



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

RÔMULO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**LITERATURA NA SALA DE AULA:
RESSIGNIFICANDO CANTOS PELOS ENCANTOS DA POESIA**

**GUARABIRA-PB
2021**

RÔMULO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**LITERATURA NA SALA DE AULA:
RESSIGNIFICANDO CANTOS PELOS ENCANTOS DA POESIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Suely da Costa

**GUARABIRA-PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48I Oliveira, Rômulo Rodrigues de.
Literatura na sala de aula [manuscrito] : ressignificando cantos pelos encantos da poesia / Rômulo Rodrigues de Oliveira. - 2021.
142 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Maria Suely da Costa, Departamento de Letras - CH."
1. Ensino. 2. Poesia. 3. Formação do leitor. 4. Letramento.
5. Ecocrítica. I. Título

21. ed. CDD 372.4

RÔMULO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**LITERATURA NA SALA DE AULA:
RESSIGNIFICANDO CANTOS PELOS ENCANTOS DA POESIA**

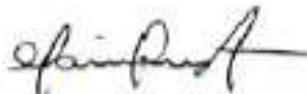
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 24 / 02 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Suely da Costa
(Orientadora/UEPB)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva
(Examinadora Interna/UEPB)



Prof. Dr. José Luiz Ferreira
(Examinador Externo/UFRN)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que não mediram esforços para me dar apoio nessa etapa tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida. Sem Ele nada teria sido possível.

A minha mãe, por ser meu alicerce e porto seguro, por ser aquela que me deu forças nos dias que pensei não conseguir. Ao meu pai, por estar sempre disponível para ajudar. A minha sobrinha, Ana Laura, que me inspira a ser alguém melhor. A minha irmã e ao meu cunhado, que mesmo estando longe, sempre me apoiaram. Pessoas que eu amo incondicionalmente. Obrigado por acreditarem em meu sonho.

À professora Dra. Maria Suely da Costa, minha orientadora, pela sua paciência, dedicação e incentivo. Por me guiar com tanta maestria nessa caminhada. Minha eterna gratidão!

À professora Dra. Rosângela Neres pela sua generosidade e por proporcionar aulas maravilhosas e inesquecíveis.

À professora Dra. Rosilda Alves (*in memoriam*), que teve um papel importante nesta pesquisa, tendo contribuído com sugestões e leituras valiosas, pela profissional exemplar que foi e pelas boas lembranças que deixou.

Aos colegas e professores do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, agradeço pelas aulas e discussões que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao meu amigo Fábio, por ter apresentado uma oportunidade que me permitiu acesso a tantas outras. As minhas amigas Alcione e Maria das Graças, pessoas incríveis, que compartilharam comigo alegrias e angústias durante o curso e, nos momentos difíceis, me fizeram rir para aliviar a tensão.

À CAPES, por investir na formação continuada de profissionais do ensino público.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram durante a realização dessa pesquisa.

“A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo”.

(SORRENTI, 2009, p. 19)

RESUMO

Este trabalho trata da pesquisa sobre a leitura literária na formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O objetivo esteve em verificar as potencialidades da poesia, enquanto leitura carregada de sentidos, para o desenvolvimento de competências leitoras na perspectiva do letramento. Justifica-se devido à observação de dificuldades relativas à compreensão da linguagem literária por alunos em processo de formação leitora, assim como pelo entendimento da importância do contexto no qual os alunos estão inseridos para fins de uma experiência de leitura de base crítica e contextualizada. Em função disso, a proposta tem por base a metodologia de oficinas de leitura para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. São objeto de leitura os folhetos de cordéis *O apelo do conchiz*, de João Gomes Sobrinho (Xexéu), *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, como também, a canção *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga, cuja temática está vinculada à relação estabelecida entre homens e animais. Esta pesquisa de natureza teórica e propositiva teve por fundamentos os estudos de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Lajolo (2009), Martins (1982), Zilberman e Rösing (2009), Brasil/BNCC (2017) quanto à leitura, seu processo de escolarização e a formação de leitores; Dalvi, Rezende e Faleiros (2013), Perrone-Moisés (2006) no que diz respeito à leitura de literatura na escola; Cosson (2019), Cosson e Paulino (2009), Zappone (2008) quanto às práticas de letramento; Jauss (1994), Iser (1979) sobre a estética da recepção; Mansoldo (2012), Garrard (2006), Derrida (2002) relativo à ecocrítica e a relação do homem para com a natureza e seres não humanos; Pinheiro (2008), Abreu (1999), Pinheiro e Marinho (2012) e Haurélio (2013) no tocante a literatura de cordel; Kleiman (2002), Pinheiro (2018), Cosson (2019) no que concerne as oficinas de leitura; entre outros. Conclui-se que o contato com o gênero cordel, em uma experiência leitora lúdica e criativa na sala de aula, contribui para o letramento dos alunos, possibilitando desenvolver além de competências leitoras, por meio da linguagem literária, uma visão crítica em torno do comportamento humano para com os animais, assim como a construção de uma visão ecológica do homem para com a natureza.

Palavras-Chave: Ensino. Poesia. Formação do leitor. Letramento. Ecocrítica.

ABSTRACT

This work deals with research on literary reading in the formation of the reader in Portuguese language classes in elementary school. The objective was to verify the potential of poetry, as a reading loaded with meanings, for the development of reading skills in the perspective of literacy. It is justified due to the observation of difficulties related to the comprehension of literary language by students in the process of reading training, as well as by the understanding of the importance of the context in which students are inserted for the purposes of a critical and contextualized reading experience. As a result, the proposal is based on the methodology of reading workshops for 9th grade classes of elementary school. The cordel poetry *The appeal of conchiz*, by João Gomes Sobrinho (Xexéu), *The animals are right*, by Antônio Francisco, as well, as the song *Assum Preto*, by Luiz Gonzaga, whose theme is linked to the relationship established between men and animals, are an objects of reading. This theoretical and propositional research was based on the studies of Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017), Lajolo (2009), Martins (1982), Zilberman and Rösing (2009), Brazil/BNCC (2017) regarding reading, their schooling process and the training of readers; Dalvi, Rezende and Faleiros (2013), Perrone-Moisés (2006) with regard to reading literature at school; Cosson (2019), Cosson and Paulino (2009), Zappone (2008) regarding literacy practices; Jauss (1994), Iser (1979) on the aesthetics of reception; Mansoldo (2012), Garrard (2006), Derrida (2002) on ecocriticism and man's relationship to nature and non-human beings; Pinheiro (2008), Abreu (1999), Pinheiro and Marinho (2012) and Haurélio (2013) regarding cordel literature; Kleiman (2002), Pinheiro (2018), Cosson (2019) regarding reading workshops; among others. It is concluded that the contact with the cordel genre, in a playful and creative reading experience in the classroom, contributes to the literacy of the students, making it possible to develop, in addition to reading skills, through literary language, a critical view around behavior human towards animals, as well as the construction of an ecological vision of man towards nature.

Keywords: Teaching. Poetry. Formation of the reader. Literacy. Ecocritical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caixa de cordéis	78
Figura 2 – Animação MAN I	83
Figura 3 – Capa: O apelo do concriz	104
Figura 4 – Quem é Antônio Francisco?	116
Figura 5 – Capa: Os animais têm razão	117
Figura 6 – Tirinha	120
Figura 7 – Animação MAN II	122
Figura 8 – Concriz	128
Figura 9 – Assum preto	128
Figura 10 – Quem foi Xexéu?.....	130
Figura 11 – Vamos conversar?	131
Figura 12 – Luiz Gonzaga: o rei do baião	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LEITURA, LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR	15
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA SALA DE AULA	15
2.1.1	Leitura do texto literário: uma necessidade humana	23
2.2	FOCO NO LEITOR: NA PERSPECTIVA DA RECEPÇÃO	34
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E A ESPECIFICIDADE LITERÁRIA.....	39
2.4	A CONTRIBUIÇÃO DA ECOCRÍTICA	44
3	A POESIA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR: LENDO FORMA E CONTEÚDO	49
3.1	NAS TRILHAS DO CORDEL	49
3.2	O CORDEL NA SALA DE AULA	53
3.2.1	Palavra, voz e corpo	56
3.2.2	Música e cordel: canto que encanta	58
3.2.3	A presença dos animais no cordel	61
3.3	O CANTO DOS PÁSSAROS E A RAZÃO DOS ANIMAIS: TRILOGIA LÍRICA EM RECEPÇÃO	63
3.3.1	Do concriz ao assum preto: o canto pela vida e liberdade	64
3.3.2	A razão dos animais e a desumanização do homem	70
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
4.1	PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA.....	76
4.1.1	Investigando saberes	76
4.1.2	A poesia dentro da caixa	77
4.1.3	Vozes e poesia	80
4.1.4	Ressignificando cantos	84
4.1.5	Poesia compartilhada	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	99
	APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

A leitura possui um importante papel na formação do sujeito, de tal modo que a sua ausência pode provocar o alheamento em determinadas situações. Dessa forma, é um consenso o reconhecimento do seu poder de instrumentalizar o indivíduo para a vida em sociedade letrada. Nesse contexto, sabendo que ensinar a ler é uma atividade atribuída à escola, espera-se que esta possibilite a formação de um leitor capaz de interagir com as mais diversas modalidades de escrita, compreendendo os seus sentidos e significados.

Com efeito, estimular o gosto pela leitura é importante para o processo de formação dos leitores. Assim, a escola deve desenvolver nos discentes o entendimento que a leitura é interessante e, uma vez realizada plenamente, tem o poder de libertar. Nesse contexto, encontra-se a literatura, cujo potencial pode estimular o gosto pela leitura, tornando-se, pois, também dever da escola proporcionar práticas que promovam o contato dos alunos com o texto literário.

Entretanto, observando o contexto escolar e, mais precisamente, as aulas de língua portuguesa, verificamos situações em que a literatura não é apresentada aos discentes de modo estimulante, mas oposto a isso, são realizadas atividades identificadas como repetitivas, custosas e cansativas, resultando em uma recusa e descaso por parte dos discentes. Além disso, atualmente, há um outro fator que pode acrescer esse problema: a tecnologia, que com seus avanços na área de comunicação, torna-se cada vez mais interessante que a leitura de uma obra literária.

Do ponto de vista de ensino, as práticas nas quais o texto literário é utilizado como pretexto para exercícios de ortografia, cópias de quesitos de compreensão e tarefas, não medem mais que a capacidade dos alunos em selecionar informações do texto, isto é, “o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta” (KLEIMAN, 2002, p. 21). Nesse tipo de atividade, os diversos significados e sentidos que o texto pode apresentar não são explorados, assim o discente não vai além do que é aparente e não é instigado a realizar inferências sobre aquilo que leu, ou seja, praticamente não contribuem para o desenvolvimento de habilidades que permitam a leitura mais aprofundada. Ademais, a fruição, o prazer, os significados e sentidos que a leitura pode oferecer

tendem a ser deixados de lado. Nessa ótica, Kleiman (2002 p. 20) aponta que “não é uma atividade de leitura [...] no bom sentido da palavra”.

Desse modo, as atividades que não exploram além da superficialidade do texto não desenvolvem habilidades e competências nos alunos e, conseqüentemente, interferem nos resultados de avaliações externas e internas. Em 2018, por exemplo, o site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) divulgou o resultado referente ao ano de 2017 do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, no qual foi constatado que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio apresentaram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa, isto é, há uma deficiência relativa ao ensino e aprendizagem desse componente curricular. Dentro desse recorte avaliativo, a falta da leitura interpretativa do texto literário assume papel decisivo, uma vez que o resultado implica em competências de interpretação. É importante destacar que esse resultado, embora se refira ao Ensino Médio, é, de certo modo, também, o retrato de toda a trajetória escolar do estudante, incluindo-se aí, o Ensino Fundamental.

Historicamente, há uma preocupação com as atividades de leitura e escrita na escola, sendo destinada a formação destas competências uma boa parte do tempo/ação didática. Apesar disso, as avaliações com resultados negativos apontam a persistência dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

Quanto aos documentos oficiais norteadores do ensino escolar, a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão. No que se refere ao eixo da leitura, o documento recomenda que as práticas de linguagem devem decorrer da interação ativa entre leitor, ouvinte e espectador com os diversos tipos de texto, destacando a leitura estética de textos e obras literárias. Ainda na BNCC, dentre as seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, destacamos a quinta, considerando a extensão em torno do senso estético, a qual defende o reconhecimento, a fruição e o respeito as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como a participação em práticas

diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017)

A BNCC (2017) também defende a formação de um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos e desvendar suas camadas de sentido. Pelas suas especificidades, no Ensino Fundamental, o texto literário em muito pode contribuir na formação do aluno-leitor. Nesse sentido, o gênero literário não só deve ter o seu espaço na escola, mas, também, ser constante nas aulas de língua portuguesa, para que o aluno faça apreciações estéticas, políticas e ideológicas, exercitando a leitura crítica. De modo que “ensinar literatura é ensinar a ler e que sem leitura não há cultura” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.27). Por isso, a escola deve oferecer aos alunos possibilidades que possam ir além daquelas que já constam em seu acervo. Para fins de experimentar, através da diversidade de gêneros textuais, o exercício e uma leitura interpretativa dos sentidos do texto.

Quanto à prática leitora, tendo por base nossa prática docente e observando a realidade da nossa sala de aula, percebemos dificuldades quanto à leitura mais significativa de textos literários por parte dos alunos, tem-se a presença maior de uma leitura decodificadora, ou seja, aquela que não vai além da superficialidade do texto, no lugar da leitura interpretativa. Diante disso, entendemos que trabalhar habilidades que permitam ao discente compreender os sentidos do texto é fundamental na formação de leitores proficientes.

Sendo assim, a nossa pesquisa se baseia na seguinte problemática: nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos possuem dificuldades relativas às leituras mais interpretativas de textos literários, dificultando sua compreensão. Nessa perspectiva, propomos usar a leitura da poesia de cordel como uma experiência capaz de estimular os discentes para a prática de leitura, visto que por ser rica em forma e conteúdo, além de usar de uma linguagem de fácil acesso, pode vir a despertar o interesse dos alunos de modo mais imediato e contribuir para leituras mais interpretativas do texto literário.

Assim, o objetivo principal deste estudo está em verificar as possibilidades da poesia de cordel, enquanto leitura carregada de sentidos, para o desenvolvimento de competências leitoras na perspectiva do letramento. Em função disso, de forma mais específica, outros objetivos tornam-se relevantes, tais como: apresentar a literatura de cordel, em suas especificidades, como um gênero da cultura popular,

com destacada, em especial, no Nordeste; propor oficinas que desenvolvam habilidades relacionadas à leitura mais significativa do texto literário; debater, do ponto de vista da temática, sobre a relação entre os seres humanos e animais: maus-tratos e violência; e motivar o gosto pela leitura de textos literários.

A pesquisa caracteriza-se por bases qualitativas, de cunho teórico-propositivo e objetiva desenvolver uma proposta de ensino de leitura literária na sala de aula. No que se refere às relações estabelecidas no contexto escolar e, especialmente, sobre a prática de leitura, o presente estudo se justifica na perspectiva de se trabalhar leitura e a análise interpretativa como base no texto de cordel. Nesse viés, selecionamos obras cuja temática possibilite refletir sobre a importância de questões voltadas para a relação do homem com o animal, no sentido de estimular a reflexão e uma postura crítica diante de ações que tratam animais indefesos como objeto de qualquer violência.

A proposta de leitura literária sugerida por esse estudo foi desenvolvida tomando como base as oficinas de leitura (KLEIMAN, 2002; COSSON, 2019; PINHEIRO, 2018) e teve por foco os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, três textos foram selecionados como objetos de estudo, os cordéis *O apelo do concriz*, de João Gomes Sobrinho e *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, como também, a canção *Assum preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A temática está atrelada às questões ambientais, focando no aspecto da crueldade contra os animais, de modo a provocar a reflexão e a construção de uma visão crítica quanto à percepção de determinadas práticas comuns na sociedade.

Nessa perspectiva, pautamos o desenvolvimento desta pesquisa nos pressupostos teóricos que discutem a leitura e formação de leitores (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017; LAJOLO, 2009; MARTINS, 1982), o processo de escolarização da leitura (ZILBERMAN e RÖSING, 2009; BRASIL, 2017), a leitura de literatura na escola (DALVI, REZENDE e FALEIROS, 2013; PERRONE-MOISÉS, 2006), o letramento literário (COSSON, 2019; COSSON e PAULINO, 2009; ZAPPONE, 2008), a estética da recepção e o horizonte de leitura (JAUSS, 1994; ISER, 1979), a ecocrítica e a relação do homem para com a natureza e seres não humanos (MANSOLDO, 2012; GARRARD, 2006; DERRIDA, 2002) a Literatura de Cordel no contexto escolar (ABREU, 1999; PINHEIRO, 2008; PINHEIRO e

MARINHO, 2012; HAURÉLIO, 2013), as oficinas de leitura (KLEIMAN, 2002; PINHEIRO, 2018; COSSON, 2019).

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta introdução, na qual apresentamos os objetivos e demais aspectos relevantes para esta pesquisa, no sentido de realizar proposta de leitura em sala de aula que proporcionem experiências com o texto literário. No segundo capítulo, tecemos uma discussão acerca da leitura no ambiente escolar, problematizando a concepção de leitura nos limites da decodificação, e aspectos presentes em sala de aula que prejudicam o trabalho com a literatura. Também tecemos discussões referentes à ecocrítica e suas contribuições para a questão ambiental. Além disso, tratamos do letramento de forma mais abrangente, abordando o contexto de seu surgimento e as especificidades do letramento literário, foco desta pesquisa. No terceiro capítulo, pontuamos uma discussão referente à literatura de cordel, seu uso na sala de aula, como prática de leitura literária. Também realizamos uma leitura analítico-interpretativa dos cordéis objetos de estudo. No quarto capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos, a proposta de leitura literária para a sala de aula e os passos das atividades planejadas para as oficinas de leitura. No último capítulo, seguem as conclusões deste texto referente à pesquisa. Por fim, as referências de apoio ao estudo, os anexos e os apêndices.

