



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SHEILA FERREIRA LEITE DE SOUZA

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA**

Guarabira, PB
Janeiro de 2016

SHEILA FERREIRA LEITE DE SOUZA

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada à
Coordenação do Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS) da Universidade
Estadual da Paraíba, Campus III/Guarabira,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Suely da Costa

Guarabira, PB
Janeiro de 2016

S586l Souza, Sheila Ferreira Leite de
A leitura literária no ensino fundamental: uma experiência
com a literatura de cordel em sala de aula [manuscrito] / Sheila
Ferreira Leite De Souza. - 2016.
100 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2016.
"Orientação: Maria Suely Costa, Departamento de LETRAS".

1. Leitura Literária. 2. Literatura de Cordel. 3. Método
Recepcional. I. Título.

21. ed. CDD 028.5


SHEILA FERREIRA LEITE DE SOUZA

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE
AULA**

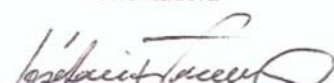
Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba – campus III, em cumprimento aos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada, em 26 de 02 de 2016.

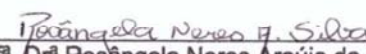
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Suelly Costa - UEPB
Orientadora



Prof.^o Dr. José Luiz Ferreira - UERN
1º Examinador (a) externo (a)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva
2º Examinador (a) interno (a)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado esposo, Jeová, e aos meus três filhos: Késia, Álefe e Jhonatan, por fazerem com que me sinta uma mulher forte, querida e amada, compartilhando todos os momentos da minha vida e esta presente vitória.

AGRADECIMENTOS

Ao grande e poderoso Deus, que criou o céu, a terra e todos os seres, que domina sobre todas as coisas, que me deu a oportunidade de estudar e cursar o mestrado, que mesmo nos momentos nos quais tudo parecia estar dando errado e nos quais qualquer pessoa teria desistido, disse-me que não desistisse, pois Ele, o soberano e supremo Deus, decretou que haveria solução para o impossível na minha vida;

Aos meus pais, que me criaram e educaram com tanto sacrifício, errando muitas vezes, mas com a intenção de acertar. Obrigada por terem me mostrado o caminho que deveria seguir;

Ao meu amado esposo Jeová, por ser um amigo e companheiro para todas as horas e todos os momentos, que marca sua presença por onde passa de uma forma inesquecível e insubstituível, uma pessoa que Deus colocou na minha vida para que eu soubesse que existe anjo na terra;

Aos meus três filhos: Késia, Álefe e Jhonatan, dádivas de Deus que dão sentido à minha existência, por quem todos os meus esforços certamente valerão a pena;

À professora Suely Costa, minha orientadora, por ter se prontificado a me orientar na elaboração deste trabalho com responsabilidade e compromisso;

À Universidade Estadual da Paraíba pelo curso de mestrado e à CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa;

Aos amigos e familiares (especialmente à amiga Glauciele) que acompanharam de perto toda a minha trajetória de luta, ajudando-me sempre com palavras de conforto e com orações;

A todos os poetas populares e ao povo brasileiro por preservarem a cultura, inclusive a literatura de cordel, tornando possível a realização deste trabalho.

A vida é um livro aberto
Que o vento vai folheando
O que for acontecendo
As páginas vão registrando
Chegando ao ponto final
O livro vai se fechando.

Nele apagar ninguém pode
O que ontem foi escrito
Porque já aconteceu
Portanto é fato prescrito
Só aos anais da lembrança
O caso fica restrito.

O presente talvez seja
Possível modificar
Mas você vendo um abismo
E não tentando evitar
Pisando em caco de vidro
Não tem de quem se queixar.

Quem planta seixo e abrolhos
Colhe espinhos certamente
Já quem semeia a bondade
Terá jardim florescente
Pois o futuro resulta
Do que se faz no presente.

(MONTEIRO. "O vingador da honra", 1999)

RESUMO

O presente estudo aborda a importância da literatura de cordel no processo de formação de leitores no espaço escolar e sua eficácia no incentivo à leitura literária. Percebendo a necessidade de se trabalhar literatura no Ensino Fundamental, na perspectiva de Kefalás (2012), o qual sugere que, no estudo da literatura, o aluno tenha um contato efetivo com o texto literário, este trabalho se propôs a observar qual o tempo dedicado ao estudo do texto literário, sobretudo da literatura de cordel, nas aulas de Língua Portuguesa e investigar como tem sido realizado o estudo do texto literário (gênero poético) na sala de aula. Com base nisso, sugerir uma proposta de trabalho através da qual o aluno pudesse vivenciar um contato efetivo com a literatura de cordel resultando em uma experiência instigante e produtiva. A orientação é a de que a emancipação dos leitores tende a ocorrer na medida em que o trabalho com a leitura na sala de aula se transforma em um momento de interação e de produção de sentidos, de modo haver um maior envolvimento entre o leitor e a obra literária. Em função disso, este trabalho adotou como base teórica os estudos acerca do letramento, a exemplo de Kleiman (1995; 1999; 2005 e 2006), Soares (1998 e 2014), Rojo (2009) e demais autores da área, e o método recepcional, embasado na estética da recepção, de acordo com Jauss, (1994), Zilberman (1989), e Aguiar e Bordini (1993).

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura de cordel. Método Recepcional.

RESUMEN

Este estudio aborda la importancia de la literatura de folleto para la formación de lectores en la escuela y la eficacia de los incentivos para la lectura literaria. Al darse cuenta de la necesidad de trabajar con la literatura en la escuela primaria, desde la perspectiva de Kefalas (2012), lo que sugiere que en el estudio de la literatura, el estudiante tiene un contacto efectivo con el texto literario, este estudio tuvo como objetivo observar que el tiempo dedicado al estudio de textos literarios, especialmente la literatura de folleto, en clases de portugués e investigar cómo se ha llevado a cabo el estudio de textos literarios (género poético) en el aula. Sobre esta base, proponer una oferta de trabajo a través del cual el estudiante puede experimentar un contacto efectivo con la literatura de folleto resultante en una experiencia emocionante y productiva. La orientación es que la emancipación de los lectores tiende a ocurrir en la medida en que el trabajo con la lectura en el aula se convierte en un momento de interacción y producción de significados, así que una mayor participación entre el lector y obra literaria. Como resultado, este estudio adopta como base teórica de los estudios sobre la alfabetización, como Kleiman (1995; 1999; 2005 y 2006), Soares (1998 y 2014), Rojo (2009) y otros autores en el campo, y el método recepcional, basado en la estética de la recepción, de acuerdo con Jauss (1994), Zilberman (1989) y Aguiar y Bordini (1993).

Palabras clave: Lectura literaria. Literatura de folleto. Método Recepcional

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Formação acadêmica dos professores entrevistados.....	47
TABELA 2 – Titulação dos professores.....	48
TABELA 3 – Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa	49
TABELA 4 – Distribuição dos participantes segundo a frequência do uso do texto literário (poesia e literatura de cordel).....	50
TABELA 5 – Disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura na Instituição de ensino..	50
TABELA 6 – Frequência com que levam os alunos à biblioteca e/ou à sala de leitura....	51
TABELA 7 – Prática de leitura anual de livros	52
TABELA 8 – Leitura preferida dos professores entrevistados	53
TABELA 9 – Percepção da importância do texto literário.....	54
TABELA 10 – Quantidade de alunos que se consideram leitores.....	56
TABELA 11 – Dados sobre a leitura preferida dos alunos.....	58
TABELA 12 – Quantidade de livros lidos anualmente.....	59

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES.	16
2.1 Letramento Literário e escolarização da literatura.....	25
3. O ENSINO DE LITERATURA E A NATUREZA DO TEXTO LITERÁRIO.....	31
3.1 A LITERATURA DE CORDEL: aspectos históricos e estéticos.....	36
4. A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O MÉTODO RECEPCIONAL	41
5. COLETA DE DADOS.....	45
5.1 O texto literário na perspectiva dos professores.....	45
5.2 O texto literário e a leitura na perspectiva dos alunos.....	55
6. A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM A LITERATURA DE CORDEL.....	58
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS.....	73
APÊNDICE.....	89

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual brasileiro, percebe-se o fato de que uma grande maioria dos alunos das escolas de ensino básico ainda não desenvolveu uma prática de leitura adequada ao ano/série/idade. Muitos são os fatores implicados para esse quadro. Identificam-se, dentre estes, o acesso restrito ao material escrito assim como o pouco incentivo às práticas de leitura. Grande parte dos alunos da escola pública parece desencorajada, pois, além do seu contato com a leitura e a escrita ser limitado, a escola ainda precisa oferecer condições adequadas para que esse contato seja produtivo, condições estas que, muitas vezes, faltam. Além disso, verifica-se que se os jovens não se sentem estimulados pelos professores para o exercício da leitura e muito pouco pela família, a quem, muitas das vezes, faltam tempo e condições para tal prática.

Sabe-se que, a leitura, assim como a escrita, adquiriu fundamental importância na vida das pessoas, pois se apresenta no seu cotidiano sob formas variadas e se impõe como instrumento imprescindível para interagir no meio social em que vivem e para se inserir no mercado de trabalho e nas esferas administrativas e de poder. Esta utilização da leitura e da escrita como práticas sociais é o que defendem os estudiosos do letramento (SOARES, 1998).

Neste sentido, a leitura, vista como meio de ampliar os horizontes dos educandos e capaz de oportunizar uma reflexão crítica da sua realidade e do meio social em que estão inseridos, necessita de maior atenção por parte dos professores a fim de que possa ser trabalhada diariamente na sala de aula.

Conforme a opinião de Antunes (2003), quando se trata de leitura, a escola pouco tem contribuído para a formação de leitores competentes, por enfatizar aspectos que desvirtuam o trabalho com a leitura: uma leitura mecanizada, desvinculada de seus usos sociais, sem despertar interesse do aluno, limitada à extração de informações superficiais, etc. A autora assim discorre, quando se refere às práticas de leitura na escola:

[...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da ‘leitura em voz alta’ realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas ‘fichas de leitura’ (ANTUNES, 2003, p.28).

Lajolo (1988, p.52-53), no artigo “O texto não é pretexto”, faz a seguinte observação sobre o ensino de leitura na escola: “... em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. Assim, a autora desaprova atividades que, utilizando textos de forma ilustrativa, direcionam-se exclusivamente para o ensino de gramática ou para inculcar valores morais e éticos. Em outro artigo intitulado “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, Lajolo (2006) faz uma releitura de seu artigo acima citado. Nessa releitura, a autora reconsidera seu entendimento sobre leitura, leitor e escritor, mas acrescenta que a escola deve, na abordagem da leitura, reconsiderar o contexto de produção de um texto para sua compreensão. A autora enfatiza a ideia de que:

é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola [...] É esta noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (LAJOLO, 2006, p.107-108).

Com efeito, como a principal tarefa da escola é conduzir o aluno “a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN; MORAIS, 1999, p.91), as práticas de leitura, no ambiente escolar, não podem ficar aquém dessa responsabilidade, sob pena de se promover a exclusão de inúmeras crianças e jovens do pleno exercício da cidadania.

Portanto, é através da leitura que o indivíduo pode compreender o mundo em que vive e ter uma visão crítica de sua realidade e da realidade que está à sua volta para poder agir, rompendo com a passividade e, assim, constituir-se como sujeito, exercendo sua cidadania. E o texto literário, nesse contexto, torna-se uma ferramenta importantíssima, pois contribui para aprimorar a habilidade leitora, aprofundando o entendimento e a compreensão dos sentidos do texto.

A leitura do texto literário é imprescindível no processo de formação de leitores no espaço escolar não só pela sua natureza ficcional e pela forma como faz uso da palavra, mas também porque a literatura é um patrimônio cultural da humanidade e, como tal, transmite saberes, idéias, valores, ideologias e outros conhecimentos aos quais somente se pode ter acesso por meio da leitura. Portanto, não se pode negar aos alunos o direito a esse bem imensurável que é a literatura, conforme defende Candido (1995) no texto “O direito à Literatura”.

Tratando-se do trabalho pedagógico com a leitura, a escola ainda precisa aprimorar suas práticas, de modo que favoreça um contato efetivo do aluno com o texto escrito, desenvolvendo atividades significativas que despertem o interesse e o gosto pela leitura, visto que, muitas vezes, em detrimento de atividades de leitura, o que tem sido priorizado na sala de aula é um ensino classificatório, pautado na memorização de conceitos e regras, no qual a leitura é apenas usada como pretexto para a realização de exercícios gramaticais.

Em se tratando do texto literário, pois, em razão de sua natureza e de sua capacidade de ressignificar as experiências humanas, deve-se observar a relevância do seu papel para a formação do leitor no espaço escolar. Falando da importância do texto literário e de sua peculiaridade enquanto objeto de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a seguinte declaração: “ele os 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” (PCN, 1998, p.26). Considerando o exposto, é possível constatar, à luz dos PCN, que o texto literário possibilita uma leitura instigante, que desperta a imaginação do leitor, oferecendo-lhe uma nova perspectiva na forma de ver o mundo e com ele se relacionar.

Conforme Kefalás (2012), na atualidade, há uma polêmica em torno do ensino de literatura, que contrasta uma concepção de ensino classificatório e reducionista pautado na memorização a uma perspectiva segundo a qual o contato efetivo com o texto literário é considerado como prioridade. Para essa autora, “há uma dimensão do literário em que o que interessa não é somente a assimilação do texto, categorizando-o, mas a sua fruição, o encontro do leitor com o texto” (Kefalás, 2012, p.03).

No entanto, no cotidiano dos jovens, a literatura compete com as novas mídias, videogames e redes sociais, por isso os jovens de hoje, habituados com a rapidez e inquietude com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais, parecem não estar dispostos a dedicar tempo e concentração à leitura de livros impressos. Na sala de aula, por outro lado, os alunos são “bombardeados” por uma diversidade de textos presentes nos livros didáticos que vão desde receitas culinárias e bulas de remédio até os textos jornalísticos, entre os quais os textos literários se perdem. Desta forma, a situação atual do ensino de literatura na escola culmina na ausência da formação do leitor literário.

Nas palavras de Cosson:

Eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou

entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos – um hábito que se apresenta aparentemente contrário ao modo dispersivo e irrequieto com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais contemporâneas (COSSON, 2014, p.12).

Se os alunos leem poucos textos literários, o contato com a poesia parece ser mais raro ainda, pois é considerada como texto de difícil compreensão. Além disso, há, muitas vezes, ainda um despreparo dos professores para orientar os alunos na compreensão de tais textos e sanar as dúvidas e as dificuldades dos discentes.

Neste ponto, percebe-se que se torna cada vez mais importante trabalhar com o texto poético na sala de aula. Isso porque compreende-se a poesia como linguagem na sua carga máxima de significado e de reflexão, além disso, poesia é ritmo, dança, música, sentimento, emoção, revolução; poesia tem função social e caráter humanizador.

Observando, especificamente, a poesia de cordel ou de folhetos, segundo Marinho e Pinheiro (2012, p.11-12), esta “deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística”. Conforme os autores, propiciar “experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância” (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.11). Através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz este tipo de linguagem presente na literatura de cordel uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida. “Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores”. (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.11). A ausência de um trabalho consistente e significativo com esse gênero literário constitui-se numa evidência que necessita urgentemente de uma reformulação.

Tendo em vista esse fator, surgem as seguintes questões: qual é o espaço/tempo dedicado ao estudo do texto literário (cordel) no ensino fundamental? Qual a concepção dos professores a respeito da importância do estudo do texto literário? Os alunos têm sido estimulados na sala de aula a ler com frequência? É possível despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura por meio da literatura de cordel?

A partir destes questionamentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através da qual se fundamentou o presente trabalho, foi aplicado um questionário com os professores para fazer um levantamento da atual situação do ensino de literatura e outro questionário com os alunos a fim de detectar suas práticas de leitura, em seguida foi feita uma pesquisa de campo na qual se aplicou uma sequência didática com a literatura de cordel como proposta de

intervenção, a fim de dar uma contribuição para o trabalho pedagógico com este gênero literário.

O presente estudo se orienta em investigar como tem sido realizado o estudo do texto literário na sala de aula; sugerir uma proposta de trabalho através da qual o aluno possa vivenciar um contato efetivo com o texto literário que resulte em uma experiência instigante e produtiva e verificar o interesse e o gosto pela leitura a partir do gênero literário lúdico e crítico: poesia de cordel.

Sabe-se que o indivíduo pode entrar em contato com a leitura e a escrita nos meios sociais antes de ingressar na escola, porém estimular o interesse e o gosto pela leitura é dever da escola, a qual tem a missão de formar leitores para o pleno exercício da cidadania e pode proporcionar, por meio de textos significativos, aulas de leitura com atividades produtivas. Neste sentido, a leitura do texto literário tem um papel fundamental, pois pode sensibilizar o leitor, aguçar os seus sentidos, proporcionar uma compreensão de significados múltiplos e favorecer a habilidade leitora.

Conforme Cosson (2009), o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, na verdade, esta depende daquela. Para ele, a escolarização da literatura é inevitável, visto que a mesma deve ser ensinada na escola, portanto,

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p.23).

Diante disso, inscreve-se a importância e a necessidade de uma análise de como o texto literário tem sido trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa e a importância de se inserir no ensino de língua textos produtivos e capazes de proporcionar contato com a cultura popular e com a arte literária para, a partir deles, despertar um maior interesse pela leitura.

