



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM  
E ENSINO

A LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES

Arinélio Lacerda dos Santos Júnior

Campina Grande – PB, Setembro De 2014

Arinélío Lacerda dos Santos Júnior

## A LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PREFESSIONES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Linguagem e ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientação: Prof. Dr<sup>a</sup>. Naelza de Araújo Wanderley.

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG**

S2371 Santos Júnior, Arinélcio Lacerda dos.  
A literatura de cordel e a formação continuada dos professores /  
Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior. – Campina Grande, 2014.  
115 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade  
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Naelza de Araújo Wanderley".  
Referências.

1. Literatura de Cordel. 2. Formação Docente. 3. Ensino.  
I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

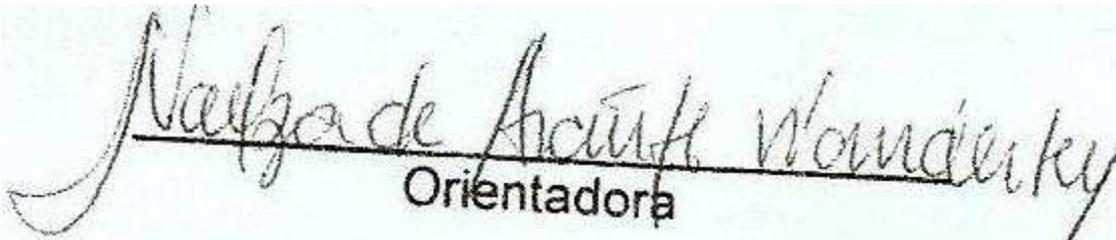
CDU 82-91(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Arnelio Lacerda do Santos Júnior

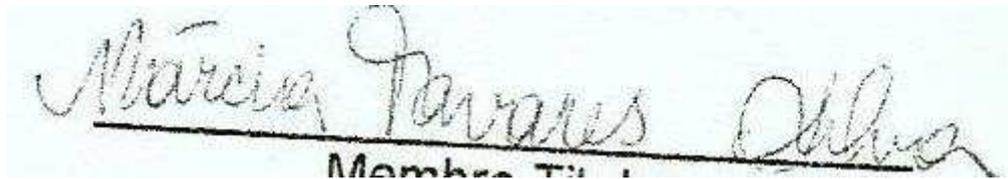
Defesa de dissertação:

Banca Examinadora



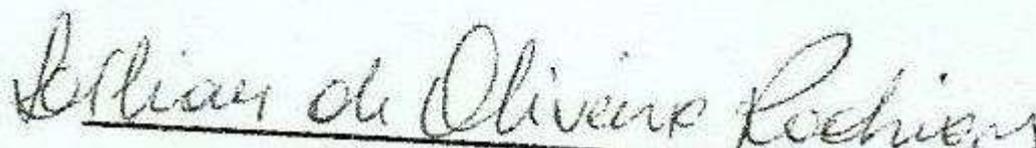
Naelza de Araújo Wanderley  
Orientadora

Professora Dr<sup>a</sup> Naelza de Araújo Wanderley – POSLE/ UFCG  
(Orientadora)



Márcia Tavares Silva  
Membro Titular

Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Tavares Silva – POSLE/ UFCG  
(Examinadora)



Lilian de Oliveira Rodrigues

Professora Dr<sup>a</sup> Lilian de Oliveira Rodrigues - UFRN  
(Examinadora)

Dissertação aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

*Aos meus queridos pais, Arinélcio e Fátima,  
que, com as suas simplicidades e sabedorias,  
ensinaram-me e confiaram-me que conseguiria  
vencer todas as etapas que a vida já impôs,  
DEDICO.*

*Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale à pena (...). Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar os nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (ALVES, J. H. P., 2007, p. 26)*

## Agradecimentos

A Deus, que me deu a vida e a sabedoria, que colocou as pessoas certas, nos momentos certos em meu convívio. Por Ele ter me permitido crescer em uma família que me ama e que eu a amo;

Aos meus pais, Arinélcio e Fátima, alicerces valiosos da minha vida e que não me faltaram, em nenhum momento, seja com o amor, seja com a educação;

As minhas irmãs, Adriana e Adélia, pela grande ajuda, seja através dos conselhos, seja nos momentos de afagos ou ainda que nas discordâncias. Em especial, a minha irmã Andréa, por ouvir as minhas angústias, por me chamar a atenção, por tantas vezes tentar me guiar pela razão e por sempre incentivar-me a conquistar novos desafios, encorajando-me e servindo-me de inspiração por tudo que já conquistou;

Aos meus sobrinhos que, embora pequenos e com pouco conhecimento do que ocorre a nossa volta, instigam-me a crescer cada vez;

A todos os amigos que sempre estiveram torcendo por mim. Laços de amizade construídos desde o Ensino Médio, na escola Premem, e que se sustentam até hoje.

A Hélder Pinheiro, pela paciência nos ensinamentos, pelos seus sábios conselhos, por ser um professor que não faz questão de compartilhar tudo aquilo que aprendeu em sala de aula e/ou com a vida e por oportunizar experiências com o cordel, desde o meu egresso na Universidade;

A Ananília Meire, pelos sábios conselhos, pelos momentos compartilhados de angústia, de felicidade e de união. Meses difíceis, mas que foram atenuados pelas suas palavras, pelos seus gestos e pelas muitas risadas.

A Mariana Ribeiro, uma pessoa guerreira, inteligente, corajosa e destemida. Foi gratificante ter dividido meses de trabalho, de estudos e de dificuldades. Aprendi, com o tempo, a admirá-la ainda mais. Meu carinho e respeito, ela sempre terá.

A Naelza de Araújo Wanderley, minha orientadora, que colaborou para a conclusão deste trabalho dissertativo, acompanhando-me de forma compreensiva, dedicada e generosa. Mostrou-se preocupada não apenas com os resultados que seriam obtidos com a conclusão do trabalho, mas com aquilo que eu levaria de todo esse processo de aprendizagem.

Aos membros da banca examinadora de defesa, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Líliam de Oliveira Rodrigues e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Tavares Silva e a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Candeia Rodrigues, presente na banca de qualificação, pelas valiosas contribuições prestadas ao enriquecimento deste trabalho;

Aos mestrand@s do ano de 2012, que sempre compartilharam discussões, conselhos, incentivos, brincadeiras e realizações. Obrigado pela convivência agradável nos momentos de alegria e de tristeza.

As professoras colaboradoras que, gentilmente, aceitaram participar deste desafio;

A todos os meus professores desta longa caminhada, pelas contribuições e por fazerem parte da minha formação profissional e humana;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na representação da coordenadora Sinara de Oliveira Branco, pela oportunidade de realizar mais um sonho em minha vida.

## RESUMO

Ao refletir sobre as atuais práticas de ensino de literatura, especificamente, o trabalho com o cordel na sala de aula, sugere-se metodologias que venham a favorecer a interação entre o leitor e o texto literário. Nesta dissertação relata-se um experimento com o cordel vivenciado por professores do Ensino Médio, de escolas públicas paraibanas, localizadas na cidade de Campina Grande, Paraíba. O objetivo da pesquisa é refletir sobre a prática de ensino de literatura a partir do uso do cordel enquanto texto literário, contribuindo para a formação continuada de professores do Ensino Médio. Também faz parte dos objetivos conhecer as práticas docentes, caracterizando a mediação dos professores participantes e favorecendo a convivência com a Literatura de Cordel. Para tanto, utiliza-se como fundamentos teóricos Cosson (2012); Colomer (2007); Marinho e Pinheiro (2012); OCEMs (2008); Tardif (2011) e Zilbermam (1989), no que se refere sobre os saberes construídos pelos docentes ao longo da sua formação e as implicações para o ensino da Literatura. Além disso, utiliza-se para as considerações sobre a literatura de cordel os pressupostos de Abreu (1999); Curran (1973); Diégues Jr. (1986); Galvão (2001) e Santos Jr. (2010), no que tange as reflexões sobre a Literatura de Cordel a sua historiografia, bem como as mudanças ocorridas ao longo das décadas. Entre os resultados obtidos, constata-se que a Literatura de Cordel ainda se encontra distante da sala de aula, seja pela falta de uma abordagem metodológica adequada, seja pela ausência da Literatura de cordel na formação acadêmica docente. Deste modo, observa-se que há uma predileção por textos cristalizados, geralmente, pelos livros didáticos. A busca por um auxílio metodológico e novos conhecimentos sobre o cordel possibilitou, através da participação dos docentes, uma ampliação de abordagens de leitura e trabalho em sala de aula.

**Palavras chave:** Formação docente. Literatura de Cordel. Ensino.

## RÉSUMÉ

Réfléchir sur les pratiques actuelles de l'enseignement de la littérature, spécifiquement le travail avec le Cordel dans la salle de classe, ce qui suggère des méthodologies qui peuvent favoriser l'interaction entre le lecteur et le texte littéraire. Dans ce mémoire, nous présentons une expérience avec le cordel vécue par des étudiants du lycée dans des écoles publiques situées à la ville de Campina Grande, Paraíba. L'objectif de notre recherche est de discuter la pratique de l'enseignement de la littérature basé sur l'utilisation du cordel comme un texte littéraire, afin de contribuer à la formation continue des enseignants. Il fait également partie des objectifs de ce travail connaître les pratiques d'enseignement, montrer les caractéristiques de la médiation des professeurs participants et de promouvoir la coexistence avec la Littérature de cordel. Par conséquent, il est utilisé comme fondements théoriques Cosson (2012); Colomer (2007); Marine et Pinheiro (2012); OCEMs (2008); Tardif (2011) et Zilbermam (1989), concernant les connaissances acquises par les enseignants pendant leur formation et les implications pour l'enseignement de la littérature. En outre, pour l'examen et les réflexions sur la littérature de cordel nous nous appuyons sur les hypothèses de Abreu (1999); Curran (1973); Diégues Jr. (1986); Galvão (2001) et Santos Jr. (2010) aussi que son historiographie et les changements au fil du temps. Parmi les résultats, il semble que la littérature de cordel est encore loin de la salle de classe en raison de l'absence d'une approche méthodologique adéquate, aussi bien que pour son absence dans la formation universitaire. Ainsi, nous vérifions qu'il existe une prédilection par les textes cristallisés, le plus souvent par les manuels. La recherche d'un support méthodologique et des nouvelles connaissances sur le cordel ont été possibles grâce à la participation des enseignants, une croissance des approches de lecture et de travail en classe.

**Mots clés:** Littérature de Cordel. Formation des enseignants. Enseignement.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	12
<b>Capítulo I</b>	
1 Os saberes e a formação profissional.....	17
1.1 A literatura no Ensino médio.....	20
1.2 A contribuição da Estética da Recepção para as aulas de Literatura.....	26
1.3 A função mediadora do professor na leitura de textos literários.....	36
1.4 O cordel na sala de aula.....	38
<b>Capítulo II</b>	
2 A cultura popular e o cordel.....	43
2.1 A Literatura de Cordel: poesia secular.....	46
2.2 Cordel em território brasileiro: uma poética singular.....	51
<b>Capítulo III</b>	
3 Da teoria à prática: a literatura de cordel na escola.....	64
3.1 Quem são as colaboradoras?.....	67
3.2 O docente enquanto mediador do texto literário.....	73
3.3 Prática docente: a poesia e o cordel.....	84
3.4 Duas vivências com o cordel.....	94
3.4.1 O contato com a poesia de Maria Godelivie.....	95
3.4.2 A vivência com a poesia de Antônio Francisco.....	101
<b>4 Considerações</b> .....	110
Referências.....	114
Anexos.....	118
Apêndices.....	122

## INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos professores do Ensino Médio é realizar, em sua prática docente, uma aproximação mais efetiva entre o que estudou nos componentes curriculares da universidade e o que se utiliza no cotidiano escolar. Talvez, esse desafio deva-se ao fato do ensino de literatura, na maioria das vezes, acontecer através de uma abordagem em que a leitura literária não é privilegiada, condicionando o texto em sala de aula a um patamar historiográfico e teórico.

É necessário refletir sobre o atual papel do professor enquanto mediador do texto literário e, por consequência, no atual papel da escola perante o discente. Embora não seja somente sua a responsabilidade, é importante o educador pensar em como a escola orienta e conduz o aluno a compreender o papel da literatura, a sua função social e o motivo que o leva a estudá-la.

Acredita-se que, se o aluno não consegue encontrar uma relação direta com o texto literário, o mesmo não o percebe como um instrumento capaz de apresentar possíveis cenários que dialoguem com a sua realidade. A própria recepção do leitor já muda quando uma narrativa, por exemplo, abarca elementos que são naturalmente reconhecidos. Por isso, se faz necessário pensar em abordagens para o trabalho com a literatura, a partir da leitura de cordéis como instrumentos de humanização, de identificação e como meio para conhecer as suas necessidades não apenas através da reflexão, mas do respeito e da valorização à cultura em que encontra-se inserido.

No ambiente da sala de aula, nota-se que, não diferentemente de outras literaturas que sofreram com a crítica literária, como as africanas e as de autoria feminina, o cordel passou muitas décadas sem ser reconhecido pelo seu valor estético-literário, sendo abordado apenas como um recorte cultural, como representante de algo em declínio ou em forma de resgate a algo que encontra-se em extinção.

É evidente que, com o passar dos anos, essa ideia do cordel como recorte cultural diminuiu consideravelmente diante das inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre temas que se relacionavam ao seu estudo, voltados, inclusive, para o uso dentro do ambiente escolar. Entretanto, tais estudos, mesmo cumprindo seus objetivos, foram insuficientes para reverter um quadro que inclui a cristalização de determinados poetas e determinadas abordagens para o uso do folheto em sala de aula.

Constata-se que, muitas vezes, a utilização do cordel em ambiente escolar ocorre através de um processo de escolarização ou didatização e não voltada para a promoção de uma leitura que desperte nos discentes além do caráter reflexivo, enaltecido por Colomer (2007), também o viés humanizador através de suas considerações sobre o papel da literatura em sua vida. Às vezes, uma simples leitura prazerosa, como forma de abordagem, é sequer apresentada aos discentes pelos seus docentes que, por motivos diversos, não compreendem a função social que o folheto, assim como as demais formas de expressão literária podem atribuir na vida de qualquer aluno.

Na visão de Colomer (2007), o texto literário não deve ser usado como objeto ou instrumento que tem como pretexto apenas o ensino reducionista. Para a autora, o que deve ser aplicado é a leitura literária, para que o aluno possa abrir sua visão de mundo e, com isso, atribuir sentido ao texto a partir das suas próprias intervenções. As considerações aplicadas pelos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) convergem com as palavras de Colomer, que sugerem o cordel como um possível texto a ser apreciado pelos alunos durante o ensino médio, uma vez que a existência de diversas temáticas facilita o trabalho da compreensão e da promoção do debate entre os alunos. A própria poeticidade existente no folheto também contribui para o reconhecimento de algumas especificidades encontradas na poesia, como a versificação, a métrica e a rima.

Entretanto, quando se observa a prática, mesmo apoiados por tais documentos, são poucos os docentes que utilizam o cordel em seu planejamento escolar, assim como é restrito o número de livros didáticos que apresentam o folheto como um texto com

características próprias de poeticidade. Em geral, o que se percebe é que a abordagem nos livros didáticos apresenta-se como um apoio gramatical, um exercício sobre variação linguística ou uma associação com a época medieval da literatura.

Ao observar as condições de utilização do folheto e o seu uso em sala de aula, a partir de experiências<sup>1</sup> já realizadas, supõe-se a possibilidade da existência de pouco conhecimento do docente sobre as especificidades da Literatura de Cordel e os contextos históricos que permearam o seu desenvolvimento no Nordeste e, posteriormente, no resto do país. Supõe-se também o uso de metodologias inadequadas para o trabalho com esse gênero, uma vez que, na maioria das vezes, o mesmo é utilizado de forma vaga, apenas voltando-se para as questões formais que se consagraram a partir de alguns autores, como a sonoridade e o emprego da variedade linguística local. Soma-se a isso as interpretações convencionais de autores que abordam o cordel, nos livros didáticos, voltada apenas para um historicismo e para o enquadramento estilístico.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a abordagem de leitura e a utilização do uso do cordel enquanto texto literário, contribuindo para a formação continuada de professores do Ensino Médio. Também faz parte dos objetivos conhecer as práticas docentes, caracterizando a mediação dos professores participantes e favorecendo a convivência com a Literatura de Cordel. Pensar no professor apenas como uma única voz na sala de aula é não dar a chance de o discente refletir, argumentar, se posicionar e revelar-se crítico em relação ao meio em que vive.

Observa-se, assim, a importância do papel de professor enquanto mediador. Ações como deixar que o aluno tenha contato com a obra literária sem interferências, realizar a leitura literária na forma oral, provocar o diálogo, o debate, a discussão, privilegiar a visão e as vivências pessoais de cada aluno, de modo que resulte em novas descobertas faz do docente não um seguidor fiel do livro didático, mas um mediador de novos conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Experiências realizadas a partir de pesquisas e participação em eventos regionais e nacionais ao longo de cinco anos como pesquisador.

Idealizado o tema, a questão da pesquisa vem a ser como o processo de escolarização da Literatura de Cordel ocorre no ensino médio em escolas estaduais de Campina Grande?

Dessa forma, a experiência consiste na discussão da formação continuada de professores do ensino médio, a partir da leitura de folhetos, através de uma abordagem receptiva causada por tais textos. No decorrer da experiência, trabalhou-se com uma sequência de atividades de leitura, partindo da opinião dos participantes tanto no que se refere às problematizações históricas que envolvem o surgimento do cordel em território brasileiro, quanto o debate sobre os folhetos.

Para tanto, o presente trabalho encontra-se desenvolvido em três capítulos. O primeiro capítulo está distribuído em cinco partes. Inicialmente, discutem-se *os saberes e a formação profissional*, uma vez que se entende como não estando atrelado somente ao campo acadêmico, mas as próprias vivências de cada professor, construídas durante um processo de concepção que se inicia, por vezes, no ato da escolha da carreira de docente e que se estabelece para o resto da vida. Em outro momento, propõe-se a discutir *a literatura no Ensino Médio*, pontualmente, sobre como a literatura é tratada como objeto de ensino-aprendizagem, levando em consideração os desafios enfrentados pelos professores e as opções de caminhos com a abordagem do texto. Em um terceiro momento, a dissertação trata *sobre a função medidora do professor na leitura de textos literários*, discutindo sobre um possível papel dentro da sala de aula, o seu desempenho e as modalidades de ensino-aprendizagem que podem ser construídas com os discentes. Já em *a contribuição da estética da recepção para o ensino da literatura* considera-se alguns dos conceitos elaborados por Jauss (1994) e Iser (1996; 1999) no que tange o desenvolvimento de abordagens metodológicas da literatura. Por último, considera-se o uso do *cordel em sala de aula*, um espaço conquistado apenas na última década, mas que ainda é contemplado com atividades, muitas vezes, voltadas para a promoção de festas populares típicas e uso de cunho gramatical.

No segundo capítulo, as discussões se voltam para a historiografia da literatura de cordel. Dividido em três partes, sendo a primeira sobre *a cultura popular e o cordel* discute-se sobre o posicionamento de determinados pesquisadores sobre o modo de analisar a literatura de cordel, posicionando-se ou por um viés folclorista ou de valorização da cultura. Em outro momento, tem-se *a literatura de cordel: poesia secular*, discorrendo sobre as origens euroasiáticas do folheto e algumas de suas características. A última parte discorre sobre *o cordel em território brasileiro*, no que diz respeito a ser *uma poética singular* e compreendendo desde as possíveis semelhanças com o cordel português até a consolidação do folheto como um bem cultural do nosso país.

Por fim, no terceiro capítulo ocorre a discussão de todo o trabalho de diagnose e intervenção realizado juntos aos professores do ensino médio, participantes da pesquisa, de escolas públicas de Campina Grande, a fim de discutir situações vivenciadas pelos mesmos junto ao trabalho com o folheto. Ainda neste último capítulo, se discute algumas *experiências docentes com o cordel* vivenciadas entre o pesquisador e os sujeitos participantes, a partir de atividades desenvolvidas durante a realização da intervenção.

## CAPÍTULO I

### 1 OS SABERES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Não é de hoje que a prática de ensino e o processo de formação de professores de língua portuguesa vêm chamando atenção de pesquisadores. Já na década de 80, impulsionados pelas contribuições da Estética da Recepção, entre elas, a aproximação de autores e obras de diferentes épocas, abordando a literatura junto a outras linguagens artísticas, como o cinema, a música e o teatro, alguns estudiosos buscavam, na sala de aula, os motivos que levavam os níveis de aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa, e conseqüentemente de literatura, a patamares inferiores aos desejados.

Em 2013, segundo relatório do Inep<sup>2</sup>, apenas 29,2% dos estudantes de 3º ano do ensino médio apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, aquém dos 40% estabelecidos como meta pelo Ministério da Educação. Tais números contribuem para uma preocupação mais recorrente com a formação profissional e a prática de ensino que se exerce em sala de aula, gerando um número mais significativo de pesquisas nas instituições acadêmicas, como a desenvolvida por Farias (2013), abordando o uso da poesia de autoria feminina por professoras de uma escola do interior do Estado da Paraíba.

Em geral, as pesquisas desenvolvidas nas Universidades apontam para uma real necessidade de se revisar não apenas a prática pedagógica exercida pelo professor do ensino médio em sala de aula, mas o modo como o mesmo age dentro do seu espaço escolar, diante dos discentes, como o seu posicionamento, muitas vezes, extremista, hierárquico, sem chances para o diálogo. Em muitas pesquisas, que tratam sobre a formação docente do professor de literatura, o que se tem considerado é que o mesmo é tido como motivador de determinados saberes profissionais.

---

<sup>2</sup> Números disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Logo, considera-se as palavras de Tardif (2011) sobre o *saber profissional/docente*, que não se trata de algo inerte, mas algo que acompanha o docente de língua portuguesa durante toda a sua trajetória profissional, desde o início, na graduação, no qual esse saber se constrói com a pessoa e a personalidade de cada um, com a sua experiência de vida e até com as relações que esse profissional mantém com os seus alunos. Ele passou a ser encarado como o ser que organiza os seus conhecimentos de acordo com o que eleger ser necessário para a sala de aula, através das suas vivências, das suas trajetórias de formação acadêmica e aperfeiçoamento profissional.

No que se concerne à problemática da formação de professor e a sua mobilização de saberes, acredita-se no que Tardif (2011) afirma ao pontuar que é preciso colocar a formação inicial/contínua em função da busca pela aquisição de capacidades profissionais. Ou seja, em geral, não basta o profissional passar alguns anos estudando teorias e tentando colocá-las em prática durante o processo de estágio, como ocorre nos cursos de licenciaturas, como o curso de Letras. É preciso se atualizar, constantemente, pois a sociedade pede isso, uma vez que da mesma forma que ela passa por diversas transformações, o sistema educacional, e tudo que faz parte do mesmo, também se transforma e se adapta a novas ideias, abordagens, que são necessárias para o desenvolvimento de novas práticas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o autor aponta que as capacidades profissionais precisam ser encaradas através de uma atitude diferente, acionando o que ele considera como um saber-mobilizar, em que somente a técnica e a teoria não são suficientes para promover uma atividade docente de relevância. É preciso conhecer, observar, mobilizar as informações tecnicamente disponíveis e que foram produzidas a partir de situações que envolvam práticas sociais, econômicas, culturais e técnicas. Em outras palavras, é necessário que o professor mobilize não apenas aquilo que ele aprendeu dentro da Universidade ou da sala de aula, mas também resgate tudo aquilo que foi absolvido ao longo da sua vida. Dessa

forma, Tardif (2011) considera que a junção desses saberes múltiplos, acionados adequadamente, proporciona o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

Para Tardif (2011, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Assim, as atividades docentes podem ser vistas através de um olhar pluralista, isso porque tal mobilização envolve: os saberes da formação profissional, o conjunto de saberes desenvolvidos a partir das escolas do ensino básico até as ciências da educação; os saberes disciplinares, partindo da seleção de conteúdos da instituição universitária; os saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, ou seja, programas escolares; e os saberes experienciais, em que os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, os desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano.

É interessante ressaltar o que Tardif (2011) considera ainda como saber experiencial, uma vez que envolve uma prática recorrente do profissional de educação e que, normalmente, sequer é observado. Entende-se o saber experiencial como sendo o resultado das atitudes do professor que denunciam uma vivência baseada em seu trabalho do cotidiano e o conhecimento do meio no qual o mesmo se encontra inserido, como em situações fora do eixo acadêmico, ou seja, são os conhecimentos, que resultam em ações tomadas em sala de aula, que se diferenciam das teorias conhecidas durante o período de formação profissional universitário, mas apreendidas ao longo das vivências com a realidade escolar em que trabalha, através dos seus alunos ou da sua comunidade. Entende-se, nesse sentido, como a presença de fatores externos que influenciam no processo ensino-aprendizagem.

Para ilustrar tal propositura, tem-se um professor, em início de carreira, que se vê diante de uma turma com um determinado número de alunos. Inicialmente, o profissional tende a sequenciar todo o seu trabalho de ensino-aprendizagem a ser realizado na sala de

aula. Essa é a forma natural da situação, pois além de coibir a insegurança, o profissional aprendeu na universidade que a melhor forma atenuar os problemas que possam surgir durante uma aula é através da elaboração de uma sequência didática. Algo que se aprende no meio acadêmico como parte do processo didático.

Entretanto, com o passar do tempo, com o amadurecimento profissional, com o hábito da docência, o professor acaba por internalizar o que deve e como deve ser trabalhado um determinado assunto, mesmo que aconteçam imprevistos durante a aula. Esse é um processo natural da prática docente e que vem a partir do que Tardif (2011) considera como sendo um saber experiencial.

Desse modo, o que se percebe é que a construção dos diversos saberes – experiencial, profissional, curricular, disciplinar – , no ambiente da sala de aula, não é algo isolado. Pelo contrário, na interação do espaço didático eles se misturam a ponto de possibilitar o uso conceitual do termo plural para as características que envolvem o trabalho do ensinar. Logo, o professor é aquele que, muitas vezes, tem por característica o desejo de estar sempre se atualizando e procurando se aperfeiçoar.

### **1.1 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

A prática escolar, voltada para o texto literário, em que se observa em muitas salas de aula é a que utiliza a literatura apenas como pretexto para estudo de aspectos gramaticais, como aponta Farias (2013). Martins (2006, p, 83) constata que, “em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais”. Pelo menos na teoria, essa prática parecia ter sido superada, mas na realidade ainda é recorrente na escola a ideia de tomar fragmentos do texto literário, como fazem muitos autores de livros didáticos, apenas para trabalhar aspectos ortográficos, gramaticais, deixando de lado a leitura do texto literário.

Segundo Cosson (2012), no Ensino Médio, o problema gira em torno de três tendências dominantes que configuram a prática docente e que resultam na fuga do contato direto do leitor com o texto literário: a substituição da literatura considerada por alunos ou professores como “difícil” por uma mais “fácil”, a redução do conhecimento literário a um conjunto de informações externas às obras e aos textos e a substituição dos textos originais por resumos ou outro tipo de síntese.

Essas práticas contribuem para que o estudo literário esteja pautado em um patamar sempre genérico, superficial da compreensão textual. Muitas vezes, em uma espécie de decodificação. Em outras situações, quando o professor rompe com uma dessas três barreiras, sua didática aproxima-se de um trabalho voltado para a historiografia da literatura, enfatizando datas, características, conceitos e fatos históricos, em detrimento da discussão, da compreensão e da interpretação. Sobre as consequências de uma abordagem literária que priorize somente a historiografia, Alves (2006, p. 114) ressalta que

Ora, o ensino da literatura se tornou para a maioria dos alunos do nível médio, não um encontro pessoal com uma determinada obra, mas um tormento, uma vez que têm que decorar uma lista relativamente longa de autores e obras, características de estilo de época, afora as fichas de leitura (que agora mudaram de nome) para serem respondidas.

