

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GILLES VILLENEUVE SOUZA NASCIMENTO

**LETRAMENTO LITERÁRIO E CORDEL:  
UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LITERATURA**

RECIFE – PE  
2018

GILLES VILLENEUVE SOUZA NASCIMENTO

**LETRAMENTO LITERÁRIO E CORDEL:  
UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva.

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Nathália Sena, CRB4-1719

N244I Nascimento, Gilles Villeneuve Souza  
Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura /  
Gilles Villeneuve Souza Nascimento. – Recife, 2018.  
176 f.: il.

Orientador: Frederico José Machado da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Letramento literário. 2. Cordel. 3. Literatura e ensino. 4. Formação  
do leitor. I. Silva, Frederico José Machado da (Orientador). II. Título.

809 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-61)

**GILLES VILLENEUVE SOUZA NASCIMENTO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO E CORDEL:  
UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**APROVADA EM: 23/02/2018**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. FREDERICO JOSÉ MACHADO DA SILVA (Orientador)**

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. ROSIANE MARIA SOARES DA SILVA (Examinadora interna)**

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. VIVIANE DA SILVA GOMES (Examinadora externa)**

**Universidade Federal de Pernambuco**

À *Lindinalva Costa* e *Gilles Filho*, que tiveram o tempo e o convívio sacrificados para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas bênçãos e pela força de vontade concedida para a realização de mais um sonho.

À esposa e ao filho que sempre me dão amor e apoio, tornando a vida mais alegre.

Aos meus pais, irmão e demais parentes por sempre acreditarem no meu potencial.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação ao longo da vida e a todos os alunos que tive a honra de transformar em apaixonados pela literatura.

À Coordenação do programa, a todos os professores e colaboradores que fazem parte do PROFLETRAS.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço em especial ao meu orientador Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva, grande amigo que fiz no decorrer do curso e que me conduziu com maestria na elaboração deste trabalho.

Agradeço em especial às colegas-irmãs de turma do PROFLETRAS, verdadeiras guerreiras que lutam diariamente para promover uma educação pública de qualidade.

Agradeço à Secretaria de Educação do Município do Ipojuca – PE por ter concedido a licença-estudo para que assim eu pudesse me dedicar integralmente ao mestrado.

À equipe da Escola Municipal Professor Aderbal Jurema por ter autorizado a pesquisa com o grupo de estudantes.

Ao corpo docente e discente desta instituição de ensino pela qual tenho verdadeiro apreço.

Agradeço em especial à amiga Maristela Farias Cantuaria e ao amigo Thiago Romão, verdadeiros anjos de Deus que foram fundamentais nesta jornada.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

ROLAND BARTHES

## RESUMO

Ao reconhecer as dificuldades que perpassam o ensino de literatura no cenário atual, este estudo apresenta o letramento literário por meio do gênero cordel como proposta para o trabalho escolar com a disciplina em questão. A pesquisa dialoga com as contribuições teóricas de Zilberman (1991/2003), Lajolo (1985/1994) e Martins (1994) – sobre leitura e formação do leitor; Freire (1975/1987), Kleiman (1995/1996) e Soares (2004/2006) – sobre letramento; Cosson (2014) e Zappone (2008) – sobre letramento literário; Curran (2009/2011), Marinho e Pinheiro (2012) – sobre literatura de cordel e ensino. Como forma de comprovar o possível sucesso do método pensado, optou-se por escolher uma obra do cordel – *As Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima / João Martins de Athayde – e, a partir dela, elaborar uma sequência didática com base na sugestão de Cosson (2014) para o ensino com foco no letramento literário do educando. Esta sequência foi aplicada numa experiência de oficina de leitura com um grupo de 16 estudantes de turmas do 6º ano do ensino fundamental. Os informantes foram submetidos a entrevistas através de questionários semiestruturados, estes posteriormente analisados sobre o critério qualitativo. Os resultados constataram que explorar as potencialidades do folheto atreladas a práticas sociais de letramento trata-se de um meio interessante e eficaz de promover a formação do leitor.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Cordel. Literatura e ensino. Formação do leitor.



## ABSTRACT

In recognizing the difficulties that permeate the teaching of literature in the current scenario, this study presents literary literacy through the cordel genre as a proposal for school work with the discipline in question. The research dialogues with the theoretical contributions of Zilberman (1991/2003), Lajolo (1985/1994) and Martins (1994) - on reading and formation of the reader; Freire (1975/1987), Kleiman (1995/1996) and Soares (2004/2006) - on literacy; Cosson (2014) and Zappone (2008) - on literary literacy; Curran (2009/2011), Marinho and Pinheiro (2012) - on string literature and teaching. As a way of proving the possible success of the method, it was decided to choose a cordel work - *As Proezas de João Grilo*, by João Ferreira de Lima / João Martins de Athayde - and, from it, to elaborate a didactic sequence based in Cosson's suggestion (2014) for teaching focusing on literary literacy of the learner. This sequence was applied in a reading workshop experience with a group of 16 students from 6th grade classes. The informants were submitted to interviews through semi-structured questionnaires, which were later analyzed on the qualitative criterion. The results showed that exploring the potentialities of the booklet linked to social literacy practices is an interesting and effective means of promoting the formation of the reader.

**Keywords:** Literary literacy. Cordel. Literature and teaching. Formation of the reader.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa do folheto *As Proezas de João Grilo*

Imagem 2 – Momento de motivação à leitura

Imagem 3 – Vivenciando a leitura (1º dia)

Imagem 4 – Vivenciando a leitura (2º dia)

Imagem 5 – Atividades de interpretação

Imagem 6 – Atividades de interpretação

Imagem 7 – Mural com atividades de interpretação

Imagem 8 – Socializando a proposta

Imagem 9 – Produção do Estudante RH

Imagem 10 – Produção da Estudante ES

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 LITERATURA E ENSINO</b> .....	14
2.1 Conversa preliminar.....	14
2.2 Ensino de literatura no Brasil: caminhos trilhados nos últimos anos.....	15
2.3 Vários problemas mostram o tamanho do desafio.....	21
2.4 A escola diante de duas necessidades entrelaçadas.....	25
2.4.1 Promover o prazer na leitura literária.....	25
2.4.2 Atuar na formação do leitor.....	34
2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura: uma conversa necessária.....	44
2.6 Algumas considerações preliminares.....	50
<b>3 UMA CONVERSA ENTRE AS PARTES</b> .....	53
3.1 Situando o debate.....	53
3.2 Contribuições da Estética da Recepção.....	53
3.3 Compreendendo o letramento.....	62
3.4 Letramento literário: uma possível saída.....	70
3.5 Onde a literatura de cordel se insere nessa discussão?.....	78
3.6 Reforçando as ideias antes da prática.....	91
<b>4 PESQUISA EM AÇÃO</b> .....	94
4.1 Abertura.....	94
4.2 Contextualizando a pesquisa de campo.....	96
4.2.1 Das escolhas realizadas e alguns esclarecimentos.....	96
4.2.2 Sobre a seleção e o método de identificação dos participantes.....	108
4.3 Primeira etapa: análise dos dados coletados – anterior à intervenção.....	109
4.4 Segunda etapa: a intervenção.....	124
4.4.1 Dos objetivos dos encontros de leitura.....	124
4.4.2 Metodologia adotada na intervenção.....	126
4.4.3 Período de elaboração e aplicação da sequência.....	130
4.4.4 Relato dos encontros de leitura.....	130
4.5 Terceira etapa: análise dos dados coletados – posterior à intervenção.....	150
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
<b>APÊNDICE A – 1º QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ETAPA ANTERIOR A REALIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA</b> .....	161
<b>APÊNDICE B – 2º QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ETAPA POSTERIOR A REALIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA</b> .....	164
<b>APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	165
<b>APÊNDICE D – ATIVIDADES PROPOSTAS NA OFICINA DE LEITURA</b> .....	173
<b>ANEXO A – MATERIAIS ADOTADOS NA OFICINA DE LEITURA</b> .....	176

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha importante papel na formação humana. Por meio deste ato torna-se possível entender o mundo e o que está ao redor dele. Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire comenta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1987, p. 11). Isso quer dizer que antes mesmo de o indivíduo dominar o código linguístico para compreender a escrita, desde pequeno já pratica a leitura no seu dia-a-dia: interpreta emoções, gestos, sons, olhares... Interage com outras pessoas e se insere em práticas sociais. Assim promove a compreensão do mundo, do seu mundo.

Com o passar do tempo e por influência da educação escolar o aprendiz começa a desenvolver a leitura da palavra. Ao tornar-se alfabetizado (letrado), passa a perceber que o texto tem uma mensagem a transmitir, um ensinamento a repassar, algo a contribuir. Este percurso proporciona a sua inserção no fantástico mundo da literatura, seja pelo ato de ouvir ou transmitir narrativas, seja pela compreensão da obra escrita.

Impossível de ser definida em poucas linhas, a literatura enquanto representação da arte da palavra é responsável por diversos papéis no âmbito social. Por se tratar da capacidade de criação do autor, conduz o leitor a uma “viagem” pelo universo da imaginação. Busca promover sensações de prazer em quem a aprecia. Além disso, por meio da ficção (seu traço principal), proporciona o conhecimento sobre diversas temáticas. É meio de instrução e diversão. Em *A literatura e a formação do homem*, Antônio Candido percebe a literatura como algo que exprime o ser e depois atua em sua própria formação (2012, p. 82).

O texto literário é uma “caixinha de surpresas” passível de diferentes possibilidades interpretativas projetadas por diferentes pessoas em contextos diversos. Ao explorar sua riqueza, cada leitor é convidado a participar da história e através dela ser transformado. De certa forma dialoga com a produção, pois a partir de sua experiência e conhecimento de mundo atribui sentidos à leitura realizada.

Pelo menos deveria ser desse jeito. Diante da literatura, todo ser quando a vivencia de maneira significativa desperta sentimentos e desejos únicos que permanecem enraizados em si e que atuam em sua formação. Mas infelizmente o educador parece nos dias de hoje “trocar os pés pelas mãos” e não consegue desenvolver no aprendiz o interesse por tal prática. Muitas vezes promove o ensino

pelo viés da imposição, apontando direcionamentos à interpretação que “deve” ser construída pelo aluno. Em vez de mediar o aprendizado e considerar os sentidos e as expectativas do aprendiz frente à obra, acaba cristalizando a maneira de visualizar a produção. Esta é só uma dentre várias situações-problemas que prejudicam o trabalho com disciplina em questão.

Foi partindo dessa preocupação que começaram a surgir as primeiras ideias deste estudo. A escola enquanto instituição historicamente conhecida na formação do cidadão precisa reconhecer o seu papel para contribuir com experiências positivas na construção da sociedade e, conseqüentemente, na vida do leitor. É evidente que o acesso e o trabalho com a literatura auxiliam no processo de desenvolvimento do sujeito. Entretanto, é preciso refletir sobre os métodos adotados em sala de aula para explorar a produção artística. Não se trata apenas de decodificar sem objetivos específicos através da simples leitura, dissecar a obra para analisar somente aspectos estruturais ou focar no ensino baseado na periodização meramente classificatória, método este adotado desde o século XIX. É importante ler e dar sentido ao texto, fazer inferências ou conexões com o que se sabe para tornar o processo de aprendizagem significativo.

Então como proceder para ofertar uma educação capaz de alimentar no discente o prazer e o interesse pela apreciação de textos literários? Como atuar positivamente no seu desenvolvimento enquanto leitor? Foi a partir de tais questionamentos que este trabalho passou a refletir sobre uma proposta. Um meio de promover vivências positivas tendo em vista não somente decifrar a arte-ficção, mas em contribuir com a formação do educando para que este, ao apreciar o texto escrito, aprenda de maneira eficaz e participe de práticas sociais cotidianas. Em outras palavras, um método de promover o seu letramento.

Sabendo da importância de pensar a educação com foco no letramento do aprendiz, a pesquisa atrelou os estudos do letramento literário ao gênero cordel como forma de proporcionar “um novo olhar para o ensino de literatura”. Por que a literatura popular? Acredita-se que a escolha pelo folheto se justifica por si só. Com versos que parecem brincar com as palavras, aborda diversas temáticas que vão desde a personificação de animais, até viagens fantásticas e relatos de personagens históricos conhecidos do povo brasileiro. Graças a sua simplicidade, linguagem acessível, tom humorístico e tantos outros elementos, pode ser uma rica fonte de trabalho para o educador preocupado em promover a formação leitora do educando.

Este estudo está organizado em três partes fundamentais: o primeiro capítulo preocupa-se em explorar o cenário no qual se encontra o ensino de literatura. Como forma de iniciar a conversa, primeiramente revisita o caminho trilhado pela disciplina ao longo das últimas décadas. Em seguida, discute algumas das situações-problemas que dificultam o trabalho de leitura literária em sala de aula nos dias de hoje. O capítulo também reserva espaço para apresentar duas necessidades essenciais da escola no processo de ensino (são suas funções): promover o prazer na leitura e atuar na formação do leitor. Por fim, o capítulo também dialoga como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visando perceber como tal documento explora o ensino da disciplina.

O segundo capítulo já passa a se dedicar de maneira mais especial ao “novo olhar para o ensino de literatura” proposto pela pesquisa. Para isso, primeiramente desenvolve reflexões com base na Estética da Recepção, corrente teórica que situa o leitor como ser ativo na construção de sentidos para o texto. Depois conceitua o letramento de forma mais abrangente – ultrapassando os limites da alfabetização que geralmente se restringe ao ensino do código linguístico –, até chegar ao letramento literário: é uma proposta que, valorizando o caráter ficcional do texto, visa à inserção do educando em práticas sociais. No final dessa parte, a literatura de cordel é explorada – suas peculiaridades, a situação de seu ensino no país e os motivos pelos quais este estudo acredita no potencial do folheto como meio de proporcionar um trabalho escolar atraente e eficaz.

O último capítulo, por sua vez, destina-se a relatar como se sucedeu uma experiência prática tendo em vista possibilitar a um grupo de estudantes do 6º ano do ensino fundamental vivências de letramento literário por meio da apreciação do folheto *As Proezas de João Grilo*. Esta foi a forma pensada para comprovar (ou não) o funcionamento desse “novo olhar”. Antes, porém, houve todo um levantamento diagnóstico para saber como foram as experiências de aprendizagem dos participantes no tocante à leitura literária, em especial do gênero citado. Constatado os problemas, sucedeu-se a intervenção. Foi elaborada e aplicada uma sequência didática, visando apreciar a obra selecionada por meio de práticas de letramento. Os resultados obtidos por meio da investigação serão apresentados no final desta etapa.

## 2 LITERATURA E ENSINO

### 2.1 Conversa preliminar

Antes de qualquer coisa, não seria lógico iniciar esta pesquisa sem antes discorrer sobre os problemas que perpassam o ensino da literatura. Afinal, é fundamental conhecer os fatores que geram a deficiência na qualidade do ensino – no caso da educação literária não são poucos – para poder apontar meios de promover um trabalho significativo com a disciplina em questão. Assim, na busca por compreender tal cenário é que começa esta jornada, reconhecendo o árduo desafio que a escola enfrenta: desenvolver no aprendiz o gosto pela prática da leitura literária para formá-lo como leitor contínuo, crítico e participativo inserido na sociedade.

Talvez fosse ficar muito no campo do discurso levantar afirmativas que circulam informando que a maioria dos jovens não gosta de ler literatura. É muito fácil/cômodo repassar o problema e pôr a culpa no aprendiz sem refletir sobre os reais motivos que geram esta resistência. Outro tipo de afirmativa que muitas vezes se ouve aponta para a baixa formação familiar como uma das causas da pouca leitura dos jovens, pois como alguns pais não possuem tal hábito pouco incentivam os filhos.

Entretanto, nesta primeira parte e ao longo de toda a investigação não serão explorados estes tipos de discursos. E, embora em alguns casos seja necessário para ter uma dimensão da situação, não se discutirão resultados de pesquisas existentes sobre a pouca prática da leitura literária por parte dos aprendizes e de suas famílias – talvez alguma seja apenas citada. Precisa-se ampliar esta forma de visualizar e reconhecer que talvez o problema não esteja nos indivíduos leitores, mas em como a educação é conduzida há um bom tempo. Parece haver um ranço no ensino da literatura cristalizado de tal maneira que não possibilita outras formas de explorar o texto ficcional, o qual é muitas vezes tratado de forma homogênea, mecanizada, com interpretações preestabelecidas pelos professores e materiais didáticos. É claro que para existir este ranço que perdura nos dias atuais houve a influência de como o processo do ensino foi conduzido ao longo da história. Há esta força da tradição no trabalho com a literatura que se perpetua e a escola contemporânea não acompanhou as necessidades para se adequar à realidade e promover um trabalho eficiente na formação do leitor. A escola ainda não deixa

evidente para o aluno-leitor o real e necessário valor da leitura de textos literários para seu desenvolvimento enquanto ser que participa e transforma a realidade da qual faz parte. Assim, a literatura não pode ser vista com desprezo, pois toda forma artística tem saberes a contribuir. Mas ao não reconhecer sua importância e ao não sentir o “sabor” proveniente de sua leitura, o educando se sente desmotivado em dela fazer uso.

Nesse sentido, serão explorados, sim, os problemas que permeiam o ensino da literatura no espaço escolar, partindo da reflexão sobre como ocorreu este processo nas últimas décadas para se compreender o cenário dos dias atuais. Desta forma, entende-se a situação como uma sucessão de fatores que desencadearam no atual panorama educacional e na construção de uma visão deturpada que se gerou sobre a leitura literária. O fato de compreender bem os problemas conduz este estudo a pensar em uma proposta eficaz, etapa que será realizada mais adiante.

## 2.2 Ensino de literatura no Brasil: caminhos trilhados nos últimos anos

Na busca por compreender melhor o cenário pelo qual perpassa o ensino de literatura no Brasil, torna-se imprescindível realizar uma espécie de retrospectiva crítica dos “fatos marcantes” enfrentados pelo ensino ao longo do tempo – o caminho tortuoso que culminou na decadência da educação literária e consequente recusa do discente pelos textos ficcionais. Acredita-se que para este trabalho é fundamental ter uma dimensão da situação histórica tendo como ponto de partida os anos 60 e 70 do século passado, período este marcado por uma nova fase da sociedade brasileira que se direcionou a um modelo capitalista mais avançado.

Em suas observações sobre como se sucedeu o processo do ensino de literatura no país, Zilberman (1991, p. 121) constatou que a dinâmica da leitura em sala de aula é de caráter reprodutor e seletivo: costuma-se apreciar obras já consagradas pela tradição para que se forme o juízo elevado e porque esses textos são tratados como modelos de uso correto da linguagem, devendo, assim, ser imitados/reproduzidos pelos leitores. Além disso, conforme a autora, a escola, por não formar um conceito próprio e diferenciado de literatura, é responsável pelo aumento do consumo da antologia por meio do livro didático – veículo mais conhecido – e, devido às várias maneiras que se apresenta (apostila, manual de história da literatura, guia de leitura), consiste no que a estudiosa chama de



antologia da antologia. No final das contas, “Faculta conhecer qual antologia vigora, isto é, que conceito de literatura circula na sociedade e como ele se distribui nos vários graus de aprendizagem” (ZILBERMAN, 1991, p. 121).

Zilberman (1991) informa que documentos como a legislação, os livros didáticos e os manuais de história da literatura, além das estratégias adotadas no ensino da disciplina em foco, permitem ter a noção de como esta circula e é tratada na escola e na universidade. Por meio da observação destes, a pesquisadora descreve o ensino de literatura em dois momentos:

- Até 1960, e mesmo até 1970 – O ensino de literatura estava atrelado a “ideais” como: transmissão da norma culta e sua conservação (a literatura era vista como espécie de guardião do padrão elevado da língua); o ensino de valores e do bom gosto; o ato de assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais; a transmissão do patrimônio da literatura brasileira; e a adoção de uma metodologia que se caracteriza pela leitura em voz alta, resposta aos questionários de interpretação e reprodução.
- Posterior a 1970, houve algumas mudanças – Ficou a cargo do 2º grau e, sobretudo, dos cursos de Letras o conhecimento do patrimônio da literatura, transmitida em sua essência pelo viés cronológico; as leituras selecionadas pelos professores provêm de textos mais contemporâneos, optando o 1º grau pela literatura infanto-juvenil e o 2º grau dando preferência à leitura de obras breves, como o conto e a crônica; e o texto literário pode ser utilizado no ensino de língua, mas mesmo com tal finalidade, primeiramente este se relaciona a atividades que tem por objetivo desenvolver as potencialidades expressivas e produção criativa do aprendiz.

Essas modificações de uma época para outra estreitaram o espaço da literatura brasileira e portuguesa dita clássica no ensino básico. Pretenderam, também, promover o gosto pela literatura e fortalecer a quantidade de seus leitores ao renovar suas propostas por meio de livros mais atuais que consideram o nível cultural e a idade do aluno (ZILBERMAN, 1991, p. 126).

Diante do que foi visto até aqui, as mudanças descritas pareceram operar visando dar maior importância à leitura, e não necessariamente a saberes atrelados

à cultura/história literária. Entretanto, no final dos anos 1970, percebeu-se nas realidades escolares que os educandos não se dedicavam à leitura como se esperava. Então foi diagnosticada uma espécie de “crise de leitura”.

Esta época coincidiu com o momento de profundas transformações no cenário brasileiro: a industrialização e a formação de grandes centros urbanos constituiu um público que, mesmo interessado pelos meios de comunicação de massa em sua preferência, tornou-se consumidor de literatura. Além disso, no início dos anos 1970 foi instituída a reforma do ensino que aumentou o tempo de escolarização obrigatório para todos. Esta reforma abriu maior espaço para o trabalho com a produção artístico-ficcional na escola e ofereceu um maior número de leitores para as obras no mercado. Assim, a literatura experimentou um tempo de euforia, sobretudo a produção voltada para o público infantil que se tornou alvo de grandes investimentos do mercado industrial de livros (ZILBERMAN 1991, p. 15).

Porém, com o crescimento do público leitor em termos de quantidade, percebeu-se a diminuição do interesse pelos livros. É meio contraditório explicar tal situação, mas se notou que o aumento no número de leitores não refletia necessariamente na busca e na formação leitora por parte destes. Tendo em vista corrigir uma espécie de “desvio de conduta”, o governo, por meio de programas, esforçou-se em incentivar a produção de textos locais voltados ao público infantil e, por intermédio da ação escolar, promover o gosto pela leitura nos aprendizes.

Assim, a escola foi considerada a instituição fundamental a operar nessa perspectiva de formar o indivíduo leitor. A competência da escola

[...] precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor e de estímulo ao consumo de livros. (ZILBERMAN, 1991, p. 16).

Entretanto, mesmo com as ações do governo (em parceria com as escolas) e com o “novo olhar” para o ensino de literatura após os anos 70, o problema de promover o gosto pela leitura e formar o leitor persistiu. E, ainda tendo como base as considerações de Zilberman (1991), alguns possíveis fatores podem ser brevemente relatados:

- O incentivo à leitura tem seguido pelo caminho do apelo à aquisição das obras, o que favoreceu mais aos editores do que aos leitores e reforçaram ideais consumistas (p. 17);
- A necessidade de escolarizar com rapidez as pessoas devido ao crescimento e modernização da sociedade da época – a rapidez não garantiu a eficiência na formação desses indivíduos (p. 127);
- A expansão da escola não eliminou a desigualdade social, pois diminuiu a qualidade do ensino público e garantiu, por meio da escola privada, melhor nível educacional para às classes privilegiadas da sociedade (p. 127);
- O surgimento de diversas faculdades privadas visando formar docentes para atender a demanda das redes escolares em crescimento admitiu indivíduos que precisariam de maior carga cultural e domínio de conhecimentos durante sua trajetória acadêmica (p. 127).

As situações descritas culminaram numa contradição. Conforme visto, os cursos de Letras passaram a se dedicar ao ensino da literatura por meio da transmissão de seu patrimônio histórico, formando novos licenciados por esta perspectiva. Em contrapartida, o ensino básico foi aos poucos fazendo o esforço para se desprender deste viés ao optar pelo trabalho com a literatura infanto-juvenil e/ou textos curtos. Como um professor ensinado de uma forma pela academia poderia formar seus alunos-leitores por meio de textos e estratégias que não domina? Todo esse conflito só favoreceu a instauração da “crise”. De acordo com a autora, “A sala de aula tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o professor e o aluno, virtualmente não leitores” (ZILBERMAN, 1991, p. 127).

Estudiosa que se dedica a observar o processo do ensino de literatura desde o pós-ditadura militar – Década de 1980, nesse caso, época onde se intensificou a consequência da “crise” – Mortatti (2014) argumenta que durante este período ainda foi muito comum perceber nas realidades escolares a persistência do ensino pelo método tradicional.<sup>1</sup> Então surgiram debates que contaram com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade – docentes em especial – com o objetivo de refletir sobre estratégias que pudessem superar a crise existente. Assim, visando

---

<sup>1</sup> Talvez devido à contradição entre a formação dos professores e a literatura proposta aos estudantes, conforme relatado no parágrafo anterior.

investigar os problemas educacionais, cresceu o interesse pelo estudo e pela pesquisa através dos programas de pós-graduação. As relações entre literatura e educação também foram inseridas nas discussões e se tornaram objetos de estudo (MORTATTI, 2014, p. 24-25).

Os resultados destas observações no campo da literatura, promovidas por pesquisadores da área dos estudos literários em diálogo com as ciências da educação, auxiliaram na formulação de novas maneiras de pensar e agir. Passou-se, então, a questionar o trabalho guiado através dos antigos modelos escolares: a literatura ensinada por meio da história literária, com foco em obras e autores pertencentes ao cânone; uso do texto artístico-ficcional como pretexto para a exploração de elementos gramaticais; literatura utilizada como meio de formar o “aluno crítico” do pensamento dominante (quando na verdade o discente ocupava a função de mero receptor/reprodutor do conhecimento); leituras direcionadas seguindo a proposta do livro didático e atividades das fichas de leitura, materiais geralmente limitados à análise de aspectos estruturais do texto literário ou de determinados fragmentos (elementos que reforçam o ensino da literatura pelo viés mecanicista).<sup>2</sup>

Interessante observar que não é necessário fazer muito esforço para perceber a relação de proximidade existente entre os métodos e materiais adotados na educação literária desde os anos 80 do século passado com os presentes nos dias atuais. Tal condução no processo educacional como se apresenta “[...] certamente, não permite uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de [...] despertar o prazer de ler e escrever” (MAGNANI, 1988, p. 19-20 apud MORTATTI, 2014, p. 26). Desta forma, a escola, se permanecer resistente às mudanças, poderá afastar o discente do interesse pela disciplina e, conseqüentemente, falhará na sua função de formar o leitor crítico que atua e transforma a sua realidade.

Retomando a discussão que parte da visualização do contexto educacional nos anos 1980, percebe-se que devido à urgência dos problemas enfrentados na escolarização inicial de crianças naquele período, questões relativas ao ensino de literatura infantil e juvenil ganharam especial atenção de pesquisadores (MORTATTI,

---

<sup>2</sup> Estes e outros métodos comumente utilizados, hoje vistos como situações-problemas no ensino de literatura, serão mais bem explorados na próxima parte deste capítulo.

2014, p. 26). Constatou-se a necessidade da pesquisa visando encontrar formas eficazes de pensar e agir diante da situação enfrentada para resolver os impasses existentes e melhorar a qualidade do ensino. Assim, buscou-se pensar em propostas didáticas com a finalidade de auxiliar a escola na construção do leitor crítico.

Ainda durante este período surgiram discussões referentes à possível existência de uma literatura específica para crianças, acreditando-se na ideia de que tal escrita estaria a serviço da formação/educação de jovens. Assim, a produção artístico-ficcional estaria, através do agradável (nesse caso o texto literário), a promover o útil (educação fundamental a todo indivíduo na fase infantil). Mas nem tudo aconteceu de forma confortável, pois

Foi a essa tradição que se opuseram, em diferentes medidas e modos, as novas discussões que enfatizaram a esteticidade/literariedade necessária aos textos de literatura infantil e juvenil, como fator de superação das marcas moralizantes e pedagogizantes desse gênero literário, em decorrência de sua relação original com a educação e com a escola. (MORTATTI, 2014, p. 27).

Ou seja, há o grupo de pesquisadores que dão ênfase primária à literariedade e à esteticidade necessárias ao texto infanto-juvenil e tal elemento superaria a intenção pedagogizante do texto. Outros preferem fazer o movimento inverso. Em suma, refletir sobre tais olhares acerca da literatura e o que ela pode provocar no aprendiz, por intermédio da escola, permite perceber que a pesquisa tornou-se algo essencial na tentativa de alterar a configuração do que se cristalizou como educação tradicional. Tudo isso ajudou na consolidação da literatura infanto-juvenil como campo de conhecimento. Segundo Mortatti (2014, p. 28), as respostas para os problemas observados nos últimos anos do século passado contribuíram significativamente em novos sentidos para a literatura e seu ensino.

Diante do percurso atravessado pela literatura e ensino nas últimas décadas, pode-se aqui abrir parênteses para uma breve reflexão sobre tal relação na contemporaneidade. Chegou-se aos dias atuais com a compreensão da importância da pesquisa, fundamental para se investigar e resolver os impasses de qualquer área do estudo. Há diversas vertentes apresentadas e defendidas pelos seus teóricos idealizadores, cada qual com suas contribuições. Entretanto, muitos dos problemas, já percebidos desde a época citada, persistem no ensino de leitura literária. Infelizmente estes problemas viraram uma espécie de “avalanche”: os

meios utilizados pela escola e por materiais didáticos se repetem, deslizam da grande montanha com peso e massa, soterra o pequeno aprendiz e enterra o seu direito à literatura. A escola, ao insistir na educação literária mecanicista, parece não conseguir formar o indivíduo que perceba na leitura um caminho de diversão e transformação.

Rezende (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 15-16) reconhece que dos anos 1970 à atualidade se sucederam muitas transformações nas práticas sociais, pois há elementos como as ferramentas tecnológicas e os meios de comunicação que certamente seduzem os jovens, interferem nas formas de aprendizagem e nas formas artísticas capazes de propiciar prazer. Entretanto, a escola brasileira pouco evoluiu para acompanhar ou se adequar a tais mudanças. Só para se ter uma ideia da situação crítica, a autora comenta que, ao coordenar pesquisas e analisar informações de relatórios de estágios – por volta do ano de 2008 –, constatou que pelo menos nas escolas públicas brasileiras a prática do ensino de literatura praticamente desapareceu.

Diante de todo o exposto, eis, a seguir, uma tentativa de enxergar o cenário dos problemas que ainda persistem em permanecer no espaço de aula de literatura.

### 2.3 Vários problemas mostram o tamanho do desafio

É difícil elencar apenas uma situação-problema enfrentada no ensino de literatura. Assim como também é difícil descrever qual desses problemas afeta mais o aprendizado do aluno. A escola parece não conseguir formar aquele leitor que sente o “sabor” das palavras e percebe na leitura do texto artístico-ficcional um rico material de diversão e conhecimento. E diversos são os fatores que dificultam a consolidação do leitor literário eficaz, situações as quais serão neste exploradas para se compreender o cenário.

Acredita-se que o centro da discussão começa pela forma como a própria escola encara a literatura. Alguns acreditam que a leitura da obra literária, por se tratar de ficção que parte da capacidade de criação/imaginação de determinado autor, propaga saberes que não devem ser levados a sério e a colocam em segundo plano, tratando-a como desnecessária à formação e à vida do indivíduo por não se prender a fatos da realidade.

Essa crença da falta de utilidade da literatura reflete no aluno que, ao perceber tal tratamento dado pela própria escola, passa a não se interessar por leitura. Assim, perde-se a oportunidade de formar através da arte que pode encantar e ensinar (a depender de como o ensino seja conduzido).

Alguns métodos que norteiam o trabalho escolar com a disciplina em questão podem ser encarados como problemas. Tal instituição formadora se propõe muitas vezes a apresentar a leitura literária ao educando de forma ora solta, ora impositiva. Esta situação é conflituosa, pois pensar que o discente vai atingir a compreensão global do texto através da simples leitura – sem objetivos, sem a reflexão, o debate e a intermediação em sala de aula com o auxílio do docente – pode colocá-lo em situação instável, fazendo-o gerar uma recusa futura ao texto e reforçar dentro de si os estereótipos que muitos pregam: de que literatura é difícil e de que sua linguagem é acessível apenas aos eruditos.

Quando não acontece este “relaxamento”, o viés do ensino entra pela imposição. A leitura literária acaba associada à realização de atividades escolares, o que pode aparentar a esta um caráter punitivo: é necessário preencher fichas de leitura, realizar uma avaliação escrita ou resumo da obra para obter uma nota e passar de ano. Tal direcionamento dado pela imposição já ficou mais do que comprovado que não funciona. A consequência disso é o afastamento do aluno da literatura.

Silva (2006, p. 516) em seus estudos relatou tal problema:

[...] a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares.

[...] a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam a aversão dos educandos ao mundo dos livros.

Infelizmente na escola ainda há agentes educacionais que construíram a visão de um leitor passivo diante da obra literária e, no decorrer do ensino, focam apenas em discussões de aspectos que constituem a mera decodificação da superfície textual. É muito comum perceber, no caso das fichas de interpretação, por exemplo, atividades cujo objetivo é simplesmente extrair informações básicas, tais como o título da obra, a descrição dos personagens, nome do autor e tipo de narrador.

Outra prática comum no trabalho de literatura é o ato de propagar a ideia do único viés interpretativo possível à produção artístico-ficcional, em muitos casos “verdade” esta imposta e defendida pelo docente ou pelo material didático. Este direcionamento, adicionado à obrigatoriedade de responder a tarefas escolares (a depender da forma que estejam disponibilizadas), pode deixar o educando preocupado exclusivamente em acertar a interpretação que dele se espera, o que talvez não esteja compatível ao que, de fato, este apreendeu da leitura. Além disso, alguns educadores costumam erroneamente punir o aluno por não “acertar a resposta” que dele se espera. A soma desses dois fatores prejudica a aproximação entre leitor e texto literário de tal maneira que não permite o debate e a ampliação de horizontes de expectativas por parte do discente.

Concorre ainda como elemento desestabilizador o fato de se apresentar, em muitos casos, textos da literatura canônica. Observa-se corriqueiramente como prática no ensino de literatura no ensino básico a prioridade dada, tanto pela escola quanto pelos livros escolares, a leitura e análise de textos consagrados pela crítica devido a sua importância temática, inovação ou valor artístico, histórico e documental em determinado contexto. Obviamente que, na seleção realizada, a predominância na escolha do cânone talvez seja explicada pelo fato da universalidade de determinados escritos. Seus autores se tornam referências no seio artístico e, conseqüentemente, espelhos de uma arte a ser apreciada.

No entanto, é algo questionável a eficácia do ensino por essa perspectiva. O aprendiz pode não estar apto a interpretar e refletir sobre textos desse porte – seja devido à linguagem, extensão ou complexidade da obra. Não se está desvalorizando a importância do cânone, mas é preciso considerar como tais leituras são apresentadas na escola. Conforme Silva (2006, p. 517), a seleção das leituras literárias deve considerar a capacidade interpretativa, o nível e o interesse do educando.

É fundamental refletir sobre essas questões da seleção das obras e de como as atividades de leitura e interpretação geralmente são desenvolvidas no espaço escolar. E o tratamento dado à literatura por parte do livro didático se insere nessa discussão. Tal instrumento educacional dispõe de peso e influência no processo de ensino, pois possibilita ao aprendiz “maior contato” com as obras. Alguns docentes, por exemplo, organizam seu planejamento – quando organizam – visando explorar a



literatura presente neste material. Porém, não é difícil perceber que a relação entre texto e livro didático ainda está distante do ideal.

Segundo Zappone (2008, p. 55), o livro didático costuma apresentar fragmentos dos textos literários, supondo que o discente tem (ou terá) acesso à obra completa. Tal atitude de certa forma limita o educando, pois este além de não atingir a compreensão global da produção, estará limitado na construção de sentidos.

No caso de alunos com mais tempo de escolarização, a desconsideração da orientação de letramento dos alunos leva a supor que todos têm acesso aos textos literários, por isso, o livro didático de literatura apresenta apenas excertos de textos, pressupondo que o aluno possa chegar ao texto integral. Ora, se essa não é a realidade de muitos alunos e, desse modo, o texto literário torna-se um objeto inacessível por duas vias: seja pela sua ausência material na vida do aluno, seja pela impossibilidade de acessar sentidos para ele pela falta de um instrumento adequado que deveria ser oferecido pela escola.

Sobre o problema, Kleiman e Moraes (1996, p. 66) acrescentam: “o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. Direcionar o ensino por esse viés infelizmente ajuda a reforçar o estereótipo de que há apenas uma única leitura legítima para a produção ficcional.

Além do ato de ensinar por meio de fragmentos, observa-se nos exercícios o predomínio de perguntas que se limitam a superficialidade do texto. Assim, “o leitor não é estimulado a inferir, preencher as entrelinhas e reconstruir as pistas textuais até atingir um nível maior de criticidade no ato de ler” (SILVA, 2006, p. 516).

Lajolo (1994, p. 14-15) tece uma crítica interessante sobre o trabalho com a literatura que não poderia deixar de ser comentado. De acordo com a estudiosa, parece não ser mais de competência do docente o que se faz com o texto literário na escola, pois este profissional segue uma espécie de *script* (da qual ele não participa da composição), preparado pelos livros didáticos e paradidáticos, do que deve ser feito com a produção no espaço de aula. Dessa forma, é como se esses materiais tirassem das costas do educador a responsabilidade de preparar as aulas.

Percebe-se ainda como outra situação negativa no ensino de literatura a falta de conexão entre a obra literária proposta (seja pela seleção do próprio educador ou presente no livro escolar) e o contexto do leitor. Quando não visualiza uma

aproximação entre a literatura e o seu cotidiano, o aluno pode não enxergar a leitura como possibilidade de construção de saberes que se comunica com sua realidade. Dessa forma, o distanciamento entre o texto artístico-ficcional e o conhecimento de mundo do aprendiz é um fator que pode interferir de maneira prejudicial no processo, e que, conseqüentemente, pode gerar certa aversão à literatura.

É preciso reconhecer também como caminho perigoso o estudo excessivo da periodização/historicidade literária, atitude muito adotada no ensino, sobretudo no nível médio. Este direcionamento costuma priorizar como importante saberes referentes à vida e obra dos autores, bem como os marcos históricos e os movimentos literários, em detrimento da própria leitura das obras. Priorizar tais saberes torna o ensino de literatura repetitivo, e o aluno mero receptor/reprodutor de informações sem utilidade para sua formação.

Quando a leitura literária é colocada em segundo plano (e quando de fato realizada, pois em muitas realidades é substituída por resumos ou análise de fragmentos), a reflexão e o aprendizado possibilitados pela arte-ficção pode não acontecer de forma plena, que permita a construção de sentidos por parte do leitor. Em suma, aulas trilhadas sob a perspectiva da periodização/historicidade literária geralmente vão de encontro às expectativas do educando, que é poder, através da leitura, se divertir e aprender algo de útil para a vida.

Diante de toda a discussão, ainda há uma série de situações que podem ser elencadas como problemas no ensino de literatura, o que torna seu trabalho um desafio no contexto atual. Este panorama enfrentado pode ser compreendido como possível reflexo de como a educação literária é conduzida há certo tempo. Deve-se reconhecer que não é fácil transformar o cenário. Porém, algo precisa ser feito para tornar o estudo dessa disciplina útil e agradável no espaço escolar. Tal proposta é um dos objetivos deste trabalho. Agora é preciso aprofundar no debate sobre dois pontos essenciais ao ensino escolar e que estreitam a relação entre literatura e leitor, pontos os quais serão explorados de maneira especial a seguir.

## 2.4 A escola diante de duas necessidades entrelaçadas

### 2.4.1 Promover o prazer na leitura literária

No momento em que o pesquisador responsável por este se lançou a relatar os conflitos que perpassam a educação de literatura como início de conversa, duas

situações, que de certa forma se entrelaçam, despertaram maior interesse e preocupação: a necessidade do discente em sentir o prazer na leitura literária e a importância da contribuição leitora para a sua formação. Tal preocupação se tornou objeto de reflexão do estudioso, pois em sua atuação ao longo de dez anos como docente na área de Letras, percebeu, através de conversas informais com os alunos e no decorrer das aulas de leitura, o desinteresse por parte de muitos em apreciar e aprender através do texto ficcional.

Ao não sentir o prazer e a transformação possibilitados pela obra artística, o aluno pode “fechar os olhos” para a literatura e gerar em si uma forte recusa à leitura. Isso é fato! Trazendo para outras palavras: qual é o aprendiz que perde o seu tempo ao dar atenção para algo que não desperta seu prazer ou que não vê utilidade para sua formação?

