/
 O branco singelo/
 E a força do amarelo/
 Na casca do umbu-cajá.
 Criou-se o estigma/
 Do matuto pé de serra/
 Que tudo que fala erra/
 Porque não pôde estudar/
 Só fala versos matutos, obsoletos/
 Feitos por analfabetos/

Que mal sabem se expressar.
 Falam no sul com deboche/
 Que isso é cultura/
 De só comer rapadura/
 Como se fosse manjar/
 Saibam que aqui/
 tem abelha de capoeira/
 E o mel da flor catingueira/
 É mais doce que o mel de lá.
 Temos poesia que exalta/
 O que é sentimento/
 E a força do pensamento/
 De quem sabe improvisar/
 Tem verso livre/
 Tem verso parnasiano/
 E mesmo longe do oceano/
 Tem galope à beira-mar.
 Zefa Tereza me ensinou/
 Que prum caboclo/
 Entrar na roda de côco/
 Tem que saber rebolar/
 Soltar um verso na roda/
 Que se balance/
 E no movimento da dança
 Fazer o côco rodar.

4º Poema:

Triste Lembrança (Adriano Bezerra)

Guardo dentro da lembrança
 Quando o meu pai sem dinheiro
 Sem nenhuma esperança
 Botava no bagageiro
 Um saco branco de pano
 Depois saía sem plano
 Embalado na carreira,
 Da roça para a cidade
 Todo cheio de vontade
 De voltar com uma feira.
 Ano seco, sem fruteira,
 Sem ter milho, sem feijão,
 Sem batata ou macaxeira,
 Pra comer na refeição
 Muitas vezes o que tinha
 Era um pouco de farinha,
 Com alho, cebola e sal

E mamãe pra nós fazia
Mexido numa bacia
Como prato principal.
Lembrar disso me faz mal
Mas como posso esquecer?
Foi tudo muito real
E nem posso me conter
Quando relembro o regresso
De papai, que sem sucesso,
Despontava entristecido
Trazendo vazio à mão
O saco, sem fruta ou pão
Cabisbaixo e ressentido.
Hoje, porém já crescido
Distante de tanta dor
Mesmo com tudo sofrido
Aprendi dele o valor
De homem justo e decente...
E não há maior presente;
Papai lhe sou muito grato!
Daqui sigo lhe honrando,
Sentindo e me recordando
Olhando pra o seu retrato.