Além disso, a grande maioria dos manuais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores não contribui muito para a formação de leitores literários, pois, de modo geral, se limitam a informar ano da publicação da obra, a vida de seu autor, em listar outros exemplos de produções literárias e o movimento estético ao qual a obra encontra-se inserida, mas não colocam o leitor em contato com o texto, não informa o contexto de criação e não explora, através da leitura, a parte semântica e analítica. Nessa perspectiva, o livro didático, doravante LD, de acordo com Alves (2006, p.112) “não possibilita uma experiência de leitura mais livre, que poderia, inclusive, englobar traços predominantes de um estilo de época, mas também apontar alguns limites nessa forma de classificação”.

Dessa forma, podemos afirmar que essa abordagem dos textos literários em sala de aula não atende ao principal objetivo do ensino de literatura que, de acordo com Alves (2006, p. 114), é o de “formar leitores de obras literárias. Leitores capazes de se colocar diante do texto, de estabelecer, mesmo de forma às vezes precária, um diálogo com o que ali está posto, a partir de suas percepções”.

Enfatiza-se o que apresentam alguns documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), doravante PCNEM, e os Referências Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), ao demonstrarem a preocupação de que o ensino de literatura não fique restrito ao estudo das características das escolas literárias, por exemplo. Nesse contexto, esses documentos trazem reflexões sobre a inserção da Literatura no currículo do ensino médio, defendendo que a Literatura, além de romper com a hegemonia do trabalho alienado, constitui-se “como meio de educação da sensibilidade (...) como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado” (BRASIL, 2006, p.52-53). A Literatura passa a ser indicada nesses documentos como “fator indispensável de humanização”.

Segundo Candido (1972), deve-se considerar a literatura como força humanizadora, mas não como sistema de obras. Para ele, a literatura deve ser vista como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem. Isso faz com que seja incorporada em todas as funções que por vezes comporta, da função psicológica (fantasia - devaneio) à função social (integradora – transformadora), e possivelmente a função formativa – educacional. A literatura é concebida como um bem que propicia o acesso a uma forma de cultura superior no sentido da realização artística.

Em consonância com Candido, Alves (2006) segue o mesmo parecer dialógico em se tratando do ensino de literatura na sala de aula. O pesquisador ressalta que a literatura deve abrir caminho para o diálogo em sala de aula, para as descobertas, para a identificação e para a formação da identidade dos jovens, sendo assim, importante proporcionar o diálogo e a (des)construção de (pre)conceitos sobre a sala de aula (ALVES,

2006). Cosson (2006) também acredita nesse poder humanizante e humanizador da literatura, afirmando que esta nos fornece, não só o senso de nós mesmos, como também o da comunidade em que vivemos. Observa-se a importância de propiciar, aos alunos, um contato com a literatura que favoreça um letramento literário<sup>3</sup>, de modo que a literatura esteja em prol da formação humana.

De acordo com Alves (2002), a grande motivação do leitor fora dos muros escolares é o interesse próprio, a curiosidade, o prazer da leitura, fatores intrínsecos que não se podem conseguir de maneira impositiva. Como o prazer da leitura literária é um algo intelectual, ao longo da trajetória de leitura, o professor deve trabalhar conhecimentos estéticos e semânticos de forma gradativa, a fim de que estes sirvam ao propósito de ampliar os sentidos de cada texto a ser lido pelo aluno.

Entende-se que todo o processo cognitivo<sup>4</sup> da aprendizagem de leitura realizado pelo aluno vem de muito antes do procedimento iniciado no primeiro ano do ensino médio, inicia-se logo nas primeiras séries do Fundamental e se estendem por toda a vida. Muitos estudos atestam que quanto mais cedo o aluno iniciar a sua formação literária, mais rápido será a sua independência interpretativa perante o texto literário. Entretanto, esse processo de contribuição, iniciado com o docente, para a formação literária do aluno-leitor, é efetivado no primeiro ano do Ensino Médio e termina em seu último ano de escola básica. É quando se acredita que o aluno-leitor estará apto a realizar a sua própria leitura sem a mediação de nenhum professor, atentando para as especificidades que qualquer texto literário exige.

Através da leitura literária o papel do professor tende a ser de mediador, com atitudes que promovam a discussão, o diálogo e/ou o debate. A palavra mediação é muito bem utilizada por Colomer (2007) ao afirmar que, quando o efeito e a compreensão da leitura são alcançados, a ação incide sobre o verdadeiro papel do “guia” (do professor), na

---

<sup>3</sup> Segundo Cosson (2012), letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Além disso, é uma habilidade que o aluno conquista para ler textos literários, requerendo uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

<sup>4</sup> Por processo cognitivo entende-se como a realização das funções estruturais da representação ligadas a um saber referente a um dado objeto literário.

qual deve se partir da competência que os alunos demonstram para fazer esse trabalho de interpretação. Na prática, os leitores gostam de conhecer as interpretações que outros leitores mais preparados – ou especializados, como distingue a autora – fizeram sobre determinada obra.

Para Colomer (2007), é natural que os alunos busquem no professor o que a autora considera como “iluminação retrospectiva”, uma vez que os mesmos possuem conhecimento sobre todos os aspectos da obra literária que se encontra como alvo de leitura. O termo “iluminação retrospectiva” é também usado por C. S. Lewis (1982) ao explicar sobre a importância da troca de experiências literárias entre leitores. Sobre isso, Lewis comenta:

Longe de mim insinuar que essa luz retrospectiva sobre nossas experiências literárias prévias careçam de valor. Pertencemos a um tipo de pessoas que não se conformam em ter essas experiências, mas que, além disso, querem analisá-las, compreendê-las e expressá-las. E como todo ser humano – ou seja, como animais sociais que somos – queremos “comparar nossas notas” (...) é natural e totalmente adequado que nos produza prazer inteirar-nos do que pensa uma mente superior sobre uma obra excepcional. (LEWIS, 1982, p. 98)

Tais condições formam parte dos saberes exteriores, dos saberes adquiridos sobre o sistema literário, das noções construídas durante o período escolar e que fazem o aluno-leitor saber que a sua leitura se produz a partir de coordenadas socialmente recebidas e que também são compartilhadas, “que a condicionam, ao mesmo tempo em que a enriquecem” (COLOMER, 2007, p.184).

Talvez, no sentido de condicionar e enriquecer o aprendizado, de forma gradativa, os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006), encontra-se uma proposta de leitura para o Ensino Médio pautada na inversão do modo como se apresentam as matrizes curriculares. Ao invés de iniciar os estudos literários por autores mais antigos, por exemplo, deve-se partir da leitura de autores contemporâneos. É evidente que há uma tradição literária em valorizar historicamente as obras literárias cristalizadas pela crítica que constituem o vasto

acervo que formam a literatura brasileira<sup>5</sup>, como produção bem acabada da cultura humana, e que, por isso, merece ser lida, até como direito de todo educando.

O problema são os procedimentos metodológicos no ensino da literatura. Pennac (1994) ilustra bem a impossibilidade de a leitura obrigatória ocorrer de modo significativo, pois para apropriar-se do sentido dos textos é necessária uma interação social intensa. Em lugar da imposição, prefere pensar em sedução, em um processo ao longo do qual o conhecimento estético vá se produzindo gradativamente, não como um fim, em si, mas como um meio fundamental para a compreensão e, conseqüentemente, para a apropriação dos sentidos. A grande diferença é que, neste caso, a arte é concebida como uma necessidade do ser humano e não como uma continuação educativa ou mera tarefa escolar.

Quanto à questão historiográfica da literatura, os estudos apontam a relevância de deslocar o estudo da história da literatura para o final do ensino médio como uma ação significativa, tendo em vista que a essa altura desse nível de ensino, após o contato direto com os diversos gêneros literários, o aluno seria capaz de "discutir aspectos formais e temáticos" da história da literatura, podendo ter uma visão mais crítica dessa história. Diante disso, se observa o desencadear de algumas reflexões sobre a prática de ensino de literatura no ensino médio que levam o docente a reconhecer a necessidade de um redirecionamento no fazer pedagógico a partir do texto literário.

No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e crítica literárias precisam alcançar maior profundidade, exigindo do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária. Após fazer a crítica de que a "cristalização de determinados achados teóricos parece regra na experiência escolar", Alves (2006, p.116) aponta que a crítica literária, desde que não seja utilizada como uma forma de impedir o encontro pessoal dos alunos com a obra, "tem a função importante de chamar a nossa atenção ora para um detalhe que havíamos deixado de lado,

---

<sup>5</sup> Em muitos livros teóricos, uma obra cristalizada é também chamada de cânone, forma errônea de se enquadrar obras literárias de autores consagrados pela crítica, uma vez que se entende como cânone toda grande obra consagrada, independente do gênero literário que faça parte.

ora para uma informação a que não tínhamos acesso, ora para uma ligação com outras obras e culturas”. O autor argumenta que é imprescindível dialogar sempre com a leitura do crítico. Jamais silenciar e assumi-la como definitiva (ALVES, 2006, p.118).

Sendo assim, em lugar do estudo das estruturas das obras, o grande objetivo da escola deve ser a promoção da leitura literária, o incentivo à apreciação da arte, por meio do contato direto com as obras, independentemente de serem consideradas obras cristalizadas pela crítica literária (COSSON, 2012). Para que a promoção da leitura literária no Ensino Médio ocorra de modo efetivo, faz-se necessária a presença constante do texto literário, entre eles o cordel, nas mãos do aluno, seja em sala de aula ou fora dela, na escola ou em casa.

Entretanto, na sala de aula, a relação unilateral nunca deve ser o caminho buscado pelo professor, mas sim plurilateral, onde as vozes dos alunos sejam ouvidas e consideradas, promovendo situações dialógicas. Ao tomar como norte esse posicionamento plurilateral, acredita-se ser importante considerar alguns pontos referentes à ligação existente entre o papel desempenhado pelo professor diante do texto e do leitor. Para tanto, busca-se na Estética da Recepção teorias que possam auxiliar nesse caminho.

## **1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO PARA AS AULAS DE LITERATURA**

Mesmo entendendo que a teoria da Recepção contribui para esta pesquisa muito mais como um caminho de abordagem metodológica a ser contemplada que um aporte teórico de fato, se faz necessário, elencar alguns pontos importantes de discussão sobre tal corrente, como o seu surgimento e principais postulações apresentadas por alguns dos seus defensores.

Assim, entende-se que a contribuição da Estética da Recepção para o ensino da literatura começou quando, na data 13 de abril de 1967, o professor e pesquisador Hans Robert Jauss, abriu o seu semestre letivo de ensino, na Universidade de Constança, na Alemanha, proferindo uma palestra que tinha como objetivo – ou um dos objetivos – discutir

o que é e com qual finalidade deveríamos estudar a história da literatura? Tempos mais tarde, essa palestra se tornaria um dos livros precursores das teorias recepcionistas, denominado *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária?*, pois o surgimento de tal palestra vem como uma rejeição aos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais e, por isso, desestimuladores (ZILBERMAN, 1989).

Especificamente, no que concerne a este trabalho dissertativo, a importância da Estética da Recepção encontra-se na elucidação das sugestões intrínsecas ao momento de encontro do leitor, neste caso o docente, com o texto literário, objeto de tal estudo. Zilberman (1989, p. 6) afirma que a reflexão trazida pela estética da recepção em relação ao leitor, à experiência estética e às possibilidades de interpretação pode contribuir com o estudioso, neste caso, com o professor-pesquisador, “alargando o alcance de suas investigações”.

Segundo Todorov (2009, p.77), “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana e o leitor é parte fundamental na revitalização de todo o processo, inclusive de propagação do próprio texto literário”. Nesse sentido, atenta-se para a teoria da Estética da Recepção, considerando que um texto literário, pertencente a qualquer gênero, só se eternizará a partir do leitor, da memorização e, também, da “leitura compartilhada”<sup>6</sup> com outros leitores. Para tanto, é necessário que o texto possua um perfil que se aproxime do leitor, um espaço, que resgate uma memória ou que até mesmo dê sentido a sua vida, como indica Todorov (2009, p.77):

O leitor comum, que continua, a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo.

---

<sup>6</sup> No tópico seguinte, se discute sobre a expressão “leitura compartilhada”, apresentada por Colomer (2007). Adianta-se aqui que, para a autora, tal expressão insere-se no contexto em que ocorre a leitura entre um grupo de leitores.

Para Jauss, a qualidade de uma obra literária encontra-se “nos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão” (JAUSS, 1994, p. 07). Logo, ele fundamentou a Estética da Recepção em sete tópicos e cujo valor estético, de uma obra literária, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras, já o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, bem como pela recepção do público ao longo do tempo (JAUSS, 1994, p.23).

Segundo Zilberman (1989), as quatro primeiras teses possuem características de embasamento para à conclusão do modelo apontado por Jauss e as três últimas apontam para a sua ação. Dentre as teses desenvolvidas por ele, destaca-se a segunda tese que diz respeito ao saber prévio que é aplicado pelo leitor no ato da leitura. Este saber prévio é conquistado desde as primeiras vivências pessoais do sujeito e, principalmente, aperfeiçoado nas primeiras leituras do mesmo. Trata-se do chamado ‘horizonte de expectativa’, que determina a recepção e a disposição. A experiência literária do leitor depende do conhecimento prévio do gênero escolhido, da forma, da estrutura e da temática das obras já conhecidas pelo mesmo, assim como da oposição que o leitor estabelece entre a linguagem poética e a linguagem prática. Existe um saber prévio no leitor que faz o novo se tornar apto para o ato da leitura.

A título de exemplo, imagina-se um indivíduo que passou toda a sua vida no interior do Nordeste, em uma pequena cidade, e se depara pela primeira vez com o livro “*Vidas Secas*”, de Graciliano Ramos. Certamente, o indivíduo leitor, somente pelo título, imaginará o que vem de novo nessa obra literária e também o que há de comum com a sua realidade. É o que aponta a segunda tese de Jauss, ao afirmar que uma nova obra suscita expectativas, desperta lembranças e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28). Logo, a recepção desse indivíduo se torna um fato social e histórico e a sua leitura acaba se tornando semelhante à de outros homens que vivem a mesma época.

Cabe destacar que é nesta tese que Jauss propõe um dos principais pontos basilares da Estética da Recepção, o que engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor. É o horizonte de expectativa que é responsável pela primeira reação do leitor à obra, justamente porque encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente.

A terceira tese elaborada por Jauss traz uma abordagem mais detalhista do conceito de horizonte de expectativa, satisfazendo o leitor ou provocando um estranhamento e o rompimento desse horizonte levando-o a uma nova percepção da realidade, que, segundo o pesquisador, em uma obra literária, pode definir o caráter estético (qualidade) a partir da forma e do grau segundo o qual ela produz sobre um suposto público. Entende-se que a distância que prevalece entre o idealizado, a partir das expectativas do indivíduo, e a sua realização é que define “o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31).

Pode-se exemplificar a terceira tese de Jauss através de duas experiências realizadas em sala de aula, no ano de 2007<sup>7</sup>. A primeira realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio, em uma escolar particular, na cidade de João Pessoa (DIAS, 2007); já a segunda, com alunos ainda no fundamental I, de faixa etária entre 05 e 07 anos, em uma escola pública da cidade de Campina Grande (SILVEIRA, 2007). Esquecendo as diferenças que possam existir com relação ao modo de ensino e aprendizagem das duas escolas, em comum, tem-se o poema “O porquinho da Índia”, de Manuel Bandeira.

Nas duas experiências citadas, as leituras dadas pelos alunos ao mesmo poema diferiram, pois as experiências de vida dos mesmos são diferentes, mais que isso, até pela faixa etária serem distintas, os dois grupos sociais (Fundamental e Ensino Médio) focaram no poema aspectos relevantes, mas de interesse diferente. Enquanto os alunos do ensino médio debateram em um tom mais reflexivo, apontando o personagem principal do poema até como elemento metafórico, os alunos enfatizaram, em um tom divertido, os animais de

---

<sup>7</sup> As duas experiências fazem parte das dissertações de mestrado, sendo, a primeira, de autoria de Plínio Rogenes de França Dias, e, a segunda, de Diná Menezes da Silveira.

estimação que cada aluno possuía ou já tinha possuído. Foram as vivências de leitura de cada grupo, de cada aluno, que os levaram para tal caminho e essas conclusões podem ser abortadas ou não, dependendo do caminho literário que se siga.

Jauss aponta, na sétima tese, para uma relação existente entre a literatura e a vida, pressupondo uma função social para a criação literária, já que essa função abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética, devido o seu caráter emancipador. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética, uma vez que, segundo Jauss (1994, p. 50), “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”.

Toda a experiência estética e a leitura por prazer vivenciada pelo leitor são fundamentadas por Jauss a partir de três princípios da arte poética de Aristóteles, a saber: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. De acordo com Jauss, através da experiência com a *poiesis*, o leitor pode apresentar sentido ou criação perante a obra literária que encontra-se ao seu alcance.

Pensando no ensino da literatura, Nóbrega (2012, p. 244) faz um alerta sobre esse princípio ao afirmar que “não se deve entender como criação que o aluno tome o texto como modelo e “produza”, “construa” ou “crie” um poema, um conto, um romance ou um folheto de cordel”. Para tanto, a autora afirma que o docente deve criar meios metodológicos que incitem o aluno a experimentar e criar o seu próprio sentido sobre o texto.

A segunda experiência é a *aisthesis* e diz respeito “a percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo”, que, segundo Jauss, tem por finalidade acionar na consciência do leitor algo que colabore para a renovação da sua percepção de mundo. De acordo com Zilberman (1989, p. 55), esse segundo princípio relaciona-se mais de perto à experiência estética, pois diz respeito “ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante”. Para Nóbrega (2012), uma das formas que o docente

pode contribuir para o aluno-leitor vivenciar tal experiência é através das perguntas relacionadas a percepção de mundo dele com base no texto, construindo o sentido da obra literária juntamente com o próprio aluno-leitor.

Por fim, tem-se o que Jauss considera de *katharsis*, como a experiência que ao se concretizar muda o comportamento social do receptor através da identificação. Segundo Zilberman (1989, p. 57) essa identificação, esse processo de mudança, passa a acontecer juntamente com “o prazer afetivo resultante da recepção de uma obra verbal”, de um texto literário. A contribuição que Jauss faz a partir da experiência da *katharsis* encontra-se muito próxima da que é refletida através do pensamento aristotélico, no qual é considerada a boa tragédia aquela que gera em seu público compaixão e horror.

Como o objetivo desta dissertação não foi somente observar a forma como ocorre à recepção dos folhetos e o trabalho de formação continuada com os professores de Língua Portuguesa, mas também o efeito causado pela leitura junto aos docentes do Ensino Médio, faz-se necessário, trazer algumas das contribuições teóricas de Wolfgang Iser, no que tange ao ato da leitura e da recepção estética de uma obra.

Diferentemente de Jauss, Iser não se deteve unicamente a um estudo mais historiográfico e teórico da estética da recepção, teve como base o processo em que se concretizam os efeitos e o significado para o leitor da obra e o processo histórico pelo qual o texto é recebido e interpretado pelos diversos tipos de leitores. Iser (1996) considerou detidamente os métodos pelos quais o leitor passa para a realização da leitura. Além disso, considerava que a concretização da leitura dependia de diversos fatores, entre os quais, o conhecimento do leitor sobre o gênero que ele está lendo; a aproximação afetiva do leitor com o texto literário; e o perfil do leitor, pode influenciar no ato da leitura, bem como da própria escolha do livro.

Iser estabelece a ideia de que o texto só se concretiza quando o leitor constrói suas representações, uma vez que ele não passa de um mecanismo composto por diversos ‘enigmas’ a serem desvendados pelo próprio leitor e somente por ele. Dessa forma, a

qualidade estética de uma obra literária encontra-se na “estrutura de realização” do texto e na forma como ele se organiza, uma vez que são as estruturas textuais que propiciam ao leitor experiências reais de leitura. De acordo com Iser (1996, p.75), “o papel do leitor representa, sobretudo uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”.

[...] a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual. Pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p. 50)

Como se percebe, uma obra literária não pode ser considerada simplesmente um texto, pois é na junção de particularidades e dos seus desdobramentos efetivados pelo autor que ela se forma, mas a sua consolidação somente ocorre através de uma ação provocada pelo leitor, diante da obra. É justamente por meio da leitura que o leitor atribui a uma obra literária caráter próprio.

Nesse sentido, Iser (1999) argumenta que todo texto possui espaços vazios e a negação, nos quais tais lacunas não precisam, necessariamente, ser complementados, precisam, antes disso, de uma combinação dos esquemas textuais, uma articulação que movimente a concepção do objeto imaginário e as mudanças de perspectiva, uma vez que “os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais” (ISER 1999, p. 126).

Essa talvez seja uma das principais contribuições de Iser para o estudo do método receptivo de textos pelo leitor e, por consequência, para o ensino da literatura. Os espaços vazios possibilitam um novo ângulo em relação à leitura, na medida em que desafiam a participação do leitor por meio da suspensão da conectabilidade dos esquemas textuais. Para tanto, Jouve aponta que o leitor é guiado para preencher esses espaços vazios através

da verossimilhança, da sequência das ações, da lógica simbólica e da significação geral da obra. Segundo o autor, “como as personagens, o espaço e a situação não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aqui que lhe parecer verossímil” (JOUVE, 2002, p. 63).

A cada nova leitura da obra literária determinada pelos mais diversos tipos e perfis leitores, sejam em tempos diferentes, novas ideologias sociais são impostas, logo, novos sentidos e juízos de valor são atribuídos e a literatura caminha sempre cercada por novos e velhos conceitos e definições. Pode-se afirmar que o texto literário retrata a atividade humana e oferece recursos para que se possa compreendê-la, através dos valores estéticos e culturais que essa representação pode provocar. Como enfatiza Todorov (2009, p. 76), “a literatura pode muito. Ela pode estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. Percebe-se, que por esse sentido, a educação literária contribui para a formação individual, mantendo uma ligação entre o indivíduo e sua cultura.

Assim sendo, é preciso considerar que o ensino da literatura na atualidade sofre por causa da falta de leitura, por um lado, e pela falta de coragem do professor de literatura, por outro lado. Não por acaso, uma das maiores dificuldades dos professores para trabalhar a Literatura é a realização da leitura oral. Atribuem a ela a função de formação dos leitores, que só pode ser concretizada por intermédio das experiências suscitadas pela leitura literária. A leitura encaminha à humanização, estimula o diálogo e a reflexão, estabelece parâmetros de ligação com o mundo externo, mas para que isso ocorra tem de existir um trabalho de mediação do professor, que parte da escolha dos textos até a ação interpretativa.

Em consonância ao método recepcionista, Colomer (2007) discute o papel do professor na sala de aula e a importância em se promover a leitura literária. A autora

ressalta que o ensino de literatura na nossa atualidade deve primar por duas atividades que considera sendo como básicas: a promoção da leitura e o ensinamento da leitura.

Sobre a promoção e o ensinamento da leitura, as considerações de Zumthor (2007) se mostram pertinentes quando o autor reflete sobre a contribuição e eficácia de se ler poesia em voz alta e a importância da oralidade para o reconhecimento de particularidades do texto literário. Segundo o autor, com o advento da globalização, a leitura oral ficou no passado, dando espaço para a leitura silenciosa. Porém, é claro que e a leitura silenciosa na sala de aula não é um método surgido com a vinda da globalização, mas algo oriundo do saber docente, enquanto um meio de segurar uma turma de alunos, por exemplo, ou de concentração, ou ainda simplesmente de ganhar tempo, pois, muitas vezes, o professor pede que os alunos leiam em voz silenciosa e durante esse tempo realiza outra atividade.

O que se considera aqui é que essa leitura silenciosa acaba ‘matando’ muitos aspectos que só poderiam ser vistos através de uma leitura em voz alta. O pesquisador considera que elementos como o ritmo, a melodia, as pausas dadas através da pontuação são algumas das especificidades poéticas que ficam mais fáceis de serem visualizadas quando a leitura é realizada em voz alta, até algumas imagens oriunda de figuras de linguagens ficam mais perceptíveis para o leitor (ZUMTHOR, 2007). Cabe destacar, que a proposta não é do professor por fim a chamada leitura silenciosa, mas tentar promover o encontro do leitor com o texto literário de outra forma. Ao invés da leitura silenciosa, iniciar o trabalho com uma leitura em voz alta, de reconhecimento poético e, talvez, dependendo do tempo, repetir essa leitura também em voz alta, chamando atenção para os aspectos que mais se destacam no texto poético. Não todos, apenas os que mais chamam atenção.

Para Zumthor, a diferença existente entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta encontra-se posta no nível da performance. Para o autor, a leitura silenciosa não traz aspectos importantes, pois “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performático mais fraco, aparentemente próximo do zero” (ZUMTHOR, 2007).

Oliveira (2010), diverge nesse ponto de vista de Zumthor ao afirmar que a leitura silenciosa não é uma questão de nível ou grau, mas de que é de natureza e, por isso, difere da leitura em voz alta. Segundo a autora, a performance, na leitura silenciosa, não seria tão perceptível, mas isso não significa dizer que ela não exista ou de que não haja até mesmo uma performance corporal. Oliveira (2010) destaca que toda leitura de poesia, seja silenciosa ou em voz alta pode ser feita de forma performática, basta que haja o envolvimento necessário para o desenvolvimento de tal situação. De acordo com a pesquisadora, por vezes um leitor, durante o ato da leitura, quando envolvido pelo texto, “é levado ao choro ou, ainda, tem sua musculatura enrijecida em um momento de suspense” (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Interessante notar tanto o posicionamento de Zumthor (2007) quanto de Oliveira (2010), pois ambos acreditam que a leitura expressiva é capaz de dar um novo significado ao poema, dependendo da sensibilidade do leitor. Nesse ponto, acredita-se que o docente ao ter um cordel em suas mãos, certamente, terá uma chance de desenvolver uma habilidade que encontram bastante dificuldade: a leitura oral do poema. A forma como o cordel foi desenvolvido no Nordeste brasileiro, suas especificidades, a métrica, a rima, as figuras imagéticas e a sensibilidade que requer do professor para a sua leitura certamente dão respaldo para um trabalho performático, seja através da leitura oral, seja através de uma leitura silenciosa.

Nesse sentido, a estética da recepção também auxilia no trabalho com a literatura, pois o docente envolvido com a seleção de textos literários, cordéis, por exemplo, e ciente das contribuições do método receptivo, percebe mais facilmente o interesse dos alunos, a reação positiva dos mesmos, o até uma possível recusa ou distanciamento do cordel. Toda essa percepção por parte do docente somente se concretiza se o mesmo possuir domínio sobre o texto literário.

Por fim, retoma-se aqui, a importância da compreensão do caráter afetivo e efetivo mencionados por Colomer (2007) e que o docente deve fazer uso de tais termos. Ser

afetivo, entendendo como necessário para que o profissional busque textos que o motive e o encoraje a realizar um trabalho até desafiador em sala de aula e efetivo para que o profissional saiba que não basta ele estar familiarizado com o cordel – ou qualquer outro texto literário –, tem que ter domínio de leitura, interpretação e aspectos técnicos e estéticos.

### **1.3 A FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR NA LEITURA DOS TEXTOS LITERÁRIOS**

Já se discutiu que a figura do professor e o método utilizado pelo mesmo são essenciais para que haja um aprendizado efetivo e significativo dos alunos frente aos textos literários. Entretanto, é necessário que o professor receba uma formação adequada para ser um mediador entre o cordel e os alunos. Esse conhecimento literário não deve ser trabalhado de modo a sobrecarregar o aluno com informações relativas à historiografia, mas desenvolver-se como meio para que o aluno amplie e articule conhecimentos e competências, chegando a ter acesso ao “letramento literário”, definido como “um estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55).

A experiência com o letramento literário possibilita ao educando a oportunidade de ampliar seus horizontes, de questionar situações existentes e de encontrar a sensibilidade e a reflexão através do texto literário, entendido como conhecimento, participação, fruição. Pensando nisso, alguns estudiosos, como o próprio Cosson (2012), apontam a fruição do texto literário como sendo a apropriação em que o leitor/receptor (aluno) faz do texto a partir de uma experiência, de acordo com o letramento literário que o mesmo possui, resultando na consolidação de um ser mais crítico, autônomo e humanizado.