2 LEITURA, LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo, apresentamos uma discussão voltada para a leitura na escola, problematizando práticas aliadas à concepção de ensino tradicional as quais se limitam ao estágio de decodificação da leitura, prejudicando, assim, o trabalho com a literatura. Também destacamos o potencial do texto literário na formação de leitores e o seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, tecemos discussões em relação à ecocrítica e a contribuição desta para a pesquisa. Tratamos ainda a respeito do letramento, abordando de forma breve o seu conceito, e de forma mais específica o letramento literário, foco deste estudo.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA SALA DE AULA

A aquisição da leitura é uma das competências essenciais a serem ministradas inicialmente na formação do sujeito letrado. Nesse processo, é importante observar que, embora a decodificação dos signos esteja presente no estágio inicial da leitura, esta não deve ser confundida ou limitada a aquele, isso porque “sua aprendizagem, no entanto, liga-se [...] ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1982, p.22). Em outras palavras, quando falamos em leitura, no sentido de ir além do processo de reprodução mecânica, não podemos aceitar ser considerado um leitor aquele que domine a simples capacidade de decifrar os signos do texto, uma vez que essa habilidade sozinha não garante a compreensão.

Nessa lógica, pensar no processo de leitura como uma simples decodificação de um texto é um erro, já que “ler não é ser capaz de decifrar letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23). Desse modo, pode-se afirmar que a leitura extrapola esse conceito limitador, pois para ser realmente significativa, exige que o leitor adentre nas camadas do texto, se apropriando da compreensão e dos significados trazidos por ele. Nesse sentido, Lajolo (2009, p. 101) afirma que:

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

Nessa perspectiva, se faz necessário que o leitor realize um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, não apenas extrair informações, mas, principalmente, atribuir significados para aquilo que se lê. Isso implica diversas habilidades e estratégias como, por exemplo, de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação (BRASIL, 1997).

Martins (1982, p.23) lembra que por muito tempo na escola “o aprendizado era baseado em disciplina rígida, por meio de método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos”, isto é, a escola converte o sujeito em um leitor, introduzindo-o no universo de signos e escrita, cujo principal objetivo é tornar habitual por meio de treinamentos contínuos (ZILBERMAN, 1991, p. 18).

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) afirmam que:

Quando a escola se preocupa em alfabetizar e ponto final, o processo mais amplo de interação com os textos, tanto orais quanto escritos, deixa muito a desejar. Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vemos na maior parte das escolas brasileiras – e que precisa ser urgentemente mudada!

Nesse caso, o problema não é resolvido, mas encaminhado para os anos seguintes, tornando-se maior, crescendo à proporção que novos desafios vão sendo apresentados aos discentes, que necessitam cada vez mais de habilidades que não possuem, já que não tiveram uma formação leitora adequada.

Atualmente, ainda é possível verificar a adoção de práticas aliadas à concepção tradicional de ensino, em que a leitura é realizada, muitas das vezes, sem ultrapassar a superficialidade do texto, ou seja, não há uma leitura significativa, inteligente, produtiva ou prazerosa, pelo contrário, há um processo mecânico que exclui a fruição, o prazer em ler e a reflexão sobre o que foi lido. Kleiman (2002, p. 16) defende que “a atividade árida e tortuosa de decifração em sala de aula, não tem

nada a ver com a atividade prazerosa [...]. E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar”.

Ao discutir sobre a leitura, Kleiman (2002) apresenta algumas dessas práticas e conceitos de texto e de leitura que são sustentados pela escola, mas que também são, ao mesmo tempo, limitadas e incoerentes. São elas: concepção do texto como conjunto de elementos gramaticais; o texto como repositório de mensagens e informações; a leitura como decodificação; a leitura como avaliação e a integração numa concepção autoritária de leitura.

No que se refere à concepção do texto como conjunto de elementos gramaticais, ocorre quando se considera apenas os aspectos estruturais do texto e sua função, independentes do contexto em que se inserem. Assim,

Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas. (KLEIMAN, 2002, p. 17)

Já em relação ao texto como repositório de mensagens e informações, concerne à crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos para assim chegar à mensagem do texto, como também, de que o leitor tem o papel apenas de extrair essas informações, através do domínio das palavras. De acordo com Kleiman (2002, p.17), uma consequência dessa prática é “a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.” É fácil observar esse comportamento descrito pela autora na sala de aula, quando, por exemplo, alguns alunos, diante de atividades que exigem um grau maior de compreensão, desistem ou só as realizam com o apoio do professor.

Quanto à leitura como decodificação, está ligada à identificação e pareamento das palavras do texto por meio de práticas mecânicas e automáticas; essa prática não contribui para agregar a visão de mundo do aluno, como também não propõe uma compreensão aprofundada do texto, mas oposto a isso temos uma leitura de modo superficial à procura de recortes que repitam o material já decodificado no enunciado da pergunta, isto é, “exige apenas que o aluno responda a perguntas

sobre informação que está expressa no texto” (KLEIMAN, 2002, p. 20). Entendemos, pois, que o ensino de leitura não pode ter apenas como foco a extração de informações do texto e a decodificação, já que apenas o domínio dessas habilidades não garante que o leitor compreenda o que lê.

Por esse ângulo, Aguiar (2013, p.153) afirma que

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

No que se refere à leitura como avaliação, muito comum nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é caracterizada pela preocupação do professor quanto ao aferimento da capacidade leitora dos discentes, nesse caso, a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. O objetivo principal dessa prática deveria ser a compreensão, mas o que realmente ocorre é o destaque para a pronúncia, pontuação entre outros aspectos relativos à leitura em voz alta.

Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 21) observa que:

A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesse caso ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para seu dialeto. Se ainda a professora exigir que a pronúncia da criança seja padrão, então essa carga se aproxima dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo. Podemos imaginar os efeitos dessa exigência não apenas na autoconfiança e outros aspectos afetivos, mas também no desenvolvimento da compreensão: certamente essa exigência tomará a forma de correções à pronúncia, e consequentes interrupções e inferências nos processos através dos quais professor e aluno deveriam estar tornando o texto inteligível e coerente.

Já em relação à integração numa concepção autoritária de leitura, parte do entendimento de que há apenas uma forma de abordar o texto e uma única interpretação a ser realizada. Nessa concepção, a interpretação precisa ser autorizada, a contribuição e experiência do aluno são dispensáveis. A leitura, nesse caso, é a avaliação da proximidade da interpretação do aluno com outra preestabelecida ou autorizada. No entanto, a leitura é o oposto disso, “são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado

do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido” (KLEIMAN, 2002, p. 23). A compreensão é que não existe uma leitura com apenas uma interpretação, mas, sim, uma reconstrução de sentidos ou significados que estejam mais ou menos adequados de acordo com os objetivos do leitor.

Sob esse ponto de vista, Lajolo (2009) defende a relevância do trabalho com a leitura tendo em vista o ponto de encontro entre leitor e texto. Para a autora, a ideia de texto como pretexto para qualquer aprendizado é equivocada. Mais relevante é possibilitar leituras as quais permitam uma relação complexa entre texto e leitor, quanto mais complexa, mais possibilidades de construção de significados.

Nessa ótica, tendo em vista que a experiência do leitor também é importante para a construção do significado, Rouxel (2013, p.20) defende que para instruir o sujeito leitor é preciso:

renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas.

Uma prática de ensino também criticada por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) é consumir todo o tempo didático das aulas de Língua Portuguesa com o ensino da gramática normativa. Compreende-se que o estudo de gramática tem sua importância, mas permitir um espaço para que seja possível desenvolver atividades de leitura nas quais a fruição, a reflexão e os sentidos estejam presentes também é fundamental para a formação do educando. Por isso, é importante realizar planejamentos pedagógicos, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa não tenham o foco excessivo no estudo da gramática. Isso porque, na prática,

[...] teria significado mais tempo para o que interessa e menos tempo para o ensino equivocado da gramática normativa. Inclusive, tempo para o ensino da leitura, com aulas de leitura inteiramente dedicadas a aprender a ler o mundo, os textos e a fazer uma relação inteligente entre eles. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 24)

Dessa maneira, há uma grande quantidade de tempo gasto para realizar atividades na sala de aula voltadas apenas para o ensino de gramática, o que seria, segundo os autores, práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Sobre essas práticas, Kleiman (2002, p.16) afirma que são:

práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. E dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola.

Por esse motivo, acreditamos que é necessário alterar o currículo para garantir um tempo exclusivo para o ensino de leitura. Levando em conta a importância que a leitura interpretativa possui no processo de formação de um sujeito crítico reflexivo e participativo na sociedade, essa exclusão, considerando a discussão posta, parte do entendimento que o ensino de leitura não forma leitores, embora esteja bem mais relacionado ao processo de memorização a compreensão. A compreensão adotada, então, é a necessidade de a escola ter uma postura diferente quanto a essas práticas apontadas pela autora. O objetivo deve estar em garantir que a leitura seja uma atividade efetiva e estimulante. Além disso, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 17),

Ler é um ato iminente civilizador. Há algo de disciplinador na leitura. A necessidade de deter-se respeitosamente diante do livro é disciplinadora. A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser algo mais do que as efemeridades cotidianas. A obrigação autoimposta de compreender o que se lê força as capacidades cognitivas e serve de exercício fortalecedor da mente. Livros bons, de bom conteúdo, livros instigadores, provocativos, de conteúdo profícuo, educam, informam, transformam vidas, deixam marcas indelévels na alma.

Historicamente, ensinar a ler é uma atividade atribuída ao professor de Língua Portuguesa, cabendo a este a responsabilidade pelo seu incentivo, destacando-se também a introdução à literatura, o desenvolvimento da escrita e oralidade. Por isso, quando surgem problemas relativos à escrita ou leitura dos alunos é comum que sejam realizadas críticas e cobranças, às vezes veladas, às vezes claras, para este professor, mesmo sabendo que tais processos são tarefas de toda a escola e não somente desse componente curricular específico. Apesar disso, “as questões de leitura, literatura e ensino deveriam interessar a todos, mas as acusações devidas às dificuldades encontradas quem responde é ele” (ZILBERMAN, 1991, p. 112).

Sabendo disso, o professor de Língua Portuguesa, principal profissional responsável pelo trabalho com a leitura na sala de aula, deve utilizar estratégias que promovam o trabalho com a leitura significativa. Para tanto, é indispensável compreender quais são os fatores relevantes a esta leitura. Nessa perspectiva, Cosson (2019) aponta três aproximações da leitura: a primeira aproximação parte da produção de sentidos através de um diálogo; a segunda aproximação entende que esse diálogo é realizado com o passado, ou seja, uma conversa com a experiência dos outros e nela relações são travadas por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura; a terceira aproximação compreende que esse diálogo travado com o passado cria vínculos entre o leitor, o mundo e os outros leitores. Isto é, por meio da leitura o leitor tem acesso e passa a fazer parte das várias comunidades de leitores, uma vez que o leitor nunca está sozinho, mas acompanhado de outros tantos leitores que juntos determinam o que é relevante para ser lido, como deve ser lido e em que consiste o ato de ler.

Conforme Cosson (2019), há três concepções de leitura, nas quais se destacam como elementos fundamentais o autor, o texto e o leitor. A concepção de leitura que possui o autor como elemento central, entende que ler é ouvir o autor e buscar sentido a partir das intenções dele. Já a concepção de leitura na qual o texto é o elemento principal, considera que ler não é mais buscar os sentidos no que diz o autor, mas, sim, revelar o que há no texto. Ou seja, a leitura tem início a partir do que o texto diz e tem seu auge na identificação de sua estrutura e mecanismos de retórica. Nesse caso, ler é analisar o texto.

Quanto à concepção de leitura com foco no leitor, entende-se que somente na interação ou transação deste com o texto é que o sentido é efetivado. Em outras palavras, sem o leitor os livros tendem a perder o seu valor. Nesse caso, a “leitura é essencialmente um processo de interação entre leitor e texto” (COSSON, 2019, p.38). Entretanto, o leitor não é o único a construir o sentido do texto, pois o próprio leitor é formado pela comunidade na qual faz parte, de modo que o ato da leitura depende do contexto e sofre influência dos discursos presentes na sociedade. Ler, nesse caso, não é apenas uma competência individual do sujeito, mas social também, envolvendo elementos como: o autor, o texto, o leitor e o contexto.

É importante destacar que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) – organiza o ensino de Língua Portuguesa em quatro grandes eixos: leitura/escuta,

produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). Além disso, suas orientações são para que os estudos não sejam realizados como fim em si mesmo, mas, sim, estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam ao estudante ampliarem suas capacidades de usar a língua ou a linguagem em práticas situadas, sejam relacionadas à leitura ou à produção.

No que se refere à leitura, a BNCC (2017) trata como um processo decorrente da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos, sejam escritos, orais, multissemióticos e de sua interpretação. Com destaque para a leitura por fruição estética de textos e obras literárias; discussão e debates sobre variados temas sociais que sejam relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos sociais, entre outras possibilidades.

Desse modo, abrange-se um conceito de leitura não o restringindo somente ao texto escrito, mas contemplando também as demais formas como esta pode se apresentar, a exemplo das imagens (estáticas ou em movimento) e de outros aspectos que cossignificam os múltiplos gêneros que podem ser digitais ou não.

Além da escola, há outros espaços de formação de leitores. Cosson (2019, p. 45) observa que

a escola não é o único espaço de formação – nem o mais eficiente, diriam seus críticos, ainda que não devamos esquecer que a escola é o lugar de aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade.

Nesse contexto, a formação de leitores não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também é um processo que ocorre fora dele, pois a própria capacidade que o leitor possui em ler permite a sua formação em outros espaços, isto é, desenvolve-se a capacidade de leitura lendo, mas não de qualquer maneira nem qualquer texto. Daí a relevância do processo de ensino oficial, e, neste, adquire destaque a leitura do texto literário na contribuição do processo de formação de leitores. Tratando deste potencial, Cosson e Paulino (2009, p. 63) defendem que

Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o

entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas.

Sendo assim, esta pesquisa partiu do entendimento de que ler não é um processo no qual termina na decodificação da palavra escrita, mas é um ato social realizado por meio da interação que envolve elementos como o autor, leitor, texto e contexto. Logo, a experiência trazida pelo leitor é fundamental nesse processo. Consideramos também que promover práticas reflexivas é uma estratégia capaz de auxiliar no desenvolvimento de competências de leitura. No contexto de sala de aula, por sua carga de sentidos e significados, entendemos que o texto literário tem muito a contribuir no processo de formar leitores.

2.1.1 Leitura do texto literário: uma necessidade humana

É fato que a leitura em nossa sociedade se torna cada vez mais necessária, visto que é parte constitutiva das ações do sujeito social. Dessa maneira é imprescindível buscar formas de desenvolver a capacidade de competências leitoras. Nesse âmbito, Cosson (2019) defende que a leitura deve ser realizada de maneira formativa, para isso ele elenca algumas estratégias, como, por exemplo,

Ler diversos e diferentes textos– O conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras (COSSON, 2019, p. 46, grifo do autor).

Com efeito, é importante possibilitar a leitura de diversos tipos de textos das mais variadas modalidades na escola, incluindo-se os textos literários, uma vez que a leitura de um texto pode desenvolver uma habilidade diferente da leitura de outro. De forma que “as habilidades são continuamente exploradas em sala, durante a leitura dos mais variados materiais, de modo que o aluno vá se familiarizando com elas e consolidando-as, uma a uma, até o completo domínio de um vasto conjunto. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 90)”. Logo, quanto maior for a diversidade de textos apresentados aos discentes, maior será o seu acervo e sua experiência com essa prática, possibilitando a aquisição de conhecimento sobre assuntos e temas variados. É importante destacar que a estratégia de disponibilizar diversos

textos para os alunos não é a solução para todos os problemas relacionados à leitura, mas um recorte dentro de um contexto maior.

Outra estratégia importante de leitura formativa é ler de diversos modos. Cosson (2019, p. 46) defende que “não se lê sempre do mesmo jeito e precisamos exercitar diversos modos de ler para desenvolver a nossa competência leitora [...]. Mesmo em leituras que aparentemente usam dos mesmos procedimentos, não são feitas da mesma forma”, por isso é necessário trabalhar textos na sala de aula que possibilitem ao estudante pôr em prática diferentes modos de realizar uma leitura, pois, assim, serão trabalhadas múltiplas habilidades que auxiliarão no desenvolvimento de sua competência leitora.

Cosson (2019, p. 47) salienta que “a escolha que se faz de um texto para leitura está diretamente relacionada ao que se deseja ou precisa conhecer, entender e viver”. Daí a importância de a leitura de uma obra não ser realizada de qualquer forma, pois precisa motivar o leitor, considerando sua história, vivência, como também sua competência leitora, visto que “para que os textos façam sentido para o leitor, será preciso que esse leitor reaja ao texto que o estimulou, podendo ver, perceber e dar sentido a ele” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 92).

A propósito dessa ação em torno da leitura, também se destaca como estratégia de leitura formativa a prática de avaliar o que lemos, sendo necessário, pois, um exercício crítico do leitor no ato de ler. Adquire ênfase, então, a necessidade de compreender as ideias trazidas pelo texto, bem como o seu posicionamento, avaliando, comparando e verificando, por exemplo, a veracidade das informações e o contexto no qual a obra foi produzida.