Atualmente se vive numa realidade rodeada de fatores que podem favorecer ou desfavorecer a leitura. A literatura, responsável em épocas passadas como uma das principais – senão a principal – ferramentas de informação e entretenimento, passou, sobretudo do período pós Segunda Guerra aos dias atuais, a concorrer com os meios de comunicação de massa e com as novas tecnologias (COLOMER, 2007, p. 22). Há o lado positivo deste avanço, pois graças a ferramentas como a internet, por exemplo, lê-se bastante. Os textos tornaram-se mais acessíveis à população. Agora é questionável a qualidade do que se lê e como a leitura é realizada, se de fato possibilita a formação do leitor. Em contrapartida, outras ferramentas de diversão e informação surgiram (televisão, celular). Estas podem com facilidade prender a atenção do indivíduo, proporcionar a diversão ou o prazer fácil e rápido, enfim, ser mais interessante. Não serão aprofundadas as questões que envolvem os recursos tecnológicos, muito embora seja fundamental para pensar sobre o desafio que perpassa a educação literária (que precisa acompanhar a evolução e se adequar a atual situação) e como tais elementos podem influenciar positivamente ou negativamente o direcionamento dado nas aulas de leitura.

Compete a este trabalho, então, refletir sobre o prazer na leitura do texto literário. E, conforme dito inicialmente, não tem se tornado elemento visível, sentido ou percebido, quando realizada, por alguns aprendizes. Mesmo sabendo das interferências externas e das diferentes formas de pensar e agir do educando, se tentará mostrar a necessidade do prazer na leitura como uma maneira de “prender” a atenção do indivíduo para, conseqüentemente, formar o leitor.

Segundo o dicionário Houaiss (2010, p. 619), o termo “prazer” está atrelado a uma “sensação agradável oriunda da satisfação de um desejo; alegria, contentamento”. Assim, não é difícil perceber que o prazer é um elemento imprescindível ao indivíduo. Realizar qualquer atividade sem prazer proporciona incômodo em quem a executa. Da mesma forma é com a leitura: ela requer um esforço físico e mental do ser humano. E realizar tal esforço sem sentir atração pela produção artístico-ficcional vira uma tarefa árdua e sem sentido para o leitor.

Para fortalecer teoricamente esse debate – e realizar paralelamente as conexões com o papel a ser desempenhado pela escola na educação literária –, tem-se nas considerações de Barthes (2015) profundas reflexões sobre o prazer que o texto literário proporciona. Em seus estudos, o pesquisador abre espaço para se considerar as sensações do leitor frente à obra ficcional, pois este (o leitor) durante muito tempo foi situado como ser passivo diante da escrita. Então, considerando algumas das reflexões é que será aprofundada a discussão com o objetivo de compreender melhor a busca pelo prazer e transformação através das palavras.

Ao definir o “prazer”, Barthes (2015) associa este termo à “fruição”, que significa “gozo, posse, usufruto”. É fundamental tecer comentários sobre estes dois termos, pois em determinados momentos ora se apresentam com o mesmo propósito, ora apresentam fins específicos (com especificidades que diferenciam os dois, as quais serão explicitadas mais adiante). Em todo caso, inicialmente o teórico define a palavra fruição como o prazer que o leitor pretende desfrutar no ato de ler (BARTHES, 2015, p. 8).

O estudioso em questão alega que escrever com prazer não garante por parte do leitor essa reciprocidade – em sentir o prazer na leitura. Mas é preciso ser criado o espaço de fruição para atingir o leitor do texto. Assim, o escritor deve procurar prender a atenção do leitor através da linguagem: “O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem [...]” (BARTHES, 2015, p. 11).

O prazer da leitura não precisa necessariamente provir da descrição de uma situação (ficcional) que situe o leitor de forma estável, por exemplo. Em outras palavras, não precisa mantê-lo numa espécie de zona de conforto. O prazer pode provir da descoberta do novo por meio de rupturas.

[...] o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato; neologismos pomposos e derrisórios são criados; mensagens pornográficas vêm moldar-se em frases tão puras que poderiam ser tomadas por exemplos de gramática. Como diz a teoria do texto: a linguagem é redistribuída. (BARTHES, 2015, p. 11).

Estas rupturas dizem respeito a vários elementos textuais: a criação de novas palavras (neologismo), ao rompimento com a tradicional estrutura de construção da oração (sequência “sujeito e predicado”) e até com a desconstrução da sequência da narrativa (normalmente apresentada pelo começo, meio e fim).

Para acrescentar as reflexões, não se pode esquecer que o texto revela de forma progressiva o que pretende expor, seja de maneira implícita ou explícita. O prazer do texto provoca, assim, uma espécie de “perversão” ao excitar o interesse do leitor (BARTHES, 2015, p. 16). O valor (ou brio) do texto é a sua vontade de fruição, ou seja, de promover o prazer.

Conforme dito antes, prazer/fruição são termos que se complementam. Entretanto, Barthes faz uma diferenciação ao definir texto de prazer e texto de fruição da seguinte forma:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, p. 20-21).

Tal diferenciação não deve ser vista como algo positivo (para o prazer) e negativo (para a fruição), ou vice-versa. O que acontece é o seguinte: há leituras consideradas confortáveis, pois se relacionam à experiência e conhecimento de mundo do indivíduo. Isto deixa o leitor de certa forma satisfeito, passível a sensações de prazer (ou contentamento<sup>3</sup>). Em contrapartida, há leituras que incomodam, mobilizam transformações. O leitor tem seus valores colocados à prova, sente-se desafiado. A fruição (ou desvanecimento) não exclui o prazer, mas promove o prazer de modo diferenciado, através de rupturas que (re)constroem o leitor.

---

<sup>3</sup> Barthes faz uso deste termo em uma de suas reflexões.

O “prazer” é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. Mas devo me acomodar com esta ambiguidade; pois, de um lado, tenho necessidade de um “prazer” geral, toda vez que preciso me referir a um excesso do texto, àquilo que, nele, excede qualquer função (social) e qualquer funcionamento (estrutural); e, de outro, tenho necessidade de um “prazer” particular, simples parte do Todo-prazer, toda vez que preciso distinguir a euforia, a saciedade, o conforto [...], da agitação, do abalo, da perda, próprios da fruição. (BARTHES, 2015, p. 27).

É fundamental pensar de maneira geral nessa discussão, pois o início do percurso para o trabalho com a literatura no ambiente escolar talvez seja primeiramente apresentar ao aluno textos curtos e simples (e não logo os textos “tagarelas” que costumam causar enfado), que proporcionem prazer e mantenham certa zona de conforto. Entretanto, não se pode subestimar a capacidade do aprendiz. E à medida que se percebe avanços na capacidade de interpretação – no amadurecimento do leitor –, pode-se avançar para a leitura dos textos de fruição, estes tratados por Barthes (2015) em algumas passagens como perversos.

Outra consideração elementar a realizar concerne à colocação de Barthes (2015) sobre o papel do autor e do leitor. No ato da leitura, costumou-se durante muito tempo colocar o autor como o centro da discussão. Normalmente surgiam – e ainda surgem nos espaços escolares – questionamentos (o que o autor quis dizer?) ou afirmações (o autor disse isto!) que procuram “trazer a chave” para interpretar a produção. O estudioso em foco se preocupa em dar espaço ao leitor ao não considerar este como objeto que está para simplesmente ler o conteúdo do texto de forma passiva: “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto” (BARTHES, 2015, p. 23). Portanto, o leitor (suas inferências, reflexões, relações com o seu conhecimento de mundo) adquire espaço perante a obra. Esta, por sua vez, se torna um processo de interação.

O ensino de literatura precisa situar o educando diante de tais questões. Fazer o aprendiz perceber que a obra não se apresenta apenas como produto a ser decodificado, “dissecado”, mas que se apresenta como meio de proporcionar, através da ficção/imaginação, prazer e conhecimento. Deve ser analisada criticamente por intermédio do educador, tendo em vista a formação do aluno-leitor.

Aprofundando ainda a discussão referente ao prazer, é importante salientar que tal sensação humana não é um elemento do texto. Mas pode assumir a forma de uma deriva:

O prazer, entretanto, não é um elemento do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. (BARTHES, 2015, p. 30).

Assim, o prazer da leitura pode ser uma experiência marcante e ao mesmo tempo passageira, sentida individualmente de maneira subjetiva por cada indivíduo. Subjetiva porque o que causa prazer em determinada pessoa, pode não causar em outra ou em determinado grupo sociocultural.<sup>4</sup>

Uma reflexão que de certo modo lembra a função do professor de contar histórias, pensar em estratégias de promover o prazer na leitura do texto e incentivar a capacidade de produção do aluno-leitor é a seguinte:

Quanto mais uma história é contada de uma maneira decente, eloquente, sem malícia, num tom adocicado, tanto mais fácil é invertê-la, enegrecê-la, lê-la às avessas [...]. Essa inversão, sendo uma pura produção, desenvolve soberbamente o prazer do texto. (BARTHES, 2015, p. 33-34).

Pensando desta forma, deve-se analisar como o papel do docente é fundamental no processo de mediação do ensino de literatura, tendo em vista o desenvolvimento do aprendiz em sentir o gosto pela sua apreciação. Dificilmente o aluno sem o intermédio de um educador apaixonado pela prática da leitura sentirá o prazer na mesma. Isto é aos poucos conquistado, amadurecido. O educador deve ser, antes de tudo, um leitor assíduo. E deve conseguir transmitir para o aprendiz sua emoção e paixão por este ato.

Em paralelo à discussão do prazer, Barthes (2015) aponta para outra discussão pertinente, uma vez que serão abordadas mais adiante questões referentes à formação do leitor: a necessidade da “sombra” por parte do texto. O leitor de uma obra não deve se limitar ao campo da decodificação, mas deve ser e estar preparado a realizar uma leitura crítica capaz de perceber informações presentes nas entrelinhas do texto. Tal questão se correlaciona de certa maneira à

---

<sup>4</sup> Será aberto espaço para discussões referentes à subjetividade na leitura ainda nesta parte da pesquisa.

necessidade da escrita em ter sua “sombra”. Ou seja, o texto tem a necessidade de deixar espaço para descobertas a serem realizadas pelo leitor. E as descobertas não são únicas, pois a depender do indivíduo e do contexto em que se insere a leitura torna-se passível de várias construções interpretativas.

Alguns querem um texto [...] sem sombra, cortada da “ideologia dominante”; mas é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril [...]. O texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro. (BARTHES, 2015, p. 40-41).

A busca do leitor pelo sentir o prazer pode ser influenciada pelo lugar (se em casa, se na escola...) e pelo tempo de realização da leitura. Assim, Barthes (2015, p. 62) aponta que o prazer do texto não é algo seguro, mas imprevisível porque pode variar a depender do momento: “Todo mundo pode testemunhar que o prazer do texto não é seguro: nada nos diz que esse mesmo texto nos agradará uma segunda vez; é um prazer friável, cortado pelo humor, pelo hábito, pela circunstância, é um prazer precário [...]”.

É interessante refletir sobre a última citação e relacionar com o ensino de literatura na escola. O educador pode supor o seguinte: a ação de apresentar em sala de aula uma obra já conhecida, ou selecionar qualquer outra produção e “entregar para leitura” (em muitos casos sem o devido planejamento e mediação), garantirá ao educando o sentimento de prazer por ele esperado. Entretanto, tudo pode variar. As expectativas diante dos textos são as mais diversas. Trazendo para outro cenário, o ato de assistir a um filme, por exemplo, pode causar prazer em quem o aprecia pela primeira vez e da segunda vez não mobilizar sentimento algum (o inverso também pode ocorrer). Assim também ocorre com a leitura. Além disso, a sensação de prazer sentida por determinado aluno não garante a mesma sensação por parte de outro. Portanto, há o caráter particular, o momento de cada leitor no sentir ou não o prazer no texto.

E como há o caráter particular projetado por cada indivíduo diante da produção ficcional, pode-se aqui abrir espaço para reforçar o lado subjetivo da leitura. Afinal, como se está discutindo o prazer neste ato, tal ação é sentida de forma individual – assim, toda leitura dispõe de uma parte de subjetividade. Este termo foi apenas citado anteriormente em um único momento. Porém, acredita-se



ser pertinente acrescentar ao debate. E, nas considerações de Jouve (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), há importantes reflexões sobre o tema.

De acordo com Jouve (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 53), “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Ou seja, na relação gerada entre o texto e o leitor, o indivíduo precisa perceber que aquilo que se lê faz parte dele, de suas experiências, do seu contato com o mundo. Em suma, é a sua compreensão. Então não é apenas um esforço de saída para entender o ponto de vista do autor, por exemplo. Mas é voltar para si, percebendo-se como atuante no processo de construção de sua própria leitura, de sua própria visão perante o escrito.

O autor em questão aponta que muitos visualizam a impressão subjetiva na leitura como uma realidade negativa, pois acreditam que a abertura para o olhar diferenciado de cada pessoa pode implicar no “erro” das leituras. Tendo ciência de que cada leitura possibilita diferentes olhares, ainda que se trate do mesmo texto, o estudioso defende que o trabalho escolar de literatura deve visar à ampliação da dimensão subjetiva, uma vez que pode ser o caminho para fazer com que o aprendiz se interesse mais pela prática em questão.

Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 53-54).

Ainda de acordo com o estudioso, pode-se afirmar que a apreciação da escrita remete cada um a suas próprias lembranças: “O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura” (JOUVE in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 54).

O pesquisador comenta que a compreensão necessita da subjetividade dos leitores, pois o que se depreende do texto se deve aos limites das faculdades de memória. Em outras palavras, o que se extrai da produção tem relação com os centros de interesse de cada pessoa (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.

57-58). Defende ainda que não se pode deixar de construir o sentido sem considerar a intertextualidade feita pelo leitor: “A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor. Ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (JOUVE in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 58).

Uma passagem que sintetiza bem o ponto de vista do teórico sobre a considerável importância a ser dada ao lado subjetivo da leitura e sua contribuição na formação da identidade do indivíduo é a seguinte: “É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto [...] que a experiência da volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (JOUVE in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 60).

Por fim, Jouve (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 61-62) reconhece que uma das dimensões maiores da leitura é colocar o leitor em confronto consigo mesmo. O desafio maior reside no fato de como esta questão deve ser tratada pelo ensino. Assim, no trabalho com o texto em sala de aula o estudioso sugere: partir da relação pessoal do aluno para com o texto (procurar perceber as impressões – a compreensão – do leitor); colocar em confronto as relações dos alunos com os dados textuais (partir, por exemplo, de respostas contraditórias entre os educandos para ver se a produção possibilita ou não respostas categóricas); e questionar as relações subjetivas do aluno (investigar de onde vêm suas representações ou os motivos que o faz se identificar com algum personagem). “A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (JOUVE in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 62).

É importante deixar claro que este trabalho concorda com o posicionamento de alguns estudiosos no tocante ao caráter individual – e, portanto, subjetivo – da leitura literária. Afinal, cada pessoa tem os seus conhecimentos internalizados e compreende a produção ficcional sob seu ponto de vista. Entretanto, como todo indivíduo vive em constante construção de saberes, fatores como as experiências de leituras (prévias ou releituras) e a interação entre pessoas e contextos são determinantes para a formação do leitor inserido em práticas sociais. Portanto, mesmo a leitura – e cada leitura – sendo única/individual, certamente há fatores que

partem do coletivo, ou seja, da vida e do meio social, e que contribuem para a formulação de olhares sobre o texto.

Alguns estudiosos brasileiros também se preocuparam com a questão da necessidade da escola em formar o aluno capaz de sentir o prazer em ler. Geraldi (2011, p. 97-98) salienta que se deve criar no educando o gosto pela leitura da seguinte forma:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de Língua Portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado [...]. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura”.

Desta maneira, o ensino da disciplina em foco deve mostrar a apreciação do texto como prática essencial. Se a leitura for capaz de transmitir uma sensação prazerosa ao indivíduo, este certamente buscará por vontade própria se inserir no universo dos textos literários.

#### 2.4.2 Atuar na formação do leitor

Além de haver a necessidade da busca pela sensação de prazer por parte do que pratica a leitura, outra questão que está intimamente entrelaçada a esta se refere à necessidade da escola em atuar diretamente na formação do leitor. No trabalho com a literatura, como tal instituição tem o papel de procurar despertar o gosto/prazer do aprendiz pela leitura, devendo apresentar-lhe textos agradáveis por meio de estratégias interessantes, isto a coloca, conseqüentemente, como responsável pela formação do leitor.

Como se percebe, os primeiros anos da vida escolar de qualquer indivíduo são determinantes para sua aproximação ou distanciamento do universo das palavras. Não é exagero fazer tal afirmativa, pois isto depende de como a literatura foi trabalhada com o estudante durante seu percurso: se teve por objetivo torná-lo mero decodificador/receptor de informações (ao analisar a produção de maneira mecanizada, tendo em vista refletir basicamente sobre aspectos estruturais do texto); ou se esteve preocupada em formar um ser crítico, capaz de perceber na literatura uma ferramenta de participação social e transformação para sua vida,

capaz de atribuir sentidos ao texto literário, correlacionar com seus saberes prévios, inferir e assim também contribuir com a construção do texto.

Acredita-se que não há como aprofundar a discussão da formação do leitor sem comentar, embora que brevemente, as concepções de leitura e outras questões que estão interligadas. Martins (1994) argumenta sobre o tema. A autora comenta que as pessoas usualmente relacionam o ato de ler apenas à escrita, e o leitor geralmente é visto como decodificador. Porém, a pesquisadora amplia tal visão ao comentar que o ato de ler começa quando há compreensão, ou seja, quando o leitor dá sentido ao mundo que o cerca (MARTINS, 1994, p. 11). Assim, reconhece que apenas o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modifica-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1994, p. 17).

Percebida desta forma, a leitura, conforme a estudiosa, permite a ampliação de horizontes por parte de quem a pratica. O indivíduo realiza inferências, correlaciona seus saberes com as novas informações, questiona, critica, concorda ou discorda... Enfim, transforma-se e modifica o mundo a sua volta.

Martins (1994) acrescenta considerações sobre as diferentes formas que a leitura pode se apresentar (por meio de gestos, de sons...). Além disso, percebe esta como um ato solitário, mas reconhece que o sentido se constrói a partir do convívio do leitor em contato com seu mundo (contexto sociocultural). Baseado nos argumentos da autora, também se depreende que a leitura, embora realizada pela mesma pessoa várias vezes, sempre será uma nova apreciação, pois haverá novos condicionantes e será outro momento de realização desta prática.

Uma passagem que completa bem a visão de Martins (1994, p. 32-33) sobre o que é a leitura e o papel assumido pelo leitor é a seguinte:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. É o contexto geral em

que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens.

Embora se trate de considerações realizadas por uma pesquisadora pouco conhecida, muito despertou encantamento a simplicidade das palavras adotadas por Krug (2015, p. 3) que compreende a relação entre leitura e leitor sob tal perspectiva:

A leitura [...] proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer.

Realizando um elo discursivo entre o que foi dito até aqui e a leitura literária, percebe-se que a produção artística por intermédio da ficcionalidade (um de seus traços característicos) pode, a depender de como seja apresentada ao jovem leitor desde seus primeiros anos de escolarização, promover sensações de prazer e, conseqüentemente, constituir-se em importante ferramenta na formação do sujeito leitor. Entretanto, conforme tratado em momento anterior, existem direcionamentos no tocante ao ensino que atualmente são vistos como situações-problemas. Estas de alguma maneira contribuem com a espécie de crise que se instaurou no campo da leitura. De acordo com Silva (2006, p. 523-524), isso acontece porque a sala de aula ainda possui o ranço de abordagens formalistas e estruturalistas que focam na literatura como produto acabado, o que desconsidera a interferência do leitor na atualização da significação textual.

Para Yamakawa e Paula (2012, p. 7), um dos problemas da escola no ensino da disciplina em questão é que se espera que os estudantes sejam capazes de ler os textos indicados de maneira uniforme, como se fosse possível atribuir o mesmo sentido para todos os leitores em qualquer situação. Ora, tal visão perante o texto ficcional não se explica, uma vez que a plurissignificação da linguagem artística não permite único viés de compreensão. A sociedade num todo é constituída por indivíduos que pensam diferentes e estão inseridos em contextos distintos.

Rezende (in ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 12) percebe as escolas públicas brasileiras presas a direcionamentos ultrapassados ou ineficazes

quando o assunto é o ensino de literatura. Isto faz com que o aluno siga por outro caminho contrário à escola e, conseqüentemente, contrário ao tipo de conhecimento ou formação que a instituição pretende. A mesma estudiosa notou também que as teorias centradas no sujeito leitor ainda não foram capazes de promover mudanças no trabalho com a leitura literária.<sup>5</sup>

Lajolo (in ZILBERMAN, 1985) em suas observações também chama atenção para o fato de a escola fazer uso inadequado do texto literário. Segundo a autora, a literatura usada como meio de promover o ensino de regras gramaticais, a ampliação do vocabulário ou a propagação de princípios morais, por exemplo, não transforma o aluno em leitor. Assim, o trabalho com o texto vira pretexto para o ensino de outros elementos que em nada contribuem de interessante para a leitura literária, o que aumenta, de certa forma, a recusa por parte do leitor em apreciar a produção ficcional. A autora ainda aponta que nenhum texto foi produzido para ser objeto de dissecação – atitude esta infelizmente adotada em algumas realidades de sala e por materiais didáticos que se propõem em centralizar as discussões tendo como base aspectos estruturais da obra com “reflexões” do tipo “Quem é o narrador?”, “Qual é o personagem principal?” – e acrescenta que o mestre precisa assumir uma postura de respeito à natureza específica do texto, transmitindo isso ao seu aluno (1985, p. 53).

Também de acordo com Lajolo (in ZILBERMAN, 1985, p. 53), o professor é um leitor privilegiado, mas isso não se deve ao “domínio” antecipado de respostas às atividades propostas ao aprendiz, usualmente julgadas como prontas, fechadas. Segundo a autora:

O privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade do que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Em resumo, se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à grave semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não

---

<sup>5</sup> No próximo capítulo será aberto espaço para se discutir a corrente teórica que considera a atuação do leitor como preponderante para a construção de sentidos do texto.

apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

De acordo com o comentário, já é possível destacar a importância dada à figura do professor no processo da mediação visando formar o aluno-leitor. Por se tratar de um leitor maduro (pelo menos é o que se espera), o docente deve auxiliar o educando ao longo do processo. Assim, é fundamental que o mestre seja um bom leitor, pois, do contrário é grande o risco de promover o processo inverso: afastar o aprendiz do interesse pela prática leitora. Não se deve esquecer que, segundo dito pela autora, o leitor maduro a cada nova leitura se transforma, e para quem está com os saberes em construção talvez seja difícil perceber este aspecto.

Ao tentar ampliar a visão sobre a função da leitura, Lajolo (in ZILBERMAN, 1985, p. 59) reconhece que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Analisada sob este viés, a leitura é construção por parte do leitor. Não existe leitura única. O objetivo não é somente decifrar, mas sim atribuir significação (sentidos). O indivíduo deve ser capaz de fazer relação com outros textos que já se encontram em sua memória para “entregar-se” ao novo ou “rebelar-se” contra ele. Segundo Silva (2006, p. 521), o educando deve ser instruído a reconhecer que o sentido não se encontra necessariamente no texto, mas se constrói por meio da interação do próprio leitor com o texto.

Em outra produção de sua autoria, Lajolo (1994, p. 43-44) concorda que “Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar [...]”. A pesquisadora reconhece que a qualidade dos textos apresentados tem sua importância na tentativa de aproximar o jovem do interesse pela leitura, mas não é o único – e principal – fator de solução para o problema, pois mesmo diante de um bom texto, o educador pode acabar por explorá-lo através de atividades que tradicionalmente dominam os espaços da sala de aula.

Lajolo (1994, p. 107) comenta que a história da literatura de determinado grupo se constitui da história das leituras realizadas – dos livros que compõem o *corpus* desta literatura. Entretanto, a autora se preocupa com o risco de que o peso e a autoridade de algumas leituras – promovida pelos críticos literários, por exemplo – silenciem as outras formas de visualizar o texto que podem ser despertadas. Fica, então, visível em seu discurso que é importante o docente dar suas contribuições para mediar à leitura: “Entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de literatura” (LAJOLO, 1994, p. 107).

Tendo consciência do papel do educador no desenvolvimento do leitor, conforme visto nas próprias considerações da estudiosa em debate, é fundamental o professor gostar, estar envolvido e praticar constantemente a leitura textual, pois a familiaridade com um amplo repertório de produções possibilitará a este profissional suporte para promover um trabalho significativo. Lajolo (1994, p. 108) se preocupa com esta questão, pois, segundo a estudiosa, o repertório de leitura de alguns profissionais se apresenta de forma precária. Assim, reconhece que é preciso mais espaço para leitura nos cursos destinados a formar estes profissionais, para que os novos educadores contribuam com a formação de leitores. A pesquisadora também destaca que a escola precisa possibilitar tal prática num espaço de maior liberdade possível, ou seja, deve se respeitar o prazer ou a aversão sentida pelo aprendiz diante de cada obra.

Zilberman (2003) também trata de questões referentes à formação do leitor e reconhece o papel docente como fundamental na mediação das leituras, além de explorar outros pontos que se correlacionam ao tema. A autora aborda que tanto o livro literário quanto à escola compartilham de uma natureza formativa. Além disso, reconhece que a influência da leitura é sempre ativa, mas o leitor não deve se manter indiferente, ou seja, deve participar ativamente do processo.

Uma passagem da autora que mostra como a literatura procede na formação do leitor é a seguinte:

[...] Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar



com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Tais considerações valorizam a presença do texto literário na vida do indivíduo – no caso desta discussão, do aluno-leitor em formação. Desconstrói ainda a visão de que a produção ficcional não tem funcionalidade ou importância, percepção esta construída por muitos. A obra artística pode permitir ao seu leitor o contato com o que ele vive no seu dia a dia, ajudando-o a se descobrir cada vez melhor.

Zilberman (2003, p. 28) informa que o docente, ao fazer uso do livro em sala, não deve reduzir a obra ao ponto de transformar seu sentido em uma quantidade de observações geralmente vista como corretas. Além disso, a tal profissional cabe “o desencadear das múltiplas visões que a cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (2003, p. 28).

A pesquisadora ainda acrescenta:

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, [...] é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Em tom de crítica, a estudiosa também comenta que geralmente a criança é subestimada em sua capacidade de construir sentidos para o texto. É como se soasse estranho falar de leitor crítico ao se direcionar a criança. Outro comentário seu diz respeito à função formadora da literatura voltada ao público infantil – e se acredita que no caso do trabalho com qualquer produção literária –, que não deve ser confundido com uma missão pedagógica (ZILBERMAN, 2003, p. 29). É importante tecer um breve comentário sobre este último aspecto. No ensino de literatura é preciso haver cautela para não extrair a essência e a beleza da escrita com fins exclusivamente pedagogizantes, visando “pregar” regras de bons costumes a ser seguido. A literatura em sala de aula pode ser aproveitada em sua natureza ficcional para levar o aluno-leitor a se situar no mundo. Pode promover uma espécie

de emancipação pessoal, pois possibilita ao indivíduo conhecimento e permite maneiras de interagir socialmente no contexto em que se insere.

A leitura literária forma, pois, o indivíduo através de sua participação ativa e crítica ao concordar ou discordar com os pontos apresentados no texto, ao fazer inferências com seus saberes prévios, ao intertextualizar com outras produções ou formas de arte... Considerar a literatura como ferramenta para promover uma função pedagógica talvez seja reduzi-la a objeto barato, fato que não contribui no processo de formação e, conseqüentemente, pode afastar o educando do interesse pelos textos. O professor como figura principal no processo de mediação do aprendizado precisa reconhecer tais aspectos para promover o prazer pela literatura e atuar positivamente no desenvolvimento do leitor.

Em seus estudos, além de dar enfoque ao percurso pelo qual perpassa a literatura e seu ensino – visualizando a situação desde a constatação do que motivou a chamada “crise da leitura” até o Século XXI –, Colomer (2007, p. 30) também se preocupa com questões referentes ao tema em debate. A autora se refere como uma das finalidades da educação literária a formação do leitor competente, e informa que a escola deve ensinar mais do que “literatura”, ou seja, deve ensinar a “ler literatura”.

Segundo a pesquisadora, o leitor competente é o indivíduo que consegue “construir um sentido” para suas leituras: “E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura” (COLOMER, 2007, p. 31). Ou seja, o leitor competente é aquele que faz uso de seus saberes prévios e os coloca em ação no momento da leitura para interpretar do seu ponto de vista.

Tendo ciência dos impasses que permeiam o ensino da disciplina, Colomer (2007) procura refletir sobre meios de atuação na formação do leitor. Deixa em evidência que é fundamental o docente estimular a leitura.<sup>6</sup> Para isso, comenta que a aprendizagem pode ser intermediada pelo social e afetivo, ou seja, afirma que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Este viés pretende solucionar a falta de participação sociofamiliar e o ensino atrelado à leitura de um *corpus* reduzido de produções legitimadas, cuja interpretação acaba muitas vezes monopolizada pelo docente (COLOMER, 2007, p. 106).

---

<sup>6</sup> Em vários momentos a autora faz uso da expressão “animação de leitura”.

A pesquisadora reconhece que para o aprendiz progredir na prática em discussão, a escola deveria estimular cada vez mais a leitura de obras integrais. Além disso, deve-se ter em mente que o tipo de obra apreciada acaba por determinar o leitor que se forma. É fundamental também por parte do professor contagiar a leitura (COLOMER, 2007, p. 108), ou seja, a sua leitura (a depender de como seja conduzida) pode entusiasmar/motivar/encantar o aluno a ler. Conforme a autora (COLOMER, 2007, p. 114), é necessário ouvir o aluno para saber como ele lê, pois só assim é possível o docente conhecer as dificuldades e os estímulos do aprendiz diante da obra.

Além das considerações realizadas nos parágrafos anteriores, Colomer (2007) realiza várias reflexões sobre o percurso para formar o leitor. Além de estimular as práticas de leitura compartilhada, a estudiosa reconhece ser necessário, dentre outros pontos:

- Assegurar a formação profissional dos docentes nesse tipo de prática;
- Ampliar as rotinas de construção compartilhada e de relação entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura;
- Dedicar tempo escolar para a leitura autônoma;
- Formar os educadores sobre critérios de seleção das obras, mostrando aos docentes que o ensino de literatura não pode estar atrelado em sua essência à leitura de obras pertencentes ao cânone;
- Produzir bons livros;
- Intercambiar e difundir as múltiplas e ricas experiências educativas que se realizam na prática, ou seja, os docentes compartilhem entre si as boas experiências constatadas no trabalho escolar de literatura;
- Pesquisar sobre o que parece oferecer conhecimento e caminhos exitosos na formação de leitores.

Diante de toda a discussão até aqui realizada, fica mais do que evidente a importância do papel a ser desempenhado pelo docente e pela instituição escolar para o desenvolvimento do leitor. Porém, não adianta ficar somente na base do discurso. É fato que já se tem conhecimento do que motivou o fracasso no ensino de literatura, bem como os problemas. Muitos destes, inclusive, foram percebidos durante o período da constatação da “crise” e ocupa os espaços destinados ao

ensino até os dias atuais. Então, como agir? Como formar leitores que sintam o prazer de ler e percebam na literatura uma ferramenta de transformação? Talvez seja muito cômodo apresentar o que precisa ser feito, sem necessariamente mostrar qual o percurso para que haja de fato uma aprendizagem significativa de leitura literária.

O pesquisador responsável por este trabalho reconhece que não é um trabalho fácil. De acordo com o que foi visto, são diversos os fatores que propiciaram o fracasso escolar: surgimento de um novo contexto de ensino; necessidade de promover uma educação de massas; ranço de uma educação atrelada a traços estruturalistas e formalistas; formação docente universitária dividida entre língua e literatura;<sup>7</sup> dentre tantos outros. Desta forma, se reconhece que é difícil propor um novo caminho, um “novo olhar” para o ensino.

Entretanto, é um trabalho urgente e necessário. Segundo Silva (2006, p. 524-525), precisa-se repensar as metodologias destinadas ao ensino de literatura “[...] visando à exploração de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo”.

A escola não pode negligenciar o direito do aprendiz de ser transformado pela leitura literária. Atualmente já existem novas pesquisas e métodos de ensino que comprovam ser possível um trabalho de literatura tendo em vista motivar a leitura, fazendo o indivíduo sentir prazer e atração pela escrita ficcional. É claro que nem tudo se resolve apenas pela seleção de textos. Acredita-se que não existe uma “fórmula” fechada. Mas há caminhos que certamente conduzem a uma valorização maior da literatura enquanto objeto artístico e ferramenta de transformação. Mais adiante, este estudo apresentará um viés para o ensino que pretende abrir mais espaço para as considerações do leitor, ao colocá-lo no centro da discussão e valorizar a sua impressão, interpretação ou construção de sentidos diante do texto literário. Antes, porém, é preciso analisar como se posiciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN de Língua Portuguesa) diante do ensino de literatura, etapa a qual se dedicará o momento seguinte.

---

<sup>7</sup> De acordo com Colomer (2007, p. 36), a formação docente universitária dividida entre língua e literatura talvez tenha dificultado o processo, pois muitos educadores acabaram privilegiando o ensino de língua.

## 2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura: uma conversa necessária

Com o objetivo de esclarecer mais alguns pontos no tocante ao importante papel a ser desempenhado pela escola visando promover o prazer na leitura e, conseqüentemente, atuar na formação do leitor, torna-se necessário esclarecer como os documentos oficiais que regem a educação brasileira se posicionam diante desse desafio pelo qual perpassa a educação literária. Assim, acredita-se que as considerações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa precisam ser discutidas de forma crítica.

Embora se considere importante os documentos oficiais que se destinam as outras fases de escolarização – tais como os PCN de língua portuguesa direcionados a educação do 1º e 2º ciclos do fundamental e do ensino médio –, os comentários a serem realizados pretendem focar no que se encontra nos PCN de língua portuguesa destinados ao 3º e 4º ciclos do fundamental, uma vez que contempla o nível de escolarização (6º ano do ensino fundamental) que será objeto de análise para a proposta de “um novo olhar para o ensino de literatura”, a ser apresentado posteriormente.

Visualizados de uma forma geral, os PCN pretendem nortear o docente em sua prática, apresentando-se como uma proposta curricular. Em outras palavras, visa orientar o professor sobre os conteúdos das mais diversas áreas, em que série/ano podem ser explorados. Organizam-se em dois blocos: o primeiro se preocupa em discutir alguns dos principais problemas enfrentados pelo ensino da língua, além de explorar as características da área e indicar os conteúdos e objetivos propostos para o nível de escolarização ao qual se refere; e o segundo se dedica mais a definir os objetivos e conteúdos a serem explorados em cada série / ano, apresentar orientações para o trabalho docente e propor critérios avaliativos.

Em suas primeiras páginas, o documento do MEC reconhece que o novo contexto pelo qual atravessa o país desde a segunda metade do século XX – industrialização e urbanização, ampliação do uso da escrita, desenvolvimento dos meios de comunicação – colocou à tona novos desafios a serem enfrentados pela escola. Tal instituição, ainda presa a conteúdos e métodos tradicionais anacrônicos (ultrapassados, antiquados), precisava se adequar para formar o indivíduo apto a enfrentar os desafios impostos pela nova realidade. Assim, após a observação de

diversos estudos que se desenvolveram desde após a constatação do fracasso escolar (dos anos 1980 em diante), surgiu este documento visando contemplar os avanços obtidos e dar novos rumos ao ensino de língua no país.

Acredita-se que antes de aprofundar nas discussões que englobam o eixo da leitura e o ensino da literatura, algumas considerações presentes nos PCN são relevantes e acrescentam ao debate. Ao discorrer sobre o ensino e a natureza da linguagem, os PCN apontam que o domínio da linguagem (como atividade discursiva e cognitiva) e o domínio da língua (como sistema simbólico usado por determinada comunidade) são fatores que possibilitam a participação social (BRASIL, 1998, p. 19). Assim, considera que é papel da escola garantir ao aluno um aprendizado linguístico que o permita o exercício da cidadania.

Em meio estas considerações, o documento aponta como responsabilidade da escola a ampliação do letramento do educando, o que implica dizer que os PCN abrem espaço para se falar neste tema. Como letramento é um dos focos a ser tratado por este estudo no caminho para o novo olhar no ensino de literatura, mais adiante será aberto espaço para sua maior explanação. Entretanto, é importante informar que o documento visualiza o letramento como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Compreendendo o letramento como uma prática social abrangente que não se reduz à alfabetização,<sup>8</sup> os PCN entendem que cabe à escola preparar o aluno para que seja “[...] capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para haver essa preparação do educando, o documento aponta que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é resultado da articulação que ocorre entre o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas

---

<sup>8</sup> Como se sabe durante muito tempo o ensino da língua foi direcionado em sua essência pelo processo de decodificação do signo linguístico.

práticas de linguagem e a mediação do professor (BRASIL, 1998, p. 22). O texto do MEC reconhece a importância da mediação do docente. E diante das diversas atribuições do educador apontadas ao longo do documento, é função deste profissional “[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22).

Avançando em suas considerações para se chegar ao diálogo do documento com o ensino de literatura, os PCN propõem o uso do texto como unidade de ensino (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, o trabalho com o texto é essencial e deve ser o ponto de partida para se desenvolver no aprendiz as competências discursivas, linguísticas e estéticas. Ainda segundo o documento, as diferentes naturezas que caracterizam a produção escrita, seja de ordem composicional, temática e/ou estilística, são critérios para classificá-la em determinado gênero.

Ao falar sobre a seleção de textos, os PCN reconhecem que os gêneros textuais são ilimitados e variam em função da época, da cultura e das finalidades sociais. Assim, é impossível a escola conseguir explorar todos de forma eficaz, sendo necessário priorizar alguns que devem contribuir com a formação do aluno para que este possa interagir numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24). Interessante observar que o documento tece comentários sobre a especificidade do texto literário de forma mais isolada, o que aparentemente põe a literatura numa relação de distância dos outros gêneros. Tal tratamento pode soar mal, uma vez que a produção literária pode ser compreendida como detentora de uma leitura/interpretação mais difícil, fato que poderia prejudicar a relação entre a literatura e o educando. Em contrapartida, acredita-se que pode haver o lado positivo desta separação realizada pelos PCN, pois pode proporcionar um maior destaque a literatura, um olhar/valor diferenciado.

Ao aprofundar nos aspectos sobre a literatura, o documento do MEC aponta que “O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética [...]” (BRASIL, 1998, p. 26). Devido a sua forma peculiar, a produção literária não se limita a critérios estabelecidos de observação da realidade, mas vai além: “[...] ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26). Vista por este ângulo,

a literatura permite a construção de sentidos, possibilita uma nova interpretação dos mundos (real e ficcional) por parte do leitor.<sup>9</sup> Portanto, percebe-se por parte do documento a concepção de que a produção artístico-ficcional acaba por transcender as demais formas textuais, possibilitando interpretações múltiplas.

Os PCN consideram que o texto literário se constitui de outra fonte de apreensão/construção de saberes, pois devido à autonomia (liberdade) possibilitada pela sua leitura, trata-se de um discurso no qual é possível se perceber frequentes jogos de aproximação e afastamento “[...] em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes” (BRASIL, 1998, p. 26-27). Ou seja, mesmo se tratando de um texto de caráter literário, é possível o leitor em determinados momentos aproximar ou distanciar a ficção/imaginação de fatos atrelados à realidade.

O documento também aponta, do ponto de vista linguístico, o texto ficcional como diferenciado. Devido à liberdade criadora do autor, os limites sintáticos, fonológicos, semânticos e outros campos atrelados à linguagem podem ser rompidos (BRASIL, 1998, p. 27). Toda essa inovação proposta pela linguagem literária pode se tornar fonte virtual de sentidos a serem construídos pelo leitor.

Após se deter aos aspectos que caracterizam o texto literário, os PCN dialogam com o ensino de literatura. O documento reconhece ser possível afastar da escola o tratamento geralmente dado à obra literária de apropriação do texto como pretexto para o ensino de valores morais ou tópicos gramaticais, fatores estes que não “[...] contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27).

No tocante à leitura de forma mais abrangente, o documento descreve que muito do fracasso da formação de leitores se deve à omissão da escola e da sociedade diante de um assunto tão importante para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32). Isto se deve ao fato de muitos agentes educacionais de outras áreas considerarem que interpretar ou se expressar por meio de textos escritos e orais é trabalho a ser realizado apenas em aulas de língua portuguesa.

---

<sup>9</sup> Não se pode esquecer que a depender do leitor, do momento da leitura e do contexto, as formas de enxergar a literatura podem diferenciar.



Desta forma, muitos educadores de outras áreas negligenciam tais práticas em suas aulas, detendo-se apenas à transmissão do conteúdo que compete a sua disciplina, o que sobrecarrega o trabalho do docente de língua portuguesa.

Como se pôde notar até aqui, a leitura não se resume apenas à atividade da decodificação. Trata-se de muito mais do que isto. E os PCN reconhecem este aspecto ao concordar que o ato de ler engloba diversos condicionantes que se interligam e geram a construção de sentidos por parte do leitor: “A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero” (BRASIL, 1998, p. 38).