Compreende-se a necessidade de se trabalhar a leitura literária com base na discussão dos diferentes gêneros e obras a partir das “inquietações” suscitadas pela provocação no ato da própria ação de ler, em um movimento dialógico que envolva não apenas situações relacionadas a sua estética, mas também a políticas sociais ou pessoais.

Essa dinâmica na forma de conceber o trabalho com o texto literário dialoga com o que Colomer denomina de leitura compartilhada. Nas palavras da autora,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Esse tipo de experiência favorece aos leitores, especialmente os que estão iniciando na leitura literária, a oportunidade de descobrir as riquezas do texto de forma conjunta, de trocar informações, ideias e diferentes sensações, de modo a ampliar a experiência de todos os que estão envolvidos na atividade, inclusive, do professor.

Entre outras situações, faz-se necessário destacar que essa prática se estabelece de forma mais contundente à medida que a escola, enquanto representante do Estado, se compromete em fornecer obras literárias integrais, assim como antologias de contos e poemas, além de implantar um projeto contínuo de formação de professores, tendo em vista que umas das maiores dificuldades apresentadas nas pesquisas contemporâneas, como ressalta Colomer (2007, p. 113), diz respeito à dificuldade dos professores em pensar sobre abordagens metodológicas para trabalhar o texto poético e até de mediar a leitura desse texto na sala de aula.

Outro ponto importante que merece discussão é o trabalho com os textos literários voltados para a leitura de poesias populares, especificamente, o trabalho com o folheto, tendo em vista que se trata, ainda, de uma atividade relegada a um plano bem distante do ideal, em todos os níveis de escolaridade. Nos dias atuais, a abordagem com o cordel encontra-se limitada a atividades didáticas presentes nos manuais, ou de festividades, sem garantir o hábito de leitura, tampouco de conhecimento mais profícuo sobre a representatividade dessa manifestação cultural, o que apresenta-se como uma falha na formação escolar dos leitores, tendo em vista que deixa de explorar as "potencialidades da

linguagem poética, que fazem do leitor um coautor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade” (BRASIL, 2006, p.76).

Para superar a forma mecânica de se trabalhar com a poeticidade do cordel em sala de aula e aproximar o leitor desse gênero literário, alguns procedimentos básicos são apontados por Alves (2006), como o incentivo à leitura oral, após realização da mesma de forma individual e silenciosa, e o destaque de um trecho que tenha chamado à atenção dos leitores, mesmo que seja porque não compreendeu. Tais procedimentos fazem parte de um trabalho maior que tem como escopo a leitura literária do cordel em sala de aula.

No tópico seguinte deste trabalho, discute-se com mais afinco possíveis abordagens com a literatura de cordel na sala de aula e outras nuances existentes em sua abordagem. Discute-se, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por docentes para o trabalho com folheto, seja no âmbito interpretativo ou até mesmo a leitura oral. Além disso, discutem-se possíveis abordagens que podem ser utilizadas em sala de aula por docentes de diferentes séries de ensino.

#### **1.4 O CORDEL NA SALA DE AULA**

É através dos *Referenciais Curriculares da Paraíba* (2006) que se atenta para a sugestão da Literatura de Cordel como um gênero a ser apreciado pelos alunos. Ainda assim, na prática, mesmo os docentes apoiados por tais documentos, são poucos que utilizam o folheto como suporte de aprendizagem em seu planejamento escolar e, muito menos, livros didáticos que apresentam o cordel como um gênero literário. Os poucos livros que trazem a Literatura de Cordel, como conteúdo didático, em suas páginas se mostram, muitas vezes, de forma errônea: informações históricas descontextualizadas, conceitos inadequados, poemas inexistentes e/ou fragmentados etc.

Segundo Marinho e Alves (2012), o trabalho com a literatura de cordel deve ocorrer também através do envolvimento afetivo com a literatura popular, ou seja, não basta somente o docente querer fazer uso do folheto como instrumento didático para o ensino-

aprendizagem, deve-se, primeiramente, ser um leitor de cordel, conhecedor das práticas que envolvem essa literatura, atentando para a realidade escolar e cultural dos seus alunos. Acredita-se que tal literatura somente poderia se transformar em uma cultura apreciada de forma efetiva pela sociedade a partir do momento que a escola passar a estimular o seu uso, ou seja, a comunidade escolar – alunos, professores, funcionários – adotar a prática de leitura.

Essa realidade não é distante, Marinho e Alves (2012) mostram que, muitas vezes, a própria escola nos oferece pistas sobre possíveis abordagens de serem utilizadas pelos docentes como, por exemplo, a realização de um trabalho de diagnose onde alunos verifiquem se há funcionários que, por ventura, já tenham tido experiências com o cordel ou, ainda, se os alunos possuem parentes que tenham tido contato com essa literatura a partir das experiências dos seus pais ou avós. Ressalta-se a importância das palavras de Colomer (2007) que aponta o docente como mediador e afirma que ele deve ter o cuidado de levar um texto literário coeso, com as características que são peculiares de seus discentes, como a faixa etária a que se dirige. Assim, o aluno poderá atribuir significado de forma consistente ao que está sendo lido.

Ao observar o cordel, nota-se que o mesmo não apenas retrata histórias fantásticas<sup>8</sup>, mas também situações que envolvem a cultura, o cotidiano, a realidade da sociedade e muito das suas peculiaridades. Enganam-se aqueles que acreditam no cordel apenas como suporte de retratação da realidade nordestina, de um texto literário com linguagem cuja variação difere da norma padrão ou ainda de um texto que não atende as expectativas do leitor.

Hoje, difundido pelo país e pelo mundo, através também da internet, o cordel não se preocupa somente com as situações do Nordeste. É comum ler poemas de cordelistas de outros estados preocupados com a sua realidade local e também nacional. Folhetos do

---

<sup>8</sup> No terceiro capítulo deste trabalho discute-se as temáticas utilizadas por poetas na Literatura de Cordel.

poeta Antônio Francisco, poeta potiguar, que tematizam situações sociais de forma inventiva ou folhetos como alguns do poeta Manuel Monteiro, voltados para temáticas de caráter conteudista<sup>9</sup>, esquematizados nas regras da literatura de cordel, mas sem seguir a literariedade exigida pelo gênero, pautando-se apenas em assuntos do cotidiano, como o uso da camisinha, os cuidados com a diabetes.

Durante a participação em eventos ou em debates, nota-se a dificuldade para a utilização do folheto enquanto material de ensino aprendizagem. Logo, acredita-se ser necessário apontar algumas abordagens que deram certo, através da realização de minicursos e trabalhos desenvolvidos junto a professores do Ensino Fundamental e Médio. Não se trata, é claro, de sugestões fechadas, mas sim de ações que podem ser aplicadas na sala de aula ou simplesmente adequadas para os interesses dos discentes.

O primeiro aspecto a ser considerada é que o folheto de cordel pode versar sobre qualquer assunto e ser utilizado como recurso pedagógico para debater temas relacionados à educação escolar como cidadania, sustentabilidade, preconceito, consciência ambiental, religião, educação sexual, drogas, violência, amor, condição social, mitos e lendas, jogos de advinha, contos de fadas etc. São inúmeras as possibilidades de temas que o docente pode escolher, ou melhor, que ele pode oferecer aos seus alunos ou até mesmo deixá-los indicar.

Logo, uma atividade bastante agradável e que pode resultar em bons desempenhos é o debate. Bordini (1985, p. 47) afirma que o debate seja ele em sua forma “oral ou escrito, consigo mesmo, com colegas, com o professor, ou a comunidade, conscientizando o aluno de seu papel de membro da cultura de seu povo e de agente transformador dessa cultura” torna-se enriquecedor não apenas pela interação ocasionada, sendo o texto literário o eixo gerador, mas também por provocar nos alunos outras discussões.

Historicamente, os cordéis possuem o apelo de discussão, seja para qual for o público. Pode-se tomar, como exemplo, os poemas da poetisa Érica Montenegro, que

---

<sup>9</sup> Em um trabalho vinculado ao PIBIC/UFCG, no ano de 2008, os pesquisadores Alyere Silva Farias e Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior, sob orientação do professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves atribuíram a nomenclatura “*conteudista*” aos folhetos que possuíam caráter didatizante, seguindo apenas as normas estruturais da Literatura de Cordel.

abordam temáticas infantis nos cordéis “O Baile da Girafa” ou “O Boto-Rosa: uma lenda brasileira” são boas opções para o público das series iniciais do ensino fundamental II, entre outros motivos, por discutirem valores como amizade e saberes da cultura brasileira, além de envolverem os alunos em aspectos importantes da poesia, como a sonoridade, através de personagens que chamam a atenção desse público como, por exemplo, os animais, uma vez que existe naturalmente uma identificação dos leitores quando, em folhetos, existem animais personificados.

Mas, se o alvo são alunos do Ensino Médio, a proposta de se trabalhar a poesia do cordelista Manuel Monteiro pode ser uma das alternativas, uma vez que o poeta possui folhetos que versam sobre inúmeras temáticas, fazendo releituras dos contos de fadas, dos irmãos Grimm e de Charles Perrault a folhetos que problematizam a sustentabilidade, o meio ambiente, a cidadania e os direitos humanos. Ou ainda, o trabalho com os folhetos do poeta Antônio Lucena, atentando para o lado lírico de sua poesia, aspecto tão marcante em sua obra.

Ter folhetos de cordel de diferentes autores e gerações nas bibliotecas escolares também aponta ser uma boa alternativa de se iniciar a aproximação entre os alunos e a cultura popular, além de representar um passo valioso para o reconhecimento dessa literatura. Além disso, oportuniza os leitores a apreciarem a expressividade de uma cultura que, mesmo possuindo traços europeus, tem características e peculiaridades<sup>10</sup> que são encontradas somente em território brasileiro. O que se observa nos espaços escolares é a presença de livros infantis, juvenis e adultos, nos mais variados gêneros e estilos literários. Quer dizer, apenas nos gêneros e estilos cristalizados pela crítica literária. Nas escolas públicas paraibanas, o espaço para a literatura de cordel ou até para literatura africana, por exemplo, ainda é mínimo, concentrado em alguns exemplares, quando em uma situação muito otimista.

---

<sup>10</sup> O terceiro capítulo abordará as características da Literatura de Cordel, desde a estrutura até os principais autores e temáticas.

O jogo dramático também pode ser utilizado como uma forma de abordagem a se desenvolver na sala de aula com intuito de aproximação entre o aluno e o cordel. Na maioria, os alunos possuem muita facilidade com a comunicação e até a criatividade, principalmente, devido às faixas etárias em que se encontram. Adaptações de cordéis para o teatro são uma forma interativa muito sugerida entre os estudiosos mais experientes da área de literatura e ensino. Segundo Marinho e Alves (2012), ao apostar nesse viés, o professor tem que levar em consideração as temáticas abordadas e o público apostado. Em se tratando de folhetos, os contos de fadas e as histórias que envolvem animais nos parecem adequadas para a realização de uma peça teatral, uma vez que demanda boa quantidade de alunos para compor os personagens. Ao final da atividade, o docente pode, ainda, e se assim optar, trabalhar com os alunos os contos originais, instigando-os a atentar para as possíveis semelhanças ou diferenças que ambos os textos podem apresentar.

Segundo Marinho e Alves (2012), o trabalho com a intertextualidade, assunto tão em voga, é mais uma alternativa para a abordagem com os folhetos, uma vez que a partir das leituras de poemas que possuem o mesmo eixo temático, como sobre a seca, sobre personagens, sobre os modos de convivência na sociedade, sobre a relação entre gêneros, entre outros tantos assuntos, o professor pode levantar questões importantes relacionados não apenas a estrutura de cada gênero literário, mas o estilo dos seus autores.

## CAPÍTULO II

### 2 A CULTURA POPULAR E O CORDEL

No que tange ao entendimento sobre o cordel, enquanto cultura popular, essa literatura sempre foi analisada através de duas vertentes, a saber: a primeira, cuja origem encontra-se embasada nos estudos dos folcloristas e, a segunda, nos que provém de estudiosos mais contemporâneos e que buscam a valorização do contexto de produção da cultura popular. Ayala e Ayala (2002) apontam para uma grande quantidade de textos referentes à cultura popular e chamam a atenção para a diversidade de abordagens, conceitos, especificidades e definições que tendem ou adotam um posicionamento mais conservador em relação à cultura popular ou, segundo os autores, “em menor número, para uma perspectiva mais crítica na exposição e interpretação dos dados” (AYALA; AYALA, 2002, p. 7).

Assim, acreditando na valorização da cultura popular, no respeito às suas particularidades e autonomia cultural, esta dissertação segue pelo viés admitido por pesquisadores mais contemporâneos, que apontam a literatura de cordel, como uma manifestação cultural que busca valorizar o seu contexto de produção e circulação. Ao tomar pesquisadores como Abreu (1999), Ayala; Ayala (2002), Galvão (2001), Alves e Marinho (2012), entre outros, como referência, acredita-se na concepção de que a literatura de cordel, assim como toda manifestação da cultura popular, não é um produto em vias de extinção e que, por isso, deva ser registrado ou simplesmente catalogado.

Ayala e Ayala (2002) confirmam tal afirmação ao considerar que se apenas os objetos culturais forem observados e analisados sem, assim, levar em conta seu contexto de produção e origem, torna-se impossível a análise da complexidade de relações sociais e econômicas que determinam a origem, a produção e a circulação desses objetos. Isso porque sabe-se que qualquer manifestação cultural, para se consolidar, perpassa por

inúmeros fatores de enfretamento, tais como o processo de globalização e industrialização vivenciados pelo Brasil a partir do início da década de 1950.

Em um importante estudo sobre o tema, *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, Garcia-Canclini (2008) critica a postura adotada pelos folcloristas diante da cultura popular. O pesquisador aponta para o fato da visão de “coleccionador” se fazer ainda muito presente em trabalhos acadêmicos, resultando, muitas vezes, em livros que, ao tratar sobre temas como o artesanato, a música, a festa e a poesia, exaltam os produtos tidos como ‘populares’, sem apontá-los em sua coerência atual das relações sociais. Infelizmente, essa também é uma prática comum em museus de arte popular e até em feiras livres e artesanais, nos quais os mesmos exibem peças e obras “despojando-os de toda referência às práticas cotidianas para as quais foram feitos” (GARCIA-CANCLINI, 2008, p. 212).

O que se observa em tais eventos é a apresentação dessas obras artesanais através da sua classificação e denominação, oferecendo ao público apenas os principais representantes da manifestação cultural em destaque, em uma tentativa de apontar “aquelas peças que representam as tradições e se sobressaem por sua resistência ou indiferença às mudanças” (GARCIA-CANCLINI, 2008, p. 212). Assim, é normal entender que o público não vai ter conhecimento das etapas que fizeram de uma determinada obra a representação de um povo, de uma comunidade, mas somente ao produto final.

Dessa forma, os folcloristas percebem os objetos e os costumes populares como restos de uma estrutura social que se apaga e que, por isso, entendem que precisam ser “resgatados”, uma vez que o modo de produção e as relações sociais que geraram tais objetos não existem mais. Logo, o que importa é o valor dos objetos e não os sujeitos e o contexto de produção desses objetos.

Talvez, por isso, a perpetuação de determinadas palavras e expressões até hoje resistam no vocabulário popular e crítico, como “resgate”, “manifestação morta\ viva”, “em extinção” etc; ou que ao observar a concepção dada à literatura de cordel por parte da

sociedade tem a noção dessa manifestação ser considerada como um produto antigo, ultrapassado, fora de moda, que encontra-se morto e que somente possuía como público pessoas desfavorecidas economicamente e com baixa escolaridade; ou, ainda por isso, que educadores, durante todos os meses de agosto, têm a ideia de associar a literatura de cordel a um produto folclórico, no qual precisa ser resgatado da inércia cultural. Evidentemente, todos esses levantamentos encontram-se inseridos no campo macro de estudos da literatura de cordel, da mesma forma que ainda encontram-se enraizados no sistema educacional e de ensino-aprendizagem.

Diferentemente da visão folclorística, nota-se outro viés de construção de sentido para as temáticas que envolvem a cultura popular. Segundo Ayala e Ayala (2002), esse viés nasceu, principalmente, no âmbito das universidades, com as pesquisas voltadas para os mais variados temas da cultura popular, cujos objetivos apontam para a observação e análise dos fazedores dessa cultura e o contexto em que os mesmos vivem, levando ainda em consideração as transformações vivenciadas pelo objeto de produção. Luyten (1983) também aponta para o valor dinâmico que a cultura popular exerce na sociedade, ao destacar a poesia, como exemplo mais secular e de maior força de expressão, com enfoque para anedotas, lendas, contos e, evidentemente, a própria literatura de cordel.

Garcia-Canclini (2008) também aponta para uma diferenciação no modo de se abordar a cultura popular, associando-a ao folclore. Segundo o autor, por causa de toda uma tradição folclórica existente no território nacional, não é raro, em determinados espaços sociais, ver-se exposições de peças artesanais ou obras de poetas, em uma referência à cultura popular. Nesse sentido, retomar o pensamento sobre a forma como a literatura de cordel é abordada na sala de aula é necessário.

Quando se escreve sobre uso da literatura de cordel para exemplificar uma manifestação popular e até folclórica, não se está negando que a mesma possa ser usada como exemplo. Entretanto, reforça-se a necessidade de se pensar em uma abordagem de como o folheto será utilizado em tais eventos. O que se espera é a utilização do folheto de

cordel ou de qualquer outro exemplo de cultura popular – como a cantoria, o coco, comidas típicas, as danças etc – respeitando “não só os aspectos formais, em que a diversidade salta à vista, mas também em termos dos valores e interesses que veiculam, ou seja, no nível político-ideológico” e não um conjunto coerente e homogêneo de atividades como defendem os folcloristas (AYALA; AYALA, 2002, p. 60).

Ayala (2002, p. 104) evidencia que “as noções e sentidos de tempo surgidos em tipos de sociedade diferentes podem se alternar ou se mesclar, a ponto de coexistirem ou darem lugar a hibridizações”. O que a autora evidencia é que não se pode achar que a tradição de se fazer literatura popular se encontra “morta” ou “adormecida”, tampouco tentar resgatar algo que se encontra no passado ou persistir em uma herança cultural, isso porque a literatura popular vive em constantes transformações e essas transformações são boas a partir do momento em que o indivíduo passa essa experiência para a sociedade em que está inserido. Assim como todas as manifestações culturais, a literatura avança através do processo de hibridização das culturas.

É justamente na contramão da visão folclorista, que a dissertação dialogou e refletiu sobre o papel da literatura de cordel dentro da sociedade, especificamente, no âmbito da sala de aula, por acreditar que o folheto é uma produção cultural dinâmica e que passa por constante transformação, como será percebido nos próximos tópicos de discussão.

## **2.1 A LITERATURA DE CORDEL: A POESIA SECULAR**

Ao longo de sua formação, a Literatura de Cordel firmou-se como uma manifestação de caráter popular que, predominantemente, usa formas poéticas específicas, como a métrica e a rima, e uma linguagem simples, fatores que influenciaram e ainda influenciam na apreciação de folhetos por leitores com formação literária não apenas escolarizada.

Na realidade, segundo Galvão (2001), nas primeiras décadas de sua história, o folheto de cordel obteve êxito principalmente junto às camadas mais populares da sociedade em cidades do interior nordestino, uma vez que o folheto não era tido apenas

como um meio de entretenimento, mas também um meio de informação. Não incomum, nas primeiras décadas do século passado, fatos que ocorriam nas grandes metrópoles do Brasil só seriam conhecidos pelos habitantes das cidades interioranas ou rurais através dos versos dos poetas populares. Eram os cordéis os responsáveis por muitas das notícias que circulavam nessas cidades, como assuntos ligados a economia, política, costumes, personalidades e até o falecimento de pessoas ilustres.

Assim, é válido pontuar sobre alguns aspectos históricos, bem como sobre a configuração da literatura de cordel brasileira, com destaque para algumas especificidades, como temas, aspectos formais etc de modo que acredita-se ser necessária uma breve consideração sobre historiografia da mesma, partindo do berço das discussões: literatura de cordel portuguesa.

Segundo Abreu (1999), a origem do folheto de Cordel remonta à Idade Média, ligando-se à poesia trovadoresca portuguesa. De acordo com a autora, os poetas portugueses, na época medieval, percorriam os povoados, os vilarejos e castelos em busca de disseminar seus cânticos rimados. Já no século XVIII e até durante o século XIX, esses mesmos poetas poderiam ser vistos pelas ruas de localidades humildes e grandes praças da capital lusitana vendendo as rimas que outrora cantara, agora, escrita em papel:

Quem durante o século XVIII, e mesmo no apontar do XIX, percorresse das ruas e praças da baixa Lisboa [...]. Servia-lhe de escabelo uma rima de cartapácios, velhos in-fólios carunchosos, maços de papéis amarrados, breviários; e, parede arriba, bifurcando-se em cordéis paralelos, folhetos de todo feitio e assunto: autos e entremezes, relações de naufrágio, batalhas e monstros aparecidos, milagres e vidas de santos, novelas de cavalaria, livros de astrologia, de São Cipriano, de feitiçarias, testamentos, palestras de vizinhas, casos prodigiosos e castigos de céu, relações de festas e touradas... Este homem é o papelista, e esta vasta literatura, aquela que nós hoje alcunhamos cordel. (ABREU, 1999, p. 20)

O início do cordel português está ligado à divulgação de narrativas tradicionais ouvidas ou contadas ou ainda presenciadas pela população, narrativas que a memória

popular vai conservando, transmitindo e, às vezes, até recriando novas histórias baseadas em tradições passadas.

Já quanto à denominação dos folhetos em território português, Abreu (1999) discorre que a Literatura de Cordel também era conhecida como “literatura de cegos”, uma vez que as pessoas com problemas audiovisuais obtiveram, junto à aristocracia, por muitos séculos, o direito de comercialização exclusiva, com o propósito de terem uma atividade lucrativa, uma fonte de renda. Entretanto, é com o nome *cordel* que os versos rimados em folhas volantes passaram a ter notoriedade perante a sociedade portuguesa. E isso deve-se ao fator da comercialização, já que os folhetos em Portugal eram expostos pendurados em cordões nas paredes ou em malotes, como apresenta Diegues Jr. (1977, p. 03):

O nome literatura de cordel vem de Portugal, e, como todos sabem, pelo fato de serem folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, em exposição nas casas em que eram vendidos. Com este nome já os assinala Teófilo Braga em Portugal do século XVIII, se não mesmo antes.

Em suas considerações, Diegues Jr. (op. cit.) ainda assinala que antes do surgimento do jornal, o cordel português era tido pela população como meio de informação. Similar a esse processo, o cordel no Brasil também terá um papel instrutivo junto à sociedade, principalmente, nordestina. Contudo, em Portugal, com a propagação do jornal impresso, a Literatura de Cordel passou a perder esse espaço informativo perante a sociedade.

Uma das grandes dificuldades de estudiosos da cultura popular brasileira é quanto à origem da Literatura de Cordel no Brasil. Diversos pesquisadores como Manuel Diégues Jr (1977) e Josef Luyten (1983), por exemplo, afirmam que o folheto encontrado nas feiras e praças nordestinas nada mais é que um registro popular tal qual existe em Portugal, contribuindo para outros pesquisadores adotarem tais concepções/linhas de pesquisa. Dentre os aspectos apresentados por esses estudiosos, percebe-se como principais

argumentos as possíveis semelhanças das características gerais e estéticas que envolvem os folhetos de ambos os países. Segundo Diégues Jr. (1977, p. 03),

Tem-se atribuído às “folhas volantes” lusitanas a origem da nossa literatura de cordel. Diga-se de passagem, e antes de mais nada, que o próprio nome que a consagrou entre nós também é usual em Portugal; [...]. Eram “folhas volantes” também chamadas de “folhas soltas”.

Atento à citação de Diégues Jr., percebe-se sua inclinação para aproximar o folheto brasileiro da literatura de cordel portuguesa. Segundo esses pesquisadores, mais do que denominações parecidas, os folhetos brasileiros e portugueses possuem a mesma formação temática, que circundam o heroísmo, a religiosidade, fatos históricos ou romances de cavalaria.

Em Portugal os folhetos circulavam com o propósito de informar, moralizar, entreter e também de assegurar uma renda para uma parcela da sociedade marginalizada pela aristocracia. O carimbo da coroa portuguesa é o registro de que a obra encontra-se em dia com os impostos e outras obrigações, sem a marca da coroa o comerciante não poderia comercializar o produto.

Outro ponto que aproxima o cordel português do folheto brasileiro, diz respeito ao aspecto colonizador, que, segundo pesquisadores, quando Portugal colonizou o Brasil e trouxe consigo suas marcas culturais nos porões dos seus navios, trazendo não apenas livros como os de Camões, como também os cordéis de diversos autores da região lusitana. A mudança se daria apenas nas condições em que as produções culturais brasileiras e portuguesas teriam sido criadas, estando o cordel brasileiro mais propenso a retratar a realidade do sertanejo.

É sabido que o modelo do folheto de cordel não foi encontrado apenas em território lusitano ou brasileiro, mas espalha-se por toda a Europa, Ásia, África e América. O próprio

Diégues Jr. (1977), aponta que o Peru, na América do Sul, é um país em que o *corrido*<sup>11</sup> é encontrado como forma de manifestação popular, estando muito próximo das características gerais do cordel, assim como na Argentina, México e Nicarágua, onde os folhetos de cordel são conhecidos como *pliegos sueltos*<sup>12</sup> e também são chamados de *hojas*<sup>13</sup>.

Além disso, segundo o autor, na época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios etc, a Literatura de Cordel já existia, tendo chegado à Península Ibérica – Portugal e Espanha – por volta do século XVI<sup>14</sup>. Seguindo o pensamento de Diégues Jr, Abreu (1999) corrobora que na região Ibérica, o folheto recebeu nomes como *pliegos sueltos*, na Espanha, e *folhas soltas* ou *volantes*, em Portugal, como já mencionado.

Entretanto, é quando atenta-se para a história dos folhetos brasileiros que se observam as diferenças existentes entre o mesmo com o cordel português. Além disso, observa-se que a única semelhança real é a linha editorial adotada para ambos os países, como ressalta Abreu (1999, p. 23):

Parece-me que toda dificuldade reside no fato de não se querer assumir que não há, realmente, nada que unifique esse material, a não ser a questão editorial. A chamada “literatura de cordel” é uma fórmula editorial – emprego o termo “editorial” no sentido de padrão editorial de configuração material de brochuras [...] – que permitiu a divulgação de textos de origens e gêneros variados para amplos setores da população. Essa formula editorial não é uma criação portuguesa, já que se encontram publicações similares em quase todos os países europeus – basta que se pense nos *chapbooks* ingleses, na *littérature de colportage* francesa, nos *pliegos sueltos* espanhóis etc.

Além disso, é sabido que os folhetos europeus propagavam e eram influenciados pela tradição europeia. Segundo Burke (2010), os livretos italianos do século XVI apresentavam cantos referentes a Ariosto, porém de forma simplificada. Os folhetos espanhóis, conhecidos na região como *pliegos soltos*, apresentavam versões curtas das

---

<sup>11</sup> Em terras peruanas, o folheto de cordel é denominado com *corrido*, devido sua apresentação em versos.

<sup>12</sup> Tanto na Espanha quanto em países que falam a língua espanhola, de forma predominante, os folhetos de cordel são conhecido como *pliegos sueltos*, que significa folhas soltas.

<sup>13</sup> Em países como Nicarágua e México o folheto é reconhecido como *hojas* e significa folhas.

<sup>14</sup> Data não confirmada pelo autor.

peças de teatro de Lope de Vega e Calderón. Já os folhetos franceses apoiavam-se nas peças de Corneille, em adaptações de Ariosto e em clássicos popularizados do próprio Rousseau.

Burke (2010) ainda contribui com um dado interessante, ao afirmar que, observando os temas abordados pelos folhetos nessas regiões europeias, constata-se a existência de um público interessado nos autores, mas sem condições de adquirir a obra original ou, até mesmo, compreender a linguagem utilizada pelos poetas dos originais.