Outra estratégia elencada é a leitura como fonte de aprendizado para a própria, isto é, ler para aprender a ler. Assim, “esse tipo de leitura consiste em toda reflexão que se faz no processo da leitura no próprio momento da leitura. Trata-se de uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los” (COSSON, 2019, p. 49). Por esse ângulo, quanto mais leituras forem realizadas pelo aluno, mais técnica de compreensão de textos de modalidades diversas este dominará. O que não se restringe somente ao componente curricular de Língua Portuguesa, mas se expande para os componentes das demais áreas.

No que se refere ao texto literário, destaca-se o seu potencial quanto à leitura formativa, pois este possibilita trabalhar todas as estratégias de leitura apresentadas até então. Além disso, justamente por ser rica em formas, a literatura pode trazer aos discentes outros tipos de texto que eles necessitam conhecer. Segundo Candido (2011, p.176), a literatura compreende:

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 de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Com base na afirmação do referido autor, pode-se compreender que a literatura é uma manifestação passível de estar presente em todas as esferas, uma vez que, em algum momento do cotidiano, o contato com alguma de suas formas tende a ser inevitável. O autor define de modo amplo a literatura como uma manifestação universal dos homens ao longo dos tempos, em outras palavras, não há homem ou povo que não tenha tido algum contato com a manifestação da arte literária em algum momento da vida ou história, pois ela se apresenta de diversas formas, seja por meio de anedotas, causos, história em quadrinhos, poesia de cordel, moda de viola, entre tantas outras. Candido (2011) considera a literatura como um direito, uma necessidade universal e que sem esta se torna difícil um equilíbrio social por ser fator essencial para a humanização:

Entendo aqui por *humanização* [...] 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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182, grifo do autor)

Com efeito, a literatura entendida como uma necessidade universal é essencial para o homem, uma vez que além de ser um importante instrumento de instrução e educação também possui o poder de humanizar. Relacionando o contexto escolar, negligenciar o ensino da literatura na sala de aula é negar um direito ao aluno, interferindo de forma significativa em sua formação. Assim sendo, insurge a necessidade de se evidenciar a finalidade do ensino com o texto literário no contexto da sala de aula desde as séries iniciais.

Para Rouxel (2013, p. 20), a finalidade de se ensinar literatura está na

formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Com efeito, ensinar literatura é formar leitores, uma vez que trabalhar o texto literário na sala de aula é uma prática atrelada a essa formação. Em função disso, é importante atentar para o fato de que essa tarefa deve ser, antes de tudo, uma experiência do leitor com o texto literário (ZILBERMAN, 2008).

Embora o texto literário possibilite várias formas de leitura, isso não significa que possa servir de pretexto para qualquer atividade na sala de aula. Nesse sentido, Zilberman (1991) alerta para o fato de que este é introduzido na escola para servir de diversos interesses, mas a escola pouco ou não considera os interesses dos alunos. Essa situação, em que os textos literários “são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (DALVI, 2013, p. 75), pode, muitas das vezes, passar a visão de que a literatura é um objeto que não mantém relação com a realidade. Contudo, a literatura, não pode ser desvinculada da realidade, visto que, assim como a filosofia e as ciências humanas, esta é fruto do pensamento e do conhecimento de mundo psíquico e social no qual vivemos (TODOROV, 2009).

Para este estudo, pois, a compreensão é a de que o trabalho com o texto, seja ele literário ou não, deve levar em conta as necessidades do aluno, assim como a sua experiência leitora e interesses. Logo, selecionar formas literárias mais populares, a exemplo da poesia de cordel, e com temáticas relevantes podem ser uma estratégia de aproximar o aluno da literatura.

Levando em conta que a leitura é realizada por meio de um diálogo/interação entre elementos leitor e texto, faz-se necessário, então, considerar, para a produção de sentidos, o contexto. Quanto a este, constata-se a sua complexidade por abranger outras áreas que extrapolam o campo literário. Então, a presença de um contexto é crucial para a compreensão de um texto, de tal forma, que algo produzido ou dito que não esteja alinhado a um contexto delimitado sofre dificuldades relativas à compreensão, acarretando, muitas vezes, em entendimentos indevidos.

Para definir o contexto, Cosson (2019) apresenta duas estruturas, uma dual e outra triádica. A primeira estrutura distingue o contexto de duas formas: o contexto de interação, que se refere ao leitor e sua interação com a obra, e o contexto global, que acompanha de maneira explícita ou não as diversas leituras possíveis de serem feitas de uma obra. A segunda estrutura se apoia na noção de contexto em três domínios: o contexto com-o-texto, que se concentra nas características do texto, levando em conta todos os elementos textuais e intratextuais de uma obra; o contexto ao redor do texto, que se refere aos elementos fora do texto, mas que influenciam de alguma forma as diversas leituras do leitor enquanto indivíduo; por fim, o contexto além-do-texto, que compreende as dimensões mais abrangentes da sociedade, como por exemplo, as condições sociais e culturais de produção e recepção das obras.

Assim, como descrito por Cosson (2019, p. 59, grifo do autor),

A leitura literária, portanto, tem no contexto um de seus objetos legítimos, desde que se tenha o cuidado de não separar essas características *contextuais* do texto, pois, quando isso acontece, a leitura deixa de ser literária para ser didática e a obra literária se transforma em objeto de ensino de um determinado conteúdo – um uso escolar que tem sua relevância em determinados ambientes, mas que não pode ser confundido com a leitura literária.

Dessa maneira, levando em conta a importância do contexto no processo de leitura, trabalhar obras literárias estabelecendo ligações com o contexto no qual os alunos estão inseridos ou possibilite a eles uma identificação com algum aspecto da obra pode ser uma boa estratégia para a construção de uma compreensão mais significativa. Para tanto, o contexto é um objeto fundamental e não deve ser ignorado no processo de leitura.

Outro passo importante no processo de leitura é realizar a seleção de obras de modo a considerar a contribuição destas para desenvolver nos alunos novas perspectivas relativas ao contexto no qual eles estão inseridos. Nesse viés, destacamos obras que explorem a relação entre homem, natureza e seres não humanos, pois é uma temática presente na sociedade e tem sido cada vez mais objeto de preocupação, tendo em vista os danos ambientais causados pela intervenção humana. A compreensão adotada é que propor leituras literárias cuja temática esteja voltada para a questão ambiental pode possibilitar a identificação por

parte dos aprendizes no que se refere não só à estética, mas também, maior compreensão e reflexões em torno das ideias ecológicas.

Em vista disso, destacamos os fundamentos da ecocrítica, mais adiante no texto explorado, uma vez que trata a respeito de questões referentes à relação entre a literatura e o ambiente físico. De modo mais amplo, o objeto de estudo da ecocrítica vem a ser a relação entre humano e não humano (GARRARD, 2006).

Kerridge (1998, *apud* GARRARD, 2006, p.15) registra que

O ecocrítico almeja rastrear as ideias e as representações ambientalistas onde quer que elas apareçam, enxergar com mais clareza um debate que parece vir ocorrendo, amiúde parcialmente encoberto, em inúmeros espaços culturais. Mais do que tudo, a ecocrítica procura avaliar os textos e as ideias em termos de sua coerência e utilidade como respostas à crise ambiental.

Sendo assim, com base na ecocrítica é possível avaliar nos textos literários ideias que possam contribuir para a questão ambiental, de modo a possibilitar que o sujeito possa avaliar e criticar o mundo em que vive. Considerando o contexto atual de devastação da natureza, levar a questão ambiental para o debate em sala de aula é uma ação necessária.

No tocante às relações entre os textos, Bakhtin (1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 78) afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, em outras palavras, o autor destaca que o texto é formado por diversos outros textos, e a intertextualidade acontece quando se verifica que “em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 86). Logo, a intertextualidade tende a estar presente nos textos, pois há sempre algo já dito, seja de modo explícito ou não.

Nessa perspectiva, Cosson (2019) aponta que, por meio do intertexto, é possível verificar também as relações estabelecidas entre os objetos e elementos da leitura, distinguindo o intertexto em três grande núcleos: autor como leitor, em que o autor é aquele que reescreve em suas leituras um novo texto; a trama do texto, quando há a presença explícita ou não de um texto na elaboração de outro; o intertexto enquanto relação contextual do leitor com a obra, que ocorre quando o leitor cria o intertexto pela associação de dois textos. Porém, independentemente do

núcleo observado, a intertextualidade não ocorre sem o trabalho do leitor. Desse modo,

Para que o intertexto seja efetivado como tal, é preciso que o leitor faça dessa presença uma maneira de construir os sentidos dos textos, que a aproximação feita resulte em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre si e com a cultura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto. (COSSON 2019, p. 62)

Sendo assim, na leitura de um texto tem-se a possibilidade de realizar interconexões, considerando ter este uma ponte com diversos outros discursos. A intertextualidade é um objeto indispensável para a construção dos sentidos de um texto durante a prática de leitura. Para tanto, ressalta-se que a capacidade para verificar a intertextualidade está relacionada aos conhecimentos de mundo que o leitor possui, bem como ao seu repertório. Processo este alimentado a cada leitura que se acessa.

No que concerne à leitura literária, o seu potencial quanto à formação do leitor impõe a necessidade de a escola buscar projetos que promovam o encontro dos discentes com o texto literário, de modo a facultar uma experiência de leitura diferenciada. É fato que na contemporaneidade, a internet, as novas mídias digitais, redes-sociais, aplicativos, streaming de vídeos, jogos-online, bate-papos online, entre outros, parecem consumir o maior tempo de concentração dos jovens que

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 (CONSSON, 2019, p. 12).

Conforme apontado na citação, diante de tantas formas de entretenimento e de fácil acesso à informação por meio de outros gêneros textuais, a leitura da obra literária acabou perdendo força no cotidiano dos jovens, uma vez que vivemos na época da informação coletiva e rápida, e a leitura do texto literário é uma atividade individual e às vezes lenta, exigindo proficiência mais específica. Outro fator apontado é que, embora na literatura encontremos respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais, pessoas tendem a ler manuais de autoajuda por considerarem mais reconfortantes do que os textos literários (PERRONE-MOISÉS, 2006).

No contexto do ensino, segundo Cosson (2019), pesa ainda a compreensão de se considerar o texto literário em sua condição artística e por isso não apresentaria a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita; assim também o pensamento de que o ensino de literatura na escola deve se realizar por meio da leitura dos cânones literários, o que, se não for bem direcionado, pode provocar o distanciamento do interesse dos alunos, tendo em vista serem leituras complexas para os jovens. Assim, “a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos” (COSSON, 2019, p. 13). Dessa maneira, a leitura do texto literário tem sido, muitas das vezes, posta em segundo plano durante as aulas de leitura, adquirindo prioridade outros tipos de textos.

Do ponto de vista pedagógico, sabemos da necessidade de ouvir os alunos, no sentido de que essa prática possa auxiliar no trabalho de leitura na sala de aula. Sob esse ponto de vista, Perrone-Moisés (2006, p. 23) chama a atenção para o fato de que

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.

Desse modo, atender às necessidades dos alunos não significa proporcionar apenas experiências que estejam adequadas ao que estes desejam, mas, sim, traçar um perfil desses alunos e, a partir disso, realizar propostas na sala de aula que possam estimulá-los e desenvolvê-los. Também compreendemos que, independentemente da extração social do aluno, as habilidades e competências quanto à leitura sendo trabalhadas permitem o aprendizado da leitura literária. Assim, o ensino de literatura deve estar relacionado à formação de leitores aptos para à leitura literária e não colocada em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar o que se espera quanto ao ensino de literatura na sala de aula. Dalvi (2013, p. 73) destaca que

os estudantes dos anos finais do ensino fundamental deveriam iniciar a inserção nas (se é que ainda hoje pode falar isso sem ser irônico...) 'altas literaturas' (Perrone-Moisés, 1998), mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, privilegiadas até então, e apresentando a poesia 'de invenção', a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa: como certos *raps* e cordéis) e mediante a leitura de textos em prosa mais complexos (como os contos, novelas e os romances juvenis ou 'de formação').

No entendimento Dalvi (2013), afirma que embora os alunos deveriam iniciar os estudos de obras literárias com um grau maior de complexidade, o que se observa nos anos finais do ensino fundamental com a adoção de obras canônicas, com linguagem marcadas por terminologias não comuns ao cotidiano do aluno, é o resultado de um trabalho pouco eficaz realizado nas séries iniciais. A indicação do uso de diversos gêneros literários não deve limitar o trabalho centrado nos cânones apenas. Destacamos, neste caso, o espaço dado à literatura de cordel contemporânea.

Quando se trata do ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, Rezende (2013, p. 101) observa algumas estratégias utilizadas na sala de aula:

o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados; cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem; pesquisa apenas baixando os arquivos; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do antigo colonizador etc.

Embora as estratégias apresentadas pela autora ainda sejam comuns na sala de aula até hoje, também é fato sua pouca eficiência, tendo em vista que não promovem um encontro dos alunos com a literatura de modo a possibilitar uma experiência prazerosa com texto literário. Ao contrário disso, estratégias repetitivas e pouco estimulantes afastam ainda mais o aluno, contribuindo para uma visão da

literatura como objeto distante, complicado e difícil. Por isso, tem-se a relevância de práticas que incentivem e desafiem os alunos, pois aquilo que não promove um desafio tende a ser desestimulante. Assim como observa Dalvi (2013), o aluno precisa ser incentivado para a leitura de obras que exigirão seu esforço interventivo como leitor, sem a exclusão da compreensão situada da literatura.

Quanto à abordagem nos documentos oficiais, no que se refere à literatura ou à “leitura literária”, segundo Rezende (2013), vem se impondo paulatinamente. É parte da compreensão de que é o deslocamento do ensino de leitura, antes centrado no professor, passa para o ensino de leitura do texto literário que tem como polo o aluno. Em outras palavras, a formação do estudante não ocorre apenas em um sentido, no qual o foco é a partir do que o professor ensina, mas, sim, no acompanhamento do processo de aprendizagem. O aluno assume, pois, um protagonismo neste processo.

Como apontado, o processo de leitura ocorre por meio de um diálogo entre elementos, isto é, um processo de interação que promove uma nova visão de mundo ao sujeito, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e crítico. Com efeito, a experiência com a leitura literária é um modo de estabelecer essa interação com o mundo, apresentando novos significados. O que vem justificar a relevância do ensino da literatura.

Perrone-Moisés (2006, p. 26) elenca alguns motivos que provam a necessidade de se ensinar literatura. De acordo com a autora devemos trabalhar a literatura na escola

- 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura;
- 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação;
- 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 26)

Assim, ensinar literatura está atrelado ao processo de formação de leitores, visto que a leitura literária permite o desenvolvimento de habilidades que juntas auxiliam na competência leitora do aprendiz. O texto literário apresenta uma carga de sentidos e significados bastante significativos. O alcance, muitas das vezes, ultrapassa aquilo que é considerado real, exigindo mais dedicação do leitor. Nesse

viés, Jouve (2012, p. 136) afirma que “a informação que é transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, compreendida”. Conforme Perrone-Moisés (2006, p.27),

- 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento;
- 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas;

Dentro de suas especificidades, a leitura literária proporciona o acesso ilimitado aos conhecimentos sobre o homem e o mundo. Nessa perspectiva, “na leitura [...] do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2018, p.17). Através do universo literário, podemos viajar para outros mundos, enxergar por meio da visão do outro, mas sem renunciar à história, à cultura e aos valores que constituem a nossa essência, possibilitando, assim, “interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.” (COSSON, 2018, p. 17).

Ao argumentar a respeito da literatura na escola, Perrone-Moisés (2006, p. 28) justifica ainda que sua relevância se inscreve “[...] porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam”. Aqui não somente o texto é posto em sua plenitude, mas também abre espaço para o leitor. Nesse viés, Sorrenti (2009) destaca que através da poesia o estudante tem a capacidade para viver poeticamente o conhecimento e o mundo, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética.

Assim, diante das possibilidades que a leitura literária na escola pode proporcionar no que se refere à formação leitora dos alunos, antes evitá-la ou reduzi-la por não a compreender, é importante que o professor busque efetivar seu uso nas aulas. Para tanto, é necessário um planejamento que envolva o ensino do texto literário, cuja leitura promova competências e habilidades aos discentes de modo que os estimule o gosto pela leitura literária. Neste processo, uma proposta de trabalho com o texto literário na perspectiva do letramento tende a ser adequada para atender a essas especificidades.

2.2 FOCO NO LEITOR: NA PERSPECTIVA DA RECEPÇÃO

Considerando que esta pesquisa é voltada para a formação do leitor, um dos pontos de interesse nesta discussão está em torno da Estética da Recepção, visto que, além do texto e seu autor, a referida teoria tem-se por foco o leitor. Sabemos que esses elementos (texto e autor) são importantes no processo de leitura, contudo cabe ao leitor ser o elemento essencial de uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem. E o direcionamento para os fundamentos da Estética da Recepção se dá no sentido de pensar no leitor e em como este compreende a literatura.

Os estudos teóricos da literatura, anteriores ao século XX, sempre tinham um foco no autor ou na obra, o leitor, o elemento fundamental para o estudo literário, era desconsiderado, até o surgimento da Estética da Recepção em 1967, com a aula inaugural de Hans Robert Jauss, na Universidade de Constança, na Alemanha. Nessa aula, Jauss realizou algumas críticas voltadas para a história literária e valorizou o leitor, colocando-o “na posição de figura central da pesquisa literária.” (ZILBERMAN, 2008, p. 91)

A partir da década de 1960, houve um redimensionamento de alguns elementos no campo dos estudos literários: o autor passou a não ser mais o detentor dos sentidos do texto que escreve, ou seja, ele não controla os sentidos que o texto pode provocar. Quanto ao texto, a partir de novas abordagens da linguagem, deixou de ser uma mera organização linguística que transmite o pensamento ou ideias de seu autor. A linguagem, nesse sentido, não era mais suficiente para traduzir todas as intenções do falante.