Ao discutir sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental (3º e 4º ciclos), o documento do MEC aponta as competências que se espera do educando no que tange à apreciação de produções escritas (BRASIL, 1998, p. 50-51). Dentre estas, espera-se que o aluno: selecione os textos de acordo com seus interesses; aprenda a ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenham familiaridade; seja receptivo (e não necessariamente passivo – acréscimo do pesquisador deste estudo) a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo próprio professor; troque impressões com outros leitores para formar sua crítica, tanto diante do texto quanto de sua prática leitora; compreenda a leitura nas mais diversas dimensões (pelo dever, pela necessidade e pelo prazer de ler); seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas reconhecidas nos textos lidos. Diante dessas informações nota-se a gigante responsabilidade da escola e dos agentes educacionais no todo.

Ainda sobre a leitura textual, interessante observar que os PCN consideram tal ação como a realização de um trabalho ativo de interpretação por parte do leitor. É uma atividade que “[...] implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998, p. 69). Sobre leitor competente, finalidade básica de formação da escola, o documento informa:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais

textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

É importante reconhecer e valorizar as considerações feitas ao leitor competente, pois se percebe a preocupação do documento com essa questão. O leitor competente ultrapassa os limites da decodificação, conforme visto, na medida em que lhe é permitido ir além do que se encontra visível no texto. É preciso localizar informações implícitas, correlacionar os novos saberes com os saberes prévios, manter relações com outros textos (promover a intertextualidade).

Partindo das discussões realizadas, alguns estudiosos, por meio de suas considerações sobre a formação do leitor e outros aspectos correlatos, entram em diálogo com os PCN e suas contribuições podem acrescentar. Aguiar (in EVANGELISTA et al., 2003), por exemplo, afirma que o leitor tem papel fundamental, uma vez que este é responsável pela construção da maior parte do sentido que atribui ao texto. Segundo a pesquisadora, as vivências do leitor, seus sentimentos e sua capacidade de interpretação são fatores necessários para a construção de sentidos. Tal concepção de certa maneira se aproxima do documento do MEC, pois este considera que o aprendiz escolar deverá se relacionar e contribuir de forma positiva nas práticas sociais do educando.

Às vezes, uma primeira leitura, rápida ou até desatenta do texto do MEC pode não deixar visível alguns problemas existentes. Procurando dialogar com os PCN, Silva (2005, p. 52-53) tece em sua análise algumas críticas. A pesquisadora considera que o documento dá margem para o surgimento de “rótulos”, ao tratar de forma diferenciada a literatura infanto-juvenil da literatura canônica. Os PCN apontam que a escola deve intermediar a passagem do leitor de “textos facilitados” – produções que englobam a literatura infantil e juvenil – para o leitor de “textos de complexidade real” – produções que circulam socialmente na literatura e nos jornais (BRASIL, 1998, p. 70). Segundo a estudiosa, esta visão redutora pode gerar um preconceito em relação à produção literária infanto-juvenil, que será vista como um texto de complexidade menor se comparado a produções destinadas aos adultos.

Ainda sob a ótica de Silva (2005, p. 45), os PCN apresentam predominantemente a produção literária como produto da imaginação do autor e não realiza tantas referências à participação do leitor na (re)construção de sentidos para a composição. Este fato, segundo a autora, não valoriza os estudos desenvolvidos,

por exemplo, pela Estética da Recepção.<sup>10</sup> Em suma, a estudiosa considera que o documento apresenta concepções do texto literário ainda atreladas a uma herança formalista.

Além do exposto como crítica, outro fato constatado por esta pesquisa é o seguinte: percebe-se que os PCN propõem uma interação entre leitura, produção de textos, gramática e literatura. Trata-se de uma proposta interessante, uma vez que o texto como unidade de ensino pode abraçar essas partes do campo da linguagem. Entretanto, o diálogo entre as partes não é algo que acontece em sala de aula, pois é muito comum perceber os educadores lecionarem de forma isolada: “aula de gramática” / “aula de leitura” / “aula de produção”. Este tratamento em muitos casos limita o acesso do aprendiz a determinados gêneros textuais ou a temas/assuntos a serem abordados no espaço escolar, porque algumas dessas formas de “aulas” acabam sendo priorizadas. E geralmente o que se prioriza não está em consonância com a necessidade da turma, mas pode partir de uma escolha a critério do professor – para não dizer que pode partir “da preferência do professor”.

Seguindo na contramão dos comentários críticos realizados, mesmo com alguns problemas que permeiam o documento, acredita-se ser necessário valorizar a boa intenção por trás dos PCN. Afinal, seu objetivo é auxiliar o caminho ao propor direcionamentos. É preciso reconhecer, porém, que as raízes da educação de outros tempos vez ou outra aparecem talvez sem intenção em seu discurso, o que pode ser compreendido de forma distorcida pelo educador que se propõe a conhecê-lo melhor. Mas no geral, as contribuições do documento se constituem – ao ver do pesquisador deste – em uma evolução diante das antigas formas adotadas para se tratar o aluno-leitor. É preciso sensibilidade dos agentes educacionais para compreender bem a proposta e, por meio de métodos planejados, mediar o aprendizado visando formar seres capazes de reconhecer na literatura uma ferramenta de prazer e conhecimento, de participação e transformação social.

## 2.6 Algumas considerações preliminares

Embora ainda seja uma atitude presente em algumas realidades escolares, no atual contexto já se tornou ultrapassada aquela ideia de conceber o aprendiz como mero receptor/reprodutor do conhecimento. Assim, o educando hoje é

---

<sup>10</sup> Teoria da leitura que visualiza a obra como processo de interação entre autor, texto e leitor, conforme será discutida em momento posterior.

considerado protagonista do processo, enquanto que o educador tem a função de mediar o processo.

Partindo desta concepção e relacionando com o ensino de literatura, pode-se dizer que não é interessante para o trabalho com a leitura de obras ficcionais dar continuidade à aplicação de métodos de ensino um tanto que distantes da realidade (para não dizer ultrapassados) e, talvez sem intenção, acabar reforçando os estereótipos de que tal forma textual é difícil, não tem funcionalidade para a vida e possui interpretação “fechada” – geralmente construída ao longo da história por determinada comunidade ou pela leitura do docente que pode se preocupar em ter o controle dos resultados. Sem falar nas atividades propostas por fichas de leitura e livros didáticos que, em alguns casos, acabam mais se preocupando em “dissecar” aspectos estruturais do texto do que valorizar a construção de sentidos por parte do aluno. Sabendo disso, a não garantia de uma educação que possibilite boas experiências de leitura literária pode abrir espaço para a formação de um ser fragmentado, sem transformações, perspectivas e capacidade de construção crítico-reflexiva sobre aspectos que envolvem sua participação em práticas sociais cotidianas. Tais direcionamentos presentes em salas de aula podem comprometer o desenvolvimento do leitor que sinta o prazer na literatura e a necessidade da literatura para sua vida.

Como o educando é protagonista e, portanto, ativo em todo o processo de aprendizagem, o trabalho com a apreciação da arte-ficção se torna mais atraente quando se permite a este construir sua própria visão perante a obra. Não é interessante impor uma verdade e considerá-la absoluta sobre a leitura literária, mas compreender que o texto ficcional possui diversos condicionantes que permitem diferentes olhares. Além da plurissignificação, característica de sua linguagem, deve-se abrir espaço para as considerações do leitor, pois este, a partir de sua experiência de mundo, de seus conhecimentos prévios, de suas inferências, das correlações que realiza com outros textos já lidos, executa sua leitura e, conseqüentemente, atribui sentidos para a produção. Isso já vem sendo uma preocupação de estudiosos que nos últimos anos tem se dedicado a pensar em meios eficazes de formação do leitor e também são discussões que aparecem em documentos oficiais do MEC, como é o caso dos PCN de língua portuguesa.

Conforme dito em momento anterior, o pesquisador responsável por este trabalho reconhece que não é um trabalho fácil formar o leitor. Existem discursos

sobre o que precisa ser feito, mas talvez a maior dificuldade do educador resida diante da seguinte questão: como agir para se desenvolver um trabalho significativo na formação do leitor literário? Pensando em reverter o panorama de crise da leitura que ainda persiste em permanecer no espaço escolar, este estudo agora avançará rumo a outro passo. Será explorada uma proposta de, senão resolver totalmente os problemas do ensino – o que se reconhece talvez ser impossível, pois dificuldades sempre surgirão –, pelo menos amenizar a situação pensando em dias melhores para a valorização da literatura. Assim, esta pesquisa propõe “um novo olhar” para o ensino de literatura: experienciar práticas de letramento literário por meio do cordel.

A próxima etapa – a se iniciar no próximo capítulo – requer um percurso necessário: é preciso revisitar a teoria que funciona como base para o que se conhece atualmente como letramento literário; definir e explorar o campo de estudo; informar os motivos da escolha do gênero e algumas questões visando situar sua relação com o ensino de literatura; entre outros pontos importantes para a discussão.

Sabendo que a escola não pode negligenciar o ensino de literatura, devendo, pois, promover e garantir ao educando uma aprendizagem significativa de leitura literária, muito encanta a seguinte passagem a ser utilizada como forma de concluir este capítulo:

De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino de língua portuguesa, desde a alfabetização. (CAGLIARI, 2005, p. 160).

### **3 UMA CONVERSA ENTRE AS PARTES**

#### **3.1 Situando o debate**

Depois de contextualizar algumas das situações-problemas que permeiam o ensino de literatura, ocupam os espaços escolares e influenciam negativamente no seu papel enquanto disciplina formadora e ferramenta a proporcionar também prazer, é preciso dar um novo rumo a pesquisa visando refletir sobre propostas significativas de promover a aprendizagem.

Baseado nas discussões ao longo do primeiro capítulo, depreende-se que é fundamental resgatar a importância da literatura. Fazer o educando perceber a necessidade da leitura literária para a sua vida é garantir a este uma aprendizagem significativa que possibilite transformação e participação social. Entretanto, isso é possível através de uma estratégia didática atual, que considere os sentidos atribuídos pelo sujeito leitor. Em outras palavras, que o coloque no centro da discussão e o permita expor sua visão/interpretação da obra artístico-ficcional, fator que o retira da passividade diante do texto – função esta lhe atribuída durante muito tempo – e o situe como agente na construção de sentidos.

Assim, pensando em uma proposta eficaz de promover o ensino de tal área do conhecimento, esta parte que se inicia pretende apresentar o letramento literário através do cordel com um possível caminho para o ensino de literatura. O espaço deste capítulo se reserva a fazer considerações teóricas sobre algumas áreas que vão dialogar neste trabalho: a Estética da Recepção, o letramento (de forma mais abrangente), o próprio letramento literário e a literatura de cordel. Mais adiante o estudo avançará por meio de uma experiência aplicada na prática.

#### **3.2 Contribuições da Estética da Recepção**

Como uma das preocupações deste estudo envolve justamente a formação do leitor, acredita-se que talvez seja impossível prosseguir sem antes discutir sobre algumas das principais abordagens presentes na Estética da Recepção, pois esta teoria teve como preocupação situar o leitor como objeto de análise. Este, por sua vez, passou a figurar como fundamental na construção de sentidos perante o texto lido – participa de uma interação (diálogo) entre autor-texto-leitor. Além disso, as

ideias inseridas em tal teoria em certa medida se aproximam do que será apresentado mais adiante com o letramento literário.

Movimento que teve origem na Universidade de Constança a partir de uma aula inaugural ministrada por Jauss no ano de 1967, a Estética da Recepção se tornou uma espécie de reação às formas comumente adotadas para se tratar o objeto literário, colocando em xeque as propostas defendidas por uma série de correntes teóricas do século XX – como é o caso das correntes textualistas que, em sua essência, privilegiam a análise exclusiva do texto e se preocupam apenas com as obras e seus autores, desconsiderando o trabalho interpretativo do leitor.

Sobre a Estética da Recepção, Souza (2007, p. 65) comenta:

[...] Questionando tanto as análises imanentistas – centradas exclusivamente nos arranjos de linguagem do texto – quanto as análises marxistas ou sociologistas – apoiadas numa concepção de literatura como transparência e/ou condicionamento direto a situações sociais –, a estética da recepção pretende valorizar um elemento pouco considerado pela teoria da literatura: o leitor ou receptor do texto. Assim, sem eleger uma espécie de leitor ideal, os adeptos dessa corrente visam a analisar as múltiplas interpretações, as diversas constituições de sentido suscitadas pelos textos, o que direciona o interesse dessas pesquisas para questões de natureza histórica e sociológica.

Das primeiras considerações sobre esta corrente – classificada como sociológica – depreende-se que seu foco, diferente de outras vertentes, é justamente valorizar as impressões e construções de sentidos dadas pelo leitor no ato de ler. Isso significa dizer que o leitor, antes tratado como mero destinatário passivo, agora passa a atuar na elaboração de sentidos para a leitura, contribuindo, de certa forma, com a construção da produção artística. Jauss, então, trabalha a literatura a partir da posição do intérprete ou receptor do texto:

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da Literatura enquanto instituição social. (ZILBERMAN, 1989 apud GONÇALVES; BELLODI, 2005, p. 195).

Antes de aprofundar em discussões relativas à teoria em questão, é importante salientar que aqui se fará referência apenas a determinados aspectos que se julga pertinente à proposta da pesquisa. Como se pretende propor o letramento literário através do cordel como meio de intervir nos problemas do ensino

de literatura, acredita-se que alguns pontos abordados pela Estética da Recepção podem contribuir e fortalecer o trabalho. Será possível perceber mais adiante que o letramento literário – a partir do traço de ficcionalidade da obra literária – se preocupa em inserir o indivíduo no universo da literatura por meio de estratégias capazes de conduzi-lo a uma experiência significativa com o texto. Podendo ser intermediada pela escola, as práticas sociais de letramento possibilitam o leitor a agir no processo de aprendizado, permitindo-o refletir perante a leitura e atribuir seu olhar para a produção artística. Dessa forma, a corrente sociológica em foco e o letramento literário se aproximam, pois tanto a teoria quanto a proposta educacional (que visa à formação do leitor) se preocupam justamente em colocar o leitor no centro do debate, considerando, de certa forma, suas expectativas e saberes prévios adotados para promover a construção de sentidos no ato da leitura.

Os anos 1960 coincidiram com um período de transformações no cenário artístico, científico e universitário (reforma universitária na Alemanha). Assim, era de se esperar mudanças no tocante à experiência estética contemporânea. A Escola de Constança – onde surgiu a Estética da Recepção – “entende por comunicação literária uma relação dialógica em que a parte receptora e a parte emissora estão igualmente implicadas” (FIGURELLI, 1988, p. 267). Em outras palavras, a Estética não percebe o autor em um patamar superior ao leitor, mas tece uma relação de igualdade na qual o intérprete precisa se colocar no jogo proporcionado pela leitura: “a estética da recepção tem prioridade hermenêutica sobre toda estética da produção por exigir de todo intérprete que ponha conscientemente em jogo sua própria situação na história” (JAUSS, 1980 apud FIGURELLI, 1988, p. 267).

Ao falar da experiência estética, Jauss (in LIMA, 2002, p. 69) comenta que esta não se inicia pelo processo de compreensão e interpretação do significado de uma obra ou pela reconstrução da intenção do artista, mas considera que “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com [...] seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. Isso, em seu ponto de vista, diferencia dois modos de recepção: um que deixa visível o processo em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor atual; e outro que reconstrói o processo histórico da obra, recebida e interpretada por diferentes leitores em diferentes épocas (JAUSS in LIMA, 2002, p. 70).

As considerações realizadas no parágrafo anterior mostram que o estudioso não exclui a História da Literatura. Além disso, de certa forma reforçam a ideia de



que o texto literário não pode ser visto como algo estanque de interpretação uniforme, mas diferentes leitores em tempos e contextos distintos podem ter diferentes visões acerca da leitura realizada – lembrando que cada leitura é uma nova leitura.

Ao debater o estudo do teórico em questão, Figurelli (1988, p. 270) esclarece o seguinte posicionamento: “A posição de Jauss é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor”. Essa afirmação põe em xeque “reflexões” geralmente adotadas nas aulas de literatura atualmente. É muito comum perceber entre os educandos (e até entre os docentes) a preocupação em “decifrar aquilo que o autor diz dizer”. Assim como a Estética da Recepção propôs, a escola, agência responsável pela formação do leitor, deve redirecionar o ensino levando o aprendiz a romper com essa forma ultrapassada de tratar o texto ficcional e passar a valorizar os sentidos atribuídos por este educando durante a leitura.

Diante dessas considerações, acredita-se que a citação de Rosseto (2010, p. 2) pode acrescentar a discussão:

[...] o estudo da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação serviu para precisar que ler não é só decodificar os signos do sistema da língua, como também construir significados.

Jauss (in LIMA, 2002, p. 73) considera fundamental diferenciar e estabelecer comunicação entre *efeito* e *recepção*, pois assim será possível analisar a experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um determinado contexto histórico. O estudioso percebe o *efeito* como o momento condicionado pelo texto, enquanto que a *recepção* é o momento condicionado pelo destinatário. Nessa *recepção* por parte do leitor, o sentido que este atribui se concretiza por meio de um duplo horizonte – “o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial [...], trazido pelo leitor de uma determinada sociedade”. Ao executar tal ação, o leitor ativa seus saberes prévios advindos de sua experiência de mundo e correlaciona com a leitura realizada. Isto possivelmente pode condicionar ou interferir em sua forma de interpretar a produção.

Jauss (in LIMA, 2002) discute sobre a função humana na atividade estética. Ao explorar a trajetória do “prazer estético”, o estudioso apresenta três categorias fundamentais necessárias à experiência estética: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

- O termo *poiesis* se refere à fruição proveniente da criação de uma obra. Jauss a define como “[...] o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos [...]” (in LIMA, 2002, p. 100). A *poiesis* abarca o prazer perante a produção artística, mas também o prazer do leitor que se sente co-autor da obra ao atribuir sentidos para o texto.
- “A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo [...]” (in LIMA, 2002, p. 101). Em outras palavras, se refere ao possível efeito provocado pela contemplação da obra de arte como “oportunidade” de renovar a percepção do mundo circundante.
- Já a *Katharsis* se refere “[...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (in LIMA, 2002, p. 101). Ou seja, trata-se de uma experiência comunicativa da arte que tem a basicamente duas dimensões: social – inaugura, justifica e transmite normas da ação – e ideal de toda arte autônoma – liberta o contemplador de sua rotina a fim de situá-lo num estado de liberdade estética.

Jauss (in LIMA, 2002, p. 102) destaca que estas categorias não devem ser tratadas numa escala de hierarquia, mas como um conjunto de funções autônomas. Isso quer dizer que uma não está subordinada a outra, mas podem estabelecer relações de sequência. O artista pode, por exemplo, se situar como leitor de sua própria produção (passando da *poiesis* para a *aisthesis*), ou pode até emitir um juízo de valor acerca do que criou (atingindo a *katharsis*).

Diante das considerações realizadas acerca das três categorias (*poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*), percebe-se que um dos principais pontos tratados pela Estética da Recepção é o tratamento dado ao papel do leitor. Este adquire o *status* de co-autor do texto por colaborar na construção de sentidos. Assim, abandona a atitude de contemplação passiva da produção (concepção que durante muito tempo

vigorou no trabalho com a literatura). De acordo com Jauss (in LIMA, 2002, p. 102-103):

A própria atividade da *aisthesis*, contudo, também pode se converter em *poiesis*. O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que concluir a concretização de sua forma e de seu significado. A experiência da *aisthesis* pode, por fim, se incluir no processo de uma formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre seu próprio devir: “A importância do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é o autor de sua biografia”.

O final da passagem anterior reforça a ideia de que o leitor não deve se preocupar com a intenção do autor, mas a partir de seus próprios saberes deve ser capaz de atribuir sua visão perante o texto.

Aproveitando as reflexões realizadas até o momento, é importante adiantar que as ideias defendidas pela corrente teórica em debate mantém certo paralelo com o que se apresentará posteriormente como letramento literário. Esta forma de letramento considera a leitura do texto como ação indispensável à formação do leitor. Uma experiência significativa com a literatura – possibilitada por práticas de letramento literário – pode ocorrer quando o leitor contribui com a construção de sentidos para o texto. Assim, o sujeito tende a se apropriar mais da obra e a leitura adquire *status* de importância em sua vida.

Ainda no tocante à Estética da Recepção, acredita-se que considerações referentes ao *horizonte de expectativas* proposto por Jauss são necessários e há de acrescentar as propostas deste estudo, além de manter ligação com o que se discutiu até então. Segundo o teórico, o *horizonte de expectativas* de um texto se refere justamente às expectativas geradas pelo leitor diante de uma produção.

Visando compreender melhor as discussões atreladas ao *horizonte de expectativas* – considerado como um dos postulados mais importantes da teoria de Jauss –, é importante reforçar algumas ações que abarcam o ato de ler (vistas em certa medida no capítulo anterior). Como se sabe, ao se dedicar à leitura o indivíduo intuitivamente correlaciona o texto lido a outros que compõem o seu acervo de leitura construído ao longo de sua vida. E ao promover essa espécie de diálogo, constrói sentidos para o texto – contribuindo também com a construção deste, conforme se defende na Estética da Recepção e nesta pesquisa. Os sentidos

podem mudar entre os leitores, pois além de existir diferentes experiências de leitura, estes podem viver em contextos (tempo e/ou espaço) distintos.

Cada contemplador de uma obra se depara com o seu próprio *horizonte de expectativas*. Atrelando todos os saberes que contribuíram com a sua formação, o indivíduo realiza um trabalho intelectual onde projeta suas expectativas para a leitura e constrói sentidos para o texto. Como os leitores são diferentes em suas experiências, é impossível se pensar em obras de interpretação homogênea. Assim, as expectativas não podem ser únicas, mas se diversificam entre as pessoas (devido à carga de conhecimento projetada por cada indivíduo).

Além disso, o *horizonte de expectativas* de um mesmo leitor pode com o tempo se transformar. Numa primeira apreciação da obra, este pode interpretar o texto de determinada forma. Alguns anos depois a tendência do leitor é amadurecer e, nesse sentido, pode perceber este texto lido anteriormente por um novo ângulo. Assim, pode-se afirmar que quanto maior o acervo de leituras e o conhecimento cultural do indivíduo, mais intensa e diversa serão as expectativas projetadas (fator que promove a ampliação de horizontes).

Conforme exposto anteriormente – embora com outras palavras – a leitura literária permite a abertura de um leque de possibilidades interpretativas condicionadas pela carga cultural de cada indivíduo. Graças à natureza dialógica da relação literatura-leitor, depreende-se que uma produção só permanece em evidência ao interagir com seu receptor. Baseado nos estudos sobre o *horizonte de expectativas* proposto por Jauss, Rosseto (2010, p. 4) comenta que o conceito “[...] é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas / lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas”. E acrescenta:

O conceito de *horizonte de expectativas* é abrangente; inicialmente é o limite do que é visível, sujeito às alterações devidas às mudanças de perspectiva do observador. O diálogo entre a obra e um leitor depende de fatores determinados pelo *horizonte de expectativas* responsável pela primeira reação do leitor à obra. Todo leitor dispõe de um *horizonte de expectativas*, resultado de inúmeras motivações.

O *horizonte de expectativas* de um leitor pode ser percebido, por exemplo, em situações de intertextualidade – quando associa a obra lida a outros textos já conhecidos ou saberes oriundos de sua carga cultural. Também pode ser notado através de inferências realizadas em momentos como a pré-leitura, durante a leitura

ou até pós-leitura (de certa maneira também é um trabalho intertextual). Essas inferências conduzem a uma reflexão do leitor perante o texto, o que favorece a ampliação desse horizonte. Sabendo que a leitura literária nunca tem fim em si mesma (por uma série de fatores, incluindo seu caráter ficcional e linguagem plurissignificativa), o indivíduo pode contribuir ao atribuir sentidos ao texto. Diante do que foi dito, evidencia-se que a leitura conduz a (re)formulação, (re)avaliação e (re)visitação de saberes construídos ao longo da experiência de vida do leitor.

Suleiman (1980 in ROSSETO, 2010, p. 7) informa que as mudanças na maneira de perceber a obra são decorrentes de transformações no *horizonte de expectativas* do leitor. Para a autora, essas mudanças são ocasionadas tanto pela evolução do próprio leitor, quanto pela evolução social. Além disso, explica que a noção de *horizonte de expectativas* permite a Jauss “[...] teorizar o relacionamento entre trabalhos apresentados na mesma época, que são recebidos de forma distinta” – é possível um público receber o texto como ultrapassado, outro como atual ou até como avançado para o momento situado.

Este trabalho concorda com o posicionamento de Rosseto (2010) ao acreditar que a Estética da Recepção fornece subsídio para uma reflexão do trabalho docente enquanto mediador da recepção do texto. É importante considerar o papel a ser desempenhado pelo educador na mediação das leituras. O ensino de literatura não pode ser direcionado tendo em vista repreender o aluno na sua forma de enxergar o texto (classificando a percepção do discente como “erro”), mas deve valorizar a construção de sentidos atribuída pelo educando, contribuindo também com a ampliação do seu horizonte de expectativas (sem imposições, mas por meio de reflexões). Este fator pode possibilitar o prazer na literatura, tornando-a objeto de estudo atraente que visa à formação do leitor.

Iser (in LIMA, 2002) foi outro teórico que em muito contribuiu com a Teoria da Recepção. Este estudioso considera o texto como um campo de jogo no qual o leitor é convidado a jogar. Este jogo “[...] permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final” (in LIMA, 2002, p. 107). Diante de tantas considerações que realiza, Iser percebe o texto composto por um universo que há de ser identificado e se constrói sob a perspectiva de fazer o receptor imaginar e, conseqüentemente, interpretar. Em uma de suas passagens, o teórico aborda que o mundo textual representado há de ser concebido pelo leitor não como realidade, mas como se fosse realidade:

Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências inerentes ao mundo real referido. Assim, ao se expor a si mesma a ficcionalidade, assinala que tudo é tão-só de ser considerado como se fosse o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo. (ISER in LIMA, 2002, p. 107).

O leitor deve conceber a obra artística como um campo de jogo no qual é convidado a viajar no universo retratado pela história. Esta produção, embora sem a pretensão de retratar fielmente a realidade, deve ser enxergada como se fosse “uma nova dimensão” da realidade, formulada através do campo imagético do leitor. Suas passagens carregadas de palavras que encantam e proporcionam sensações de prazer certamente têm a contribuir com saberes que auxiliam na formação do indivíduo.

Agora mesmo sabendo que a obra é produto da imaginação do autor, é fato que o leitor para construir sua visão – os sentidos – perante o texto correlaciona a leitura à sua experiência de mundo (influenciada pelo contexto e pela carga cultural trazida). O desenrolar do jogo se dá quando o indivíduo leitor está disposto a dialogar com a produção.

Iser (in LIMA, 2002, p. 109) considera como uma espécie de “suplemento” os significados atribuídos e percebe que o próprio texto (campo de jogo) admite diferentes desempenhos por parte de diferentes leitores no ato da recepção. Ou seja, os leitores podem adotar diferentes caminhos ao interpretar, o que pode resultar em diversas percepções diante da obra.

O estudioso em questão (in LIMA, 2002) comenta que aberturas (espaços) existentes no texto possibilitam o jogo provocado e por meio destas o leitor pode atribuir significados para a produção. Em outras palavras, pode-se dizer que estes espaços possibilitam as construções interpretativas realizadas pelo receptor da obra sob influência do seu horizonte de expectativas. Todo esse jogo conduz a um processo de transformação, afinal, a leitura do texto de alguma forma modifica o indivíduo.

Diante de toda a discussão realizada com base nas contribuições da Estética da Recepção e considerando o atual contexto educacional, este estudo acredita ser essencial promover o ensino de literatura atrelado a estratégias significativas de leitura, situando o contemplador da arte como ser que dialoga com o texto e atribui

sentidos para o mesmo – esta talvez seja a ideia-síntese principal que liga a teoria à proposta deste trabalho. O cordel, conforme será exposto mais adiante, talvez seja uma forma literária capaz de auxiliar o docente em seu trabalho de formação do leitor. A riqueza de temas explorados, o toque de humor, o ritmo, a simplicidade da linguagem muito próxima à oralidade e outros traços característicos do gênero fazem este estudo acreditar numa empatia maior por parte do receptor da obra ao se deparar com o cordel. Não se está defendendo o ensino escolar tendo em vista exclusivamente o trabalho com a literatura popular, até porque o indivíduo precisa avançar por outras leituras para se desenvolver. Mas por se tratar de uma produção artística muito atrelada a cultura do povo brasileiro – sobretudo do Nordeste –, a identificação com este texto por parte do leitor em muitos casos é quase que intuitiva. Isto faz esta pesquisa pensar no poder que tal produção dispõe: a depender de como seja apresentada pela escola, o aprendiz pode perceber no cordel uma interessante ferramenta capaz de divertir e informar. Portanto, o trabalho com a produção ficcional em questão pode favorecer a recepção participativa – e não passiva – do educando, que será convidado a viajar pelo universo de ricas histórias e construir seus próprios sentidos a leitura. Este fator pode ser um viés a reverter os problemas que permeiam o ensino de literatura, promovendo a (re)aproximação entre este objeto de estudo e o aluno-leitor.

### 3.3 Compreendendo o letramento

Passado o momento que se preocupou em discutir a Estética da Recepção e suas contribuições visando situar o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos para o texto, acredita-se que não há como tratar de letramento literário sem antes abordar algumas discussões do que vem a ser o letramento. Assim, tal campo de estudo será explorado.<sup>11</sup>

Como se constata ao longo da história da educação, considerando o contexto brasileiro, tradicionalmente a alfabetização se trata de um primeiro movimento de ensino da língua que objetiva habilitar o aluno a transmitir e decodificar o código linguístico (BRAGANÇA; BALTAR, 2016, p. 3). Pensava-se que o domínio do

---

<sup>11</sup> Este trabalho optou por explorar primeiro o letramento de forma mais abrangente por julgar pertinente uma compreensão mais ampla do seu objeto de estudo antes de se restringir aos aspectos que envolvem de forma mais específica o letramento literário (uma das formas de letramento existentes).

sistema de escrita alfabética por parte do aprendiz fosse habilitá-lo a enfrentar todas as necessidades diante das práticas sociais com as quais iria se deparar, estando este, assim, apto a comunicar e interpretar textos de forma eficaz.

Entretanto, atualmente se tem uma visão diferente do assunto. A escola, espaço privilegiado de formação do indivíduo, deve contribuir com práticas de ensino que estejam voltadas não somente para o processo de aquisição de códigos e, conseqüentemente, de sua decodificação, como se realiza no processo de alfabetização (uma das formas de letramento, conforme será apresentada sua definição mais adiante). Afinal, a leitura de mundo não ocorre necessariamente apenas pelo viés da linguagem escrita. Mas também se precisa instruir o aprendiz a interpretar textos (escritos ou não), e experienciar a leitura colocando-a em consonância com seus conhecimentos de mundo. Ou seja, é importante ler e dar sentido ao aprendido, fazer inferências ou conexões com o que se sabe para tornar o processo significativo em práticas de letramento.

Mas em linhas gerais e pretendendo desfazer qualquer tipo de interpretação confusa, o que vem a ser “letramento”? Devido à variação dos tipos de estudos abarcados pela área, é complexa sua conceituação e, por não ser uma palavra de origem portuguesa, dificilmente se encontra referências ao termo “letramento” nos dicionários. Dentre os diversos estudos que desenvolveu sobre letramento, Soares (2006, p. 15) comenta que é recente o uso dessa palavra. Remonta mais especificamente aos anos 1980 e uma das primeiras ocorrências se deu através de um estudo desenvolvido por Mary Kato no ano de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*, Editora Ática). Com o passar dos anos outros trabalhos surgiram por meio de pesquisadores como Tfouni (1988), estudiosa que se propõe a distinguir letramento e alfabetização, e Kleiman (1995), uma das maiores referências em estudos na área.

Soares (2006, p. 35-36) explica que a palavra “letramento” é uma tradução para o português de *literacy*, termo inglês que significa “a condição de ser letrado”. Geralmente o sentido atribuído ao termo “letrado” costuma caracterizar àquele indivíduo “versado em letras, erudito”. Entretanto, a estudiosa comenta que, no caso de *literacy* (letramento), a palavra “letrado” adquire outra dimensão. Enquanto que *literate* (letrado) é um adjetivo que qualifica a pessoa que domina a escrita e a leitura, *literacy* (letramento) é o estado ou a condição de ser letrado, “daquele que



não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2006, p. 36).

Acredita-se que se torna difícil discutir “letramento” sem fazer um breve paralelo com o termo “alfabetização” como forma de ampliar o conceito. Soares (2006) comenta que existem diferenças e em seu estudo considera necessária estabelecer uma distinção entre os termos para evitar confusões. Enquanto que “alfabetização” é a ação de alfabetizar, ou seja, de ensinar a ler e a escrever, “letramento” ultrapassa esse sentido na medida em que deve ser vista como o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39). Assim, o indivíduo que aprende a ler e escrever – é alfabetizado – adquire o domínio do código linguístico, aprende uma tecnologia de codificar e decodificar a língua. Já o indivíduo letrado, neste sentido mais amplo, toma a escrita como sendo de sua “propriedade”, fazendo uso constante no seu dia a dia para se inserir em práticas sociais.

De acordo com Soares (2006, p. 39-40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Em linhas gerais, o indivíduo letrado é habilitado a compreender o que se transmite e consegue correlacionar o conhecimento adquirido às práticas sociais vivenciadas na realidade.

A compreensão de letramento ultrapassa os limites da alfabetização (quando vista como tecnologia para decodificação), uma vez que se pode dizer que todo indivíduo se insere em algum nível de letramento, pois seus saberes e suas experiências de vida são condicionantes para sua participação no contexto em que se insere. Em outras palavras, é possível que, por exemplo, o sujeito não domine o sistema de escrita (não seja alfabetizado), mas consiga compreender e se comunicar através de textos orais ou não-verbais (considerando que a leitura não se resume apenas a leitura de textos escritos), organizar e transmitir suas ideias ou

desenvolver estratégias que facilitem, de alguma forma, sua participação no mundo letrado.

De acordo com Bragança e Baltar (2016, p. 4), os novos estudos de letramento consideram que mesmo o indivíduo não sendo alfabetizado (por não dominar o código linguístico), também pode ser considerado letrado, desde que participe de práticas sociais em que a escrita esteja envolvida direta ou indiretamente. Assim, o foco do letramento não se restringe ao domínio do signo linguístico, mas na relação ou uso que o sujeito faz da linguagem, e isso não depende necessariamente do domínio do código.

Para acrescentar a discussão, conforme visto antes (BRASIL, 1998, p. 19), não existe grau zero de letramento – se considerar o letramento em um sentido bem mais amplo que ultrapassa os limites da leitura e produção de textos escritos –, pois todo indivíduo participa, através de diferentes formas e meios, de práticas sociais: através da realização de uma conta; quando se comunica por meio de recursos tecnológicos; ao dominar informações sobre os benefícios proporcionados por plantas ou xaropes medicinais; ao trabalhar como pedreiro e edificar uma casa; dentre outras. Partindo dessas concepções, depreende-se que há diversos tipos e níveis de letramento que dependem das necessidades do indivíduo e de seu contexto cultural e social. (SOARES, 2006, p. 49). Pela amplitude do tema, Street (1984 apud SOARES, 2006, p. 81) aponta que talvez fosse mais apropriado se referir a “letramentos” do que a um único “letramento”.

É importante salientar que para esse estudo o que importa diz respeito ao letramento tendo em vista a consequência ou os efeitos promovidos no indivíduo que se apropria da leitura do texto literário e de sua relação nas diversas práticas sociais, conforme será explorado mais adiante.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15), o conceito de letramento passou a ser usado na academia numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita das pesquisas sobre a alfabetização. A estudiosa define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Essas práticas sociais referem-se às ações que se realizam na interação social. A concepção da autora aparentemente restringe um pouco o sentido mais amplo do termo “letramento”, uma vez que essas práticas em interação se referem às ações que envolvem, de alguma forma, a escrita. Por exemplo: ler um

trecho da bíblia na missa; compreender uma propaganda no outdoor; assistir a um filme legendado; escrever um e-mail para a empresa ou navegar na internet; entre outros.

Ao relacionar o letramento e o ensino, Kleiman (1995, p. 20) se preocupa com o seguinte fato:

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

Essa descrição de Kleiman (1995) acerca da preocupação que geralmente ocorre no espaço escolar dialoga com os estudos desenvolvidos por Street (1984 apud KLEIMAN, 1995). Quando a escola se preocupa apenas com o ensino da alfabetização – transmissão do código linguístico – acaba por promover o que Street (1984) denomina de *modelo autônomo de letramento*, que “[...] refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22). O ensino que prioriza essencialmente esse viés pode ser visto como caminho negativo, uma vez que desconsidera as práticas sociais de letramento vivenciadas fora da escola, detendo-se basicamente à alfabetização enquanto código. Esse tipo de enfoque “rema contra a maré” da concepção mais completa de letramento, pois considera a escrita como produção completa em si mesma, sem depender dos contextos de produção e recepção.

Em contrapartida, Street (1984) também explora o que denomina de *modelo ideológico de letramento*: “O enfoque ideológico [...] concebe todas as práticas sociais que utilizam a escrita, além de tudo, deve-se considerar os contextos de produção e recepção, pois uma leitura está sujeita à deformações e variações” (YAMAKAWA; PAULA, 2012, p. 5).

Ao analisar o modelo ideológico de letramento apresentado por Street (1984), Bragança e Baltar (2016, p. 6) comentam que este modelo

[...] concebe a escrita não como detentora de qualidades imanentes, mas como um artefato cultural, como um aspecto de estruturas de poder de uma sociedade, como um sistema ideológico e que, por isso, pode ser contestado. Nesse sentido, como as práticas de uso da escrita são socioculturalmente determinadas, assumem significados específicos, a depender dos contextos e das instituições em que estão presentes.

O pesquisador responsável por este estudo considerou importante revisar tais concepções de letramento apontadas por Street (1984), uma vez que se acredita como fundamental a escola desempenhar meios de promover o letramento tendo em vista seguir as ideias defendidas pelo modelo ideológico. Entende-se que sua concepção possibilita maior abertura/flexibilidade na compreensão textual, ou seja, não fecha as possibilidades de interpretação por assumir sentidos específicos que estão intimamente ligadas aos contextos de leitura, conforme aponta a citação acima. Entretanto, é importante frisar o que Kleiman (1995, p. 39) apontou: o modelo ideológico não deve ser interpretado como uma negação das ideias estabelecidas pelo modelo autônomo de letramento, até porque é importante para o indivíduo dominar o código para ler e escrever.<sup>12</sup> Mas é fundamental considerar as relações sociais que abarcam o processo de leitura.

Em seus estudos, mesmo não fazendo referências ao termo ou as ideias propostas pelo “letramento” segundo o viés apresentado, Freire (1987) ao se referir à “alfabetização” já desenhava uma perspectiva de ensino tendo em vista o “letramento” do educando. De acordo com o pedagogo, a ação de ler deve ser tratada como um ato de intervir na realidade, ou seja, de tomar consciência da realidade e modificá-la, o que exige do leitor sua participação perante o lido. Sobre as contribuições do pesquisador em questão, Soares (2006, p. 76-77) comenta:

Freire concebe o papel do letramento com sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Freire (1987) adquiriu projeção a nível nacional e internacional no cenário educacional devido a uma concepção (ou método, como alguns denominam) de alfabetização que desenvolveu para ensinar a adultos. A visão de educação proposta por Freire não concebe a alfabetização como a simples decodificação de

---

<sup>12</sup> A alfabetização é uma das formas privilegiadas de letramento.

palavras, sílabas ou letras, mas “[...] como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1987, p. 28). Assim, é necessária a participação reflexiva na construção de sentidos por parte do leitor, que contribui com seus conhecimentos de mundo, não se limitando a rasa decifração do texto.

Soares (2004, p. 119) comenta que o estudioso em questão desenvolveu muito além de um método, pois enxerga a alfabetização como “meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”.

Segundo a proposta freireana, para ocorrer o processo alfabetização – tendo em vista o letramento, conforme se discute neste – de forma significativa, é necessário selecionar palavras (ou temas geradores) ligadas ao universo vocabular dos educandos. Mas não pode ser qualquer uma: são aquelas que possuem carga de significação cultural, político, social e cultural (SOARES, 2004, p. 120). Essa ideia dialoga com a escolha do trabalho pela literatura de cordel. Como será proposto o letramento literário por meio do cordel como uma das maneiras de intervir diante dos problemas enfrentados no ensino da disciplina, acredita-se que a escolha pelo folheto (nesse caso, o tema gerador) possibilitará ao leitor maior relação com sua experiência de mundo, aproximando-o do contexto de produção e recepção desse gênero.<sup>13</sup> Este e outros motivos da escolha pela literatura popular serão explorados mais adiante.