Ao partir dessas características sobre o cordel português, é necessário a reflexão sobre a poética do folheto no Brasil, observando como o folheto enraizou-se no território brasileiro, principalmente, no Nordeste, como ambiente principal, e de que forma essa região tornou-se um espaço ideal para o surgimento de uma literatura intensa, que se faz presente até os dias de hoje, sendo atraente, diversa e inovadora.

## **2.2 CORDEL EM TERRITÓRIO BRASILEIRO: UMA POÉTICA SINGULAR**

Durante a colonização portuguesa, alguns títulos de cordel podem ter vindo para o Brasil através das embarcações que traziam os imigrantes portugueses a fim de se estabelecerem em terras brasileiras. Márcia Abreu explica todo esse procedimento de propagação em território nacional, através do seu livro *Histórias de cordéis e folhetos* (2006), no qual aponta que todo material impresso vindo para o Brasil de Portugal dependia de uma autorização ou registro, segundo aponta o “Catálogo para Exame dos Livros para Saírem do Reino com Destino ao Brasil”, preservado pelo Arquivo Nacional da torre do Tombo, em Portugal.

Dentre os vários títulos de livros remetidos para o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará, encontravam-se muitos folhetos de cordel. Tais folhetos remetiam as histórias de Carlos Magno, Princesa Magalona, Dom Pedro, Imperatriz Porcina, Donzela Teodora, Roberto do Diabo, Paixão de Cristo, D. Inês de Castro, João de Calais e tantas outras narrativas europeias.

No Brasil, em meados da segunda metade da década de 60 para a década de 70, os cordéis ainda eram conhecidos por diversas denominações que podiam variar dependendo de cada região em que fossem localizados. Em uma pesquisa realizada para sua tese, Galvão (2001) assinala diversas denominações atribuídas por leitores ao que hoje denominamos de cordel, tais como: “folhetos”, “livrinho de feira”, “romance”, “folhinhas”, “poesias populares”, “brochuras”, “obras” e “arrecifes”. Assim, compreende-se que o nome “cordel” não deriva nem da criação, nem da vinculação dos folhetos a modelos estéticos como acolhem alguns estudiosos.

Entende-se que o termo cordel foi trazido de Portugal por pesquisadores e, dessa forma, instituído a padronizar as diversas denominações em somente uma, facilitando o reconhecimento durante os estudos. Entretanto, em muitos textos de pesquisadores, como Câmara Cascudo, a necessidade de associar o folheto brasileiro com o português, a fim de justificar o uso da expressão Literatura de cordel parece que sempre prevaleceu, talvez, por uma lógica de identificação. Isso porque pesquisadores da área adotaram e difundiram a denominação “Literatura de Cordel” por entenderem que as características físicas aliadas à maneira de vendê-los eram semelhantes com as encontradas em Portugal.

É o que ratifica o poeta José Alves Sobrinho<sup>15</sup>, em entrevista concedida ao pesquisador Maurílio Dias (2007), ao afirmar que o termo *cordel* era conhecido para os intelectuais, mas não para os poetas da época:

[...] Eles sabiam cordel o que era, mas o poeta não sabia... Que vende escanchado em cordão, nunca no Brasil se vendeu, antes disso, nunca se vendeu folheto escanchado em cordão, vendia-se na mão, vendia-se no encerado, vendia-se na tampa de uma banca, numa banquinha daquela de folheto, numa mala velha, em cima de uma mala velha ou no chão estendido numa esteira. É tanto que poetas como Manuel de Almeida morreram e não aceitou... não aceitou... botou em arame... o sujeito dizia: - “o senhor tem cordel? – Não senhor, tenho aramel. [...]. (ALVES SOBRINHO, 2007)

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida ao pesquisador Maurílio Antonio Dias, em 06 de Janeiro de 2007.

Acredita-se também que a denominação “de cordel” se deu pelo fato de serem expostos ao público pendurados em cordões ou barbantes, explicação que não se encontra fundamentada em nenhuma pesquisa que tenha tido o poeta ou o lugar de origem da poesia de folheto como eixo central do desenvolvimento da mesma (GALVÃO, 2001). O equívoco acaba sendo ainda maior quando se observa os livros didáticos, seguindo tais afirmações e reproduzindo para seus leitores que o termo “cordel”, no Brasil, surgiu por serem expostos, desde os seus primeiros anos, pendurados por barbantes ou pregadores (SANTOS JR; ALVES, 2010).

Segundo Galvão (2001), em muitos lugares do Brasil, a venda dos folhetos acontecia de maneira semelhante, principalmente, nas feiras, quando os folheteiros vendiam seus cordéis dentro de uma mala, expostos no chão sobre um pano ou em cima de uma pequena banca para facilitar a fuga, caso os vendedores tivessem problemas com a fiscalização. De fato, essa é a lógica que mais se adequa à linha desta dissertação, ainda mais se pensar que os chamados pregadores surgiram há apenas algumas décadas atrás e, se existissem, inviabilizariam o comércio devido à fragilidade do folheto e o seu baixo custo. Melo (2010), em seu livro *Arcanos do Verso: trajetórias da Literatura de cordel*, retrata de maneira singular como os folhetos eram comercializados em Juazeiro do Norte – CE, representando os estados nordestinos. Segundo a autora,

guardados com aperto nas malas de couro, os folhetos eram conduzidos nos lombos dos animais, nos vagões de trens e desembarcavam nas feiras, sendo logo esparramados no chão pelos poetas mascates. [...] Além dos folhetos, as orações, novenas e almanaques, vendidos pelos mascates nos locais de peregrinação existentes na cidade, constituíam os principais materiais de ordem intelectual acessíveis aos sujeitos de poucas posses em Juazeiro. (MELO, 2010, p. 22)

No passado, os principais locais de venda dos folhetos eram nas feiras e mercados das cidades interioranas e tipografias, indicadas na quarta capa dos mesmos. Já nos últimos anos têm-se como locais de venda as folheterias, livrarias, algumas feiras e, mais recentemente, surgiu à internet como meio de divulgação e venda de cordéis. Segundo o

cantador José Alves Sobrinho<sup>16</sup>, antigamente, ele vendia os folhetos nas festas, nas praças, nas feiras das cidades por onde passava, narrando em forma de cantorias trechos dos folhetos, esse foi o modo que ele encontrou para chamar a atenção dos leitores e ouvintes compradores.

Nos dias atuais, não é mais possível encontrar revendedores nas feiras, narrando as histórias de cordel para chamar a atenção das pessoas e assim poder oferecê-los para a compra. Com o tempo, essa prática foi se exaurindo, em grande parte, por causa da ascensão das famílias dos cordelistas que não dependiam mais da venda dos folhetos para sobreviverem e, com o passar dos anos, os poetas, já velhos ou aposentados, tinham que largar o posto de vendas nas feiras. Entretanto, mesmo com a forte diminuição de circulação dos folhetos das feiras, ainda é comum se deparar com eles expostos para serem vendidos em bancas de revista, nas praças públicas das cidades brasileiras.

Apesar dos estudiosos ainda não terem conseguido chegar a nenhum consenso no que diz respeito às origens da literatura de cordel no Brasil, sabe-se que essa manifestação popular já acontecia na poesia oral, como por exemplo, nas cantorias e pelejas e que o desenvolvimento do impresso se deu tempos depois (GALVÃO, 2001).

É bem verdade que as características gerais dos folhetos, tanto em Portugal quanto no Brasil, em alguns aspectos são semelhantes. Percebe-se essa similaridade quando se observam os folhetos de ambos os países, cujos materiais são humildes, de baixo custo de produção e com preços acessíveis, principalmente, para aqueles que não podiam pagar um valor alto por um livro de leitura.

É ao analisar de maneira mais específica que surgem as diferenças entre os folhetos lusitanos e os folhetos brasileiros. Essas semelhanças existentes entre o cordel português e o folheto brasileiro não são comuns entre todos os estudiosos. Alguns poetas e pesquisadores contradizem a hipótese da literatura de folhetos

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada em 2008 para o projeto *Literatura de Cordel: novos temas, novos leitores*, vinculado ao PIBIC/CNPq-UFCG.

brasileira ter tido origem em Portugal por acharem que as formas de poesias orais já existentes no Nordeste brasileiro foram um dos principais fatores para o surgimento desse tipo de manifestação popular (GALVÃO, 2001).

Em Portugal, os autores escreviam seus cordéis não embasados em questões políticas ou econômicas, mas sim voltados para a preocupação de sempre se buscar o bem, temáticas que retratavam, principalmente, a religiosidade e os romances de batalhas. Já no Brasil, os autores de folhetos viviam a compor e vender seus versos que eram direcionados não só aos mais populares como também àqueles que detinham muito dinheiro, guardando fortes vínculos com a tradição oral, cuja tematização se dava, principalmente, ou através de narrativas tradicionais ou circunstanciais, sendo essa elaboração muito próxima ao retrato do cotidiano da população (ABREU, 2006).

Diégues Jr. (1977, p. 07) afirma que,

desta maneira, podemos desde logo evidenciar a existência, no romanceiro e hoje na literatura de cordel, de dois tipos fundamentais da temática: os temas vindos através do romanceiro, conservados inicialmente na memória e hoje transmitidos pelos próprios folhetos – e aí se situam as narrativas de Carlos Magno, dos Dozes Pares de França, de Oliveiros, de Joana D’Arc, de Malasartes, etc; e os temas circunstanciais, os acontecimentos contemporâneos ocorridos em dado instantes e que tiveram repercussão na população respectiva – são enchentes que prejudicaram populações, são crimes perpetrados, são cangaceiros famosos que invadem cidades ou praticam assassinios, são também hoje, com facilidade das comunicações, certos fatos de repercussão internacional.

Como se observa, no Brasil, a Literatura de cordel se espalhou rapidamente, mas foi no Nordeste brasileiro que ela conseguiu seus maiores êxitos com a possibilidade de ser expressa através de inúmeros temas e isso se deve a vários motivos. Para Diegues Jr. (1977), a familiaridade da literatura de cordel e a aceitação do povo nordestino devem-se ao fato da ausência, de modo geral, de comunicação entre eles. Os trabalhadores e camponeses no final dos serviços do dia buscavam os alpendres das fazendas ou saguões das coqueiras para se reunir e poder ali contar as histórias do folclore regional e até duelar entre aqueles que melhor se identificavam com o improvisado, as famosas pejejas, que, muitas

vezes, eram realizadas entre cantadores que nas fazendas pediam abrigo para passarem a noite e, durante essa estadia, declamavam seus versos, suas cantorias.

Outro ponto que chama a atenção dessa recepção da literatura de cordel por parte do povo nordestino diz respeito à própria estrutura da sociedade brasileira da época se encontrava fomentada. Uma população predominantemente carente, com recursos escassos, estando sempre à margem do restante da sociedade e esquecida pelo poder público. Logo,

o fato de o cordel ter se desenvolvido quase que exclusivamente em alguns Estados do Nordeste brasileiro é explicado a partir da naturalização da região, que teria intrinsecamente, predisposição para acolher esse tipo de literatura. (GALVÃO, 2001, p. 32)

Além da consideração de Galvão, acreditamos que a predisposição ao acolhimento da Literatura de cordel, talvez, não tenha sido o único fator para a aceitação por parte da população da literatura de folhetos. A regularidade do cordel no sentido da estrutura métrica e rítmica podem também ter contribuído para tal aceitação, pois as composições fixas ajudam na sua compreensão e memorização das histórias dos folhetos.

No que tange aos aspectos formais da Literatura de cordel, o poeta nordestino utiliza-se das quadras, das décimas e das redondilhas um estilo para compor o folheto de cordel. Mais uma vez, recorremos a Cavalcante (1982), que ressalta as características essenciais no que diz respeito aos aspectos formais do folheto. Intitulado “Como fazer versos”, o autor afirma,

não adianta escrever poemas, trovas ou estrofes que não sejam em sextilhas, setilhas, décimas, setessilábicas ou em decassílabos, e vir dizer que é Literatura de Cordel. Muitos eruditos andam escrevendo opúsculos até em prosa dizendo ser Literatura de Cordel.

Quando os versos são compostos em forma de narrativa, têm de ser em sextilhas.[...] E assim o poeta vai continuando a sua narração até completar 8, 16 ou mesmo 32 páginas – as mais usadas. Em cada página cabem cinco estrofes [sendo em sextilhas]. Na primeira, apenas quatro – para que o título da história, do folheto ou do romance fique mais destacado, bem como o nome do autor. [...]

A estrofe em setilhas, também (tem versos) setessilábicos (...) Convém notar a rimação do segundo verso como quarto e o sétimo, e as rimas no quinto e sexto versos. [...]

O tamanho do folheto não deve ultrapassar 11-16 centímetros. Quando maior ou menor, perde sua característica de cordel.

Não adianta o poeta mostrar eruditismo sem colocar as palavras difíceis em seus respectivos lugares. O cordel sempre foi um veículo de aceitação nos meios rurais e nas camadas chamadas populares, porém precisa arte e técnica de quem escreve. Um folheto mal rimado e desmetrificado é um dinheiro perdido de quem empresa a sua edição. Existem folhetos que se tornam clássicos, quer pelo seu conteúdo, quer pela sua versificação. Precisa também muito cuidado na colocação do título, que deve ser rápido, sucinto e ter seu “ponto focal” de atração para os leitores. (CAVALCANTE, 1982)

Logo de início, Cavalcanti rechaça a ideia de que qualquer literatura em verso pode ou deve ser considerado folheto de cordel. Para o poeta, um texto poético deve ter, necessariamente, algumas características específicas, o que conotaria um cordel. Para a primeira das características, a versificação, Cavalcanti avalia que as possibilidades de escrita se resumem às sextilhas, setilhas e décimas, quando usadas para narrativas ou glosas. Aspectos como a rima, a quantidade de estrofe, o número de páginas e até o tamanho – largura e comprimento – do folheto são outras características indicadas por Cavalcanti a serem analisadas. Além disso, observa-se também que a linguagem deve ser sempre popular, uma vez que o folheto atinge as camadas chamadas populares da sociedade. Assim, a linguagem erudita prejudica na compreensão por parte desses leitores.

A ilustração dos folhetos também é outro ponto importante a ser observado. A xilogravura se tornou marca registrada por ser a forma mais original de se ilustrar um folheto de cordel. No início, por volta de 1885, os primeiros folhetos traziam apenas o título da narrativa e o nome do autor. Depois, já por volta dos anos de 1910 eram ilustrados com desenhos confeccionados por artistas locais ou pelos próprios poetas, com ornamentos ou frases feitas (vinhetas), em seguida surgiram os enfeites ou clichês de zinco, muitos retratando imagens de filmes americanos. Somente a partir da década 1930 é que surgiu a ideia de se produzir a xilogravura, que passou a ser utilizada como padrão para a ilustração dos folhetos e a ser considerada como arte coirmã da literatura de cordel.

Silva (2009) afirma que os livros dedicados ao público infantil condensam, comumente, a articulação entre dois elementos importantes: o texto escrito e a imagem visual. Essa lógica não deve ser restrita somente aos livros destinados ao público infantil, mas ao público em geral, uma vez que acredita-se em uma dupla função da ilustração que é a de ornamentar e a de esclarecer o texto. É esse um dos papéis exercidos também pelo xilógrafo, enquanto ilustrador das capas das narrativas em cordel, pois ele é o responsável não apenas pela ornamentação dos cordéis, como muitas vezes por colaborar com a compreensão da narrativa, como se observa na figura 03.

Contudo, para se conquistar esse padrão, os poetas e editores tiveram que esperar a aceitação do público, que não reconhecia a xilogravura como retrato da narrativa que se desenvolvia no folheto, mas sim as capas ornadas de clichês, como observa Melo (2010, p. 111):

Muitas controvérsias se criaram em torno das capas dos folhetos, pois enquanto os leitores preferiam as capas de clichês e, mais tarde, em policromia, os estudiosos e colecionadores consideravam a xilogravura uma solução estética artesanal, rústica, mais expressiva das narrativas sobre a seca, o cangaço, a vida no sertão.

A xilogravura só passou a ser incorporada às narrativas devido às necessidades em diminuir os baixos custos de produção e aumentar a distribuição de folhetos de cordel, “solução viável para esses problemas, pois utilizava uma matéria prima fartamente disponível na zona rural – a madeira – e poderia ser produzida em pouquíssimo tempo por artesões contratados para tal finalidade.” (MELO, 2010, p. 110)

Hoje, a arte da xilogravura não depende mais do folheto. Na realidade, a xilogravura esteve inicialmente muito associada ao artesanato das sociedades rurais, bem como à produção de folhetos, talvez, por isso o desejo de implantá-la nas capas dos folhetos ao invés dos antigos clichês, tendo, hoje, despertado o interesse de um público constituído por pesquisadores, turistas e estudantes (GALVÃO, 2001).

No que tange aos autores da Literatura de Cordel<sup>17</sup>, entre tantos talentos que formam o celeiro de poetas cordelistas, destacam-se dois importantes nomes, os quais são bastante representativos. O primeiro é o de Leandro Gomes de Barros, nascido em 1865, na cidade de Pombal, na Paraíba, a quem grande parte dos poetas e pesquisadores aponta como sendo o responsável pelo início da impressão e distribuição dos folhetos. Existem, entretanto, algumas controvérsias no que diz respeito da autoria dos primeiros cordéis impressos no Brasil. De acordo com Saraiva (2004), os primeiros folhetos *impressos* em território brasileiro surgiram antes de 1890 com o folheto *Testamento que Faz um Macaco, especificando suas Gentilezas, Gaiatices, Sagacidade, etc.* (1865), de autoria anônima, descoberto por Orígenes Lessa, em Recife. Entretanto, notadamente, só a partir de Leandro Gomes de Barros é que o folheto feito em tipografias ganha destaque perante o público leitor. É que somente com Leandro o cordel passou a ser visto como negócio rentável, com direito a, inclusive, uma rede de negociantes.

Maria Julita Nunes, poetisa da região paraibana, em entrevista<sup>18</sup>, afirma que antes mesmo de Leandro Gomes de Barros imprimir sua primeira folha volante, alguns poetas da família de cantadores Nunes Batista já vendiam histórias escritas em forma de cordel. Contudo, não há registros que comprovem essa experiência, pois, segundo Maria Julita, dois fatores influenciaram na falta de provas: um incêndio gerado de forma desconhecida e que muitos esboços e matrizes de folhetos foram repassados ao próprio Leandro Gomes Barros.

Nesse ponto, entende-se que Leandro Gomes de Barros foi o precursor do folheto de cordel como conhece-se hoje e um dos grandes responsáveis pelo sucesso editorial conquistado ao longo das décadas, como o acróstico. O forte programa editorial criado pelo

---

<sup>17</sup> Outros grandes nomes se destacaram, em suas épocas, na Literatura de cordel. Segundo Galvão (2011), para lembrar apenas de alguns, a saber: Arievaldo Viana, Expedito Sebastião da Silva, Francisco das Chagas Batista, João Melchíades Ferreria, Joaquim Batista de Sena, Josenir Lacerda, José Camelo de Melo Resende, José Costa Leite, José Pacheco, Manoel Camilo dos Santos, Maria Godelivie, Manoel Monteiro, Mestre Azulão, Patativa do Assaré, Silvino Pirauá, Varneck Nascimento, Zé da Luz.

<sup>18</sup> Entrevista realizada em 2011 para o projeto *Vozes Femininas na Literatura de Cordel*, vinculado ao PIBIC/CNPq-UFCG.

poeta levou o cordel às mais distantes regiões, graças ao bem sucedido projeto de redistribuição através dos chamados agentes. Segundo Galvão (2001), Barros teria começado a escrever folhetos em 1889 e a imprimi-los em 1893. A partir de então as tipografias se espalharam pelo Nordeste e com elas poetas foram surgindo e cada vez mais folhetos foram sendo escritos.

O segundo poeta, em destaque, é João Martins de Atayde, poeta de notoriedade que também contribuiu para o crescimento e fortalecimento do folheto e foi responsável por introduzir na impressão dos folhetos as normas até hoje seguidas, como a sextilha. Isso levando em consideração apenas o caráter técnico de se fazer poesia de cordel. Segundo Melo (2010), em 1921, já com um bom dinheiro feito da venda de exemplares de cordel, Atayde comprou o espólio editorial de Leandro Gomes de Barros, à sua família, tornando-se o maior editor de literatura de cordel de todos os tempos. Vendo que oitenta por cento dos folhetos vendidos nas feiras era de humor ou de pelejas, e tendo especial vocação para duelos verbais, passou a se dedicar a tais vertentes, usando personagens reais e fictícias.

Devido à formação de novas mídias, como a televisão, a partir dos anos 60, a Literatura de cordel viveu uma crise de competitividade junto a estes novos meios de interatividade o que provocou na escassez do surgimento de novos autores, bem como de novos folhetos, crise esta também provocada pela falta de interesse da sociedade na compra dos folhetos. (GALVÃO, 2001)

No entanto, é necessário compreender que nos primeiros anos do século passado existiam apenas os jornais como único meio de comunicação da população, predominantemente humilde e, talvez, por isso, os folhetos tivessem tanta popularidade junto à sociedade. Afinal, o próprio cordel, em seus primórdios, tinha como suporte as laterais das páginas dos jornais. Além do fascínio que os poetas proporcionavam aos leitores com a fantasia, as aventuras e as histórias de amor, o folheto conquistou credibilidade perante a sociedade das cidades interioranas, devido à informação que era levada através dos versos. Como dito anteriormente, muitas notícias só chegavam ao

conhecimento da população dessas cidades interioranas, através dos cordéis. Isso em uma época em que não existia rádio e poucas cidades possuíam, de fato, um jornal de renome e expressão regional, restando aos cordelistas trazerem informações relevantes de outras cidades, fazendo o papel de espécie de mensageiro.

Galvão (2001) afirma que muitas das notícias só ganhavam credibilidade quando o poeta versava em cordel. Já nos últimos cinquenta anos do século XX, os folhetos tiveram que dividir a atenção de uma sociedade ansiosa por novas tecnologias, agora não apenas pelos jornais impressos, mas pela popularização dos rádios, dos televisores, e, no final do século, da internet.

Na trilha das adequações vivenciadas pela Literatura de cordel, observa-se a utilização do espaço virtual, por poetas populares, onde, nos dias de hoje, tanto novos autores, quanto alguns dos mais tradicionais expõem na internet suas produções e as mesmas são acompanhadas, lidas e discutidas por leitores de diferentes segmentos sociais, econômicos e culturais facilitando, assim, o processo de vendas através da interatividade disponibilizada por este suporte.

Enquanto ferramenta de propagação da literatura popular, o valor do suporte virtual hoje, para os poetas, perpassa pela concretização de um aspecto nunca conquistado, o tempo. Hoje, muitos poetas souberam utilizar a internet a seu favor e, com esta inserção, o cordel conquistou novos espaços, dando oportunidades a novos autores de mostrar seus poemas, intensificando a divulgação dos folhetos e outras produções não apenas em uma região, mas em todo território nacional, já que essa 'troca' de conhecimento entre poetas e leitores, que a internet proporciona, consegue chegar a locais antes inacessíveis ou de elevados custos para cordelistas.

Em textos de grandes pesquisadores, como Diégues Jr., Marck J. Curran, ainda é possível encontrar notas sobre afirmações de que o cordel 'sobrevive' pelos esforços dos estudiosos e de poetas e não mais de leitores que apreciam a literatura. Galvão destaca alguns dos fatores que ratificam essa afirmação, apontando para "a influência da televisão, a

censura, a falta de interesse das autoridades pela cultura popular e as transformações na sociedade em geral, cada vez mais urbana e industrializada” (GALVÃO, 2001, p. 35)

Ayala refere-se à ampliação dos meios de transportes (ferrovias, rodovias etc) e das escolas, a urbanização e a expansão dos meios de comunicação de massa, segundo esse ponto de vista, como prováveis responsáveis pelo recuo da apreciação dos folhetos de cordel devido “a quebra do isolamento das populações “atrasadas””. (AYALA; AYALA, 1987, p. 18)

Por fim, cabe destacar que o folheto foi importante no processo de informação e alfabetização de leitores das camadas populares. Segundo Galvão (2001), nos primeiros anos do século XIX, os folhetos apresentavam-se diante das pessoas como um possível meio de entretenimento, tornando-se também fonte de informação e muitas pessoas adquiriram, através deles, a aprendizagem inicial da leitura. Além disso, para a pesquisadora, a formação de leitores não era diretamente atribuída à presença na escola, tampouco aos níveis de escolarização, mas aos primeiros contatos dos leitores com os folhetos e suas formas de leitura.

Em meados da década de 70, do século XX, o interesse em se estudar a Literatura de Cordel, partindo de suas especificidades, ganhou notoriedade, uma vez que universitários e pesquisadores tomaram o folheto como objeto de pesquisa e de ensino. Galvão (2001) ressalta a importância de novas aberturas para os estudos com o Cordel. Nesse sentido, já se pode observar uma crescente motivação por parte de pesquisadores para diminuir a lacuna ainda existente com relação aos trabalhos com a Literatura de Cordel, principalmente, se comparado com outros gêneros literários.

No que tange a esses estudos, destacam-se os relacionados ao ensino e à sala de aula, mais especificamente, os discutem a abordagem com o cordel por parte dos docentes. Sabe-se que o professor tem uma grande dificuldade em trabalhar o texto literário em sala de aula. Muitas dessas dificuldades já foram mencionadas e discutidas ao longo dos capítulos que compõem esse trabalho dissertativo. Contudo, é evidente que a discussão

sobre os problemas enfrentados pelo professor, no ato de se abordar o texto literário, em sala de aula, não se encontra esgotado. A realidade de cada profissional da educação pode ser motivo de inúmeras ações.

## CAPÍTULO III

### 3 DA TEORIA À PRÁTICA: A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA

O desenvolvimento desta dissertação ocorre a partir de um trabalho científico que privilegia algumas estratégias de investigação, auxiliando na construção das considerações a seguir. Logo, em termos de metodologia, o presente trabalho foi efetivado através de duas etapas. A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica, compreendendo coleta e leitura dos referenciais teóricos, que permitiram uma discussão teórico-conceitual e metodológica a respeito da formação docente, da literatura de cordel e do ensino de literatura. Essa estratégia de pesquisa foi escolhida, uma vez que, segundo Martins e Theófilo (2007, p. 54), “é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo”.

Quanto à segunda etapa, o trabalho se caracterizou como uma pesquisa-ação, já que se deteve a parte prática, consistindo em uma “intervenção no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 89-90). O trabalho ainda possui um viés documental, uma vez que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou orais” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 74). Esse procedimento foi escolhido, pois, para a obtenção de resultados mais satisfatórios, se lida com alguns documentos oficiais referenciais para o ensino e, também, com gravações e registros feitos através da participação dos colaboradores durante a intervenção.

Já a análise de dados, foi realizada através de uma abordagem qualitativa, uma vez que se considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Minayo (2007, p. 22) afirma, que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. Para a aquisição de dados, fez parte do trabalho dissertativo, a elaboração de uma oficina, cujo título foi *“Tecendo o saber: vivências*

*com a literatura de cordel*”, e a utilização de questionários, diários reflexivos e audiogravadores, a fim de registrar os encontros. Para a sua concretização, a oficina foi desenvolvida a partir de seis encontros com oito (08) professoras colaboradoras de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, de escolas estaduais da cidade de Campina Grande, em uma totalização de quase 12 horas. Durante o primeiro dia, houve o que se considera como o momento de conhecimento das participantes ou a chamada diagnose, com a explanação sobre como seria realizada a oficina ocorreu e a discussão detalhada acerca da proposta da pesquisa em desenvolvimento, partindo da carta apresentação (APÊNDICE A) e do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), atentando para o compromisso que o pesquisador tinha para com as participantes, da mesma forma que elas tinham com a pesquisa. Essa apresentação detalhada da proposta do trabalho dissertativo visou não apenas colocar as colaboradoras informadas sobre como ocorreria o desenvolvimento da oficina, mas também uma tentativa de envolvê-las.