Ora, se o texto já não dizia tudo, nem seu autor é o dono de um sentido para ele, o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. (ZAPPONE, 2009, p. 153-154)

Na tríada, autor, texto e leitor, novos sentidos são criados. Conforme afirma Iser (1979, p.105), “É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” Ainda com base nos apontamentos de Iser (1979), essas relações são tecidas assim como em um jogo, no qual o autor e o leitor são os jogadores e o texto é o campo do jogo. Sendo o

texto um ato intencional realizado pelo autor, no qual este, embora faça referência a um mundo que existe, resultando em algo que ainda não é acessível à consciência.

Nesse sentido, o texto é composto por algo que será identificado e inevitavelmente sofrerá modificações. Pois, o leitor irá trazer novas formas que irão transgredir e modificarão o mundo referencial contido no texto.

E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam literários ou não). (ZAPPONE, 2009, p.154)

O texto sozinho não é capaz de transmitir a sua essência, sendo necessária a contribuição do leitor, que ao se deparar com uma obra literária, acessa diversos saberes prévios e constrói novos sentidos; isto é, “o sentido do texto é a experiência do leitor (uma experiência que inclui hesitações, conjecturas e autocorreções)” (CULLER, 1999, p. 66). Sob esse ponto de vista, Zappone (2009, p. 155) destaca que

Pensando na experiência da leitura, a obra literária seria aquilo que é dado à consciência do leitor. No sentido dessas considerações [...], o texto literário não seria uma realidade independente de uma consciência que o percebesse. Ele só seria um texto literário mediante uma consciência que o experienciasse, e tal experiência só seria propiciada mediante a atuação de um leitor.

Com base nessas afirmações, pode-se compreender que a obra literária não se apresenta ao leitor como um objeto inteiramente inédito, mas dá sinais e avisos que o preparam para recebê-la e, a partir desses sinais, ele cria expectativas em relação à obra. Segundo Jauss (2002), essa experiência estética não pode ter início a partir da interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela busca da intenção do autor, mas, a experiência primária de uma obra literária precisa estar em sintonia com seu efeito estético, ou seja, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Ignorar a experiência estética, pois, é supor que o texto fora feito para ser interpretado e não para o leitor. “O que Jauss procura mostrar é que a qualidade ou o valor de uma obra literária não podem ser medidos nem a partir das condições históricas ou biográficas de sua origem, nem do lugar que ela ocupa no desenvolvimento do gênero.” (ZAPPONE, 2009, p. 156).

As críticas tecidas por Jauss (1994) atingiram também duas orientações importantes dos estudos literários: o método marxista e o método formalista. Ambos “privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1994, p. 22). Além disso, esses métodos ignoravam a experiência do leitor. Contudo, este não deve ser ignorado, visto que é o destinatário o qual a obra visa, e que constrói junto com esta uma relação estabelecida pelo efeito, condicionado pelo texto, e a recepção, condicionado pelo destinatário, resultando em um duplo horizonte – “o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial [...], trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 2002, p. 73). Isto é, o leitor possui um acervo cultural, carrega suas histórias de leituras, que são construídas a partir de seu contato com as obras literárias bem como com outros tipos de textos.

No que se refere à relação estabelecida entre o texto e o leitor, Jauss (1994) afirma que dela são provenientes de duas implicações: a estética e a histórica. Como afirmado anteriormente, ao ter contato com uma obra literária o sujeito acessa saberes prévios, ou seja, a recepção primária da obra pelo leitor resulta na comparação de obras que já foram lidas e isso é o que o autor considera como implicação estética. Já a implicação histórica, refere-se a uma cadeia de recepção em que a compreensão se enriquece de geração em geração. Há, de certo modo, uma atualização do significado histórico de uma obra, tornando visível seu valor estético. “A Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor, portanto, conforme sua denominação sugere, ao considerar que é ele quem garante a historicidade das obras literárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 92). Desse modo, compreende-se o porquê leitores de épocas diferentes podem ter visões distintas sobre a mesma obra literária.

No que diz respeito à recepção do texto literário, destacamos as considerações de Jauss (1994) sobre o “horizonte de expectativa”. Para o autor, ao realizar a leitura de uma obra literária o leitor acessa uma série de conhecimentos que já faziam parte de seu arcabouço intelectual, sejam esses conhecimentos referentes à sua experiência literária ou vivências pessoais. Nesse sentido, o “horizonte de expectativa” surge a partir do encadeamento entre expectativa e experiência. Culler (1999, p. 66) acrescenta que a

a história que se pode contar a respeito de uma determinada obra depende do que os teóricos chamam de “horizonte de expectativas” do leitor. Uma obra é interpretada como resposta a questões postas por esse horizonte de expectativas e um leitor dos anos 90 deste século aborda *Hamlet* com expectativas diferentes das de um contemporâneo de Shakespeare. Toda uma gama de fatores pode afetar os horizontes de expectativa dos leitores.

É importante salientar que o horizonte de expectativa no qual as obras se situam não é constituído apenas da ação individual do leitor, ou seja, eles não agem de modo único e singular, os períodos históricos e sociedades também fazem parte desse processo. “Assim, as obras, quando aparecem, não caem em um vazio: ao serem publicadas, deparam-se com códigos vigentes, normas estéticas e sociais, normas de comunicação [...], preconceitos e ideologias dominantes.” (ZILBERMAN, 2008, p.93).

Para Jauss (1994) quando há uma ruptura da expectativa do leitor em relação à obra literária, fenômeno chamado pelo autor de “distância estética”, confere a esta maior valor literário. Ou seja, quanto maior for a distância estética, maior será o valor literário da obra. Nessa perspectiva, Barthes (2015) escreve que o prazer da leitura pode surgir a partir de determinadas rupturas.

Outro aspecto destacado por Jauss (1994) é o caráter emancipatório da literatura, foco no caráter social e educativo que a literatura possui. A propósito disso, Jauss (1994) utiliza a expressão “literatura culinária” para designar essas produções; quando a obra não cumpre um papel emancipatório pode ser compreendida como de menor valor. O destaque é que “A literatura não deve ser pensada apenas em termos de seus efeitos estéticos, mas também a partir dos efeitos éticos, sociais, psicológicos que possa suscitar.” (ZAPPONE, 2003, p. 161). Nesse sentido, ela pode transformar o leitor à medida que este rompe suas expectativas “e, ao mesmo tempo, colocá-los diante de uma questão cuja solução a moral sancionada pela religião ou pelo Estado ficou lhes devendo.” (JAUSS, 1994, p. 56).

Com base no exposto, é possível estabelecer uma ligação entre as reflexões tecidas por Jauss (1994) e o poder humanizador da literatura destacado por Candido (2011), quando afirma que a literatura faz o sujeito compreender os sentimentos e a sociedade, auxiliando-os a tomar uma posição em face deles. Nesse viés, temos o entendimento que se faz necessário práticas de ensino que possibilitem a

apreciação do texto literário e, conseqüentemente, permita espaço para reflexão sobre o que foi lido.

Ao abordar o prazer estético, Jauss (2002) aponta as três categorias fundamentais da fruição estética, são elas: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. No que se refere ao termo *Poiesis*, relaciona-se com o prazer adquirido na criação e atualização de uma obra de arte. De acordo com Figurelli (1988, p. 268), “Não se trata, para o artista, só de criar ou produzir a obra, mas de experimentar um sentimento de plenitude [...]”. Sendo assim, o prazer está na experiência que o leitor possui quando acessa seus conhecimentos prévios e realiza a atualização da obra literária. Em relação ao termo *Aisthesis*, trata-se da experiência estética receptiva, isto é, o prazer em adquirir novos conhecimentos por meio da recepção de uma obra de arte. Além disso, também se refere à capacidade de renovar a percepção e o horizonte de expectativas do leitor. Quanto à *Katharsis*, relaciona-se com a experiência estética comunicativa. De um lado, dá significado à função que as artes têm em transmitir e justificar as normas da ação e, de outro lado, à função de libertar o espectador/leitor dos vínculos da vida prática com o objetivo de situá-lo em um estado de liberdade estética. (FIGURELLI, 1988). Ou seja, é a identificação com a obra literária que possibilita o rompimento de condutas sociais.

É importante destacar que essas três categorias fundamentais da fruição estética representam funções autônomas da ação humana e, por isso, não devem ser consideradas em uma escala hierárquica, uma vez que “Nada impede [...] que o artista passe da função da *poesis* à *aisthesis*, como espectador de sua própria obra, ou a *katharsis*, ao emitir um juízo de valor estético acerca do que criou.” (FIGURELLI, 1988, p. 269).

Com base nas reflexões realizadas até agora, percebe-se que a Estética da Recepção coloca o leitor em um espaço privilegiado, destacando-o como elemento fundamental. Entende-se, assim, que todo o sentido não está no que o autor quis dizer, menos ainda em sua interpretação do significado da obra após concluída. Restringir o sentido ao pensamento do autor, embora seja uma estratégia crítica, preocupa-se apenas com o momento em que esta foi criada e ignora o leitor posterior a esse momento. Conforme Culler (1999, p. 69),

Os críticos que defendem a noção de que a intenção determina o sentido parecem temer que, se negamos isso, colocamos os leitores acima dos

autores e decretamos que “vale tudo” na interpretação. Mas, se você propõe uma interpretação, você tem de persuadir os outros a respeito da pertinência dela, ou então será descartada. Ninguém afirma “vale tudo”. Quanto aos autores, não é melhor homenageá-los pelo poder de suas criações de estimular reflexão infinita e de dar origem a uma variedade de leituras do que imaginamos ser o sentido original de uma obra?

Considerando tais afirmações e refletindo sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula, é possível constatar que práticas de ensino de leitura limitadas na visão do autor tendem parecer autoritárias e únicas, uma vez que os demais sentidos que podem ser apreciados pelos alunos/leitores não são valorizados. A Estética da Recepção protagoniza a interpretação do leitor. Assim “a posição de Jauss é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor.” (FIGURELLI, 1988, 270). Percebemos, portanto, a necessidade de realizar propostas que permitam o diálogo das diversas interpretações realizadas pelos leitores, ou seja, o foco desta pesquisa está na proposição de uma prática pedagógica de leitura do texto literário voltada para o leitor, do seu protagonismo, na perspectiva do letramento.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E A ESPECIFICIDADE LITERÁRIA

A alfabetização sempre esteve no centro de atenções no processo de ensino e aprendizagem das competências de leitura e escrita. Contudo, por considerar como base a competência individual, os efeitos que a leitura e escrita acarretavam aos indivíduos e grupos sociais eram negligenciados. Logo, em função dessa lacuna, no que se refere ao aspecto social da escrita e da leitura, vieram os estudos denominados de letramento (ZAPPONE, 2008).

Nesse contexto, o conceito de letramento, ou letramentos, não está relacionado a um conhecimento individual, mas social, isso porque considera a transformação na vida do indivíduo e o seu relacionamento com o mundo. Assim, aprender a ler, nesta perspectiva, é atender através da leitura as necessidades impostas pelo mundo no qual o leitor está inserido. Soares (2009, p. 18) afirma que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa maneira, o aprendizado não

se limita a memorizar as regras, mas objetiva a inserção na sociedade letrada e nas práticas do nosso tempo.

Há inúmeros momentos na sociedade em que exercemos a leitura e escrita com algum objetivo específico em contextos diferentes e, por isso, o letramento é um fenômeno amplo. No que diz respeito aos lugares onde ocorrem as práticas de letramento,

A escola é, certamente, um lugar privilegiado onde se efetuam práticas de letramento, mas tais práticas estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização. Se observarmos algumas atividades escolares com a leitura e escrita, veremos que elas se voltam, mais especificamente, para o processo de aquisição de códigos (sejam numéricos ou alfabéticos) (ZAPPONE, 2008, p. 50).

No entender da citada autora, as práticas desenvolvidas na escola estão mais voltadas para a competência individual, mas deveriam se preocupar em atender as demandas da sociedade de forma geral. Nesse sentido, é importante ressaltar que o problema não se resume apenas ao ensino da leitura ou da escrita, mas também é, sobretudo, levar os indivíduos, sejam crianças ou adultos, a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais, assim como aponta Soares (2009).

Apesar da evidência da escola como lugar de destaque para as práticas de letramento, é fato que fora do ambiente escolar também é possível observar outras formas de letramento, onde a escrita e leitura são utilizadas em diversos contextos como da comunidade religiosa, da família, do ambiente de trabalho entre outros. Nesse caso, pode-se afirmar que as práticas de letramento se modificam em concordância com contexto em que se desenvolvem.

Dessa maneira, o letramento é a expansão do foco e atenção sobre a leitura e escrita da perspectiva individual para a social. Corroborando com essa perspectiva, Soares (2009, p. 66) apresenta duas dimensões de letramento, a individual e a social. Quando o assunto se refere à dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, relacionando-se a simples capacidade de ler e escrever. Já no que se refere à dimensão social, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, isto é, um conjunto de atividades sociais de uso da leitura e da escrita. Segundo Zappone (2008, p. 52), “Discutir de que modo tais conceitos e distinções podem ser pensados no caso da escrita literária e do ensino da literatura auxiliam a compreensão e problematização do ensino da literatura na escola brasileira”.

Diante disso, é pertinente realizar a associação do conceito de letramento com os estudos literários, essa associação além de contribuir no que se refere à compreensão dos problemas relacionados ao ensino de literatura, também pode auxiliar no trabalho com o texto literário visando à formação leitora do indivíduo.

O trabalho proposto por essa pesquisa não se limita à prática de leitura que utiliza o texto literário como pretexto para o trabalho com aspectos gramaticais, de decodificação ou apenas de fruição. A compreensão é de ir além, visando uma proposta na qual os alunos possam apropriar-se dos sentidos do texto por meio de uma experiência de leitura literária e, em consequência disso, desenvolvam habilidades que os auxiliem na proficiência leitora. O interesse, então, é realizar uma ação didática diferenciada da constatação de Cosson e Paulino (2009, p. 71),

Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização.

Desse modo, o foco está no letramento literário dos leitores. Letramento este entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67), ou como o conjunto de atividades e práticas sociais realizadas por meio da leitura de textos literários. Daí a relevância da abertura pedagógica para novas práticas. Como essas práticas utilizam a escrita enquanto um sistema simbólico dentro de padrões tecnológicos e em contextos distintos, pode ser produtivo associar esse conceito a aspectos como os modos de produção, recepção e circulação da literatura, mas, para isso, é preciso considerar a literatura como uma escrita específica que se distingue de outros tipos (ZAPPONE, 2008).

No que tange ao letramento literário, Cosson (2018) argumenta que como prática social é responsabilidade da escola. Para o autor, a proximidade com o texto literário provoca o efeito “de inserção profunda na sociedade, é o resultado do diálogo que nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2018, p. 28). Por sua vez, Zappone (2008) argumenta que “o letramento literário não pode ser considerado apenas como estudo das práticas sociais da leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou públicos de leitura da escrita literária”. Em vista disso, sugere pensar no conceito de letramento aplicado

aos estudos literários e destaca alguns aspectos importantes para a compreensão desse conceito. Conforme a citada autora:

O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. [...] Entretanto, esses textos não são os únicos suportes para o literário [...] é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas na escola. (ZAPPONE, 2008, p. 53)

Diante o exposto, entende-se que o letramento literário é possível não apenas com os textos que cercam a literatura canônica, mas outros suportes que também apresentem a ficcionalidade como característica principal, assim é possível observar letramento literário em ambientes diversos além dos muros da escola. A autora também aponta que o letramento:

[...] implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento que são plurais. Por meio dessas diferentes práticas, podem-se observar finalidades e contextos distintos do letramento literário bastante diferentes do letramento escolar. Na escola, a leitura literária serve, precipuamente, para o atendimento de tarefas escolares solicitadas pelo professor [...]. Entretanto, as práticas de leitura e mesmo de produção de textos literários podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo [...] (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Desse modo, o letramento literário, sendo uma prática que envolve o uso social da escrita literária, por consequência, estabelece relações com outros domínios de vida, ou seja, é uma prática plural. O que torna possível identificar também alguns usos sociais da literatura, como, por exemplo, atribuir novos usos para gêneros que já são conhecidos pelo cânone.

Para a compreensão dos diversos letramentos, Zappone (2008, p. 54) sugere

[...] verificar os elementos, situações e contextos que os determinam, tais como nível de escolaridade dos indivíduos, formas de exposição ao escrito, valorização do escrito, enfim, um conhecimento das orientações de letramento de diferentes grupos sociais que podem se distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero etc.

Inscribe-se, portanto, a necessidade de se conhecer o contexto e especificidade de cada indivíduo, pois o letramento literário é distinto para práticas sociais de grupos distintos. Nesse sentido, alguns gêneros podem fazer, ou não,

sentido para um determinado grupo. Na sala de aula, cabe ao professor, portanto, conhecer as especificidades dos leitores em formação.

A respeito do letramento literário, Cosson (2018, p. 16) afirma que

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] pelo processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância e qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Assim, a importância de promover o letramento literário nas escolas está na necessidade de aprender a ler textos literários, visto que, como qualquer outro aprendizado, não é um processo que ocorre de forma natural, mas precisa ser ensinado. E esse papel é atribuído para a escola, mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, por competir planejar estratégias com fins de desenvolver competências e habilidades com a leitura.

A propósito da especificidade literária, Cosson (2018, p. 16) afirma que

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um mundo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.

A literatura permite ao leitor fugir da realidade imposta, isso porque a leitura literária apresenta ao leitor um leque de possibilidades, como por exemplo, conhecer novos lugares, refletir e sentir sensações diante de situações incomuns. Além disso, possibilita ao leitor o poder de resignificação não só de temas e assuntos determinados, mas de sua própria vida.