A concepção de alfabetização freireana objetiva conduzir o aprendiz pelo mundo da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva. O seu “método” visa promover a formação do indivíduo considerando-o como sujeito ativo dentro do processo e que contribui com seus conhecimentos. Há uma relação horizontal entre professor e aluno, este agora visto como participante de um grupo enquanto aquele como coordenador de debates (SOARES, 2004, p. 120-121). O estudioso considera que a alfabetização deve conduzir o educando a uma tomada de consciência. Ao aprender passa por uma espécie de promoção, pois ultrapassa os limites de uma consciência ingênua e conquista uma consciência crítica (FREIRE, 1975, p. 104). Em resumo, a proposta freireana concebe a alfabetização como uma prática

---

<sup>13</sup> Para realizar esse comentário o pesquisador considerou o caso da experiência vivenciada na prática em uma escola localizada na região Nordeste, conforme será constatado no 3º capítulo.

construída socialmente. É um meio de levar o indivíduo à formação de uma consciência crítica e, conseqüentemente, a sua libertação.

Retomando as discussões sobre a relação do letramento com a instituição escolar, Zappone (2008) comenta que a escola é um espaço privilegiado onde se realizam práticas de letramento, porém, essas práticas estão muito atreladas a um tipo de letramento, a alfabetização. Nesse sentido, a estudiosa comenta que a escola acaba por não voltar “[...] sua atenção para os modos como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos, o que transformaria a leitura e a escrita em atividades muito mais significativas para os estudantes” (ZAPPONE, 2008, p. 51).

Soares (2006, p. 58) considera que a atenção para o fenômeno do letramento tornou necessária à reflexão para se pensar em condições de promover o letramento. De acordo com a autora, uma primeira condição é que ocorra a escolarização real e efetiva das pessoas. Uma outra condição envolve o acesso à materiais de leitura. Porém, sobre essa condição, a estudiosa critica o fato de que em países de Terceiro mundo (no caso do Brasil) há uma preocupação com a alfabetização de jovens e adultos, mas não são ofertadas condições para a leitura e a escrita. É fundamental, então, criar condições para que os indivíduos tenham constante acesso ao mundo letrado através da maior proximidade possível com os livros, jornais, revistas, bibliotecas e livrarias.

No que concerne ao letramento, além dos estudos citados, há outras considerações que poderiam ser elencadas, pois se trata de um campo muito vasto e atualmente diversos estudiosos se dedicam a realizar as mais variadas pesquisas sobre o tema. Só para se ter uma compreensão maior, hoje é impossível se pensar em letramento atrelado apenas à leitura e à escrita. Conforme citado, não existe grau zero de letramento e Street (1984) aponta a necessidade de se referir a letramentos. Inclusive, já há pesquisas sobre o desenvolvimento de outras formas de letramentos que circulam na sociedade (matemático, digital, escolar, múltiplos...). Entretanto, acredita-se que as considerações realizadas até aqui dão uma dimensão de seu foco central e a real necessidade de se pensar em estratégias de promovê-la no espaço escolar, visando a formação do indivíduo para a leitura e para a sua efetiva participação em práticas sociais cotidianas.

### 3.4 Letramento literário: uma possível saída

E assim chega-se ao letramento literário, foco central dessa pesquisa. Pode-se incluir o letramento literário como uma das formas de letramento existentes. Seus estudos são recentes no seio acadêmico, mas, através de algumas publicações e relatos de experiência, já tem se apresentado como um possível viés de ensino capaz de contribuir com a formação do sujeito leitor, fazendo este sentir maior atração pela leitura (prazer) e perceber a real importância da literatura para sua vida.

Numa maneira de iniciar a conversa sobre o tema, Zappone (2008, p. 52) aponta que é possível e pertinente se apropriar do conceito de letramento atrelado aos estudos literários. Segundo a autora, ao compreender o letramento como o conjunto de práticas que fazem uso da escrita para fins e em contextos específicos, pode-se trabalhar com o texto literário visando o letramento do indivíduo, respeitando, para isso, as especificidades dessa forma textual:

Se considerarmos a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento mostra-se bastante produtivo para o entendimento de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e conseqüentemente, seu ensino.

Como se sabe, o texto literário possui especificidades que o diferencia de outros textos. Hansen (2004, apud ZAPPONE, 2008, p. 52) enxerga a literatura a partir de seu caráter ficcional, se tratando do resultado de um ato de fingir. Ao sugerir a compreensão da literatura por meio desse traço fundamental, Hansen (2004) influenciou Zappone (2008) na construção de uma possível definição para o letramento literário. Em linhas gerais, “O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53).

O letramento literário é abrangente e não se resume apenas ao estudo das práticas sociais de leitura do texto literário, ou seja, a seus usos sociais e públicos. É necessário ir mais além à discussão para se compreender sua dimensão e o que é possível quando se pretende o letramento literário. Assim, em diálogo com a definição apontada por Zappone (2008), pretende-se despertar atenção para alguns aspectos importantes apontados pela mesma estudiosa (ZAPPONE, 2008, p. 53):

- O conceito de letramento literário não abraça apenas os textos valorizados pela tradição canônica. Em outras palavras, o cânone não deve ser o único suporte quando se pretende trabalhar a literatura. É fato que os textos geralmente mais valorizados pela tradição e pela crítica constituem o *corpus* de leitura que ocupam os espaços escolares. Entretanto, como o letramento literário pressupõe uma interação entre as práticas de uso da escrita artística, considerando para isso o seu caráter ficcional, pode-se observar eventos dessa forma de letramento que permeiam o convívio das pessoas e ultrapassam os limites da escola. Resumindo, o ato de assistir a filmes e novelas, contar ou ouvir histórias e até realizar leituras pela internet constituem experiências de letramento literário.
- Uma vez que envolve os usos sociais da escrita (literária, em objetivos e contextos específicos), pode-se dizer que o letramento literário se relaciona a diferentes domínios da vida. Dessa maneira, as práticas de letramento literário são plurais. Alguns casos em que essas práticas podem ser observadas: em adaptações de produções literárias para o cinema ou teatro; através da leitura de obras não canônicas sobre as quais pouco se tem conhecimento; por meio da apropriação de textos que em sua origem não possuem o caráter ficcional, mas que diante de certa comunidade e a depender de como seja apresentado a determinado público pode estabelecer essa relação ficcional – pode ser pelo intermédio de depoimentos e matérias jornalísticas, por exemplo.
- Pode-se dizer que o letramento literário historicamente se situa para atender às práticas sociais de determinado grupo. Isso implica dizer o seguinte: o uso que se faz da produção ficcional e sua leitura são diferenciados, pois essas práticas ocorrem por intermédio de indivíduos ou grupos distintos, cada um com suas especificidades construídas ao longo do tempo e influenciadas pela realidade.

Diante do que foi dito até aqui, já é possível ter uma dimensão do que o letramento literário engloba e pode ser uma estratégia para o docente no ensino de literatura, visando proporcionar o interesse do educando para formá-lo enquanto leitor. Muitas dessas vivências ou situações de letramento literário são intuitivamente praticadas pelo aprendiz diariamente fora do espaço escolar. É fato que, no caso da



leitura literária, as práticas de letramento que ocorrem na escola são mais valorizadas. Mas, independentemente de onde ocorrer, é importante perceber tais usos como fator positivo e, a depender do caminho adotado pela escola, pode ser uma forma de resgatar o valor da literatura, fazendo o educando enxergar a necessidade da leitura de textos ficcionais para sua vida, pois essas produções acabam dialogando com a realidade vivenciada pelo leitor.

Conforme visto no capítulo anterior, vários são os problemas que permeiam o ensino de literatura e a colocam em posição de desprestígio: muitas vezes o aluno não percebe utilidade na leitura literária, pois acredita na ideia de que esta não deve receber o mesmo valor de outras leituras justamente pela sua ficcionalidade – a capacidade de criação/imaginação do escritor; defende-se o estereótipo “consagrado” de que a interpretação do texto deve buscar descobrir “o que o autor pretende dizer”; e para piorar a situação, a escola se apega a atividades propostas por livros didáticos que tentam direcionar a interpretação do leitor, privando-o da construção de sentidos que pode ser proporcionada pela leitura. Diante desse cenário caótico que se instaurou no ensino de literatura, refletindo-se na recusa à leitura por parte de muitos educandos, o letramento literário se apresenta como uma proposta. Possibilitar ao aprendiz experiências de leitura voltadas à prática do letramento é, de certa maneira, ir de encontro aos métodos de ensino que tradicionalmente dominam os espaços escolares. Assim, o letramento literário pode proporcionar bons frutos, auxiliando, entre outros elementos, no resgate do interesse pela literatura e, conseqüentemente, no resgate do seu valor e de seu devido lugar de prestígio enquanto disciplina formadora do indivíduo.

Cosson (2014) também percebe no letramento literário uma importante proposta de vivenciar a produção artístico-ficcional. Este estudioso considera que o letramento literário se trata de uma prática social e a escola é a agência responsável por promovê-la, visando estreitar cada vez mais as relações entre a leitura (prazerosa e formadora) e o aprendiz. Entretanto, reconhece que para a literatura cumprir o seu papel humanizador é preciso mudar os rumos da sua escolarização (COSSON, 2014, p. 17).

Dentre algumas de suas observações, Cosson (2014) defende a importância da leitura literária e constrói seus argumentos por meio da explanação dos benefícios proporcionados por ela. Segundo o autor, é na prática da leitura e da escrita literária “[...] que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos

discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2014, p. 16). Em outras palavras, a literatura rompe os limites dessas regras, pois sua obrigação não é com o real, mas é permitir ao leitor uma viagem pelo mundo da imaginação. Este se apropria de uma linguagem coletiva e, por meio de suas experiências anteriores, dos conhecimentos consolidados ao longo da trajetória, constrói suas expectativas para a obra se que apresenta: “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 17). Resumindo, cada leitura literária permite um novo olhar, uma nova descoberta.

Em seu percurso para defender a necessidade do ensino tendo em vista práticas de letramento literário, Cosson (2014) aponta alguns problemas no tocante ao trabalho escolar com a literatura. Estes não serão retomados, pois muitos já foram discutidos em capítulo anterior pelo viés de outros estudiosos e que, em certa medida, se aproximam das observações apontadas pelo pesquisador em questão. Entretanto, o estudioso percebe que a relação entre a literatura e a educação infelizmente ainda está longe de ser pacífica, pois, na contemporaneidade, reflexos da crise no ensino de literatura persistem.

Após desenvolver sua crítica às formas normalmente utilizadas para direcionar o ensino de leitura literária, Cosson (2014, p. 23) aponta a seguinte ideia como fator importante no ensino: “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”. Em outras palavras, o pesquisador defende a necessidade de se promover o ensino de literatura voltado essencialmente para a leitura desses textos. Entretanto, conforme visto antes, é muito comum nos espaços escolares o domínio de técnicas de ensino que se prendem ao inverso, relegando a leitura (quando ocorre) ao segundo plano. Não se pretende aqui atribuir irrelevância aos estudos desenvolvidos por outros campos que se dedicam a estudar a arte literária (crítica, teoria e história), mas se propõe – como o letramento literário o faz – a leitura efetiva dos textos como o direcionamento central a conduzir as aulas da disciplina em questão.

Cosson (2014) também informa que não se pode conceber a simples leitura como atividade escolar de literatura. O estudioso explica que é preciso ir mais além

quando se pretende promover o letramento literário (2014, p. 26). Em um dos seus argumentos, informa que “é preciso explorar as potencialidades do texto. É necessário penetrar na obra e explorá-la sobre os vários aspectos na busca pela plena construção de sentidos”. É claro que não se trata de um trabalho fácil para o aluno-leitor, mas o papel do professor é justamente mediar o aprendizado e valorizar as possíveis interpretações construídas pelo aprendiz. Em todo o caso o autor enfatiza: “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2014, p. 47).

O estudioso aponta algumas considerações sobre a leitura que se acredita ser pertinente discutir de forma breve. Segundo ele, a leitura realizada “[...] fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2014, p. 26). Partindo desse princípio, pode-se pressupor que se a escola conseguir desempenhar um trabalho significativo de literatura, o aluno-leitor estará apto a ler nas mais diferentes situações (práticas sociais). Em contrapartida, se a escola não conseguir atrair o educando para a prática da literatura – situação que em sua maioria ocorre – poderá ser infeliz em sua função formadora, o que talvez gere a recusa da leitura literária por parte do aprendiz durante toda sua trajetória.

Outro ponto tratado por Cosson (2014, p. 27) diz respeito ao ato solitário e solidário da leitura. O autor admite que ler é um ato solitário por se tratar de uma ação individual, afinal, cada pessoa lê com os próprios olhos. Mas informa que a interpretação se trata de um ato solidário, pois a leitura ultrapassa os limites do simples movimento individual dos olhos: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Assim, a efetiva leitura – crítica, reflexiva e que possibilita a construção de sentidos por parte do leitor – exige um diálogo constante entre os contextos de produção e recepção, além de abraçar os conhecimentos prévios do leitor.

Diante do exposto no que concerne à leitura, o estudioso aponta ser função do professor “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura

seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29). E acrescenta:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Sobre a seleção dos textos para o letramento literário, o Cosson (2014) propõe alguns direcionamentos e cuidados necessários a serem tomados. Segundo o autor, quando se surgia a dúvida acerca de qual leitura deveria ser proposta para o educando no espaço escolar, era muito simples de responder, pois bastava o docente apenas seguir o cânone para formular essa escolha (COSSON, 2014, p. 32). Entretanto, com o decorrer dos anos a seleção pelo viés do cânone passou a ser questionada. Devido às críticas recebidas, a seleção de obras ora ainda segue o cânone – acreditando-se em sua força inquestionável –, ora já se defende a admissão de textos mais contemporâneos. O impasse é grande, pois há docentes que acabam por defender mais um dos caminhos. O aluno não pode ser privado de conhecer textos recentes, mas também não pode – e, se faltar maturidade do leitor, não vai se interessar – ser apresentado exclusivamente a obras que pertencem ao cânone. Então, como finalmente proceder?

Cosson (2014, p. 34) propõe o seguinte: “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Em outras palavras, é necessário haver um equilíbrio, admitindo-se tanto os textos da força da tradição quanto os mais contemporâneos, pois há obras do cânone, por exemplo, que até hoje são atuais e podem ser trabalhados no letramento literário. Em contrapartida, existem produções contemporâneas que talvez não sejam atuais. Em suma, é necessário considerar a atualidade dos textos nesta forma de letramento, diversificando autores, obras e gêneros na seleção.

O educador é responsável por conduzir o aprendiz no avanço de suas leituras. Devido à sua base de formação e experiência, este profissional deve atuar pensando em considerar primeiramente a bagagem de experiências anteriores trazidas pelo aprendiz para propor as leituras, partindo do que este já conhece. Não

é interessante apresentar logo textos com os quais o aluno não tenha nenhum tipo de familiaridade. Porém, isso não quer dizer que com progresso do aprendiz o professor não deva avançar nas leituras. É fundamental partir para o desconhecido também, pois dessa forma o leitor desenvolverá o conhecimento com a ampliação de seus horizontes.

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 35).

Cosson (2014, p. 40) percebe o processo de leitura dividido em três etapas que conduzem sua proposta de letramento literário: antecipação, decifração e interpretação. A *antecipação* se trata das operações desenvolvidas pelo leitor antes deste mergulhar no texto propriamente dito – são, por exemplo, os objetivos de leitura e os elementos que compõem a materialidade do texto (título, capa, número de páginas). A *decifração* é de fato a leitura das palavras e frases que compõem o texto. E a *interpretação* se trata das relações feitas pelo leitor quando este processa o texto. São as inferências construídas em relação com os conhecimentos prévios trazidos por aquele que lê. Segundo o estudioso:

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. [...]. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. (COSSON, 2014, p. 40-41).

É interessante observar o posicionamento acima. O ato de interpretar, pois, exige muito mais do que a simples decodificação de palavras e frases. É uma conversa entre o texto (produto do seu autor) e o leitor. Para construir o sentido da leitura se deve considerar tanto o contexto dado pelo leitor quanto pela própria obra.

Ao pensar no letramento literário como estratégia a direcionar o ensino de literatura, Cosson (2014) apresenta duas possíveis sequências didáticas como forma de sistematizar o trabalho do educador, estas denominadas de *básica* e *expandida*.

São metodologias a nortear as aulas que podem ser aplicadas em oficina de leitura, por exemplo. Como se pretende propor o letramento literário através do cordel como meio de intervir nos problemas da educação literária, mais adiante se discutirá os resultados da pesquisa prática. Aproveitar-se-á esse momento para apresentar maiores detalhes sobre a sequência básica – escolha desse estudo – na parte da metodologia.

Conforme exposto antes, o letramento literário se apresenta como proposta para um novo olhar no ensino de literatura. Este trabalho não pretende em momento nenhum desvalorizar ou colocar em patamar inferior os métodos utilizados tradicionalmente, afinal, cada época é única, e o que “funcionou” no ensino do passado pode não atender a demanda da atualidade. Tampouco se pretende afirmar que o letramento literário é o único e mais adequado caminho a se seguir. Porém, da forma em que se encontra a situação – da falta de interesse pela leitura literária – é fundamental pensar em meios de atrair o aluno para resgatar, sobretudo, seu prazer na leitura e, conseqüentemente, formá-lo enquanto leitor.

É certo que o trabalho não é simples e, para acontecer, implica diversos condicionantes: formação continuada e preparação docente; tempo para o planejamento docente; recursos didáticos; acesso às obras por meio de bibliotecas ou disponibilizadas para os aprendizes; prática constante da leitura por parte do próprio educador; entre outros. Porém, a boa vontade do educador em abrir os olhos e perceber a necessidade de promover o letramento literário já pode ser o começo.

No ato da leitura, também é imprescindível abrir espaço para o leitor se apropriar da literatura e construir seus próprios sentidos para a produção – proposta do letramento literário. Partindo desse princípio (e reiterando tal concepção outrora explorada), pode-se perceber a aproximação entre os ideais defendidos pela Estética da Recepção com o letramento literário. Os estudos promovidos pela Recepção colocam o leitor – e não o autor ou a produção – no centro da discussão, aceitando sua percepção da obra ficcional. Isso pode ser considerado um avanço nos estudos de teoria literária, pois o leitor passa a agir perante a leitura, contribuindo para a construção do texto.

Souza e Cosson (2011, p. 103) apresentam uma passagem sobre o letramento literário que se acredita ser pertinente aqui expor como forma de reforçar seus ideais e encerrar esse momento:

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

### 3.5 Onde a literatura de cordel se insere nessa discussão?

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 7), “[é preciso] abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância”. Partindo dessa concepção para inserir o cordel no debate, esta forma literária se apresenta como uma rica fonte de informação e entretenimento para o seu leitor. A depender de como seja explorada no cenário educacional, pode ser um tipo de texto a atrair o interesse do aprendiz, servindo de suporte a eventos de letramento literário e, conseqüentemente, auxiliando na formação do indivíduo leitor. Estes e outros aspectos serão discutidos no decorrer deste momento.

Para início de conversa, pode-se dizer que, no Brasil, o cordel é fruto da poesia popular em verso: “As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17). Produção artístico-ficcional muito atrelada à cultura e ao folclore do povo do Nordeste, contando e recontando fatos reais ou imaginários que compõem esse universo, é difícil prestar informações exatas acerca de suas origens (época e região), pois há vários estudos que defendem diferentes hipóteses. Curran (2011, p. 16), por exemplo, comenta que “a tradição folclórico-popular de que o cordel é continuação teve sua origem na Europa, mais especificamente no Portugal do século XVII, mas também na França, na Espanha e na Itália”. Albuquerque (2011, p. 168) também concorda com o fato de que esta produção foi influenciada pelos países da Península Ibérica – sobretudo Portugal – e que sua origem está atrelada à divulgação de histórias tradicionais e narrativas orais presentes na memória popular, conhecida como romance.

A expressão “literatura de cordel” inicialmente foi utilizada para se referir aos folhetos vendidos nas feiras e mercados livres – geralmente eram expostos para venda pendurados em uma corda/barbante (relação com o termo “cordel”) ou sobre

a mala do poeta-vendedor –, sobretudo em pequenas localidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em Portugal. No país lusitano, chamava-se “cordel” o livro impresso em papel barato negociado em locais públicos e, diferentemente do folheto brasileiro, era escrito e apreciado por pessoas que integravam a classe média da população (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19).

A produção literária em questão dispõe de uma íntima relação com a oralidade. No que concerne às suas origens, foi por influência das narrativas orais, das cantorias de viola e dos contos que surgiram os primeiros registros do gênero. Em seus estudos, Cascudo (1939 apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 169) explica que, no Brasil, os folhetos foram introduzidos por cantadores e viajantes que passavam por pequenas localidades e fazendas dedicando-se ao improviso de versos.

A transmissão do cordel também está muito atrelada à forma oral. Albuquerque (2011, p. 163) explica que não só é possível a transmissão de tal produção artístico-ficcional por meio da leitura silenciosa, mas defende sua propagação através de uma leitura comunitária, fato que aproxima esta arte da oralidade – ler pronunciando as palavras para um grupo de pessoas ouvir e se deleitar nos textos:

O folheto de cordel não se constitui apenas de histórias passadas e tradicionais, é, sobretudo, uma produção dinâmica, e esta produção é escrita, porém não é transmitida somente por meio de leitura silenciosa e individual. Ocorre através da oralidade, que se materializa nas leituras comunitárias, fato comum nas regiões rurais do Nordeste do Brasil, graças ao aspecto da musicalidade dos versos presentes nos folhetos.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, era muito comum presenciar situações de uma pessoa letrada adquirir tal literatura e a ler para uma pessoa não letrada numa forma de deixar os ouvintes informados de fatos que permeavam a sociedade ou até como maneira de educar os menos instruídos. Batista (2005, apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 163) informa que o cordel “tem por finalidade ser lido, cantado, representado”. A linguagem popular, acessível – de fácil compreensão e com traços regionalistas –, além do ritmo – com métrica e rima – são elementos característicos desta produção artística.

Ainda numa forma de contextualizar seu percurso, tal literatura já era encontrada em localidades do Nordeste brasileiro no final do século XIX, tanto no interior quanto em grandes centros urbanos. Nesse período, principalmente por



conta da seca que assolava a região, grande parte da população – incluindo muitos poetas do cordel – viu-se obrigada a fugir numa tentativa de sobreviver às adversidades impostas (como a fome e a pobreza). Das considerações de Curran (2011, p. 16), infere-se que a espécie de “êxodo” ocorrida ao longo do século XX proporcionou a proliferação dos folhetos pelo país: é possível encontrar o cordel em regiões como a bacia amazônica, em grandes centros industriais como São Paulo e Rio de Janeiro, e até na capital, Brasília.<sup>14</sup>

Marinho e Pinheiro (2012, p. 22) informam que, entre o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século passado, são definidas as características, as regras de composição e comercialização dos folhetos. É também neste período que se constitui um público leitor interessado na obra.

Inicialmente impressos em tipografias de jornal, com o tempo os próprios poetas passaram a imprimir o cordel em tipografias próprias. Com essa literatura também houve casos de um editor comprar os direitos de publicação de determinado poeta, tornando-se “proprietário” daquela produção. Foi o que aconteceu com João Martins de Athayde, grande editor de folhetos que comprou os direitos da obra de Leandro Gomes de Barros – este reconhecido como o escritor de maior expressão do gênero (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 149).

Os livrinhos em verso impressos em material simples já eram a principal forma de diversão e meio de informação para as massas de nordestinos pobres por volta de 1900 (CURRAN, 2011, p. 16). Como toda produção cultural, o cordel oscilou por momentos de apogeu e decadência. Seu período áureo se deu entre os anos de 1920 e 1950. Geralmente essa literatura era comercializada nas ruas ou através dos correios e, por volta de 1920, passou a ser encontrada nos mercados públicos. No começo, os próprios artistas realizavam a venda, mas depois passaram a existir os revendedores (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 23).

Nos anos 1960, porém, sua produção sofreu um abalo devido à modernização da comunicação de massas no país – o rádio e a televisão passaram a preencher o espaço informativo que antes era do cordel.

Entre os anos 1970 e 1980, os estudiosos brasileiros passaram a concordar com a concepção de que a literatura de cordel era parte essencial da cultura

---

<sup>14</sup> Importante acrescentar que essas grandes cidades foram construídas em grande parte com a mão-de-obra nordestina.

nacional. Assim, nesse período se tornou moda entre uma parte das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Mesmo com transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e das diferentes formas de pensar e agir que envolvem as novas gerações, a produção literária do cordel continua sendo um meio de informar e entreter os leitores na atualidade: “O público, antes oriundo do campo e de regiões isoladas da penetração dos meios de comunicação de massa, hoje é composto também de leitores urbanos, estudiosos e universitários” (AQUINO, 2007, p. 16). É muito comum se deparar na contemporaneidade com a presença do cordel em encontros literários como feira de livros, por exemplo. Nestes eventos se costumam recitar tais produções e as expor para a venda. Albuquerque (2011, p. 171) acrescenta a discussão informando que o cordel, graças as suas formas e temas de abordagem, adquiriu o *status* de obra singular e atraente ultrapassando as barreiras do tempo. Comenta ainda que, com a chegada da internet, os poetas puderam veicular seus folhetos sem a perda da identidade e tradição característicos do gênero.

No meio de tantas considerações que realiza sobre a literatura de cordel, Curran (2009, p. 19) comenta que tal produção artístico-ficcional é fonte de educação e diversão para um grande grupo de brasileiros: “o cordel sobrevive, cumprindo ainda as funções de informar, ensinar e principalmente divertir o público”. Na visão do pesquisador (2011), pode ser tratada como uma espécie de “retrato” do Brasil, pois é reflexo da cultura e da história. Misturando ficção e realidade, a leitura do cordel permite o aprendizado sobre aspectos referentes ao país, seja de elementos ligados a fatos políticos, históricos, a religiosidade, ao folclore e outros. Assim, o estudioso em questão considera o cordel como o “jornal do povo”: vê como o documento popular mais completo do Nordeste brasileiro.

O cordel, como é conhecida hoje esta literatura popular em verso, é o registro escrito da cultura do povo humilde do Nordeste do Brasil, arraigada em seu processo formativo. No meu modo de ver, este tipo de literatura é um dos principais documentos da cultura brasileira, mesmo sendo da cosmovisão do homem comum. Por meio dele pode-se conhecer as raízes culturais de muitos brasileiros. (CURRAN, 2011, p. 13-14).

O ato de contar histórias – sejam estas influenciadas pelo mundo real ou da imaginação – é muito presente na cultura brasileira. O cordel é o registro dessas narrativas em formato de verso. Por meio da informação e da diversão, leva a

conhecimento dos leitores de diversas localidades uma literatura de deleite e reflexão: “A poesia popular (...) retrata e põe em questão diferentes aspectos da sociedade e pode funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 83).

As mudanças enfrentadas pela nação ao longo dos tempos influenciaram nas temáticas discutidas nos folhetos. No início, mais restrita ao universo do campo, costumava reproduzir os desafios (pelejas), numa aproximação do que acontecia entre os cantadores de viola – era proposto um mote aos cantadores durante uma disputa. Com os anos e com a propagação da arte, a abordagem ampliou. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 37-38) não existem restrições temáticas, mas ainda é comum perceber que os aspectos da vida nordestina se destacam, seja através das paisagens, das comidas, dos desejos e dos sonhos do povo.

Graças ao vasto campo ofertado pelo cordel, seus textos possibilitam ao leitor o contato com uma infinidade de histórias: é possível conhecer a vida de personagens históricos como Lampião, Luiz Gonzaga e Getúlio Vargas; realizar viagens fantásticas por lugares imaginários; saber mais sobre o mundo dos bichos (as “lendas” que permeiam suas origens); informar-se sobre temas de ordem político-social (tais como a fome e a seca); ler obras clássicas da literatura brasileira e universal adaptadas para o gênero em questão; divertir-se com histórias de personagens malandros – o humor, inclusive, é uma das marcas do cordel. Existem obras que se dedicam a campanhas educativas como segurança no trânsito e prevenção a doenças. E há até textos que contam a vida de artistas da televisão. Em resumo, o folheto pode empolgar o indivíduo e ser uma ferramenta de aproximação deste com o mundo da leitura.

A respeito da literatura de cordel no Brasil, Albuquerque (2011, p. 181-182) comenta:

É inegável a influência do cordel português na constituição dessa literatura no Brasil, mas não podemos desconsiderar que, mesmo herdados da tradição ocidental, nossos folhetos têm formas e características próprias, principalmente àqueles que versam sobre a terra, os costumes, os fatos políticos, sociais, econômicos, assuntos religiosos, catástrofes climáticas, além da recriação em cordel de famosas obras de escritores brasileiros eruditos. Em vista disso, apresenta uma grande variedade de temas, tradicionais ou contemporâneos, desde os que versam sobre temas de caráter ficcional, em geral aventuras ou histórias de amor, como aqueles que destacam os fatos do cotidiano brasileiro.

O folheto de cordel tem características próprias que o diferenciam das peças populares orais, mas a elas está vinculado na poesia ritmada, na rima, na sonoridade que corroboram para a assimilação do texto, permitindo que o ouvinte perpetue a estória em muitas outras. Com ilimitados temas, retratando a realidade e o imaginário popular brasileiro, numa linguagem poética e de fácil memorização que contribui grandemente para incentivar os relacionamentos sociais, esta literatura popular vem atraindo a atenção dos estudiosos do mundo inteiro como fonte de pesquisa.

Devido à diversidade de folhetos e temáticas exploradas pelo gênero, obviamente que não é possível se dedicar ao trabalho com vários cordéis em uma única pesquisa. Como mais adiante esta pesquisa pretende mostrar por meios práticos o letramento literário através do cordel – aplicação de oficina de leitura para estudantes do 6º ano do fundamental como forma de intervir nos problemas do ensino de literatura –, foi necessário realizar uma seleção. Assim, duas obras em especial foram escolhidas, uma para leitura integral e outra para leitura de fragmentos como motivação. A decisão pela literatura de cordel, o nome dessas duas produções, os motivos da escolha e alguns comentários que sintetizam os textos serão discutidos mais adiante.

Ainda reforçando as características da literatura popular, outro aspecto no tocante ao folheto a ser considerado é sua ilustração que tradicionalmente se dá através da técnica da xilogravura: arte de fazer gravuras em relevo sobre a madeira. Numa espécie de comparação com o carimbo, a madeira, depois de pintada, é prensada na folha. O desenho obtido é conhecido como a xilogravura. Essa arte ilustra as capas do cordel e dizem muito a respeito da obra a ser lida: é uma forma de proporcionar ao leitor um primeiro contato com o texto.

No que diz respeito à relação entre cordel e ensino, percebe-se que consideravelmente se fala da presença do folheto no espaço escolar. Inclusive, são desenvolvidas muitas propostas de trabalho com o cordel, sobretudo na região Nordeste do país. Entretanto, esta pesquisa concorda com Marinho e Pinheiro (2012, p. 11) quando reconhecem que nem sempre tal gênero é abordado de maneira adequada em sala de aula, pois é preciso “(...) se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores”.

Os estudiosos em questão criticam o trabalho com a literatura pelo viés pragmático – principalmente com a literatura popular –, pois acreditam que nenhum leitor aprende a gostar de ler através da assimilação de regras, como a métrica ou a

rima. Este posicionamento se aproxima do que este trabalho defendeu no primeiro capítulo: o ensino de literatura pelo viés da leitura efetiva do texto, e não pelo viés da “dissecação”. Os estudiosos também são contrários ao fato de se justificar o uso do cordel em sala de aula apenas como ferramenta de aprendizagem para outras disciplinas. Na visão dos pesquisadores, tal atitude não parece ser o caminho mais apropriado para uma experiência significativa de leitura do gênero.

Os poetas têm total liberdade para abordar quaisquer temas, “cordelizar” conteúdos de língua materna, de geografia, de história, de ciências etc., mas considerar esses conteúdos escolares como literatura nos parece muito pouco. Todo leitor ou ouvinte de literatura de folhetos aprendeu a apreciar este gênero a partir de narrativas de aventura, de proezas, de pelejas, de notícias cheias de invenção, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações. Ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas. Mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 12).

Das considerações acima, depreende-se como fundamental para o aluno-leitor uma ampla e significativa experiência de leitura do folheto. Ao ser apresentado ao gênero em questão, o aprendiz pode ser tocado por histórias interessantes que o permita sentir e viver a experiência literária. Pode ser atraído por estas narrativas em forma de verso ao ponto de querer ler outras obras sem imposição – atitude geralmente percebida nos espaços escolares –, mas pelo prazer e pela gratuidade, fatores que conseqüentemente auxiliarão no desenvolvimento do sujeito enquanto leitor. É claro que essa gratuidade defendida não impede o trabalho escolar de literatura. É necessário o educando sentir a liberdade (prazer/fruição). Mas para isso, é preciso também o professor acompanhar o processo, sem impor direcionamentos para interpretações, e sim com o objetivo de sanar as dificuldades que possam surgir, evitando o distanciamento do aprendiz durante a leitura.

Por meio da literatura de cordel o docente pode encontrar um terreno fértil para atrair o educando ao mundo da leitura, pois a atmosfera contagiante proporcionada pelos folhetos pode abrir um leque de possibilidades ao ensino. Assim, pode ser um possível ponto de partida:

A experiência alheia alçada ao nível do símbolo artístico nos convida ao prazer da leitura. Está aí, possivelmente, um ponto de partida

para o trabalho com a literatura: pensar com os próprios alunos sobre estas experiências de alegria que nascem dos *lábios* que narram, que encenam, que pelejam, que protestam, que dão voz e corpo aos sonhos e emoções. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 15).

Entretanto, é importante esclarecer o seguinte: para haver uma aprendizagem significativa e transformadora do sujeito através do cordel, tudo vai depender de como o ensino de literatura é proposto em sala de aula. É evidente que características como a simplicidade da linguagem numa aproximação com a oralidade, a diversidade de temáticas, o humor, o ritmo, a brevidade das histórias narradas e outros aspectos podem contribuir com a organização do ensino, colocando o folheto do cordel como possível ponto de partida. Mas o educador não deve esperar encontrar “fórmulas” prontas, pois tanto o cordel quanto outros tipos de textos literários são mais uma espécie de “suporte”, uma forma em se apresenta. Nesse sentido, é função do professor adaptar seu trabalho às mais diversas situações e níveis escolares tendo sempre em vista a formação do leitor.

Ainda realizando considerações no tocante à relação cordel e ensino, Marinho e Pinheiro (2012, p. 49) informam que é preciso se pensar em novos espaços para se apresentar esta arte-ficção aos jovens – a escola pode ser este lugar. Também acrescentam que este gênero em muito se aproxima à literatura infantil. Este talvez seja outro fator a influenciar positivamente o trabalho com o folheto em sala de aula: pensar em apresentar o cordel ao aluno é pensar em abrir para ele um leque de histórias atrativas, possibilitando a este mergulhar no universo da fantasia.

Hoje, em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, em locais como mercados e feiras, terreiros de casas e alpendres, é preciso pensar novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens. Percebemos algumas aproximações entre a literatura popular e a recente literatura infantil brasileira. Há, em muitos cordéis, traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel.

Numa forma de “repreensão”, os estudiosos informam que o educador deve ter o cuidado para não tratar o cordel simplesmente como relato jornalístico. Embora muitas produções do gênero retratem fatos cotidianos conforme exposto em momento anterior, é importante valorizar principalmente o aspecto ficcional da obra. Afinal, é uma produção literária e como tal também há o lado inventivo e artístico do

escritor. Conforme visto no letramento literário, a especificidade maior do texto artístico é o seu traço de ficcionalidade.

Na sala de aula, é importante que o professor tenha sempre a preocupação de não transformar o folheto em mero relato jornalístico. O que interessa é perceber como o poeta se posiciona diante da história, tendo sempre em vista o caráter ficcional desta produção. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 106).

Em um estudo que versa sobre a formação do leitor através do cordel, Conceição e Gomes (2016) sugerem a introdução da literatura popular como meio de motivação e despertar do interesse. Na visão dos estudiosos, tal gênero pode fomentar o prazer estético de maneira atrelada à formação crítica do leitor. Trata-se, pois, de uma produção significativa que deve compor o repertório de leitura proposto ao aprendiz.

Os autores em questão defendem a ideia de que o ensino deve propor um diálogo multicultural. Partindo dessa concepção, a escola não deve se limitar a apresentar ao aluno apenas a cultura canônica (constituída por força da tradição), mas deve explorar também as culturas populares, locais e de massas “[...] para torná-las objetos de estudo e crítica e proporcionar um diálogo aos textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com os textos da cultura valorizada” (CONCEIÇÃO; GOMES, 2016, p. 98). Pensando a educação dessa forma, o educador oportunizará ao discente a ampliação de seus saberes culturais.

Ao tratar de propostas que visam intervir nos problemas de leitura presentes em sala de aula, Conceição e Gomes (2016) propõem uma possível saída por meio da oficina de leitura do cordel. É um caminho de experienciar esta literatura objetivando articular os conhecimentos proporcionados de forma lúdica e prazerosa. Organizam as vivências com o gênero considerando fatores como: a recepção do leitor diante do cordel, a leitura do texto em voz alta, a performance e a formação do leitor crítico. Os pesquisadores acreditam que é possível despertar o interesse do discente por meio de uma leitura compartilhada do cordel (o espaço da sala de aula favorece esse tipo de proposta). Essa leitura pode ser realizada em voz alta, por exemplo, pois tal gênero favorece – primeiro por parte do docente para depois ser proposta ao aluno. Mesmo escrito, a recepção do cordel em muitos casos se dá pela oralidade, encontrando na voz um forte instrumento de comunicação. Acrescentam também que o professor deve incentivar a performance do educando através da

vocalização e da encenação dos cordéis lidos (CONCEIÇÃO; GOMES, 2016, p. 100).

Ainda no que concerne à formação do leitor através da literatura popular, os autores também discorrem sobre outros pontos importantes. Esclarecem que a escola em seu papel formador deve proporcionar momento de leitura integral do cordel em classe (2016, p. 102). Informam também que é preciso suscitar a emoção e a curiosidade do aluno para tornar o cordel uma leitura desejável (2016, p. 105). Mas esta pesquisa acredita que, diante de tantas considerações, talvez uma das mais relevantes apontadas por Conceição e Gomes (2016) seja a que defende a fruição do cordel como fundamental: “O entendimento das especificidades do cordel ficam bem mais claras quando o educando vivencia a fruição do cordel, primeiro” (2016, p. 106). Em outras palavras, os estudiosos abordam a necessidade de experienciar a leitura do cordel de forma prazerosa em primeiro lugar, desfrutando da gratuidade (segundo exposto em momento anterior) de suas histórias.

Acrescentando à discussão da formação do leitor por meio do cordel, Marinho e Pinheiro (2012) propõem algumas sugestões metodológicas de trabalho com o gênero. Antes de apresentá-las, porém, defendem que o trabalho com a literatura popular pressupõe uma relação de “empatia sincera e prolongada” e “uma relação amorosa”. Ou seja, é preciso o leitor se identificar e criar uma espécie de envolvimento afetivo com tal produção ficcional. Além disso, é preciso manter uma atitude humilde e receptiva da cultura popular “[...] para poder apreender-lhe os sentidos e não interpretá-la de modo redutor” (2012, p. 125). O foco não é, por outro lado, dar maior valor as produções populares como o cordel, e sim compreender estas em seu espaço ou contexto cultural – por meio de critérios estéticos específicos – para poder notar sua dimensão universal (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 125-126).

Os estudiosos (2012, p. 126) informam que o método de trabalho com o cordel deve ser capaz de promover o diálogo entre a cultura da qual ele faz parte e os participantes do processo educacional, pois é possível haver na comunidade escolar indivíduos que mantenham algum grau de proximidade com a literatura popular. E acrescentam:

A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. Neste sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas



que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126-127).

Sobre a citação exposta depreende-se o seguinte: muito embora o cordel tenha encontrado terreno fértil na região Nordeste, é bem possível um trabalho significativo com esta literatura em outras regiões do país.<sup>15</sup> Basta o educador ter a sensibilidade para perceber quais textos circundam a comunidade local e explorar tais produções em sala de aula.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 127) também apontam que as atividades escolares propostas por meio da leitura do cordel precisam fazer com que esta literatura seja vivenciada pelo aprendiz e “[...] não apenas observada como algo exótico para alguns”. Para se “viver” a arte literária, experimentando a leitura como ação humana imprescindível à formação cultural e intelectual, os estudiosos comentam que deve ser cultivado no aluno o prazer de ler. Mas alertam que é preciso haver no ensino a busca pela significação para fazer a leitura adquirir importância. Dessa forma o texto ficcional não será esquecido com o tempo.