Com este trabalho, pretende-se dar uma contribuição no sentido de demonstrar a importância do estudo do texto literário nas salas de aula do ensino fundamental, mostrar a literatura de cordel como texto significativo capaz de proporcionar um maior interesse e criticidade, ao mesmo tempo em que incentiva o gosto pela leitura em alunos de escolas da rede pública de ensino.

Em função disso, o presente estudo consiste em uma pesquisa-ação do tipo exploratória, a ser realizada em turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique

Guilhermino Barbosa, no Município de Campina Grande – Paraíba. Esta foi executada em três etapas distintas: na primeira, aplicou-se um questionário com os professores da disciplina para evidenciar o tipo de trabalho que tem sido feito com o texto literário (cordel) em sala de aula; na segunda etapa, foi aplicado um questionário entre os alunos para detectar suas práticas de leitura. E, finalmente, na terceira etapa, desenvolveu-se uma sequência de atividades com a literatura de cordel com fins de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária ao proporcionar interação e participação mais efetivas em sala de aula na medida em que o trabalho com a leitura se transformasse em um momento de interação e de produção de sentidos, de modo que houvesse um envolvimento entre o leitor e a obra literária.

Quando da análise, os dados coletados em cada uma das etapas da pesquisa foram analisados à luz das categorias teóricas referentes à leitura, ao letramento, ao letramento literário e embasados no Método Recepcional.

Este trabalho está dividido em cinco partes: a primeira parte trata do “Letramento e o papel do professor na formação de leitores”, considerando o letramento como uma prática social que demanda habilidades de leitura e escrita e, como tal, é responsabilidade da escola inserir os alunos nessa prática, sendo o professor o “agente de letramento”. O letramento literário, por sua vez, é o processo de apropriação da literatura, cuja escolarização é inevitável e necessária.

A segunda parte diz respeito ao “Ensino de literatura e a natureza do texto literário”, visto que, tradicionalmente, o ensino pautado na história da literatura e na utilização do texto literário, de forma utilitária e pragmática, tem afastado, cada vez, mais os alunos de um contato efetivo com o texto. Por isso, a literatura de cordel precisa ser trabalhada na escola estabelecendo interação entre texto e leitor.

A terceira parte refere-se à “Estética da Recepção e o Método Recepcional”, cujos pressupostos priorizam o leitor no ato da leitura e a ampliação do horizonte de expectativa. Na quarta parte, “Coleta de dados”, encontra-se a análise voltada para a importância do texto literário para professores e alunos, através da aplicação de questionários.

Por fim, na quinta parte, “A sequência didática com a literatura de cordel”, foi realizada a descrição das atividades desenvolvidas na intervenção, na qual foi possível desenvolver um trabalho com a literatura de cordel, proporcionando interação entre o leitor e a obra literária.

Compõem ainda este texto as considerações finais, referências de apoio, anexos e apêndices.

2. LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura, nas sociedades contemporâneas, constitui-se como a atividade mais valorizada e, dentre todas as competências culturais, certamente a mais fundamental, visto que todas as práticas sociais demandam a capacidade de ler. Numa sociedade grafocêntrica, a vida é, a todo o momento, permeada pela escrita.

Por isso, foi criado o termo “letramento” numa tentativa de explicar como a escrita atravessa o cotidiano das pessoas e a sua existência das mais variadas maneiras. Neste sentido, letramento significa bem mais do que saber ler e escrever. Designa as práticas sociais de uso da escrita que exigem as capacidades de ler e compreender em determinados contextos envolvendo, assim, processos de interação e relações de poder.

A partir de meados da década de 80, os estudiosos perceberam a necessidade de criar um conceito que se referisse aos aspectos sociais e históricos dos usos da escrita, sem as conotações associadas à palavra alfabetização que se referem estritamente ao âmbito escolar. Sendo assim, o termo “letramento surgiu para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p.21). Além disso, o letramento também abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, que refletem mudanças sociais e tecnológicas, como a tecnologia da informação e da comunicação.

Neste sentido, sabe-se que atualmente a sociedade está experimentando os avanços científicos e tecnológicos que estreitam as relações e possibilitam que as informações circulem com maior rapidez, por isso exige dos cidadãos a capacidade de ler. Como afirma Orlandi (1988, p.39), “ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas”.

No entanto, a leitura que atende às exigências dessa sociedade deve ir além da decodificação do código linguístico, permitindo, por um lado, que o indivíduo estabeleça interação com o mundo em que vive e se comunique de diversas formas utilizando os mais diferentes meios de comunicação e, por outro, interaja com o próprio texto, compreendendo seus significados, para dele extrair uma leitura plena. Conforme salienta Antunes (2003, p.81), “a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação ideológica do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas”.

Sendo assim, é necessário não somente ler, mas perceber e compreender o que está nas entrelinhas do texto, interagindo com ele, ressignificando suas experiências, sua visão de mundo e suas crenças. Deste modo, torna-se pertinente refletir sobre o papel da escola no ensino da leitura, dessa leitura que torna o indivíduo capaz de se constituir como sujeito, exercendo plenamente sua cidadania na sua relação com o outro e com as informações que circulam na sociedade. A respeito da autonomia do sujeito no ato da leitura, Lajolo afirma que:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982a, p.59).

Conforme Soares (1998, p.72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Desta forma, o letramento está presente, não só nas atividades escolares, mas também nos usos do cotidiano nos quais as pessoas realizam atividades que envolvem a leitura e a escrita de alguma forma e para uma determinada finalidade.

De acordo com Soares (2004), a palavra “letramento” seria a tradução para o português do termo inglês “literacy” que, por sua vez, origina-se etimologicamente da forma latina “littera”, que significa “letra”. Ao radical “letra-” foi acrescentado o sufixo “-mento”, formando assim o neologismo *letramento*.

Esta nova palavra, que passou a ser usada no Brasil a partir de meados da década de 80, tem causado uma polêmica quanto à sua definição entre os estudiosos e especialistas da área, no entanto, o conceito mais difundido é apresentado por Soares (2004, p.18), a autora esclarece que “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Sendo assim, letramento seria o resultado ou a consequência advinda do processo de alfabetização.

Na opinião de Kleiman (1995, p.11), o termo letramento diz respeito a “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Sob essa perspectiva, o letramento ultrapassa o âmbito escolar e se concretiza nas

ações entre o sujeito e a sociedade. Estas ações resultam em interações que envolvem os usos da escrita, de variadas formas, no seu meio social.

A autora conclui que, hoje, o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18-19). Desta definição subentende-se que as práticas escolares são apenas um tipo de prática de letramento, que desenvolve algumas habilidades, mas não todas, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Até a década de 1980, alfabetismo e letramento eram usados indiferentemente como sinônimos, pois tinham significados muito semelhantes. Entretanto, a distinção entre os dois termos tem revelado a complexidade do assunto para os estudos da Alfabetização e da Linguística.

Conforme Rojo (2009, p.97), numa perspectiva psicológica, o termo alfabetismo designa “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais”. Em contrapartida, o termo letramento, para a autora, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, refere-se aos “usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p.98). Essa distinção entre os dois termos contribuiu para que alguns estudiosos ampliassem sua visão e entendimento a respeito do letramento.

De acordo com Soares (2014), aprender a ler e escrever e, conseqüentemente, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita resultam em mudanças significativas na situação social de um indivíduo ou de um grupo social. Em outras palavras, deixar de ser analfabeto traz conseqüências que afetam positivamente a vida das pessoas, mudando sua condição social. Nas palavras da autora,

a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo

ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2014, p.17-18 – Grifo do autor).

O termo letramento tornou-se necessário porque recentemente a sociedade se defrontou com uma nova realidade, segundo a qual não basta ler e escrever, é fundamental saber fazer uso da leitura e da escrita para conseguir atender às exigências da sociedade, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Atualmente, já existem instituições no Brasil que realizam pesquisas e exames para medir/avaliar o nível de letramento, como se faz nos países desenvolvidos. Isto demonstra que o que importa, neste momento, não é somente se o indivíduo adquiriu a capacidade de ler e escrever, mas, sobretudo, se, tendo se apropriado dessas práticas, consegue utilizá-las para compreender o mundo à sua volta, fazendo uso de diferentes tipos de material escrito, compreendendo-os, interpretando-os e extraindo deles informações.

A avaliação do nível de letramento pressupõe que a escola, ao longo dos anos de escolaridade completados pelos indivíduos, tenha proporcionado a estes a adequada imersão no mundo da escrita, oferecendo-lhes a capacidade de fazer uso de práticas sociais de leitura e de escrita.

Entretanto, Rojo (2009) mostra os dados mais recentes sobre capacidades de leitura e escrita e letramentos escolares apresentados por alunos brasileiros que, tendo passado por exames e provas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), demonstraram resultados insatisfatórios. Segundo a autora,

Estes exames e processos de avaliação pretendem, com suas especificidades (...) medir os resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras. (...) no Relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura (ROJO, 2009, p.30-31).

Se considerarmos as capacidades leitoras exigidas nos outros dois exames, ENEM e SAEB, os resultados negativos revelam os baixos níveis de letramentos desenvolvidos pelas instituições escolares no Brasil. A autora analisa os resultados referentes às competências do ENEM e observa que na competência I (domínio da norma culta da língua escrita) os alunos conseguiram obter resultados um pouco melhores do que nas outras competências mais relacionadas com leitura e compreensão. Com base nesses dados, Rojo afirma que:

Isso vem demonstrar que a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões lingüísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos (ROJO, 2009, p.33).

Os resultados revelados por estes programas/sistemas de avaliação mostram o fracasso em que se encontra o sistema de ensino no Brasil e se refletem não somente no insucesso escolar e na exclusão social, como também impedem a participação dos alunos como sujeitos atores no meio social, inibindo sua inserção em instituições sociais de prestígio como a universidade, além de tornar mais difícil sua participação no mercado de trabalho. Por isso, os professores precisam repensar e reavaliar suas práticas pedagógicas para obter melhores resultados, sobretudo no que diz respeito às competências leitoras. De acordo com Rojo,

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35-36)

A postura do professor deve ser revista diante da complexidade do problema, visto que ele participa ativamente do processo de letramento que é realizado no âmbito escolar e, por isso, não pode se eximir de sua responsabilidade, no sentido de avaliar a situação e assumir uma postura protagonista para melhorar a oferta de letramentos e oferecer, nas suas aulas, oportunidades para que os alunos possam se expressar, por meio da fala e da escrita, em situações comunicativas diferenciadas a fim de fazer uso da leitura e da escrita de forma produtiva.

Neste sentido, apesar dos estudos sobre o letramento estarem em relevância nos meios acadêmicos, este parece não ser o foco da escola, pois esta instituição preocupa-se muito mais com o processo de aquisição dos códigos da escrita do que com a formação de leitores críticos e com a inserção dos alunos em práticas sociais letradas. Conforme argumenta Kleiman:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que 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, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p.20 – Grifo do autor).

Em contrapartida, existem outras agências de letramento, como a família, a igreja, o comércio e a rua, que envolvem os sujeitos em práticas de letramento muito diversificadas e que, muitas vezes, extrapolam o nível de letramento que é oferecido na escola. Rojo (2009) explica que, os *letramentos dominantes* ou institucionalizados estão associados a organizações formais e preveem agentes que são legal e culturalmente valorizados, em contraposição aos chamados *letramentos vernaculares* ou letramentos locais que não são regulados por instituições sociais, mas têm origem na vida cotidiana das pessoas, por conseguinte são desvalorizados pela cultura oficial.

Segundo a autora, essas “agências de letramento” são imprescindíveis para determinar os tipos de letramento que o sujeito adquire e utiliza no seu cotidiano, pois, conforme Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995, p.21), “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. O autor denomina essa concepção de “modelo ideológico” e o contrapõe ao “modelo autônomo”, segundo o qual há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido que é aquela que prevalece na escola.

O enfoque *autônomo* trata o letramento como independente do contexto social. De acordo com essa perspectiva, o contato com a leitura e a escrita, pela sua própria natureza intrínseca, resultaria na aquisição gradual de habilidades que levariam o aluno a alcançar estágios universais de desenvolvimento. Em contrapartida, o enfoque *ideológico* reconhece que as práticas de letramento estão ligadas a estruturas culturais e de poder da sociedade, por isso considera a leitura e a escrita como práticas sociais vinculadas a contextos específicos de produção e recepção.

Essa discussão aponta para a existência dos chamados *múltiplos letramentos* resultantes dos novos estudos do letramento que, recentemente, passaram a reconhecer a existência de uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e a defender a

existência de um caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Neste sentido, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. Conforme Rojo (2009),

Os novos estudos do letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões (ROJO, 2009, p.105).

Essas razões dizem respeito às mudanças que ocorreram no mundo contemporâneo nas últimas décadas devido aos efeitos da globalização. Tais mudanças estão relacionadas com a comunicação e com a circulação da informação e, por isso, exigem dos sujeitos a utilização de novos letramentos.

Desta forma, trabalhar leitura e escrita no mundo contemporâneo ganha outras dimensões e, para fazer um trabalho adequado, é preciso que a educação leve em conta, de maneira ética e democrática, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p.107). Entendendo os letramentos múltiplos numa perspectiva multicultural, o papel da escola seria o de colocar em diálogo as diversas culturas locais com as culturas valorizadas através de textos, enunciados e discursos.

Em se tratando do trabalho pedagógico diante das mudanças que têm ocorrido no mundo contemporâneo, Kleiman (2006), com base na área dos estudos do letramento, discorre sobre a formação do professor, mais especificamente sobre a imagem ou representação do professor que, segundo ela, é um novo objeto de pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Para a autora, a postura do professor frente às novas tendências de ensino da escrita está diretamente relacionada às concepções de usos da língua que ele adquiriu nos cursos de formação, nos quais se concebem dois modos de representar o professor: um hegemônico, baseado no sócio-construcionismo, que considera “o professor como mediador”, e outro emergente, baseado nos estudos do letramento, segundo o qual o professor é visto como “agente de letramento”.

A primeira perspectiva, que diz respeito ao conceito de professor como mediador, confere ao professor um papel central na construção do saber, um intermediário entre dois interessados numa negociação, um mediador privilegiado, tanto entre o sujeito e o objeto,

quanto entre sujeitos. Uma concepção bem estruturada e coerente do ponto de vista teórico, mas que se transformou, na prática, em uma postura elitista e autoritária.

A segunda perspectiva, que trata o professor como “agente de letramento”, é defendida por Kleiman (2006) como responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, pois um agente de letramento é também um agente social, ou seja, um mobilizador de sistemas, dos recursos e das capacidades dos membros da comunidade, que é conhecedor das potencialidades dos alunos e das estratégias e meios mais eficazes para a realização das atividades às quais se propõem.

O agente de letramento é também um “ator social” que pode criar condições favoráveis para a participação, colaboração e interação de todos os membros do grupo, de acordo com as suas capacidades, desta forma, pode ser desfeita a assimetria institucional que separava professor e alunos em papéis distintos e imutáveis.

De acordo com a opinião de Kleiman (2006), a representação social do professor como “agente de letramento” possui em si a capacidade de mudar as idéias do indivíduo sobre si mesmo e sobre o que ele faz em relação ao outro. Essa concepção tem o poder de formar professores capazes de fazer a diferença, no meio social onde a escrita exerce um papel predominante.

O conceito de agente de letramento vai além da idéia de agência humana; refere-se ao agente social, capaz de articular interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação (Kleiman, 2006). Este conceito aponta para um novo perfil do professor que detém um conjunto de comportamentos e capacidades, de modo que a ênfase maior no ensino é direcionada às ações sociais mediadas por atividades que envolvam leitura e o uso da escrita com uma função real na vida social dos alunos, e dando uma ênfase menor ao domínio de conteúdos por parte do professor.

O agente de letramento é, portanto, o professor que faz uso do contexto escolar e se apropria dos recursos pedagógicos para inserir seus alunos nas práticas de letramento. Em outras palavras, o professor visto como agente de letramento seria “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”. (KLEIMAN, 2006, p.08)

Desta forma, o professor pode criar condições favoráveis para a participação, colaboração e interação dos alunos em atividades efetivas de uso da língua para formar indivíduos capazes de interagir significativamente no meio social em que estão inseridos,

como também preparados para fazer uso da língua produtivamente de forma consciente e criativa.

Na escola, agência de letramento por excelência na sociedade brasileira, devem ser criados espaços e situações em que os alunos possam vivenciar modos diferentes de participação e interação nas práticas sociais letradas.

Nesse ponto, entra em cena a formação docente, pois dela depende o sucesso da abordagem do texto literário em sala de aula, contribuindo (ou não) para a formação do sujeito leitor. Conforme pontua Gregorin Filho (s/d, p.10): “Um sério problema que surge quando se coloca em discussão a literatura para crianças e jovens e a realidade escolar é a formação dos professores para esse nível de ensino”. Para esse autor, torna-se essencial que o professor conheça a realidade do aluno (criança ou jovem) e reflita sobre essa realidade para poder saber como fazer uso das teorias aprendidas para o desenvolvimento de um trabalho proveitoso em sala de aula.

Desse modo, o autor faz a seguinte sugestão:

O importante é fazer com que o profissional de ensino conheça essas múltiplas realidades por meio da vivência, ou seja, proporcionar atividades que dêem oportunidade de ele se inserir de maneira participativa nessas várias realidades escolares, tão discrepantes, que convivem no país. Essas vivências podem ser bem aproveitadas se os alunos dos cursos de licenciaturas tiverem espaços para discutir as suas experiências no estágio, quer nas suas inserções no espaço escolar para observação, regências ou participações em atividades e projetos programados pela própria instituição de ensino superior, tais como leitura e reforço em escolas da rede oficial de ensino (Gregorin Filho, s/d, p.10-11, Sic).