No segundo dia ocorreu a distribuição dos questionários (APÊNDICE C), nos quais se encontravam distribuídos em quatro tópicos, sendo eles: sobre o perfil do docente-leitor; sobre a leitura literária; sobre a leitura de poesia em sala de aula; e sobre a literatura de cordel, em um total de vinte e duas perguntas. O intuito foi de aferir sobre a formação docente das participantes, bem como se as mesmas trabalham com poesia de literatura de cordel e como esse trabalho se desenvolve.

Ainda no segundo dia, foi solicitado que cada participante fizesse a sua apresentação pessoal e realizasse algum comentário acerca da proposta apresentada, dos anseios que as levavam a participar dessa experiência e as suas expectativas com os encontros. Em geral, as participantes afirmaram que esse tipo de aproximação da Universidade com a escola é fundamental para uma relação mais efetiva sobre o que se via na teoria e o que se colocava em prática. Além disso, afirmaram que ter o contato com propostas que visem mudanças positivas ou aperfeiçoamento no ensino também era motivo

de empenho. Ainda no segundo encontro, foram entregues alguns exemplares de cordéis para a leitura e, posteriormente, a discussão com as professoras participantes.

O terceiro encontro ocorreu as leituras dos folhetos *Meu Sonho*, de autoria do potiguar Antônio Francisco, e *O Gostosão*, da poetisa Maria Godelivie, além de discussões em torno dos aspectos que poderiam ser destacados, pelas docentes, a partir da leitura de ambos os textos narrativos. Dentre os momentos de relevância, pode-se destacar o posicionamento de algumas participantes em relação à forma como a leitura dos folhetos deve acontecer na sala de aula.

No quarto dia, foi apresentado o material teórico para ser discutido entre as participantes, com a devida mediação do professor-pesquisador, como, por exemplo, dos textos *Histórias de cordéis e folhetos*, de Márcia Abreu, e o livro *Cordel no cotidiano escolar*, de Ana Cristina Marinha e Hélder Pinheiro. Para tanto, optou-se por levar fragmentos de textos teóricos em papéis impressos e em slides, visando que discutissem a formação da literatura de cordel e procedimentos metodológicos para a sua abordagem. Foi durante esse encontro que ocorreu a seleção de alguns folhetos a serem trabalhados e a discussão sobre a utilização dos mesmos em sala de aula.

Por fim, no quinto e sexto dia ocorreu a discussão de possíveis abordagens com a Literatura de cordel na sala de aula, partir de alguns fragmentos Além disso, buscou-se a elaboração de planos de ação que atendessem as necessidades de ensino-aprendizagem e pedagógica das educadoras participantes, uma vez que, mais do que ninguém, somente elas entendem a realidade dos seus alunos e as reais possibilidades de construção de um trabalho executável em sua escola.

Nesse sentido, considera-se as afirmações de Tardif (2011), ao afirmar que os professores, em sala de aula, não buscam somente realizar objetivos, mas também atuam sobre um objeto – seres humanos -, relacionando-se com eles. Isso porque, embora ensinem a uma turma com um número considerável de alunos, as professoras não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais. Tardif (2011, p. 129) aponta que “as

situações de trabalho não levam os docentes a solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade e particularidade de cada aluno”.

Para fins mais didáticos e que respondam aos objetivos deste trabalho dissertativo, a experiência com as professoras participantes foi dividida em quatro tópicos, a saber: o primeiro referente a de se tentar buscar uma aproximação da representação das participantes; o segundo, uma discussão sobre o papel das professoras enquanto mediadoras do trabalho com o texto literário; um terceiro tópico sobre a relação existente entre a prática docente com a poesia, atentando para a posição que o cordel ocupa na sala de aula; por fim, um quarto tópico abordando as propostas elaboradas pelas participantes da oficina. Ao longo desses quatro tópicos, apresentam-se os posicionamentos e as considerações que mais se destacaram das colaboradoras para a construção das reflexões apresentadas.

### **3.1 QUEM SÃO AS COLABORADORAS?**

Como parte essencial para conhecer o perfil dos indivíduos que compõem a oficina e saber como a Literatura de cordel faz parte da prática docente das colaboradoras, utilizou-se o questionário e a gravação de diálogos vivenciados ao longo do primeiro e segundo dia da oficina. Dividido com vinte e duas perguntas, o primeiro bloco de perguntas corresponde ao interesse de conhecer melhor o perfil das participantes, tomando como base a formação das mesmas, como instituição de ensino, ano de término do curso de graduação e a existência de alguma pós-graduação.

A segunda parte do questionário trata sobre a vivência literária do participante colaborador. Atenta-se, principalmente, para a existência de um hábito de leitura, algo que vem desde a infância e que tipo de leitura é essa e como ela é feita, se casualmente, raramente ou somente por obrigação.

Já a terceira parte do questionário volta-se para o campo de ensino, atentando para a participação das professoras quanto às abordagens que as mesmas provocam a partir do texto literário, como e quais os gêneros elas costumam utilizar e com qual intensidade. Ainda no terceiro tópico, dá-se destaque em especial ao trabalho com a poesia, pensando que a literatura de cordel é também um poema, logo, serve de “gancho” para o tópico seguinte.

Por fim, restringe-se, ainda mais, o questionário para o campo do interesse da oficina, destacando a importância e o uso do cordel em sala de aula. Nesse ponto, as participantes colaboradoras respondem sobre como foi a sua formação em relação à literatura de cordel, quais as dificuldades encontradas e quais os autores que fazem parte do catálogo pessoal das participantes, tendo em vista a representatividade de uma cultura popular. De posse dos questionários, observam-se informações diferenciadas sobre o perfil das docentes colaboradoras em sala de aula, como também sobre a prática de ensino-aprendizagem adotada para o trabalho com o cordel.

Com relação à quantidade de participantes dessa experiência, a pesquisa contou com a colaboração de oito professoras, respondendo ao questionário, e sete professoras, participando efetivamente da pesquisa, sendo seis professoras de Língua Portuguesa e uma professora de Artes, que solicitou participação, uma vez que considerou importante a oficina, segundo a mesma, por se tratar de um momento importante para rever posicionamentos e ampliar os próprios conhecimentos. Todas as participantes que responderam ao questionário são do sexo feminino e residem na cidade de Campina Grande, Paraíba.

No que tange a formação acadêmica das professoras colaboradoras, pode-se verificar que as oito possuem titulação de graduação em Letras – vernácula, sendo quatro professoras formadas pela Universidade Federal de Campina Grande (duas professoras são formadas pela antiga Universidade Federal da Paraíba, hoje, UFCG), três professoras

possuem titulação de graduada pela Universidade Estadual da Paraíba e uma professora assinalou afirmando possuir titulação através da Faculdade Integrada de Patos.

Todas as participantes atuam em turmas do Ensino Médio, sendo que das oito professoras colaboradores, quatro possuem graduação, três são especialistas na área de Linguística e uma professora é mestra, através do programa de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. Além disso, das professoras graduadas, duas são mestrandas e passam por um processo de qualificação profissional. Tais dados evidenciam uma preocupação dessas docentes em se qualificarem profissionalmente e, mais que isso, o interesse, talvez, por um melhor desempenho em sala de aula.

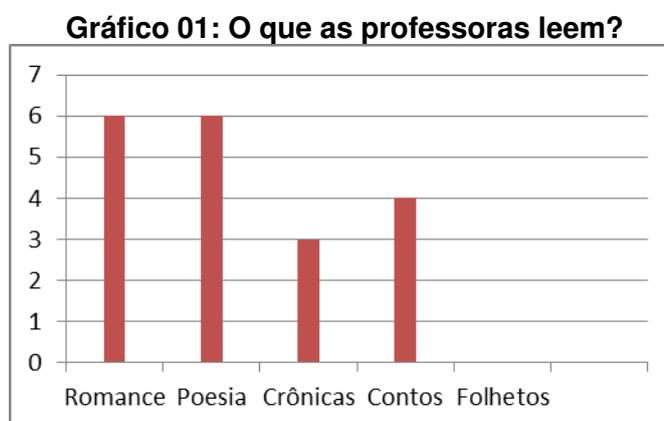
No que tange ao tempo de serviço, as respostas das professoras apontam para uma experiência significativa, uma vez que das oito participantes, apenas uma encontrava-se em período probatório, ou seja, menos de três anos de servidor público. Os demais docentes variavam entre dez e vinte anos de carreira profissional. Nota-se que as professoras possuem uma carga expressiva de experiência docente, muitas vezes, necessária para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, como aponta Tardif (2012).

Terminada a observação do primeiro bloco, iniciou-se a averiguação e diagnóstico da segunda parte do questionário, referente à “Vivência Literária” das participantes, que foram indagadas, entre outras coisas, sobre a experiência literária na infância e a leitura habitual do dia a dia. A primeira das perguntas diz respeito à frequência de leitura realizada pelos participantes, fora do espaço escolar. Neste ponto, todas afirmaram que leem com alguma frequência livros literários, seja de poesia, de contos ou romances, o que leva a atentar para o gosto das participantes em ler textos literários, independentemente do gênero ao qual pertença.

Outro ponto importante é a preocupação da atualização literária das professoras, como ressalta a professora LA ao afirmar que “todo ano há novas sugestões de livros e os professores acabam tendo a necessidade de buscar uma atualização”. Esse procedimento faz parte do planejamento literário que muitas professoras afirmaram adotar, uma vez que

se reúnem com frequência para saber o que trabalhar nos meses seguintes, quais livros literários devem adotar, quais os procedimentos metodológicos oportunizam o aprendizado necessário para os seus alunos. Ao utilizar esse método, as professoras participantes da oficina acabam adotando a ideia de planejamento literário, considerada por Colomer (2007), ao apontar para a necessidade de determinar quais os livros devem considerar a partir do seu contexto educativo, mesmo quando a administração educativa do governo intervém nesta seleção, enviando diretamente os livros para a escola.

Outro dado interessante é que quando perguntadas qual/quais gênero(s) literário(s) era(m) lido(s) pelas mesmas, com certa frequência, fora do contexto escolar, tem-se os seguintes números: seis professoras leem romances, seis leem poesia, quatro leem contos, três leem crônicas e nenhuma professora lê cordel. Tais dados também podem ser observados através do gráfico abaixo:



Fonte: Santos Jr (2014)

A partir de tais dados, aponta-se para algumas discussões a respeito dessa ausência da literatura de cordel: por que as docentes relegam o cordel enquanto leitura literária? Essa ausência reflete-se na forma como o cordel é apresentado em sala de aula? Observa-se que as professoras não leem cordel, no seu dia a dia, porque muitas nunca tiveram um contato mais profundo com essa literatura, seja porque o ambiente em que nasceu e cresceu não foi

favorável ou porque a ideia do cordel ser considerada uma literatura ainda esteja distante, como se demonstra na fala de uma das participantes da oficina:

O contato com o cordel sempre foi muito escasso [...]. Eu mesma só vim ter essa noção quando comecei participar dos eventos, congressos. Veja [...] já depois de formada, dentro da sala de aula. Eu sabia que existia, assim como eu sei que existe hoje aqueles poemas visuais. Mas, nunca tive um contato maior, detalhado. Quando vim participar do SELIMEL foi que comecei a conhecer. Daí, depois ele já estava no livro didático. (F., 08 de março de 2014)

Como se observa, muitas professoras somente vieram a ter contato com o cordel, o reconhecendo enquanto literatura a ser trabalhado em sala de aula, após já terem concluídos a Universidade, estarem em sala de aula e até sendo participantes de eventos acadêmicos. Essa formação de leitura das professoras acaba influenciando na abordagem com o cordel na sala de aula. Na fala, acima descrita, da professora F, ela aponta que somente veio a ter contato de fato com o cordel quando ele já estava no livro didático, ou seja, na última década, por volta do ano de 2006. Se não há uma convivência com o folheto por parte da docente, um reconhecimento da sua estrutura, das suas temáticas, das particularidades que o compõem, acaba-se seguindo o que o livro didático oferece, como descreve a professora LU ao ler o folheto *O que é literatura de cordel*, do mestre Azulão:

[...] mas que coisa interessante! E eles fazem cordel sobre tudo, até sobre como fazer cordel! [risos] Sempre tive na cabeça que a gente só deveria ler cantando, que as temáticas só tinham sobre a seca, o cangaço e outras celebridades. [risos] O livro didático traz o cordel, mas como algo ligado ao movimento trovadoresco. (29 de março de 2014)

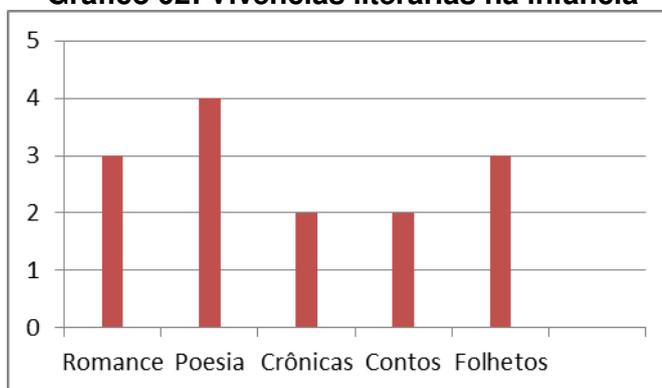
Mesmo que não exista ligação entre o que elas leem em seu dia a dia com o que é levado para a sala de aula, é preocupante saber que o cordel não é citado por nenhuma professora, enquanto leitura literária. Nesse sentido, considera-se as palavras de Colomer (2007) ao afirmar que para a existência de uma leitura efetiva em sala de aula é necessário que as professoras se aproximem da obra literária por meio da afinidade construída através do seu próprio histórico de leitura, em uma espécie de reconhecimento de campo literário, antes mesmo dos seus alunos terem acesso à obra. Essa ação serve justamente para que

as próprias docentes tenham segurança diante da obra literária e que as mesmas passem esse sentimento para os seus alunos.

Nota-se que os gêneros de leitura mais apontados pelas professoras foram os de romance e a de poesia, sendo assinalados por cinco participantes cada. Acredita-se que, em se tratando de professoras do ensino médio, a atenção para obras literárias deveria ser feita de forma igualitária, mesmo quando há predileção ou afinidade por um determinado texto. É claro, também, que deve-se reconhecer para o fato de, ao menos, elas trabalharem narrativas e poesias em sala de aula. Mas, da mesma forma, deve-se atentar para essa ausência de cordéis e outras literaturas, como africanas, no ensino da literatura.

Já com relação à vivência literária na infância há um processo de inversão em alguns dados. Das oito participantes entrevistadas, quatro afirmaram que liam ou eram estimuladas pelos pais a lerem poesia, duas afirmaram que eram instigadas a lerem contos e crônicas, uma participante a ler romance e três foram estimuladas a lerem o cordel.

**Gráfico 02: Vivências literárias na infância**



Fonte: Santos Jr (2014)

Ao observar o gráfico 02, nota-se certa discrepância com os números anteriormente registrados, uma vez que no item anterior nenhum professor havia assinalado o cordel como opção. A resposta encontra-se no próprio questionário que aponta para a faixa etária dos 40 anos para as três professoras que indicaram o cordel como uma leitura que fez parte da vivência literária de sua infância. Ou seja, nesse caso, o hábito de leitura de cordel se

restringe ao fator idade, algo até incomum nos tempos atuais de formação histórica da literatura de cordel, visto que recentes pesquisas. Segundo Galvão (2001), o público leitor de cordel não se encontra mais preso a uma faixa etária ou poder econômico, pois localiza-se difundido nos mais variados grupos sociais, de escolaridade, etária e social.

O que se observa é que o cordel fez parte das vivências literárias dessas três professoras influenciadas, principalmente, pelos familiares mais antigos, como é o caso da docente LA, ao afirmar que,

no meu tempo de menina, de menina não, de adolescente, mocinha, meu pai me levava pra feira e lá tinha cantadores na feira central da cidade. Eu morava num bairro humilde e o tempo era completamente diferente do de hoje. As meninas brincavam de bonecas [...] Todo final de semana, no domingo, íamos para a casa dos meus avós, no bairro do José Pinheiro. Tu sabes onde fica esse bairro, né? [risos em tom baixo] e me avô lia cordel pra mim, só que no meu tempo era folhetim (LA, 07 de abril de 2014).

Ainda no que concerne a esse dado, é importante destacar que a literatura de cordel sofreu adequações não apenas na sua estrutura, mas também em seu público leitor. Tanto a pesquisa de Galvão (2001), quanto à pesquisa de Santos Jr e Alves (2009) indicam que o perfil de leitor de cordel já não é mais o mesmo. Ampliou em função, justamente, da internet. O que outrora era voltado para as cidades interioranas e voltado para leitores mais velhos e com pouca escolaridade, hoje encontra-se pulverizado em diversas classes sociais, nas mais distintas faixas etárias, através de novos suportes.

### **3.2 O DOCENTE ENQUANTO MEDIADOR DO TEXTO LITERÁRIO**

Muito do que ocorre no sistema hierárquico, muitas vezes, de ensino básico, também conhecido por Freire (2013) como educação bancária, provém das licenciaturas das instituições superiores de ensino, que ainda encontram-se voltadas para o trabalho do texto literário a partir de perguntas mecanicistas, reducionistas e não, prioritariamente, das impressões do leitor. Como indica Cosson (2013), não é difícil perceber que esse problema dos cursos de licenciaturas das universidades perpassa pela sua descaracterização, a de se

voltar mais para pesquisa do que para a sala de aula. Isso acaba refletindo nos profissionais que se formam e, quando passam a exercer a profissão, se veem perdidos e até acomodados quando se deparam com situações que exigem deles um trabalho mais aprofundado com o texto literário. Por isso, é importante perceber como os docentes trabalham o texto literário na sala de aula e quais as dificuldades encontradas por eles.

No questionário utilizado, pergunta-se sobre a leitura literária no ambiente escolar. Nesse instante, a pesquisa se interessa em saber se existe a presença da leitura literária na sala de aula, das colaboradoras participantes, e de que forma essa leitura ocorre, por meio da liberdade de escolha das professoras e/ou alunos ou por obrigação curricular das escolas. Além disso, busca-se saber se a leitura de poemas faz parte das ações cotidianas desses professores.

Todas as professoras, que participaram da oficina, responderam que executam a leitura literária em sala de aula de forma rotineira, tendo a liberdade necessária para o devido trabalho com os textos, desde as escolhas até as abordagens a serem adotadas para com os mesmos. A participação efetiva das professoras, na escolha dos textos literários a serem levados para a sala de aula, revela a autonomia dada pela escola em que atuam para o desenvolvimento de um trabalho mais plural e menos centralizador, levando em consideração as reais necessidades e limitações não apenas dos alunos, como também do próprio ambiente escolar.

Novamente, recorre-se a Cosson (2012) que considera importante quando a escola estabelece uma relação de diálogo com os professores que trabalham nela, visando a seleção de textos literários, uma vez que existe uma obrigação, por parte do professor, em se respeitar os “ditames dos programas que determinam a seleção de textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, [...], quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional” (COSSON, 2012, p. 32).

Durante a realização da oficina, também foi possível constatar, junto às professoras, que a leitura de poemas é uma ação praticada com frequência em sala de aula. Entretanto, no decorrer da oficina, quando trabalhado a leitura oral de alguns cordéis, as professoras participantes se mostraram contraditórias no que se refere à pergunta sobre a realização da leitura literária em sala de aula, uma vez que algumas apresentaram justificativas e afirmaram não possuir muito tempo para o desenvolvimento de um trabalho literário. No final, ficou evidenciado, que ocorre uma intenção, por parte das professoras, em levar um trabalho diferenciado, mas que as mesmas acabam seguindo a forma tradicional de se trabalhar literatura, como por exemplo, tomando o livro didático como guia e seguindo as normas estabelecidas pelos ditames curriculares, como evidencia Cosson (2012).

Ao comentarem sobre a presença da leitura literária na sala de aula de cada uma das participantes, cinco professoras afirmaram que leem sempre o que encontram de sugestão no livro didático e que sempre tentam levar livros de autores contemporâneos para os alunos. Isso quando o tempo permite. Já as demais participantes, justificaram afirmando que, por falta de tempo e por conta da dedicação da à gramática e à redação, as aulas de literatura ficavam marginalizadas. Percebe-se que mesmo havendo professoras com atitudes de colocar o trabalho com o ensino da literatura distante dos alunos, há uma quantidade significativa de professores que se esforçam para levar situações que provoquem a discussão em sala de aula, mesmo quando a sugestão parte do livro didático.

Entretanto, é importante ressaltar para o que parece de fato existir sobre uma errônea compreensão no que diz respeito ao termo leitura literária para tais professoras. Segundo Cosson (2012), na escola, a leitura literária cumpre a função de ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque fornece, ao leitor, como nenhum outro modo de leitura oferece, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem, sempre de forma gradativa.

Não é que o aluno, já na primeira leitura, conseguirá ler e interpretar o texto literário coerentemente, identificar e produzir uma síntese analítica de um poema, por exemplo, mas irá, aos poucos, a partir de um trabalho gradativo, ganhar autonomia do livro didático e se tornar apto nas suas próprias leituras, sem que o professor necessite ditar regras ou sentidos, mas intermediá-los ou auxiliá-los.

Em outras palavras, através da leitura literária o aluno consegue buscar conhecimento de mundo e específicos inerentes ao texto literário, mesmo quando o livro ofertado não é o exigido pelo programa curricular da escola. É o que aponta Todorov (2009, p. 89), ao afirmar que o estudo da literatura é uma comunicação inesgotável, no qual acaba por “implicar no estudo do homem, na sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sua relação com os outros”.

Com tudo isso, observa-se que o tempo de ensino-aprendizagem nas aulas de literatura é mínimo, devido, inclusive, as demandas da disciplina de Português – são apenas cinco aulas por semana para contemplar linguística, produção textual, literatura e leitura. A leitura, enquanto parte da disciplina de Português, foi inserida como componente curricular nas escolas públicas paraibanas desde o ano de 2011, quando o Governo Estadual ficou responsável exclusivamente pelo programa curricular do Ensino Médio. O tempo, segundo as professoras, é ainda um dos principais empecilhos para o trabalho com a poesia, e com o texto literário de modo geral, na sala de aula. O romance, por ter um número considerável de páginas, requer, muitas vezes, das docentes, um trabalho de divisão de capítulos, que não prejudique a narrativa, tampouco a leitura dos alunos, pois como se não bastasse o tempo, a escassez ou número limitado de exemplares nas bibliotecas escolares também prejudica o andamento das leituras, como se pode confirmar através do trecho de gravação abaixo:

Bem, difícil você trabalhar um romance e ainda ter que dar conta do resto da disciplina de língua portuguesa. Mas, não estou dizendo que é impossível, apenas que se você, professor, tem cinco aulas para dividir entre gramática, redação e literatura, alguma dessas ficará mal vista, pois, o professor tem menos de 50

minutos para trabalhar o assunto, mas parece que só são 05. Infelizmente (MA, 07 de abril de 2014).

Como é possível perceber, uma das maiores dificuldades em termos de estratégia de ensino, de leitura literária, na sala de aula é o pouco tempo para a alta carga de conteúdos. O pouco tempo faz com que a grande maioria dos professores, em geral, adote o livro didático como única ferramenta para o ensino e, nessa situação, o docente tende a se posicionar como professor de história da literatura e não como mediador do texto literário. Cosson (2013) ratifica esse posicionamento ao afirmar que o licenciado em Letras, ao assumir o posicionamento de professor, se depara com uma carga horária de disciplina usualmente curta, dividindo-se em outras áreas do saber e com forte tendência a somente seguir o manual escolar. É o que assegura outra colaboradora, em outro trecho gravado, ao afirmar que,

Fica difícil você trabalhar romance, poesia até mesmo uma revista, quando você tem mais de 40 alunos para dar conta e tantas outras tarefas escolares que a gente tem que assumir. Às vezes, temos mais obrigações com outras escolas. De toda forma, embora a gente acabe seguindo o livro didático, temos sempre que acreditar na mudança. Nesse ponto, esse trabalho com a universidade é essencial (LA, 07 de abril de 2014).

Pinheiro (2013) afirma que o problema do professor com o trabalho do texto literário não é somente de abordagem metodológica, é também de dedicação profissional e, principalmente, na visão da autora, de mudança de programa curricular das Universidades, ao formar profissionais, e nas escolas, de abordagem literária. Entre essas duas dicotomias, segundo a autora, encontra-se uma real necessidade de se promover uma formação continuada do professor de ensino básico, uma vez que por mais estruturado que seja um curso de licenciatura de Letras, este profissional não está formado, pois não há tempo hábil para tal concepção.

Como já foi discutido anteriormente, um dos maiores problemas dos docentes é como levar a poesia para a sala de aula, em especial, como trabalhá-la de forma efetiva. Durante a oficina, as professoras colaboradoras afirmaram que trabalham a poesia em sala

de aula, mas que encontram muita resistência não somente por parte dos alunos, como também das próprias docentes. No que diz respeito aos alunos, elas alegam que quando chega o momento de ler um conto, uma poesia ou qualquer outro texto literário, os alunos sem mostram cansados, desmotivados e sem paciência para qualquer tipo de atividade.

As professoras ainda afirmaram que a grande maioria desses alunos carece de uma formação mais completa, problema este, indicado como base da falta de leitura em suas aulas. Já com relação à resistência das próprias docentes, ficou evidenciado que tal atitude é uma decorrência do modo de agir dos seus alunos diante das propostas levadas por elas para a sala de aula. Na realidade, essa resistência dos alunos, denunciada pelas professoras, não chega a ser uma novidade, o que chama a atenção é a passividade com o que tais docentes percebem esse comportamento dos seus alunos, resultando em uma ideia de obrigação: “se a atividade está no Livro didático, então somos todos obrigados a fazer” (LU, 10 de abril de 2014).

Chama atenção a fala da professora de artes, que também afirmou levar a poesia para suas aulas. Segundo a colaboradora,

Como professora de Artes, eu considero importantíssimo o trabalho com a poesia. Ora, trata-se de um assunto interdisciplinar e que vem desde a época clássica com Aristóteles. O meu trabalho talvez seja diferente, digo até mais despretenso, das demais colegas. Afinal, não me detenho aos conceitos da poesia. O que chamo a atenção é para as imagens que da poesia emanam. Você, como estudioso, sabe do que estou falando (SA, 10 de abril de 2014).

Além do tempo e da falta de interesse dos alunos, outro fator é motivo de resistência por parte dos professores ao levarem a poesia para a sala de aula: o desempenho oral dos professores. Nesse sentido, por mais estranho que possa parecer, as sete professoras de língua portuguesa afirmaram que a performance também é um dos motivos para insegurança para o trabalho oral com a poesia. Entre as ‘queixas’ apresentadas pelas docentes, a falta de pontuação, as elipses e, principalmente, a ausência de um direcionamento poético de leitura por parte do autor são as principais causas dessa resistência. Em destaque, a fala de uma colaboradora:

Olha, eu vou confessar uma coisa pra você, para vocês, eu não tenho problema para se trabalhar poesia em sala de aula, mas trabalho por que é o jeito. Está dentro da minha formação. Fui formada em Letras, ou seja, estou preparada para linguística e literatura. Porém, dizer que gosto, eu não gosto. Faço porque sou obrigada, mas se pudesse ter me formado só em uma coisa [...] (LU, 10 de abril de 2014).

Na visão de Oliveira (2010, p. 285), a performance, a partir da leitura em voz alta, é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, “de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra”. Corroborando com a ideia de Oliveira, Alves (2002) já aponta que a leitura minimamente adequada comprometia a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Outro ponto de discussão, no trecho da fala da professora LU, é que fica evidenciado que algumas professoras ainda sofrem da dicotomia separatista linguística *versus* literatura, cuja realidade deveria ser a de unir cada vez mais as duas especialidades.

No terceiro bloco de perguntas, a pesquisa explorou temas relativos ao ensino da poesia em sala de aula. Inicialmente, no que diz respeito à utilização de poemas em atividades desenvolvidas em sala de aula, todas as professoras colaboradoras se mostraram unânimes em suas respostas, respondendo positivamente à indagação. A divergência ocorrida apresenta-se somente quanto ao material utilizado.