Partindo do princípio de que o gosto pode e deve ser educado, é fundamental insistir na leitura [...]. E leitura muitas vezes como trabalho na busca de significação. É inegável que o prazer de ler deve ser cultivado, mas ele não pode também ser bestializado. Isto é, em nome do prazer de ler há uma tendência forte de cultivar a facilitação, de eliminar o esforço pessoal, o trabalho de compreensão. Dessa forma, tudo fica confortável, mas descartável. Um livro lido há um mês, logo depois já está esquecido. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 128).

Nesse sentido, é fundamental que a escola promova experiências significativas de leitura, tanto do cordel quanto de outras formas literárias. Não se trata de impor como obrigação a leitura e a realização de tarefas, tampouco é deixar o ato de ler à deriva, sem direcionamento. Mas se trata de pensar em estratégias atrativas de vivenciar a literatura (tornando a experiência de cada leitura única e especial), tendo em vista a formação do sujeito que perceba o exercício da leitura como prática importante na sua vida.

---

<sup>15</sup> Segundo exposto no percurso histórico do gênero, a organização social brasileira de certa forma favoreceu a distribuição e popularização do cordel.

Retomando algumas sugestões metodológicas de trabalho com o folheto, “É sempre bom sondar o “horizonte de expectativa” de nossos leitores. De que gostam? Quais seus interesses mais imediatos? Como encaram experiências diferentes das suas? Que experiências culturais lhe são mais determinantes?” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 127). Essa sondagem pode auxiliar o educador na seleção do cordel a ser proposto na escola. É fato também que uma atividade fundamental com o gênero em questão é a leitura oral.<sup>16</sup>

Influenciado pelas as orientações de Marinho e Pinheiro (2012, p. 129-142) no que tange a métodos de ensino com o cordel tendo em vista experiências significativas de leitura, este trabalho apresenta algumas sugestões de trabalho com o gênero as quais passam a ter destaque:

- É importante ouvir as experiências dos alunos para extrair os conhecimentos prévios destes. Em outras palavras, o educador deve investigar o que os discentes de sua turma sabem acerca da literatura popular a fim de formar seu diagnóstico e, conseqüentemente, pensar em estratégias de trabalho com o gênero no espaço escolar.
- Devido à diversidade de temas presentes (situações humanas, comédias, tragédias, relatos históricos ou imaginários...), pode-se promover debates em sala de aula a partir da leitura do cordel. Nesse debate pode também, por exemplo, realizar um confronto entre as narrativas lidas e outras histórias a fim de refletir sobre os diversos papéis da literatura.
- Discutir as xilogravuras presentes nas ilustrações dos folhetos é outra atividade importante que pode ser realizada em sala. Os estudantes precisam conhecer melhor esta arte tão atrelada ao cordel – suas condições de produção; sua relação com a história contada no livro; entre outras questões pertinentes.
- Após a leitura do cordel, o educador pode propor uma esquete em que os envolvidos retratem uma cena ou passagem marcante da história. É uma forma de “recontar” o texto improvisando a dramatização de uma situação experienciada na leitura. Uma atividade como esta, além de ser agradável,

---

<sup>16</sup> Em voz alta e, se possível, realizar mais de uma leitura.

“[...] recupera a capacidade da criança e do jovem de fantasiar, de recriar a realidade [...]” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 130).

- Sabendo que os versos presentes nos folhetos podem ser cantados, o educador pode explorar a musicalidade do cordel com a classe: cantar com o grupo o próprio texto lido ou uma música que tenha algum tipo de relação com a história talvez sejam experiências prazerosas.
- Outra sugestão para o trabalho com o cordel na escola é a ilustração livre de algumas passagens da narrativa. O educador pode sugerir ao aprendiz que retrate, por meio de um desenho ou de uma pintura na tela, um instante da leitura, realizando uma produção intertextual.
- Promover uma Feira de Literatura de Cordel é uma boa ideia de vivenciar a leitura e mobilizar a comunidade escolar – claro que isso dependerá do local e das condições de trabalho. São algumas atividades que podem ser desenvolvidas ao longo da feira: venda de folhetos; exposição de xilogravuras; confecção de um mural com reportagens sobre tal literatura e escritores desse gênero; exposição de filmes ou encenação de peças influenciadas pelo cordel; convidar para “desafios e improvisos” artistas emboladores e violeiros; entre outras.

É importante destacar que tais sugestões metodológicas propostas para o trabalho com a literatura popular ao longo das últimas páginas não devem ser elencadas como únicas ou mais apropriadas. Como o próprio nome diz, são sugestões. O educador pode e deve ter total liberdade para realizar suas adaptações ou até criar novas estratégias de experienciar a leitura do cordel. O fundamental talvez seja o professor e a escola num todo perceber que a leitura, tanto do folheto quanto de outros textos ficcionais, requer um olhar diferenciado. Não se pode mais insistir num ensino pragmático que acaba promovendo o distanciamento do aluno. É preciso sensibilidade para motivá-lo através de propostas lúdicas, alegres. Pensando dessa forma, o professor certamente há de atrair o interesse do educando para a literatura.

É interessante perceber também que tanto os posicionamentos dos estudiosos citados quanto as considerações acrescentadas pelo pesquisador responsável por este trabalho apontam direcionamentos para se experienciar a leitura de textos do cordel tendo em vista práticas sociais de letramento literário.

Vivenciar a leitura oral e coletivamente, debater as leituras, intertextualizar com outras obras, dramatizar cenas, exibir filmes que dialoguem com a produção explorada e outros métodos são simples e possíveis estratégias que podem ser adotadas pela escola visando promover à formação do leitor em eventos de letramento literário.

Os elementos característicos da literatura popular, seu percurso histórico (que favoreceu a popularização dos textos nas mais diversas regiões do Brasil), a intenção de divertir e informar com toques de humor em uma linguagem acessível, todos estes são fatores que permitem este estudo acreditar num novo olhar para o ensino de literatura, atrelando o letramento literário e o cordel de forma parceira. É claro que para isso ocorrer o docente precisa repensar em como deve conduzir suas aulas. É preciso apresentar a leitura de textos ficcionais de forma prazerosa, atraindo o interesse do aluno por meio de estratégias que tornem a leitura significativa para sua vida. Assim, o livro não será esquecido e se tornará instrumento de transformação humana. Talvez somente dessa forma a escola cumpra seu papel formador.

### 3.6 Reforçando as ideias antes da prática

Considerando que a ideia central deste trabalho é apresentar uma nova proposta para o ensino, atrelando o letramento literário e o cordel como forma de intervir nos problemas que permeiam a recusa à literatura por parte de muitos estudantes, acredita-se que foi essencial iniciar esta segunda etapa da pesquisa revisitando estudos da teoria literária que fornece suporte para colocar o leitor no centro da discussão. Afinal, pretende-se possibilitar a formação do sujeito que sinta prazer e interesse por obras ficcionais, considerando suas impressões e suas expectativas diante da leitura. A proposta não é considerar o que o texto ou o autor pretende dizer, mas sim o que o leitor depreende da leitura realizada. Assim, as reflexões proporcionadas pela Estética da Recepção possibilitaram embasamento teórico para fortalecer os propósitos estabelecidos. Trata-se de uma corrente sociológica que propôs em sua época um novo olhar para o estudo da literatura, assim como este trabalho também propõe.

Sabe-se, entretanto, que o ato de abrir espaço para o leitor expor suas impressões diante do texto encontra certa resistência, pois ainda se insiste no

ensino de literatura pelo viés mecanicista que em muito se aproxima da vertente estruturalista. Livros didáticos e até educadores “apresentam” (em muitos casos impõem) interpretações que necessariamente não são ou foram construídas pelo leitor – lembrando que cada leitor é único e cada leitura é uma nova leitura. Estes e outros fatores agravam ainda mais a “crise da leitura” instaurada há várias décadas.

O educador por ser diretamente responsável pela formação do aprendiz tem o papel de realizar tal condução formadora de maneira satisfatória. Sabendo disso, no decorrer do ensino torna-se imprescindível ouvir as impressões do aluno, pois as reflexões construídas no ato de ler conduzem à formação do sujeito crítico e participativo inserido em práticas sociais. O leitor não é mais visto como ser passivo, e sim ativo no processo, pois contribui com a construção de sentidos para o texto.

Embora se tratem de campos que exploram cada qual sua área específica, a Estética da Recepção e o letramento literário se somam na medida em que, segundo exposto antes, situam o leitor no papel de protagonista do processo de construção de sentidos para a leitura realizada.

Por uma série de fatores exposta ao longo do último momento, o cordel é um tipo de texto artístico-ficcional que pode favorecer o processo do letramento literário. Considerando que as práticas sociais de letramento devem levar em consideração o trabalho com textos atuais conforme aponta Cosson (2014), os folhetos, embora muitos sejam ou não de publicação contemporânea, permanecem refletindo e transmitindo a cultura do povo brasileiro. É uma espécie de “retrato” em que ficção e realidade se misturam e, de forma bem-humorada, promovem diversão, informação e educação. Talvez não exista forma literária mais genuinamente brasileira do que o cordel, fator que pode favorecer sua recepção entre o aluno-leitor.

Porém, é importante esclarecer o seguinte: assim como este trabalho acredita ser possível promover o letramento literário do aluno por meio do cordel – podendo este gênero, inclusive, ser adotado como possível ponto de partida para inserir o educando no universo da literatura –, também se acredita que o letramento literário pode ocorrer intermediado pela leitura de outras formas ficcionais. Tudo vai depender de como o educador vai intermediar o processo. Este deve pensar em estratégias interessantes de trabalhar o texto literário em sala de aula tendo em vista atrair o aprendiz e conduzi-lo à formação leitora.

Diante de todo o exposto, acredita-se que agora é necessário dar outro norte a esta produção. É preciso vivenciar e comprovar se o letramento literário por meio

do cordel pode de fato permitir “um novo olhar para o ensino de literatura”. Isso será revelado através de uma experiência prática com estudantes do ensino fundamental, momento este a ser descrito no próximo capítulo.

## 4 PESQUISA EM AÇÃO

### 4.1 Abertura

Numa forma de iniciar a conversa deste último capítulo, acredita-se que não é difícil perceber que a literatura enquanto disciplina escolar passa – fazendo uso de um discurso metafórico – por um período de “nuvens carregadas” no cenário atual. Segundo visto em momento anterior, com o passar dos tempos a leitura literária veio perdendo espaço enquanto instrumento de deleite e reflexão. Isso não quer dizer necessariamente que os textos tenham perdido a beleza, ou que tenham perdido em termos de qualidade de produção. Talvez o problema maior esteja na forma adotada para se apresentar as obras ao aprendiz. Este, quando não sente atração pelas palavras capazes de encantar, infelizmente tende a se distanciar da prática de leitura – fato que deixa em evidência a dificuldade da escola enquanto instituição responsável pela formação do leitor.

Entretanto, é justamente por saber deste problema de recusa à leitura literária que a escola precisa refletir sobre os métodos de ensino adotados. Em outras palavras, “não se pode fechar os olhos e deixar o “bonde” passar!”. É preciso reconhecer que dificuldades existem e pensar em caminhos de promover a aproximação entre a literatura e o leitor, de forma que o educando perceba a leitura como prática agradável a contribuir com sua formação.

Ao longo de dez anos atuando como docente na área de Letras, o pesquisador responsável por este estudo sempre compreendeu, antes de tudo, que o trabalho de formar o leitor não é tarefa simples. Em muitas realidades diversos condicionantes interferem na qualidade do ensino de literatura e talvez seja desnecessário – ou até injusto – apontar culpados para o caos instaurado. Sabendo da importância da leitura para a vida, conduzir a formação do aluno-leitor é mais um desafio a “bater à porta” das salas de aula, e tanto o educador quanto a escola precisam estar preparados e dispostos a enfrentar.

Quando surgiram as primeiras ideias desta pesquisa, buscou-se, além de compreender as dificuldades que a educação enfrenta na formação do leitor, pensar em meios práticos e atraentes de propor o texto literário ao educando. Visualizar os problemas sem apontar formas de combatê-lo é como uma doença sem remédio para a cura. Assim, tal preocupação motivou a se pensar em meios de vivenciar a literatura tendo em vista proporcionar ao aprendiz uma experiência significativa com

a produção artístico-ficcional. As discussões teóricas desenvolvidas e os comentários de experiências bem sucedidas no âmbito do ensino por parte de outros pesquisadores fazem este estudo acreditar no potencial da parceria “letramento literário e cordel”.

Entretanto, a investigação nunca pensou em se limitar apenas a aspectos teóricos ou a comentários. Talvez esta limitação não deixasse a proposta do trabalho com força ou respaldo suficiente. Pensando nisso, foi preocupação deste aplicar a proposta numa experiência prática.

Este capítulo se destina em especial a fazer o registro de uma experiência com estudantes do 6º ano do ensino fundamental que tiveram a oportunidade de vivenciar práticas sociais de letramento literário através da leitura do cordel – objetivo principal. Essa foi a fórmula pensada para comprovar (ou não) a ideia do “novo olhar para o ensino de literatura”. Primeiramente, porém, julgou-se necessário empreender uma entrevista com os envolvidos por meio do preenchimento de um questionário semiestruturado. O contato anterior possibilitou construir uma espécie de diagnóstico sobre as experiências de aprendizagem dos discentes no que concerne ao estudo de literatura, em especial do cordel. A estes alunos, respeitando seus saberes prévios e o contexto em que estão inseridos, como a literatura foi apresentada? Por meio de quais materiais? Os métodos de ensino adotados são atrativos? O que sabem a respeito do cordel? As respostas fornecidas nos questionários permitem este estudo afirmar que a situação não é das melhores.

Em seguida, sucedeu-se a intervenção ao problema. Foi elaborada uma sequência didática com o objetivo de possibilitar ao aluno-leitor experiências de letramento literário através de uma obra do cordel. Esta sequência pode servir como sugestão para auxiliar o trabalho do educador em sala de aula (tendo em vista formar o leitor crítico e participativo inserido em eventos de letramento). Acredita-se que a proposta pode ser um meio de conduzir o aprendiz à prática constante da leitura literária ao longo da vida. A sequência didática construída foi aplicada em 3 encontros que contaram com a participação dos alunos selecionados para a pesquisa e entrevistados inicialmente. Tal experiência também será descrita neste capítulo.

Por fim, realizou-se uma nova rodada de entrevistas visando observar o parecer dos alunos sobre a vivência do letramento literário através do folheto. Se a experiência foi positiva... Se os envolvidos se identificaram com a proposta e se



interessaram pela leitura do cordel... Essas reflexões serão respondidas ao longo do capítulo e mais adiante nas considerações finais. Existe um ditado que diz que “há um tempo para cada coisa”. Sendo assim, é o tempo de descrever a experiência, momento que se sucederá ao longo das próximas páginas.

## 4.2 Contextualizando a pesquisa de campo

### 4.2.1 Das escolhas realizadas e alguns esclarecimentos

Desde o surgimento das primeiras ideias que movimentaram este estudo, sempre foi uma preocupação do pesquisador deste aplicar através de meios práticos a proposta do “novo olhar” com um grupo de discentes regularmente matriculados em uma escola da rede pública – meio de comprovar ou refutar a hipótese pensada para o ensino de literatura. E como se trata de uma análise de dados e posterior intervenção, algumas escolhas se tornaram previamente necessárias visando cumprir os objetivos.

Sabendo disso, desde a elaboração do projeto se viveu uma espécie de dilema sobre algumas questões: onde a pesquisa prática – em qual contexto – poderia ser realizada? Com alunos de qual nível escolar? Qual a obra do cordel a ser trabalhada integralmente nos encontros de leitura (intervenção) com o objetivo de possibilitar aos envolvidos experiências de letramento literário? As escolhas foram realizadas. Quais foram e o que as motivaram passam a ser objeto de discussão a partir de agora.

- Nível escolar (ano):

A primeira das escolhas realizadas diz respeito ao nível escolar dos aprendizes selecionados. Este trabalho optou por selecionar alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental (anos finais) por acreditar ser esta fase um período de transição na vida escolar do aprendiz. Essa crença se explica por alguns aspectos, a começar pela organização do sistema educacional da rede pública de ensino no país. Como se percebe nas escolas brasileiras, basicamente um(a) único educador(a) é o responsável pela tarefa de formação do leitor – além da missão de trabalhar com as demais disciplinas – ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental. Trata-se de um(a) professor(a) polivalente que se depara com o

desafio de alfabetizar/letrar o aluno e inserir este no universo da leitura. Este(a) profissional talvez seja a primeira pessoa a apresentar textos ao educando, e sua experiência docente pode interferir no sucesso ou insucesso do aprendizado. Fatores como a seleção dos textos, as estratégias de ensino adotadas, a experiência do educador enquanto leitor – espera-se por parte deste a prática constante da leitura e o domínio de um vasto acervo de obras –, o contexto escolar e os materiais disponíveis de certa forma influenciam positivamente ou negativamente na formação do estudante. É evidente que também existem outros condicionantes como, por exemplo, a base de formação do discente (se domina o código linguístico, realiza e compreende a leitura) e suas experiências anteriores de leitura (como os textos foram apresentados). Diante dos desafios é fundamental que o educador (independente do nível de escolarização em que atue) seja um profissional capaz de possibilitar o ensino de literatura com o objetivo de formar o educando apaixonado e transformado pela leitura. Este deve se perceber como mediador do aprendizado e não como o “dono da verdade” ou como a figura principal do processo. Deve possibilitar o diálogo com o aprendiz, visando incentivá-lo a expor suas impressões e construir sentidos para o texto. Tais discussões de certa forma retomam as abordagens desenvolvidas em momentos anteriores.

Acredita-se que os primeiros anos de escolarização são determinantes para formar, reformar ou, no pior dos casos, deformar o aluno enquanto leitor. Por este motivo se torna mais do que necessária à preparação do professor e da escola num todo para ofertar uma educação de qualidade, que possibilite uma aprendizagem significativa de leitura literária tendo em vista o letramento do indivíduo.

Antes de prosseguir, é importante salientar que não se está duvidando da capacidade do professor do ensino fundamental (anos iniciais). Também não se pretende penalizar o sistema educacional brasileiro por designar a um único educador (por ano/série) a responsabilidade de formar o aluno no campo da leitura e nas mais diversas áreas do conhecimento. Não são objetivos da pesquisa entrar nessas discussões. Mas é fundamental perceber o seguinte: é possível experienciar a leitura literária de maneira a promover o aprendizado da forma em que o sistema se encontra. Acredita-se que tudo vai depender da experiência do educador e de como este conduz as aulas de literatura. Se influenciar o aluno positivamente – através de estratégias atraentes que estimulem cada vez mais a leitura literária –, certamente a escola estará cumprindo seu papel na formação do leitor.

Dando continuidade a justificativa da escolha, é então justamente no 6º ano do ensino fundamental (início do 3º ciclo e 1ª turma dos anos finais) que o discente se depara com uma espécie de “divisor de águas”. Trata-se de uma nova realidade em que o aprendiz fica diante de diversas disciplinas e em contato com diferentes professores. Aquela aproximação maior entre docente e educando percebida nos primeiros anos de escolarização de certa forma se reduz e o aprendiz pode sentir esta mudança. A depender do professor que leciona neste nível (ensino fundamental – anos finais) e de sua formação, as aulas de português podem, por exemplo, se reduzir ao estudo de aspectos gramaticais da língua e, infelizmente, a leitura literária pode ficar em segundo plano – tal situação é muito comum na educação brasileira. Em determinadas situações, a formação do leitor é até bem desenvolvida nos primeiros anos do ensino fundamental graças a um bom trabalho do docente com literaturas do universo infantil atrelado a estratégias atraentes tendo em vista o letramento do sujeito. Mas a nova realidade dos anos finais do ensino fundamental pode conduzir o aprendiz a se distanciar da prática leitora, deixando-o mais “relaxado/acomodado” para ler quando “julgar conveniente” – ou pelo próprio prazer (o que é o ideal, mas dificilmente acontece) ou por imposição da escola.<sup>17</sup> Para que o educando não se perca diante da nova realidade, a escola precisa reunir forças para ofertar um ensino de qualidade onde o aluno possa sentir prazer ao vivenciar a literatura e perceber a importância desta prática ao longo da sua formação e durante todo seu percurso de vida.

É importante ainda esclarecer outro ponto: embora este estudo tenha optado por selecionar um grupo de alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental para aplicar a pesquisa na prática – tanto nas entrevistas para diagnosticar o problema quanto na intervenção –, isso não quer dizer necessariamente que o letramento literário por meio do cordel só ocorra ou seja possível de ser aplicado a discentes desta turma. Conforme se perceberá ao longo deste capítulo, as estratégias e materiais adotados para promover o letramento literário, a obra do cordel selecionada para leitura integral e a sequência didática elaborada para

---

<sup>17</sup> Importante esclarecer que essa situação é muito relativa e o inverso também pode ocorrer, com maior prática de leitura nos anos finais e deixando a desejar nos anos iniciais.

nortear o trabalho em aulas ou encontros de leitura podem ser aplicadas em outras séries do ensino fundamental (anos finais) ou até do ensino médio.<sup>18</sup>

- Cordel adotado:

A segunda escolha pensada para a aplicação da pesquisa na prática foi acerca de qual obra literária do cordel poderia ser adotada para leitura integral nos encontros de leitura – intervenção ao problema. Pensou-se, a priori, em deixar para apresentar tal escolha mais adiante, próxima das descrições da metodologia e da intervenção. Porém, como já se tratou de algumas questões referentes ao trabalho com o cordel em sala de aula no momento anterior, julgou-se pertinente antecipar.

Diante do vasto acervo de folhetos existentes, este estudo optou por selecionar a obra *As Proezas de João Grilo*, dos autores João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde. Essa escolha se justifica por ser uma grande oportunidade de os participantes entrarem em contato com um personagem conhecido da literatura brasileira. João Grilo é uma figura ilustre que tem origem na literatura popular e caiu nas graças do público ao aparecer intertextualizado na obra *O Auto da Compadecida* (1955), peça teatral escrita por Ariano Suassuna que bebe na fonte do cordel e promove um belo trabalho intertextual. Esta produção foi posteriormente adaptada para o cinema no ano 2000 – Direção de Guel Arraes, com o ator Matheus Natchergaele interpretando o personagem João Grilo –, adquirindo, assim, maior projeção e admiração entre os brasileiros, o que de certa forma divulgou ainda mais o personagem.

Antes de prosseguir, é importante esclarecer que, muito embora haja esta ligação entre as obras *As Proezas de João Grilo* (cordel) e *O Auto da Compadecida* (peça teatral), apenas a primeira foi objeto de leitura integral com o grupo de alunos do 6º ano, conforme será descrito mais adiante. A segunda produção foi trabalhada apenas por meio da exibição de algumas cenas do filme brasileiro como forma de os

---

<sup>18</sup> Considerando a obra escolhida para a aplicação prática deste trabalho (a ser apresentada no próximo momento), recomenda-se sua leitura pelo menos em turmas pertencentes aos níveis destacados. Entretanto, para o educador dos anos iniciais que se interessar pela proposta do letramento literário por meio do cordel, existe uma infinidade de histórias empolgantes que podem despertar o interesse do educando pelo gênero. O docente precisará, então, ter a sensibilidade de selecionar um folheto capaz de atrair seus alunos e pensar em meios de possibilitar experiências de letramento literário (planejar a aula elaborando uma proposta – sequência didática – que se adeque à produção selecionada). Para os discentes menores o professor pode, por exemplo, escolher histórias que retratem o universo dos bichos ou de viagens para lugares fantásticos ou reinos distantes. Narrativas em formato de verso como estas costumam despertar o interesse do pequeno leitor em formação e a literatura de cordel é uma rica fonte nesse aspecto.

discentes perceberem a ligação (paralelo intertextual) entre as produções literárias. Outra obra pertencente ao gênero cordel que também forneceu suporte para a elaboração da sequência didática visando promover experiências de letramento literário foi *O Cavalo que Defecava Dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros. Esta produção – também utilizada por Ariano Suassuna para realizar o trabalho intertextual na composição do seu *Auto* – foi adotada apenas como meio de motivar os participantes à leitura integral do cordel selecionado para tal. Assim, *O Cavalo que Defecava Dinheiro* contribuiu com algumas estrofes que foram lidas para os participantes nos primeiros momentos dos encontros de leitura.

É fundamental destacar ainda que a estratégia de trabalho por meio de fragmentos se tornou necessária com *O Cavalo que Defecava Dinheiro*, uma vez que um dos objetivos nos momentos iniciais da oficina de leitura foi possibilitar aos envolvidos perceberem a ligação entre os textos (fragmentos do cordel e versão adaptada para o cinema) para, conseqüentemente, sentirem-se cada vez mais motivados à leitura integral de *As Proezas de João Grilo*. Mas para os participantes terem um conhecimento mais amplo sobre a produção em questão, durante a mediação da oficina se realizou uma breve síntese oral da literatura de Leandro Gomes de Barros. Será melhor de compreender toda a dinâmica do diálogo entre os textos com a observação da sequência didática e ao longo da descrição dos encontros.

A opção por *As Proezas de João Grilo* também se explica por outros motivos que serão discutidos, a começar pela seleção dos textos comumente adotados no ensino fundamental (anos iniciais). Pensando em possibilitar ao educando em seus primeiros anos de vida escolar o acesso a uma literatura rica, acessível e de fácil compreensão, não é difícil perceber a preferência (talvez intencional e estratégica) da escola pela utilização de narrativas de caráter fantástico (contos) ou histórias onde os personagens aparecem personificados em animais e questionam o comportamento humano (fábulas) praticamente como via de regra para o trabalho de leitura.<sup>19</sup> Geralmente o primeiro contato do leitor com a literatura ocorre por meio do trabalho com tais produções. Estas inegavelmente dispõem de um universo a favorecer o desenvolvimento do imaginário e contribuem com a formação do indivíduo enquanto leitor.

---

<sup>19</sup> É evidente que outros tipos de textos literários também são explorados como, por exemplo, o poema e pequenas crônicas.

Mesmo sabendo que há uma infinidade de folhetos que abordam histórias de caráter fantástico ou fabular, a pesquisa optou por explorar outro caminho, não por julgar como errada ou ultrapassada essa preferência no trabalho com a leitura literária geralmente desenvolvida pela educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), mas como forma de possibilitar aos discentes o contato com outra abordagem do universo artístico-ficcional. O cordel, conforme estudado no capítulo anterior, dispõe de amplo leque de histórias que vão desde as narrativas fantásticas, até relato de fatos históricos. Como é uma literatura capaz de divertir e informar/ensinar seus leitores, pensou-se em *As proezas de João Grilo* por conta do toque de humor evidenciado graças às peripécias aprontadas pelo personagem. Através de sua inteligência e malandragem, João Grilo entra e sai de situações difíceis com extrema facilidade. Personagens que se destacam pela esperteza são frequentemente encontrados ao longo da literatura popular. Pode-se citar algumas destas obras em que aparecem como, por exemplo, no próprio *Cavalo Que Defecava Dinheiro*, além de *Pedro Malasartes* e em *Cancão de Fogo*. Isso de certa forma deixa claro que o tema/mote da malandragem é uma abordagem presente nos folhetos.



Imagem 1 – Capa do folheto *As Proezas de João Grilo*

Sobre a obra selecionada para leitura integral nos encontros de leitura, é difícil de precisar com exatidão o ano de sua publicação.<sup>20</sup> Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 66), existe uma polêmica sobre a quem de fato pertence à autoria

<sup>20</sup> Assim como também é com muitas outras narrativas pertencentes ao gênero.

do cordel, por esse motivo se destacou o nome de dois autores para o texto inicialmente. Ainda de acordo com os estudiosos (2012, p. 66), há quem defende que João Ferreira de Lima se trata do autor do primeiro episódio, enquanto que os demais foram produzidos por João Martins de Athayde. Em todo caso e a nível de informação, estas polêmicas por trás da autoria não interferiram ou tiraram o brilho da obra que chegou aos leitores contemporâneos.

Narrativa em formato de verso disposta ao longo de 32 páginas, o cordel *As Proezas de João Grilo* relata a vida do personagem desde sua infância até a vida adulta. Filho de uma viúva pobre, João se defende como pode frente às adversidades da vida. “Espírito moleque, esta personagem está sempre disposta a pregar uma peça nos poderosos, nos arrogantes, nos injustos. João Grilo representa um desejo de vingança do pequeno contra o grande, vingança simbólica, mas vingança” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 66).

O texto é composto por sete episódios. Cada um destes é responsável por narrar um novo fato que acontece, como se pode compreender melhor através da descrição-síntese a seguir:

- 1º episódio: As peripécias aprontadas por João Grilo em sua infância, com destaque para seu encontro com um padre – Nesse encontro, o personagem central oferece ao religioso garapa num recipiente utilizado para urinar. Outro fato entre os dois se dá no momento em que o herói vai à igreja se confessar e solta uma lagartixa junto ao pé do padre. No final das contas o religioso acaba ficando nu por conta da lagartixa que sobe pela sua batina.
- 2º episódio: A vingança de João Grilo contra um português que o havia denunciado – Ao se encontrar com aquele que o denunciou montado em um cavalo, o herói solta no ouvido do animal a ponta de um cigarro. Isto faz o cavalo derrubar no chão o português e toda a carga de ovos que transporta.
- 3º episódio: Relata o tempo em que o personagem frequenta a escola e trava disputas com o professor – João Grilo se destaca por formular perguntas que não são respondidas pelo seu professor.
- 4º episódio: João Grilo ouve os planos de um grupo de ladrões na floresta e arma uma estratégia para roubá-los – Depois de encontrar sua mãe em casa chorando por necessidade, o personagem foi pescar no final da tarde. Ao voltar, passa por dentro de uma mata. Ouve o barulho de lobos e, com medo deles, resolve se esconder em cima de uma árvore. Foi quando João ouviu

um grupo de ladrões conversando a respeito do dinheiro que adquiriram em um roubo. Já sabendo que os ladrões iriam se encontrar numa capela, o herói planeja uma peripécia para ficar com todo o dinheiro: esconde-se em um caixão. Com a chegada dos meliantes, grita, assusta a todos e fica com o dinheiro. No final das contas volta para a casa de sua mãe e justifica sua atitude por meio da frase “o ladrão que rouba outro (ladrão) tem cem anos de perdão”.

- 5º episódio: João responde às adivinhas do rei e cai em suas graças – O personagem é desafiado a resolver diversas charadas propostas pelo rei, que condena João à morte em caso de alguma resposta errada. Depois de solucionar a todas as questões, o personagem passa a viver na corte com direito as melhores mordomias. Além disso, passa a ser o responsável por resolver as questões do reino.
- 6º episódio: João, o mendigo e o duque – Já na corte, João Grilo desmascara a falsa justiça do duque que queria a prisão de um mendigo. Este (duque) alega que o pobre tinha roubado o sabor de sua comida porque pôs um pedaço de pão sobre a fumaça que saiu da sua panela. O herói pergunta ao homem o valor do débito do mendigo. Após a resposta do duque, João coloca o dinheiro na bolsa do mendigo e o manda balançar. No fim o personagem informa que o tinir do dinheiro balançado representa o pagamento pelo vapor da comida e, conseqüentemente, perdoa o pobre.
- 7º episódio: João é recebido na corte de outro rei e usando um disfarce mostra que a importância que lhe dão é uma farsa – Já conhecido pelos seus feitos, o personagem é convidado para visitar outro reino. O sultão daquele país manda preparar uma recepção digna de receber ilustre figura. Porém, grande é a decepção de todos com a chegada de João Grilo que entra na corte usando um paletó remendado e um sapato velho furado. Depois de ocupar os aposentos reais, o herói veste uma roupa de gala e vai para a sala de refeição, modificando a primeira impressão construída pelos demais a seu respeito. Mas ao servirem o almoço, o personagem se comporta mal (despeja vinho na roupa e enche os bolsos de comida). Ao ser questionado pelas suas atitudes, defende-se informando que toda aquela comida foi posta a seu traje e não a sua pessoa. As atitudes do herói são intencionais e servem para dar



uma espécie de lição de moral nos demais personagens, pois conduzem a uma reflexão sobre o “não julgar o próximo pelas aparências”.

É fundamental esclarecer que as divisões dos episódios não são destacadas no corpo do texto, mas a partir da leitura da obra é possível perceber os diferentes fatos que compõem cada momento.

Sobre o personagem, Curran (2011, p. 123) o classifica como um tipo de anti-herói, ou seja, é aquele sem os atributos esperados de um herói. Porém, explica: “Esta figura é o herói do povo comum: é pobre, mas inteligente e muito prevenido, sobrevive graças à esperteza”. E acrescenta acerca dessa figura:

O modelo, seguindo a tradição popular europeia, transforma-se numa figura universal que, através da astúcia, truques e diabruras, diverte as pessoas e triunfa sobre todos os obstáculos que se lhe opõem. [...] No Nordeste brasileiro, volta a ser o enganador, sempre da classe humilde, conhecido por vários nomes e tipos populares: é alguém que “usa o quengo”, ou é um “amarelo”, pálido e doentio, mas um esperto que morrerá de fome se não encontrar uma maneira de persuadir ou roubar os mais afortunados. (CURRAN, 2011, p. 123).

Não é objetivo deste estudo entrar em discussões teóricas referentes ao papel do herói ou do anti-herói na literatura – as atitudes de João Grilo e em qual tipo o personagem se classifica são possíveis discussões que talvez rendessem uma tese. Entretanto, acredita-se que as atitudes do personagem podem possibilitar discussões em sala de aula com os educandos, tendo em vista o letramento literário. Nas partes iniciais do cordel, João Grilo se destaca pela malandragem para se vingar daqueles que estão em posição social relativamente superior a sua. Os fatos que se sucedem geralmente promovem o riso do leitor da obra. Mas o seu comportamento talvez não represente um exemplo a ser seguido. Em contrapartida, nos momentos finais da história, o personagem se transforma numa ilustre figura que, graças a sua sabedoria, ao povo ensina – passa a dar lições de moral. Isto talvez modifique (ou não) a visão de “charlatão” possivelmente construída inicialmente pelo leitor acerca do personagem. Em todo o caso, cada indivíduo (seja antes, durante ou depois da leitura) deve construir seus sentidos para o texto – fato possibilitado pela oficina de leitura, conforme se notará mais adiante. Sempre haverá

quem o julgue como herói, como anti-herói ou como um ser que figura entre os dois papéis.

A mesma personagem pode ser julgada de modos diferentes por personagens, narrador, leitor; portanto, poderá apresentar características morais diferentes, dependendo do ponto de vista adotado. (GANCHO, 2006, p. 22).

Diante do que foi exposto, acredita-se ser bem possível promover uma aprendizagem significativa de leitura por meio desta produção ficcional. É evidente que existem outras literaturas (do cordel, de outros gêneros ou até específicas para o público infanto-juvenil) que podem ser adotadas pela escola. Mas a aplicação da pesquisa na prática – tendo em vista possibilitar experiências de letramento literário a um grupo de alunos informantes – exige uma escolha. Todo o conjunto de *As Proezas de João Grilo* explica tal escolha: dispõe de ferramentas mais do que suficientes para, a depender de como seja explorada, contribuir com a formação do leitor literário em eventos de letramento. As peripécias aprontadas pelo “herói” costumam conduzir o leitor ao riso, o que pode possibilitar uma maior relação de empatia com o texto, favorecendo a recepção. Ao se sentir atraído por uma literatura que proporciona prazer, o leitor pode se interessar mais pela prática da leitura e, conseqüentemente, pode buscar diversão e conhecimento em outras obras do cordel ou pertencentes a outros gêneros.

Como se pôde perceber, o folheto favorece a reflexão, tanto sobre as atitudes do personagem, quanto sobre o comportamento de alguns agentes que compõem a sociedade. Isso de certa forma possibilita o indivíduo leitor à (re)avaliação de seus próprios conceitos. O diálogo entre os textos (leitura integral, leitura fragmento como motivação e filme) foi previamente pensado, visando permitir aos envolvidos perceberem os traços de intertextualidade. Acredita-se também que o possível conhecimento prévio do educando acerca do personagem – seja ou por meio da versão adaptada para o cinema ou através de outros meios – pode favorecer todo o conjunto.

- Contexto de aplicação da pesquisa:

Para a aplicação da pesquisa, este estudo selecionou um grupo de estudantes de uma escola da rede pública de ensino por ser a realidade que abarca grande parte dos alunos matriculados na educação básica no país. Dentre os

critérios adotados para a escolha do local, considerou-se o interesse da comunidade escolar pela proposta (direção, professores e pais dos alunos convidados foram informados dos objetivos deste estudo) e a predisposição dos participantes a colaborar, tanto nas entrevistas quanto na intervenção.

A pesquisa foi aplicada com alunos regularmente matriculados na Escola Municipal Professor Aderbal Jurema, situada em Ipojuca (centro) – Pernambuco. Sobre a cidade, Ipojuca é um dos municípios que integra a Região Metropolitana do Recife. Localizado a cerca de 49 quilômetros ao sul da capital pernambucana, é uma região litorânea que aparenta aspectos de interior, tanto em sua organização – possui um pequeno comércio no centro da cidade – quanto no comportamento da população. Ainda é possível de perceber resquícios de um tempo em que a exploração da cana-de-açúcar impulsionou fortemente a economia do lugar. Vários engenhos são encontrados na zona rural e até hoje uma usina funciona em plena atividade.

Dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) apontam que o município possui uma estimativa atual de 94.533 habitantes. Ipojuca se destaca pelas belas praias que atraem muitos visitantes vindos de várias partes do mundo e por abrigar o Porto de Suape. O turismo, o comércio e o complexo portuário são as principais fontes de renda para muitas famílias da região nos dias de hoje. A cidade possui três distritos: Ipojuca-centro (local de aplicação da pesquisa), Nossa Senhora do Ó e Camela.

Sobre a rede municipal de ensino, dados informados pelo Censo Escolar (2016) apontam que a cidade conta com 79 escolas em funcionamento. Estas ao total atenderam a 19.934 estudantes regularmente matriculados nas mais diversas modalidades de ensino – exceto ensino médio, que fica sob a responsabilidade da rede estadual.

No que diz respeito à instituição onde a pesquisa foi aplicada, está situada na zona urbana do município. Uma das maiores da rede, funciona nos três turnos e atende a estudantes do nível pré-escolar, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e educação de jovens e adultos (EJA). A escola dispõe de uma boa estrutura. Além das salas de aula e outros elementos básicos a toda instituição, conta com quadra poliesportiva, cozinha, refeitório, auditório, laboratórios de ciência e informática e uma ampla biblioteca que funciona nos três turnos – este espaço foi disponibilizado para a realização da pesquisa (entrevistas e intervenção). Também dispõe de alguns

recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelos docentes para ministrarem as aulas. Dados do Censo Escolar apontam que a instituição atendeu a 1.106 alunos no ano de 2016.

Mesmo localizada no centro do município, o que de certa forma propicia maior acesso do público residente nas proximidades, a instituição também recebe muitos alunos oriundos da zona rural que estudaram os primeiros anos de sua vida em escolas de menor porte situadas no campo. Tal traço característico fez este estudo inicialmente acreditar na hipótese de que o cordel talvez já fizesse parte do universo de leitura dos participantes, uma vez que o contexto favorece o trabalho com a literatura popular. Mas não foi bem isso que a análise dos dados revelou, conforme será discutido mais adiante.

Independente do local de aplicação desta pesquisa, é importante esclarecer o seguinte: esta proposta ou outra que venha a surgir tendo em vista possibilitar ao leitor experiências de letramento literário por meio do cordel podem ser aplicadas nos mais diferentes contextos escolares. Segundo exposto no capítulo anterior, os elementos que compõem o folheto podem favorecer uma relação de empatia por parte dos leitores. Esta produção ficcional já se espalhou de tal forma pelo país que se tornou parte da cultura popular. É leitura de deleite e informação de pessoas que pertencem as mais diferentes classes sociais. Agora é evidente que por conta de suas raízes muito atreladas ao Nordeste, celeiro maior do gênero, talvez a relação de empatia por parte de alunos-leitores desta região seja maior – a escola selecionada para a aplicação da pesquisa se insere nesta área geográfica do país. Mas isso não quer dizer necessariamente que o folheto não possa ser adotado como objeto de leitura em outros contextos. Não possibilitar ao educando o acesso ao cordel – às vezes até por julgar tal arte como menor ou exótica pela simplicidade do material de produção e do vocabulário – é talvez perder uma grande oportunidade de promover a formação do leitor por meio de textos agradáveis e interessantes. O que precisa, pois, é o educador pensar em propostas atraentes de leitura e ter a sensibilidade para selecionar histórias do gênero considerando o nível da turma e a realidade a que atende.

#### 4.2.2 Sobre a seleção e o método de identificação dos participantes

Após cumprir todos os requisitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o estudo de campo foi autorizado para coleta de dados e intervenção ao problema com os informantes. Assim, 16 alunos de diferentes turmas de 6º ano matriculados na instituição de ensino mencionada – turno vespertino – foram convidados a participar do projeto. Estes, formando um grupo único, foram esclarecidos dos objetivos da proposta e se disponibilizaram a colaborar.