Sendo assim, ciente da capacidade do letramento literário para motivar os alunos a efetivar uma leitura significativa, identificamos que a metodologia de oficinas de leitura vem incorporar de forma mais efetiva essa perspectiva de ensino. No que diz respeito às oficinas de leitura, Kleiman e Marques (2019, p. 25) compreendem

como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala.

Dessa maneira, na perceptiva do letramento, a proposta desta pesquisa tem por objeto de estudo textos da literatura de cordel e canção, cuja leitura se efetiva por meio de oficinas voltadas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Interessa estabelecer o contato com o poético e com uma temática de referência social tomada como matéria literária, sob os fundamentos da ecocrítica.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DA ECOCRÍTICA

A importância de selecionar textos como os cordéis *O apelo do conchiz*, de João Gomes Sobrinho, *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco e a canção *Assum preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, que abordam questões em torno do meio ambiente, bem como, o mundo animal, torna-se prática cada vez mais necessária à medida que os valores humanos estão em declínio. Sem dúvidas, no decorrer da história socioeconômica, o homem criou tecnologias capazes de tornar a sua vida mais fácil. Entretanto, na proporção em que este tem progresso e evolução, a relação humana com a natureza e com o mundo animal parece sofrer crises cada vez maiores.

Nesse contexto, a ecocrítica surge como um movimento científico-literário voltado para os estudos sobre a contribuição da literatura em relação às questões ambientais. Ocupa-se, assim, de uma análise confessadamente política, mas guiada por uma moral e projeto político “verde” (GARRARD, 2006, p. 14). Em outras palavras, pode-se afirmar que “a ecocrítica é o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico.” (GOLTFELTY apud GARRARD, 2006, p. 14).

É fato que a questão ambiental sempre foi tema em pauta na sociedade, pois o planeta sofre constantes transformações que podem resultar em danos ou crises ambientais, como, por exemplo, o desmatamento, as queimadas das florestas, a poluição de rios, o aquecimento global, a escassez de recursos não renováveis, a violência contra os animais, a extinção de algumas espécies de animais, entre outros. São exemplos que revelam como a interação do homem para com a natureza apresenta, por vezes, desequilíbrios.

Mansoldo (2012) entende que para viver em equilíbrio e garantir a perpetuação da vida, faz-se necessário realizar uma correlação entre os princípios

organizadores dos ecossistemas e os valores humanos essenciais à sustentabilidade social. Quanto aos princípios, a autora destaca as redes de interdependência e parceiras, os ciclos da vida, a diversidade, a flexibilidade e a energia do sol. Quanto aos valores humanos, refere-se à reponsabilidade, à cooperação, à organização, ao respeito, a não violência, ao amor e à compaixão. Para a referida autora, os princípios são essenciais para sustentar a vida na natureza e os valores fundamentais para garantir a vida humana. Assim, “entrelaçando os princípios fundamentais e os valores essenciais, alcançaremos o grande poder humano: criar, transformar, amar e compartilhar a vida com todos os seres do planeta” (MANSOLDO, 2012, p. 21).

No campo da ecocrítica, Garrard (2006) apresenta três linhas de abordagens as quais ele chama de “tropos”, são elas: pastoral, mundo natural e apocalipse. O primeiro, de modo geral, divide-se em três tipos: a fuga da cidade para o campo; o campo em um contraste implícito ou explícito com o ambiente urbano e a idealização da vida rural, omitindo dificuldades do trabalho realizado no campo. O segundo parte da ideia de uma natureza que seja intocada pelas civilizações. Por fim, o último refere-se à destruição da natureza e o fim do mundo. Além dos tropos, destacamos também os estudos voltados para a relação dos homens com os seres não humanos (animais), que também fazem parte das ciências humanas.

Para Garrard (2006, p. 192), “o estudo das relações entre animais e o homem, nas ciências humanas, divide-se entre considerações filosóficas sobre os direitos dos animais e a análise cultural da representação deles.” Assim, o autor apresenta algumas teorias que considera mais radicais, como por exemplo, o princípio da igualdade, no qual compreende que o sofrimento dos seres humanos, independente da situação, não deve ter mais relevância que o sofrimento de um animal. Nesse entendimento, a fronteira entre humano e animal é arbitrária e irrelevante, uma vez que o homem compartilha com o animal da mesma capacidade de sofrer.

Por outro lado, uma posição menos radical, apresentada por Garrard (1990), e que ainda garante uma segurança para os animais, desconsidera o princípio de igualdade e compreende que, às vezes, é pertinente ao homem dar preferência aos interesses de seus semelhantes, uma vez que, em algumas situações, atribuir características humanas aos animais não seria adequado. Nesse contexto, o autor

destaca a discussão acerca da capacidade dos animais expressarem emoções ou sentimentos, elencando diversas posições que contestam ou confirmam tal capacidade. Contudo, segundo Derrida (2002), a questão não está em saber se o animal pode pensar ou se comunicar; a principal questão seria saber se os animais podem sofrer. “Ninguém pode negar o sofrimento, o medo ou o pânico, o terror ou o pavor que podem se apossar de certos animais e que nós, os homens, podemos testemunhar” (DERRIDA, 2002, p. 56). Destacamos que ser passivo ou não diante desse sofrimento é uma escolha do homem, o que demonstrará muito de sua personalidade nessa relação com os demais animais.

De acordo com Derrida (2002, p. 58), existe uma ruptura, ou até mesmo, um abismo entre homens e animas e “ignorar essa ruptura [...] seria sobretudo cegar-se sobre tantas evidências contrárias”. Esse limite pode ser observado quando, no campo de vista animal, todos os viventes que o homem não considera como seu semelhante, seu próximo ou irmão, poderá ser submetido a um abatedouro ou espaço de domesticação. Na visão de Garrard (2006, p. 197), a teoria libertária pode minar a linha inultrapassável entre homens e animais. De modo que, “os estudos culturais adeptos da libertação¹ podem ser vistos como aliados importantes da ecocrítica”, assim como as demais linhas de abordagem em que o animal também possui uma gama importante de funções como tropo, a exemplo da “pastoral” e do “mundo natural”. Conforme Garrard (2006, p. 197),

No nível mais simples, estamos familiarizados com símiles com animais, do tipo “teimoso como uma mula”. A interação da semelhança e da diferença na relação entre seres humanos e animais, de modo geral, pode ser analisada em termos da distinção entre metonímia e metáfora [...].

Embora exista essa linha inultrapassável entre homem e animais, por meio das associações construídas através da metonímia ou metáfora, o homem pode ser um animal ou comparar-se a ele. A compreensão adotada é que a literatura permite que essa linha, ou ruptura como descreve Derrida (2002), seja superada, pois em diversas obras literárias é possível verificar associações entre homens e animais realizadas considerando determinadas características ou o todo. Nesse contexto,

¹ A teoria libertária, apontada por Garrard (2006) como seguimento mais radical, entende que independente da espécie todos têm o direito à consideração moral, uma vez que compartilham da capacidade de sofrer. Em outras palavras, o sofrimento do animal não deve ser considerado de menor importância que o sofrimento humano.

inserem-se os cordéis objetos de estudos nesta pesquisa, uma vez haver a compreensão que a poesia pode estreitar essa relação entre homens e animais, já que permite essa identificação que torna o homem mais sensível e aberto para a natureza.

Quanto à poesia de temas de cunho social, Elliot (1991) afirma que muitas pessoas desconfiam da poesia defensora de pontos de vista morais, políticos, sociais ou religiosos, pois só consideram o seu valor quando a opinião defendida está de acordo com os seus interesses. Entretanto, o fato de a poesia criticar ou não atitudes sociais determinadas não acrescenta ou subtrai de seu valor, visto que a verdadeira poesia supera mudanças de opiniões. Para o autor, a função social fundamental da poesia é, antes de tudo, dar prazer, embora não se limite apenas ao prazer:

Além da intenção que a poesia possa ter, [...] há sempre a comunicação de alguma experiência nova, de algum entendimento novo familiar, ou a expressão de alguma coisa que sentimos, mas para a qual não temos palavras, que amplia nossa conscientização ou apura nossa sensibilidade. (ELLIOT, 1991, p. 27)

Nesse sentido, além de proporcionar prazer a poesia também ensina. Segundo Moisés (2019) a poesia ensina um modo de ver, no qual o objeto sempre é visto como se fosse pela primeira vez e de diferentes formas por cada observador. Enquanto a pedagogia concentra-se no resultado da aprendizagem, a poesia preocupa-se com o caminho percorrido pelo saber. Para o referido autor,

O poeta não desperdiçará seu tempo [...] ensinando-nos a ver o que não tenhamos visto antes [...]. O modo de ver ensinado pela poesia pede a negação, ao menos provisória, do conhecimento enquanto resultado, a fim de privilegiar o próprio ato de conhecer, entendido como disponibilidade, como ato a ser reencetado *ab ovo*, incansavelmente, a cada objeto (ou coisa ou ideia) com que nos deparemos. Se formos capazes de aprender a lição da poesia, não haverá mais objetos definitivamente conhecidos; todos serão sempre novos e desconhecidos, à procura do seu lugar na árvore do saber. (MOISÉS, 2019, p. 20, grifo do autor)

Desse modo, compreende-se que proporcionar oficinas de leitura nas quais os alunos tenham o contato com a linguagem poética possibilita além do prazer diversos conhecimentos. Ademais, aliado aos estudos da ecocrítica, é possível realizar transformações e desenvolver nos alunos novas percepções no que diz

respeito às relações estabelecidas entre o homem, a natureza e outros seres não humanos. Isso porque ela nos ensina a ver as coisas como se víssemos pela primeira vez, de modo a poder subverter o já visto, nessa desautomatização².

² A desautomatização da linguagem é um conceito abordado pela crítica literária formalista e consiste nas estratégias verbais utilizadas nos textos que os caracterizam literários, provocando estranhamentos quanto às experiências que estas conseguem (CULLER, 1999). Desse modo, por meio da linguagem não habitual presente nos textos literários, há o resgate da capacidade humana de ver o mundo distante da percepção automática comum da linguagem cotidiana.

3 A POESIA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR: LENDO FORMA E CONTEÚDO

Neste capítulo, a discussão está voltada para a literatura de cordel enquanto gênero e objeto de leitura no contexto escolar. Em função disso, o capítulo está dividido em quatro subtítulos. No primeiro, apresentamos, de forma breve, o contexto histórico, destacando os principais fatos que contribuíram para a propagação do cordel no Brasil, em especial na região Nordeste. No segundo, destacamos as especificidades textuais da poesia de cordel; os letramentos possíveis tendo em vista seu uso na sala de aula. No terceiro ponto, tecemos uma leitura analítico-interpretativa dos cordéis que são objeto de estudo, com destaque para os pontos centrais possíveis de abordagem (a exemplo da temática da violência contra os animais).

3.1 NAS TRILHAS DO CORDEL

A literatura de cordel é um dos gêneros literários com produções disseminadas nas diversas regiões do país, embora sua maior produção esteja vinculada à região Nordeste. Em estudos sobre o gênero em foco, não é difícil encontrar teorias que representem os folhetos produzidos no Brasil como uma variante do que era produzido em Portugal. Haurélio (2016), por exemplo, afirma que o substrato da literatura de cordel chegou ao Brasil a bordo das primeiras caravelas, oriunda no trovadorismo medieval lusitano.

Destacamos, contudo, que embora seja recorrente essa afirmação de que os folhetos aqui produzidos têm suas origens no cordel português, há grandes diferenças entre eles. Abreu (1999, p. 73) argumenta que “diferentemente da literatura de cordel portuguesa, que não possui uniformidade, a literatura de folhetos produzida no Nordeste do Brasil é bastante codificada”. Além disso, “os cordéis portugueses [...] eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população: advogados, professores, militares, padres, médicos, funcionários públicos, entre outros” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 19). Por outro lado, as obras produzidas aqui tinham autores e público pertencente às camadas mais populares.

Podemos observar melhor essa associação entre as duas produções na própria expressão “literatura de cordel” tendo sido esta, de acordo com Abreu (1999), importada de Portugal na década de 1970, já que no Brasil, eram utilizadas as expressões “folhetos” ou “literatura de folhetos”. Aliás, devemos destacar que as denominações mudam segundo várias categorias, conforme o suporte (folheto, “foiето”, livro, folhinha, romance), tradição (folheto antigo), lugar (arrecifes, poesia de rua), editores (livro de Athayde), conteúdo (histórias de João Grilo), origem social (poesia de matuto) e assim por diante. (MENESES, 2019). Mas, “o uso do termo cordel se generalizou e hoje os próprios poetas se reconhecem como cordelistas” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.20).

Abreu (1999, 105) afirma que

Mesmo havendo significativas diferenças entre o cordel português e os folhetos nordestinos no que tange ao modo de produção, circulação e público, o ponto central de divergência entre as duas produções diz respeito aos textos. Os folhetos nordestinos possuem características próprias que permitem a definição clara do que seja esta forma literária.

Nesse sentido, a principal diferença entre os folhetos nordestinos e o cordel português está nas regras estabelecidas. No que se refere aos folhetos nordestinos, Haurélio (2013) escreve que se equilibram em um “tripé”: métrica, rima e oração. São regras que “criam condições para que a palavra do cordel pudesse ser poética, são consideradas explicitamente como fundamentais por seus praticantes” (MENESES, 2019, p. 231).

A métrica organiza os versos em uma combinação de sílabas poéticas conforme a sua quantidade por versos, como também, a quantidade desses por estrofes. São muitas modalidades: sextilha; setilha; martelo (estrofe de dez versos e dez sílabas poéticas); o galope à beira mar (composto por estrofes de dez versos e onze sílabas poéticas); décima de sete sílabas poéticas; parcela (escrita em décimas de cinco sílabas poéticas). No que diz respeito à rima, esta pode variar de acordo com a modalidade, contudo, precisa necessariamente da coincidência total da última sílaba do verso, com outros versos de ordem fixa. Quanto à oração, Haurélio (2013) define como aquilo que dá sentido ao texto e que pode estar relacionado à fluência ou verossimilhança, Meneses (2019, p. 231) acrescenta que é “a chave estratégica, pois [...] exige, de um lado, a sequência aristotélica de início, meio e fim da narrativa, para propiciar o entendimento, do outro, se destina a

provocar emoção.” Isto é, o uso das palavras a fim de comunicar um fato ou pensamento de forma clara e lógica, mas, ao mesmo tempo, considerando utilizá-las de forma bela nesse processo.

Em relação ao cordel português, não há regras que devem ser necessariamente cumpridas. Então, considerando tantas diferenças entre as duas produções, por que vincular o surgimento dos folhetos nordestinos aos cordéis portugueses? No entender de Abreu (1999, p. 119), seria mais aceitável afirmar que “esse processo tenha se iniciado no interior das cantorias orais tão comuns no Nordeste desde séculos passados”, considerando que a literatura popular nordestina teve uma circulação oral que vai além da leitura e recitação de folhetos. Ademais, uma das principais características do cordel é essa proximidade com a oralidade, cuja “escrita dá-se de modo parcial, pois nela as marcas da oralidade se afirmam, e a força da voz viva se impõe de modo indelével.” (MATOS, 2007, p. 150).

Abreu (1999) acrescenta que o entendimento de que os folhetos nordestinos surgiram a partir dos cordéis portugueses é um pensamento resultante da relação colonial mantida por Portugal e Brasil, uma vez que as elites ocidentais construíram uma visão de que caberia ao colonizador – culturalmente “superior” – oferecer cultura, língua, religião, literatura e visão de mundo aos colonizados. Logo, o colonizado – culturalmente vazio – só teria a receber e nada para ofertar. “A troca se faria em termos dessemelhantes: os europeus dão cultura e ganham produtos da natureza. [...] O binômio cultura europeia/natureza local marca fundo a identidade nacional.” (ABREU, 1999, p. 125)

Sendo assim, as produções que não se alinhavam ao padrão culto europeu preestabelecido acabavam sendo subestimadas a estudos folclóricos ou estudos da cultura popular. Havia uma necessidade em buscar nas produções culturais brasileiras similaridades com a produção europeia. Pode-se perceber, assim, uma visão eurocêntrica a qual concebia a produção de novas formas apenas aquelas que possuísem semelhanças com as oriundas dos centros europeus. Sob esse ponto de vista, Haurélio (2013) acrescenta que por muito tempo a literatura de folhetos do Nordeste era tratada com subliteratura, ou seja, como literatura menor e, como afirmado anteriormente, subproduto do folclore.

Destaca-se também o fato de muitos autores dos folhetos não terem formação escolar; eram analfabetos ou semialfabetizados que abandonavam a zona

rural e partiam para os grandes centros urbanos, editando e vendendo suas obras. Embora a pouca formação não desvalorizasse essa produção literária, mesmo assim Abreu (1999, p. 127), apontando para certa retaliação no meio social, afirma: “Confunde-se poder político e econômico com capacidade criadora”. Assim, sinônimo de poesia popular e distante dos padrões europeus elitizados, no Brasil, o cordel sofreu preconceitos. Sempre associado às classes mais baixas, não era considerada literatura de valor, tendo efeitos consideráveis. Segundo Pinheiro (2008, p. 35),

No âmbito da denominada literatura de cordel há (denominação recente, uma vez que o povo e os poetas não usavam essa terminologia), toda uma riqueza de versos, de imagens, de revelações do modo de ser de um povo que vem sendo lentamente descoberta e devidamente valorizada. São experiências humanas e artísticas que, durante séculos, estão à margem da literatura erudita e são, além de desconhecidas por milhares de estudiosos e professores, totalmente ausentes dos grandes compêndios de história da literatura brasileira.