Além de conhecer a realidade do aluno, é importante que o professor também seja um leitor de textos literários. Lajolo (1988) nos faz refletir sobre essa necessidade quando afirma que um bom leitor será sempre um bom professor e um mau leitor será sempre um mau professor.

Portanto, o texto literário é imprescindível para a formação do leitor e precisa ser abordado no espaço escolar de forma que conquiste a atenção do aluno para a leitura, possibilitando que ele entenda que é possível, no ato de ler, vivenciar momentos interessantes e proveitosos. Para isso, a formação docente aparece como fator primordial, pois um professor bem preparado saberá estabelecer mediações entre os alunos e as práticas de leitura em sala de aula, de modo a não afastá-los do gosto pela leitura.

2.1. Letramento literário e escolarização da literatura

O letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento e, por isso, integra o plural dos letramentos, no entanto, ao contrário dos outros tipos de letramento, distingue-se por sua singularidade, visto que possui uma relação diferenciada com a escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Essa diferença com relação aos outros tipos de letramento se justifica porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem devido a suas especificidades.

De acordo com Paulino e Cosson (2009, p.67), denomina-se letramento literário “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Por conseguinte, constitui-se como um processo contínuo, “pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras” (COSSON, 2014, p.25). Conforme Cosson,

ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário (COSSON, 2014, p.25).

Essa singularidade a que se refere o autor resulta de duas particularidades da literatura, quais sejam: da interação verbal mediada pelo texto literário, visto que a literatura é essencialmente palavra, e da experiência de mundo que o próprio texto concentra. Portanto, a leitura de literatura na sala de aula se mostra como uma atividade enriquecedora no sentido de ampliar os horizontes e as experiências dos alunos. Cosson acrescenta que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2009, P.17).

Além disso, o letramento literário tem por objetivo a formação do leitor literário no espaço escolar, por isso requer da escola um trabalho diferenciado com o texto enfatizando a experiência da literatura, de modo que desenvolva a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas.

Cosson (2009; 2014) defende a leitura do texto literário como elemento primordial no ensino de literatura, visto que se faz necessário repensar o ensino e refletir sobre novas práticas que viabilizem e promovam um efetivo contato do leitor com o texto literário e que

contribuam para a formação de leitores voluntários e autônomos. Conforme Cosson, a leitura de resumos, fragmentos e adaptações não forma o leitor do livro. Além disso, a escola não deve simplesmente se ancorar na ideia de “leitura por prazer” e se eximir de sua responsabilidade com a formação de leitores, no sentido de desenvolver práticas e executar ações que tornem o trabalho com a leitura em sala de aula uma atividade produtiva, capaz de influenciar os alunos e desenvolver a habilidade leitora.

O letramento literário precisa da escola para se concretizar, pois demanda um processo educativo específico. “Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, (...) promovendo o letramento literário” (COSSON, 2009, p.17). Contudo, em função do processo de recontextualização do discurso pedagógico e da representação que se tem a respeito dos processos cognitivos dos alunos, muitas distorções têm sido feitas nas atividades com textos literários oferecidas em sala de aula. Por isso, como muitos professores e pesquisadores, preocupados com esse problema, questionam:

como se dá a relação entre o discurso pedagógico e o discurso literário enquanto objeto de estudo escolar? Como dialogariam esses dois discursos, se é da própria natureza do discurso pedagógico a simplificação e a condensação, além da classificação e do enquadramento, de caráter instrucional e regulativo e se é da própria natureza do discurso estético/literário o contato direto com a obra em sua essência, nos processos de recepção e de produção da leitura? Como enquadrar, classificar e controlar as possibilidades de abertura da experiência estética e, dentro dela, da experiência literária? (EVANGELISTA ET AL, 2011, p.12-13)

Esse dilema a que a autora se refere permeia o ensino como um todo, por isso é preciso ter cuidado com as adaptações redutoras, simplificações de obras, banalizações de linguagem, estudo de obras seguindo abordagens estruturais, fichas de leitura e outras atividades com objetivos estritamente informativos em detrimento da experiência estética com o próprio bem simbólico, em sua essência literária.

De acordo com Britto (2011, p.88-89), “a consequência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação”. Assim, produzem-se objetos de leitura da mesma forma como produzem objetos da cultura de massa, portanto essas práticas de leitura veiculadas pela indústria do texto não demonstram mais relevância ou significação do que qualquer outra atividade de entretenimento ou recepção de informação. Desse modo,

Não se pretende com este raciocínio sugerir que tais práticas leitoras não produzam conhecimento, mas sim que o conhecimento que produzem é essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados. (BRITTO, 2011, p.88).

Portanto, o professor deve selecionar criteriosamente todo o material a ser utilizado nas aulas de leitura e não se restringir apenas aos textos ou fragmentos disponibilizados pelo livro didático, optando por textos que possam desenvolver o senso crítico e o questionamento da ordem estabelecida, especialmente textos literários, a fim de formar cidadãos conscientes e ativos, como também oferecer práticas de letramento para seus alunos.

Conforme Cosson (2009), o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição. Na verdade, são indissociáveis, pois é imprescindível desenvolver diferentes tipos de leitura dependendo da intenção do leitor e de suas necessidades em cada momento. Entretanto, o papel da escola neste processo é facilitar o encontro do leitor com o texto, conduzindo-o na atribuição de significados, inferências e hipóteses que possam ajudá-lo na compreensão. Desse modo, entende-se que a escolarização da literatura é inevitável, visto que a mesma deve ser ensinada na escola, portanto,

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p.23).

Com base nestes pressupostos, Cosson chega ao entendimento de que o letramento literário consiste em um conjunto de práticas e eventos sociais que resultam em situações de interação entre leitor e escritor, produzindo a socialização de saberes na escola através da leitura de textos literários, canônicos ou não. Conseqüentemente, a finalidade principal é a construção e reconstrução dos significados atribuídos ao texto, visto que o texto literário sinaliza para a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciada por escritores e leitores, por isso o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais (COSSON, 2009).

Neste sentido, Cosson (2009, p.12) afirma que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Portanto, no

letramento literário e em qualquer processo de letramento, percebe-se a importância da leitura e da escrita, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade, pois demandam capacidades leitoras específicas.

Entretanto, para formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, apenas ler não é suficiente, por isso o letramento literário é fundamental no processo educativo porque vai além da simples leitura e deve culminar na produção escrita como também na socialização, entre os alunos e a comunidade escolar, das atividades desenvolvidas na sala de aula. Em conformidade com o exposto, Cosson acrescenta que

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, 2009, p.30).

Além disso, o significado atribuído na movimentação das práticas e eventos que envolvem o letramento literário pode estar emoldurado nas atividades escolares, na formação de professores no ensino de língua materna, no diálogo crescente na construção de sentidos de um grupo de leitores na escola e na comunidade, em propostas de sequências didáticas explorando a escrita literária (COSSON, 2009). O autor propõe como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores, mas esclarece que o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário, visto que, na sala de aula, as práticas pedagógicas devem estar voltadas para o processo de letramento literário e não somente para a mera leitura das obras, pois a literatura é um discurso que deve ser compreendido criticamente pelo aluno.

Conforme Cosson (2009, p.47), “é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido (...), com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”. Para isso, é imprescindível que a seleção das obras e as práticas de sala de aula acompanhem esse mesmo movimento em sintonia com os objetivos do ensino.

Assim, a escolarização da literatura, como referido anteriormente, não deve ser vista de forma negativa, pois negá-la significaria negar a própria escola. Segundo Soares,

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas

que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p.22).

Como não escolarizar um saber cuja apropriação depende da escola? Impossível desconsiderar que é na escola, mas não somente nela, que os alunos têm (ou deveriam ter) acesso à leitura de livros literários. Considerando isso, Soares discorre sobre as instâncias de escolarização da literatura e cita as três principais: a biblioteca escolar, a leitura de livros de literatura, geralmente orientada pelos professores de Português, e o estudo de textos que compõem as aulas de Português.

Na biblioteca, a literatura é escolarizada de diversas formas, por meio de diferentes estratégias. O próprio local onde se guardam os livros e onde se tem acesso a eles é uma estratégia de escolarização, bem como a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e à leitura, a seleção dos livros que ficam expostos de forma mais visível, os critérios que definem a orientação seletiva de leitura e a determinação de rituais de leitura no âmbito da biblioteca.

Quanto à leitura de livros de literatura, como já foi citado, é determinada e orientada por professores, em geral os de Português, e configura-se como tarefa ou dever escolar, por isso geralmente não é solicitada sem uma finalidade. Ou seja, a leitura de livros no contexto escolar não ocorre de forma isolada, mas como parte de um conjunto de atividades.

Em se tratando do estudo de textos que compõem as aulas de Português, talvez seja essa a instância em que a escolarização tem sido mais intensa e inadequada devido a quatro aspectos principais: a questão da seleção de textos, a questão da seleção do fragmento a ser lido e estudado, a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático e a questão das intenções e dos objetivos da leitura (SOARES, 2011, p.25-26). Entretanto, no livro didático,

os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos (...) não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2011, p.43).

Por isso, os professores devem estar atentos aos objetivos da leitura e estudo dos textos literários, pois são específicos para esse tipo de texto e devem priorizar conhecimentos e habilidades necessários à formação do leitor de literatura. Alguns conhecimentos importantes para serem priorizados no estudo dos textos literários seriam os seguintes: “a análise do

gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (...), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos” (SOARES, 2011, p.43-44), pois o texto literário quando retirado de seu suporte para a página do livro didático, torna-se um texto para ser estudado, no entanto, se é inevitável a escolarização da literatura, que essa escolarização propicie a vivência do literário e não uma distorção dele.

3. O ENSINO DE LITERATURA E A NATUREZA DO TEXTO LITERÁRIO

Na sociedade atual, tornou-se comum entre professores e alunos a noção equivocada de que Literatura é uma disciplina ensinada/estudada somente no Ensino médio. Isso acontece porque a concepção de Literatura que é, tradicionalmente, transmitida nas escolas e internalizada pelos alunos é aquela que considera apenas o estudo cronológico de autores e obras e a categorização de escolas literárias ou estilos de época que compõem a chamada “história da literatura”.

Neste trabalho, foi adotada uma concepção de literatura com base em Candido (1995, p.174), segundo o qual o termo literatura refere-se “a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Desta forma, a literatura se apresenta como manifestação universal, independentemente da cultura de origem, pois tanto a cultura dominante quanto as culturas locais e populares precisam ser valorizadas. Como afirma Rojo:

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Por isso, Kefalás (2012) defende que, na disciplina de Literatura, o aluno tenha uma experiência de aproximação e envolvimento com o texto literário de modo que se instaure um contato do texto com os sentidos daquele que lê. Conforme a autora, “mesmo em uma disciplina de literatura em que se detenha e se debruce sobre obras literárias interpretando-as, é possível pensar que essa leitura também pode assumir uma perspectiva ainda um tanto distanciada” (KEFALÁS, 2012, p.08). Isto ocorre quando o professor utiliza o texto com o objetivo de procurar nele elementos estruturais e características formais do uso da linguagem.

Portanto, conforme Kefalás (2012, p.08), o ensino de Literatura, tradicionalmente, tem sido reduzido à memorização de quadros históricos de escolas literárias e categorização de obras, entretanto, em contraposição a esse olhar categorizante que se instaurou e predomina na sala de aula até os dias de hoje, a autora propõe uma perspectiva que priorize o texto

literário e favoreça um contato efetivo de modo que a leitura seja uma experiência estimulante e prazerosa, capaz de provocar no leitor releituras de si mesmo e do mundo.

Segundo a autora, ensinar Literatura sem estabelecer um contato direto do aluno com o texto literário de modo que ele possa compreender o que está nas entrelinhas como também os múltiplos sentidos do texto, mas apenas usando-o como pretexto para realização de outras atividades, resulta em um estudo pragmático e utilitário, ou seja, “ensinar literatura priorizando uma leitura proficiente, ou ainda, uma perspectiva classificatória, significa alhear-se do que na experiência de leitura do texto literário pode levar a uma formação transformadora do aluno-leitor” (KEFALÁS, 2012, p.07). Em conformidade, Barthes afirma:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela vivo, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 1997, p.16, Sic).

Além disso, o estudo do texto literário oral ou escrito na sala de aula envolve o reconhecimento de singularidades que estão relacionadas a um tipo particular de uso da linguagem, por isso deve-se levar em consideração o seu valor estético, conforme se pode verificar nas orientações fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – fundamental II (doravante PCN), e não tomá-lo “como pretexto para o tratamento de questões outras (...) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN, 1998, p.27).

O texto literário também apresenta características diferenciadas no que se refere ao ponto de vista linguístico, no entanto, apesar de alguns aspectos formais do texto estarem baseados nos padrões da escrita, a seleção dos recursos linguísticos obedece à sensibilidade e a preocupações estéticas, por isso:

O texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (...) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras

pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras (PCN, 1998, p.27).

A respeito da natureza do texto literário e de suas especificidades, os PCN declaram que não é mera fantasia desvinculada da realidade, nem apenas um exercício lúdico que se utiliza das variadas formas e sentidos da linguagem e da língua, mas se constitui como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (PCN, 1998, p.26).

Neste sentido, a Literatura, ou mais especificamente o texto literário, transgride os padrões dos modos de ver a realidade e ultrapassa os conceitos com os quais se pretende descrever e explicar essa realidade, pois não se limita a critérios de observação fatural. Para além do plano do real, o texto literário “constitui 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” (PCN, 1998 p.26).

Para Ferreira (2007, 119),

A literatura na sala de aula que traz elementos que no mundo real não são possíveis, não são viáveis, não seguem a lógica clássica; todavia, no instante em que é incluída adequadamente, permite em sua ontologia que um universo de possibilidades didáticas se efetive no cotidiano escolar.

Desta forma, a Literatura se apresenta como um espaço com relativa autonomia, “um inusitado tipo de diálogo”, caracterizado pelo jogo de linguagem, essa característica torna-a diferente de outros modos de apreensão e interpretação do real, visto que o diálogo que ela estabelece com a realidade é:

Regido por 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. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (PCN, 1998, p.26-27).

Além disso, a Literatura tem sido um instrumento de poder nas sociedades humanas, entrando nos currículos para servir à educação e à instrução das pessoas. No entanto, os valores socialmente aceitáveis e os considerados prejudiciais estão presentes no texto literário, isso porque

a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, p.175).

Neste sentido, a respeito desses dois lados da literatura, convém lembrar que ela tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções, pois nem sempre está de acordo com valores e princípios moralizantes. “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p.176). Talvez seja por isso que os educadores preconizam e, ao mesmo tempo, temam o efeito dos textos literários.

Para considerarmos o poder humanizador da literatura, devemos compartilhar da concepção de Antonio Candido, que a define como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p.180).

A educação que inclui a leitura do texto literário como prioridade proporciona, assim, uma sensibilidade ao indivíduo que possibilita o desenvolvimento contínuo de uma visão crítica, o refinamento da personalidade e uma percepção mais apurada em relação à realidade. Na opinião de Vieira, a literatura,

Assim como outras formas de expressão artística, ela propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção (VIEIRA, 2008, p.442).

Nosso contato com o mundo da fantasia, entretanto, é garantido pelos nossos próprios mecanismos psicológicos através dos sonhos e devaneios, atestando sua importância para o equilíbrio psicológico do ser humano. Nesse sentido, Candido (1995) defende sua ideia da relação da literatura com os direitos humanos, pois a leitura do texto literário corresponderia a

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p.186).

Sendo assim, a literatura nos possibilita não apenas uma visão mais ampla, mas visões múltiplas do mundo, o que é muito importante para a formação crítica humana justamente porque “quanto mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe” (SCHILLER, 1991, p. 81-82).

Em seu livro *Aula* (1997), Barthes afirma que a literatura é um monumento cultural para a humanidade e que, se todas as disciplinas escolares fossem retiradas do currículo escolar por alguma razão, a literatura era a única que jamais poderia ser excluída, visto que ela é, enquanto linguagem, ao mesmo tempo, representação e não-representação, realidade e não-realidade. Nas palavras de Barthes,

A literatura assume muitos saberes. (...) É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não feticchiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e nesse indireto é precioso (BARTHES, 1997, p.17).

Para Barthes, a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, que sabe algo das coisas. O saber literário não se diz derradeiro nem encerrado, fechado ou completo, mas flexível e passível de alterações. O saber que a literatura promove é amplo e ocorre no limite da própria linguagem, na interação entre o texto e o leitor real, no processo dialógico entre a produção e a recepção do texto.

A função da literatura, conforme Candido (1995), está ligada à complexidade da sua natureza, que explica o seu papel contraditório e humanizador. O autor distingue três aspectos da literatura: o primeiro considera a literatura como uma espécie de construção de objetos autônomos como estrutura e significado; o segundo, como uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; o terceiro, como forma de conhecimento. A atuação simultânea dos três aspectos constitui o efeito das produções literárias.