A professora de artes respondeu que faz uso da poesia em trabalhos escolares, avaliações, encenação, música e jogo dramático. Já as professoras de Língua portuguesa se posicionaram afirmando que trabalham a poesia através da leitura e interpretação textual, livros didáticos, avaliação e trabalhos acadêmicos. Mais uma vez, o posicionamento das professoras diverge, mas algo que ainda não compromete o trabalho com a poesia popular. As docentes formadas em Letras utilizam a poesia de forma pragmática, já a formada em artes trabalha a poesia voltando-se mais para um tom lúdico.

Não é pertinente, porém, afirmar que somente a leitura e interpretação poética, desenvolvida por algumas professoras, não seja um trabalho prazeroso. Em muitos casos,

somente a leitura é capaz de satisfazer não apenas os prazeres do leitor, como também cumprir as necessidades teóricas do estudante. São campos de formação e atuação diferentes, mesmo que haja uma familiaridade disciplinar entre os componentes curriculares. Em compensação, é importante destacar que nada impede o trabalho com a poesia, a partir de um viés mais cultural e festivo, como os desenvolvidos por algumas professoras, principalmente a de artes. É justamente nesse sentido que cursos de formação continuada são sempre bem vindos em escolas públicas.

Com relação aos recursos utilizados por essas professoras colaboradoras, sete das oito participantes afirmaram que, em sala de aula, fazem uso de antologias de poemas, áudio/vídeo, data show e folhas avulsas e do quadro negro/branco. Apenas uma única participante afirmou que faz uso apenas do quadro negro/branco em suas aulas e de folhas avulsas. Este dado demonstra, entre outros motivos, o apego da professora, mesmo que em escala mínima, para o esquema preconizado pelo sistema educacional voltado para o ensino do historicismo literário. Como justificativa, a professora participante afirma “ter o domínio da sala, mas que isso, ter a atenção e concentração dos alunos” (MA, 07 de abril de 2014).

Tal justificativa abre outra vertente de discussão, mediante a afirmação dessa professora participante: a chamada educação bancária, tão discutida por Paulo Freire (2013). Segundo o escritor, no sistema de ensino, os professores, normalmente, apenas transmitem, “no lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos meras incidências, recebem pacientemente, memoriza e repetem”.

A postura adotada pela colaboradora MA parece contribuir para o entendimento do que Freire (2013) aponta como educação “bancária”, em que os alunos são meros recipientes vazios, preenchidos pelo conhecimento alheio, do profissional educador. Diferentemente, da ação dos alunos de produzirem seu próprio conhecimento a partir de um trabalho mediador.

A dificuldade enfrentada pelas professoras na realização de um trabalho com o texto poético parece ser um grande motivador para a participação das mesmas em oficinas, minicursos e outros meios de formação continuada. Sobre as dificuldades no trabalho com o poema, as professoras apontaram para a leitura oral, o acerto de uma metodologia adequada e a posição de mediador pelo professor como um dos problemas a serem enfrentados. Nesse sentido, merece destaque a leitura oral, algo que é ligado a performance do professor e que, na maioria das vezes, encontra barreiras para a efetivação da experiência literária, como podemos observar no comentário abaixo, extraído de gravação:

Acho que o mais difícil é a leitura do poema, não a interpretação. Eu sempre tive problema com a leitura, como tom a rima. Tem poema que a gente, o professor, consegue pegar, na leitura de cordéis, eu consigo desenvolver. Mas tem poema que não tem jeito (F. 10 de abril de 2014).

A performance é notavelmente algo a ser enfrentada pelas professoras em sala de aula. O relato da professora colaboradora, feito através de gravação, é bastante extensivo e revela não apenas que a mesma possui dificuldade como o seu desempenho, mas também outros problemas de cunho didático:

Eu quando estou preparando as minhas aulas, procuro escolher poemas que me identifique, que eu já tenha lido e trabalhado. Não é que eu não goste de inovar ou levar o novo, mas acabo caindo no conto do mais fácil. Trabalho poemas de Bandeira, de Adélia, trabalho a poesia do Drummond. Trabalho com folhetos... diversos folhetos. Mas outros poemas, autores, acabo seguindo o que o livro didático traz, porque minha vivência com a poesia eu só tive dentro da escola. Vi muito pouco na universidade. João Cabral, esse poeta que está na moda... Como é o nome dele? Ah! O Manuel de Barros (F. 10 de abril de 2014).

Um ponto de destaque, no comentário da professora F, refere-se ao fato de ela acreditar ser mais fácil ler e compreender Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado ou Manuel Bandeira. Na verdade, entende-se que não se trata de ser um trabalho fácil, uma vez que desenvolver uma situação de abordagem metodológica, com tais autores modernistas, requer bastante empenho. Mais prudente é imaginar que seja compatível com

o que o livro didático oferece, já que a ausência de novos autores é perceptível devido à cristalização de nomes já mencionados nesta dissertação e como indica Alves (2010).

Chama a atenção, no comentário acima, entre outras coisas, para o desabafo da colaboradora afirmando que pouco teve contato com o estudo da poesia na universidade. De fato, há uma identificação na justificativa da professora “F.”, por parte dos demais professores colaboradores, quanto ao pouco desenvolvimento na área da literatura, muito em razão de um vácuo que vem desde a universidade.

Cosson (2013) afirma que esse é um problema da própria universidade, da estrutura montada para os cursos de Letras e que são levados adiante pelos profissionais da área. De fato, muitos programas curriculares dos cursos de Letras trazem uma nítida divisão de área, tanto para Linguística, quanto para Literatura. Entretanto, o problema maior parte do próprio professor em formação, que, muitas vezes, se sente mais confortável ao atuar somente em uma área específica.

Nota-se, através das entrevistas e gravações, que as professoras, que apresentaram trabalhos de conclusão de curso ligados à área de linguística, produzem abordagens metodológicas mais atraentes para áreas de produção textual. Nesse caso, existe um vínculo maior dessas professoras ao livro didático, quando o assunto é análise literária. Em contrapartida, as profissionais com trabalhos, de conclusão de curso ou especialização, voltados para a área de literatura se dedicam com mais afinco, quanto às abordagens do texto literário. A diferença, mesmo que quase imperceptível, se dá nos profissionais que possuem algum curso de pós-graduação. Nesse caso, esses profissionais se mostram mais receptivos aos dois lados de estudo, tanto para o trabalho voltado para linguística quanto para literatura.

Evidentemente, que muito da metodologia adotada pelo profissional de Letras, em sala de aula, não depende somente de si mesmo. O suporte dado pela própria escola tem parcela significativa no trabalho desenvolvido com os alunos. Nesse sentido, as professoras colaboradoras se mostraram relativamente satisfeitas com a estrutura apresentada pelas

escolas<sup>19</sup> em que trabalham. Todos afirmaram que as mesmas possuem acervo de livros na biblioteca, bem como sala de estudo ou leitura, recursos audiovisuais e de informática. Afirmaram também que a escola atua como incentivador da formação continuada dos profissionais de educação e que os recursos didáticos existem, mesmo que em uma escala ínfima. Segundo a professora LU, o trabalho desenvolvido com os textos literários não fica restrito à sala de aula, uma vez que

os professores desenvolvem trabalhos em feiras escolares. Aqui mesmo desenvolvemos feiras culturais. A participação [dos alunos] é muito boa. Mesmo com o pouco recurso, conseguimos fazer uma coisa bonita, relevante. Tem os concursos de matemática e língua portuguesa que o Governo Federal promove. Isso incentiva o aluno. Além dos benefícios que o Governo Estadual aplica para as escolas com melhor nota. Para os professores mais jovens, isso é motivo de empenho, já para os mais velhos é motivo até de descrença. A estrutura do colégio é precária, quando comparada com escolas particulares, mas relativamente boa para o padrão 'Estado'. Aqui, por exemplo, temos uma boa biblioteca. Não há exemplares de livros para todos os meus alunos do primeiro ano, mas fazemos rodizio de livros. Temos livros de poesia, romances, muitos cordéis. [...] Outros livros ainda estão guardados, porque os alunos não sabe dimensionar o valor que ele tem pra gente e pra eles. Preferem copiar no quadro. Essa visão, para o aluno, ainda é de aprendizado. Então eles não dão valor ao livro... Rasga, risca. Então, a escola tem muitos livros guardados (LU, 10 de abril de 2014).

Em geral, no comentário acima, nota-se que, mesmo não havendo uma estrutura que atenda aos interesses dos profissionais, também não faltam recursos para o trabalho em sala de aula e fora dela. O destaque no comentário da professora LU é para a referência à literatura de cordel, presente na biblioteca da sua escola. Esse ponto será discutido adiante, mas observa-se um espaço conquistado pelo cordel nas bibliotecas escolares, algo difícil de observar a dez anos atrás.

Com relação ao modo de ensinar literatura, observa-se que os professores colaboradores apresentam uma melhora significativa, se comparado ao modelo de ensino adotado pelos professores no início do século XXI. Os textos e autores apresentados em

---

<sup>19</sup> Escola Estadual Drº Hortênsio de Sousa Ribeiro; Escola Estadual Senador Argemiro de Figueiredo; Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima; Escola Estadual Padre Emídio Viana.

sala de aula e trabalhados pelos professores, junto aos seus alunos, estão sendo escolhidos previamente, em reunião pedagógica bimestral, algumas vezes, trimestral. Segundo a professora colaboradora LU, o trabalho de português avançou nesse sentido, “com as reuniões periódicas com os professores da área, a escolha de textos literários para serem lidos pelos alunos, focado em um trabalho integrado”.

Isso é uma melhoria importante, observada a partir da fala das professoras, que traz consigo uma nova forma de se planejar as aulas de língua portuguesa, inclusive o trabalho com o texto literário, e de se preparar para as dificuldades da sala de aula. Segundo relato das professoras, por muitos anos, o planejamento didático, que tem entre os seus objetivos aprimorar as discussões e os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, não existiu de forma conjunta, entre professores de língua portuguesa, mas em caráter individual.

Ainda que haja problemas, como o modelo de educação bancária, já evidenciada na fala da colaboradora MA, o fato de não seguir a ordem historicista tradicional ou mesmo somente o roteiro apresentado pelo livro didático já demonstra uma evolução no sentido de uma nova forma de tomar o texto literário para o ensino.

### **3.3 PRÁTICA DOCENTE: A POESIA E O CORDEL**

O tópico desta seção diz respeito, exclusivamente, ao uso do folheto de cordel em sala de aula e sobre os conhecimentos que as professoras colaboradoras possuem dessa Literatura. Nesse sentido, buscou-se identificar, através da participação das professoras colaboradoras, durante a oficina, se existe algum trabalho sendo desenvolvido com o cordel, discutir a forma como ele está sendo realizado e quais conhecimentos elas possuem acerca do folheto. Todas as professoras colaboradoras já realizaram algum tipo de trabalho em sala de aula, ou fora dela, fazendo uso do cordel. A professora SA pontua,

particularmente, trabalho sempre com o cordel. Conheço alguns cordelistas, inclusive. A Maria Godelivie é uma amiga, sempre muito solícita. Conheço também o Manuel Monteiro, já fui até a sua casa. Na sala de aula, eu uso para mostrar a arte nordestina, a sua criação, porque isso

é da nossa cultura. Peço para que eles façam cordel, do jeito deles. [...] É um bem cultural nosso. Faço feiras com os cordéis na escola (SA, 21 de abril de 2014).

A professora colaboradora SA afirma conhecer o cordel e trabalhar sempre em sala de aula, a fim de mostrar aos alunos como ocorre o seu processo de criação, como a exposição de imagens de xilogravuras, cordéis de antigos autores e de novos autores, mas não atenta para as especificidades que o gênero possui. Embora esse campo de trabalho não seja da sua área formação, foi discutido, junto à professora SA e as demais participantes, durante a oficina, a possibilidade de haver um trabalho em conjunto com a professora de Português. A ideia logo foi bem aceita e a justificativa para, até então, não terem feito a parceria se deu porque as mesmas eram recém-chegadas na instituição e ainda estavam se adaptando ao ambiente escolar.

Ressalta-se a compreensão do porque da professora SA favorecer ao trabalho de criação e não ao trabalho de leitura e interpretação do cordel, uma vez que ela ministra a disciplina de Artes. Durante as discussões, a professora ML, colega de profissão na escola da colaboradora SA, aprovou a ideia afirmando ser uma boa ação o trabalho interdisciplinar entre a disciplina de Artes e a sua, no qual poderiam atentar para o processo de criação da literatura de cordel e abordar aspectos interpretativos importantes. Alves e Marinho (2012) apontam que o trabalho com a Literatura de cordel deve favorecer o diálogo com a cultura da qual ele provém e, ao mesmo tempo, deve promover uma experiência entre professores e seus alunos, privilegiando não somente um lado do trabalho poético ou artístico, mas o todo.

Outro ponto momento importante da oficina, é quando se destaca na fala da colaboradora SA o trecho: “Faço feiras com os cordéis na escola”. Segundo a professora,

Eu tenho o costume de fazer nas datas comemorativas, do nosso calendário, e organizar festinhas ou ações que lembrem essas coisas. No caso do cordel, eu trabalho no dia 22 de agosto, dia do folclore. Monto estantes, incentivo a eles pesquisarem sobre o cordel, sobre os autores, a sua produção. Na minha última oportunidade, dividi por autores e cada grupo ficou responsável pela divulgação de um poeta. Eu acho até que é

um dia de lazer. Muitos resistem, mas acabam participando. (SA, 21 de abril de 2014).

Certamente, o trabalho com o cordel na sala de aula deve ser comemorado, em qualquer que seja a situação. O que se observa, na fala da professora SA, é o trabalho com o cordel a partir da exposição de autores, dos seus cordéis, em uma espécie de divulgação do das realizações artísticas dos poetas e das poetisas. Algo que poderia ser adotado pelas professoras de língua portuguesa, através de um método em conjunto, de modo que viesse a aperfeiçoar, como a leitura e interpretação dos poemas, a encenação de peças teatrais, musicalização de versos e até a composição de pequenas quadras, estimulando o surgimento de novos artistas e o interesse pela arte.

Durante a discussão, perguntou-se o porquê da escolha do dia 22 de agosto, dia do folclore, para a realização de tais atividades e a resposta da colaboradora remete-se ao fato de sempre ter vinculado o cordel a uma literatura que apenas resiste ao tempo, mas que sua história está marcada, temporalmente, as primeiras décadas do século passado. Além disso, completa a professora LA, “sempre associamos o cordel a fontes de estudo sobre costumes regionais e de variações linguísticas. Quando não a isso, ao fato dele [o cordel] apenas ainda existir por intermédio de antigos autores”.

Essas vinculações, seja ao dia do folclore, seja ao fato da crença de que o cordel apenas “sobrevive” é um dos problemas mais graves em se levar em consideração, quando se tem o folheto como material didático. Não que exista alguma contrariedade em se produzir feiras com produções culturais e inserir o cordel como exemplo, muito pelo contrario, enfatiza-se aqui o modo dinâmico que a professora SA utiliza está produção cultural para apresentar aos seus alunos, como a pesquisa de autores e a divulgação de suas obras.

Ocorre que muitos professores, como é o caso da colaboradora SA ou LA, ainda associam a literatura de cordel como exemplo de uma produção cultural local, que se encontra em declínio ou em processo de extinção, como aponta Galvão (2001). As feiras

culturais escolares sempre ocorrem em datas festivas ou referentes ao dia do folclore ou ao período junino, festa tradicional da região do Nordeste, que acontece no mês de Junho, em comemoração a São João.

Uma alternativa para esse procedimento, discutido com as colaboradoras, é a realização da mesma feira, mas em dia diferente do que é dedicado ao folclore – por acreditar que esta data é comemorada crenças e as tradições de um povo, como os mitos e as lendas, fugindo, assim, do que se enquadra o cordel – através da promoção de uma feira literária, com a exposição de folhetos de cordel, leitura oral ou teatralizada, discussão dos enredos, debates das temáticas, inclusão de canções e cantores são componentes interessantes que podem colaborar para o interesse dos alunos. Pode-se ainda utilizar até a mesma data, 22 de agosto, para a realização das apresentações com o cordel, desde que faça-se um trabalho de desconstrução sobre a historicidade da literatura de cordel, as diferenças existentes entre a literatura brasileira da portuguesa e, principalmente, que esse trabalho não seja de resgate, mas de divulgação de antigos e novos autores. Para tanto, foi apresentado as colaboradoras o slide (Apêndice D):

### Slide 01: O que dizem os poetas?

#### *Tecendo o saber: vivências com a Literatura de cordel*

“[...] Eles sabiam cordel o que era, mas o poeta não sabia... Que vende escanchado em cordão, nunca no Brasil se vendeu, antes disso, nunca se vendeu folheto escanchado em cordão, vendia-se na mão, vendia-se no encerado, vendia-se na tampa de uma banca, numa banquinha daquela de folheto, numa mala velha, em cima de uma mala velha ou no chão estendido numa esteira. É tanto que poetas como Manuel de Almeida morreram e não aceitou... não aceitou... botou em arame... o sujeito dizia: - “o senhor tem cordel? – Não senhor, tenho aramel. [...]. (ALVES SOBRINHO apud Dias, 2010, p. 163)

Fonte: Santos Jr (2014)

Fo discutido com as colaboradoras o fato de não ser possível vincular a nomenclatura cordel, empregada aqui no Brasil, com o modo como o mesmo era apresentado aos leitores, pendurado por barbantes. Como é possível observar, através do slide 01, o próprio poeta José Alves Sobrinho, afirma que o cordel nunca pôde ser vendido pendurado em barbante, uma vez que o mesmo era vendido em cima de um pequeno caixote, em cima de malas ou com o chão forrado por esteiras ou por panos, tudo no intuito de facilitar a fuga em caso de fiscalização. Os próprios cordelistas, durante muito tempo, desconsideraram tal nomenclatura, afirmando que o grande público desconhecia o nome cordel e somente o via como romance, folheto, folhetinho etc. Nesse instante, a fala do pesquisador é interrompida pela indagação de uma das participantes da oficina:

E por que o nome cordel foi adotado pelos poetas populares, ao invés de continuarem a chamar de folhetos e folhetins, folhetinho, como você citou? (LA, 22 de abril de 2014).

Explica-se que a palavra “cordel”, embora tenha origem portuguesa, foi trazida por pesquisadores, em uma tentativa de padronizar a nomenclatura dos folhetos brasileiros.

Sabe-se que o cordel existe em todo o mundo, mas em cada região há características peculiares, na parte estrutural, ornamental e de temáticas, como as levantadas por Márcia Abreu (1999). Nota-se ainda uma quebra de horizonte de expectativa, no que diz respeito à historiografia da Literatura de cordel, quando a colaboradora interrompe a fala do mediador e pergunta sobre a possibilidade ou a associação do nome cordel ao território português. Algo que Jauss (1994) apontava quando falava sobre as expectativas de um leitor que podem – ou não – serem quebradas a partir da construção de novas leituras.

Em outro momento da oficina, ainda sobre a utilização do folheto em sala de aula, a professora LA afirmou que sempre que possível e, assim o contexto permitindo, mantém um diálogo com o cordel de modo que o texto literário fique em evidência. Pontua que o uso do cordel, de forma diferenciada, fugindo na análise tradicional, somente ocorre por meio da intertextualidade, existente em muitos dos folhetos, como podemos observar na gravação abaixo:

Aqui na escola temos na biblioteca alguns exemplares. São poucos, mas o suficiente para fazermos um bom trabalho. Os meninos [alunos] conhecem o cordel, enquanto arte, até pelo trabalho desenvolvido com outros professores, e enquanto literatura, pelo trabalho desenvolvido pela gente. Quando levo os cordéis para as minhas turmas, ou quando o livro didático pede, sugere, gosto de trabalho (sic) a intertextualidade. Aliás, eu só consigo trabalhar o cordel dessa forma (Risos). Agora tem um novo cordel né? O esse cordel voltado para escola que o Manuel Monteiro fala. Também uso em minhas aulas. (LA, 17 de abril de 2014).

Observa-se aqui como se dá a abordagem do cordel enquanto texto literário. Chama a atenção para a existência de poucos exemplares do cordel nas escolas. De fato, são poucos, mas os necessários para saber que já existe um movimento de ruptura e até de preconceito contra a literatura de cordel. Alguns anos atrás, o folheto não seria visto em quase nenhuma escola, em quase nenhuma biblioteca e a partir de um movimento iniciado nas Universidades, com a pesquisa de iniciação científica e o desenvolvimento de monografias e dissertações voltadas para a área do ensino com o cordel, é que está havendo esta inserção do folheto na sala de aula.

Também cabe destacar, o trabalho desenvolvido pelos poetas para aproximar o cordel da escola, como relata a professora ML:

Sei que o Manuel Monteiro sempre fala muito do cordel na escola. Já vi entrevistas dele na televisão e colegas que levaram para a sua escola, para a sala de aula. A recepção dos alunos foi bem positiva. Sei da mudança das temáticas, como ele [Manuel Monteiro] mesmo dizia. Acho que o cordel está aqui tem muito de todo esse trabalho que foi feito. (ML, 18 de abril de 2014)

Pode-se notar o reconhecimento, por parte de algumas professoras, do trabalho realizado por cordelistas, como Manuel Monteiro, para uma aproximação entre a sala de aula e os folhetos de cordel. Aliás, segundo o próprio Monteiro, o cordel sempre esteve em constantes adaptações, mas, nos últimos quinze anos, viveu a maior em torno da consolidação enquanto literatura popular: a sua inserção no espaço escolar. Sendo por iniciativa do próprio cordelista que o folheto passou a ser estudado, primeiramente, em escolas secundárias de Campina Grande e, depois, nos vestibulares de alguns estados, como na própria Paraíba.

O cordel, se por um lado é visto enquanto produção cultural a ser resgatada, como através da fala da professora SA, por outro é visto como um texto literário em que a intertextualidade com outras obras literárias pode ser explorada, como na fala da colaboradora LA, retomada aqui:

Quando levo os cordéis para as minhas turmas, ou quando o livro didático pede, sugere, gosto de trabalho (sic) a intertextualidade. Aliás, eu só consigo trabalhar o cordel dessa forma (Risos). Agora tem um novo cordel né? O esse cordel voltado para escola que o Manuel Monteiro fala. Também uso em minhas aulas. (LA, 17 de abril de 2014).

Sabe-se que a partir da intertextualidade são várias as possibilidades de abordagens com o cordel, em sala de aula, seja através de folhetos de diferentes autores ou de épocas distintas, seja através da utilização de outros gêneros literários ou até a utilização de outros suportes, como a internet. Normalmente, os professores têm medo de experimentar o novo,

ou por perder tempo – e tempo é o que não se pode perder – ou, talvez, por não acreditar no aprendizado dos alunos.

Entre as falas das professoras colaboradoras, destaca-se a da educadora F., ao afirmar que não utiliza o cordel em sala de aula e pontuar que somente trabalha poemas consagrados pela crítica e apresentados no livro didático. Abaixo, um trecho da gravação:

Sendo sincera com você, eu não uso o cordel... Não trabalho. Quer dizer, trabalho quando o livro didático pede. Eu acho que a literatura tem que despertar no aluno alguma coisa. E, principalmente, fazer refletir. Tem que levar o aluno à reflexão. Drummond, Manuel Bandeira todos são excelentes nesse sentido (F. 13 de abril de 2014).

Observa-se que a colaboradora somente faz uso do cordel quando o livro didático sugere. Da mesma forma, atenta-se para o fato de ela não considerar o folheto um texto literário capaz de provocar a “reflexão” nos seus alunos com a intensidade, talvez, que os poemas cristalizados pelos livros didáticos e pelos críticos possuam.

Possivelmente, tal posicionamento indica o modo como age a colaboradora diante da escolha dos textos literários a serem levados para a sala de aula, não no papel de mediadora, mas sim de censora. Sobre o papel mediador na sala de aula, convém destacar as palavras de Petit (2008, p. 43) ao afirmar que para o professor

se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma.

Nesse papel de censora, também convém notar, através da fala da professora F., que a mesma faz usos de determinados textos literários, “Drummond, Manuel Bandeira”. A visão de que os textos literários cristalizados pela crítica é a opção mais prudente a ser adotada por tal colaboradora, mostra-se como um ponto de vista diferenciado, não ratificado pelas demais colegas, como pode-se observar quando F. fez tal comentário. Algumas das suas colegas baixaram a cabeça e gesticularam negativamente, de forma discreta.

A professora F. considera o que a crítica enrijeceu por décadas, colaborando, segundo Pinheiro (2013), para o atual modelo de ensino de literatura historicista que se conhece atualmente. Aliás, os próprios documentos parametrizadores de ensino destacam para a escolha textual plural, sem a priorização de determinados núcleos cristalizados.

Os *Referenciais Curriculares da Paraíba*, formulado em 2006, discute e apresenta alternativas para a posição do professor diante de situações de escolha do material de ensino literário. Cabe reforçar, que não se trata de abdicar da literatura tradicional, dos autores renomados como o Carlos Drummond de Andrade, excelente em tudo aquilo que produziu, mas de abrir espaço para outras possibilidades, para outras fontes de conhecimento literário.

Uma vez conhecido que as professoras colaboradas já realizaram algum tipo de trabalho com o cordel em sala de aula, em uma discussão mais aprofundada, pergunta-se quais os autores de cordel que conhecem ou que costumam trabalhar. Mediante a indagação, de uma lista que contempla de dez cordelistas, Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré aparece em todas as citações. Entre os poetas da atualidade, Manuel Monteiro e Maria Godelive aparecem como destaques.

Fica evidente que, para as professoras colaboradoras, o uso do canônico não se restringe a Drummond ou Bandeira. Quando a pesquisa se detém à Literatura de Cordel, os autores reconhecidos por todas se referenciam aos mais tradicionais da nossa história. Também é importante frisar, que as educadoras não conheciam o cordelista José Pacheco, mas sim o seu folheto de maior referência: “A chegada de Lampião ao inferno”. Já com relação aos poetas da atualidade, contemporâneos, Manuel Monteiro e Maria Godelive aparecem entre os indicados, talvez, porque os folhetos desses cordelistas estão presentes nas bibliotecas ou, talvez, por eles serem da cidade de Campina Grande.

A preferência por cordéis com temáticas conteudistas também é um fato relevante para a pesquisa. Das participantes, seis professoras colaboradoras afirmaram optar pelo cordel que trabalhe o lado social, ambiental, da saúde, em detrimento de temáticas lúdicas.

Esse posicionamento evidencia o movimento do “novo cordel” levantado por Manuel Monteiro, que tem produzido seus folhetos buscando sempre um viés temático didatizante voltado para a escola.

Segundo o cordelista, trata-se de algo conquistado pelo cordel, uma adaptação necessária para a sua inserção em novos espaços de circulação e para a conquista de leitores. Um espaço, que segundo Monteiro, o cordel nunca conseguiu adentrar sem ser minimizado ou trabalhado com preconceito. Em entrevista à pesquisa, Manuel Monteiro afirma que, para “conquistar esse novo público, é preciso falar a língua desses leitores. Entender as necessidades. Não posso criar dois personagens e inventar uma história. Esquecer dos problemas que o mundo está vivendo, eu não posso.” (SANTOS JR, 2014)

Instigados a falarem sobre o uso do cordel na sala de aula e relatar suas experiências, as professoras colaboradoras trouxeram contribuições importantes. A educadora LU falou sobre a formação que teve ainda no período universitário:

Veja bem, [...], na sua época de ensino médio, o cordel não foi abordado na sala de aula em nenhum momento. Tenho certeza que você não viu o cordel. Não comigo (risos). Hoje, meus alunos já têm esse privilégio. Eu não tive esse privilégio na Universidade, não se tinha disciplinas, professores, nem pesquisas voltadas para o cordel. Tinha trabalho de conclusão de curso, mas nem professor para orientar tinha. Na sua época, já tem. Esse importante movimento é que vai mudar o ensino neste país (LU, 16 de abril de 2014).

Importante observar a fala da professora colaboradora LU, ao argumentar sobre a atual presença do cordel na sala de aula e sobre a ausência do cordel na universidade, durante o período em que esteve como aluno graduanda do curso de Letras. Além disso, percebe-se a tentativa de se aprimorar, no que diz respeito à abordagem com o cordel em sala de aula e o argumento de que muito já se avançou.