Para Haurélio (2013), o fato de o cordel abordar inúmeros temas e tornar-se conhecido como um jornal do povo, provocou várias tentativas de sua classificação. Essas tentativas realizadas por estudiosos, embora com boa intenção, eram mal dirigidas e confundiram o cordel com literatura oral, resultando em preconceito dos que sempre o enxergaram como uma literatura menor.

Pela alta qualidade que o cordel é capaz de atingir (independentemente das oscilações individuais que também afetam quaisquer outros domínios literários), considero inexplicável que ele não conste dos manuais de nossa história literária e se veja exilado num contexto desistoricizado de folclore ou arte popular. (MENESES, 2019, p. 228)

No entender da autora, independente dos preconceitos ou da desvalorização que o cordel sofreu ao longo de sua história, é inegável a alta qualidade que possui, assim como os demais gêneros literários, este toca e transforma o sujeito por meio da palavra, proporciona viagens e cria novos mundos.

Embora o cordel tenha sido associado mais à região Nordeste, é importante destacar que as apresentações orais de narrativas, poemas, charadas, disputas não são peculiares à região; muitos povos a conheceram – índios, negros, principalmente aqueles que não tinham a escrita como cultura dominante – e essa prática foi difundida por todo o país, assumindo formas específicas para cada região

(ABREU, 1999). De qualquer modo, essa manifestação cultural encontrou na região Nordeste uma maior facilidade de propagação.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012), a partir do século XIX, uma crise atravessou diversos setores da sociedade, resultando na saída de homens do campo em direção aos grandes centros urbanos em diversas regiões brasileiras. Muitos autores sofreram com a crise e com a expansão dos jornais o que levou alguns estudiosos a noticiarem o fim do cordel. Entretanto, este ressurgiu forte na última década do século XX, graças a uma geração que além de preservar o tradicional, também incorporou a poesia popular à literatura infantil e juvenil, levando-a para a sala de aula. (HAURÉLIO, 2013).

O cordel está vivo e atuante. Distante do tradicional, reinventa-se nos mais variados suportes e temáticas; encontra nos avanços da tecnologia espaços, seja na internet, blogs, sites, redes sociais ou até mesmo na televisão, ele está presente na contemporaneidade, atento aos acontecimentos e transformações do mundo e, portanto, deve ter o seu espaço na escola.

3.2 O CORDEL NA SALA DE AULA

Assim como a prosa, o trabalho com a poesia para crianças é uma atividade que deve estar presente no currículo escolar. Embora, segundo Pinheiro (2018), de todos os gêneros literários trabalhados pedagogicamente, talvez seja o poema menos prestigiado no ambiente escolar. Sorrenti (2009, p. 18) acrescenta que mesmo possibilitando um mergulho mais intenso para o leitor que o texto em prosa, o texto poético é evitado por muitos professores por “se sentirem mais tranquilos ocupando o tempo com a gramática, porque o assunto não lhes solicita emoção, tão necessários ao trabalho com o texto poético”.

Ainda com base nas afirmações da autora, esse pensamento pode ser resultado de uma ideia utilitarista presente na sociedade, na qual não se deve perder tempo com atividades prazerosas e lúdicas, mas estar sempre com objetivos voltados para a produção de lucro. Na escola, muitas vezes, o professor que não gosta ou não possui preparação para o trabalho com o gênero não o leva para a sala de aula.

Isso leva a pensar que a escola, agindo assim, pode sufocar a imaginação criadora dos alunos ou, se não a sufoca, enfraquece-a, em vez de estimular

sua capacidade de criar. Independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos e por aí vai. (SORRENTI, 2009, p. 18)

As práticas destacadas pela autora nada tem a ver com a função social da poesia, que está relacionada ao prazer e à comunicação de uma experiência que pode, ou não, resultar em assimilação significativa para o leitor (PINHEIRO, 2018). Em outras palavras, é um encontro íntimo entre leitor e obra capaz de aguçar suas emoções e sensibilidade. Além disso, a linguagem utilizada no texto poético permite ao leitor vivenciá-la em sua forma mais criativa. “Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.” (SORRENTI, 2009, p. 19). Pinheiro (2018, p. 18) reitera que

A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor.

Dessa forma, considerando a importância de propor um encontro significativo entre os alunos e a poesia, selecionamos o gênero cordel. Em seus textos, é possível encontrar os mais diversos temas: histórias fantásticas, aventuras, problemas sociais, elementos da natureza, fábulas, romances, contos de fadas, entre outros. Por meio da leitura do cordel, o leitor pode viajar para mundos de fantasia e aventura, viagem esta que agrada crianças e jovens. As possibilidades apresentadas por esse gênero justificam a sua coerência para a leitura na sala de aula. Pinheiro (2018, p. 103) ressalta que “a escola precisa, com regularidade, levar esses textos para a sala de aula. A cultura popular tem vitalidade e riqueza de experiências. Privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais”.

É perceptível uma proximidade do cordel com a literatura infantil brasileira, pois existem muitas produções com traços nos quais há o predomínio da fantasia, da inventividade diante situações inesperadas/complexas, da musicalidade expressiva, do caráter fabular. Marcas que são comuns à literatura feita para crianças. (MARINHO; PINHEIRO, 2012) Ou seja, são características que transformam o cordel em uma proposta prazerosa de leitura. Nesse âmbito, ele tem

muito a oferecer, o que o põe na categoria de gênero textual adequado para a formação do leitor do texto literário do Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento.

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 11),

Abriu a porta da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é a conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores.

Nessa perspectiva, o cordel pela sua riqueza e pluralidade temática apresenta possibilidades de realizar uma experiência de leitura literária única na sala de aula que seja capaz de estimular o aluno, como também, permitir um diálogo que provoque reflexões e desenvolva a sua capacidade de ver o mundo.

Para tanto, conforme Sorrenti (2009, p. 21),

Não basta selecionar bons textos e “despejá-los” sobre as crianças e deixar tudo por conta da magia das palavras. O professor e/ou mediador torna-se o dinamizador imprescindível para a criação da atmosfera de uma legítima oficina poética. E essa oficina, evidentemente, só pode realizar em um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios.

Nessa lógica, assim como todo gênero poético, é preciso criar um “ritual” para a leitura do cordel, preparar os alunos com antecedência e não dar início ao trabalho despejando o texto todo de uma única vez. “Tendo em vista que a poesia é, entre os gêneros literários, dos mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada” (PINHEIRO, 2018, p. 21). Nesse processo, Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) destacam que

Uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação (pesquisas sobre fatos históricos, sobre determinados personagens – Getúlio Vargas, padre Cícero etc. – sobre fatos da linguagem), que retomam esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de aula – sobretudo para o Ensino Fundamental. Ela não consegue oportunizar um encontro com a experiência cultural que está ali representada e, de certo modo, como que esvazia o objeto estético.

Sendo assim, o interesse do estudo do cordel em sala de aula está em apreciar e discutir o texto em toda a sua capacidade e riqueza, “que envolve não só as questões acima, mas também contextuais, o que serve de ponto de partida para

a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos do nosso país” (ALVES, 2008, p. 103-109).

Pinheiro (2018) destaca duas condições fundamentais para o trabalho com a poesia na sala de aula. A primeira está relacionada à experiência significativa de leitura que o professor possui; se este não tiver, no mínimo, entusiasmo será difícil sensibilizar os alunos para a riqueza de sentidos da poesia. Quanto ao cordel, pressupõe o envolvimento afetivo com a cultura popular. A segunda está em realizar uma pesquisa a fim de descobrir o interesse dos alunos, ou seja, é importante estar atento ao universo deles. “Deve-se, portanto, recolher dos próprios alunos relatos de vivências, experiências deles conhecidas, e, ao mesmo tempo, partir das obras – os folhetos – e penetrar nas questões que lá estão apresentadas”. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126).

No que se refere à abrangência temática do cordel, para esta pesquisa, destacamos a relação entre seres humanos e animais, visto que diversos poetas populares exploraram esse tema em suas produções como ainda é algo próximo da realidade dos alunos. Desse modo, selecionar cordéis cujo conteúdo esteja relacionado a essa temática possibilita discussões e reflexões sobre determinadas ações humanas que prejudicam a natureza, embora sejam consideradas “normais”.

Assim, pensando na leitura literária como prática significativa, a proposta é trazer a literatura de cordel para a sala de aula, possibilitando o contato com uma das maiores manifestações culturais do Brasil. Nesse processo, o professor deve assumir o papel de mediador, proporcionando o encontro do leitor/aluno com a poesia de cordel.

3.2.1 Palavra, voz e corpo

Assim como outros gêneros textuais, o cordel tem sua constituição e transformações ao longo dos tempos. Destacamos uma das mais importantes características desse gênero: as marcas de oralidade. Entendemos como índices de oralidade, todo o texto no qual seja possível identificar em seu interior a intervenção da voz humana (ZUMTHOR, 1993). A oralidade sempre foi uma característica marcante no gênero em foco, de tal forma que muitos estudiosos o classificaram como literatura oral, constituída por textos produzidos em condições de fala por

peças comuns, normalmente iletradas. Contudo, uma classificação mais adequada para o cordel é literatura popular, uma vez que impresso continuou a se expandir. Segundo Meneses (2019, p.235),

A palavra cordel se realiza originalmente na oralidade, mas, se ela é fruto do seu tempo, que ela também ajuda a plantar, o surgimento da escrita e, depois, de toda a gama diversificada de registros que as sucessivas tecnologias de comunicação geraram, não se pode considerar ter havido perda, mas coparticipação nas transformações históricas, sem jamais renegar as marcas de origem sensorial, corporal.

A oralidade confere ao cordel uma forte capacidade de comunicação, visto que a linguagem é utilizada de modo a abranger as camadas menos favorecidas da sociedade. “Tudo isso vem justificar a permanência que a tradição oral deixa na poesia popular, fertilizando a capacidade de aproximação com o fenômeno literário” (SORRENTI, 2009, p.20). Sob esse ponto de vista, Zumthor (1993, p. 71) afirma que

A palavra poética vocalmente transmitida dessa forma, reatualizada, rescutada, mais e melhor do que teria podido a escrita, favorece a migração de mitos, de temas narrativos, de formas de linguagem, de estilos, de modas, sobre áreas às vezes imensas, afetando profundamente a sensibilidade e as capacidades inventivas de populações que, de outro modo, nada teria aproximado. (ZUMTHOR, 1993, p. 71)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o cordel possui uma força de comunicação capaz de aproximar o leitor do fenômeno literário, uma vez que tanto a escrita quanto a oralidade ocupam domínios tênues e a palavra supera o impresso transformando-se em voz. Essa voz que sai da boca e vai ao ouvido opera o texto, mas é na performance onde se constitui o *locus* emocional em que o texto vocalizado se torna arte e de onde procede e se mantém a totalidade das energias que constituem a obra viva (ZUMTHOR, 1993). Essa performance realizada pelo poeta cativa, diverte e emociona o ouvinte.

Para ouvir a voz que pronunciou nossos textos, basta que nos situemos no lugar em que seu eco possa talvez ainda vibrar: captar uma performance, no instante e na perspectiva em que ela importa, mais como ação do que pelo que ela possibilita comunicar. Trata-se de tentar perceber o texto concretamente realizado por ela, numa produção sonora: expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única. (ZUMTHOR, 1993, p. 219).

Desse modo, o leitor é atraído por meio de uma experiência oral-auditiva, a qual exerce uma ação produtiva que não passa em branco e é capaz de transformar,

atingindo em todas as frentes possíveis (MENESES, 2019). “O poeta de cordel, poeta a meio caminho entre a oralidade e a escritura, exerce efeito encantatório sobre seus leitores/ouvintes, um encanto transmitido pela palavra viva, grafada no papel e inscrita na voz” (MATOS, 2007, p. 151).

A métrica, as rimas e o ritmo conferem ao cordel melodia, de modo que muitos poetas preferem usar o termo “cantar” ao se referir à declamação de uma obra. “O ritmo vocal comporta uma curva melódica que valoriza e que comunica, segundo as circunstâncias, uma qualidade particular – única. Nesse sentido, o texto só existe na razão das harmonias da voz.” (ZUMTHOR, 1993, p. 183). Há, dessa maneira, uma intersecção entre palavra escrita e voz.

Há troca de olhares furtivos, olhares de atração mútua: a voz e/ou a escrita sujeitas à sedução do olhar. Essa leitura em voz alta, que se fazia nos terreiros das fazendas, ao pé da fogueira ou sob a luz quase-amarela dos candeeiros a gás, chega até nossos dias, invadindo inclusive as cidades. (MATOS, 2007, p. 152)

Essa performance do poeta ao declamar ou cantar os versos é uma das estratégias utilizadas para a comercialização de suas obras, pois o leitor/ouvinte é seduzido por meio do ritmo, das rimas, das repetições e das cantorias de modo que é quase impossível distinguir sistematicamente as funções do músico e as do cantor ou recitador. (ZUMTHOR, 1993) E, assim, “o folheto vai para as ruas e praças e é vendido por homens que ora declamam os versos, ora cantam em toadas semelhantes às tocadas pelos repentistas.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 18). É preciso atrair o leitor, o poeta popular utiliza o corpo a fim de dar potência à palavra, entrelaçando linguagem verbal com gestual numa simbiose. (MATOS, 2007).

Em vista disso, a aproximação com a oralidade é uma característica que conduz e envolve o leitor com a poesia de cordel. Com efeito, o trabalho com o texto poético na sala de aula deve valorizar as marcas de oralidade e a linguagem utilizada como algo que agrega e enriquece o gênero em foco.

3.2.2 Música e cordel: canto que encanta

Desde a invenção da imprensa, a poesia circula predominantemente em forma escrita, o que a transformou de experiência coletiva, para uma ação pessoal, na qual o leitor leva para casa um livro e, silenciosamente, tem contato com a voz do

poeta. Mas, embora haja a predominância da escrita, a poesia atualmente não se oferece apenas dessa forma (MOISÉS, 2019). Ainda é possível verificar produções que circulam por meio da oralidade.

A poesia sempre foi e continua a ser, *também*, massa sonora, qualidade acústica, e não há evidências de que esse atributo tenha deixado de existir, quando a escrita passou a prevalecer. A forma escrita não circunscreve a poesia ao olho e à materialidade da folha em branco, apenas serve-se sinais gráficos, não sem profundas repercussões, claro está, como representação circunstancial da totalidade de seus estratos, incluindo o sonoro. (MOISÉS, 2019, p. 65)

Desse modo, a poesia sempre foi som e isso não mudou, mesmo quando a escrita passou a prevalecer. Bosi (1977, p. 39) acrescenta que “no poema, força-se o signo para o reino do som”. Ao realizar a leitura silenciosa de um poema, por exemplo, o sujeito terá contato com a carga semântica inerente das palavras ou mesmo poderá atribuir sentidos a formas visíveis por meio da visão. Mas, a percepção auditiva, que também possui uma porção substancial de comunicação poética quanto aos efeitos e possibilidades, não será explorada (MOISÉS, 2019).

Nesse viés, lavando em consideração a importância da percepção auditiva na construção de sentidos, pode-se destacar a relação entre poesia e música “não pela aproximação dicotomizada entre letra e melodia, duas linguagens unidas no propósito comum, mas a partir de dentro, pela exploração das sonoridades potenciais da palavra poética”. (MOISÉS, 2019, p. 66). A música permite uma compreensão e comunicação que, às vezes, a poesia impressa não consegue atingir em mesmo grau. Sob esse ponto de vista Schopenhauer (apud Bosi, 1977, p. 92) destaca

A música exprime “a Vontade”, o “dentro dos fenômenos”; daí a sua força avassaladora, o poder que tem de atingir a zona inconsciente, pré-categorial, comum ao sujeito e ao mundo. “O efeito dos sons é incomparavelmente mais poderoso, mais infalível e mais rápido que das palavras”. Estas produzem um conhecimento apenas indireto, mediado, do real. Mas o ritmo dá o sentimento dos contrastes de que é feita a vida do cosmos e a vida da alma.

A poesia e a música andam de mãos dadas. Poemas ou, até mesmo, prosas poéticas foram musicadas por grandes intérpretes, compositores e músicos brasileiros, a exemplo de Chico Buarque que musicou o poema teatral *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, e Cazuza que junto com Frejat musicaram a

prosa poética de Clarice Lispector em canção chamada *Que Deus o Venha*. São muitas produções musicais que expressam os versos originais dos poemas ou são inspiradas em algumas estrofes, versos ou rimas, resultando em uma experiência prazerosa para quem ouve.

Com os cordéis não é diferente, pois “aceitam com facilidade a realização musical. Violeiros cantam e recitam seus poemas. Folhetos escritos para serem lidos ou recitados receberam melodia.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 83). *A triste partida*, poema de Patativa do Assaré, interpretada por Luiz Gonzaga é um dos exemplos mais famosos, emocionando aqueles que são tocados pelos versos que contam a história da saga de nordestinos que saem de suas terras em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos. Assim, essa relação entre as artes, poesia e música, não é rara de se encontrar

Há muitas outras canções/poemas gravados e acessíveis ao público: Elba Ramalho canta um poema de cordel de Bráulio Tavares e Ivanildo Vilanova. Trata-se de “Nordeste independente”. Antônio Nóbrega musicou um poema de Dimas Batista, “o vaqueiro pescador”, que está no disco *Madeira que cupim não rói*. [...] Hoje é possível encontrar discos com cantorias gravadas. Esse material pode ser útil para estudar e trabalhar em sala de aula o parentesco entre o cordel e canção [...]. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.87)

No que se refere ao trabalho em sala de aula, o acesso a textos poéticos de cordel e a música, seja ela a representação musical de algum poema ou tenha em si próprio a natureza musical, muito pode contribuir para uma compreensão mais significativa da poesia, além de possibilitar uma experiência prazerosa de leitura no ambiente escolar.