Mesmo julgando ser pertinente dar voz aos professores destes estudantes para ouvir suas impressões no tocante aos desafios inerentes à formação do leitor, a coleta de dados não conta com informações prestadas pelos educadores. Também não foi possível intervir nos métodos de ensino adotados pelos mesmos – pelo menos por enquanto (talvez seja proposta para um trabalho futuro). A conscientização do letramento literário por meio do cordel talvez só se torne possível quando primeiramente se constatar seu funcionamento: a aplicação prática com o grupo de discentes, fato a ser possibilitado por esta investigação.

Entretanto, é importante salientar que os educadores de língua portuguesa da escola também foram informados dos objetivos da pesquisa. Estes, por sua vez, não fizeram objeções quanto à aplicação com seus educandos. Estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão de estudantes que só foram possíveis de serem atendidos graças à colaboração dos docentes das turmas na seleção dos participantes – por terem maior conhecimento da realidade e da necessidade dos alunos, os educadores fizeram o recorte e indicaram os possíveis informantes. Para admitir a participação, foram selecionados alunos com algum nível de alfabetização (domínio do sistema de escrita alfabética) e desempenho no tocante a capacidade de leitura e interpretação de textos escritos, mas que geralmente têm certa aversão à prática constante da leitura literária. Em outras palavras, são indivíduos letrados, mas que dificilmente adotam a literatura como instrumento de deleite, reflexão e formação para a vida. Em contrapartida, não foram convidados a participar da pesquisa estudantes com deficiências na alfabetização (baixo domínio do sistema de escrita alfabética e dificuldades de leitura e interpretação de textos) por julgar que talvez essa limitação interferisse no andamento da proposta.

Traçando um breve perfil do grupo, são 10 meninas e 6 meninos, todos com idades entre 11 e 14 anos, residentes no município do Ipojuca – PE. Em conversa informal, a maior parte do grupo informou morar na zona urbana, enquanto que uma minoria (apenas 4 alunos) admitiu residir na zona rural. Este menor grupo também admitiu ter estudado a educação infantil e fundamental (anos iniciais) em escolas que atendem ao público do campo, estas distribuídas pelos engenhos que fazem parte do município. Para preservar a identidade dos participantes, estes serão identificados pelas letras iniciais de seus nomes e sobrenomes, conforme a explicação a seguir:

- Estudantes AC, BF, EM, ES, EJ, JC, MB, QM, SS e WM (Meninas);
- Estudantes CJ, FA, GJ, LG, MV e RH (Meninos).

É fundamental destacar que foi possível fazer o registro da experiência dos encontros de leitura com o grupo (intervenção) por meio de fotografias – algumas serão expostas ao longo deste capítulo. Sobre as informações prestadas nos questionários (entrevistas), estas serão apresentadas e discutidas considerando as respostas dos informantes na íntegra (as respostas mais pertinentes prestadas para gerar a discussão).<sup>21</sup> Em contrapartida, em alguns momentos não foi possível transcrever de forma integral as considerações realizadas oralmente pelos participantes. Neste caso ficou sob a responsabilidade do pesquisador deste fazer o registro de tais comentários, descrevendo as observações mais relevantes feitas pelos educandos no decorrer do processo.

#### 4.3 Primeira etapa: análise dos dados coletados – anterior à intervenção

Mesmo tendo ciência dos problemas que perpassam a educação literária, julgou-se pertinente empreender uma entrevista com os informantes selecionados com o objetivo de ter uma noção de como a literatura foi apresentada aos estudantes do contexto investigado.

Os informantes foram convidados a responder um questionário nos moldes semiestruturados com perguntas previamente formuladas. As respostas fornecidas tornaram-se objeto de uma análise qualitativa de dados. Para melhor sistematizar a observação, o questionário foi montado com perguntas distribuídas em três blocos:

---

<sup>21</sup> Este estudo informa que os dados fornecidos passaram por correção ortográfica.

- *Sobre leitura* – momento que visa perceber a opinião dos participantes sobre a leitura de forma geral e bem pessoal (perguntas de caráter mais subjetivo);
- *Sobre leitura na escola* – etapa destinada a diagnosticar como ocorreram as experiências de aprendizagem dos envolvidos no que concerne à leitura vivenciada no espaço escolar (em especial a leitura literária);
- *Sobre literatura de cordel* – parte da entrevista destinada a perceber o que os estudantes conhecem a respeito do folheto e se a escola proporciona (ou já proporcionou) momentos de leitura de obras do cordel.

De antemão é importante reforçar que serão realizados comentários tendo como base as informações prestadas consideradas mais relevantes à discussão.

No primeiro bloco de perguntas os participantes se depararam com os seguintes questionamentos:

1. Você gosta ou sente prazer em ler? ( ) Sim ( ) Não
2. Você acha que a leitura é importante para a sua vida? ( ) Sim ( ) Não  
Por quê?
3. Quando você lê sozinho, o que gosta de ler?

Iniciando a análise dos dados a partir das informações prestadas na questão 2, todos os entrevistados acreditam na importância da leitura para a vida. Ao justificarem tal opinião, percebe-se que um grupo tenta associar tal importância aos seguintes fatores: como meio de ascensão e participação social; como forma de aprendizado/desenvolvimento sobre outros campos do saber; como ferramenta essencial para não ter problemas no mercado de trabalho. Eis algumas das respostas:

Estudante AC – *Porque vai me ajudar mais na frente a ser uma cidadã melhor.*

Estudante ES – *Só com a leitura nós conseguiremos subir na vida.*

Estudante JC – *Porque ajuda você a aprender várias coisas.*

Estudante MV – *Porque se eu for trabalhar em uma grande empresa, não gostaria de passar vergonha nela.*

Estudante QM – *Porque traz muitos ensinamentos.*

Estudante RH – *Eu acho que a leitura é importante para se desenvolver.*

Estudante SS – *Porque se não ler, não vamos ser nada na vida.*

Enquanto isso, os demais estudantes também consideram a leitura fundamental, mas não conseguiram desenvolver argumentos coerentes que justifiquem a opinião. Ou seja, consideram a prática da leitura como algo importante, mas não sabem explicar o motivo dessa importância – *Porque a leitura é muito importante!* (resposta de caráter redundante fornecida pelo Estudante LG que basicamente reflete a opinião dos outros entrevistados).

Em contrapartida, considerando as informações prestadas tendo como base a primeira questão, nem todos os participantes afirmam gostar ou sentir prazer em ler. Isso talvez seja ocasionado pelas diferentes experiências de leitura vivenciadas por cada aprendiz ao longo da vida. Como se sabe, a forma adotada para apresentar a literatura ao leitor pode determinar seu interesse ou sua recusa pelo texto. Enquanto que para alguns vivenciar a obra tornou-se uma experiência significativa e de certa forma colaborou com sua formação leitora, para outros as propostas/aulas de leitura podem não ter proporcionado o prazer ou despertado o interesse esperado, fatores estes que podem conduzir ao distanciamento entre a literatura e o aluno-leitor. No caso desta pesquisa, pelo menos a maior parte do grupo informou gostar ou sentir algum prazer na prática da leitura. Apenas os Estudantes AC, QM, RH, SS e WM foram contrários aos demais.

Entretanto, não é pelo fato de a maioria afirmar gostar ou sentir prazer em ler que a escola deve se acomodar. O leitor em formação pode oscilar e sua opinião pode mudar a depender de como o texto é trabalhado em sala ao longo dos anos, ainda mais em se tratando de uma pessoa na fase infanto-juvenil. Sabendo que a formação leitora é um direito que deve ser garantido a todos, a escola deve pensar em estratégias para atender aos estudantes que ainda não sentem atração por esta prática – e garantir/consolidar o gosto nos que já sentem esse “sabor”. O letramento literário por meio do cordel pode ser uma boa proposta, conforme se notará na intervenção.

Sobre a última questão do primeiro bloco, como também se trata de uma escolha bem pessoal, as respostas foram variadas. Em sua essência os estudantes entrevistados gostam de apreciar obras pertencentes à classe dos contos de fadas e de mistérios, além de poemas, fábulas e histórias em quadrinhos. Tais produções



inegavelmente favorecem a imaginação do aluno e, a depender de como seja trabalhada em sala de aula, podem despertar o interesse deste pela literatura e contribuir com sua formação. Esta seleção provavelmente é consequência da oferta de leituras possibilitadas aos participantes pela escola. Tal hipótese se confirmou durante a análise dos dados fornecidos na quinta questão – a ser exposta mais adiante –, pois exatamente todos os discentes alegaram que, ao vivenciar a leitura no espaço escolar, geralmente se depararam com textos de caráter literário. Estas produções foram selecionadas na maior parte das vezes pelo educador e lidas de forma alternada em sala de aula, contando com a participação tanto do docente quanto dos discentes. Também é possível fazer essa última afirmação graças à análise das respostas assinaladas em 6.2 e 6.3, que também serão apresentadas a seguir.

Os *versículos bíblicos* – seleção talvez influenciada por formação religiosa – e as *frases da vida* (opção da Estudante QM) – escrita que expressa sentimentos ou reflexões de pensadores – também estão entre as citadas como leitura preferencial. Neste momento nenhum dos informantes fizeram referências à literatura de cordel.

Dos três blocos que compõem o questionário semiestruturado, o segundo é o que dispõe de maior número de perguntas, conforme é possível se notar abaixo:

4. Em que grau a escola proporcionou a você momentos de leitura?  
 Sempre  Às vezes  Raramente
5. Quando você vivenciou momentos de leitura na escola, quais tipos de textos geralmente foram mais trabalhados em sala de aula?  
 Textos literários – Exemplos: fábulas, contos, parábolas, peças teatrais...  
 Textos não-literários – Exemplos: notícias, propagandas...
6. Responda às perguntas a seguir considerando como geralmente foram suas aulas de leitura de textos literários.
  - 6.1. Foram em sua maioria através da leitura de textos presentes no livro escolar ou houve leitura de outros materiais como pequenas obras no original? Comente.
  - 6.2. Quem na maior parte das vezes escolheu essas leituras?  
 Professor  Aluno  Professor e aluno
  - 6.3. Quem na maior parte das vezes realizou essas leituras?  
 Professor  Aluno  Professor e aluno
  - 6.4. Geralmente o aluno tinha a liberdade de levar algum texto para fazer a leitura?  
 Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca
  - 6.5. Você sente algum interesse pelas aulas de leitura?  Sim  Não

- 6.6. Realize algum comentário crítico sobre suas aulas de leitura.
7. Responda às perguntas a seguir considerando como geralmente foram as atividades propostas depois da leitura literária.
- 7.1. Geralmente foram tarefas do livro escolar ou foram apresentadas de outra maneira? Comente.
- 7.2. Essas tarefas eram obrigatórias ou valiam alguma nota?  
 Sim  Não
- 7.3. Depois da leitura, havia algum debate sobre o texto lido?  
 Sim  Não
- 7.4. Você acha interessante como essas atividades eram (ou são) apresentadas aos alunos?  
 Sim  Não – Por quê?
- 7.5. Teça um comentário crítico sobre as atividades realizadas após a leitura.
8. Para você, a escola realiza aulas de literatura que despertam o interesse dos alunos?  
 Sim  Não – Por quê?
9. Para você, como e o que poderia melhorar nas aulas de literatura?

É importante destacar que os dados fornecidos se aproximaram em diversos aspectos. É evidente que não há uma uniformidade em todas as informações prestadas. Porém, através do que foi coletado, é possível ter uma dimensão dos problemas relacionados ao ensino de literatura tratados no primeiro capítulo deste trabalho. Segundo exposto na análise do primeiro bloco, a maior parte dos estudantes gosta ou sente algum prazer relacionado à prática da leitura. Em contrapartida, consideram que a escola promove aulas de literatura e propõe atividades relacionadas ao texto que deixam a desejar. Este estudo parte para observar algumas situações.

Perguntados sobre em que grau a escola proporcionou momentos de leitura (questão 4), um grande grupo optou por marcar as opções relacionadas a sua prática constante em sala de aula. A coleta e observação dos dados conduz a constatação de tal prática no contexto investigado e, se fosse o caso de classificar numa espécie de escala, pode-se dizer que a instituição proporcionou situações de leitura num nível entre médio a elevado – apenas os Estudantes FA, QM e SS classificaram como raros esses momentos. Aparentemente este é um bom cenário, pois possibilitar o contato entre os textos e o aprendiz é, de fato, função da escola. Entretanto, é fundamental refletir que nem sempre ofertar muitas leituras garante que o estudante de fato as vivenciou. Em outras palavras, ler diversas obras não

garante necessariamente que os textos promoveram no sujeito algum tipo de prazer ou transformação esperada. Assim, não é pelo fato de possibilitar diversos momentos de prática da leitura que a escola deve acreditar no total sucesso do seu trabalho. Quando se trata de produção artística, por exemplo, será que o discente realmente apreciou a obra e viveu a literatura? Será que a este o texto ficcional foi apresentado tendo em vista experiências de letramento? Estas e outras questões devem ser objetos de reflexão a mobilizar o educador visando à melhoria na qualidade do ensino da disciplina em questão.

Dando continuidade à observação dos dados disponibilizados, os estudantes confirmaram muitas suposições do pesquisador – algumas vistas como possíveis situações-problemas – a respeito de como são conduzidas as aulas e atividades de leitura literária na escola. No contexto investigado, constatou-se maior predomínio do trabalho de literatura intermediado pelo uso dos textos e exercícios disponibilizados pelo livro didático. Por trás disso há algumas situações que precisam ser levadas em conta. É evidente que o livro didático é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Em diversos contextos escolares este talvez seja o único suporte a auxiliar o professor no trabalho docente. Entretanto, no caso da literatura, é complicado acreditar que o educando desenvolverá uma aprendizagem significativa quando o ensino fica basicamente limitado ao manuseio deste material. Muitos livros didáticos, por exemplo, apresentam versões fragmentadas de obras literárias. E acreditar que o aprendiz atingirá a compreensão global da obra por meio da apreciação de fragmentos é um problema. Nesse sentido, o educador também deve se preocupar com esse aspecto e pensar em estratégias de possibilitar ao estudante preferencialmente a leitura integral do texto.<sup>22</sup> Depreende-se que ofertar o contato físico com algumas produções ficcionais, bem como sua apreciação na íntegra é um desafio, pois em muitos casos diversos condicionantes interferem no processo, ainda mais quando se trata de textos longos para serem explorados em pouco tempo em sala de aula. Ao

---

<sup>22</sup> Sobre essa discussão há dois pontos que devem ser esclarecidos: 1º Este estudo compreende que, a depender do gênero literário ou tamanho em que se enquadra a produção, torna-se um desafio para as editoras inserir no livro didático determinados textos na íntegra. 2º Desenvolveram-se críticas ao ensino de literatura por meio de fragmentos presentes nos livros didáticos (baseadas nas considerações de alguns teóricos) na primeira parte deste trabalho. Entretanto, é preciso levar em conta que a apreciação por meio de excertos não é a grande “vilã” da história. É evidente que a leitura de fragmentos não possibilitará ao sujeito a compreensão total da obra, mas deve ser vista como um viés para despertar/motivar o leitor literário a apreciar o texto (cativando o seu interesse e fazendo-o talvez até buscar em outras fontes a obra completa).

perceber este aspecto, o educador pode intervir em sua realidade selecionando textos menores. E neste estudo o cordel se apresenta como uma boa opção. O folheto é de fácil acesso, rápido manuseio e, principalmente, possibilita informação e entretenimento ao seu leitor.

Conforme exposto em outro momento, é importante frisar também que em muitos casos o problema não está necessariamente nas leituras e/ou atividades propostas pelo material didático, mas talvez esteja na forma adotada para conduzir o estudo de literatura. Deve-se pensar em estratégias de trabalho que não restrinjam o ensino ao uso do livro escolar, pois direcionar as aulas apresentando quase que exclusivamente a proposta deste material pode limitar o aprendiz e fazê-lo acreditar que a única interpretação textual digna de ser aceita é a apresentada (quando não imposta) pelo livro ou pelo professor. Ao se sentir limitado, o educando percebe uma espécie de barreira que o inibe de construir/projetar seus próprios sentidos para o texto. Nada impede o docente de fazer uso das produções presentes no livro, mas também este profissional precisa ser criativo e ir mais além com propostas que promovam a inserção do seu aprendiz em práticas sociais: seja por meio de um debate para cada educando expor sua visão perante a produção ficcional; seja através da exibição de um filme ou uma música que mantenha paralelo intertextual com a obra proposta; seja através da produção de textos, proporcionando ao aluno-leitor a oportunidade de construir seus sentidos para a literatura.<sup>23</sup> Nesse sentido, o processo de educação literária deve também refletir sobre tais questões quando se pretende promover uma aprendizagem significativa com foco na formação do leitor.

Seguindo na contramão do livro didático, cinco dos entrevistados – Estudantes AC, EJ, JC, RH, SS – informaram que durante sua trajetória a instituição escolar na maioria das vezes proporcionou momentos de leitura tendo como suporte para o texto outros materiais, como, por exemplo, pequenas produções da literatura infantil no original (livros paradidáticos). Estes dados, mesmo em menor grau, representam de certa forma um avanço, pois daí pode-se depreender dois pontos considerados como positivos: houve a preocupação dos educadores em explorar estes materiais no espaço escolar; houve maiores investimentos no ensino público, pois tornou-se possível oferecer o acesso a tais literaturas – seja por meio de projetos, seja através da instalação de bibliotecas, etc. Sobre as atividades

---

<sup>23</sup> Estas são algumas das estratégias de experienciar o texto com foco no letramento literário, segundo exposto anteriormente.

geralmente propostas depois da leitura literária (questão 7.1), os mesmos informantes destacaram que estas também foram apresentadas de outra forma – não atreladas ao livro didático –, mas não foi possível diagnosticar por meio de quais estratégias ou recursos essas propostas foram intermediadas.

Ao serem questionados sobre o fato de o aluno ter a liberdade de levar algum texto para realizar a leitura na escola (questão 6.4), os resultados não foram satisfatórios, pois quase todos os entrevistados marcaram como resposta as alternativas “raramente” e “nunca”, (Apenas os Estudantes CJ e MB assinalaram a opção “às vezes”). Isto deixa claro que geralmente a literatura proposta (ou imposta) para a sala de aula parte da escolha do professor. É importante entender que não se está questionando a capacidade do docente em selecionar as obras (afinal, todo profissional licenciado é ou deveria ser habilitado a realizar tais escolhas). Mas no processo de aprendizagem também é essencial abrir espaço para ouvir as preferências do grupo, formando um acervo de leituras que consideram as escolhas realizadas pelos estudantes. Ao comentar em questão aberta sobre as aulas de leitura (questão 6.6) a Estudante AC informou: *Eu gosto mais quando a história é para a gente escolher*. Tal afirmação comprova a necessidade de negociar no espaço escolar as produções para leitura, considerando as preferências dos aprendizes para organizar a seleção.

Além da informação prestada pela Estudante AC, outros participantes também realizaram comentários críticos pertinentes sobre as aulas de leitura. Deve-se levar em conta que as opiniões são bem variadas, pois os estudantes, além de pertencerem a turmas e realidades distintas, de certa forma construíram suas opiniões influenciadas por experiências anteriores de leituras na escola, o que pode (ou não) determinar certa identificação/empatia com as aulas. Para melhor organizar este momento, optou-se por separar algumas das respostas fornecidas em dois blocos:

- 1º Bloco: grupo de informantes que, por algum motivo, se identificam com as propostas das aulas de leitura (em menor número):

Estudante BF – *Eu gosto porque a aula é bem legal e o professor também é. Eu gosto quando o professor entrega o livro.*

Estudante EJ – *Eu gosto porque me faz esquecer um pouco dos problemas da vida.*

Estudante FA – *Eu gosto porque não preciso escrever.*

Estudante JC – *Eu gosto porque ela (a professora) passa atividade valendo ponto.*

- 2º Bloco: grupo de informantes que, por algum motivo, consideram a aula de leitura desestimulante:

Estudante EM – *Eu não gosto muito das aulas porque a professora fala demais.*

Estudante ES – *Demora demais! Ôxe! Às vezes é bom, mas depois fica chato.*

Estudante LG – *Às vezes eu gosto de ler, às vezes não porque a professora lê muito.*

Estudante MB – *Às vezes eu gosto de ler porque é poesia, mas às vezes não porque ela (a professora) fala muito.*

Estudante QM – *É meio chatinho, mas às vezes é bom. Poderiam melhorar os professores.*

Estudante SS – *Eu gosto por causa das histórias e não gosto por causa da duração. Isso é chato!*

Ao analisar as respostas elencadas no primeiro bloco, notam-se situações interessantes que serão brevemente abordadas. A Estudante BF afirmou gostar quando o educador entrega o livro, o que reitera a importância de possibilitar ao aprendiz o contato com a obra literária. O contato físico entre o texto e o leitor pode proporcionar maior atração pela prática leitora. Já a Estudante EJ informou ter interesse pelas aulas, pois a faz esquecer os problemas da vida. É quase que inerente a todo indivíduo passar por alguma dificuldade de ordem pessoal. E foi muito gratificante perceber que esta aluna busca nos textos uma forma de refúgio para esquecer os desafetos da vida. A literatura tem este dom de proporcionar o prazer e o interesse por meio de histórias que permitem o aluno-leitor se desprender do mundo real e “viajar” através da imaginação. Isto apenas precisa ser mais alimentado pela escola por meio de propostas atraentes e motivadoras.

Em contrapartida, ainda sobre as respostas fornecidas no primeiro bloco, o Estudante FA admitiu, aparentemente de forma mais despojada, gostar das aulas, pois considera um meio de escapar da produção escrita. Enquanto isso, a Estudante JC considerou gostar das propostas pelo fato de a educadora atribuir pontuação à leitura realizada. Talvez a Estudante JC tenha realizado este comentário por

adaptação ao “método” comumente adotado por educadores: atribuir pontos como forma de promover o aluno que lê (ou decodifica) e/ou realiza os exercícios escritos de interpretação. O ensino conduzido por este viés não tem se mostrado eficaz e nada mais é do que uma forma camuflada de obrigar o aprendiz à leitura, o que posteriormente pode levá-lo a criar certa rejeição pela prática em questão. É evidente a necessidade de avaliar o discente no processo de aprendizagem. Mas a literatura deve ser trabalhada em sala de aula tendo em vista principalmente o despertar do educando para importância desta prática. Ler o texto é imprescindível não porque se trata de um artifício para a aquisição de pontos na disciplina, mas porque é ferramenta a proporcionar prazer e transformação à vida. É assim que a literatura deve ser concebida na escola.

A discussão gerada pelo posicionamento da Estudante JC no que concerne às aulas abre espaço para a análise adiantar os resultados obtidos com os dados disponíveis em 7.2 e 7.3 – sobre a obrigatoriedade de tarefas e realização de debates depois da leitura. Exatamente todos os informantes confirmaram que as atividades realizadas pós-leitura são de caráter obrigatório ou como meio de aquisição de notas em língua portuguesa, fato que pode ser interpretado de maneira negativa. Entretanto, como saldo positivo, pelo menos a grande maioria (com exceção dos Estudantes BF, FA, GJ e SS) informou que, em momento posterior à leitura, geralmente se proporcionou a abertura para socialização e discussão da obra. Não foi possível diagnosticar como foram tais situações de debates ou atividades realizadas pós-leitura, pois ao se depararem com a questão 7.5 os informantes prestaram respostas que consideravelmente se aproximaram dos discursos presentes em 6.6.

Retomando a análise das informações prestadas em 6.6, conforme é possível constatar, algumas das respostas foram classificadas no segundo bloco. Percebe-se que tais estudantes se sentem desestimulados às aulas por motivos que podem ser constatados nos discursos: o fato de a professora falar ou ler em excesso e a “duração” da aula são os argumentos que basicamente justificam as opiniões selecionadas. Pode-se depreender que para os informantes adotarem tais argumentos, provavelmente as situações de leitura em sala são aparentemente direcionadas pelo docente que centraliza o saber diante do texto – docente visto como “detentor do saber” –, tornando o momento longo ou cansativo. Isto pode até parecer uma contradição, pois foi exposto no parágrafo anterior que a maior parte

dos entrevistados considerou haver momentos de debates proporcionados pela escola. Entretanto, será que tais discussões conseguem efetivamente contar com a participação dos alunos, ou o fato de a professora “falar demais” já é, na visão dos mesmos, uma forma de promover a socialização da obra? Tais questões também devem ser consideradas. O educador que se propõe a formar o aluno-leitor deve promover encontros e atividades de literatura de forma a mediar o aprendizado, alimentando no aprendiz o despertar para a prática leitora, permitindo-o participar de situações que favoreçam a construção de sentidos para o texto.

Ainda no tocante às respostas classificadas no segundo bloco, é fundamental destacar o posicionamento das Estudantes MB e SS, pois em certa medida justificam suas opiniões ao fazerem referência à seleção de textos. Ambas ainda se agradam quanto à apreciação das produções selecionadas. Porém, consideram que o fato de a docente falar em excesso ou a aula “demorar” interferem na situação de leitura, tornando, assim, o encontro desmotivador.

Em pergunta de caráter objetivo sobre as tarefas propostas pós-leitura literária (questão 7.4), quase todos os entrevistados não consideram interessante a forma como estas atividades são apresentadas em sala de aula (com exceção dos estudantes CJ, GJ e MV). Tanto no momento de justificar a resposta fornecida em 7.4, quanto no espaço destinado a tecer comentários críticos sobre as atividades realizadas após a apreciação do texto (questão 7.5), os informantes se justificaram por meio de argumentos geralmente adotados pelos estudantes nos espaços escolares. Eis um breve recorte:

- Em 7.4:

Estudante FA – *Eu não acho (interessante) porque o professor não sabe ensinar.*

Estudante WM – *Porque eu não nunca entendo nada!*

- Em 7.5:

Estudante BF – *Nem sempre é bem legal porque às vezes (as atividades) são bem difíceis.*

Estudante ES – *É muito chatinho!*

Estudante EJ – *Eu não gosto porque tem que ler o mesmo texto várias vezes.*

Estudante QM – *É chato!!!*

Estudante SS – *Nunca gostei muito das atividades.*



Estudante WM – *(As atividades) Eram chatas que só. Sempre depois da leitura era tarefa.*

É fundamental destacar que existem comentários realizados por outros entrevistados de teor igual ou equivalente. Entretanto, optou-se por realizar um breve apanhado para mostrar que a situação não é das melhores. É muito comum perceber os alunos fazendo uso dos discursos acima no cotidiano escolar. Nesse sentido, algo precisa ser proposto para reverter o cenário tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

A questão 8 possibilitou aos entrevistados uma reflexão de forma geral sobre o trabalho escolar de literatura. Na visão do grande grupo (com exceção dos Estudantes JC e RH) tal instituição de ensino não consegue promover aulas capazes de despertar o interesse nos educandos pela leitura literária. Muitos dos posicionamentos adotados para explicar a opção marcada já eram esperados por este pesquisador e, em certa medida, aproximam-se de algumas respostas exibidas anteriormente:

Estudante AC – *Porque não fazem uma coisa mais legal. Eles (pressupõe-se que os professores) fazem uma aula chata.*

Estudante ES – *Porque é muito morgado. Não tem nada que me faça ter interesse.*

Estudante MB – *Porque eu não aprendo. A aula não tem nada de diferente.*

Estudante QM – *Porque é tudo igual.*

Estudante WM – *Ninguém se interessa pelas leituras.*

Ao analisar as informações prestadas em destaque percebe-se que no geral a escola ainda não consegue ofertar aulas capazes de atrair o discente para a prática em questão. Portanto, é necessário pensar em estratégias diferenciadas de aprendizagem objetivando formar o sujeito leitor.

Para finalizar a observação do bloco *Sobre leitura na escola*, os participantes foram convidados a fazer sugestões sobre como e o que poderia melhorar nas aulas de literatura (questão 9). Eis, a seguir, algumas destas sugestões:

Estudante AC – *(As aulas) Poderiam ser mais divertidas.*

Estudante EM – *Se a professora fizesse uma brincadeira sobre o texto, talvez ficasse mais interessante.*

Estudante FA – *Fazer tipo uma música ou uma peça de teatro sobre o texto durante a aula.*

Estudante JC – *Poderia ter brincadeiras ou apresentar vídeos sobre o texto.*

Estudante MB – *(As aulas poderiam melhorar) Se tivessem coisas diferentes para fazer.*

Estudante SS – *Poderia melhorar com os alunos fazendo teatro ou escrevendo histórias.*

É interessante notar as dicas apresentadas, pois de certa forma reflete numa vontade dos envolvidos em se deparar com encontros de leitura mais atraentes. Todo aprendiz em formação – ainda mais quando se trata de uma criança ou adolescente – espera que a escola proporcione momentos prazerosos capazes de despertar maior atenção e interesse pela apreciação das obras. Ao adotar estratégias de ensino diferenciadas que ultrapassam os limites do “simplesmente ler o texto escrito”, o professor se propõe a alimentar o interesse no educando. Os informantes convidados para este estudo provavelmente não sabem ou nunca ouviram falar do termo “letramento literário”, mas as sugestões acima – quando planejadas e postas em prática pelo docente – certamente permitem o aluno experienciar a literatura atrelada a práticas sociais de letramento. Este resultado representa, pois, a necessidade coletiva por parte dos agentes educacionais de refletir sobre os métodos de ensino de literatura adotados em sala de aula. No contexto atual, deve-se pensar em formas diferenciadas de promover uma aprendizagem significativa de literatura, tendo em vista a participação do educando em situações de letramento.

O último bloco da pesquisa foi formulado por questões que pretendem apresentar um diagnóstico da realidade do ensino do cordel promovido pela escola:

10. O que você sabe sobre a literatura de cordel?

11. Você já leu alguma literatura de cordel?

( ) Sim      ( ) Não

12. Se a resposta anterior foi sim, informe o título da obra e o que você lembra a

respeito dela.

13. E na escola? Em algum momento de sua vida escolar algum professor já leu para você alguma literatura de cordel?  
 Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca
14. Se você já vivenciou a literatura de cordel em algum momento de sua vida escolar, você lembra como foi essa aula? Comente um pouco de sua experiência com o cordel em sala de aula.
15. Você gosta ou sente prazer por textos da literatura de cordel?  
 Sim  Não
16. Você acha que as aulas de leitura ficariam mais interessantes se o professor trabalhasse com mais frequência a literatura de cordel na escola?  
 Sim  Não
17. Em que grau a escola proporcionou a você momentos de contato com a literatura de cordel?  
 Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca

Em breve comentário realizado anteriormente, por se tratar de um contexto onde os aspectos históricos e socioculturais estão muito atrelados a realidade do campo, este estudo inicialmente pensou na hipótese de que os folhetos fizessem parte constante do acervo de obras literárias oferecidas pela escola, contribuindo, assim, com as experiências de leitura dos alunos. Entretanto, a análise geral dos dados infelizmente constatou a situação inversa: a escola ainda deixa a desejar no trabalho de literatura por meio de textos do cordel.

Ao serem questionados a respeito do que sabem e se já leram obras do cordel (questões 10 e 11), apenas 3 dos entrevistados alegaram conhecer o gênero – Estudantes ES, LG e MV –, enquanto os demais não tiveram nenhuma forma de contato com a literatura popular ao longo da vida, fato que corrobora para o desconhecimento da maior parte do grupo acerca da produção.

Sobre a questão 10, os discentes que informaram “dominar” algum tipo de saber sobre os folhetos prestaram as seguintes respostas:

Estudante ES – *Nem sei muita coisa. Sei apenas que é uma obra muito popular.*

Estudante LG – *Sei pouca coisa. Lembro que apenas li um cordel.*

Estudante MV – *Parece que as literaturas de cordel são pequenos textos com rimas.*

Considerando as respostas destacadas acima, nota-se que até entre os estudantes em questão há certa insegurança sobre os saberes atrelados ao gênero. Estes são muito elementares, o que faz esta pesquisa pressupor o seguinte: a literatura de cordel provavelmente não foi vivenciada em sala com foco no letramento literário do educando. Nesse sentido, a tendência de com o tempo a obra tornar-se esquecida ou irrelevante à vida do leitor é enorme. Tanto é assim que os Estudantes ES e LG não conseguiram recordar o nome da produção ficcional “apreciada” (questão 12), enquanto que o Estudante MV fez referência à obra *João e o Pé de Feijão*. Este estudo realizou uma rápida consulta em acervos de obras do cordel disponíveis na internet e constatou que há uma versão adaptada para o gênero dessa famosa história da literatura infantil citada por MV. Entretanto, fica difícil afirmar se de fato o entrevistado teve contato com tal narrativa por meio da versão original ou por meio da versão adaptada em folheto.

As demais respostas são consequência da falta de contato dos aprendizes com a literatura popular. Considerando o contexto investigado, o grande grupo deixou transparecer um ponto negativo: em sua essência a escola nunca proporcionou situações de leitura de textos do cordel (com exceção apenas dos mesmos estudantes destacados anteriormente, que classificaram como raros os momentos de contato com os folhetos ofertados em sala). Nesse sentido, perde-se a oportunidade de promover a formação do leitor por meio de produções propícias à diversão e à informação. Os dados constataram que os participantes não gostam ou não sentem prazer por textos pertencentes ao universo dos folhetos (questão 15). E acredita-se que não teria como ser diferente, afinal, seria meio ilógico gostar ou sentir prazer por obras que não fazem parte do seu repertório de leituras, pois praticamente nunca foram apresentadas em sala de aula.

Para finalizar a análise, é importante destacar que pelo menos os participantes apresentaram certo interesse em conhecer mais sobre a produção literária em questão – fato proporcionado pela intervenção, conforme se notará adiante. Mesmo sem muitos saberes consolidados a respeito do gênero, quando se depararam com a questão 16 todos os envolvidos aparentemente demonstraram acreditar no potencial do cordel como literatura a favorecer um ensino escolar mais atraente. Este aspecto, quando incentivado pelo educador – por meio de propostas tendo em vista a inserção do educando em práticas sociais de letramento literário – também pode ser uma porta de entrada para promover a formação do leitor.

#### 4.4 Segunda etapa: a intervenção

Depois de compreender melhor os problemas que perpassam o ensino de literatura na realidade escolar dos entrevistados e ter uma noção de como foram as experiências anteriores de leitura dos mesmos, esta pesquisa muda de direção ao aplicar de maneira prática uma intervenção com os participantes. Esta intervenção tem por objetivo vivenciar o letramento literário por meio do cordel como proposta para o trabalho de literatura.

Aos informantes foram ofertados encontros de leitura – denominado “oficina de leitura”. Estes encontros foram possíveis graças ao empenho de todos os envolvidos no processo: pesquisador, estudantes e comunidade escolar. Por meio da oficina proposta o cordel *As Proezas de João Grilo* (descrito em momento anterior) foi explorado integralmente em práticas sociais de letramento literário.

Antes dos encontros, porém, tornou-se necessário elaborar uma sequência didática para atender a proposta, afinal, todo o planejamento é fundamental para promover um trabalho significativo de leitura literária. Esta sequência pode servir como norte para o trabalho em sala de aula com a obra selecionada, visando o desenvolvimento do leitor através de experiências de letramento literário. No entanto, é fundamental destacar que o educador ou estudioso que se deparar com esta sequência pode se sentir à vontade para realizar as adaptações que julgar pertinente e, assim, atender a necessidade e a realidade do seu grupo de estudantes.

##### 4.4.1 Dos objetivos dos encontros de leitura

Segundo exposto ao longo deste, o objetivo central dos encontros é possibilitar aos aprendizes experienciar a leitura do cordel em eventos de letramento literário como forma de combater os problemas que permeiam o ensino de literatura. Entretanto, deve-se considerar que também existem os objetivos de ensino de leitura pregados pelos PCN de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Estes são “indiretamente” alcançados graças à proposta do letramento literário. Em outras palavras, a depender do que cada educador pretende no trabalho com o texto ficcional, espera-se que, neste processo, o aluno seja capaz de atingir os objetivos de ensino existentes para o eixo da leitura.

No caso deste estudo, ao longo da explanação teórica do capítulo anterior foi possível compreender o que de fato pretende o letramento literário: são os conjuntos de práticas sociais que fazem uso da escrita literária, considerando seu caráter ficcional. Como o letramento literário pressupõe uma interação entre as situações de uso da escrita artística, é possível de ser notado em diferentes eventos que não se restringem necessariamente a mera leitura da obra: o ato de contar ou ouvir histórias, assistir a filmes ou novelas, adaptar textos literários para o cinema ou teatro são algumas das situações em que se constata a existência do letramento literário.

Porém, como é objetivo deste formar o leitor que sinta prazer e interesse na prática constante da literatura como meio de transformação – desfrutando de experiências de letramento literário –, acredita-se que a leitura integral da obra é fundamental no processo do letramento em sala de aula. Foi por este motivo que se elegeu um folheto para a aplicação prática da pesquisa. Já que este estudo propõe um novo olhar para o ensino de literatura, seria uma contradição fugir ao aspecto da leitura do texto artístico-ficcional.

Quando se pretende promover o letramento literário é preciso explorar as potencialidades da produção. Em outras palavras, ir mais além à leitura. A sala de aula é o espaço apropriado para o educador mediar o processo de aprendizado e o sucesso de seu trabalho pode depender dos métodos que adota para apresentar a literatura. Além de selecionar obras atraentes, este profissional deve pensar em propor atividades interessantes e abrir espaço para debates com o grupo sobre a leitura realizada. O educador não deve impor interpretações uniformes (geralmente atreladas à visão do livro didático ou defendidas pela tradição), mas possibilitar o diálogo para que cada aluno-leitor possa construir seus sentidos para a leitura é o mais plausível no processo.

De acordo com o que foi discutido em outro momento, cada indivíduo possui uma carga de conhecimento prévia formada por sua experiência de mundo e por suas leituras anteriores – o que constitui a bagagem cultural do ser. Ao se deparar com uma nova leitura, o aprendiz de alguma forma projeta seus saberes para formular sua interpretação perante o texto lido. Níveis de conhecimentos e experiências socioculturais distintas entre as pessoas podem possibilitar diversos olhares sobre a literatura. Sabendo disso, o ensino escolar deve ter em vista possibilitar ao aprendiz a exposição e ampliação de seus horizontes de expectativas.

Isto se dá através de propostas significativas para o ensino de literatura e o letramento literário pode auxiliar neste percurso.

Diante do exposto e considerando a sequência didática elaborada, bem como sua aplicação por meio da oficina de leitura direcionada aos participantes, espera-se que no decorrer do processo desenvolvido por este estudo cada envolvido consiga atender em especial aos seguintes objetivos de ensino (BRASIL, 1998, p. 50-51):

- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
  - Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
- Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.

#### 4.4.2 Metodologia adotada na intervenção

Os informantes da pesquisa foram convidados a participar de encontros de leitura – técnica da oficina de leitura. Conforme exposto anteriormente, uma sequência didática foi elaborada visando possibilitar aos envolvidos no processo experiências de letramento literário por meio da obra do cordel *As proezas de João Grilo*. A proposta metodológica construída seguiu o modelo de sequência básica sugerido por Cosson (2014) para o trabalho com o letramento literário.

Sobre a sequência básica, Cosson (2014) propõe a organização do trabalho com o texto literário sistematizada por meio de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* consiste em preparar o aluno para entrar no texto. A respeito desta etapa, Cosson (2014, p. 54) defende que o sucesso inicial do encontro entre literatura e leitor depende de boa motivação. Considera também que “[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 55). Em outras palavras, seja qual for o caminho adotado para motivação à leitura – por meio de um filme, música, apreciação de outro texto, etc. –, este deve manter algum grau de relação com a obra a que se propõe trabalhar na escola. No caso da proposta didática elaborada para nortear a intervenção, a motivação ocorreu essencialmente por meio da contação (síntese) oral e leitura de algumas estrofes da obra *O Cavalo Que Defecava Dinheiro*, além da exibição de uma cena do filme *O Auto da Compadecida*. Tanto o filme quanto a narrativa mantém paralelo intertextual com a produção artística selecionada para leitura integral. Assim, tais produções foram adotadas como uma espécie de porta de entrada para gerar discussões e motivar os estudantes à leitura do cordel *As Proezas de João Grilo*.

A *introdução* é o momento de apresentação do autor e da obra selecionada para leitura. De acordo com Cosson (2014, p. 60), este momento demanda alguns cuidados por parte do docente. O primeiro destes é evitar apresentações longas sobre a vida do autor. Assim, recomenda-se nesta etapa objetividade. “Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (COSSON, 2014, p. 60). Outro cuidado reside no fato de se supor que a obra selecionada é tão interessante ao ponto de simplesmente trazê-la para os educandos. Nesse sentido, é necessário o docente falar do texto e da sua importância para justificar a escolha. Agora o estudioso explica que é importante evitar fazer uma síntese da obra “[...] pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2014, p. 60). É nesta etapa que a literatura é apresentada fisicamente aos estudantes. Ao docente cabe despertar a atenção dos discentes para a apreciação da capa e dos elementos paratextuais que englobam a produção. Além disso, “[...] não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura do livro” (COSSON, 2014, p. 60). Considerando a sequência didática elaborada e aplicada com o grupo recrutado, destinou-se esse momento à apresentação física do cordel adotado, à discussão acerca da xilogravura que ilustra o folheto, à discussão sobre o personagem João



Grilo – espaço aberto para cada participante relatar o que sabe ou já ouviu a respeito do herói, e o que espera do texto – e à breve apresentação da vida e obra de João Ferreira de Lima. É importante esclarecer que ao escritor citado foi atribuído maior ênfase pelo fato de o nome deste ser apresentado na parte superior da capa do folheto como autor do texto.<sup>24</sup> Entretanto, os participantes foram esclarecidos das possíveis contribuições de João Martins de Athayde na escrita da literatura.