Para a professora colaboradora ML, o espaço gradual conquistado pelo cordel é perceptível até nos livros didáticos:

É engraçado o que o cordel está vivendo hoje, pois na minha época, e não faz tanto tempo assim, o cordel não tinha esse espaço. A gente observa que há um aumento no espaço dado ao cordel, ao autor e isso não existia. Na sala de aula os

livros didáticos já trazem o cordel com destaque. Isso antes não existia. Até pesquisadores já vem trabalhar com o cordel, trabalhar com a gente. Tudo isso é novo (ML, 13 de abril de 2014).

De fato, a literatura de cordel vem ganhando espaço a cada dia na sala de aula. Talvez, essa conquista não venha do novo cordel, como afirma Manuel Monteiro. É preferível pensar que essa “descoberta” se dê pelas pesquisas, monografias, dissertações e teses, que ganharam corpo junto aos poetas, invadindo, assim, a sala de aula, ganhando notoriedade junto aos professores e aos alunos. Um movimento que começou dos centros acadêmicos para a escola. Mesmo assim, ainda tem muito que se evoluir em termos de propostas de leitura e ação na sala de aula; muito que estudar, com relação às temáticas, autores, comportamentos sociais vividos pelo cordel.

O trabalho com o cordel realizado com as professoras revela a necessidade de uma formação contínua dos profissionais de ensino, da mesma forma que apresenta uma necessidade para um planejamento, a fim de se buscar novas práticas e deixando de lado os limites dos livros didáticos que ainda se fazem presentes do cotidiano escolar.

### **1.1 DUAS VIVÊNCIAS COM O CORDEL**

Durante a oficina, efetuou-se a leitura de alguns cordéis para que as professoras tivessem o contato não somente sobre a Literatura de cordel, mas também a oportunidade de vivenciar alguma experiência literária. Para tanto, solicitou-se que as colaboradoras buscassem opções de leitura para que fosse realizada. A poetisa Maria Godelivie logo foi citada pela colaboradora SA, uma vez que já possuía familiaridade e tinha trabalhado alguns de seus cordéis, através das feiras promovidas em anos anteriores. Algo que foi acordado pelas demais colaboradoras.

Também foi combinada a leitura de dois cordéis de autores diferentes, sendo citados poetas como Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré, Manuel Monteiro e Antônio Francisco, este último com a influência do mediador, através das diversas citações feitas,

sobre a sua poesia, ao longo da oficina. Desta forma, acordou-se a leitura de alguns poemas do Antônio Francisco, poeta potiguar e que, até então, era desconhecido pelas professoras pesquisadoras.

#### *3.4.1 O contato com a poesia de Maria Godelivie*

Antes de começar a leitura do cordel escolhido da Maria Godelivie (ver anexo A), perguntou-se as professoras sobre o conhecimento de algum poema da cordelista ou se já haviam trabalhado em sala de aula. Apenas a colaboradora SA conhecia a poetisa. As demais professoras conheciam outros poetas ou por intermédio de alguns eventos que participaram.

Outra fala significativa ocorreu quando, no ato da escolha dos poetas, a colaboradora ML levantou o seguinte posicionamento “não vamos ficar nos mesmos poetas, nos canônicos, ou nem nos trazidos pelos livros didáticos”. Esse posicionamento da colaboradora foi ratificado pela professora MA, ao afirmar que “embora a Literatura de cordel nem esteja nos livros didáticos, de fato, tem-se que buscar novos autores como a Godelivie, Jessie Quirino [...]”. Percebe-se, talvez, que tais apontamentos proferidos pelas colaboradoras sejam uma espécie de justificativa para o não conhecimento da cordelista Maria Godelivie, algo que ocorre devido o trabalho cotidiano em sala de aula, adquiridos na prática da profissão e que são apontados por Tardif (2010) como os saberes da experiência conquistados a partir das realidades vividas pelas docentes em sala de aula.

Sobre a poetisa, fez-se, então, uma breve apresentação acerca da autora Maria Godelivie, expondo que se trata de uma cordelista contemporânea, com poucos folhetos na praça, mas com uma já consolidada carreira artística. Ressaltou-se que Godelivie nasceu em Campina Grande, na Paraíba e que foi descoberta pelo também poeta Manuel Monteiro, que a viu como uma grande potencialidade para a versificação de histórias. Houve o cuidado de levar alguns dos seus folhetos, a fim de que as professoras pudessem ter o

contato com o próprio folheto. Esse contato físico com a obra e a exploração dos elementos extratextuais consiste também em uma etapa importante a ser considerado na experiência com o texto literário, uma vez que, segundo Alves (2012), é através do contato com o poema, o livro ou o folheto que o leitor inicia sua própria leitura.

Em seguida, após a apresentação da cordelista, entregou-se, ao grupo de professoras, uma cópia do folheto *O gostosão*, para que elas fizessem uma leitura silenciosa e de reconhecimento da poesia da Godelivie. Sobre o cordel, trata-se de uma narrativa que conta a história de três personagens, a partir da traição que Rosa sofria de seu marido Mané, que por sua vez namorava Salomé sem ela soubesse que ele já era casado.

Embora a leitura estivesse sendo realizada na modalidade silenciosa, as expressões, os movimentos, os gestos das professoras eram percebidos a partir da leitura de cada verso e da conclusão de cada estrofe. Foi como se o corpo falasse, sem o uso da linguagem verbal. É a performance corporal, através do envolvimento das participantes, sem o uso da vocalização, como considera Oliveira (2010).

Sobre esse desempenho no ato da leitura silenciosa, destaca-se, por exemplo, os sorrisos da colaboradora SA, logo nos primeiros versos ou a expressão verbal *Eita, danado!*, utilizada pela professora LA ao ler a passagem em que a personagem *Rosinha* descobre a traição de *Mané*. O envolvimento do grupo de professoras também pode ser observado a partir da fala da colaboradora MA, ao afirmar – após a leitura do verso *Porém sem meus “possuídos” / Meu viver vai ser um drama (fala de Mané)* – que o personagem bem que merecia tal castigo e que na vida real tem muitos que agem da mesma forma que ele.

Percebe-se que a colaboradora MA não apenas evoca o seu horizonte de expectativa, terceira tese de Jauss (1994), para tal afirmação, como também utiliza da sua experiência cotidiana para romper com seu horizonte de expectativas, possibilitando uma visão crítica quanto à leitura do folheto e a sua realidade – sétima tese de Jauss (1994).

Após a leitura de reconhecimento, ou também conhecida como silenciosa, do cordel da Godelivie, perguntou-se para as professoras se haviam gostado da narrativa, se ele

havia correspondido as expectativas, uma vez que ele foi o escolhido entre outros cordéis, e se as docentes poderiam destacar fragmentos que achassem interessante de serem compartilhadas. Para a professora F., o vocabulário poético do cordel facilita o desenvolvimento da leitura e a temática colabora para a fácil compreensão “da mensagem que a autora quer passar”. Já a professora SA completou, a fala da sua colega, afirmando que os alunos iriam gostar de trabalhar o folheto, de lê-lo ou até teatralizar.

Nesse sentido, a leitura do cordel *O gostosão* mostrou-se satisfatória não apenas pelo próprio contato que as docentes tiveram, mas por trazerem a ideia da encenação como meio de abordagem didática, como indica Alves (2012). Outra constatação é sobre o fato das colaboradoras se voltarem para as suas experiências em sala de aula, com os seus alunos. Segundo Tardif (2011), esse é o momento em que o docente se vê diante de uma mobilização crítica a fim de aperfeiçoar suas práticas educativas.

Outro destaque levantado pelas professoras, diz respeito aos nomes das personagens da narrativa: *Rosinha*, *Mané* e *Salomé*. Segundo a colaboradora ML, os nomes das personagens se confundem com as próprias características que elas assumem na narrativa, em uma espécie de jogo lúdico da cordelista para com os seus leitores. De acordo com a professora, *Rosinha* representa a amorosidade da própria rosa, de cor vermelha como se espera o amor, mas podendo ferir, uma vez que possui espinhos; *Salomé*, uma mulher atraente e que se assemelha com a personagem bíblica; por fim, *Mané*, que pelo próprio nome do personagem já se assemelha com o seu caráter e a sua falta de coragem.

Após as considerações das professoras, pediu-se que elas realizassem uma leitura compartilhada<sup>20</sup>, como propõe Colomer (2007), do folheto de Maria Godelive. No espaço em que a oficina dispunha, concordou-se para que as participantes se organizassem em um círculo e que a leitura oral fosse realizada no centro do mesmo, cabendo a colaboradora ML a função de ler o folheto. A leitura oral foi realizada por duas professoras (ML e F.), que as fizeram de modos diferentes.

---

<sup>20</sup> O termo *Leitura compartilhada*, utilizado por Colomer (2007), já foi explicado no primeiro capítulo.

Enquanto a professora ML lia o folheto de modo semelhante à leitura de uma narrativa, a professora L. lia o cordel como se estivesse cantando, estabelecendo a última sílaba, de cada verso, como a mais forte (sílabas tônicas). A priori, não houve interrupção do mediador na leitura de nenhuma das participantes. Contudo, ao término dessa ação, propôs-se que houvesse uma nova leitura da professora L., respeitando dessa vez não a forma de distribuição dos versos, mas a pontuação, como aponta Alves (2002).

Ainda que tímida, a diferença na leitura foi perceptível, tanto que, ao final, a própria colaboradora percebeu a diferença. Para ela, cordéis deveriam ser lidos em forma de cantoria, não obedecendo à pontuação, mas a metrificação. Esta ação – leitura oral, a partir da pontuação – foi realizada por outras duas professoras, em estrofes distintas.

Em seguida, foi solicitado que as colaboradoras destacassem palavras ou expressões que possuíssem algum significado mais forte, que pudessem ser lidas de forma diferente, com outra entonação. Segundo Oliveira (2010), a tensão presente no desafio posto de não “errar” na leitura oral do texto poético torna essa atividade intimidante, resultando em uma memória destrutiva do ato de ler. Ao mesmo tempo, o leitor ao incorporar sua voz na escrita do texto literário, pode provocar tanto no poema quanto a si próprio vários sentidos.

Logo, a professora SA, citou palavras como *nossa*, *Senhor!*, *choramingava*, *cabra safado*, *Querida* (duas vezes no mesmo verso). Assim, foi solicitado que repetissem a leitura das estrofes correspondentes a tais palavras, de modo que fossem proferidas diferentemente, com mais expressão. Durante o ato da leitura, notou-se que a “quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si” (OLIVEIRA, 2010, p. 287). Após a leitura, as professoras colaboradoras apontaram para a existência da diferença de tom entre cada leitora. A professora ML destacou a maneira pausada como se lê certas palavras do folheto, de forma em que haja a observação da pontuação, “dar mais emoção na leitura dos versos do cordel”.

Segundo Alves (2008), a “poesia pede voz – várias vozes, leituras repetidas e discutidas”. Dessa forma, o leitor percebe as nuances não apenas sonoras, como semânticas e de imagens que passam despercebidas quando realizamos apenas uma leitura.

Ainda sobre as possíveis inferências levantadas pelas professoras, após a leitura oral, ML afirmou que uma das primeiras características que se identifica ao ler o cordel da Godelivie é a presença do caráter narrativo, do modelo fantasioso ou fantástico de construir a narrativa. Já a professora LU apontou para o entrelaçamento das histórias e até mesmo aproximação da oralidade, como se ouvisse ou contasse histórias populares – os conhecidos “causos”.

Entretanto, é importante que, apesar de serem narrativas fantasiosas que “permitam” essa aproximação do leitor com a literatura oral, os folhetos de Godelivie além de estarem ligado ao imaginário popular, também se articulam aos acontecimentos reais na vida dos seus leitores. Essa particularidade da autora pode ser mais bem compreendida quando passamos a observar a temática presente em seu folheto. *O gostosão*, de Godelivie, versa sobre os conflitos existentes na sociedade e os princípios éticos estabelecidos entre o gênero masculino e o gênero feminino. A professora LU completa a afirmação enfatizando que o folheto aborda uma história real da sociedade estabelecida através do princípio ético e de bastante discussão até hoje entre os homens e as mulheres, destacando a estrofe:

Sou casado de aliança  
Perante padre e juiz  
A mulher legitima é braba,  
Prometeu? Faz o que diz,  
E eu, o que vou fazer  
Com esse impasse infeliz.

A carne é fraca, porém,  
Adoro minha mulher  
Que além d'ouras coisas dá-me  
Beijo, abraço e cafuné  
Mas me deixei envolver  
Pela linda Salomé.  
(*O gostosão*, 2002, p. 01)

No poema *O Gostosão*, Godelivie trabalha a posição que condizia a mulher a uma condição de submissão histórica, que não permitia que ela se insubordinasse contra as traições do cônjuge. Aliás, o posicionamento do personagem Mané com as suas companheiras é a de detentor de um poder social estabelecido pela sociedade. A professora ML enfatiza que a principal demonstração dessa vinculação entre a temática do folheto com tal situação histórica, pode ser encontrada nos seguintes versos:

Mané: pediu-lhe: tem pena  
 Deste pobre que te ama,  
 Sei que erreí meu amor  
 Peço perdão pela trama  
 Porém sem meus “possuídos”  
 Meu viver vai ser um drama.  
 (*O gostosão, 2002*)

A colaboradora ML afirma que o uso de expressões como *cunhão* e *possuídos* aponta para a situação que coloca o desejo do homem como algo imaculado, já se fosse para a mulher tornar-se-ia algo promíscuo ou impuro. Tal afirmação demonstra as possibilidades de leitura que podem ser atribuídas ao texto literário, uma vez que, na concepção de Iser (1996), o leitor preenche os vazios do texto de acordo com seu repertório social e cultural.

Com relação aos aspectos formais do folheto da Godelivie, as professoras perceberam que a poetisa não foge às regras métricas e rítmicas históricas à Literatura. Nesse momento, a colaboradora MA utilizou as anotações que possuía sobre a historicidade da Literatura de cordel para afirmar que a narrativa *O Gostosão* segue uma forma sem inovações, possuindo versos de sete sílabas poéticas, também conhecida como redondilha maior, e que continha 30 sextilhas com rimas interpoladas, sendo seu esquema rítmico disposto em ABCBDB, como pode-se observar na primeira estrofe do poema, no qual encontram-se destacadas as terminações -ter, -zer, -ver:

Minha nossa! Meu Senhor!  
 Onde fui eu me me**TER**,

Arranjar duas mulhres?  
 Eu não tinha o que fa**ZER**?  
 Agora já não sei mais  
 Como o caso resol**VER**.

Segundo Galvão (2001), esta apresentação métrica e rítmica, que fomenta o folheto da Godelivie, pode ser considerada uma das mais tradicionais na Literatura de Cordel. Em outro momento da discussão do folheto *O gostosão*, de Maria Godelivie, as professoras colaboradoras apontaram para o viés de ensinamentos e didáticos existentes em alguns dos seus folhetos:

É isso que acontece  
 Ao cabra namorador  
 Por não dar ao casamento  
 O seu devido valor  
 Leva um chute da amante  
 E chifre do seu velho amor.  
 (*O Gostosão*, 2002, p. 08)

Segundo a professora ML, Godelivie tenta passar para os seus leitores ensinamentos e que servem “para que as pessoas considerem que a condição feminina não necessita estar ligada a nada que não seja a sua própria vontade”. Percebe-se que todas as professoras tiveram boa impressão da poesia da Maria Godelivie, uma sugestão de leitura das próprias colaboradoras. Aparentemente, elas se identificarem com a leitura do poema, inclusive por abordar uma temática que relaciona-se a realidade contemporânea: a relação de gêneros existentes nos tempos atuais. A partir das leituras sobre a Estética da Recepção e nas considerações sobre o ensino de literatura, buscou-se seguir uma metodologia em que as participantes leitoras estivessem no centro do trabalho de leitura e discussão sobre poesia.

#### 3.4.2 A experiência com o folheto de Antônio Francisco

Sobre a experiência com o folheto do poeta Antônio Francisco, cabe relatar que, como as professoras colaboradoras não conheciam nenhum trabalho do poeta, logo após as discussões a respeito do cordel de Maria Godelivie, apresentou-se toda a obra de que o mediador dispunha sobre o cordelista. Com todo o material espalhado em uma banca, foi solicitado que as professoras experimentassem folhear os livros e os cordéis do poeta e, caso fosse do interesse de alguma das colaboradoras, poderiam levar para casa e ler com uma maior tranquilidade.

As professoras ficaram durante cerca de 20 minutos folheando, lendo e trocando experiências uma com as outras sobre o trabalho do poeta potiguar. Notadamente, percebia-se o envolvimento da turma e, principalmente, a novidade que tudo aquilo despertava. Em uma das falas das professoras foi possível ouvir comentários como “quanta criatividade”, “essas coisas são engraçadas” ou “fico imaginando como eles conseguem produzir e amarrar tão bem as histórias”.

Transcorridos o tempo combinado, perguntou-se sobre qual o cordel elas gostariam de ler e discutir do poeta Antônio Francisco. Depois de algumas situações de interação e argumentos a favor de determinadas narrativas, chegou-se ao consenso que, no dia seguinte, o poema *Meu sonho* seria o escolhido para a realização da leitura e discussões.

No encontro seguinte, perguntou-se sobre a vivência realizada com o cordel da Godelivie e quais teriam sido as impressões ficadas após a leitura do folheto *O gostosão*? A professora L relatou que nunca tinha mantido um contato tão estreito com o cordel e que, embora já tivesse abordado a cultura popular em sala de aula, nunca chegou a discutir sobre o folheto. Relativizou apontando para o pouco domínio sobre pontos discutidos durante a oficina, no que diz respeito à historicidade da Literatura de cordel, como a origem, a estrutura, a temática, a nomenclatura e possíveis abordagens na sala de aula.

A fala da professora L se mostrou bastante significativa, uma vez que a própria considerava a Literatura de cordel incapaz de promover ou despertar o caráter reflexivo, exigido por muitos profissionais da área de educação. Perguntada se a mesma ainda

possuía tal visão, a colaboradora L considerou que são poesias diferentes, que devem ser respeitadas as particularidades de cada uma e que, embora ainda tivesse receio quanto ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, não via mais o uso do cordel como um gênero literário distante da sua realidade. A opinião da colaboradora remete-se as reflexões de Todorov (2009) e Colomer (2007) ao afirmarem que o texto literário, quando desconhecido, pode causar distanciamento do leitor, mas, quando abordado devidamente, pode resultar em um reconhecimento ou em uma aproximação literária entre o leitor e o texto.

A professora SA disse estar satisfeita com o trabalho realizado até aquele momento, principalmente, pelas “novas concepções que se tinha sobre a Literatura de cordel”. Entende-se por “concepções” os novos conhecimentos adquiridos sobre a origem do folheto brasileiro em terras brasileiras. Normalmente, a persistência das associações do folheto brasileiro ao cordel português é algo marcante nas falas de professoras e estudantes, quando participam de eventos acadêmicos ou minicursos sobre a Literatura de cordel.

Passado esse momento de averiguação, foi distribuído, entre as colaboradoras, uma cópia do folheto *Meu sonho*, do poeta Antônio Francisco. Inicialmente, pediu-se que elas lessem silenciosamente o cordel e destacassem palavras que pudessem ter uma expressividade diferenciada. Nesse instante, assim como na primeira oportunidade, foram registradas as impressões das colaboradoras no tocante a obra do poeta potiguar e, mais uma vez, algumas professoras se mostraram bastantes receptivas com a temática abordada no poema. Percebia-se, por exemplo, que a professora L grifava partes do cordel, assim como a professora SA. Outras professoras não esboçaram nenhuma reação que pudesse ser caracterizada como uma recepção positiva do cordel, mas também não houve identificação quanto a uma possível rejeição ao texto literário.

Em seguida, perguntou-se se as professoras já conheciam o cordelista Antônio Francisco, alguma obra ou menção a sua pessoa. Unanimemente, todas as professoras disseram que nunca ouviram falar sobre o poeta, nem conheciam nenhuma poesia do mesmo. Algo encarado com normalidade pelo mediador, uma vez que a Literatura de cordel,

mesmo com os avanços significativos, ainda encontra-se distante da convivência das educadoras, enquanto texto literário. E, mesmo quando ocorre do cordel está em sala de aula, como produção literária, os novos autores não são contemplados, apenas aqueles cristalizados pela sociedade.

Logo, fez-se necessário uma apresentação do cordelista Antônio Francisco para as colaboradoras. Através de slides, afirmou-se que o poeta Antônio Francisco Teixeira de Melo havia nascido na cidade de Mossoró, interior do Rio Grande do Norte, em 21 de outubro de 1949. Também foi mencionado que Antônio possui Bacharelado em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, ou seja, não se trata de um artista que não tinha escolarização. Além disso, mencionou-se que ele também é xilógrafo e, antes de se dedicar apenas a arte de versejar, foi fabricante de placas de carro na sua cidade natal.

Uma das primeiras situações que chamaram a atenção das professoras colaboradoras, foi o fato de o poema *Meu sonho* ter sido levado tanto no suporte folheto quanto no suporte livro. Em uma das primeiras falas das professoras, a colaboradora MA fez a seguinte pergunta: “Qual a diferença do cordel que vem no folheto para o que vem no livro? Ainda pode ser considerado cordel?” Aproveitando da oportunidade e acreditando ser bastante pertinente a indagação da colaboradora MA, perguntou-se as demais professoras se elas compartilhavam da mesma dúvida da colega e o que achavam dessa modificação estética do suporte. Nesse sentido, as colaboradoras LA e LU afirmaram possuir a mesma dúvida. Explicou-se que, embora o mesmo poema se apresentasse em dois suportes diferentes, tratava-se apenas de uma questão mercadológica.

Os cordéis surgiram no suporte do livro para atender a uma demanda publicitária e de mercado. Em entrevista, Manuel Monteiro explicou que quando o poeta levava os cordéis em suas visitas, as escolas achavam “bonitinho, bem produzido, mas não compravam porque acreditavam que o material não era bem sofisticado para aquele ambiente” (SANTOS JR. 2014). Por isso, o cordelista passou a trabalhar com editoras na busca por uma ampliação de público e espaço de venda - alunos e escola, respectivamente.

Na continuidade do encontro, foi solicitada uma pessoa, de modo voluntário, para a realização da leitura oral, levando em consideração a expressividade das palavras que foram destacadas, durante a leitura silenciosa. A professora colaboradora LU se ofereceu para a realização da leitura vocalizada do cordel e, durante a sua efetivação, pôde-se observar ela procurava dar uma entonação diferenciada durante a leitura, que representava não apenas o ritmo sugerido pelo poema, mas também verbalizar de forma diferenciada as palavras cujos sentidos necessitavam de um diferencial, como no quarto verso, da primeira estrofe, do *Meu sonho* (ANEXO B):

Cansado de ler jornais  
Fui me deitar descontente.  
Pensando em tudo que li,  
**Adormeci lentamente**  
E sonhei que eu acordava  
Num planeta diferente.  
(*Meu sonho*, 2012, p. 17)

Após esse momento de aproximação, seguiu-se para a discussão do poema, considerando as impressões de cada colaboradora, que relacionavam sempre com as suas vivências pessoais. As colaboradoras destacaram novamente o caráter narrativo que o folheto imprimia, bem como questões relacionadas à temática do poema, como a exaltação à natureza.

Segundo as professoras, o cordelista usa da inventividade para criar um espaço imaginário que projeta o mundo que o eu-lírico gostaria que existisse, a fim de discutir diversas situações entre o mundo real e o imaginário. Problemas como a violência, a pobreza, o abandono e poluição dos rios, a devastação da natureza. Problemas típicos dos quais enfrentamos diariamente no mundo real. Como relata a colaboradora SA, em suas últimas estrofes, “o cordelista ainda ousa ao fazer um paralelo entre o mundo criado por ele e o real”, como nos apresenta no trecho em destaque:

Acordei para chorar  
Debruçado no meu leito.

Daquele sonho pra cá,  
Nunca mais dormi direito.  
Ora tentando esquecer,  
Ora pensando em fazer  
O mundo daquele jeito.  
(*Meu sonho*, 2012, p. 24)

Uma das contribuições mais relevantes, durante a leitura do poema, partiu da professora F., que mesmo afirmando, no início da pesquisa, não possuir tanta sensibilidade para leitura de poesia, considerou que a obra de Antônio Francisco envolve o leitor, com a sua habilidade de construir situações imaginárias que o mesmo cria para situar suas histórias. Segundo a professora F., a sensibilidade dos seus personagens, bem como as ações promovidas por eles são resultados de “uma consolidação poética de um cordelista que, possivelmente, extraiu das suas próprias experiências de vida e da sua imaginação fértil os elementos necessários para a elaboração de suas narrativas”.

Por fim, a professora F. acredita que “a partir da leitura desses folhetos, principalmente, do folheto do Francisco, fica claro o envolvimento do poeta com questões sociais, postas de forma lúdica e que resultam numa maneira diferente ‘deu’ pensar sobre cordel”. Nesse sentido, entende-se que a leitura de cordéis colaborou para que a referida professora mudasse sua concepção com relação à compreensão que tinha da literariedade que um folheto pode possuir, considerando além do efeito estético da obra, também seu efeito social, ético e psicológico. (JAUSS, 1994)

Em outro momento da discussão, a professora MA atentou para a poeticidade existente no poema. Chamou a atenção, não apenas do jogo rítmico utilizado pelo autor potiguar, mas também das figuras de linguagem recorrentes e que impõe, ao folheto, uma linguagem lírica, caracterizando-se sobretudo pela expressão de sentimentos e ponderações do eu-lírico poético, perante situações e objetos, como se pode observar a partir das estrofes em destaque:

Era um planeta coberto  
De plantas de todas cores,

As lagoas orquestradas  
 Por marrecos cantadores  
 E as abelhas bailando  
 Por entre as pétalas das flores.  
 [...]  
 Voando na minha frente  
 Ia outro passarinho.  
 Ia na frente e voltava  
 Cantarolando baixinho  
 Como quem dizia: - “Venha!  
 Eu lhe ensino o caminho.”

A professora SA lembrou que alguns folhetos retomam essa temática da viagem e dos sonhos fantásticos, apontando para outro folheto da Maria Godelivie *Viagem à Santa Vontade*. Mais uma vez, os saberes expericionais, citados por Tardif (2011) foram acionados pela professora, uma vez que a lembrança do título do folheto de Godelivie partiu de uma experiência realizada com os seus alunos.

Foi discutido com as professoras que pode-se trabalhar no folheto *Meu sonho*, de Antônio Francisco, a presença da intertextualidade, a partir do estudo de um outro folheto tradicional da Literatura de cordel, o *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos<sup>21</sup>. Assim como Manuel Camilo, em *Meu sonho*, Antônio Francisco narra uma viagem realizada pelo próprio cordelista para um lugar de “beleza incomum e paz inalcançável” - adjetivos estes empregados pela colaboradora SA.

Outra cordelista que também faz uma tentativa de aproximação com o folheto do Manuel Camilo, é Maria Julita Nunes que narra uma possibilidade de regresso, partindo de São Saruê para um lugar qualquer:

O mestre Manuel Camilo  
 Bem tentou me convencer  
 Com gesto manso e tranquilo  
 Disse: vê o que vais fazer  
 Esquece o país do esquilo  
 E não deixes São Saruê  
 (*Regresso a São Saruê*, 2003, p 01)

---

<sup>21</sup> Manuel Camilo dos Santos é autor proprietário do folheto *Viagem a São Saruê*. Alguns pesquisadores discutem a veracidade da autoria do Camilo sobre esse folheto.

A professora SA perguntou se Godelivie também se utilizava do tradicional folheto sobre São Saruê para compor a narrativa *Viagem à Santa Vontade* (2008). Explicou-se que a poetisa, da mesma forma como os cordelistas citados, constrói uma narrativa pautada em uma temática que não é nova. O próprio Manuel Camilo pode ter tido acesso ao folheto *Viagem ao céu*, de Leandro Gomes de Barros, precursor do cordel, enquanto produto de venda, como pondera Abreu (1999).