Para Ferreira (2007),

O texto literário é complexo e a complexidade não se pode eliminar. Uma escola que deseje construir aprendizagens significativas, que almeje propor aos aprendizes um ensino de qualidade, comprometido com o todo que é o ser humano, não pode se permitir o uso da literatura como se estivesse utilizando um texto automático, monorreferencial e monodimensional, tendo em vista que o texto literário é um tipo de discurso multirreferencial e multidimensional (FERREIRA, 2007, p.128).

Portanto, ao se utilizar o texto literário na sala de aula não se pode desconsiderar a complexidade da literatura que reside na interação provocada pela leitura. De acordo com Perini (1997), a literatura é um gênero textual que, em função de sua complexidade, não deve ser utilizado nas séries iniciais da escola e só, mais adiante, por ocasião dos exames vestibulares, os textos deverão ser introduzidos na sala de aula. A visão de Perini é completamente equivocada, porém, de alguma forma, ressoa no atual modelo que temos de ensino literário nas escolares brasileiras.

A leitura literária é considerada relevante e até imprescindível nas aulas de leitura porque é uma atividade que, em sala de aula, exercita tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva do aluno, isso acontece devido ao fato de que a literatura não se reduz a uma única compreensão de sentido, ao contrário, promove uma profusão de sentidos e um diálogo entre os mais diversos saberes.

De acordo com Candido (1995, p.177), “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em sequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”. Desta forma, a organização da palavra no texto literário comunica-se ao espírito do leitor e o leva a se organizar e, em seguida, organizar o mundo.

Por isso, o estímulo à leitura de textos literários, conforme proposto nesta pesquisa, resulta em uma educação que desperta não somente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança.

3.1. A LITERATURA DE CORDEL: aspectos históricos e estéticos

Diferentemente de outras formas de literatura, o cordel é derivado da tradição oral e tem sua origem na Idade Média, surge com as cantigas dos trovadores medievais, que comentavam as notícias da época usando versos.

O verbete "cordel" apareceu apenas em 1881, registrado no dicionário português Caldas Aulete. Era sinônimo de publicação de baixo valor e prestígio. A tradição chegou ao Nordeste do Brasil com os colonizadores portugueses e, ao longo dos séculos, adquiriu características próprias. O nome "cordel" vem da palavra "cordão", pois os folhetos ficavam expostos nas feiras em cordões ou barbantes que, em Portugal, eram chamados de cordéis. No entanto, no Brasil, esta prática não se perpetuou. Além disso, hoje, a literatura de cordel ganhou outros espaços como as livrarias, bancas de jornal e revistas e até mesmo sites.

O poeta Manoel Monteiro discute a ideia de que os folhetos eram pendurados em barbantes ou cordões no cordel "Quer escrever um cordel? Aprenda a fazer fazendo": "Eu mesmo nunca vendi/ Folhetos desta maneira; /Os conduzia arrumados/ Numa mala de madeira" (MONTEIRO, 2002).

Existem dois tipos de ilustração que podem ser encontrados nas capas dos folhetos: desenhos ou fotos coloridas feitas sob impressão e xilogravuras, desenho esculpido em madeira por poetas populares. De acordo com Haurélio (2013, p.81), "a xilogravura só começou a ser utilizada em escala maior a partir da década de 1950, em Juazeiro do Norte (CE), e, mesmo assim, sob protestos veementes de leitores e revendedores. Os primeiros cordéis trazem capas vinhetadas. Os de Leandro Gomes de Barros, quando não são vestidos por "capas cegas", trazem vinhetas e adornos".

Hoje, as xilogravuras existem independentemente dos folhetos devido ao interesse que se tem pelo trabalho de poetas populares, tanto que as xilogravuras do poeta e gravador Marcelo Soares podem ser encontradas em galerias de arte. Para Marinho e Pinheiro (2012),

As gravuras talhadas em madeira (imburana, cedro ou pinho) possibilitaram aos artistas populares o domínio de todo o processo de edição dos folhetos. Os desenhos acompanham o conteúdo do folheto. A simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestinas, transportam os leitores para o mundo da fantasia, imprimindo aos reis e rainhas, criaturas fantásticas e sobrenaturais, características que se aproximam do universo de experiências dos leitores (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.46-47).

A literatura de cordel, em Portugal, teve seu apogeu entre os séculos XVI e XVIII. No Brasil, há folhetos nordestinos que datam do século XIX, “tendo uma edição mais sistemática a partir de 1893 com o poeta Leandro Gomes de Barros. E do começo do século XX com o editor e poeta João Martins de Athayde, que introduziu inovações na impressão dos folhetos” (GALVÃO, 2001, p. 33).

Segundo Barroso (2006),

(...) o hábito de decorar histórias, dos cantos de trabalho, as cantigas de embalar e toda sorte de narrativas orais trazidas pelos colonizadores vão sedimentando, na cultura brasileira, o costume de cantar e contar histórias, de guardar na memória os acontecimentos da vida cotidiana. Assim, pouco a pouco, foi se desenvolvendo junto ao homem brasileiro, mais especificamente na região Nordeste, onde se deu o início da colonização, uma poesia oral com características muito peculiares. (BARROSO, 2006, p.22)

Em Portugal, chamavam-se “cordéis” os livros impressos em papel barato e vendidos em feiras, praças e mercados. Marinho e Pinheiro (2012, p.17) assinalam que “no Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso”. Enquanto que Abreu (1999, p.21) afirma que a literatura de cordel portuguesa “(...) abarca autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em prosa, em verso ou sob a forma de peça teatral”.

Devido às diferenças estruturais, alguns estudiosos desvinculam a literatura de folheto produzida no Brasil daquela literatura de cordel lusitana. Para Abreu (1999, p.23), “A chamada “literatura de cordel” é uma fórmula editorial que permitiu a divulgação de textos de origens e gêneros variados para amplos setores da população”. A autora acrescenta que podem ser encontradas publicações desse tipo em quase todos os países europeus, por isso “essa fórmula editorial não é uma criação portuguesa” (ABREU, 1999, p.23).

As temáticas abordadas por esse gênero são, geralmente, muito variadas: mistério, pelejas, traição, histórias de cangaceiros, atos heroicos, política e histórias de amor. “A vida nordestina é a inspiração para a produção dos folhetos. Embora não haja restrições temáticas, essa produção sempre esteve fortemente calcada na realidade social na qual se inserem os poetas e seu público, desde as primeiras produções” (ABREU, 1999, p. 119).

Em seus estudos, Diegues Jr. (1977) registra a respeito da importância do cordel em divulgar as notícias, conhecido como cordel circunstancial:

Instrumento de comunicação, alargou-se depois à divulgação dos fatos acontecidos, coisas de que a população não podia ter conhecimento senão

por essa forma. Rádio não existia; jornal era raro. Quando este chegava, levado dos grandes centros – Recife ou Fortaleza, por exemplo – com o atraso normal dos meios de transporte de então, já o folheto se antecipava na divulgação do fato. Tornava-se o folheto o elemento mais expressivo para que os acontecimentos chegassem ao conhecimento de todos, lidos nos mercados, nas feiras, nos serões familiares (DIEGUES JR., 1977, p. 37).

Por ser uma cultura de primor oral, nunca se podem deixar de lado suas normas de metrificação e rimas, contudo a literatura de cordel, pode se expressar de formas diferentes. O cordel pode ser cantado ou escrito. As antigas cantorias de viola são muito conhecidas como repentes, poemas improvisados, que compreendem os desafios poéticos ou pelejas, as canções e os poemas cantados. Essas cantorias, transferidas para a forma escrita, formam outro gênero de cordel: os folhetos.

Dos gêneros de cordel, a sextilha é o mais usado. Mas outras modalidades de poemas também se destacam, como as quadras, tradicionais de Portugal, a septilhas, as décimas e muitas outras.

O cordel contemporâneo tem uma intensa participação nas questões sociopolíticas atuais. Os poetas costumam escrever folhetos de oito páginas, para serem impressos ou mesmo somente publicados em sites, buscando inspiração em fatos que estão na mídia e se informam por jornais, TV, rádio etc.; produzindo os folhetos intitulados como circunstanciais.

Quanto ao papel social desempenhado pelo cordel, estudos mostram que no apogeu do cordel tradicional o foco estava na alfabetização de forma autodidata. A respeito disso, Galvão (2001) comenta:

Através da memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, procedia, ele mesmo, à aprendizagem inicial da escrita. Em outros casos, o folheto aparece como o principal motivador para que os meios formais de aprendizado da leitura e da escrita fossem procurados (GALVÃO, 2001, p.186).

Atualmente, conforme registra Resende (2005, p. 102), procura-se “resgatar a utilização da literatura popular em sala de aula, não como auxiliar nas primeiras letras, mas como atividade de leitura e valorização da cultura nacional”. Um exemplo disso é o livro **O cordel no cotidiano escolar** (MARINHO & PINHEIRO, 2012), que muito tem contribuído para a divulgação, estudo e apreciação da literatura de cordel no espaço escolar. O propósito deste livro está em convidar “os professores de diferentes áreas do conhecimento a compreender e a trabalhar com o cordel na sala de aula, considerando principalmente sua natureza poética”,

tendo por objetivo “promover a experiência da leitura de folhetos de cordel, privilegiando a imersão dos leitores no universo ali construído”, conforme observado por Bentes (2012, p.7).

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), considerando o aspecto didático-pedagógico, a literatura de cordel deve ser trabalhada na sala de aula no ensino fundamental, tendo em vista que contribui para a formação de leitores devido às especificidades desse tipo de produção poética. Para os autores, “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. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores” (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.11).

Utilizar os versos de cordel para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares das mais variadas disciplinas ou, ainda, com o propósito de memorização de regras sobre métricas e rimas contribui muito pouco para a apreciação dos folhetos, pois, “mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pelas fantasias das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações” (MARINHO & PINHEIRO, 2012, P.12).

No livro “O cordel no cotidiano escolar”, Marinho e Pinheiro (2012) apresentam várias sugestões de como trabalhar com os poemas de cordel em sala de aula e reafirmam a importância de a literatura de cordel ser percebida como uma produção cultural de grande valor que precisa ser integrada a experiência de vida das novas gerações e por, isso, deve ser conhecida e preservada.

A primeira sugestão de Marinho e Pinheiro (2012, p.129) diz respeito à leitura oral dos folhetos de cordel, pois ler com aumento da intensidade de voz por mais de uma vez é fundamental para perceber o ritmo e trabalhar as entoações de modo adequado. “Portanto, diferentes e repetidas leituras com elevação da intensidade de voz é que irá tornando o folheto uma experiência para o leitor”.

A segunda sugestão consiste no debate a partir dos temas encontrados na literatura de cordel, visto que a diversidade de temas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos e imaginários podem instigar os alunos, conscientizando-os de seu papel como agentes transformadores da sociedade (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.129).

Em seguida, os autores também propõem o “jogo dramático, uma atividade lúdica e prazerosa que recupera a capacidade de fantasiar. O jogo constitui uma forma improvisada de representar e não necessitam de cenários, trajes ou adereços (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.12).

Outra atividade sugerida é trabalhar as xilogravuras, ilustrações típicas das capas dos folhetos. Após conhecerem um número significativo delas e discutirem suas peculiaridades, os alunos podem criar suas próprias xilogravuras a partir de sua realidade.

Na sequência, os autores sugerem a possibilidade dos cordéis serem cantados. Cantar com a turma pode resultar numa experiência agradável em sala de aula e pode-se também mostrar como músicos apresentam influências de ritmos e motivos oriundos do cordel em suas canções.

Pode-se também realizar atividades envolvendo toda a escola como uma feira de literatura de cordel, tendo diferentes atividades, como: palestras, oficinas, encenações, exposição de xilogravuras e folhetos, murais, apresentações e outras.

Além disso, Marinho e Pinheiro (2012) também sugerem que ilustrar algumas narrativas, fazer colagens e realizar atividades com sucatas são atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vários trabalhos pedagógicos e projetos, além dos que foram mencionados, podem ser realizados com a literatura de cordel para ampliar o letramento literário dos alunos. O importante é que os professores tenham consciência de que o processo de letramento literário é imprescindível para a formação intelectual dos alunos e que a literatura de cordel e os demais textos literários são interessantes para se trabalhar leitura e escrita em sala de aula e tornar o aluno conhecedor da riqueza cultural que o Brasil tem em termos de literatura.

4. A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O MÉTODO RECEPCIONAL

A teoria da Estética da Recepção surgiu na década de 1960 a partir dos questionamentos de Hans Robert Jauss que criticava os métodos de ensino da época, os quais desconsideravam o papel do leitor no ato da leitura. Esses métodos de ensino consideravam apenas o texto e o autor numa perspectiva formalista e estruturalista. No entanto, a teoria formulada por Jauss prioriza o leitor, pois objetiva formar leitores capazes de expressar seus sentimentos e sensações no ato da leitura e interagir com a obra de modo que possam confrontar a leitura com sua experiência de mundo e com a leitura de outras obras lidas anteriormente. De acordo com Zilberman (1989),

A entrada da estética da recepção no palco da teoria da literatura é assinada pela conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967 (...) o autor parece ter a intenção de polemizar com as concepções vigentes de história da literatura. Investe contra seu ensino e propõe outros caminhos, assumindo uma atitude radical que confere ao texto a marca da ruptura e baliza o começo de uma nova era (ZILBERMAN, 1989, P.29).

Os estudos acerca da recepção se constituem como uma fundamentação teórica bastante adequada para se discutirem questões referentes à recepção do texto literário, sobretudo da literatura de cordel, como obra de arte, no sentido de ser possível considerar o leitor como produtor do texto artístico, capaz de dialogar com a obra. Desta forma, é possível integrar o receptor, de modo que deixe de ser considerado como destinatário passivo e se torne um agente ativo que participa da construção dos sentidos do texto. Para Zilberman (1989, p.10-11), “A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda o foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa”.

A Estética da Recepção estabelece uma relação dialética entre autor, obra e leitor, visto que considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, recepção e comunicação. Nesse sentido, destaca a relação obra-leitor numa perspectiva dinâmica em que o ato da leitura projeta efeitos e expectativas diversas em cada leitor. Por isso, Jauss critica o modelo de ensino baseado na tríade autor, vida e obra e defende uma teoria pautada na concepção de que

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um

gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p.07-08).

Por considerar o leitor como fator essencial à constituição da obra, a Estética da Recepção, criada por Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), contrapõe-se às correntes teóricas marxista e formalista como: a crítica sociológica, o *new criticism*, o formalismo russo e o estruturalismo, pois estas teorias preocupam-se apenas com os autores e suas obras.

A teoria literária marxista, por um lado, apresenta a literatura apenas como reflexo dos fenômenos sociais, tendo em vista sua capacidade de representação da estrutura social, impossibilitando, portanto, a definição de categorias estéticas. Por outro lado, a teoria literária formalista concebe a obra literária como um todo autônomo e auto-suficiente, atribuindo sua significação à sua própria organização interna, independente de fatores externos como dados históricos ou biográficos do autor. Desta forma:

[...] o processo de percepção da arte surge como um fim em si mesmo, tendo a perceptibilidade da forma como seu marco distintivo e o desvelamento do procedimento como o princípio para uma teoria que, renunciando conscientemente ao conhecimento histórico, transformou a crítica de arte num método racional e, ao fazê-lo, produziu feitos de qualidade científica duradoura. (JAUSS, 1994, p.19)

Em contraposição à estética tradicional, o estudo da recepção revelou a importância do leitor na construção dos sentidos do texto, atribuindo ao receptor uma participação ativa na produção dos significados durante o ato de leitura. Esta concepção contribuiu para se chegar ao entendimento de que a leitura está diretamente relacionada à construção de significados e não somente à decodificação dos signos linguísticos.

Em se tratando da história da literatura, Jauss defende que a obra literária não é um objeto que permita a cada observador em qualquer época ser vista ou compreendida da mesma forma, sob um mesmo aspecto. Conforme o autor, “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p.25).

Neste sentido, os “fatos” literários registrados pela história da literatura convencional nada mais são que passado coletado e classificado que, muitas vezes, apenas contribui para se confundir o caráter de acontecimento de uma obra de arte com o de um fato histórico.

Diferentemente de um acontecimento político, o literário não produz um efeito definitivo e intransponível do qual não se possa escapar.

Segundo Jauss, “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, p.26). Desta forma, a Estética da Recepção desmistifica a ideia de uma única leitura possível, pois, se há diferentes leitores, há também diferentes leituras para um mesmo texto e cada leitura, conseqüentemente, torna-se objeto para outras leituras.

O conceito de horizonte de expectativas é considerado pelo autor como elemento primordial em sua obra, visto que “da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria” (JAUSS, 1994, p.26).

Assim como na Estética da Recepção, no Método Receptional das autoras brasileiras Bordini e Aguiar, o papel do leitor é considerado como elemento fundamental no processo de leitura, pois ele é visto como ser ativo que reflete e debate sobre o texto lido, extraindo dele significados e ampliando seu horizonte de expectativa. Conforme as autoras desse método,

ao produzir/receber o texto, os horizontes de expectativas se confrontam, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83).

Desta forma, instaura-se um processo de aproximação e envolvimento entre o leitor e o texto literário, na medida em que vão se estabelecendo diálogos a partir do momento em que as historicidades de ambos se tornam latentes.

Além disso, os textos são recebidos de maneiras diferentes por cada leitor, visto que a compreensão ocorre de formas diferenciadas dependendo das diferentes possibilidades de recepção provenientes das experiências de mundo de cada público/leitor em qualquer tempo ou espaço. Sendo assim, a valoração do caráter estético de um texto é efetuada por quem o recebe, no alcance ou na superação dos seus horizontes de expectativas.