Cosson (2014) percebe o acompanhamento da *leitura* como essencial na proposta de letramento literário. Sobre este momento, explica que “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2014, p. 62). Para a pesquisa, tal etapa da sequência foi reservada à apreciação integral da obra (realizada em voz alta pelo mediador e com respeito ao ritmo imposto pelo gênero). No decorrer do processo, breves pausas tendo em vista sanar as dificuldades dos alunos no tocante à compreensão de alguns vocábulos presentes na produção foram promovidas. Na organização desta etapa, julgou-se pertinente elaborar pequenas propostas de atividades visando tornar a obra cada vez mais significativa aos aprendizes – previamente pensadas, foram aplicadas em pausas propositais dadas ao longo da leitura. Por meio da realização destas tarefas (e das propostas destinadas ao momento da *interpretação*) foi possível ter uma noção do horizonte de expectativas e da construção de sentidos formulada pelos estudantes durante a apreciação do cordel.

A última etapa da sequência é denominada de *interpretação*. Segundo Cosson (2014, p. 65), “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento [...] possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Não é difícil notar que, para interpretar, o leitor projeta seus saberes formulados anteriormente a partir de sua interação com o social. Sobre esta etapa o estudioso defende que é preciso na escola oportunizar momentos onde os aprendizes possam compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente perante o texto:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia

---

<sup>24</sup> A versão do cordel adotado para a oficina foi reproduzida na tipografia de J. Borges, localizada na cidade de Bezerros – PE.

seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2014, p. 66).

O pesquisador tece importantes considerações a respeito deste último momento que podem ser encontradas na passagem a seguir:

Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma. Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola. Só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos. (COSSON, 2014, p. 66).

No processo do letramento literário as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, o seu registro. Esse registro pode mudar a depender da literatura proposta, da idade e do nível escolar dos alunos, entre outros aspectos (COSSON, 2014, p. 66). Para este momento, várias são as opções de atividades que podem ser propostas aos estudantes em sala: produção de um desenho que retrate uma cena da narrativa; seleção de uma canção que trate dos sentimentos ou se relacione com o momento vivido por determinado personagem; dramatização da história; declamação de fragmentos do texto (no estilo de um sarau); etc.<sup>25</sup>

Considerando a sequência elaborada para aplicação com os informantes, duas atividades foram planejadas para o momento final: a produção de um desenho que retrate uma passagem do folheto e a produção de um pequeno texto em que o estudante possa narrar como seria um encontro seu com o personagem João Grilo. Estas propostas permitem o aluno imaginar, tornando-o também criador/co-autor do texto (leitor ativo).

---

<sup>25</sup> Importante recordar as sugestões metodológicas de Marinho e Pinheiro (2012) para o trabalho com a literatura de cordel expostas no capítulo anterior. Quando aplicadas, tais estratégias possibilitam aos discentes experiências de letramento literário.

#### 4.4.3 Período de elaboração e aplicação da sequência

Elaborada em meados de setembro de 2017, a sequência didática foi planejada para ser aplicada com os estudantes em três encontros presenciais, com duração de 2 horas/aula cada. Como não houve fatores que interferiram no andamento da oficina, foi possível cumprir os quatro momentos (motivação, introdução, leitura e interpretação) dentro do período previsto.

A oficina ocorreu nos dias 3, 5 e 10 de outubro de 2017, no período da tarde, dentro das dependências da Escola Municipal Professor Aderbal Jurema – espaço da biblioteca. Contou com boa estrutura (sala climatizada, com mesas para leitura e realização das atividades) e alguns recursos tecnológicos disponíveis que auxiliaram no cumprimento da proposta (Notebook, Datashow e caixa de som).

#### 4.4.4 Relato dos encontros de leitura

- 1º dia da oficina:

Iniciou-se por volta das 13h10m. do dia 3 de outubro de 2017 o primeiro dos três encontros previstos para o cumprimento da intervenção – aplicação da oficina de leitura norteada pela sequência didática elaborada. Este momento contou com a presença de 15 estudantes (Estudante GJ não compareceu) e pretendeu cumprir as etapas planejadas: motivação e introdução à leitura; início da apreciação do texto selecionado.

Primeiramente, os participantes foram apresentados à xilogravura que ilustra a capa do folheto proposto para o trabalho (cópia ampliada e fixada na parede). Como forma de aguçar a curiosidade dos aprendizes, o título que nomeia a produção ficcional foi ocultado, de forma intencional, por uma espécie de tarja. Assim, para iniciar a discussão, os envolvidos foram convidados a refletir sobre os seguintes questionamentos:

- Vocês sabem o que é uma xilogravura?
- Já viram esta xilogravura em algum lugar?
- Vocês imaginam quem é essa pessoa ou personagem?
- Na opinião de vocês, ele é bonito ou feio? Rico ou pobre? Esperto ou não tão esperto?
- Que animal é este ao lado do personagem?

Ao se depararem com a primeira dessas perguntas, nenhum dos alunos soube definir de forma precisa o que é a xilogravura. O único a arriscar uma possível resposta foi o Estudante MV, que informou se tratar de um desenho artístico, mas não conseguiu avançar nas peculiaridades deste tipo de pintura. Com a análise da primeira coleta de dados, tal resultado já era previsto por esta pesquisa, pois praticamente todos os entrevistados alegaram desconhecimento sobre a literatura de cordel. Como há uma íntima relação entre o gênero selecionado e a xilogravura (forma artística geralmente adotada para ilustrar suas capas), planejou-se para esta situação uma explicação sobre tal obra de arte.

É importante destacar que a situação descrita não aparece como etapa planejada na sequência didática porque se acredita que em outras realidades escolares o conhecimento acerca da xilogravura e do cordel possa incidir em maior grau. Como forma de contribuir com a construção de conhecimento dos envolvidos, julgou-se pertinente preparar e apresentar um slide com a definição de xilogravura e com alguns exemplos (imagens) desta arte.

Entretanto, com a exibição das pinturas, alguns dos estudantes admitiram já ter visto tais imagens, mas informaram não saber que se tratavam de xilogravuras. Em outras palavras, até tinham conhecimento da existência desta forma artística, mas a técnica aplicada na produção da pintura era desconhecida pelos mesmos. Sabendo disso, a oficina proporcionou um breve momento com o objetivo de desfazer tal “mistério” para os aprendizes.

Retomando em especial a imagem que ilustra a capa do folheto a ser proposto para leitura, todos os envolvidos afirmaram nunca ter visto tal xilogravura. Uma situação interessante que ocorreu foi perceber as inferências construídas acerca do personagem presente na capa. Aproveitou-se a ocasião para promover um debate no qual os aprendizes foram convidados a expor sua visão (expectativas) sobre a figura em questão de forma voluntária. Considerando a exposição oral dos informantes, o Estudante RH relatou que, em sua opinião, o personagem da figura se trata de um rico fazendeiro. Já a Estudante MB disse acreditar que o personagem se trata de uma pessoa humilde, com traços aparentes de um agricultor. Sobre o animal que aparece ao lado do personagem na capa, duas hipóteses foram levantadas: um grupo defendeu a ideia de que se trata de uma aranha, enquanto que o outro informou ser um grilo. Também sempre há os que preferem não expor a opinião por motivos de ordem pessoal. Em todo o caso, este momento pré-leitura

permitiu aos envolvidos a participação numa experiência inicial de construção de sentidos para o texto. As etapas posteriores bem como a leitura possibilitarão a confirmação ou a negação das inferências levantadas.

Dando prosseguimento a descrição do encontro, antes de se revelar o nome da obra a ser lida de forma integral na oficina, os participantes foram convidados a ouvir o relato de outra história: *O Cavalo Que Defecava Dinheiro*. Tal produção também faz parte do universo do gênero cordel, segundo relatado na descrição das produções selecionadas.

Durante a contação, vários dos estudantes interromperam a narrativa. Estes alegaram ter recordações de alguma história muito semelhante aquela transmitida. É como se já tivessem vivenciado alguma forma de experiência com o texto adotado para motivação, seja pelo relato de outra pessoa (professor, parente, vizinho...), seja pelo ato de lembrar a cena de determinado filme já assistido (o ouvinte realiza associações entre a obra narrada e o filme, promovendo um trabalho intertextual), seja por outros meios – importante reforçar que estas são algumas das situações nas quais as práticas sociais de letramento literário estão presentes. O Estudante LG, por exemplo, comunicou ter vaga lembrança da história de um gato que defecava dinheiro. Já o Estudante FA foi mais a fundo: relatou que no filme *O Auto da Compadecida* há uma parte onde o personagem João Grilo, contando com a ajuda de Chicó, executa um plano para enganar o chefe do cangaço e escaparem da morte. O estudante relata que Chicó se finge de morto por conta de uma facada dada pelo amigo. Mas acrescenta que tudo não passa de uma mentira, pois a facada atinge uma bexiga de sangue previamente amarrada na barriga do personagem. Por fim, relata que João Grilo toca uma gaita, fazendo o parceiro, que se fingia de morto, “ressuscitar” e dançar na frente do cangaceiro. Este último, crente no “poder” do instrumento musical, passa a se interessar pelo objeto que acredita ter sido abençoado por Padre Cícero. Os demais estudantes concordaram com as informações prestadas pelo participante.

Tal contribuição foi muito significativa, pois foi possível notar que os alunos estabeleceram um paralelo intertextual entre a história narrada (*O Cavalo Que Defecava Dinheiro*) até então e o personagem João Grilo – ainda não havia sido revelado aos estudantes que João Grilo era o personagem representado na xilogravura da obra a ser proposta para leitura. Tal caminho foi intencional para

gerar a discussão, graças à sequência didática previamente elaborada com essa finalidade.

Finalizada a contação do texto escrito por Leandro Gomes de Barros, em seguida realizou-se a leitura de algumas das estrofes – justamente os versos que narram o momento da facada (fragmento exposto em folha ofício entregue aos alunos). Nessa história, há uma situação em que o marido briga com a esposa e a ataca com um golpe de faca. Mas na verdade a briga se trata de uma armação para enganar um velho compadre que presencia a cena, pois a facada acerta uma borrachinha com sangue de galinha colocada no peito da mulher. Esta, por sua vez, se finge de morta e “ressuscita” quando seu próprio marido toca uma rabeca. Impressionado com o que acredita ser um objeto de “cura”, o velho compadre mostra interesse em comprar o instrumento do homem. Ao adquiri-lo, o compadre basicamente repete a mesma situação com sua esposa. Depois de uma discussão acaba matando-a e não consegue trazê-la de volta à vida, pois toca o objeto e constata que o mesmo não tem nenhum poder de ressurreição. No final das contas o velho percebe que foi vítima de um golpe.

Como os participantes conseguiram intertextualizar a cena da narrativa com uma das cenas do filme *O Auto da Compadecida* – este fato gerou um pequeno debate e despertou a atenção do grupo, afinal, os estudantes observaram que o interesse do personagem o levou para uma cilada, prejudicando a si próprio –, não se fez necessário questionar qual momento da leitura do fragmento despertou a atenção. Também se tornou inviável perguntar se os envolvidos tinham recordações de história semelhante à narrada. Como as respostas para tais questionamentos foram adiantadas na discussão em grupo, não fez sentido retomá-las. Assim, foi eliminada esta parte e deu-se sequência ao planejamento.

Após a leitura do fragmento de *O Cavalo Que Defecava Dinheiro*, o grupo assistiu a uma cena do filme *O Auto da Compadecida*. Esta cena foi justamente a parte descrita pelo Estudante FA e confirmada pelos demais no ato da intertextualidade. Tal etapa evidentemente contou com o apoio de recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição (Notebook, Datashow e caixa de som).



Imagem 2 – Momento de motivação à leitura

Terminada a exibição do vídeo, os participantes foram indagados sobre quem, afinal, era aquele personagem retratado na xilogravura apresentada. Depois de realizarem as associações proporcionadas pela vivência da oficina até então, a resposta veio praticamente em coro e com ar de surpresa: - *É João Grilo!* Assim, foi retirada a tarja que cobria o nome do folheto a ser explorado integralmente nos encontros – *As Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima – e todos receberam uma literatura de cordel. Este marco representou o fechamento da *motivação* à leitura.

Seguindo a proposta da sequência básica elaborada, iniciou-se o momento de *introdução* à obra. Ao serem questionados sobre o que sabiam do personagem João Grilo e sobre o que imaginavam da leitura a ser proposta (primeiras impressões dos alunos, construídas numa pré-leitura textual), os estudantes comentaram de forma geral que João Grilo se trata de um ser muito inteligente e engraçado. Graças a sua sabedoria/esperteza, consegue se sair bem ao resolver problemas. Até o início dessa etapa (anterior à leitura), a relação feita pelos informantes sobre o personagem manteve forte grau de proximidade do que estes conheciam acerca do filme. Inclusive, alguns mais desinibidos passaram a relatar outras cenas da produção cinematográfica não exibidas no momento da motivação. Esta etapa serviu como um divisor de águas, incentivando a interação entre o grupo. Até os estudantes que não estavam tão à vontade em expor seus saberes, começaram a participar mais ativamente da oficina e contribuíram significativamente.

Após as socializações, realizou-se dois breves momentos: a explicação do significado do termo *proezas* (façanhas / feitos / algo difícil de ser realizado) e um

relato sobre quem foi o autor João Ferreira de Lima (exposição de breve biografia em apenas um slide). Tais explanações não foram descartadas, pois os informantes mostraram desconhecimento acerca de tais questões. Sobre esta última etapa vivenciada, é importante esclarecer que foi atribuída a João Ferreira de Lima a autoria do texto, pois, conforme citado anteriormente, a versão impressa do folheto entregue aos participantes trouxe em destaque apenas o nome deste escritor como produtor da obra. Entretanto, os estudantes foram comunicados da existência de outro autor – João Martins de Athayde – que possivelmente também colaborou com a escrita de alguns episódios da literatura.

Em seguida, procurou-se esclarecer a importância da obra. Os aprendizes foram esclarecidos de alguns aspectos que merecem ser pontuados:

- A história *As Proezas de João Grilo* não é uma cópia fiel do filme descrito anteriormente pelos estudantes. Ou seja, embora João Grilo apareça como personagem em *O Auto da Compadecida* – peça teatral escrita por Ariano Suassuna (autor o qual os alunos admitiram conhecer superficialmente) que influenciou a versão cinematográfica dirigida por Guel Arraes –, é importante perceberem que a criação original do personagem surgiu das mãos do autor João Ferreira de Lima. Portanto, *As Proezas de João Grilo* “empresta” seu personagem e este serve de base para outra produção. Tal fato se caracteriza como um diálogo mantido entre os textos (trabalho intertextual).
- Por ser outra obra, *As Proezas de João Grilo* apresenta peripécias praticadas pelo personagem que provavelmente são desconhecidas por aqueles que não apreciaram este texto na íntegra. Aqui uma observação se faz pertinente: é importante esclarecer que não foi realizada a síntese oral dessa produção literária para não eliminar o prazer da descoberta dos estudantes no ato da leitura – sugestão do próprio Cosson (2014, p. 60) para o ensino com foco no letramento literário do educando.
- O personagem em questão é referência na literatura de cordel, alimenta o imaginário popular e suas “malandragens” são transmitidas desde muito tempo. Até os dias atuais se discutem suas “proezas” em rodas de conversa, principalmente no seio da cultura nordestina. A apreciação da obra pode promover no aluno-leitor tanto o riso quanto uma reflexão.



Realizada as considerações acima, iniciou-se a *leitura* em voz alta da produção literária, procurando sempre respeitar o ritmo característico e imposto pelo cordel. Como a obra se divide em 7 episódios (não demarcados no texto, mas possíveis de serem constatados), planejou-se, para o primeiro dia de oficina, a leitura até o final do 3º episódio. Afinal, não seria possível concluir todo o texto devido à duração do encontro. Pequenas atividades foram previamente pensadas e também surgiram alguns debates. Estas etapas serão detalhadas posteriormente.

Durante a apreciação das primeiras páginas, já foi possível perceber a relação de empatia dos alunos com a literatura escolhida. Estes rapidamente se identificaram e se divertiram com as peripécias aprontadas por João Grilo. A linguagem popular característica do cordel foi outro fator positivo, pois facilitou a compreensão e aproximou os envolvidos da própria realidade em que estão inseridos.<sup>26</sup> É evidente que alguns termos eram desconhecidos dos discentes, pois ou caíram em desuso, ou são palavras adotadas por pessoas que realmente convivem no contexto do campo/interior/sertão. A oficina, já prevendo este aspecto, proporcionou situações de pausas durante a leitura para responder às perguntas feitas pelos leitores, tendo em vista sanar as possíveis dificuldades de compreensão destes termos (estes serão detalhados mais adiante).



Imagem 3 – Vivenciando a leitura (1º dia)

No decorrer da leitura promoveu-se uma pausa proposital – no final da 2ª estrofe da página 5 – para questionar os informantes sobre um fato prestes a ser revelado na história: “*O que você acha que João Grilo aprontará contra o padre?*” Os

---

<sup>26</sup> A situação experienciada neste momento se aproxima da concepção de alfabetização defendida pela proposta freireana detalhada no capítulo 2 (*palavras/temas geradores*).

participantes foram convidados a promover uma pausa na leitura e, no espaço de uma ficha previamente formulada, escreveram suas expectativas para o acontecimento. Foram esclarecidos de que propostas como esta não pretendem avaliar a resposta do informante como “correta” ou “incorreta”, mas se trata de uma atividade que permite o leitor participar da construção de sentidos para o texto (horizonte de expectativas). O ato de inferir, imaginar possibilidades para o que vai acontecer, é viajar pelo mundo da literatura. Após esta explicação e mais à vontade realizaram conforme o solicitado.

Considerando a atividade proposta, esta pesquisa apresenta uma breve seleção das inferências levantadas pelos estudantes:

Estudante AC – *Eu acho que João Grilo vai se fingir de endemoniado e vai levar uma cobra para assustar o padre.*

Estudante EJ – *Ele (João Grilo) vai colocar uma lagartixa dentro do confessionário.*

Estudante FA – *(João Grilo) vai se vestir de diabo e vai dar um susto no padre.*

Estudante JC – *Ele (João Grilo) vai se vestir de ladrão ou vai se vestir de Jesus Cristo.*

Estudante MB – *Ele (João Grilo) vai colocar barata em cima da cama (do padre).*

Estudante QM – *Ele (João Grilo) vai colocar um rato em cima da cama e o padre vai sair gritando feito uma “bicha” (equivale a “homossexual”).*

Estudante RH – *Eu acho que João Grilo vai pegar uma lagartixa e vai assustar o padre.*

Estudante SS – *(João Grilo) vai colocar bichos e “mijar” (equivale a “urinar”) na cama do padre.*

Ao analisar as informações prestadas, foi muito interessante perceber o horizonte de expectativas dos participantes para a leitura até então. Os dados revelaram que apenas os Estudantes EJ e RH tinham algum conhecimento prévio do fato, talvez por já ter escutado essa narrativa em outro contexto (contação de história feita oralmente por outra pessoa – da família, da vizinhança...). Mas independente do possível saber prévio de EJ e RH e do desconhecimento dos demais, acredita-se que o mais importante nesta atividade foi oferecer aos discentes um momento de construção de sentidos para a produção, vivenciando, assim, a experiência do letramento literário.

Retomando a descrição do encontro, a oficina abriu espaço para comentários orais sobre as inferências levantadas – alguns mais extrovertidos expuseram seus pareceres para o grupo. Após a experiência de socialização, prosseguiu-se com a leitura do cordel, revelando, assim, a peripécia aprontada pelo “herói” (leitura ininterrupta até o fechamento do 2º episódio, que encerra no final da página 8).

Em seguida, promoveu-se uma nova pausa na leitura. Os discentes foram convidados a refletir sobre o que trata a obra explorada até então. Em outras palavras, qual é o seu tema/mote. Uma das mais atentas ao momento, a Estudante EJ foi a única a comentar. Esta realizou um paralelo em que ligou o personagem às *traquinagens* (termo da linguagem coloquial comumente utilizado no contexto onde a pesquisa foi aplicada e equivale a *peripécias*) praticadas pelo mesmo. Ainda de acordo com EJ, o fato de João Grilo praticar traquinagens conduz o leitor da obra ao riso.

Ainda antes de avançar na leitura do 3º episódio – última vivência do primeiro dia de oficina –, fichas com “charadas” foram entregues para discussão e “resolução” coletiva. Foram apenas quatro perguntas. E como os participantes estavam acomodados ao redor de quatro mesas, distribuiu-se exatamente uma para cada pequeno grupo. As reflexões propostas foram as seguintes:

- O que é que Deus não vê e o homem vê qualquer hora?
- Como se chama a mãe de todas as mães?
- Como se chama o mês que a mulher fala menos?
- Quem foi que serviu a Jesus Cristo, morreu e não se salvou, e no dia em que morreu seu corpo o urubu comeu e ninguém o sepultou?

Após o debate (sem nenhuma forma de interferência doicineiro), foi solicitada a participação de um representante de cada mesa, este convidado a ler a ficha destinada a seu grupo e a informar a conclusão obtida coletivamente. Inicialmente, nenhum dos estudantes chegou a possíveis conclusões sobre as “charadas”. Alguns chegaram até a cogitar se tratar de questões impossíveis de serem resolvidas. Entretanto, a leitura em voz alta e o trabalho de pensar em equipe proporcionaram uma situação de interação social. Nesse sentido, possíveis hipóteses foram levantadas.

Depois disso, prosseguiu-se com a leitura até a página 12. Interessante foi perceber a reação dos envolvidos diante de cada “charada” resolvida pelo

personagem – numa espécie de duelo contra o professor, João Grilo avalia a capacidade intelectual do mestre. Considerando a terceira pergunta, por exemplo, o Estudante CJ foi o primeiro a cogitar o mês de fevereiro como resposta. Três ou quatro aprendizes refletiram por mais um tempo e concordaram com o amigo – Todos ficaram satisfeitos com a revelação do “herói”, pois acertaram ao questionamento. Já sobre a última “charada”, foi engraçado perceber a reação da Estudante MB que comentou em voz alta para todos: - *Eu nunca ia imaginar que o jumento era a resposta! Mas e não é que João Grilo está certo? Ele é muito inteligente!*

Foi perceptível o envolvimento total dos alunos durante a apreciação do cordel. Quando anunciado o término do 3º episódio, os participantes estavam tão felizes e satisfeitos que chegaram a aplaudir o texto. Conforme o programado, por volta das 15 horas finalizou-se o primeiro dia de atividades com os agradecimentos e com o convite para a participação no segundo encontro.

- 2º dia da oficina:

Realizado em 5 de outubro de 2017, o segundo dia de intervenção começou por volta das 13h25m. devido ao atraso do transporte escolar. Quando os participantes da pesquisa chegaram à instituição de ensino, foram convidados a se dirigirem até a biblioteca – espaço reservado para os encontros. Contando com a presença de 14 informantes neste dia (Estudantes ES e SS não compareceram), iniciou-se a oficina com o objetivo de concluir a etapa da *leitura*.

Após a acolhida, prosseguiu-se com a leitura em voz alta do cordel *As Proezas de João Grilo* – continuação a partir do 4º episódio. Muito motivado pelo que vivenciou no primeiro dia, o Estudante LG solicitou espaço para realizar a leitura. Inicialmente optou-se por acatar o pedido do educando, afinal este estudo acredita ser uma atitude indevida inibir toda e qualquer tentativa de participação do aprendiz em tal prática. Entretanto, ao ser constatada a forte distração dos demais durante a leitura realizada por LG – alguns aparentaram não seguir o mesmo ritmo de LG, pois este além de se expressar num tom baixo de voz, não conseguiu respeitar o ritmo imposto pelo cordel, o que revelou sua falta de experiência anterior com o gênero –, o oficineiro educadamente solicitou ao aprendiz permissão para

reiniciar o episódio. O educando, por sua vez, não fez nenhuma objeção e, assim, conduziu-se o encontro conforme anteriormente.

Promoveu-se no final da página 13 uma pausa proposital para realização de pequena tarefa. Novamente os alunos foram desafiados a refletir sobre um possível fato a ser revelado na história: “*O que você acha que João Grilo aprontará contra os ladrões?*” Mais dispostos e já conhecedores das propostas das inferências (vivenciadas no 1º encontro), realizaram conforme o solicitado.

Eis, a seguir, uma breve seleção das respostas fornecidas pelos educandos:

Estudante AC – *Eu acho que ele (João Grilo) vai fingir que é um animal. Então vai pular em cima deles (dos ladrões) que sairão correndo.*

Estudante BF – *Eu acho que ele (João Grilo) vai pegar um animal para assustar os bandidos. Assim, eles nunca mais voltarão para lá.*

Estudante CJ – *Ele (João Grilo) vai fazer medo aos ladrões e vai jogar espinho neles.*

Estudante EJ – *Ele (João Grilo) vai imitar o lobo para dar um susto nos ladrões e roubar o dinheiro deles.*

Estudante GJ – *Ele (João Grilo) vai fazer medo (aos ladrões) ao imitar um lobo.*

Estudante LG – *Eu acho que ele (João Grilo) vai fazer “xixi” (equivale a “urinar”) de cima da árvore e acerta os ladrões.*

Estudante RH – *Ele (João Grilo) vai fazer uma armadilha para prender os ladrões.*

Estudante WM – *João Grilo vai jogar um sapato nos ladrões.*

Depois das produções, foi proposto o momento de diálogo para exposição (oral e coletiva) das inferências levantadas. Se comparada a atividade de mesmo teor proposta no primeiro dia, esta contou com maior nível de interação entre os informantes.

Concluída a socialização, prosseguiu-se com a apreciação da narrativa até a página 16. Durante a leitura, os aprendizes se divertiram e consideraram criativo o plano criado por João Grilo para assustar e roubar os ladrões – deitado em um caixão dentro da capela, o personagem grita e assusta os ladrões que, desesperados, fogem sem levar o dinheiro proveniente de um roubo. Com o fechamento do episódio, os participantes foram indagados sobre o que achavam da afirmativa “*o ladrão que rouba outro tem 100 anos de perdão*” – versos presentes no

folheto explorado. Iniciou-se, então, um empolgante debate. Os dois primeiros que se dispuseram a comentar defenderam afirmativa do personagem (Estudantes CJ e WM). Os demais, porém, se posicionaram de maneira contrária à atitude de João Grilo. A Estudante EJ, por exemplo, considerou infeliz o feito do personagem, pois acredita na concepção de que o ladrão que rouba outro ladrão também está errado. Portanto, deve pagar pelo seu crime.

Muito satisfeito com os posicionamentos críticos gerados pelo debate, aproveitou-se a ocasião para realizar uma pergunta não prevista na sequência da oficina: *“Vocês acreditam que João Grilo é exemplo de uma figura heroína ou possui falhas (exemplo de anti-herói)?”* Houve silêncio para reflexão, até que a Estudante EJ comentou que, embora João Grilo se trate de um ser esperto e engraçado – elementos que podem favorecer a identificação do leitor com o personagem –, em sua opinião ele possui falhas, e por conta disso, não deve ser modelo de pessoa a ser seguida. Apesar de não se expressarem, os outros educandos aparentaram concordar com o posicionamento da estudante.

Finalizada a discussão, deu-se sequência ao programado. Antes de realizar a leitura do 5º episódio, os participantes foram convidados a refletir sobre as seguintes “charadas” – perguntas realizadas oralmente peloicineiro:

- O que anda de 4 “pés” quando jovem, 2 pés quando adulto e 3 “pés” na velhice?
- Qual é a coisa que quanto mais se tira maior fica?
- O que vem do alto, cai em pé e corre deitado?
- O que é que tem o pé comprido e faz o rastro redondo?
- Qual é o animal que de noite ilumina o campo por possuir uma luz artificial?
- Qual é o olho que chora sem haver consolação?

Acredita-se que a sequência didática elaborada e aplicada foi feliz ao desafiar os aprendizes por meio de “charadas”, pois possibilitou maior interesse à leitura do folheto. A cada pergunta levantada, aproveitou-se a situação para ouvir as respostas pensadas. Foi surpreendente perceber como os estudantes estavam afiados, pois coletivamente conseguiram “desatar os nós” e apresentaram soluções para os problemas. À medida que os discentes decifraram os “mistérios” por trás das charadas, exibiu-se uma imagem representativa (impressa) de cada animal, objeto

ou fenômeno (homem, buraco na terra, chuva, compasso, vagalume e olho d'água vertente, respectivamente). É importante frisar que a apresentação das figuras previamente selecionadas teve apenas o objetivo representativo, e não o de direcionar a visão interpretativa do aluno. Afinal, conforme trabalhado anteriormente, este estudo compreende que cada indivíduo formula a sua imagem interpretativa na mente (construção de sentidos), considerando, para isso, sua própria experiência e conhecimento de mundo.

Após o momento descrito, prosseguiu-se com a apreciação do cordel. Os alunos se mostraram surpresos ao perceberem o seguinte: as “charadas” solucionadas pelo personagem no decorrer da narrativa surgem com frequência no contexto em que estão inseridos. Normalmente essas questões aparecem no cenário nordestino por meio dos jogos de adivinhas (“o que é, o que é...?”). Em outras palavras, constataram um fato comum característico da cultura regional inserido na literatura e desconheciam suas possíveis origens.

Com algumas pausas durante o desenrolar do texto para resolver dúvidas dos educandos no tocante ao vocabulário, conforme será discutido no final desta descrição, prosseguiu-se com a leitura até o final da página 27 (fechamento do 6º episódio). Na elaboração da sequência, optou-se por não promover nenhuma atividade até o término desse episódio, tanto para não amarrar em excesso o andamento da leitura, quanto para tornar possível um debate sobre a última parte do folheto, vista como uma das mais interessantes e reflexivas.

Já no 7º episódio – chegada de João Grilo em outro reino –, realizou-se de forma intencional uma nova pausa no texto (final da 3ª estrofe da página 28). Na ficha previamente formulada e entregue, os participantes foram “desafiados” a escrever suas expectativas sobre um fato prestes a acontecer com o personagem central da história: *“O que você acha que acontecerá com João Grilo? Como ele será tratado nesse novo reino?”* Assim como nos momentos anteriores, fecharam a literatura, relataram suas impressões no papel e posteriormente tiveram a oportunidade de socializar as respostas com o grupo.

A última rodada de atividades desse porte levantou as seguintes inferências (breve seleção):

Estudante AC – *Eu acho que ele (João Grilo) vai ser o novo rei porque o rei (atual) vai morrer.*

Estudante CJ – *Ele (João Grilo) vai morrer de morte horrível.*

Estudante EM – *Eu acho que ele (João Grilo) vai ser tratado com luxo.*

Estudante EJ – *Eu acho que ele (João Grilo) vai voltar a ser pobre e vai ser tratado muito mal por causa de suas roupas e sapatos.*

Estudante FA – *(João Grilo) vai ser preso.*

Estudante LG – *João Grilo vai fazer alguma “trela” (equivale a “traquinagem”).*

Estudante MB – *Ele (João Grilo) vai ser o novo rei.*

Estudante MV – *João Grilo vai ser o novo bobo da corte.*

Estudante RH – *Ele (João Grilo) não vai gostar do novo reino porque vai pegar uma briga com o rei.*

Estudante WM – *João Grilo vai se apaixonar, vai virar o novo príncipe e depois vai morrer.*

Desta vez a análise das inferências mostrou apenas a Estudante EJ com pequeno conhecimento prévio da narrativa – de fato João Grilo é tratado mal por conta de suas vestes –, o que faz este estudo acreditar num possível contato anterior da educanda com a história. Este contato pode não ter ocorrido necessariamente pelo viés da leitura do folheto, já que na primeira entrevista esta aluna declarou desconhecer obras pertencentes ao gênero, mas talvez tenha se dado por intermédio da oralidade. Provavelmente a história foi contada por outra pessoa – numa roda de conversa, por exemplo – e, passando de boca em boca, de comunidade em comunidade, chegou aos ouvidos da estudante. Esta, por sua vez, extraiu o que de mais interessante achou na história.

É importante reiterar, porém, que este momento favorece a participação na construção de sentidos para o texto, pois todos são convidados a imaginar possíveis desfechos para o “herói”. O processo do letramento literário também se evidencia em tais situações.

Concluído o debate, prosseguiu-se com a apreciação da obra até o final. Os fatos que se sucederam são muito interessantes de serem pontuados, pois proporcionaram uma experiência significativa de letramento literário por meio do cordel. Para melhor compreender o todo, porém, torna-se primeiramente necessário recapitular os últimos momentos da narrativa.

Segundo descrito na síntese do 7º episódio, João Grilo foi convidado para visitar um sultão. Naquele país, de nome não revelado, preparam uma grande festa



para recebê-lo. Mas a figura central se apresenta com roupas simples, fato que ocasiona incômodo entre os membros da corte – estes passam a desprezar e a falar mal de João Grilo. Então, o personagem se apresenta no almoço muito bem vestido e todos o tratam da melhor forma possível. Intencionalmente, João passa a se comportar mal. Ao ser questionado pelo rei por suas atitudes, o “herói” dá uma lição à corte ao informar que aquele banquete foi posto a seu traje, e não a sua pessoa.

Com o fechamento do texto, os participantes da oficina foram convidados a refletir sobre a seguinte questão: *“Para vocês, qual seria o ensinamento (lição de moral) que essa atitude tomada por João Grilo nos proporciona?”* Aparentando estar muito contente e satisfeito com o desfecho, o Estudante MV fez uso de um discurso metafórico e rapidamente respondeu: - *Não se deve julgar a capa pelo livro!* Mesmo interpretando o comentário do participante, o oficinairo simulou não entender a metáfora para extrair o máximo de comentários dos alunos. Então questionou: - *O que isso quer dizer?* Praticamente em coro, os demais responderam que não se devem julgar as pessoas pelas aparências. O Estudante MV aproveitou para refletir e falar sobre a situação de um amigo de classe (matriculado na instituição, mas não é participante da pesquisa) que na sua visão se trata de uma ótima pessoa, mas sofre julgamentos precipitados dentro da escola. Ainda segundo o informante, seu amigo sofre com xingamentos e é excluído dos círculos de amizade por conta da forma de se vestir e por possuir um mau odor, fato que classificou como *bullying*.

Pode-se dizer que a discussão gerada foi muito positiva, pois conduziu a uma interação entre a literatura e a experiência de vida de seus leitores. Nesse sentido, os discentes puderam refletir sobre suas próprias atitudes: são as práticas sociais de letramento literário por meio do cordel a serviço da formação do sujeito.

Ainda contagiados pelo construtivo debate, antes de finalizar o encontro a Estudante EJ comentou: - *Nessa atitude final tomada por João Grilo eu diria que ele é um herói!* Acredita-se que foi de fundamental relevância tal construção promovida pela educanda. Provavelmente EJ comparou esta última atitude (considerada como positiva) àquela que foi tomada pelo personagem no 4º episódio – o momento em que João Grilo rouba os ladrões (atitude negativa do seu ponto de vista, pois contraria os princípios de um herói).

Sem realizar afirmações ou direcionar posicionamentos, a oficina abriu espaço para os participantes atribuírem seus próprios sentidos à obra. Estes realizaram inferências, ampliaram seus horizontes de expectativas e contribuíram

significativamente com as discussões. Experimentaram o letramento literário, dando sentido e valor à produção artístico-ficcional. Portanto, pode-se dizer que viveram a literatura!

Sentindo-se mais do que satisfeito, oicineiro realizou os agradecimentos, reforçou o convite para o próximo encontro e por volta das 15h15min. finalizou os trabalhos do 2º dia.



Imagem 4 – Vivenciando a leitura (2º dia)

Antes de relatar o 3º e último dia da oficina, é preciso brevemente apontar alguns termos, de significados antes desconhecidos, que limitaram a compreensão dos discentes e fizeram surgir dúvidas no decorrer da *leitura* – parte final do 1º dia e todo o 2º dia. Embora os termos presentes na narrativa sejam característicos do universo vocabular e cultural nordestino – fator que pode favorecer a recepção do cordel por parte dos leitores, considerando o contexto de aplicação da pesquisa –, pode-se pressupor que alguns versos não foram devidamente “absorvidos” por conta da variação sofrida pela língua com o passar dos anos – talvez devido ao tempo, algumas palavras entraram em desuso no cenário atual. Entretanto, a leitura prévia da produção, antes da aplicação da sequência, ofereceu subsídios para localizar e “decifrar” o significado desses vocábulos durante a intervenção. Assim, as dúvidas foram solucionadas e a leitura tornou-se acessível a todos.

Algumas dessas palavras foram: *coité* (cuia; vasilha); *mortalha* (tipo de pano com o qual se envolve o cadáver); *araquã* (ave); *Baco* (Deus do vinho e das festas na mitologia romana); *bacurinha* (pequena porca) e *xinica* (excremento; bosta). Vale salientar que os significados fornecidos aos estudantes consideraram o sentido

proveniente da leitura, pois, a depender de outros contextos, alguns termos podem sofrer alterações semânticas.

O dia descrito a seguir relata experiências de *interpretação* da obra.

- 3º dia da oficina:

Contando com a presença de 14 alunos (Estudantes FA e GJ não compareceram), o 3º dia da oficina se iniciou por volta das 13h15m. do dia 10 de outubro de 2017. Conforme adiantado, a preocupação central deste encontro foi abrir espaço para os educandos se expressarem em vivências de *interpretação* à leitura do cordel, respeitando a sequência básica construída com base na proposta de Cosson (2014).

Esta etapa foi previamente pensada com o objetivo de deixar os envolvidos mais à vontade, para que estes pudessem transmitir de forma prazerosa o que de toda a experiência foi marcante, intermediados por eventos de letramento literário. Em outras palavras, foi uma forma de proporcionar a participação dos leitores na construção de interpretações para a obra por meio de atividades previamente pensadas.

Antes de iniciar o relato propriamente dito, é necessário acrescentar que esta etapa seguiu uma condução organizada, sem fazer imposições aos estudantes. Procurou-se a todo tempo mediar o aprendizado construído pelos envolvidos durante o processo. Agora é importante reforçar a seguinte ideia de Cosson (2014, p. 66): não se pode supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. É preciso ouvir as considerações dos educandos e, se necessário for, fazer intervenções. Estas intervenções não devem ser de caráter impositivo – para não tirar dos leitores o direito às possíveis descobertas que podem realizar no ato da leitura –, mas devem apenas servir de auxílio para se evitar construções incoerentes (sem nexos). É preciso possibilitar a compreensão individual e até abrir espaço para a elaboração de novos textos que venham a surgir como consequência da leitura (pós-leitura). Descobrir e imaginar são ações possíveis graças à arte da palavra.

Após a acolhida, os aprendizes receberam novamente o cordel – optou-se por guardar as literaturas na escola até o último encontro para não se correr o risco de extravio das obras – e se depararam com a primeira atividade de interpretação:

elaborar um desenho que retrate uma cena da história apreciada. Foram ainda comunicados de que poderia ser o fato que mais despertou interesse no ato da leitura. Esta tarefa possibilitou a elaboração de um intertexto (imagem) que mantém paralelo como folheto *As Proezas de João Grilo*. Assim, sentados ao redor de mesas de formato circular, os educandos receberam folhas e caixas com lápis de cor para a produção. Embora a Estudante EJ tenha informado não possuir habilidades de desenho, acredita-se que a oficina foi feliz em sua escolha, pois os demais se sentiram motivados a realizar a tarefa. Em todo o caso, a participante se dedicou a fazer de acordo com o solicitado.



Imagem 5 – Atividades de interpretação



Imagem 6 – Atividades de interpretação

Antes de desenvolver a atividade, a Estudante MB questionou se poderia desenhar a cena da “borrachinha” – fragmento da obra *O Cavalo Que Defecava Dinheiro* lido no momento da *motivação*. Preocupado com a possível construção de interpretações que desviam do cordel explorado integralmente, oicineiro convidou a aprendiz para refletir se tal cena acontece na obra *As Proezas de João Grilo*. Com a resposta negativa de MB, as reflexões do primeiro encontro foram retomadas – os cordéis explorados (como *motivação* e para *leitura integral*) em certa medida dialogam na produção de Ariano Suassuna, mas a cena da “borrachinha”/“bexiga” em especial não é uma passagem do folheto de João Ferreira de Lima. Após compreender os esclarecimentos, a educanda também desenvolveu a atividade.