Quanto ao uso didático da canção, Pinheiro (2018, p. 53) ressalta que

Levar canção de qualidade estética para sala de aula é um importante trabalho de resistência à força da cultura de massa que, de certa forma, nivela o gosto musical da juventude. Partindo do gosto do professor e do conhecimento prévio do universo de interesse dos alunos, é possível realizar experiências significativas.

Com base nas afirmações do referido autor, para realizar aulas nas quais a poesia e a música sejam protagonistas, é essencial ouvir o aluno. Mas, também é necessário considerar que nem todas as canções que fazem parte do repertório da turma são adequadas para esse trabalho. Logo, o professor poderá apresentar

músicas outras, que talvez não sejam conhecidas pela turma; a importância está em verificar se estas tocam a sensibilidade e são significativas para a proposta. Segundo Pinheiro (2018, p. 55), “Lançar mão dessas canções, aliadas a poemas que não foram musicados, estimula a apreciação estética e a percepção de aproximações e distanciamentos entre as duas formas de poesia.”

Dessa forma, trabalhar poesia e música nas aulas é uma estratégia que pode encantar os alunos para a prática da leitura, além de oferecer uma experiência prazerosa e possibilitar compreensões mais significativas do gênero poético. Considerando isso, selecionamos a canção *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira como objeto de estudo da proposta pedagógica apresentada desta pesquisa. Nesta canção, Gonzaga explora uma temática em torno da violência cometida contra um pássaro do sertão, que expressa a sua tristeza por meio de um canto doloroso. Assim, além de estabelecer o contato com uma música de inegável qualidade estética, a escolha por essa canção possibilita realizar ligações intertextuais com as outras obras selecionadas para a leitura na sala de aula, discutidas mais adiante.

3.2.3 A presença dos animais no cordel

Como posto, a literatura de cordel é rica em forma e conteúdo e “tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 88). É possível encontrar, assim, várias produções que abordam os mais diversos temas. Nesse contexto, destacamos as temáticas voltadas para a relação do homem com a natureza e, principalmente, com o mundo animal, pois inúmeros poetas se dedicaram a produzir cordéis que explorassem essa temática, na qual os animais são os principais protagonistas da história.

Por esse ângulo, é importante destacar, brevemente, os aspectos da zooliteratura ou zoopoética. Conforme Maciel (2016), a zooliteratura e a zoopoética são campos de estudo que se propõe a analisar obras literárias que possuem enfoque ou privilegiam os animais. Para a autora, cada vez mais surgem estudos que tratam da questão dos animais na literatura atrelada às discussões sobre os conceitos de humano, animal, humanidade e animalidade, como também, no que se

refere aos problemas ecológicos. Não pretendemos nos aprofundar na discussão desses campos de estudo, visto que nosso propósito é lançar um olhar em relação à presença dos animais na poesia de cordel, verificando as possibilidades de sentidos a serem explorados pelo leitor.

Nos textos de cordéis, o mundo animal é retratado, muitas vezes, por meio do humor, outras, por meio da denúncia. Fato é que esses folhetos remontam esse universo de modo a incitar a reflexão do leitor sobre este. A respeito de cordéis com a representação de bichos, Marinho e Pinheiro (2012, p. 51) ressaltam que

Não há, na maioria das histórias, um tom formalista como nas fábulas. O caráter lúdico é o que predomina. As histórias de bichos são estruturadas de modo diverso de outros folhetos, ou seja, quase sempre cada estrofe encerra uma situação que não tem necessariamente ligação com as demais. Trata-se, portanto, de uma apresentação do animal em ação.

A maioria dos cordéis que abordam a temática em torno do mundo animal possui uma aproximação com a atmosfera fabular. Essa característica possibilita imaginar o que os animais diriam se tivessem o domínio da linguagem humana, “é o esforço de vários poetas em aprender, pela palavra articulada, o ‘eu’ dos animais [...], encarnar uma subjetividade possível (ainda que inventada) desses outros, conjecturar sobre seus saberes acerca do mundo e da humanidade” (MACIEL, 2011, 95). Às vezes, os folhetos que apresentam esse caráter fabular podem, ou não, vir acompanhados de uma “moral”. Contudo, a ludicidade do cordel insurge como mais importante que esse aspecto característico das fábulas. (MARINHO, PINHEIRO, 2012).

A relevância em fazer leituras de obras que explorem questões acerca do meio ambiente e do mundo animal tem adquirido uma coerência contextual atualmente quase como uma necessidade para a reflexão da humanização das ações humanas. Isso porque o homem contemporâneo, cercado pelas demandas da sociedade capitalista, tornam-se potenciais consumidores e exploradores, interferindo significativamente sobre valores humanos que acabam entrando em declínio, a exemplo do respeito ao meio ambiente.

Sem dúvidas, no decorrer da história da humanidade, o homem evoluiu ao ponto de criar tecnologias que hoje são essenciais para a sobrevivência, mas, não é possível afirmar que tal evolução foi positiva no que diz respeito a sua relação com a natureza e com os seres não humanos que fazem parte dela. Há um desequilíbrio

que está presente e cresce a cada época, de modo interferir na qualidade de vida dos homens e animais.

A consciência humana, na capacidade de pensar e compreender os acontecimentos e fenômenos que estão em torno do homem e dos quais ele faz parte, é, por vezes, utilizada como justificativa para traçar uma linha entre homem e animal, destacando o primeiro como ser superior. Contudo, ao realizar uma reflexão sobre uma possível subjetividade animal, Maciel (2011) argumenta que ninguém pode afirmar que os animais não possuam uma visão de mundo, um olhar único, que a eles pertence; ou se pensam de modo diferente do homem. Ninguém pode assegurar que eles não possuam uma linguagem própria ignorada pelo homem. Assim, pela sua natureza criativa, a poesia oportuniza, entre outras coisas, a imaginação dessas possibilidades.

Além disso, a consciência humana, levando em conta as diversas crises ambientais, não tem se revelado suficiente para reconhecer o melhor caminho e mais seguro, ou não tem se apresentado, em sua totalidade, em uma característica capaz de garantir o equilíbrio e a perpetuação da vida na natureza. Os valores humanos têm sido definidos pelo poder de controle sobre a natureza; valorizando os bens materiais, o homem tem perdido o contato com a essência natural da vida. Não é difícil encontrar exemplos que atestem essa afirmação: aquecimento global, extinção de espécies de animais, poluição, entre tantos outros. (MANSOLDO, 2012)

Sendo assim, “a leitura de cordéis para crianças e/ou com as crianças em sala de aula amplia o repertório infantil de convivências com bichos e, sobretudo, sua capacidade de brincar com os ritmos e os voos da fantasia.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 61). Além disso, em um tempo no qual o meio ambiente e os animais parecem ser assunto de pouco valor, a leitura de cordéis que sejam contundentes sobre essas questões pode ajudar no que diz respeito à sensibilização de muitos alunos, possibilitando o exercício humanizador da literatura.

3.3 O CANTO DOS PÁSSAROS E A RAZÃO DOS ANIMAIS: TRILOGIA LÍRICA EM RECEPÇÃO

Para fins de trabalhar a experiência leitora com a poesia na formação do leitor literário, selecionamos para objeto de estudo propositivo os cordéis *O apelo do*

concriz, de João Gomes Sobrinho e *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, como também, a canção *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Nos subcapítulos a seguir, faremos uma exposição a respeito de cada texto e autor.

A escolha por essas obras para o trabalho com a leitura literária em sala de aula parte não só da sua qualidade estética, mas também da possibilidade de realizar discussões e reflexões que contribuam para uma compreensão mais significativa da relação dos seres humanos com os animais. Segundo Todorov (2009), é importante trabalhar textos cuja temática faça parte do contexto atual.

Desse modo, levar essas obras para a sala de aula adquire a sua relevância, principalmente, considerando o contexto atual no qual é possível verificar diversas ações que explicitam a falta de empatia pelos animais por parte dos homens. Ao final, busca-se refletir sobre o papel do homem e suas práticas para com os animais e o meio ambiente.

3.3.1 Do *concriz* ao *assum preto*: o canto pela vida e liberdade

O patrimônio cultural brasileiro é muito rico, e a literatura assim como as canções em muito o constituem. Esta pesquisa parte do princípio de que as discussões sobre o ensino e a cultura literária desenvolvida nas escolas perpassam pela formação da cidadania dos seus sujeitos e pelo compartilhamento dos saberes e valores. A compreensão é de que a cultura também nos auxilia diretamente, pois “é por meio da cultura que buscamos soluções para nossos problemas cotidianos, interpretamos a realidade e produzimos novas formas de interação social” (SILVA, 2017. 60). Considerando isso, pois, os textos poéticos selecionados para a proposta de leitura aos alunos do Ensino Fundamental se inserem nesta perspectiva.

O autor do cordel *O apelo do *concriz**, o poeta João Gomes Sobrinho, desde a sua infância, esteve inserido no universo da cultura popular, “assistia os cantadores de viola cantar na sua comunidade até que ele conseguiu cantar também. Aí veio-lhe o apelido de Xexéu botado pela plateia, pois ele cantava muito bem e é um nome de um passarinho muito cantador do Nordeste” (SOBRINHO, 2018, p. 3). João Gomes Sobrinho, Xexéu, nasceu no Sítio Lajes, município de Santo Antônio-RN, no dia 13 de maio de 1938 e faleceu aos 81 anos, no dia 29 de maio de 2019. Em 2009, recebeu da Fundação José Augusto o certificado de Mestre. Em vida, foi

reconhecido Patrimônio Imaterial da Cultura Popular do Rio Grande do Norte. Pertenceu a Academia Norte-rio-grandense de Literatura de Cordel (ANLIC), onde ocupou a cadeira número 30, cujo patrono é o poeta Luiz Souza da Costa Pinheiro.

O referido poeta buscou em suas memórias da infância inspirações para versos que emanavam saudades. Lembranças essas que cultivaram suas poesias. “Nessa empreitada poética, o poeta recorre a objetos, pessoas e elementos da natureza, elegendo-os como pontes que possibilitam a ligação afetiva com o vivido”. (MORAIS, 2010, p. 26). Xexéu, assim como outros autores de folhetos de sua geração, não teve muita formação, apenas o curso ginásial. Cresceu em um ambiente de poucas escolas, sendo a família a principal responsável por repassar os valores tradicionais. Costa (2017, p. 16) observa que Xexéu “nasceu e cresceu em um espaço pautado pela oralidade o que lhe foi convidativo à leitura, a atividade que despertou sua paixão em ler cordéis”.

Morador da zona rural, o poeta utilizou o espaço das feiras livres, onde era o principal ponto de encontro com seus companheiros de viola, para divulgar as notícias e cantorias. Assim, tornou-se conhecido na região, participando de diversas cantorias em várias cidades do Agreste. Com excelente desempenho como repentista nas salas de cantoria, recebeu, dos apreciadores, a alcunha de Xexéu, pássaro cantador do Nordeste (MORAIS, 2010).

Xexéu passou a produzir cordéis quando teve acesso às tipografias, contudo a passagem da oralidade para a escrita não resultou em negação da primeira, mas são domínios tênues presentes em suas produções, “ambas convivem e se complementam na obra literária” (MORAIS, 2010, p. 33). Suas obras são marcadas pelo conhecimento sobre a vida, o homem, os sentimentos e a natureza. Além disso, se destacam por forte apelo pela preservação ambiental e temáticas sociais. Conforme aponta Costa (2017, p. 17):

Uma das características marcantes da obra deste cordelista é a temática centrada na preservação da natureza. Suas inspirações costumam vir do ambiente natural onde vive, seja quando se remete ao passado ou mesmo quando retrata uma questão contemporânea.

Nesse contexto, inscreve-se o cordel *O apelo do concriz*. O poema é escrito em sextilhas, com versos em redondilha maior e composta por trinta e três estrofes, sob esquemas de rimas *x a x a x a* - Com *x* indicando os versos que não rimam, e *a*,

os versos que rimam entre si. Neste poema, já nos primeiros versos, o leitor é convidado a refletir por meio de um questionamento sugestivo: sendo a liberdade uma necessidade vital para a vida humana, não seria esta fundamental também para os animais?

O homem quer liberdade
 Para viver satisfeito
 Pois de maneira nenhuma
 Abre mão desse direito
 Quem sabe se os passarinhos
 Não pensam do mesmo jeito.
 (SOBRINHO, 2018, p. 56)

No trecho acima, pode-se observar a posição que o eu-lírico possui em relação aos animais, há um forte apelo em defesa desses seres. “O poeta expressa, de maneira singular, sua proximidade com a natureza, [...] sobretudo porque é pelo contato direto com as árvores e os animais que ele se sente mais acolhido e mais vivo” (COSTA, 2017, p. 17). No decorrer do poema, descrições de paisagens nordestinas são apresentadas ao leitor, enfatizando o cantar de diversos pássaros, como por exemplo, o galo de campina, os bem-te-vis que fazem parte desse cenário, tornando-o ainda mais lírico, significativo e belo. Contudo, o eu-lírico se depara com um concriz aprisionado que faz um apelo por meio de seu canto:

Xexéu tenha dó de mim
 Já que você tem noção
 Entende bem o que eu digo
 Na voz da minha canção
 Em nome da liberdade
 Me tire dessa prisão.

Eu não entendo a razão
 Mas você é sabedor
 Que eu caí por inocente
 No laço do predador
 Só pelo simples motivo
 De ser um bom cantador
 (SOBRINHO, 2018, p. 57)

Observamos nos versos acima a personificação do pássaro que pede ajuda para que o livre da prisão. Apenas o eu-poético compreende o sentido desse canto, sabe que não significa alegria, mas uma súplica carregada de tristeza e desespero. Nas próximas estrofes, o concriz continua a expressar sua insatisfação, destacando a sua angústia em viver sob tal circunstância, nem comida e água lhe interessam, e

a saudade, daquela por quem guarda sentimento, o impede de continuar sobrevivendo:

Sozinho nessa enxovia
 Pensando na minha gata
 Talvez essa hora esteja
 Fazendo queixa a cascata
 Que minha beleza está
 Fazendo falta na mata
 (SOBRINHO, 2018, p. 57)

A partir desse momento, é possível verificar uma aproximação do eu-lírico com o animal, visto que este também sofre. Pois, embora não esteja nas mesmas circunstâncias em que o pássaro se encontra, ele perdeu a sua amada. Ambos compartilham da mesma dor: a saudade daqueles que amam. Há um sentimento compartilhado pelo eu-lírico e o pássaro:

Quando ouvi a petição
 Do concriz na solidade
 Lembrei de mim que também
 Choro lágrima de saudade
 Porque perdi para sempre
 Quem consagrei amizade.

Sinto na realidade
 Que o amor é tão doce
 Que a minha esposa morreu
 Mas o amor estranhou-se
 Continua no meu peito
 Como se viva ela fosse.
 (SOBRINHO, 2018, p. 58)

São versos de uma intensa sensibilidade capaz de emocionar ao leitor. Enquanto o concriz sofre pela sua liberdade roubada e pela saudade de sua amada, o eu-lírico compartilha de sentimento semelhante, pois a sua esposa já não vive mais. Um fato sobre a vida do autor é que sua primeira esposa faleceu. Então, para o leitor que tem conhecimento sobre esse dado biográfico, confere a esses versos uma carga maior de significação. Dessa forma, sensibilizado pela situação do concriz, o eu-lírico faz uma denúncia para o IBAMA por meio de seus versos e o pássaro consegue novamente a sua liberdade, voltando feliz e agradecido para o seu lar e para junto de sua amada.

Apreciar a leitura do cordel *O apelo do concriz* na sala de aula possibilitará o encontro dos alunos com a literatura e, conseqüentemente, com a cultura popular.

Além disso, a leitura dessa obra pode provocar uma reflexão em relação à captura de pássaros, prática muito comum no interior, seja para venda ou criar presos em gaiolas.

Com fins de estabelecer uma relação entre a leitura do cordel *O apelo do concriz* e outro texto, possibilitando aos alunos outras habilidades de leitura e recepção, selecionamos para esse momento a canção *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Texto composto em 1950, tornando-se um clássico nordestino de sucesso, bastante conhecido em todo o país. Com traços de oralidade marcantes da variação linguística peculiar do nordestino sertanejo, a canção foi composta por vinte e quatro versos, distribuídos em sextilhas, nas quais há repetição do terceiro e quarto verso (refrão) em cada estrofe.

No início da canção, há a descrição de um cenário nordestino, destacado por sua beleza após um período de chuvas. Fenômeno que traz esperanças e alegrias para o nordestino que sofre com a seca. Mas, essa descrição é interrompida diante do sofrimento de um pássaro, o assum preto. O pássaro não pode apreciar a beleza descrita pelo eu-lírico, pois não enxerga e expressa a sua dor por meio do seu cantar. Como podemos observar nos versos abaixo:

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor

Na canção, a expressão pleonástica “cego dos óio” representa o motivo do cantar triste do pássaro; mais adiante é revelado ao ouvinte que o infortúnio do pássaro não é resultado de causas naturais, mas, sim, da violência humana. Alguém o cegara a fim de que este cantasse com mais beleza. Em algumas regiões do Nordeste, a prática de mutilar pássaros era considerada comum, pois pesava a crença de que cegar esses animais resultaria em um canto mais belo.

O cantar, nesse contexto, não pode ser entendido como uma ação relacionada à alegria, mas, ao sofrimento, tristeza e dor. Sendo assim, podemos perceber a relação entre o cordel *O apelo do concriz*, de Xexéu e a canção em foco, pois ambos apresentam a ação humana resultando no sofrimento dos animais. Há dois pássaros que expressam um cantar triste, um cantar pela liberdade e pela existência, como podemos observar nos versos abaixo retirados da canção:

Tarvez por ignorança
 Ou mardade das pió
 Furaro os óio do Assum Preto
 Pra ele assim, aí, cantá mió
 Furaro os óio do Assum Preto
 Pra ele assim, aí, cantá mió

Assim como no cordel *O apelo do concriz*, na canção *Assum Preto* podemos observar uma proximidade do compositor com a natureza, principalmente com a flora e fauna típicas da região Nordeste, sendo destaque da obra musical. A cumplicidade do nordestino sertanejo com o ambiente natural é clara quando o sertão é lido por meio de um diálogo expressivo do pássaro, típico do Nordeste, que sofre com a violência e ignorância de quem lhe causou a cegueira para melhorar seu canto (COSTA; RODRIGUES, 2014).