O Método Receptional valoriza o papel do leitor e propõe que sejam desenvolvidas cinco etapas para detectar os horizontes de expectativas dos alunos e, em seguida, ampliá-los. Essas etapas, essenciais no processo de leitura do texto literário, que direcionam o fazer pedagógico, são as seguintes:

- a) *Determinação do horizonte de expectativas* – etapa em que o professor deverá fazer um levantamento dos conhecimentos de que os alunos já dispõem. Para isso, através de conversas informais, verificará os interesses dos alunos, o estilo de vida, as preferências, os valores, a fim de pensar em estratégias de ruptura e de ampliação.
- b) *Atendimento ao horizonte de expectativas* – etapa em que serão proporcionadas à classe experiências com textos literários a partir do desejo dos alunos. Buscam-se textos literários e atividades que sejam prazerosas e atendam aos interesses imediatos.
- c) *Ruptura do horizonte de expectativas* – momento em que serão introduzidos textos que abalem as certezas dos alunos, mas a continuidade à etapa anterior se assemelhará no aspecto temático, na estrutura ou linguagem, para que o aluno sintam-se seguro e motivado para continuar participando.
- d) *Questionamento do horizonte de expectativas* – fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando de quais conhecimentos os alunos se apropriaram.
- e) *Ampliação do horizonte de expectativas* – etapa em que os alunos, conscientes de suas novas possibilidades e com mais autonomia, partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas; mas, agora, ampliadas no tocante a temas e composição mais complexos.

Este método em espiral parte do pressuposto de que a formação leitora é processual, assim, as ações pedagógicas devem ser planejadas de forma que ampliem a consciência dos alunos em relação à literatura e à vida.

O Método Recepcional segue alguns pressupostos que pretendem despertar no leitor o interesse e o envolvimento, fazendo-o sair do comodismo e assumir a postura de um ser crítico, capaz de ler, compreender e interagir com o texto, sabendo que a Literatura tem a função de fazer a interação entre o leitor e o escritor, confrontando esses dois mundos. Conforme citam Bordini e Aguiar (1993, p. 83), “a atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra”.

De acordo com as autoras, o Método Recepcional tem como finalidade a leitura crítica, a recepção de textos novos, o questionamento dessas leituras, a transformação dos horizontes

de expectativas do leitor, podendo confirmar ou não suas inferências, confrontar sua visão de mundo. Por isso, esse método contribui significativamente para o aprimoramento das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, visto que o foco é o leitor/aluno com sua experiência de vida e suas expectativas.

Por isso, o Método Recepional foi adotado como ferramenta metodológica da proposta de intervenção desenvolvida neste trabalho, tendo em vista que o interesse está na formação leitora, direcionado para o letramento literário.

5. DADOS COLETADOS

Os dados analisados foram coletados por meio de dois questionários: o primeiro foi aplicado com professores da rede pública de ensino do município de Campina Grande e o segundo com alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, situada na mesma cidade.

5.1. O texto literário na perspectiva dos professores

Para se ter uma ideia da opinião e atuação dos professores de Português a respeito da utilização do texto literário em suas aulas, foi aplicado um questionário (em anexo – questionário I) entre 40 docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas do ensino fundamental II, em escolas públicas de Campina Grande – PB. Os entrevistados, através das respostas dadas no questionário I, forneceram informações para esta pesquisa a respeito do seu interesse pela leitura e sobre o espaço e tempo dedicados ao estudo do texto literário em sala de aula.

Um dos participantes do gênero feminino tinha 63 anos e o homem mais velho apresentou idade igual a 58 anos. Observou-se um pequeno percentual de professores em atividade após os 50 anos de idade. Entretanto, a maior parte deles (32,5) declarou ter idades entre 31 e 40 anos. Os dados confirmam que a maior parte dos professores em atividade é relativamente jovem.

Além disso, o maior quantitativo de professores apresentou estado civil casado (2,5 homens e 52,5 mulheres). Apenas um dos professores (homem) reside na zona rural e todas as mulheres têm suas moradias na zona urbana de Campina Grande. Esses dados confirmam que os professores entrevistados têm fácil acesso ao local de trabalho e a outros locais que funcionam como meio de obtenção de informação, conhecimento e comunicação, como: bibliotecas, livrarias, lan house, universidades e outros.

A tabela a seguir mostra que apenas 5% dos entrevistados não possuíam a formação específica para ensinar Língua Portuguesa.

TABELA 1 - Formação acadêmica dos professores entrevistados

FORMAÇÃO	Professores entrevistados			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
LETRAS	05	33	12,5	82,5
PEDAGOGIA	-	01	-	2,5
OUTROS	-	01	-	2,5
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

No transcorrer da pesquisa, identificamos um dos colaboradores que tinha como formação básica apenas o curso de ciências biológicas e estava ministrando aulas de português para o ensino fundamental e outro que era formado em pedagogia. Com base nesses dados, pode-se concluir que, na atualidade, a maior parte dos professores de Língua Portuguesa tem a capacitação necessária (curso de nível superior na área) para ensinar a disciplina.

Em se tratando da capacitação e do aperfeiçoamento dos profissionais da Educação, a tabela a seguir mostra o quantitativo de profissionais que têm procurado fazer cursos de pós-graduação.

TABELA 2 - Titulação dos professores

Titulação	Professores			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Graduação	01	06	2,5	15
Especialização	02	19	5	47,5
Mestrado	01	10	2,5	25
Doutorado	01	-	2,5	-
Pós-doutorado	-	-	-	-
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

Dos entrevistados, 2,5% alegaram ter doutorado na área da educação, 25% dos professores apresentaram mestrado como pós-graduação e 47,5% tinham título de especialista. Esses dados comprovam que os professores entrevistados, que representam uma parcela da população de docentes da área, estão se atualizando e se capacitando, portanto são profissionais que estão em contato com as novas tendências do ensino. Se os professores estão se atualizando, devem levar esses conhecimentos para a sala de aula a fim de melhorar sua prática pedagógica e oferecer aos seus alunos atividades enriquecedoras que possam promover vários tipos de Letramento.

Com relação à experiência profissional dos entrevistados, eles, em sua maioria, declararam ter bastante tempo de experiência, conforme se pode perceber na tabela que segue.

TABELA 3 - Tempo de atuação como professor de língua portuguesa

Tempo em anos	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Menos de 5	03	02	7,5	5
Entre 5 e 10	01	08	2,5	20
Mais de 10	01	25	2,5	62,5
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

A maior parte dos entrevistados (62,5%) apresenta tempo de trabalho/experiência superior aos 10 anos, isso implica dizer que os referidos professores são profissionais experientes. Subentende-se que, devido ao tempo em que atuam como docentes, já têm maturidade suficiente para verificar as dificuldades de leitura de seus alunos e procurar possíveis soluções para os problemas, como também já devem ter realizado projetos e testado ações pedagógicas a fim de melhorar os níveis de leitura de seus alunos, pois, de acordo com o que argumenta Kleiman (2006), o professor é um “agente de letramento” e como tal tem autonomia para desenvolver práticas que possibilitem aos seus alunos desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos. Além disso, o professor é o responsável por liderar todas as etapas do processo de aprendizagem, conduzindo os alunos e sanando suas dúvidas a fim de atingir os objetivos desejados.

Quanto à prática pedagógica e à utilização do texto literário na sala de aula, os professores afirmaram utilizar com frequência, de acordo com o exposto no quadro seguinte.

TABELA 4 - Distribuição dos participantes segundo a frequência do uso do texto literário (poesia e literatura de cordel)

Tempo dedicado	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
1 x semana	01	10	2,5	25
2 a 3 x semana	01	20	2,5	50
Mensalmente	02	04	5	10
Bimestralmente	01	01	2,5	2,5
Raramente	-	-	-	-
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

Dos 40 professores entrevistados, 50% afirmaram utilizar o texto literário, especialmente poemas, de forma bastante frequente: 2 a 3 vezes por semana; 27,5% uma vez por semana e 20% utilizam textos literários de forma mais esporádica.

TABELA 5 - Disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura na Instituição de ensino

Disponibilidade	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Sim, ambas	01	12	2,5	30
Apenas biblioteca	04	19	10	47,5
Sala de leitura	-	04	-	10
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

De acordo com os dados obtidos, a maior parte dos entrevistados declarou ter, nas instituições de ensino em que trabalham, biblioteca e/ou sala de leitura. Para Soares (2011), a biblioteca é um local onde a literatura passa também por um processo de escolarização, contudo, como a escolarização da literatura é necessária e inevitável, a biblioteca é indispensável, visto que não é apenas um lugar onde se guardam os livros, mas um espaço para leitura e empréstimo dos livros, onde os alunos são, de muitas formas, influenciados a ler e recebem sugestões de leitura.

TABELA 6 - Frequência com que levam os alunos à biblioteca e/ou à sala de leitura

Titulação	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
1 x semana	01	06	2,5	15
2 a 3 x semana	-	05	-	12,5
Mensalmente	01	08	2,5	20
Bimestralmente	01	03	2,5	7,5
Raramente	02	13	5	32,5
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

A maior parte dos entrevistados (87,5%) declarou que dificilmente levam seus alunos para uma aula na biblioteca e/ou sala de leitura e apenas 12,5 % afirmou que utiliza o espaço da biblioteca com seus alunos de forma mais frequente. Esse resultado demonstra e confirma a ausência de determinadas práticas de incentivo à leitura

TABELA 7 - Prática de leitura anual de livros

Leitura de livros por ano	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Não lê	-	02	-	5
2 a 5	01	10	2,5	25
5 a 10	01	13	2,5	32,5
10 ou mais	03	10	7,5	25
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

A tabela mostra o quanto as práticas de leitura dos professores precisam mudar, visto que, dos 40 entrevistados, apenas 10 declararam que liam mais de 10 livros por ano, ou seja, 25%. Mas, como formar leitores se o próprio professor não for um leitor assíduo e não tiver desenvolvido uma prática de leitura? Sendo o responsável por desenvolver nos alunos o hábito e o gosto pela leitura, o professor deve assumir uma postura protagonista no sentido de incentivar seus alunos a lerem com frequência e não somente quando for exigido deles, mostrando-lhes a importância da leitura como forma de ampliar seus horizontes e desenvolver o senso crítico. Além disso, o professor precisa ter um repertório de leitura diversificado, mas principalmente ser leitor de literatura a fim de ter condições para promover o letramento literário.

De acordo com Rojo (2009), em se tratando das competências leitoras, os professores devem assumir uma postura protagonista, visto que são os responsáveis pela formação de leitores no espaço escolar, por isso devem oferecer os meios e as condições para desenvolver os letramentos nos seus alunos. Entretanto, um questionamento se coloca entre as dificuldades de leitura dos alunos e a falta de leitura por parte dos professores: como formar leitores se os próprios professores não têm o hábito de ler? Para que os docentes possam mostrar para os alunos a importância da leitura e incentivá-los a ler com frequência, precisa

mostrar que também é um leitor competente. Assim terá também condições para acompanhar o processo de leitura de seus alunos fazendo as interferências necessárias, a fim ajudá-los a sanar as dificuldades de compreensão.

TABELA 8 - Leitura preferida dos professores entrevistados

Leitura preferida	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Revistas, jornais, internet	-	03	-	7,5
Artigos, resenhas, livros	02	17	5	42,5
Contos, poemas, crônicas	03	13	7,5	32,5
Não dispõem de tempo	-	02	-	5
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

A maior parte dos professores (42,5%) afirmou ler mais frequentemente artigos, resenhas e livros acadêmicos, 32,5% prefere ler textos literários (contos, crônicas, poemas e outros), 7,5% leem preferentemente revistas e jornais e 5% declarou não dispor de tempo para ler.

O tipo de leitura que se lê com mais frequência determina certas intenções: a pessoa que lê mais jornais, revistas e textos veiculados pela internet demonstra preocupação em se manter ciente das notícias e acontecimentos do meio social, o que é muito importante para qualquer profissional, além disso, são textos que também podem ser levados para a sala de aula; o leitor de textos acadêmicos pode ser um professor que esteja fazendo um curso de pós-graduação; os professores que procuram ler mais contos, crônicas, poemas e romances estão ampliando seu repertório para levar para a sala de aula e socializar com seus alunos e,

por fim, os que não dispõem de tempo para ler nada além do estritamente necessário demonstram não ter nenhum compromisso com os letramentos necessários à formação dos alunos.

Para Cosson (2014, p.50), “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”. Isso é possível porque a literatura produz discursos verdadeiros e imaginados, desafiando os discursos da realidade, nela podem ser encontrados outros caminhos a serem percorridos e múltiplas possibilidades de construir e reconstruir nossas identidades. Em suma, a importância de se ler e de se conhecer a literatura reside no fato de que ela é formativa, pois nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura. Desta forma, a literatura amplia os horizontes de expectativas do aluno/leitor.

Na tabela a seguir, destaca-se a percepção dos professores no que concerne à importância do texto literário para a formação de leitores no espaço escolar:

TABELA 9 - Percepção da importância do texto literário

Percepção da importância	Participantes			
	Homens	Mulheres	% Homens	% Mulheres
Sim	05	35	12,5	87,5
Não	-	-	-	-
Total	05	35	12,5	87,5

Fonte: Professores do ensino fundamental II, Escolas Municipais de Campina Grande - 2015.

De forma unânime, os professores consideram a importância do texto literário para a formação de leitores. Dentre as respostas dadas pelos professores quando questionados a esse respeito, pode-se destacar três tipos:

(I) Consideram o texto literário, numa visão pragmática e utilitária, como meio para estudo de regras gramaticais.

Exemplo: Professor A

“Através do texto, o aluno aprende a ler e escrever melhor, utilizando o padrão culto”.

Exemplo: Professor B

“Os textos literários oportunizam o domínio da língua culta bem como o conhecimento da história”.

Os adeptos dessa concepção preocupam-se muito mais com o ensino prescritivo pautado na memorização de regras gramaticais do que com a leitura e a formação de leitores críticos. Constitui-se como uma visão ultrapassada que precisa ser repensada, tendo em vista a necessidade de desenvolver habilidades leitoras para melhor inserção dos alunos na sociedade atual cuja demanda exige que os sujeitos se insiram em práticas de letramento.

(II) Consideram o texto literário como arte que proporciona o prazer estético.

Exemplo: Professor C

“Através da leitura, o homem constrói o seu próprio mundo, como também é uma fuga da sua realidade”.

Exemplo: Professor D

“O texto literário é importante porque, além de nos encantar, fazer viajar na imaginação, nos estimula, nos dá vontade de criar”.

Os detentores dessa visão defendem a “leitura por prazer”, por isso acreditam que ler é o bastante e não desenvolvem atividades significativas que auxiliem o aluno no processo de compreensão e de atribuição de significados ao texto.

(III) Consideram o texto literário como formador de sujeitos críticos.

Exemplo: Professor E

“A leitura do texto literário forma não apenas leitores, mas cidadãos que agem efetivamente no mundo/sociedade”.

Exemplo: Professor F

“Essa leitura torna-se um instrumento essencial na interação do indivíduo com o mundo”.

Aqueles que vêem o texto literário por essa perspectiva acreditam na leitura como transformadora dos sujeitos e da sociedade, visto que formar leitores críticos é o grande desafio da escola nos dias de hoje.

5.2 O texto literário e a leitura na perspectiva dos alunos

O questionário 2 foi aplicado entre 20 alunos da turma do 9º ano da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, situada no município de Campina Grande-PB. Os alunos, residentes na zona urbana e em sua maioria novatos na série (apenas dois repetentes), situam-se na faixa etária de 12 a 18 anos.

Ao serem questionados sobre a leitura, a maior parte dos alunos afirmou não ler com frequência, conforme o quadro abaixo que mostra os dados referentes ao hábito de leitura desses alunos.

TABELA 10 - Quantidade de alunos que se consideram leitores

Hábito de leitura	Participantes			
	Rapazes	Moças	% Rapazes	% Moças
Sim	02	01	10	5
Não	07	10	35	50
Total	09	11	45	55

Fonte: Alunos do ensino fundamental II, Escola Henrique Guilhermino Barbosa - 2015.

Dentre os 20 alunos entrevistados, 85% declararam não ter o hábito de ler e apenas 15% afirmaram que leem com frequência.

Em se tratando dos motivos para a falta de leitura dos alunos, 25% afirmaram não gostar de ler; 20% não têm interesse e 6 alunos disseram ter preguiça de ler. A única aluna que declarou gostar de ler teve desde a infância o incentivo dos pais que, inclusive, compram livros para ela com frequência.

Faltam práticas mais eficazes por parte da escola no sentido de viabilizar a leitura em sala de aula e incentivar práticas leitoras tanto dentro como fora da escola. Os professores, como principais responsáveis nesse processo não foram mencionados pelos alunos como agentes motivadores, tendo em vista que, se a quantidade de leitura dos professores é precária, como poderão contribuir para a formação de leitores?

Por isso, Antunes (2003) questiona o modo como o trabalho com a leitura ocorre na sala de aula como prática de decodificação da escrita, sem levar em conta sua dimensão de interação verbal, consistindo em atividades sem conexão com os usos sociais que se faz da leitura e como objetivo de servir como meio para outras atividades consideradas prioritárias. Desta forma, estaria a escola mais preocupada com outras atividades do que com a formação de leitores? Os dados ora discutidos se constituem como uma evidência de que a escola ainda precisa desenvolver ações e práticas que contribuam para a formação de leitores.