Vale ressaltar que apesar dos folhetos possuírem um mesmo ponto de partida (um sonho), eles apresentam perspectivas ou olhares diferentes. No folheto “Viagem a São Saruê”, Camilo imagina um lugar surreal, onde não existe pobreza, nem qualquer outro tipo de mazela, tampouco tristeza, porém não se esquece de dar sua opinião masculina sobre o que desejaria encontrar em seu novo país:

Lá não tem mulher feia  
E toda moça é formosa  
Bem educada e decente  
Bem trajada e amistosa  
É qual um jardim de fadas  
Repleto de cravo e rosa.  
(*Viagem a São Saruê, s/p*)

Já Godelivie, em seu folheto “Viagem à Santa Vontade” (2008), insere fatos e acontecimentos que ocorrem normalmente no dia a dia de quase toda mulher, como o preconceito, a discriminação e o machismo. Precisamente uma estrofe chama a atenção:

Fazer serão toda noite  
Sem ter hora pra voltar  
Conversar com as amigas  
Tornar cerveja no bar  
Só retornando pra casa  
Quando a farra terminar  
(*“Viagem à Santa Vontade” 2008*)

A professora SA afirma que a liberdade, o equilíbrio econômico e de campo de trabalho, além da diversão, podendo ser vista de forma igualitária entre os gêneros, torna-se o desejo

da poetisa para que todas as mulheres possam conseguir as mesmas condições que os homens.

Todas essas leituras compartilhadas se mostraram importantes, já que permitiram as professoras colaboradoras da oficina o favorecimento de novos conhecimentos, a partir das discussões promovidas entre si, contribuindo para a construção do sentido e de uma possível melhoria na compreensão dos folhetos, aproveitando-se das considerações de Colomer (2007) que aponta ser imprescindível para qualquer profissional de Língua portuguesa um trabalho voltado para a leitura compartilhada. (COLOMER, 2007)

## 5 CONSIDERAÇÕES

A experiência resultante deste trabalho faz perceber que o ensino é um processo bastante dinâmico e complexo, que requer um cuidado constante tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto na avaliação de concepções, de objetivos e de procedimentos, a partir de uma postura crítica, reflexiva e investigativa. O processo de ensino-aprendizagem não é simples, ele é fundamentado em diferentes concepções acerca do que seja o próprio ensino, do sujeito que se pretende formar e dos conteúdos e ações que se devem privilegiar.

Sobre a Literatura de cordel, percebeu-se que a compreensão da formação e das adequações vividas no Brasil perpassa pela necessidade de se refletir sobre as raízes dessa manifestação popular, observando as diversas configurações de influências sofridas no âmbito social, político, econômico e, também, tecnológico. As pesquisas que tem no cordel sua fonte de estudos ainda não dão conta de trabalhar o seu reconhecimento enquanto texto literário, principalmente, quando se pensa em sala de aula.

Ficou claro, a partir das concordâncias de algumas colaboradoras, que o cordel nunca conseguiu o espaço na sala de aula que possui nos dias atuais e as afirmações do poeta Manuel Monteiro somente corroboraram para tais aceitações. Entretanto, cabe destacar que, embora o cordel tenha conseguido tal espaço por intermédio de uma literatura didatizante, é preocupante saber que os alunos não estão tendo acesso aos folhetos consagrados por sua inventividade, sua forma lúdica de problematizar determinadas temáticas.

Nos tempos da tecnologia e da literatura de massa, como ressalta Todorov (2009), muitos pesquisadores e professores discutem qual o valor literário que uma obra deve ter para ser considerada Literatura. Com relação ao cordel, o entrave existe na discussão sobre o teor conteudista, que os poetas contemporâneos estão dando as suas narrativas. Folhetos que versam sobre o uso da camisinha, sobre a revolução comunista, sobre o uso de

agrotóxicos estão sendo usados na sala de aula por professores, mas ainda são alvos das críticas de estudiosos que prezam por uma vertente mais lúdica e inventiva.

Acredita-se que exista, de fato, uma real diferença de literariedade, no que diz respeito à temática, entre o folheto que é produzido a partir da criação lúdica e inventiva do poeta para aquele folheto que possui, como base de criação, histórias versadas sobre o uso de anticoncepcionais, do surgimento de cidades, de museus, entre outros assuntos. Entretanto, tomando as palavras do próprio Todorov (2009, p. 82), deve-se encorajar a leitura em todos os meios de suportes e tipos de livros literários, inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*, pois não apenas esses livros levaram à prática de leitura de milhares de pessoas, como também possibilitaram a construção da primeira imagem de poeticidade que um texto literário poderia ter.

No caso específico do cordel, embora possa se duvidar do valor literário que um folheto conteudista possa ter, é necessário destacar a importância que qualquer livro literário possa contribuir na leitura de um aluno. No caso da oficina, as docentes colaboradoras foram estimuladas a oferecer novos livros literários – como cordéis - aos alunos para que atinjam as necessidades dos mesmos, corroborando não apenas para uma leitura literária mais ampla, como também apresentando e deixando-os descobrir novos valores literários.

A partir da realização da oficina, as professoras colaboradoras passaram a compreender que o cordel não precisa ser “resgatado”, pois nada foi perdido, nem extinto. Elas passaram, a saber, que o cordel se adapta, transforma e que apenas se trata de uma necessidade que vem de uma sociedade globalizada.

Ao refletir sobre as condições de utilização do folheto e o seu uso na sala de aula, verificou-se o pouco conhecimento das docentes sobre as especificidades da Literatura de cordel e os contextos históricos que permearam o seu desenvolvimento no Nordeste e, posteriormente, no resto do país. Durante a oficina, o que ficou inicialmente perceptível é que as professoras colaboradoras, em geral, não trabalham o cordel, partindo de

abordagens metodológicas que o contemplem, enquanto texto literário. Muito embora, já exista um movimento significativo para que se consiga uma mudança de perspectiva metodológica. Basta perceber a frequência assídua de mais de 90% das professoras que aceitaram participar da oficina. Basta observar o quanto elas se esforçaram para participar da oficina “Tecendo o saber: experiências com a Literatura de cordel”, deixando de lado outras atribuições, somente no intuito de estarem presentes ao longo dos encontros.

Outro avanço significativo, pôde ser constatado através da participação da professora F., que, inicialmente, mostrou-se reclusa, insegura, tímida, alegando que mal trabalhava o cordel ou somente trabalhava textos literários cristalizados pela crítica. Entretanto, firmou-se como uma das participantes que melhor contribuíram para o andamento da oficina, ao expor suas reflexões sobre os cordéis tomados para leitura.

É válido também destacar, os posicionamentos da professora colaboradora SA, que mesmo não sendo de língua portuguesa, se mostrou participativa, dinâmica e sensível aos cordéis e, ao final da oficina, ainda deixou registrado que, “se o tempo voltasse atrás, gostaria de ter feito o curso de Letras, somente para ter acesso ao mundo chamado Literatura”.

Com a pesquisa, observou-se o desejo das professoras colaboradoras em trabalhar o gênero poesia de forma que desperte o interesse dos alunos, partindo desde os seus elementos estruturadores até a leitura vocalizada ou expressiva. Aliás, esse foi outro ponto positivo da oficina, as professoras colaboradas observaram que uma leitura de cordel pode ser realizada diferentemente do padrão estabelecido, ou seja, pode ser feita de uma forma que fuja da leitura cantada.

A expressividade das palavras existe em qualquer poema e não seria diferente com o cordel. Uma entonação mais leve ou aguda, uma imitação de voz diferente, a inserção de barulhos ou ruídos (a depender da situação comunicativa) colaboram não apenas para uma melhor compreensão do poema, como também para um estreitamento afetivo entre o leitor e o texto literário.

Ainda sobre a expressividade dada no ato da leitura oral, cabe até destacar que o ministrante da oficina não estava seguro das ações que promovia e que poderia ter contribuído com as colaboradoras de forma mais eficaz, uma vez que poderia ter explorado recursos corporais durante a leitura dos cordéis de Maria Godelivie e Antônio Francisco, como as mãos ou a própria voz (quando na fala das diferentes personagens). Nas palavras de Oliveira (2010), durante o ato da leitura de poemas, o professor não deve se sentir inibido, tem que se mostrar inquieto, gesticular em sintonia com a leitura poética. Essa inquietação, desinibição provoca segurança não apenas no próprio docente, como também no leitor que o ouve.

Outro ponto que poderia ter contribuído de forma mais propositiva, se abordado de forma diferenciado, foi o questionário quando tratou sobre os cordelistas conhecidos pelas professoras docentes. Se a oficina visava o trabalho mediador entre o texto literário e o leitor, não poderia haver indicação de nomes. A questão poderia ter sido explorada de forma objetiva, aberta. Talvez, assim, sem o elenco de poetas apresentados, as professoras pudessem apontar novos nomes ou nenhum, a depender do convívio literário que as mesmas possuíssem do cordel.

Para as professoras, especialistas na área de linguística, esse trabalho de leitura literária na sala de aula se mostrava ainda mais exaustivo e problemático, uma vez que a falta de segurança no trabalho com o texto literário – mesmo quando este já existe e não é algo novo – faz com que ele se tornem um problema para a sua abordagem na sala de aula.

Notou-se que o uso de determinadas estratégias facilitaram a quebra de algumas dessas barreiras. Uma dessas estratégias foi a disposição das cadeiras em círculo, ao invés de fileiras ou da utilização de mesas. Optou-se por uma formação que lembrasse círculos de leitura, priorizando a relação dialógica entre as participantes. Uma tentativa de assumir o modelo professor-mediador proposto por Petit (2008), através das leituras orais ou silenciosas e que também é defendida por Alves (2008), uma vez que favorece a aproximação entre o leitor e a poesia.

Por fim, a realização de todo esse percurso do trabalho dissertativo mostra que, embora existam inúmeras inquietações, ou até dificuldades, a serem encaradas pelo professor, a partir das necessidades da sala de aula, também existem possibilidades de se promover o diálogo entre o texto literário e o leitor. Talvez, encarar a necessidade de sempre enxergar-se como um profissional necessitado de novos desafios ou de uma formação continuada, assumindo o papel de professores-leitores em formação, capazes de formar novos leitores. E ao pensar no trabalho com o cordel, acreditar que a busca por novas abordagens, mesmo que ainda inexistentes, depende não apenas do planejamento, do estudo e da preparação, mas também da própria iniciativa pessoal.

## REFERÊNCIAS

### a) Leituras teóricas e estudos:

ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ALVES, José Hélder Pinheiro et. al. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

ALVES, José Hélder Pinheiro. **A poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

\_\_\_\_\_. Teoria da Literatura, crítica literária e ensino. In: ALVES, José Hélder Pinheiro; NÓBREGA, Marta (orgs.). **Literatura da Crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006, p.111-126.

ALVES, José Hélder Pinheiro; MARINHO, Ana Cristina. **O cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

ALVES, José Hélder Pinheiro; MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. In.: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; PEREIRA, Tania Maria Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro (org.). **Gêneros e Linguagens: diálogos abertos**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 129-140.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) 3. ed. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BORDINI, Maria da Glória. Metodologia e ensino de literatura. **Caderno CEDES**. São Paulo: Cortez, 1985.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. Interesses de leitura e seleção de textos. In: \_\_\_\_\_. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, v 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL/SEMEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500 – 1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. nº 9, vol. 24, São Paulo, 1972.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. Como fazer versos. In.: **Correio popular**. Campinas: Agosto, 1982

CAVIGNAC, Julie. **A literatura de Cordel no Nordeste do Brasil: da história escrita ao relato oral**. Natal: EDUFRN, 2006.

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

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

CURRAN, Marck. J. **A Literatura de Cordel**. Recife: UFPE, 1973.

DIAS, Plínio Rogenes **A recepção de Manuel Badeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo**. 2007.140 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DIÉGUES JR, Manuel. **Literatura de cordel**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora USP, 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

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

- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KUNZ, Martini. **Cordel: a voz do verso**. Ceará: museu do Ceará, 2001.
- LEWIS, Clive Staples. **Crítica literária: um experimento**. Barcelona: Antoni Bosch, 1982, p. 98.
- LUYTEN, Joseph. M. **O que é Literatura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) 3. ed. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. Pólo técnico – estratégias de pesquisa. In:\_\_\_\_\_. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 53-82.
- MELO, Rosilene Alves de. **Arcanos do verso: trajetórias da literatura de cordel**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.
- MENDES, Simone (org). **Cordel nas gerais: oralidade, mídia e produção de sentidos**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.
- MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 89-90.
- NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética. In.: MIREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. (org.) **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/EDUFCG, 2012, p. 235-251.
- PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Línguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimentos de literatura, 2006.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (orgs) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora UFGD, 2013.
- RIBEIRO, Lêda Tâmega. **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.
- SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. (org). **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009.

SILVEIRA, Diná Medezes da. **Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização**. 2007.108 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

SOUZA, Roberto. A. de. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. J.P. Ferreira ES. Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

#### **b) Folhetos e outros textos literários:**

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo, Martin Claret, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

GODELIVIE, Maria. **O Gostosão**. Campina Grande: Folheteria Manuel Monteiro, s/d.

#### **c) Relatórios de pesquisa:**

SANTOS JR. Arinélcio Lacerda; ALVES, José Hélder Pinheiro. **Literatura de Cordel: novos temas, novos leitores**. Relatório de pesquisa apresentado no PIBIC/CNPq – UFCG, 2010.

SANTOS JR. Arinélcio Lacerda dos; ALVES, José Hélder Pinheiro. **Vozes Femininas na Literatura de Cordel**. Relatório de pesquisa apresentado no PIBIC/CNPq – UFCG, 2011.

#### **d) Sites e artigos em meios eletrônicos:**

<<http://www.inep.gov.br/>> acessado em 14 de janeiro de 2014, às 15h: 39 min.

OLIVEIRA, Eliane Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de Literatura**. 2010. <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/13609/8736>> acessado em 09 de abril de 2014, às 02h: 07 min.

DIAS, Maurílio Antônio. **Entrevista com José Alves Sobrinho**. Acesso em 06 de Janeiro de 2007.

**ANEXOS**

## ANEXO (A)

**Meu sonho –Antônio Francisco**

Cansado de ler jornais,  
Fui me deitar descontente.  
Pensando em tudo que li,  
Adormeci lentamente  
E sonhei que eu acordava  
Num planeta diferente.

Era um planeta coberto  
De plantas de todas as cores,  
As lagoas orquestradas  
Por marrecos cantadores  
E as abelhas bailando  
Por entre as pétalas das flores.

Búfalos, zebras, elefantes,  
Ali bem perto pastando...  
Alce, gazelas, girafas,  
Pela relva saltitando  
E na linha do horizonte  
Os dinossauros passando.

Fiquei um tempo pasmando,  
Depois saí caminhando,  
Seguindo o curso de um rio  
Com os peixinhos pulando,  
As flores exalando o cheiro  
E a floresta cantando.

Logo mais vi uma casa  
Que tocou meu coração:  
Três crianças dentro d'água  
Desenganchando um salmão  
Que tinha ficado preso  
Nas pedras do ribeirão.

Tiraram o peixe pra fora,  
Cada qual o mais contente.  
Um deles passou a mão  
No peixe suavemente  
E depois o colocaram  
Dentro d'água novamente.

Depois eu parei pra ver,  
Perto de uma pedreira,  
Quatro homens construindo  
De pedra uma cadeira...  
Eu perguntei a um deles:  
- por que não faz de madeira?

Disse: "- Não temos coragem  
De cortar uma árvore bela  
Pra fazer uma cadeira  
Somente pra sentar nela.  
Achamos melhor ficarmos

Sentados na sombra dela."

Com esta simples resposta,  
Sem querer me envergonhei.  
Pra disfarçar a vergonha,  
Numa pedra eu me sentei.  
- aonde fica a cidade,  
Por favor?, eu perguntei.

Disseram: - "Siga esta trilha  
Como o nome de Liberdade.  
Logo mais tem um aplaca  
Que indica Felicidade...  
Vá por onde a seta indica  
Que chegará na cidade".

Quando eu peguei a estrada,  
Que comecei a andar,  
Sentou-se um pássaro em meu ombro  
E começou a cantar.  
Naquele instante eu senti  
Um cheiro de paz no ar.

Voando na minha frente,  
la outro passarinho.  
la na frente e voltava  
Cantarolando baixinho  
Como quem dizia: - "Venha!  
Eu lhe ensino o caminho".

Quando eu entrei na cidade,  
Parei em frente a um galpão  
Todo murado de pedra  
Na frente um grande portão  
Com um letreiro escrito em cima:  
"Hospital do Coração".

Abaixo, do lado esquerdo,  
Tinha um painel estupendo  
Em cada canto uma lâmpada  
Apagando e acedendo  
Com um fundo cor de prata  
Com letras góticas dizendo:

"aqui se encontram internados  
Os que sofrem de ingratidão,  
De egoísmo e inveja  
Rocio, ódio e ambição,  
Cobiça e outros males  
Que envenenam o coração."

Quando eu olhei para o lado,  
Tinha um senhor me olhando.  
Com um sorriso nos lábios

E o seus olhos brilhando,  
Botou a mão no meu ombro  
E saímos conversando.

Ele dizia baixinho:  
- pode ficar a vontade...  
Vamos caminhar comigo  
Pelas ruas da cidade  
E conhecer de pertinho  
A nossa Felicidade.”

Eu andava olhando as casas  
Branças da cor de marfim  
Portas e janelas de vidro  
Com cortinas de cetim  
Todo quintal uma horta  
Toda calçada um jardim.

Quando chegamos na praça,  
Eu parei, passei a mão  
Numa estatua de ouro  
Parecida com Sansão,  
Só que, em vez de uma queixada,  
Era enxada na mão.

Eu perguntei para o homem:  
- é de um parlamentar?  
Ele me respondeu  
Com um sorriso no olhar:  
- é de um agricultor  
O nosso herói popular.

Perguntei: - Aquela outra?  
A que está de frente erguida,  
A do pedestal de bronze  
Elegante e bem vestida?  
Respondeu: - “Foi quem criou  
A matemática da vida.

Pois tirou a multiplicar,  
Somar e subtrair...  
Deixou nossa matemática  
Apenas com dividir,  
Ensinando o cidadão  
Aprender e repartir”.

Naquele instante avistei,  
Na sombra de uma mangueira  
Dois meninos consertando  
Uma velha forrageira  
E outro mais afastado,  
Limpando uma talhadeira.

Eu disse: - perdão, Senhor,  
Não lhe quero aborrecer,  
Mas o que estão fazendo,  
Por favor, posso saber?  
Respondeu: - “estão brincando  
De brincar de aprender.

As crianças daqui brincam  
Com paquímetro de aço puro  
Esquadro, régua, compasso,  
Martelo de ferro duro –  
São brinquedos de infância  
E ganha pão do seu futuro.

Quando saímos da praça  
Vi num é de buriti  
Uma linda águia azul  
Ao lado de um bem-te-vi  
Eu perguntei: onde fica  
O zoológico daqui?

Respondeu: - “não temos jaula  
Nem gaiolas na cidade.  
Aqui animais e passaram  
Convivem na liberdade  
Para nós é mais barato  
Cria-los fora da grade.

Eu disse: no meu planeta,  
Se um pássaro cantar bem  
Vai morrer por trás das grades  
Sem ter matado ninguém  
E cantar pra seus algozes  
A troco d’água e xerém.

O meu planeta, senhor,  
Do seu é bem diferente.  
No meu, o pai vai no shopping,  
Leva o filho inocente,  
Compra armas de brinquedos  
E dá a ele de presente.

Já aqui neste planeta  
O agricultor tem nome.  
No planeta onde moro  
Esse pobre passa fome...  
Lavra a terra, planta, colhe  
E muitas vezes nem come.

Lá, a gente mata um alce,  
Tira as vísceras do coitado  
Depois enche ele de pano,  
Deixa o alce empalhado  
Para mostrar no futuro  
O que tínhamos no passado.

Infeliz do jacaré  
Que o bicho homem vê ele  
Porque, além de mata-lo  
E comer a carne dele,  
Faz um sapato do couro  
Pra ficar pisando nele.

As águas dos nossos mares  
De sujam mudam de cor...

Ele disse: - “Espere, pare,  
Não fale mais, por favor!...  
Me diga somente o nome  
Do planeta do senhor”

Eu disse: - Sou de um planeta  
Que so vive em pé de guerra  
Onde fabricam doenças  
Onde a justiça mais erra...  
Uma gaiola de loucos  
Como o nome ‘Planeta Terra’.

Os olhos daquele homem  
Aumentaram sua luz  
E perguntou: “É verdade  
Que lá fizeram um santo

Conhecido por Jesus?”

Fui responder: - é verdade,  
Nós matamos nosso Rei.  
Fui falar, abri a boca  
Faltou voz, eu não falei  
Quis morrer, não tive forças  
Faltou fôlego, me acordei.

Acordei para chorar  
Debruçado no meu leito.  
Daquele sonho pra cá,  
Nunca mais dormi direito.  
Ora tentando esquecer,  
Ora pensando em fazer  
O mundo daquele jeito.

## APÊNDICES

**(A) – Carta Apresentação****Carta apresentação**

Caro (a) docente,

Vimos por meio desta convidá-lo (a) a participar da oficina de leitura, compreensão e metodologia que comporão o *corpus* da pesquisa intitulada **A LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**, a ser desenvolvida pelo mestrando *Arinélío Lacerda dos Santos Júnior*, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Naelza de Araújo Wanderley, no período do mês de \_\_\_\_\_ do corrente ano. A pesquisa encontra-se vinculada ao programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Os encontros serão realizados conforme horário disponível, estando à organização didática desta oficina sob responsabilidade do aluno mestrando e sua orientadora.

Informamos, ainda, que os encontros poderão ser registrados através de gravações para um acompanhamento detalhado das atividades, aspecto indispensável para a nossa coleta de dados. Esclarecemos, no entanto, que a identidade dos participantes será preservada, tendo seu nome ou outros dados mantido no anonimato. O interesse da pesquisa se dá exclusivamente nos resultados obtidos com a realização da oficina.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e participação que, para nós, será de valiosa contribuição.

Atenciosamente,  
Arinélío Lacerda dos Santos Júnior  
*Mestrando/Posle-UFCG*

Naelza de Araújo Wanderley  
*Orientadora/Posle-UFCG*

**(B) – TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - POSLE**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PESQUISA: “A LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES”**

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

---

Eu, \_\_\_\_\_, docente, residente no endereço \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa **‘A Literatura de cordel e a formação continuada de professores’**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para fins de conclusão de curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, cuja pesquisa denominada **“A Literatura de cordel e a formação continuada de professores”**, busca refletir sobre a prática de ensino de literatura a partir do uso do cordel, enquanto texto literário, contribuindo para a formação continuada de professores do Ensino Médio;
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III) A desistência não causará prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;

- IV) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

X) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/UFCG, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande/ PB e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Colaborador(a) /  Responsável

.....

**Testemunha 1 :** \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

**Orientanda:** \_\_\_\_\_

Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior – POSLE/ UFCG

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

Dr<sup>a</sup> Naelza de Araújo Wanderley – Doutora em Literatura brasileira – POSLE/UFCG

### (C) – Questionários

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada “**Tecendo o saber: experiências docentes com a literatura de cordel**”, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina

Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação de professores de Língua e Literatura no âmbito do trabalho escolar com a poesia da Literatura de Cordel.

Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado.

Desde já agradeço a sua contribuição.

## QUESTIONÁRIO

### I – PERFIL DO PROFESSOR

Nome: \_\_\_\_\_

—

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Escola(s) em que  
atua \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Turmas em que leciona:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?

\_\_\_\_\_

—

Você cursou/cursa alguma pós-graduação? Qual?

( ) Não

( ) Sim

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua como professor de língua portuguesa?

\_\_\_\_\_

### II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você lê com frequência? Que tipo de livro?

( ) Romances

- Poesia
- Conto
- Crônica
- Folheto de cordel

Outros: \_\_\_\_\_

—

2. Na infância, teve algum estímulo à leitura literária? Fale um pouco dessa experiência.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

3. Atualmente, a leitura literária faz parte de suas atividades. Se sim, cite algumas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

4. Há tempo disponível para leituras literárias fora das realizadas em relação à atividade profissional? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

5. A leitura de poemas faz parte de suas leituras?

- Não
- Sim

6. Em caso negativo, quais os fatores que o afastaram da leitura de poemas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

7. Em sua formação acadêmica no âmbito da poesia:

- Utilizou algum manual da história da literatura
- Leu obras integrais
- Escreveu algum trabalho monográfico sobre algum poeta/poetisa

( ) Teve alguma orientação metodológica para o ensino básico

Outros: \_\_\_\_\_

—

### III – SOBRE A LEITURA DE POESIA EM SALA DE AULA:

8. Utiliza poemas em atividades desenvolvidas em sala de aula:

( ) Leitura e Interpretação

( ) Livros Didáticos

( ) Encenação Teatral

( ) Jogo Dramático

( ) Música

( ) Núcleos Temáticos

( ) Avaliação

( ) Trabalhos

Outros: \_\_\_\_\_

—

9. Como e com qual finalidade os utiliza?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

—

10. Que recursos didáticos você utiliza nessas aulas?

( ) Áudio

( ) Folha contendo poema

( ) Antologias

( ) Mural

( ) Data show

Outros: \_\_\_\_\_

—

11. Você teria algum relato de experiência com poesia em sala de aula, que você considere significativo?

( ) Não

( ) Sim

Em caso afirmativo, fale um pouco dessa experiência.

---

---

---

---

12. Você encontra dificuldades no trabalho com o poema? Quais?

( ) Gosto pela Leitura Poética

( ) Leitura Oral

( ) Percepção das Imagens

( ) Percepção Formal

( ) Percepção Temática

( ) Metodologia de Ensino

( ) Mediação

Outros: \_\_\_\_\_

13. A escola onde você leciona oferece condições para o trabalho com o texto poético?

( ) Acervo da Biblioteca

( ) Sala de Leitura

( ) Formação Continuada de Professores no âmbito do trabalho escolar com a Poesia

( ) Subsídios de Teoria Literária

( ) Recursos Didáticos

( ) Espaço para Mostra Cultural

Outros: \_\_\_\_\_

—

14. Dê seu ponto de vista sobre a importância da formação do leitor de poesia.

---

---

---

---

15. Dentre as opções abaixo, quais os parâmetros que mais se aproximam dos que você utiliza para selecionar os textos/autores a serem apresentados durante as aulas?

( ) Sigo apenas o roteiro de livro didático/manual

- ( ) Sigo a ordem historicista tradicional, mas não sigo apenas um livro didático
- ( ) Os textos/autores a serem apresentados são definidos no planejamento escolar, junto com outros professores da área

Outros: \_\_\_\_\_

—

16. Você considera que os documentos estadual e nacional para o Ensino Fundamental e Médio são referência para a sua prática?

( ) Não

( ) Sim

17. Como você avalia o que estes documentos dizem respeito da seleção de textos literários?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

#### IV- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

18. Quais das representantes da Literatura de Cordel você conhece ou costuma trabalhar em sala de aula?

( ) João Martins Athayde

( ) Manuel Monteiro

( ) Maria Godelivie

( ) Hélvia Callou

( ) Josenir Lacerda

( ) Arievaldo Viana

( ) Antônio Francisco

( ) Francisco da Chagas Batista

( ) José Camilo de Melo Resende

( ) José da Costa Leite

( ) Marcelo Soares

( ) Manoel Camilo dos Santos

( ) José Pacheco

( ) Mestre Azulão

( ) Leandro Gomes de Barros

Outro(a)s: \_\_\_\_\_

—

19. Você lembra algum cordel que leu ao longo de sua vida?

( ) Não

( ) Sim

20. Caso a resposta 19 seja afirmativa, como foi a sua primeira experiência com a Literatura de cordel?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

21. Como você avalia a presença de cordéis nos livros didáticos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

22. Você acha que pode ser uma contribuição para a formação de leitores trazer folhetos de cordel para a sala de aula? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Agradecemos a sua valiosa contribuição,  
Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior – Mestrando  
Naelza de Araújo Wanderley – Orientadora