Os participantes contaram com um tempo de aproximadamente 50 minutos para a realização da proposta. Finalizada esta etapa, os desenhos foram recolhidos e, em seguida, expostos no quadro branco formando um mural. Os discentes também foram convidados a explicar sua produção, o motivo da escolha e interesse por tal passagem. Voluntariamente alguns se dispuseram a socializar.



Imagem 7 – Mural com atividades de interpretação

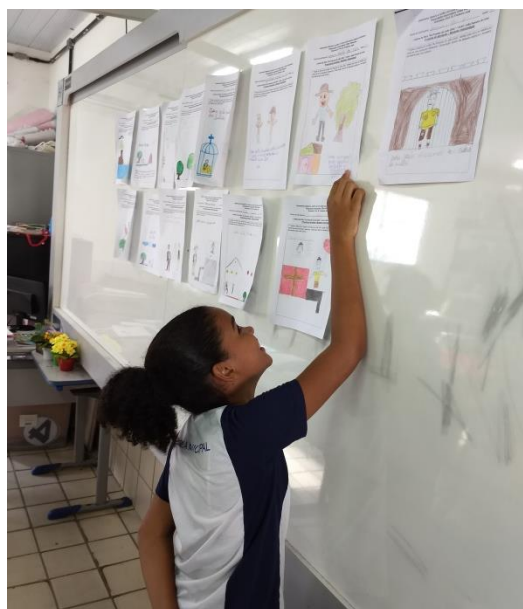


Imagem 8 – Socializando a proposta

As cenas da narrativa representadas nas imagens foram: João Grilo se confessando ao padre (Estudantes LG e RH); João Grilo falando com o rei (Estudante BF); João Grilo trama contra os ladrões (Estudantes AC, CJ, EJ, MB, QM e WM – passagem mais representada); o “rebanho” de patos que atravessa o rio (Estudante ES); o rei decepcionado com a roupa de João Grilo (Estudante JC); a chegada do “herói” no reino do sultão (Estudante MV); a corte pede desculpas a João Grilo (Estudante EM); representação do personagem nas primeiras estrofes do folheto, descrito como “pequeno, magro e sambudo” (Estudante SS).

Leitura da Obra "As Proezas de João Grilo" – Autor: João Ferreira de Lima  
Proposta de atividades – Momento: Interpretação



Imagem 9 – Produção do Estudante RH

Leitura da Obra "As Proezas de João Grilo" – Autor: João Ferreira de Lima  
Proposta de atividades – Momento: Interpretação

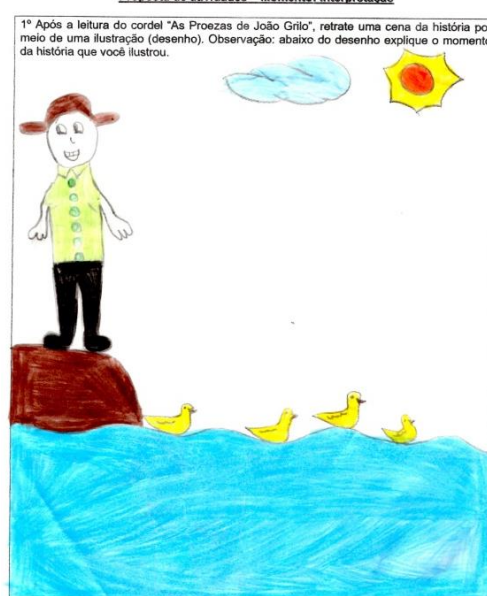


Imagem 10 – Produção da Estudante ES

Em seguida, apresentou-se a última proposta de *interpretação*: escrita de um texto (em formato de prosa) com o objetivo de narrar como seria um encontro entre o participante da oficina e João Grilo (O que aconteceria nesse encontro? Onde seria? O que o aluno diria para o personagem?...). Durante a elaboração da sequência didática, pensou-se, a priori, em talvez solicitar neste momento uma produção sob os moldes do gênero cordel. Entretanto, como a análise dos dados da primeira entrevista mostrou desconhecimento dos aprendizes no tocante ao folheto, optou-se por modificar esta proposta. Além disso, a escrita textual do cordel exige todo o domínio de uma técnica: embora faça parte das composições do universo popular, a produção deste gênero requer, sobretudo, habilidades de métrica e de rima, elementos que podem dificultar a escrita dos inexperientes. Pensando em todos estes aspectos, optou-se por solicitar a narrativa em prosa.

Através desta experiência, novamente tornou-se possível perceber a satisfação dos aprendizes pelo simples motivo de terem a oportunidade de viajar pelo campo da imaginação e, de maneira prazerosa, construírem seus textos. Ao produzirem uma espécie de "capítulo extra", não permitiram o fechamento do livro e, conseqüentemente, não deram fim à leitura. O cordel permanece aberto à imaginação e faz parte do repertório de textos que marcaram significativamente a vida dos envolvidos no processo. Tudo isso só foi possível graças à vivência do letramento literário.

Eis, a seguir, um breve resumo de alguns dos “encontros” ocorridos entre os educandos e o personagem João Grilo:

- A Estudante BF imaginou um encontro seu com João Grilo na cidade do Ipojuca. Lá, o personagem realizou diversas perguntas que foram todas respondidas pela jovem.
- A Estudante EJ relatou um encontro seu com João Grilo numa praia. Pediu ao personagem para juntos tirarem algumas fotos. Postou as imagens nas redes sociais e as fotografias tiveram muitas curtidas.
- O Estudante LG contou que faria várias perguntas para o personagem. Uma dessas charadas seria: - *Por que o cachorro entrou na igreja?* Com a possível resposta negativa de João, LG responderia: - *Porque o cachorro é um pastor alemão.* Além disso, convidaria o “herói” para ir a sua casa e o “presentearia” com um pirulito já chupado.
- O Estudante RH narrou um encontro seu com o personagem num shopping. Lá, João Grilo colocou um grilo no sorvete de um garoto, justamente no momento em que o vendedor colocava a calda de chocolate.

A duração da tarefa descrita foi de aproximadamente 40 minutos. Finalizada as produções, os discentes que desejaram tiveram a oportunidade de socializar com os colegas o seu “encontro com João Grilo”. Importante acrescentar o seguinte: esta atividade fez os educandos se situarem como personagens das novas histórias, fato que aproximou ainda mais a literatura e o leitor, impulsionando a imaginação e o prazer.

Concluída a última atividade, os estudantes receberam os agradecimentos pela adesão e contribuição na pesquisa e, por volta das 15h10m. deu-se por encerrada a intervenção – 3 encontros de 2 h/a, totalizando 6 h/a de oficina.

#### 4.5 Terceira etapa: análise dos dados coletados – posterior à intervenção

Embora já seja possível constatar o sucesso da proposta do letramento literário através do cordel, devido, sobretudo, às observações realizadas e aos resultados obtidos no decorrer da aplicação da oficina de leitura, este estudo optou por empreender uma nova rodada de entrevistas como forma de oferecer espaço para cada participante dar seu parecer sobre a experiência vivenciada. Esta etapa

ocorreu logo após o fechamento do último encontro de intervenção e contou com a colaboração de 14 informantes (como os Estudantes FA e GJ faltaram ao último dia da oficina, não foi possível entrevistá-los posteriormente).

Os estudantes foram convidados a prestar esclarecimentos sobre as seguintes questões:

1º Você gostou de participar dessa oficina de leitura?

( ) Sim ( ) Não

2º De qual momento você mais gostou? Por quê?

3º De qual momento você menos gostou? Por quê?

4º Você acha que as aulas de literatura na escola ficariam mais interessantes se fossem utilizadas estratégias de ensino iguais ou parecidas com as que foram adotadas nos nossos encontros?

( ) Sim ( ) Não

5º Você acha que a escolha de uma obra da literatura de cordel tornou ainda mais interessante o nosso trabalho?

( ) Sim ( ) Não

6º A oficina de leitura realizada deixou você interessado em ler ou pesquisar mais sobre literatura de cordel?

( ) Sim ( ) Não

7. Atribua uma nota de 0 a 10 considerando os seguintes fatores:

Professor-pesquisador: \_\_\_\_\_

Aluno-participante: \_\_\_\_\_

Momentos de leitura: \_\_\_\_\_

Atividades realizadas: \_\_\_\_\_

Materiais utilizados: \_\_\_\_\_

Estrutura escolar: \_\_\_\_\_

De forma geral, a análise dos dados reforçou a certeza deste estudo no sucesso do ensino de literatura ao atrelar o letramento literário e o cordel. As respostas obtidas com base na experiência foram muito positivas e mantiveram forte grau de proximidade.

Considerando as perguntas de caráter objetivo (questões 1 e 4), todos os entrevistados afirmaram ter gostado de participar dos encontros. Além disso, acreditam que as aulas de literatura no ambiente escolar ficariam mais atraentes se



fossem adotadas estratégias de ensino iguais ou parecidas às vivenciadas durante os encontros. O pesquisador ficou muito satisfeito com as opções assinaladas nas questões 5 e 6, pois nenhum dos estudantes manteve opinião distinta: acreditam que a seleção de uma obra do cordel tornou ainda mais interessante o trabalho – mesmo se tratando de um gênero que não faz parte constante do universo de leitura dos discentes, conforme se pôde constatar nas entrevistas realizadas em etapa anterior à intervenção –, o que faz este acreditar na força de tal produção artístico-ficcional, atrelado à práticas de letramento literário, como meio de atrair os discentes à prática leitora. A experiência obteve êxito, pois alimentou nos aprendizes o interesse pela literatura de maneira geral.

Em perguntas abertas de caráter mais pessoal, os discentes forneceram respostas que basicamente se somam e reiteram o sucesso do “novo olhar”. Ao ser questionado sobre qual momento da oficina mais gostou (questão 2), cada participante deu seu parecer. A seguir, uma seleção dos dados fornecidos:

Estudante AC – *O momento que mais gostei foi quando nós lemos o livro de João Grilo. Mas eu gostei de tudo!*

Estudante BF – *Eu gostei do momento de pintura e de tudo.*

Estudante EM – *Da leitura do cordel de João Grilo.*

Estudante ES – *Gostei de tudo! Amei!*

Estudante EJ – *Da leitura do cordel porque ajuda a distrair.*

Estudante LG – *Da leitura do texto de João Grilo porque é muito legal.*

Estudante MB – *Gostei da parte da leitura porque o texto é muito engraçado. João Grilo faz muitas presepadas.*

Estudante RH – *Gostei da leitura e as pequenas atividades feitas foram muito legais.*

Estudante QM – *Gostei de ler a história porque era muito engraçada.*

Por meio dos relatos é possível notar a identificação dos envolvidos com a história. A narrativa do cordel selecionado, sua abordagem, as peripécias aprontadas pelo personagem João Grilo e as estratégias adotadas basicamente sintetizam as justificativas apontadas. Acredita-se que a apreciação do texto ficou mais atraente devido às situações proporcionadas pela sequência didática básica

construída e aplicada.<sup>27</sup> Pôde-se perceber na descrição da intervenção que a oficina não se limitou à mera decodificação do folheto, mas proporcionou momentos de *motivação, introdução, leitura e interpretação* da obra, o que certamente favoreceu a recepção do texto por parte dos leitores.

Ao se depararem com a questão 3, de todos os entrevistados apenas a Estudante EJ teceu um breve comentário sobre o momento que menos gostou: “*Do momento da arte, porque eu não sei pintar e nem desenhar*”. Embora esta discente não tenha se identificado com uma das tarefas pensadas para a etapa final (momento de interpretação), não se opôs a realizar a proposta, participando, assim, da experiência do letramento. Este comentário talvez possa ser interpretado da seguinte forma: o fato de não saber pintar ou desenhar pode, ao ver da educanda, ser percebido de forma negativa pelo educador no processo de aprendizagem. Isto pode talvez interferir na vontade de algum educando em realizar igual tarefa. Sabendo disso, o docente, ao solicitar uma atividade de igual teor, deve de antemão esclarecer os alunos de que o objetivo não é avaliar quem desenha melhor ou pior, mas é vivenciar uma situação de construção de sentidos para a interpretação da obra, onde a qualidade do desenho não é o principal no processo. Para todas as etapas é fundamental o esforço do aprendiz, mas também é importante o mesmo sentir atração e vontade de realizar a tarefa, tendo em vista uma experiência significativa e prazerosa com a produção artístico-ficcional.

No final das contas, mesmo com este pequeno posicionamento contrário realizado pela Estudante EJ, a pesquisa considera a intervenção no todo com um saldo muito positivo. Tanto é que, ao atribuírem notas considerando os fatores que influíram no andamento dos encontros (questão 7), nenhum dos participantes avaliou os itens com pontuação negativa, o que deixou clara a satisfação de todos com o caminho adotado.

---

<sup>27</sup> Com base na sugestão de Cosson (2014) para o ensino com foco na formação do leitor por meio de estratégias de letramento literário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo o percurso, este trabalho chega as suas últimas linhas satisfeito com os resultados obtidos. Explorar as potencialidades de textos do cordel atreladas às práticas de letramento literário pode ser uma estratégia interessante de combater os desafios enfrentados pela escola na formação do leitor. Talvez fique até redundante dizer que a hipótese deste se confirmou, pois tal fato tornou-se bastante perceptível durante o processo, sobretudo na aplicação da oficina e nos resultados constatados na entrevista final. A recepção ao folheto por parte dos informantes, a empatia com a história, a participação espontânea nos momentos vivenciados – situações motivadas pelo planejamento prévio e elaboração da sequência didática –, entre outros fatores reiteram o sucesso do viés pensado.

Mesmo acreditando na ideia de que o letramento literário por meio do gênero cordel pode ser um interessante caminho para o ensino da disciplina em questão – sobretudo em contextos que atendem escolas da região Nordeste –, esta pesquisa concorda com o fato de que o estudante sob circunstância alguma deve ser privado de conhecer outros gêneros ficcionais. Afinal, para haver a efetiva formação do leitor, é necessário que este tenha o contato com diversas obras e autores. Segundo exposto, o folheto diverte, informa e pode proporcionar o prazer esperado pelo aluno. Pode ser a porta de entrada para atrair o educando à prática leitora. Mas é importante entender que outras formas literárias também tem essa capacidade. Acredita-se que todo o diferencial está na condução do processo em sala, a ser mediado pelo educador com a ativa participação do aprendiz durante o processo. Ao educando, portanto, deve-se possibilitar a ampliação de seus horizontes de expectativas. Ensinar literatura de forma a oferecer uma experiência única e especial com o texto ficcional engrandece a obra de arte, tornando-a viva e significativa a seu leitor/co-autor.

Tanto a experiência prática quanto os estudos teóricos conduziram este a concordar cada vez mais com o fato de que a escola precisa oferecer uma educação literária de qualidade. Atualmente já não é mais possível conceber o ensino direcionado por estratégias ultrapassadas, que infelizmente acabam gerando a recusa do aluno pela apreciação dos textos. Manter o ensino atrelado a concepções estruturalistas, por exemplo, além de reforçar situações constatadas em décadas passadas durante o período da “crise” – e que infelizmente ainda se arrastam até os

dias de hoje –, limitam o aprendiz na construção de sentidos para a apreciação da obra artística. Não é pelo fato de o ensino ser praticamente norteador por “receitas” daquelas bem tradicionais, que seu resultado será “plenamente satisfatório” e dispense atualizações. É perceptível a insatisfação dos jovens quando se fala em literatura. Tendo ciência da real situação, é preciso pensar em formas de inovar visando promover um trabalho significativo na formação do leitor, onde o principal beneficiário dentro do processo de aprendizagem possa sentir prazer e interesse em tal prática como objeto de transformação para a vida. Este estudo apresentou um possível caminho que pode render bons frutos, a proporcionar o êxito esperado por todos que fazem a educação.

É evidente que existem condicionantes a interferir no trabalho docente diariamente. O ato de planejar uma sequência didática com foco no letramento literário, além de exigir saberes que o educador pode não dominar devido talvez a sua formação acadêmica, requer disponibilidade, acesso a materiais e vasto acervo de leituras para promover uma adequada seleção das produções. É um problema pensar numa aula de literatura com qualidade quando o professor enfrenta árduas jornadas de trabalho e não dispõe de tempo para qualificação. Até existem programas do Governo que vieram para facilitar o acesso aos livros na educação pública. Mas só isso não basta. A capacitação e a valorização docente, além do tempo que este profissional necessita para o planejamento da aula com o objetivo no letramento do educando são fundamentais e precisam ser mais presentes no cenário educacional.

Refletindo sobre o todo, é preciso ação para a mudança acontecer. Não adianta ficar só nos discursos. É claro que “uma andorinha só não faz verão”, mas se a escola pensar grande, mesmo com pouco pode promover uma educação literária diferenciada. Todo professor precisa ser criativo e assumir a responsabilidade na formação do leitor. Os folhetos do cordel são baratos e podem ser facilmente encontrados. A literatura se apresenta em todos os espaços! Assim, parafraseando uma pequena passagem do poema *A procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, apenas é preciso refletir sobre meios eficazes de conduzir o aprendiz a “trazer a chave”. A descoberta do mundo proporcionada pela literatura levará o indivíduo que tem esta “chave” a abrir as portas do prazer e do conhecimento. Espera-se que este estudo sirva de instrumento de apoio aos educadores de língua portuguesa, pesquisadores na área das Letras e a todos

aqueles que de alguma forma acreditam no poder e na transformação proporcionada pela leitura literária.

Como forma de encerramento, este trabalho deixa como mensagem final uma citação de Perrone-Moisés que, em *Literatura para todos* (in *Literatura e Sociedade*, 2006, p. 27-28), justifica os motivos pelos quais tal disciplina se deve ensinar, realçando sua importante contribuição para a formação do indivíduo:

[...] por que ensinar literatura? [...] 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 235-256.

ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. Temas e figuras: por uma classificação da literatura de cordel. **Acta Semiótica Et Linguística**, [s. l.], v. 16, n. 2, p.161-184, jul/dez 2011. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/14829/8388>>. Acesso em: 15 out. 2017.

AQUINO, Vanessa Alessandra. **Literatura de Cordel e Jornalismo: A poesia popular como decodificador de informações**. 2007. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1625/2/20413062.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p.3-12, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Censo Escolar**. INEP, 2016. Disponível em: <[http://qedu.org.br/cidade/4455-ipojuca/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](http://qedu.org.br/cidade/4455-ipojuca/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/ipojuca/panorama>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. ISSN 2316-5758. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 06 dez. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

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

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva; GOMES, Carlos Magno. A formação do leitor por meio da literatura de cordel. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 16, n. 2, p.96-109, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/40>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em cordel**. São Paulo: EDUSP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Retrato do Brasil em Cordel**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

FIGURELLI, Roberto. **HANS ROBERT JAUSS E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**. Revista Letras, [S.l.], v. 37, dez. 1988. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243/12535>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GONÇALVES, Magaly Trindade; BELLODI, Zina C. **Teoria da Literatura "revisitada"**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

\_\_\_\_\_. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide

Luzia de. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas - RS, v. 10, n. 22, p.1-13, jul/dez 2015. Semestral. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola)

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p.23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317/22630>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, dec. 2006. ISSN 2237-1184. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/19709/21773>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

ROSSETO, Robson. A Estética da Recepção: O Horizonte de Expectativas para a formação do aluno espectador. In: **I Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**, 2010, Curitiba. Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, 2010. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/10RobsonRosseto.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.



SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005. (Coleção Teses)

\_\_\_\_\_. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **PG Letras 30 Anos**, 2006. Anais do PG Letras 30 anos, 2006. Disponível em: <[http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. 2011. Elaborada pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; PAULA, João Gabriel Pereira Nobre de. Práticas de letramento literário: O Papel da Escola na Formação do Leitor. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2012, Porto Alegre. **Anais...**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/ibrahim.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p.49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3065/Modelos\\_de\\_Letramento\\_Liter\\_rio.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3065/Modelos_de_Letramento_Liter_rio.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE A – 1º QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ETAPA ANTERIOR A REALIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA

**Título do trabalho de pesquisa:** Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura.

**Pesquisador responsável:** Gilles Villeneuve Souza Nascimento.

**Orientador:** Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva.

Estimado (a) aluno (a) participante,

Estou desenvolvendo uma pesquisa, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, com o objetivo de diagnosticar as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes no que diz respeito ao trabalho com a literatura em sala de aula. Por isso, peço a sua colaboração respondendo às questões apresentadas a seguir. Gostaria de esclarecer que dados pessoais não serão divulgados ou publicados. Obrigado pela participação!

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

### SOBRE LEITURA

1. Você gosta ou sente prazer em ler?  
( ) Sim ( ) Não
2. Você acha que a leitura é importante para a sua vida?  
( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---



---

3. Quando você lê sozinho, o que gosta de ler?

---



---

### SOBRE LEITURA NA ESCOLA

4. Em que grau a escola proporcionou a você momentos de leitura?  
( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente
5. Quando você vivenciou momentos de leitura na escola, quais tipos de textos geralmente foram mais trabalhados em sala de aula?  
( ) Textos literários – Exemplos: fábulas, contos, parábolas, peças teatrais...  
( ) Textos não-literários – Exemplos: notícias, propagandas...
6. Responda às perguntas a seguir considerando como geralmente foram suas aulas de leitura de textos literários.

- 6.1. Foram em sua maioria através da leitura de textos presentes no livro escolar ou houve leitura de outros materiais como pequenas obras no original? Comente.

- 
- 6.2. Quem na maior parte das vezes escolheu essas leituras?  
 Professor  Aluno  Professor e aluno
- 6.3. Quem na maior parte das vezes realizou essas leituras?  
 Professor  Aluno  Professor e aluno
- 6.4. Geralmente o aluno tinha a liberdade de levar algum texto para fazer a leitura?  
 Sempre  Às vezes  Raramente  Nunca
- 6.5. Você sente algum interesse pelas aulas de leitura?  Sim  Não
- 6.6. Realize algum comentário crítico sobre suas aulas de leitura.

- 
7. Responda às perguntas a seguir considerando como geralmente foram as atividades propostas depois da leitura literária.

- 7.1. Geralmente foram tarefas do livro escolar ou foram apresentadas de outra maneira? Comente.

- 
- 7.2. Essas tarefas eram obrigatórias ou valiam alguma nota?  
 Sim  Não
- 7.3. Depois da leitura, havia algum debate sobre o texto lido?  
 Sim  Não
- 7.4. Você acha interessante como essas atividades eram (ou são) apresentadas aos alunos?  
 Sim  Não

Por quê?

- 
- 7.5. Teça um comentário crítico sobre as atividades realizadas após a leitura.

- 
- 
- 
8. Para você, a escola realiza aulas de literatura que despertam o interesse dos alunos?  
 Sim  Não

Por quê?

---



---

9. Para você, como e o que poderia melhorar nas aulas de literatura?

---



---



---

### **SOBRE LITERATURA DE CORDEL**

10. O que você sabe sobre a literatura de cordel?

---



---



---

11. Você já leu alguma literatura de cordel?

( ) Sim ( ) Não

12. Se a resposta anterior foi sim, informe o título da obra e o que você lembra a respeito dela.

---



---

13. E na escola? Em algum momento de sua vida escolar algum professor já leu para você alguma literatura de cordel?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

14. Se você já vivenciou a literatura de cordel em algum momento de sua vida escolar, você lembra como foi essa aula? Comente um pouco de sua experiência com o cordel em sala de aula.

---



---



---

15. Você gosta ou sente prazer por textos da literatura de cordel?

( ) Sim ( ) Não

16. Você acha que as aulas de leitura ficariam mais interessantes se o professor trabalhasse com mais frequência a literatura de cordel na escola?

( ) Sim ( ) Não

17. Em que grau a escola proporcionou a você momentos de contato com a literatura de cordel?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

**APÊNDICE B – 2º QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ETAPA POSTERIOR A REALIZAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA**

**Título do trabalho de pesquisa:** Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura.

**Pesquisador responsável:** Gilles Villeneuve Souza Nascimento.

**Orientador:** Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva.

Estimado (a) aluno (a) participante,

Considerando seu envolvimento durante os encontros de leitura promovidos por esta pesquisa, peço a gentileza de sua colaboração para responder às questões apresentadas a seguir. Gostaria de esclarecer que dados pessoais não serão divulgados ou publicados. Obrigado pela participação!

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

1º Você gostou de participar dessa oficina de leitura?

( ) Sim ( ) Não

2º De qual momento você mais gostou? Por quê?

\_\_\_\_\_

3º De qual momento você menos gostou? Por quê?

\_\_\_\_\_

4º Você acha que as aulas de literatura na escola ficariam mais interessantes se fossem utilizadas estratégias de ensino iguais ou parecidas com as que foram adotadas nos nossos encontros?

( ) Sim ( ) Não

5º Você acha que a escolha de uma obra da literatura de cordel tornou ainda mais interessante o nosso trabalho?

( ) Sim ( ) Não

6º A oficina de leitura realizada deixou você interessado em ler ou pesquisar mais sobre literatura de cordel?

( ) Sim ( ) Não

7. Atribua uma nota de 0 a 10 considerando os seguintes fatores:

Professor-pesquisador: \_\_\_\_\_

Aluno-participante: \_\_\_\_\_

Momentos de leitura: \_\_\_\_\_

Atividades realizadas: \_\_\_\_\_

Materiais utilizados: \_\_\_\_\_

Estrutura escolar: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura

**Obra explorada:** *As Proezas de João Grilo* – João Ferreira de Lima / João Martins de Athayde.

**Duração total da sequência:** 6 h/a.

#### 1º ENCONTRO (Aprox. 2 horas/aula)

##### MOTIVAÇÃO

- 1 – Apresentação da Xilogravura da obra *As proezas de João Grilo*, sem revelar o nome da literatura de cordel ou do personagem (Capa do cordel ampliada exposta numa cartolina com o nome do título e do autor ocultos por uma espécie de tarja).

*Realizar as seguintes perguntas aos participantes e ouvir suas considerações:*

- Vocês sabem o que é uma xilogravura?
- Já viram esta xilogravura em algum lugar?
- Vocês imaginam quem é essa pessoa ou personagem?
- Na opinião de vocês, ele é bonito ou feio? Rico ou pobre? Esperto ou não tão esperto?
- Que animal é este ao lado do personagem?

**Duração: aproximadamente 5 minutos.**

- 2 – Informar que, antes de revelar o nome do personagem ou da história a ser explorada por completo nos encontros, será realizada a leitura (fragmento) de outra obra da literatura de cordel – O objetivo desse momento é perceber se os participantes conseguem relacionar (intertextualizar) de alguma forma os fatos que ocorrem com o “Compadre”, na obra *O Cavalo Que Defecava Dinheiro* (principalmente no momento da bexiga e da rabeça), com o personagem da xilogravura (que no caso é João Grilo, ainda não revelado para os estudantes).
- 3 – Antes da leitura do fragmento, procurar situar os participantes acerca da obra *O Cavalo Que Defecava Dinheiro* (relatar breve síntese oral, sem dar margem para a revelação da intertextualidade).

**Duração: aproximadamente 5 minutos.**

- 4 – Leitura do fragmento da obra *O Cavalo Que Defecava Dinheiro* – Da 25ª estrofe (início: “*O pobre foi na farmácia*”) até a 37ª estrofe (término: “*De gente que já morreu!*”) – Entregar cópias do fragmento aos participantes.

*Realizar as seguintes perguntas aos participantes e ouvir suas considerações:*

- Algum momento da leitura despertou a atenção de vocês? Por quê?

- Vocês se lembram de alguma história que tenha um momento muito parecido com a passagem que acabamos de ler?

**Duração: aproximadamente 15 minutos.**

- 5 – Após ouvir as considerações dos estudantes, exibir uma cena de “O Auto da Compadecida”, filme dirigido por Guel Arraes, baseado na obra de Ariano Suassuna (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mKkavLF25Bk>).

**Duração: aproximadamente 5 minutos.**

*Realizar as seguintes perguntas aos participantes e ouvir suas considerações:*

- E agora? Vocês conseguiram descobrir o nome de qual personagem da literatura trataremos nos nossos encontros?
- 6 – Retirar a tarja e revelar o nome do título e do autor da literatura de cordel a ser explorada de forma integral nos encontros – As Proezas de João Grilo. Após isso, entregar uma literatura de cordel a cada aluno.

## **INTRODUÇÃO**

Realizar as seguintes perguntas aos participantes e ouvir suas considerações:

- O que vocês sabem sobre João Grilo?
- Qual é o significado da palavra “proezas”?
- Vocês já ouviram falar algo sobre o autor “João Ferreira de Lima”?

**Duração: aproximadamente 5 minutos.**

- 1 – Realizar uma breve exposição sobre o autor da literatura proposta por meio de slides.

**Observação:** Falar da obra e da sua importância procurando justificar o motivo da escolha do texto (não realizar uma síntese para não eliminar o prazer da descoberta dos participantes) – sugestões de Cosson (2014, p. 60).

*Realizar a seguinte pergunta aos participantes e ouvir suas considerações:*

- O que vocês imaginam dessa leitura, ou seja, quais as suas primeiras impressões e hipóteses?

**Observação:** Informar aos alunos para perceberem que o personagem João Grilo é uma criação de João Ferreira de Lima e foi utilizado pelo dramaturgo Ariano Suassuna em sua peça teatral (posteriormente adaptada para o cinema), realizando, assim, um diálogo entre os textos (trabalho intertextual).

**Observação:** Alertar os alunos para perceberem também a presença de fatos da obra de Leandro Gomes de Barros presentes na cena exibida do filme (os personagens João Grilo e Chicó atuando na cena da bexiga).

**Duração: aproximadamente 15 minutos.**

- *Estimativa de aproximadamente 50 minutos a 1 hora para MOTIVAÇÃO e INTRODUÇÃO.*

### **LEITURA – 1ª PARTE**

- Iniciar a leitura oral e em voz alta da obra *As Proezas de João Grilo*.

**Observação:** O cordel é composto de 7 episódios. Durante a leitura, serão realizadas algumas pausas intencionais visando executar pequenas propostas de atividades. Estas pausas e atividades auxiliarão na percepção das expectativas geradas pelos educandos diante dos fatos que se sucederão – Em outras palavras, a construção de sentidos feita pelos aprendizes no decorrer da leitura.

**Observação:** Procurar respeitar na leitura o ritmo imposto e característico do cordel.

1 – Leitura do 1º Episódio (Pág. 1 até o final da 3ª estrofe da pág. 7) – Personagem em sua infância e o encontro com o vigário:

- Realizar a leitura até o final da 2ª estrofe da página 5 – **Atenção:** Tapar a 3ª e a 4ª estrofe da página 5 com uma pequena tarja.

*Por meio de uma pequena ficha previamente formulada, realizar a seguinte pergunta aos participantes:*

- O que você acha que João Grilo aprontará contra o padre?
- Solicitar que os estudantes escrevam suas expectativas na ficha e, em seguida, abrir espaço para um breve debate visando à socialização das inferências construídas.
- Ouvir as expectativas dos alunos antes de prosseguir com a leitura do cordel.
- Recolher as fichas preenchidas.
- Prosseguir com a leitura até o final do primeiro episódio.

**Duração: aproximadamente 25 minutos.**

2 – Leitura do 2º Episódio (Última estrofe da pág. 7 até o final da pág. 8) – Vingança de João Grilo contra um português que o havia denunciado:

- Por ser um episódio muito curto, realizar apenas a leitura e procurar perceber o interesse (recepção / aceitação do texto) e as expectativas dos estudantes.

*Após o momento descrito, realizar a seguinte pergunta aos participantes e ouvir suas considerações:*

- Vocês conseguem perceber até aqui do que trata a obra, ou seja, qual é o seu tema (mote)?

**Observação:** Perceber se os alunos conseguem associar o personagem João Grilo as suas “espertezas e malandragens”, bem como os fatos que ocorrem na narrativa carregados de elementos que até então conduzem ao riso.



**Duração: aproximadamente 5 minutos.**

3 – Leitura do 3º Episódio (Pág. 9 até a 1ª estrofe da pág. 12) – João Grilo frequenta a escola e trava disputas com o professor:

- Antes de iniciar a leitura dessa parte, entregar aleatoriamente as seguintes perguntas aos participantes (discussão coletiva em pequenos grupos):

1 – O que é que Deus não vê e o homem vê qualquer hora?

2 – Como se chama a mãe de todas as mães?

3 – Como se chama o mês que a mulher fala menos?

4 – Quem foi que serviu a Jesus Cristo, morreu e não se salvou, e no dia em que morreu seu corpo o urubu comeu e ninguém o sepultou?

- Após ouvir as possíveis respostas elaboradas pelos alunos, prosseguir com a leitura.

**Duração: aproximadamente 20 minutos.**

- *Estimativa de aproximadamente 50 minutos a 1 hora para a 1ª parte da LEITURA.*
- *Considerações finais e término do 1º encontro.*

## 2º ENCONTRO (Aprox. 2 horas/aula)

### LEITURA – 2ª PARTE

- Prosseguir com a leitura oral e em voz alta da obra *As Proezas de João Grilo*.
  - 1 – Leitura do 4º Episódio (2ª estrofe da pág. 12 até o final da 2ª estrofe da pág. 16) – João Grilo ouve os planos de um grupo de ladrões na floresta e arruma uma estratégia para roubá-los, justificando-se com a conhecida frase: ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
- Realizar a leitura até o final da pág. 13 e promover uma pausa proposital.

*Por meio de uma pequena ficha previamente formulada, realizar a seguinte pergunta aos participantes:*

- O que você acha que João Grilo aprontará contra os ladrões?
- Solicitar que os estudantes escrevam suas expectativas na ficha e, em seguida, abrir espaço para um breve debate visando à socialização das inferências construídas.
- Ouvir as expectativas dos alunos antes de prosseguir com a leitura do cordel.
- Recolher as fichas preenchidas.
- Prosseguir com a leitura até o final do quarto episódio.

*Após o término do 4º episódio, realizar a seguinte pergunta aos participantes e ouvir suas considerações:*

- O que vocês acham da afirmativa de João Grilo descrita na última estrofe da pág. 16? (*O ladrão que rouba outro tem 100 anos de perdão*)

**Duração: aproximadamente 30 minutos.**

- 2 – Leitura do 5º Episódio (3ª estrofe da pág. 16 até o final da 3ª estrofe da pág. 24) – João responde às adivinhas do rei e cai em suas graças:
- Selecionar previamente as seguintes imagens (figuras diversas baixadas da internet para impressão):
    - 1 – Homem;
    - 2 – Buraco na terra;
    - 3 – Chuva;
    - 4 – Compasso;
    - 5 – Vagalume;
    - 6 – Olho d'água vertente;
  - Realizar oralmente as seguintes perguntas aos participantes:
    - 1 – O que anda de 4 pés quando jovem, 2 pés quando adulto e 3 pés na velhice?
    - 2 – Qual é a coisa que quanto mais se tira maior fica?
    - 3 – O que vem do alto, cai em pé e corre deitado?
    - 4 – O que é que tem o pé comprido e faz o rastro redondo?
    - 5 – Qual é o animal que de noite ilumina o campo por possuir uma luz artificial?

6 – Qual é o olho que chora sem haver consolação?

- Após os estudantes tentarem solucionar as questões, apresentar as imagens selecionadas. Em caso de não conseguirem responder, deixar o personagem João Grilo revelar com a continuação da leitura.
- Finalizado o momento anterior, prosseguir com a leitura para os alunos perceberem se suas conclusões coincidem com as respostas de João Grilo para o rei.

**Duração: aproximadamente 30 minutos.**

3 – Leitura do 6º Episódio (4ª estrofe da pág. 24 até o final da pág. 27) – João Grilo desmascara a falsa justiça do duque:

- Por ser uma parte muito curta – assim como o 2º episódio –, realizar apenas a leitura e procurar perceber o interesse (recepção / aceitação do texto) e as expectativas dos estudantes.

**Observação:** pensou-se aqui em não promover nenhuma espécie de atividade para não amarrar demais o andamento da sequência.

**Duração: aproximadamente 10 minutos.**

4 – Leitura do 7º Episódio (Pág. 28 até o final da pág. 32) – João é recebido na corte de outro rei e usando um disfarce mostra que a importância que lhe dão é uma farsa:

- Prosseguir a leitura até a 3ª estrofe da pág. 28 e promover uma pausa proposital.

*Por meio de uma pequena ficha previamente formulada, realizar a seguinte pergunta aos participantes:*

- Agora responda: o que você acha que acontecerá com João Grilo? Como ele será tratado nesse novo reino?
- Solicitar que os estudantes escrevam suas expectativas na ficha e, em seguida, abrir espaço para um breve debate visando à socialização das inferências construídas.
- Ouvir as expectativas dos alunos antes de prosseguir com a leitura do cordel.
- Recolher as fichas preenchidas.
- Prosseguir com a leitura até o final do sétimo episódio.

*Após o término do 7º episódio, realizar a seguinte pergunta aos participantes e ouvir suas considerações:*

- Para vocês, qual seria o ensinamento (lição de moral) que essa atitude tomada por João Grilo nos proporciona?

**Observação:** espera-se que os alunos percebam que muitas vezes julgamos as pessoas pelas aparências físicas ou pelos bens materiais que possuem. Em

contrapartida, geralmente se esquece que a essência do indivíduo está na própria pessoa, ou seja, em quem ela é e em suas atitudes. Em outras palavras, não se pode julgar ninguém pelas aparências ou pelo que ela veste, pois por dentro da roupa pode haver um grande ser humano.

**Duração: aproximadamente 30 minutos.**

- *Estimativa de aproximadamente 1h40m para a 2ª parte da LEITURA.*
- *Considerações finais e término do 2º encontro.*

### 3º ENCONTRO (Aprox. 2 horas/aula)

#### INTERPRETAÇÃO

**Observação:** Após a realização das etapas anteriores (motivação, introdução e leitura), duas atividades serão propostas aos participantes como forma de participarem da construção de sentidos para a leitura feita.

**Observação:** Esta etapa requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não se pode supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena (COSSON, 2014, p. 66). Mesmo assim, é preciso abrir espaço para a compreensão individual, e até para construções (pós-leitura) de novos textos que venham a surgir como consequência da leitura.

**Observação:** “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p. 65).

- **1ª atividade de interpretação:** propor aos participantes que desenhem uma cena da narrativa (pode ser o fato que mais despertou a atenção do educando).
- Após a confecção dos desenhos, os participantes que desejarem poderão explicar para os demais colegas o seu desenho (a cena retratada; os motivos de sua escolha; informar o motivo daquela cena retratada ter despertado seu interesse...).

**Duração:** aproximadamente 60 minutos para produção e socialização do desenho.

- **2ª atividade de interpretação:** Pedir para os alunos imaginarem e escreverem um pequeno texto de como seria um encontro seu com o personagem João Grilo: O que aconteceria nesse encontro? Onde seria? O que você diria para João Grilo?

**Observação:** Este pequeno texto não precisa ser no formato da literatura de cordel, pois essa produção requer todo o domínio de uma técnica. Pensando nisso, pode ser uma pequena narrativa em formato de prosa.

- Após a construção dos textos, os participantes que desejarem poderão verbalizar com os colegas a sua produção (breve síntese oral).

**Duração:** aproximadamente 40 minutos para produção e socialização do texto.

- *Estimativa de aproximadamente 1h40m para a INTERPRETAÇÃO.*
- *Considerações finais e término do 3º encontro.*

**APÊNDICE D – ATIVIDADES PROPOSTAS NA OFICINA DE LEITURA****Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura****Pesquisador responsável: Gilles Villeneuve****Orientador: Prof. Dr. Frederico José**

Nome do participante: \_\_\_\_\_ - Idade: \_\_\_\_\_

**Leitura da Obra “As Proezas de João Grilo” – Autor: João Ferreira de Lima****Proposta de atividades – Momento: Leitura****1º ENCONTRO**

1º O que você acha que João Grilo aprontará contra o padre?

**2º ENCONTRO**

2º O que você acha que João Grilo aprontará contra os ladrões?

3º Agora responda: o que você acha que acontecerá com João Grilo? Como ele será tratado nesse novo reino?

**Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura**  
**Pesquisador responsável: Gilles Villeneuve**  
**Orientador: Prof. Dr. Frederico José**

Nome do participante: \_\_\_\_\_ - Idade: \_\_\_\_\_

**Leitura da Obra “As Proezas de João Grilo” – Autor: João Ferreira de Lima**  
**Proposta de atividades – Momento: Interpretação**

1º Após a leitura do cordel “As Proezas de João Grilo”, retrate uma cena da história por meio de uma ilustração (desenho). Observação: abaixo do desenho explique o momento da história que você ilustrou.





**ANEXO A – MATERIAIS ADOTADOS NA OFICINA DE LEITURA**

BARROS, Leandro Gomes de. **O Cavalo que Defecava Dinheiro**. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/o-cavalo-que-defecava-dinheiro/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

LIMA, João Ferreira de. **As Proezas de João Grilo** [folheto]. Bezerros-PE: J. Borges, 2003.

YOUTUBE. **O Auto da Compadecida: Morte de João Grilo**. Duração: 5m13s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mKkavLF25Bk>>. Acesso em: 10 ago. 2017.