Na tabela a seguir, está o percentual de alunos de acordo o tipo de leitura que costumam ler de forma mais frequente.

TABELA 11 - Dados sobre a leitura preferida dos alunos

Leitura preferida	Participantes			
	Rapazes	Moças	% Rapazes	% Moças
Revistas, jornais	-	-	-	-
Textos literários	02	03	10	15
Internet e redes sociais	07	08	35	40
Anúncios, propagandas e outros	-	-	-	-
Total	09	11	45	55

Fonte: Alunos do ensino fundamental II, Escola Henrique Guilhermino Barbosa - 2015.

Quanto ao tipo de leitura que costumam ler, 25% dos alunos declararam ler textos literários, enquanto que, a grande maioria, 75%, afirmaram ler apenas textos da internet e mensagens de redes sociais. Conforme Cosson (2014, p.12), “a situação do ensino de literatura na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da formação do leitor literário ou mais precisamente da ausência de formação do leitor literário”. Para o autor, a leitura da obra literária fica para depois ou ocorre fora dos limites da escola.

Em se tratando da quantidade de livros lidos durante o ano letivo, os alunos deram as seguintes informações, conforme o quadro a seguir:

TABELA 12 - Quantidade de livros lidos anualmente

Leitura de livros	Participantes			
	Rapazes	Moças	% Rapazes	% Moças
Mais de 10	02	02	10	10
Menos de 5	02	08	10	40
Nenhum	04	02	20	10
Total	08	12	40	60

Fonte: Alunos do ensino fundamental II, Escola Henrique Guilhermino Barbosa - 2015.

Apesar de alguns alunos informarem ter, na escola em que estudam, um projeto de leitura, ao serem questionados a respeito da quantidade de livros literários que leram durante o ano letivo de 2015, 30% afirmaram não ter lido nenhum livro; 50% afirmaram ter lido menos de 5 livros durante o ano e 20% leram mais de 10 livros, devido a um projeto de leitura desenvolvido na escola.

Em se tratando da literatura de cordel, apenas 10% dos alunos declararam ter tido aulas a respeito, sendo que eram destinadas à realização de um evento na escola. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na sala de aula nos níveis fundamental e médio. No entanto, o fato é que ela aparece apenas eventualmente em feiras culturais promovidas pelos professores de Língua Portuguesa. Desta forma, além de ser perder seu caráter transdisciplinar, o cordel é visto apenas como objeto da cultura popular e esquecem suas peculiaridades enquanto texto poético, ou seja, seu caráter literário.

6. A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM A LITERATURA DE CORDEL

OBJETIVO GERAL:

Incentivar a leitura e a escrita através da literatura de cordel, promovendo o letramento literário;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Proporcionar o contato com a literatura de cordel;

Oferecer oportunidades de conhecimento da cultura popular nordestina por meio da literatura de cordel;

Propor atividades significativas envolvendo o cordel, como: leitura de folhetos, debates, comentários e produção textual;

Produzir alguns versos com rimas (gênero poético-cordel);

Estimular o gosto pela leitura literária.

PÚBLICO-ALVO: alunos do 9º ano da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, na cidade de Campina Grande-PB.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: novembro de 2015

CONTEÚDOS CONCEITUAIS:

O que é Literatura de cordel;

Estudo da forma poética: rimas, estrofes;

Debate sobre o tema: O papel da mulher na sociedade.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

Participar das interações que envolvam os usos da linguagem nas diversas situações do cotidiano escolar, escutando com atenção;

Desenvolver a competência comunicativa através da leitura e socialização de obras literárias;

Contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos educandos;

Ler e apresentar oralmente histórias em cordéis;

Estimular a capacidade de trabalhar em grupo na produção do texto escrito.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS:

Apreciar e valorizar a literatura de cordel como manifestação da cultura popular;
 Desenvolver comportamento leitor; lendo, fazendo inferências e socializando para a turma;
 Desenvolver atitudes de escuta de textos, compreendendo seus possíveis significados e mensagens.

METODOLOGIA:

1ª ETAPA: Conversa informal com os alunos sobre o projeto, aguçando a curiosidade e fazendo um levantamento do conhecimento prévio dos mesmos sobre o tema escolhido, em seguida, explicar-lhes as etapas do projeto e selecionar os folhetos a serem trabalhados. Passar a música *Ela é bamba* (2008), de Ana Carolina, e, em seguida, expor na sala de aula o filme *O sorriso de Monalisa* (2003), filme dirigido por Mike Newell, para introduzir a temática “O papel da mulher na sociedade”, que será abordada também nos folhetos escolhidos. Distribuir os folhetos de cordel para que façam uma leitura prévia.

2ª ETAPA: Pesquisa sobre a história do cordel e principais cordelistas brasileiros para socializar com a turma. Os alunos serão orientados a levar para a sala de aula algum poema de cordel que conheçam e/ou escolher para si, dentre os cordéis oferecidos pela professora, aquele que mais lhe agradou. Eles serão estimulados a trocarem os textos entre si, de modo que, ao final do projeto, todos tenham lido vários textos.

3ª ETAPA: Propor uma leitura coletiva de um poema de cordel. Fazer estudo a respeito da forma poética, estrofe e rimas. Em seguida, formar grupos para fazer a leitura de alguns versos de forma dramatizada e musicada, utilizando pandeiros. Embaralhar versos de alguns folhetos para que os alunos tentem montar as estrofes, observando o sentido da mensagem e as rimas. Socializar com a turma os textos montados.

4ª ETAPA: Estimular a elaboração de perguntas sobre a temática abordada ou sobre algum cordel específico para serem feitas a outro grupo, de modo que os alunos possam trocar experiências e enriquecer seus conhecimentos.

5ª ETAPA: Elaborar em duplas ou individualmente estrofes com rimas sobre o tema escolhido. Ler para a turma o texto construído.

6ª ETAPA: Após a revisão do texto, entregar para serem feitos os devidos ajustes. Fazer a reescrita coletiva.

7ª ETAPA: Distribuir cordéis para os alunos como incentivo para que leiam outras temáticas. Exposição dos poemas escritos pelos alunos no mural para socializar com a comunidade escolar;

AVALIAÇÃO: Serão avaliados o interesse e a participação dos alunos em todas as atividades propostas. Por fim, os próprios alunos avaliarão o projeto, se este atendeu ou não às suas expectativas.

DESCRIÇÃO DAS AULAS

Com o intuito de realizar uma experiência com a literatura de cordel, foi feita uma intervenção em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, situada na cidade de Campina Grande – PB, onde foi aplicada uma sequência de atividades com a temática: o papel da mulher na sociedade. Os resultados deste trabalho, após aplicação da referida sequência com os alunos, foram analisados no sentido de verificar a viabilidade de se trabalhar com a literatura de cordel em sala de aula, na perspectiva do letramento literário e à luz da Teoria do Método Recepcional de Bordini e Aguiar.

Durante aproximadamente seis aulas de cinquenta minutos, os alunos desenvolveram atividades de leituras e produção textual em torno do gênero cordel. O direcionamento teve por base uma metodologia cujos passos seguem descritos a seguir.

De acordo com o Método Recepcional, cinco são as etapas de realização do trabalho pedagógico com o texto literário. A primeira etapa diz respeito à determinação dos horizontes de expectativas dos alunos, por isso, já na primeira aula da sequência, a partir de uma conversa informal, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero momento em que foi possível verificar que os alunos pouco sabiam a respeito do gênero cordel. A partir de então, os alunos foram informados do processo a ser desenvolvido em torno da leitura e da escrita. Todos ficaram cientes de que nas aulas seguintes seria

desenvolvido um trabalho em torno da poesia de cordel, cujo objetivo final era a produção de um folheto, a ser divulgado no mural da escola e socializado com a turma.

Para ilustrar e enriquecer o debate orientado pela professora/ pesquisadora e com o intuito de motivar os alunos a trabalhar com o tema, houve um momento para apreciação da música *Ela é bamba* (2008), de Ana Carolina. Em seguida, foi trazido para a sala de aula o filme *O sorriso de Monalisa* (2003), filme dirigido por Mike Newell, Columbia Pictures. O objetivo de ambos os recursos era fundamentar uma reflexão a respeito do tema: O papel da mulher na sociedade. A música e o filme retratam a situação da mulher em sociedades distintas: no primeiro texto, tem-se a representação de uma mulher que apesar de trabalhar fora de casa, mantém dupla jornada para dar conta da casa e dos filhos. No segundo, uma professora, em meio a uma sociedade tradicional, trabalhando em uma escola feminina onde as jovens eram preparadas para serem esposas e mães responsáveis, e o seu desafio é fazer com que suas alunas assumam sua identidade cultural como ser social e histórico.

A discussão deste tema com os alunos foi bastante produtiva, uma vez que foi possibilitado eles compararem os textos e discutirem sobre a situação da mulher na sociedade, a exemplo da sua condição submissão em relação ao homem, mas também perceberem que muitas funções que antes eram exercidas exclusivamente pelos homens hoje são realizadas por mulheres e, assim, conscientizaram-se de que, na atualidade, não há mais lugar para discriminação, pois homens e mulheres são iguais em direitos e deveres.

Após o debate, pediu-se aos alunos que pesquisassem textos que tratassem do tema mulher e trouxessem para socializar com os colegas na sala de aula.

De acordo com o método recepcional, a segunda etapa diz respeito ao “Atendimento do horizonte de expectativas”. Nesta etapa, levamos para a sala de aula o cordel **A mulher que vendeu o marido por \$1,99** de autoria de Janduhi Dantas. Iniciou-se a aula com uma leitura em voz alta pela professora para que os alunos percebessem a musicalidade dos versos, a sonoridade, as rimas e os jogos de palavras. Após exposição a respeito da forma poética do cordel, os alunos realizaram uma leitura dinâmica, buscando ler com entonação.

A partir do texto de cordel em estudo, propomos uma atividade na qual eles teriam que discutir a temática trabalhada (O papel da mulher na sociedade), verificando como a mulher é retratada no cordel. A atividade foi bastante instigante, pois, nesse cordel, a mulher sofre para dar conta da casa e dos filhos enquanto que o marido ficava pelos “botequins bebendo”. Entretanto, ela, com uma atitude não conformista e revolucionária, leva o marido para a feira e o vende por \$1,99 e, assim, dá novo rumo à sua vida.

No segundo momento da aula, os alunos leram para os colegas de classe os textos que haviam pesquisado para ampliar as discussões, enriquecendo, assim, a temática em estudo. Com o desenvolver das atividades, perceberam que no cordel a mulher não demonstrou submissão nem aceitação, muito pelo contrário, vendo que aquele estilo de vida já não lhe servia, rompeu com as regras impostas pela sociedade e escolheu o seu caminho.

Na terceira aula, trabalhamos com o cordel **O Gostosão**, de Maria de Godelivie. Os alunos fizeram uma leitura partilhada do texto. Neste momento, equivalente à terceira etapa do método, o propósito estava em promover a ruptura do horizonte de expectativas. Em função disso, propusemos uma comparação entre os textos de cordel: **A mulher que vendeu o marido por \$1,99** e **O Gostosão**. Solicitamos que os alunos apontassem, por escrito, as semelhanças e as diferenças existentes entre os textos. Oralmente, eles sabiam explicar o que queriam dizer, no entanto demonstraram um pouco de dificuldade para elaborar a produção escrita. Essa dificuldade dos alunos demonstrou a necessidade de se trabalhar mais com a produção e a reescrita de textos de uma forma mais frequente. Entretanto não podíamos perder o foco da pesquisa priorizando as atividades para uma maior proficiência da escrita em detrimento à formação do leitor do texto literário. Mesmo disso, os alunos receberam algumas as orientações necessárias atendendo aos objetivos da sequência de atividades. Vale ressaltar que esse fator não interferir na questão do letramento literário direcionado para leitura, análise e interpretação textual.

Ao final da aula, cada um socializou com a turma o conteúdo daquilo que escrevera a respeito do tema abordado pelo poema. A maior parte dos alunos considerou os textos parecidos no que diz respeito à situação da mulher, pois encontraram muito mais semelhanças que diferenças no que se refere à atitude de revolta das mulheres frente a uma relação conjugal problemática que já não deveria mais ocorrer.

Na quarta aula, baseando-se na quarta etapa do Método Recepcional, que propõe o questionamento do horizonte de expectativas, promovemos um debate por meio do qual os alunos fizeram uma análise dos textos estudados, refletindo sobre quais textos exigiram maior grau de entendimento, fazendo comparações das leituras realizadas e, através dessa avaliação, detectamos as dificuldades que ainda existiam e que conhecimentos ou experiências facilitaram a compreensão dos textos estudados.

Em seguida, sugerimos aos alunos que elaborassem perguntas sobre a temática abordada ou sobre algum cordel específico para serem feitas a outro grupo, de modo que os alunos pudessem trocar experiências e enriquecer seus conhecimentos.

Para ampliar a discussão, foi apresentado o cordel **A Mulher Mostrar o Peito Já Virou Moda Hoje em Dia**, de José Costa Leite. Alguns alunos defenderam a liberdade e emancipação das mulheres, observando o direito que cada um tem de fazer o que quiser com o próprio corpo. Outros se mostraram contrários a essa opinião, defendendo a prudência e o recato como mantenedores de costumes e tradições que preservam a imagem das pessoas e das famílias. Ao final, chegamos à compreensão de que a mídia, de certa forma, expõe a imagem das mulheres de forma deturpada e a vulgariza, mostrando-a simplesmente como objeto ou fonte de prazer. E o cordel mostra como a sociedade absorve comportamentos e ideologias de forma tão passiva. As discussões pontuaram reflexões a respeito do contexto atual conhecido pelos alunos por meio de acontecimentos expostos pela mídia, construindo-se, assim, uma relação de maior compreensão texto/leitor, uma vez tratando de temática comum à realidade do aluno.

Na quinta aula, fizemos uma exposição sobre a forma poética do cordel e sua estrutura em estrofes e rimas. Em seguida, os alunos foram orientados a produzir versos de cordel, dando forma a uma ou duas estrofes, buscando rimar. Eles não demonstraram muita dificuldade com o apoio da orientação da professora/pesquisadora. Um ponto interessante, nesse processo de leitor e produtor do texto, foi a oportunidade de revisar e socializar os seus versos com a turma. Em seguida, confeccionaram cartazes e expuseram os versos no mural da escola. Eis aqui alguns deles:

Eu vou contar uma história
Da mulher inconformada
Que sonhava com a vitória
De sua triste jornada
Trabalhava noite e dia
E ninguém a ajudava

Mas um dia Dona Diná
Pôde sua vida mudar
Um emprego ela arranjou
Sua vida melhorou
Mesmo a camisa suando
Sua sina foi mudando.

(aluna: A)

A mulher sabe que tem
Ainda muito a conquistar,
Pois depende do marido
Tem os filhos pra criar
Comida pronta, chão varrido
Ainda tem que trabalhar.

Hoje em dia é diferente
 Marido tem que ajudar
 Se der uma de machão,
 Fica sem mulher, sem lar.
 Se marido sai na frente,
 A mulher já chegou lá.

(aluna: B)

Na vida do ser humano
 Sempre existe divisão
 Só tem valor nessa vida,
 Quem tem certa posição
 Quem nada tem, nada pode
 Passa por desilusão.

Foi o que aconteceu
 Na vida de Mariana,
 Mulher forte, casada
 Com homem feito de cana
 Quando ele a deixou
 Botou outro na cama.

(aluno: C)

Conforme o Método Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993), a quinta etapa diz respeito à ampliação do horizonte de expectativas, por isso, de acordo com a concepção das autoras, na sexta e última aula da sequência, levamos vários cordéis de títulos diversificados para que os alunos escolhessem livremente um folheto para ler e, em seguida, apresentassem para os colegas com o objetivo de darem sua opinião sobre o texto lido. Eles foram orientados a trocarem entre si os folhetos para que cada um pudesse ler uma maior quantidade de poemas possível.

Propomos também aos alunos que formassem grupos para fazer a leitura de alguns versos de forma dramatizada e musicada, utilizando pandeiros. Embaralhamos versos de alguns folhetos para que os alunos tentassem montar as estrofes, observando o sentido da mensagem e as rimas para, em seguida, socializar com a turma os textos montados.

A aplicação das atividades propostas contribuiu para o letramento literário dos alunos do 9º ano (Ensino Fundamental) que participaram da referida sequência de atividades, considerando que, de acordo com Cosson (2014), o letramento literário é um processo e também um fenômeno dinâmico que não se restringe a uma prática delimitada nem a um momento específico, visto que é uma apropriação de conhecimentos que demanda interação

social. Portanto, o processo de letramento desses alunos não para por aqui, é um contínuo que deve ser aprofundado em constantes práticas de leituras do texto literário.

Após as aulas, foi possível verificar que, a partir do momento em que os alunos tiveram um contato mais efetivo com uma variedade de autores e poemas, conheceram mais sobre a literatura de cordel, foram iniciados na leitura dos poemas e puderam desenvolver reflexões transformando-se em agentes de aprendizagem.

Além disso, eles também puderam verificar que os textos literários não se constituem apenas em tarefas escolares exigidas/propostas pelos professores. Estes textos existem além da escola e sua leitura possibilita mais experiências e aquisição de conhecimento de forma a ampliar a sua condição de leitor, podendo assim ajudar a desenvolver-se intelectualmente, entendendo o quanto é importante buscar outras leituras, o que certamente ampliará ainda mais seus horizontes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta da leitura constitui-se como um problema que aflige diversos setores da sociedade, dentre estes, destacam-se os pais, os professores, os escritores, as editoras, a mídia, o governo, tendo em vista que é uma questão que não pode ser resolvida com um conselho, uma propaganda criativa ou um decreto. Talvez o problema da falta de leitura pudesse começar a ser resolvido com a colaboração de todos os setores acima citados, visto que a leitura não é somente uma opção ou gosto pessoal, mas sim, uma atividade que precisa de mediação.

Entretanto, é da escola o papel principal na formação de um leitor crítico que possa interagir com o texto, desvendando seus múltiplos significados, especialmente com os textos literários, isso porque grande parte das pessoas só passa a ter contato com literatura na escola. Por conseguinte, o professor, como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006), é o responsável por criar, no âmbito escolar, estratégias e ações de incentivo à leitura de seus alunos.

De acordo com a opinião de Belmiro (2011), a leitura literária na sala de aula constitui-se como uma atividade cultural que amplia o universo do conhecimento e se apresenta como um espaço de formação de diferentes sujeitos, com variadas experiências, que resgatam de si e do texto as condições que possibilitam o espaço dialógico.

Portanto, é preciso dar sentido à leitura de textos realizada nas aulas de Língua Portuguesa, cientes de que técnicas de memorização e reprodução dos textos lidos são procedimentos insuficientes para se alcançar proficiência na leitura. Neste sentido, cabe aos professores estar preparados para desenvolver atividades de leitura que possibilitem a formação do letramento literário dos alunos, visto que a leitura de textos instrucionais e informativos que circulam na sociedade apenas responde às necessidades cotidianas e possibilitam a compreensão da realidade circundante. É fundamental, portanto, ir para além dos textos em que predominam situações sociocomunicativas mais próximas dos seus interesses imediatos, isso porque “a busca de outros textos e a relação que se estabelece com eles ampliam significativamente o sentido de ler” (BELMIRO, 2011, p.125).

Considerando isso é que surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa em torno da formação leitora no campo da literatura. Fundamentando-se em estudos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos de Rildo Cosson (2009; 2014) sobre o Letramento literário, o Método Recepional de Bordini e Aguiar (1993) e os estudos de Marinho e

Pinheiro (2012) sobre a didática do cordel na sala de aula, desenvolvemos um trabalho utilizando a literatura de cordel com alunos do 9º ano de uma escola pública localizada no município de Campina Grande, centrada na promoção do letramento literário do aluno, com foco para leitura de textos da literatura de cordel e, conseqüentemente, criando habilidades para leitura de outros textos.

A seqüência de atividades executada obedeceu às etapas do Método Recepcional proposto pelas autoras Bordini e Aguiar (1993), e se constituiu como uma proposta de intervenção cujo objetivo foi sugerir uma proposta de trabalho através da qual o aluno pudesse vivenciar um contato efetivo com o texto literário na sala de aula que resultasse em uma experiência instigante e produtiva.

Após a aplicação da seqüência de atividades, percebeu-se que os objetivos foram alcançados devido aos seguintes fatores: os alunos não demonstraram desinteresse, ao contrário sentiram-se atraídos pelas histórias dos cordéis e acharam os textos engraçados; eles participaram da seqüência voluntariamente e em nenhum momento mencionaram que queriam desistir e, por fim, escreveram versos através dos quais comprovaram que tinham aprendido a respeito da estética da Literatura de cordel.

Com efeito, a execução de atividades de ler e produzir poemas, ou pelo menos alguns versos ou estrofes, se constituíram como um exercício que permitiu aos alunos usarem a imaginação e se sentirem potencialmente criativos, também colaborou para ampliar seus horizontes de expectativa, demonstrar suas habilidades e tornarem-se produtores de texto poético. Assim, a eles foi possibilitado compreender uma relação com o texto literário que desfaz o mito de que a poesia é um texto de difícil compreensão. Na verdade, o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula é o que pode facilitar ou dificultar a compreensão do texto literário. No entanto, como foi discutido neste trabalho, quando se prioriza o contato direto do aluno/leitor com o texto, muitas dificuldades poderão ser sanadas, no que se refere à compreensão do texto literário. Nesse processo, é possível estabelecer uma relação de interação do leitor com os significados atribuídos ao texto. Isso porque “a ativação do processo interlocutivo com o texto literário deve ser proposta como construção do conhecimento, sinalizando um sujeito que se reconhece em múltiplas dimensões e que organiza seu campo simbólico através do alargamento do mundo (BELMIRO, 2011, p.127).

Diante do exposto, pode-se dizer que, este estudo propiciou uma experiência voltada para a formação do letramento literário por meio da literatura de cordel. Esse estilo literário foi escolhido a fim de que os alunos pudessem vivenciar o prazer estético e a beleza das construções poéticas, tornando-se conhecedores dessa literatura, sendo estimulados a se

tornarem leitores críticos e assíduos, no sentido de lerem com mais frequência e de forma autônoma. Desta forma, é possível verificar que a perspectiva de Kefalás, adotada neste trabalho, foi atendida na medida em que se priorizou a interação texto/leitor, estabelecendo um efetivo diálogo entre leitor/obra/autor. Sem perder de vista, nesse exercício com o gênero da poesia, o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já que sugerem um ensino interdisciplinar e contextualizado, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente protagonista do processo de aprendizagem. Assim, a leitura é vista como parte do mundo e, por isso, requer a mobilização de diversos conteúdos que irão se constituir na interação texto/leitor.

Em se tratando dos recursos para dinamizar a leitura na escola, a biblioteca deveria ocupar um lugar privilegiado, porém não é o que realmente ocorre nas escolas, de acordo com o resultado do questionário que foi aplicado com os professores. Apesar de todas as escolas terem biblioteca e/ou sala de leitura, 87,5% dos professores entrevistados declararam que raramente frequentam esses espaços com seus alunos.

Em se tratando do nível de leitura dos professores e alunos, verificou-se que ainda é precário devido a uma visão pragmática da leitura e da literatura que se reflete negativamente na formação do leitor, deturpando-a. Segundo essa visão, o aluno se sente obrigado a ler somente quando tem um objetivo concreto e, assim, afasta-se da leitura literária feita de forma gratuita. Desta forma, os alunos tendem a ler apenas o estritamente necessário quando exigido pelos professores como avaliação.

Sendo assim, o que se pode observar em relação à formação do leitor na escola é que existe a consciência da importância, mas, em meio a tantos discursos, cobranças e conteúdos, os professores ainda não encontraram o caminho. Contudo, não podemos privar nossos alunos da leitura literária, pois, como acredita Paulo Freire (1983), ler a palavra é uma forte arma que nos permite decifrar o que está por trás de gestos, discursos e intenções. Sendo assim, eleger a leitura literária é, não somente favorecer a inclusão, mas, sobretudo, a compreensão do que significa viver em sociedade.

Por fim, fazer uso da Literatura de Cordel em sala de aula implicou refletir, entre outras coisas, sobre as concepções de leitura, literatura e ensino postos em prática no cotidiano das escolas. O trabalho com o folheto de cordel em sala de aula, na perspectiva do letramento, para além da simples leitura dos textos ou até mesmo de uma produção de cordel, tende sempre a estabelecer relações entre o que está escrito e a realidade do contexto no qual se insere, levando o aluno a pensar o seu lugar no mundo e assim, contribuir para uma educação voltada para a realidade, na medida em que apresenta ao aluno uma visão de mundo, que pode

se assemelhar ou não à sua, mas possível de suscitar variados questionamentos e reflexões. A partir desse momento torna-se mais fácil que o aluno se perceba como um ser pensante capaz de compreender não só a si mesmo como também ao outro e, conseqüentemente, tornar-se apto a intervir na realidade. Daí a importância da literatura em sala de aula enquanto uma rica ferramenta capaz de desenvolver em nós a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, em uma posição ativa, ajudando o leitor a interpretar emoções alheias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras ALB, 1999 (Coleção Histórias de Leitura).

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no D.F.: dedilhando a viola, contando a história**. Dissertação de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.

BELMIRO, Celia Abicalil. “A leitura na educação de jovens e adultos”. In: Evangelista, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**. – 2ª ed., 3ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.117-128.

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

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (PCN) **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 126p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. “Leitura e política”. In: Evangelista, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**. – 2ª ed., 3ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.77-91.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DANTAS, Janduí. **A mulher que vendeu o marido por \$1,99**. Patos, s/d.

DIEGUES JR., M. **Literatura de cordel. Apresentação a BATISTA, S. N. Antologia da literatura de cordel**. Natal: Gráfica Manimbu, 1977. pp. I-XXVI.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1991, 8ª edição.

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária**. – 2ª Ed., 3ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, H. M. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983.

GALVÃO, A.M.O. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GODELIVIE, Maria de. **O gostoso**. Campina Grande, 2002.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literaturainfantil/juvenil: diálogos do livro com a sociedade**.s/d Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completosGregorinFilho.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Ler+mais)

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto no ensino de literatura**. Campinas: Autores Associados, 2012 (“Coleção Formação de Professores”).

KLEIMAN, Angela B. “Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento”. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/ IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

KLEIMAN, Angela B.(org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela B.; MORAIS, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?” In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2006, p. 98-112.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEITE, José Costa. **A Mulher Mostrar o Peito Já Virou Moda Hoje em Dia**. Recife: Coqueiro, s/d.

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

MONTEIRO, Manoel. **Quer escrever um cordel? Aprenda a fazer fazendo**. Campina Grande: Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULINO, Graça; Cosson, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: Rösing, Tânia M. K; Zilberman, Regina (organizadoras). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1997.

RESENDE, V. M. **Literatura de cordel no contexto do novo capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

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

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: Evangelista, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**. – 2ª Ed., 3ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-48.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 190 pp.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 124 pp.

VIEIRA, Alice. **Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago.2008.

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

ANEXOS

CORDÉIS UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A mulher que vendeu o marido por R\$ 1,99

Autor: Janduhi Dantas
jdantasn@yahoo.com.br

Hoje em dia, meus amigos
os direitos são iguais
tudo o que faz o marmanjo
hoje a mulher também faz
se o homem se abestalar
a mulher bota pra trás.

Acabou-se aquele tempo
em que a mulher com presteza
se fazia para o homem
artigo de cama e mesa
a mulher se fez mais forte
mantendo a delicadeza.

Não é mais "mulher de Atenas"
nem "Amélia" de ninguém
eu mesmo sempre entendi
que a mulher direito tem
de sempre só ser tratada
por "meu amor" e "meu bem".

Hoje o trabalho de casa
meio a meio é dividido
para ajudar a mulher
homem não faz alarido
quando a mulher lava a louça
quem enxuga é o marido!

Também na sociedade
é outra a situação
a mulher hoje já faz
tudo o que faz o machão
há mulher que até dirige
trem, trator e caminhão.

Esse fato todo mundo

já deu pra assimilar
a mulher hoje já pôde
seu espaço conquistar
quem não concorda com isso
é muito raro encontrar.

Entretanto ainda existe
caso de exploração
o salário da mulher
é de chamar atenção
bem menor que o do homem
fazendo a mesma função.

Também tem cabra safado
que não muda o pensamento
que não respeita a mulher
que não honra o casamento
que a vida de pleibói
não esquece um só momento.

Era assim que Damião
(o ex-marido de Côca)
queria viver: na cana
sem tirar copo da boca
enquanto sua mulher
em casa feito uma louca...

... cuidando de três meninos
lavando roupa e varrendo
feito uma negra-de-ferro
de fome o corpo tremendo
e o marido cachaceiro
pelos botequins bebendo.

Mas diz o velho ditado
que todo mal tem seu fim
e o fim do mal de Côca
um dia chegou enfim
foi quando Côca de estalo
pegou a pensar assim:

"Nessa vida que eu levo
eu não tô vendo futuro
eu me sinto navegando
em mar revolto e escuro
vou remar no meu barquinho
atrás de porto seguro."

"Na próxima raiva que eu tenha
desse meu marido ruim

qualquer mal que me fizer
tomarei como estopim
e a triste casamento
eu vou decidir dar fim."

Estava Côca pensando
na vida quando chegou
Damião morto de bêbado
(nem boa-noite falou
passava da meia-noite)
e na cama se atirou!

Dona Côca foi dormir
muito triste e revoltada
contudo tinha na mente
a sua ação planejada
pra dar novo rumo à vida
já estava preparada.

De manhã Côca acordou
com a braguilha pra trás
deu cinco murros na mesa
e gritou: "Ô Satanás
eu vou te vender na feira
vou já fazer um cartaz!

Pegou uma cartolina
que ela havia escondido
escreveu nervosamente
com a raiva do bandido:
"Por um e noventa e nove
estou vendendo o marido".

Assim mostrou ter no sangue
sangue de Leila Diniz
Pagu, Maria Bonita
de Anayde Beiriz
(de brasileiras de fibra)
de Margarida e Elis!

Pegou o marido bêbado
de jeito, pela abertura
da direção do mercado
ela saiu à procura
de vender o seu marido
ia com muita segura!

Ficou na feira de Patos
no mais horrendo lugar
(na conhecida U.T.I.)

e começou a gritar:
"Tô vendendo o meu marido
quem de vocês quer comprar?"

Umás bêbadas que estavam
estiradas pelo chão
despertaram com os gritos
e uma do cabelão
perguntou a Dona Côca:
"Qual o preço do gato?"

"É um e noventa e nove
não está vendo o cartaz?"
Dona Côca respondeu
e a bêbada disse: "O rapaz
tem uma cara simpática
acho até que vale mais".

Damião estava "quieto"
e de ressaca passado
com cordas nos pés e braços
numa cadeira amarrado
também tinha um esparadrapo
em sua boca colado.

Começou a chegar gente
se formou a multidão
em volta de Dona Côca
e o marido Damião
quando deu fé, logo, logo
encostou o camburão.

Nisso um cabo da polícia
do camburão foi descendo
e perguntando abusado:
"Que é que tá acontecendo?"
Alguém disse: "Esta mulher
o marido está vendendo".

Do meio do povo disse
um velho em tom de chacota:
"Esse caneiro já tem
uma cara de meiotá
não tem mulher que dê nele
de dois reais uma nota".

E, de fato, ô cabra feio
desalinhado e barbudo
fedendo a cana e a cigarro
com um jeito carrancudo

banguelo, um pouco careca
pra completar barrigudo.

Nisso chegou uma velha
que vinha com todo o gás
e disse para si mesma
depois de ler o cartaz
"Hoje eu tiro o prejuízo
com esse lindo rapaz!".

Disse a velha: "Francamente!
Eu estou achando pouco!
Por 1 e 99?!
Tome dois, nem quero o troco!
Deixe-me levar pra casa
esse meu Chico Cuoco!".

Saiu a velha enxerida
de braços com Damião
a polícia prontamente
dispersou a multidão
e Côca tirou por fim
um peso do coração.

Retornou Côca feliz
pra casa entoando hinos
a partir daquele dia
teria novos destinos...
Com os dois reais da venda
comprou de pão pros meninos!

O Gostosão

Autor: Maria de Godelivie

-01-

Minha nossa! Meu Senhor!
Onde fui eu me meter,
Arranjar duas mulheres?
Eu não tinha o que fazer?
Agora já não sei mais
Como o caso resolver.

-02-

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

-03-

A carne é fraca, porém,
Adoro minha mulher
Que além d'outras coisas dá-me
Beijo, abraço e cafuné
Mas me deixei envolver
Pela linda Salomé.

-04-

Não que a minha mulher
Seja feia ou desdentada,
Ela é bastante bonita
Bem feita e bem conservada
Eu porém não resisti
A ter uma namorada.

-05-

Tudo que é bom dura pouco
A mulher ficou sabendo,
Disse: hoje tu me pagas,
Eu já estou me escondendo
Com medo que ela faça
O que anda prometendo.

-06-

Ela disse que me capa...
Que vai fazer picadinho,
Pior é que Salomé
Contou pra ela tudinho
Disse que foi enganada
Desmantelou o meu ninho.

-07-

Valei-me Santo Expedito
 Me diz logo o que fazer
 Porque aí vem as duas
 E não sei o que dizer
 Se entre uma e outra
 For obrigado escolher.

-08-

A esposa toda prosa
 Foi logo dizendo assim:
 - Mane responde se queres
 Á Salomé ou a mim
 Saiba que de hoje não passa
 Esse negócio ruim.

-09-

Cabra safado, nojento,
 Resolve o que vais querer,
 Tu me fazendo de besta
 Namorando pra valer
 Mas diga logo tarado
 O que pretendes fazer.

-10-

Querida, minha querida
 Estais farta de saber
 Eu te amo mais que tudo
 Você é meu bem querer
 Mas entre duas mulheres
 Fica difícil escolher.

-11-

Salomé choramingava
 Esperando o resultado
 Quando chegou sua vez
 De falar, disse: Safado
 Gostei tanto de você
 Sem saber que eras casado.

-12-

Você com cara de santo
 Me prometeu casamento
 Naquela tarde de amor
 Fez até um juramento
 De me levar pro altar
 E assinar documento.

-13-

Salomé tu me desculpa
 Eu estava te enganando
 Mas o que sinto por ti
 Cada vez vai aumentando
 Eu quero resolver isso
 Mas só não sei dizer quando.

-14-

Esperava que vocês
 Ficassem amigas normais
 Para eu dividir com calma
 O tempo em partes iguais,
 Pra Rosinha os dias pares
 Pra Salomé os demais.

-15-

Rosa rodou a bahiana
 E rosnou como um leão
 Dizendo eu mesmo não quero
 Essa tua divisão,
 Tu merece é ser capado
 Pra virar frango ou capão.

-16-

Querida não pense nisso,
 Que besteira estais dizendo
 Eu perdendo as “ferramentas”
 Você também sai perdendo
 Eu vou falar fino e tu
 Não ganha o que “tás” querendo.

-17-

Salomé disse “neguinho”
 Resolve o que vais fazer
 Se vamos comprar os móveis
 Que andasse a me prometer
 E quando vais alugar
 A casa pra nós viver.

-18-

Eu confesso que te disse
 E prometia cumprir
 Só não esperava mesmo
 Era a matriz descobrir
 E nosso lindo namoro
 Ela querer destruir.

-19-

Resolve meu Manesinho
 Se comigo vais ficar
 Se vamos juntar os troços

Com o padre ou sem altar
Resolve logo Mane
Aonde vamos morar.

-20-
Salomé não te apresses
E procura me entender
Não posso deixar Rosinha
Neste mundo a padecer
Pois se me casei com ela
Foi por meu livre querer.

-21-
Você eu quero também
Mas é preciso pensar
E decidir como faço
Pra com as duas ficar
E ainda sobrar um tempo
Para poder descansar.

-22-
Rosa partiu pra Mane
Com o facão afiado
Gritando isso eu não aceito
O jeito é seres capado,
Vou cortar teus “possuídos”
Dar a um gato esfomeado.

-23-
Mane pediu-lhe: Tem pena
Deste pobre que te ama,
Sei que errei meu amor
Peço perdão pela trama
Porém sem meus “possuídos”
Meu viver vai ser um drama.

-24-
Rosa disse então Mane
Resolve logo a questão
Se escolher Salomé
Vou lhe cortar o “cunhão”
E pra mim vou procurar
Arranjar um gostosão.

-25-
Foi a vez de Salomé
Dizer assim não agüento
Para que diabo o quero
Estando sem ” documento”
Por mim marido capado
Pode ir dormir no relento.

-26-

Rosinha toda contente
 Disse: olha aí maridão
 Em vez de cantar de galo
 Ia virando capão
 Vamos pra casa e jamais
 Penses em ser gostosão.

-27-

Mane disse me perdoa
 Rosinha meu bem querer
 Juro que daqui pra frente
 Nunca te farei sofrer
 Vamos agora pra casa
 Comemorar pra valer.

-28-

Vamos querido Mane
 Vamos pra casa ligeiro
 Mas antes hás de fazer
 Os teus serviços primeiro,
 Lavar louça, passar ferro,
 Cozinhar, limpar banheiro.

-29-

Por que a partir de hoje
 Meu “fogos” maridão
 Tu vais ficar na cozinha
 E trabalhar de montão
 Enquanto passeio com
 O gostosão Ricardão.

-30-

É isso que acontece
 Ao cabra namorador
 Por não dar ao casamento
 O seu devido valor
 Leva um chute da amante
 E chifre do velho amor.

A Mulher Mostrar o Peito Já Virou Moda Hoje em Dia

Autor: José Costa Leite

Todo dia eu durmo um sono
No reino da poesia
Para descrever um pouco
De tudo que a terra cria
O mundo está de um jeito
Que a Mulher Mostrar o Peito
Já Virou Moda Hoje em Dia

Antigamente a mulher
Mostrava o rosto somente
As duas mãos e os pés
Hoje em dia é diferente
A mulher leva de eito
Mostra a bunda mostra peito
No meio de toda gente

Em toda parte se vê
Mulher do peito de fora
Isso é todo minuto
Todo instante e toda hora
Homem, menino ou rapaz
As vezes nem olha mais
Porque virou moda agora

O peito dá atração
Toda mulher quer mostrar
A mulher mostrando o peito
Vê-se em todo lugar
Mais de uma vez tenho dito
Se eu vejo um peito bonito
Dar vontade de mamar

Todo mundo acha legal
Mulher do peito de fora
Dar sensação e dar charme
Todo instante e toda hora
A mulher que tem o peito
Bem torneado e bem feito
Mostra em todo canto agora

A mulher antigamente
Os dois peitos escondia
Eva, lá no paraíso
Com os cabelos cobria

Mulher não tem mais respeito
Hoje em dia mostra o peito
E mostra a mercadoria

Os homens gostam de ver
Um peito duro e pontudo
O peito enfeita a mulher
Com todo o seu conteúdo
Sua imagem faz efeito
A mulher que não tem peito
Com ela eu não me ajudo

Mulher sem bunda e sem peito
É igual a um varapau
Não agrada nem tem charme
Para fazer o mingau
Não é bicho nem é gente
Quando ela passa se sente
Um bafo de bacalhau

Um peito bonito faz
O homem tomar chegada
Convida ela ao bar
Toma cerveja gelada
Beija ela e não reclama
Na hora que vai pra cama
Ele dar uma mamada

Diga quem é que não gosta
Dum peito firme e bonito
De uma nêga gostosa
Que entrega o periquito
Para o homem segurar
Se o sujeito enjeitar
Eu mesmo não acredito

Mulher do peito empinado
A sensação não é pouca
A mulher do peito grande
Sem vergonha e meio louca
Para mim ninguém não mande
Não gosto de peito grande
Porque não cabe na boca

Para falar a verdade
Um peito bonito eu amo
Uma dona bem sacudida
Se ela não vier, eu chamo
Para ficar namorando
Passei três anos mamando

E até hoje ainda mamô

Quando eu estou trabalhando
 Que vejo mulher passar
 Mostrando o peito de fora
 Eu sempre gosto de olhar
 Pra vê se dar pra fazer
 Dar vontade de dizer:
 Mamãe, eu quero mamar

Na beira-mar hoje em dia
 Vê-se peito toda hora
 A concorrência é tão grande
 Que ninguém não ignora
 O traje é curto e estreito
 Só cobre o bico do peito
 Deixando a bola de fora

A mulher do peito mole
 Para mim não é garapa
 Prefiro a mulher peituda
 Aonde o sujeito escapa
 A mulher de Zé Tingole
 Tem o peito grande e mole
 Igual um prato de papa

Eu conheci uma negra
 Por nome de Juliana
 Que tinha o peito bem grande
 Igual um mamão caiana
 Era de admirar
 Todos queriam dançar
 No tabuque da baiana

Mulher do peito empinado
 Ao homem dar tesão
 E uma vontade danada
 Até de passar a mão
 Para provar que é de raça
 A mão ele ainda passa
 Em cima do coração

A mulher mostrar o peito
 Já é tão comum agora
 Que a gente sempre vê
 Todo instante e toda hora
 Eu digo e não é mentira
 Pra onde a gente se vira
 Avista um peito de fora

É na TV, no Cinema
 E também no banho de praia
 Quando a turma se deita
 Na areia cor de cambraia
 É peito, umbigo e barriga
 Tem gente que só formiga
 Ali ninguém usa saia

Pois na praia qualquer hora
 Vê-se a turma na folia
 Mocinha de 12 anos
 Sozinha, sem companhia
 Ela fica desfilando
 Com o maiô já entrando
 Mostrando a mercadoria

Banho de praia é assim
 Todo mundo vai pra ver
 Moça e mulher seminua
 Botando pra derreter
 Tem velhinho que desperta
 E fica de boca aberta
 Que a baba chega a correr

Todo mundo vai a praia
 Vai Zefinha, vai Maria
 Vai Odete, vai Noêmia
 Vai Catarina e Luzia
 A turma leva de oito
 Tem mulher que tem o peito
 Igual uma melancia

O peito grande demais
 Faz até medo ao sujeito
 Além do peito de fora
 O maiô é bem estreito
 Porque da “propriedade”
 Só cobre mesmo a metade
 Mas eu gosto de vê peito

Mulher sem bunda sem peito
 Ao homem não anima
 Se parece um pau vestido
 Não tem azougue nem imã
 Seja Odete ou Raimunda
 Precisa ter peito e bunda
 Para ficar tudo em cima

Vê-se velhota na praia
 Que parece uma Baleia

Com o peito pendurado
 E a boca de légua e meia
 Feia de cair pra trás
 A mulher feia demais
 Não faz carinho, aperreia

Moça com o namorado
 Na praia leva de oito
 E beijo, abraço e acocho
 Satisfazendo ao sujeito
 A moçaria nem liga
 Além das costas e a barriga
 Mostrando a bunda e o peito

Hoje é em toda parte
 Em toda classe de gente
 O peito é cartão postal
 Que está sempre presente
 Mesmo sem ser beira-mar
 Para onde a gente olhar
 Avista um peito na frente

No carnaval nem se fala
 É peito em cima de peito
 Peito cheio, peito murcho
 Peito que não tem mais jeito
 Peito duro, peito mole
 Peito que parece um fole
 Peito que só tem defeito

O peito de silicone
 Se parece com um mamão
 É meio duro e pontudo
 Que faz chamar atenção
 Porém não tem a beleza
 Do dote da Natureza
 Ou os feitos da Criação

Mulher mostra mais o peito
 Quando está dentro do samba
 Remexe a bunda também
 Que fica de perna bamba
 No carnaval vai mostrar
 E também na beira-mar
 Vê-se peito pra caramba

A mulher mostrar o peito
 Hoje em dia é profissão
 Mostrar a bunda também
 É um toque de sedução

Um peito duro, empinado
Deixa o sujeito tarado
E a bunda dá tesão

Escrevi este cordel
A pedido de um xodó
Caro leitor, leve dois
Se não quiser, leve um só
Todo mundo vai comprar
Quem não gostou vai mamar
Na Negra dum Peito só.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1 – PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Dados pessoais e socioculturais

1. Faixa etária: _____.
2. Gênero: () Masculino () Feminino.
3. Estado civil: _____.
4. Residência: () Zona Urbana () Rural

II. Formação

1. Possui licenciatura em:

() Letras () Pedagogia () Outra

2. Fez um curso de pós-graduação?

() Sim () Não

3. Em caso afirmativo, explique o tipo:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

4. Há quantos anos atua como professor (a) de Língua Portuguesa?

() menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos () mais de 10 anos

III. Sobre a leitura do texto literário

5. Você considera a leitura do texto literário importante para a formação de leitores?

() Sim () Não

Justifique _____

IV. Sobre a prática pedagógica e a leitura

6. Com que frequência faz uso do texto literário (prosa e poesia) nas suas aulas de leitura?
- a) Uma vez por semana
 - b) Duas a três vezes por semana
 - c) Mensalmente
 - d) Bimestralmente
 - e) Raramente
7. A escola onde você trabalha dispõe de biblioteca e/ou sala de leitura?
- a) Sim, ambas
 - b) Apenas biblioteca
 - c) Apenas uma sala onde os livros são guardados
8. Com que frequência leva seus alunos à biblioteca e/ou sala de leitura?
- a) Uma vez por semana
 - b) Duas a três vezes por semana
 - c) Mensalmente
 - d) Bimestralmente
 - e) Raramente
9. Em média, quantos livros lê por ano?
- a) 10 ou mais
 - b) De 5 a 10 livros
 - c) De 2 a 5 livros
 - d) Não leio livros por falta de tempo, mas leio textos variados.
10. O que costuma ler?
- a) Revistas, jornais, livros didáticos e textos da internet.
 - b) Artigos científicos, ensaios, resenhas e livros acadêmicos.
 - c) Livros literários, contos, crônicas, poemas, textos dramáticos e romances.
 - d) Não tenho muito tempo para leitura, mas costumo ler a bíblia e os materiais da aula.

QUESTIONÁRIO 2 – ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL**I. Dados pessoais e socioculturais**

1. Idade: _____.
2. Gênero: () Masculino () Feminino.
3. Repetente () Novato na série ()
4. Residência: () Zona Urbana () Rural

II. Sobre a leitura do texto literário

5. Você tem o hábito de ler?

() Sim () Não

6. Se respondeu “não”, indique o motivo.
-

7. Em caso afirmativo, com que frequência?
-

8. Que tipo de leitura costuma ler?

- () jornal e revistas;
() textos literários (romances, contos, crônicas, poemas);
() mensagens de redes sociais e outros textos da internet;
() anúncios, propagandas, receitas, bulas, ou seja, textos diversos.

9. Na sua escola tem projetos de leitura?

() Sim () Não

10. Quantos livros leu este ano?
- _____

11. Em anos anteriores, já teve aulas sobre literatura de cordel?

() Sim () Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO I

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu,

RG. _____, professor (a) do Ensino Fundamental II da rede Pública de Ensino do Município de Campina grande-PB, disponho-me a participar da Pesquisa intitulada: “A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA” sob a responsabilidade da pesquisadora Sheila Ferreira Leite de Souza.

A pesquisa tem como objetivo: 1- Investigar como tem sido realizado o estudo do texto literário na sala de aula; 2- Sugerir uma proposta de trabalho através da qual o aluno possa vivenciar um contato efetivo com o texto literário que resulte em uma experiência instigante e produtiva; 3- Verificar o interesse e o gosto pela leitura a partir do gênero literário lúdico e crítico: poesia de cordel. Quanto à metodologia: Trata-se de uma pesquisa-ação do tipo exploratória, a ser realizado em turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Guilhermino Barbosa no Município de Campina Grande – PB. Esta será realizada em três etapas distintas: na primeira, aplicar-se-á um questionário com os professores da disciplina de língua portuguesa do Município de Campina Grande-PB para evidenciar o tipo de trabalho que tem sido feito com o texto literário (cordel) em sala de aula nas Escolas Municipais desta cidade; na segunda, um questionário com os alunos a fim de detectar suas práticas de leitura. E, finalmente, na terceira etapa, será desenvolvida uma sequência didática com a literatura de cordel com fins de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária ao proporcionar interação e participação mais efetivas em sala de aula na medida em que o trabalho com a leitura na sala de aula se transforma em um momento de interação e de produção de sentidos, de modo que haja um envolvimento entre o leitor e a obra literária. Quando da análise, os dados coletados em cada uma das etapas da pesquisa serão analisados à luz das categorias teóricas referentes à leitura, ao letramento, ao letramento literário e embasado no Método Recepcional.

Minha participação é voluntária, tendo a liberdade de desistir a qualquer momento sem qualquer risco e penalização. Os dados obtidos poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados desde que a identidade dos respondentes seja preservada. Caso sinta

necessidade de contatar a pesquisadora durante ou após a coleta de dados poderei fazer através do telefone: 9123-1462 /9666-2335. E-mail: Sheilaflsouzamestrado@gmail.com.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador.

Os riscos e benefícios desta pesquisa serão: Esta pesquisa não acarreta riscos à instituição, tendo como benefícios contribuir com informações sobre a didática de língua portuguesa com a utilização do texto literário e a importância de desenvolver o gosto pela leitura em alunos do ensino Fundamental II através da utilização do texto literário (literatura de cordel).

Declaro que entendi os objetivos, riscos de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Campina Grande, ___/_____/2015

Participante – professor (a)

Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO II

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu,

RG. _____ Cargo _____, disponho-me a participar da Pesquisa “A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA” sob a responsabilidade da pesquisadora Sheila Ferreira Leite de Souza.

A pesquisa tem como objetivo: 1- Investigar como tem sido realizado o estudo do texto literário na sala de aula; 2- Sugerir uma proposta de trabalho através da qual o aluno possa vivenciar um contato efetivo com o texto literário que resulte em uma experiência instigante e produtiva; 3- Verificar o interesse e o gosto pela leitura a partir do gênero literário lúdico e crítico: poesia de cordel. Quanto à metodologia: Trata-se de uma pesquisa-ação do tipo exploratória, a ser realizada em turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Guilhermino Barbosa no Município de Campina Grande – PB. Esta será realizada em três etapas distintas: na primeira etapa, aplicar-se-á um questionário com os professores da disciplina para evidenciar o tipo de trabalho que tem sido feito com o texto literário (cordel) em sala de aula; na segunda, um questionário com os alunos a fim de detectar suas práticas de leitura. E, finalmente, na terceira etapa, será desenvolvida uma sequência didática com a literatura de cordel com fins de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária ao proporcionar interação e participação mais efetivas em sala de aula na medida em que o trabalho com a leitura se transforma em um momento de interação e de produção de sentidos, de modo que haja um envolvimento entre o leitor e a obra literária. Quando da análise, os dados coletados em cada uma das etapas da pesquisa serão analisados à luz das categorias teóricas referentes à leitura, ao letramento, ao letramento literário e embasado no Método Recepcional.

Minha participação é voluntária, tendo a liberdade de desistir a qualquer momento sem qualquer risco e penalização. Os dados obtidos poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados desde que a identidade dos respondentes seja preservada. Caso sinta necessidade de contatar a pesquisadora durante ou após a coleta de dados poderei fazer através do telefone: 9123-1462 /9666-2335. E-mail: Sheilaflsouzamestrado@gmail.com.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador.

Os riscos e benefícios desta pesquisa serão: Esta pesquisa não acarreta riscos à instituição, tendo como benefícios contribuir com informações sobre a didática de língua portuguesa com a utilização do texto literário e a importância de desenvolver o gosto pela leitura em alunos do ensino Fundamental II através da utilização do texto literário (literatura de cordel).

Declaro que entendi os objetivos, riscos de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Campina Grande, ___/_____/2015

Diretora da Escola

Pesquisador