Assum Preto veve sorto
 Mas num pode avuá
 Mil vez a sina de uma gaiola
 Desde que o céu, aí, pudesse oiá
 Mil vez a sina de uma gaiola
 Desde que o céu, aí, pudesse oiá

Diferente do concriz, personagem do cordel que foi aprisionado em uma gaiola, o assum preto da canção não está aprisionado, pois vive livre. Mas, essa liberdade não é real, uma vez que ele não enxerga e, por isso, não pode voar. Para o eu-lírico, a cegueira do assum preto é pior que a prisão de uma gaiola, conforme os versos: “Mil vez a sina de uma gaiola / Desde que o céu, aí, pudesse oiá”.

Outra característica comum entre as duas obras é a identificação do humano – autor ou compositor – com o animal, os dois compartilham do mesmo sentimento de tristeza. Conforme os versos abaixo:

Assum Preto, o meu cantar
 É tão triste como o teu
 Também roubaro o meu amor
 Que era a luz, aí, dos óios meus
 Também roubaro o meu amor
 Que era a luz, aí, dos óios meus

Nesse contexto, considerando que a captura de pássaros, tradicionalmente, é uma realidade comum no interior, é possível que alguns alunos tenham vivenciado

ou mesmo participado dessa ação. Assim, do ponto de vista da recepção, a leitura dessa obra além de propiciar uma experiência prazerosa na sala de aula pode despertar perspectivas diferentes e, conseqüentemente, mudanças de comportamento.

Explorar elementos que estão presentes na vivência dos alunos por meio da literatura é uma estratégia que pode estimular uma compreensão mais significativa do texto literário. Quanto ao aspecto da variação linguística no poema, embora não seja o foco desta pesquisa, quando da leitura em sala, é possível tratar a respeito. Por esse ângulo, Colomer (2003) destaca que o leitor literário entende as obras de acordo com a sua experiência literária e de vida. Logo, a vivência que o leitor carrega para o texto é tão importante quanto à experiência proporcionada pela leitura da obra. Ofertar essa experiência é possibilitar o exercício de letramento.

3.3.2 A razão dos animais e a desumanização do homem

O homem sempre teve uma relação de domínio referente aos animais, utilizando-os como objeto de seus interesses, seja para melhorar o seu bem-estar ou, até mesmo, por simples vaidade. Mas, até que ponto essa dominação deixa de ser necessária e passa a representar violência, crueldade e falta de humanidade do homem? Não é raro observar ações realizadas por este que prejudicam a vida de todos os habitantes do planeta, inclusive ao próprio homem. A partir da apreciação da poesia de cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, é possível realizar reflexões sobre o comportamento humano e a relação que este estabelece com o mundo animal e a natureza a sua volta.

Antônio Francisco Teixeira de Melo, cordelista, xilógrafo e compositor, nasceu em Mossoró, Rio Grande do Norte. Graduado em história pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, é membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, ocupando a cadeira número quinze, cujo patrono é Patativa do Assaré.

Iniciou a sua carreira literária tardia, apenas aos 46 anos de idade. Antes disso, o poeta realizou vários ofícios, a exemplo de confeccionar placas de carros. Mas foi com a sua primeira poesia *Meu Sonho*, na qual realiza reflexões sobre a relação do homem com o meio, que o poeta inicia, de fato, a sua produção literária.

Dentre suas obras, tem destaque a antologia *Dez cordéis num cordel só* (2005), na qual o autor explora temas em torno das ações humanas na natureza, sobre a vida cotidiana no Nordeste e a espiritualidade.

A poesia de Antônio Francisco é marcada por uma reflexão sobre as ações dos homens, a exemplo da ambição humana, como escreve Nóbrega (2011, p. 90), “o progresso da cidade, as criações humanas voltam-se contra o homem destruindo o meio ambiente”. Nesse contexto, está inserido o cordel *Os animais têm razão*, objeto de estudo na proposta de leitura para sala de aula. A obra é composta por trinta e cinco estrofes, escritas em sua maioria em sextilhas, com exceção da última estrofe (septilha). A maior parte dos versos apresenta-se em redondilha maior, com esquemas de rimas *x a x a x a*.

Na obra, o eu-lírico está inserido em uma paisagem nordestina, de modo mais específico, na copa de um juazeiro, de onde observa um diálogo entre os animais: o porco, o cachorro, a cobra, o burro, o rato, o morcego e a vaca. Assim como na fábula, há a personificação desses animais que conversam sobre as ações humanas, em tom de crítica, cada um deles apresenta uma queixa em relação ao comportamento humano. O que chama a atenção no poema é a forma como os animais apresentam essas queixas sobre o homem: todas construídas a partir das características marcantes atribuídas aos próprios animais, mas que, considerando o comportamento humano na natureza e na vida, seriam bem mais adequadas ao homem. Como afirma Nóbrega (2011, p. 143), “São os animais que aparecem humanizados, enquanto o homem é vislumbrado em seu aspecto animal predador, destruidor da natureza e irracional”. Podemos confirmar tal observação a partir da leitura dos versos abaixo:

[...] Já sujaram os sete mares
Do Atlântico ao mar Egeu,
As floretas estão capengas,
Os rios da cor de breu
E ainda por cima dizem
Que o seboso sou eu. [...]
(FRANCISCO, 2012, p. 97)

Esses versos representam a insatisfação do porco para com o homem em associá-lo ao que é sujo. Isso porque, na sociedade, a palavra “porco” ou “porca”, utilizada como adjetivo, refere-se a algo ou alguém sujo ou imundo. A expressão “espírito de porco”, por exemplo, é utilizada para caracterizar pessoas com

comportamentos desagradáveis, cruéis e que causam constrangimento. Mas, considerando a ação humana de poluir e degradar a natureza, é possível afirmar que tais características são mais assertivas para o próprio homem. Nesse sentido, há a presença do teriomorfismo. Conforme Garrard (2006, p. 199) “o teriomorfismo é o inverso do antropomorfismo e, muitas vezes, é usado no contexto dos estereótipos nacionais ou raciais, como quando os nazistas retrataram os judeus como ratos”. O teriomorfismo, nesse sentido, foi utilizado com a intenção de retirar do homem sua humanidade e transformá-lo em ser inferior, por meio da associação a determinadas características de animais que representam, para o homem, a ideia de sujeira ou praga a ser exterminada.

O rato, como personagem da cena poética, por sua vez, reclama de sua fama de ladrão. Pois, este rouba por necessidade, para garantir sua sobrevivência, oposto ao homem que “[...] mente e rouba/ Vende a honra, compra o nome” (FRANCISCO, 2012, p. 98), muitas vezes por vaidade. Percebe-se, assim, uma referência à corrupção tão presente na sociedade, comportamento cuja ação e aceitação são estes passíveis de reflexão pelo leitor.

A falta de gratidão do homem é posta pela vaca que reclama:

[...] É um mal-agradecido,
Orgulhoso, inconsciente,
É doido e se faz de cego,
Não sente o que a gente sente,
E quando nasce e tomado
A pulso o leite da gente. [...]
(FRANCISCO, 2012, p. 98)

Os versos demonstram a dominação do homem em relação aos animais, que transformando-os em propriedade, marcam seu poder de domar com base na justificativa de realizar um serviço de bem-estar humano. Derrida (2002) afirma que hoje há uma domesticação e adestramento em uma escala demográfica que ultrapassa em muito qualquer número do passado. Resultado da experimentação genética, da industrialização da produção alimentar da carne animal, da inseminação artificial maciça, entre outros aspectos que reduzem o animal a um objeto consumido pelo homem. Sob essa ótica, Mansoldo (2012) escreve que a ideia difundida que relaciona felicidade humana com o conforto promoveu o progresso industrial e econômico, mas, em contrapartida, causou muitos danos. É a

consequência da falta de compreensão de que o conforto da nossa cultura resulta no sacrifício de diversos elementos da natureza.

No poema, também tem destaque as reclamações realizadas pela cobra:

[...]É certo, eu tenho veneno,
Mas nunca fiz um canhão.
E entre mim e o homem,
Há uma contradição
O meu veneno é na presa,
O dele no coração. [...]

Entre venenos do homem,
O meu se perde na sobra...
Numa guerra o homem mata
Centenas numa manobra,
Inda tem cego que diz:
Eu tenho medo de cobra. [...]
(FRANCISCO, 2012, p. 98)

A cobra é um animal geralmente associado ao sentimento de perigo, de medo. Usado como adjetivo, o termo cobra refere-se a alguém traiçoeiro. No poema, esta se defende e revida as acusações do homem a seu respeito, argumentando que o seu veneno está na presa, ao passo que o do homem está no coração. O veneno, característico das cobras, é utilizado pelo animal para caçar, defender-se, ou seja, sobreviver. Porém, o que justifica o veneno no coração humano que mata, maltrata e realiza guerras? Assim, o cordel retrata a crueldade humana como algo mais nocivo que qualquer veneno produzido por uma cobra.

Após o discurso da cobra, é a vez do burro apresentar sua razão. Este é inserido no diálogo por meio de uma confusão com o rato, que pisa em seu rabo. Embora ameace bater no rato, o burro mostra toda a sua humanidade e educação. Culpa o seu comportamento agressivo pelos maus-tratos que sofre na mão do homem. O rato afirma que o burro sofre sem necessidade, uma vez que é forte e poderia revidar, contudo este, ironicamente, diz não querer se igualar:

[...]O rato disse: “-Seu burro,
Você sofre porque quer.
Tem força por quatro homens,
De carroça é o chofer...
Sabe dar coice e morder,
Só apanha se quiser”

O burro falou: - “Eu sei
Que sou melhor do que ele.
Mas se eu morder o homem

Ou se eu der um coice nele
É mesmo que estar trocando
O meu juízo no dele.

Os bichos todos gritaram:
- “Burro, burro... muito bem! [...]”
(FRANCISCO, 2012, p. 99)

Nóbrega (2011) chama a atenção para a ênfase dada a palavra “burro” por meio da repetição. Há um trocadilho que diverte o leitor, pois duas compreensões são possíveis sobre o sentido dessa palavra no contexto: os animais estariam elogiando o burro pela sua humanidade, e por repudiar qualquer ação que o aproximasse do homem, ou consideram a atitude do burro em não revidar como ação de pouca inteligência?

O próximo a pontuar sua razão é o cachorro:

O cachorro disse: - “Amigos,
Todos vocês têm razão...
O homem é um quase nada
Rodando na contramão,
Um quebra-cabeça humano
Sem prumo e sem direção.
(FRANCISCO, 2012, p. 100)

Mesmo conhecido por ser o amigo fiel do homem, o cachorro também enxerga o homem como um ser perdido, de difícil compreensão e que não consegue encontrar o melhor caminho para a convivência e harmonia. Esse raciocínio de concordância com a posição dos demais animais e a indicação do “quase nada” não só potencializam os argumentos de todo o grupo com relação ao homem, como ainda desautoriza qualquer representatividade digna ao humano.

Porém, não é todo o poema estruturado em clima de acordo. O poeta cuida em inserir dentre os animais que realizam reclamações sobre as ações do homem quem não apresente razão alguma contra este. O morcego é o único animal que não apresenta queixas, mas um elogio:

[...] não posso dizer nada
Porque o homem para nós
Tem sido até camarada

Constrói castelos enormes
Com torre, sino e altar,
Põe cerâmica e azulejos
E dão pra gente morar
E deixam milhares deles
Nas ruas, sem ter um lar.
(FRANCISCO, 2012, p. 101)

É, pelo elogio dado através do morcego, que o poeta deixa ao leitor a crítica sobre o comportamento humano marcado em seu discurso, ao demonstrar o egoísmo e a falta de compaixão deste para com o seu semelhante.

Por fim, eu-lírico, cansado, dorme e não consegue acompanhar o desfecho da reunião dos animais. Quando acorda, reflete sobre tudo o que ouviu e, ao se deparar com a violência cometida pelos seres humanos em relação à natureza ou aos animais, diz da consciência de que os animais estavam certos:

Quando hoje vejo na rua
Um rato morto no chão,
Um burro mulo piado,
Um homem com um facão
Agredindo a natureza,
Eu tenho plena certeza:
Os bichos tinham razão.
(FRANCISCO, 2012, p. 102)

O poema narrativo de Antônio Francisco traz traços que são comuns à fábula. De acordo com Moisés (2004) a fábula é uma narrativa breve que apresenta uma moral explícita ou implícita e que, geralmente, é protagonizada por seres não humanos, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, satírica ou pedagógica, aos seres humanos. Considerando tais afirmações, o cordel *Os animais têm razão*, ao apresentar por meio da personificação dos animais uma razão, provoca uma reflexão em torno da relação do homem e natureza. Contudo, o caráter lúdico do cordel é maior e surpreende o leitor de uma maneira divertida, já que o mais esperado é uma visão do homem em relação aos animais e não o oposto.

Assim, a obra apresenta uma nova perspectiva que tende a superar o horizonte de expectativas do leitor. Isso porque por sua forma chamativa em apresentar um conteúdo sobre o comportamento humano do ponto de vista dos bichos, em diversas perspectivas, tende a despertar a imaginação do leitor também para a reflexão de comportamentos e valores.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se por base qualitativa, de cunho teórico propositivo, com objetivo desenvolver uma proposta de ensino de leitura literária na sala de aula, na perspectiva do letramento. Em função disso, a pesquisa foi desenvolvida tendo em vista turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esse nível na terminalidade do ensino fundamental se justifica pela necessidade de propor ações pedagógicas que auxiliem na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, oferecendo ensino adequado no que concerne à formação leitora.

Logo, possibilitar o contato com a linguagem literária de modo estimulante e, conseqüentemente, melhorar a proficiência leitora dos alunos é o que se pretende com a proposição metodológica de leitura dos textos poéticos.

4.1 PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

A Proposta de leitura literária intitulada “Ressignificando cantos pelos encantos da poesia”, surge com fins de trazer o texto literário como leitura em sala de aula. O passo inicial, para tanto, levou em consideração trabalhar textos cuja temática estivesse relacionada ao contexto dos alunos. No caso dos textos selecionados, a temática pauta o meio ambiente e a natureza com abordagem para aspectos referentes à relação do homem com os animais.

A metodologia de ensino tem por base a realização de oficinas de leitura a partir dos fundamentos teóricos apresentados por Kleiman (2002), Cosson (2019), Marinho e Pinheiro (2012) e Pinheiro (2018), a fim de atender os objetivos traçados nesta pesquisa voltada para a formação do leitor.

A prática pedagógica está planejada para 28 aulas, estruturada em cinco etapas intituladas: Investigando saberes; A poesia dentro da caixa; Vozes e poesia; Resignificando cantos; Poesia compartilhada. Sobre as quais, segue o que se propõe para fins da leitura dos textos literários.

4.1.1 Investigando saberes

Caracterizando-se pela sua natureza diagnóstica, um dos primeiros passos da proposta se efetiva com a aplicação de um questionário com questões abertas e de múltipla escolha, a ser aplicado na turma, com fins de melhor identificar o perfil dos alunos (Cf. Apêndice A, p. 107). Através deste, é possível coletar dados referentes aos alunos sobre onde residem, hábitos de leitura na escola e fora dela, interesses específicos de leitura, conhecimentos a respeito da literatura de cordel, opiniões relativas ao modo como as atividades de leitura são realizadas na sala de aula, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa. Logo, é possível determinar o horizonte de expectativa dos alunos, uma vez que o questionário possibilita colher informações relativas não só a realidade sociocultural dos estudantes, bem como, seu nível de leitura e interesses.

Dessa maneira, na proposta, o questionário diagnóstico representa a primeira sondagem realizada, constituindo-se em um instrumento que norteará o planejamento das atividades realizadas na turma. Isso porque todo planejamento pedagógico deve primar pela sua natureza de flexibilidade em função de atender às demandas do grupo ao qual se destina. O questionário pode ser realizado em 1 aula de 45 minutos.

4.1.2 A poesia dentro da caixa

A atividade inicial com caráter de motivação se dá com a oficina *A poesia dentro da caixa* (Cf. Apêndice B, p. 109). Este momento é de preparação dos alunos para a leitura da poesia de cordel, tendo por foco a forma lúdica proposta pelo universo do gênero a ser lido. Considerando o que aponta Cosson (2018, p. 79), “o professor não pode perder aquilo que realmente interessa [...]: a preparação para a leitura do texto literário. [...] estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois”.

Quanto aos objetivos, esta oficina busca possibilitar o acesso do aluno ao gênero cordel; despertar a curiosidade para a literatura de cordel; estimular a leitura da poesia cordelista; conhecer aspectos da cultura popular de sua região. Em função disso, a oficina está organizada para ser realizada em 3 aulas de 45 minutos.

Quanto aos recursos pedagógicos, o professor pode fazer uso de uma caixa de qualquer material (madeira ou papelão) para depositar textos. É importante que

ela possua tampa, de modo a impossibilitar que, uma vez fechada, seja possível visualizar o seu conteúdo, criando um suspense. Também é importante decorá-la, deixando atrativa para os olhos curiosos dos alunos. O professor deve selecionar cordéis com temáticas e autores diversos e depositar na caixa. Essa seleção dos cordéis não deve ser realizada de qualquer forma, mas com base no perfil da turma, ou seja, levando em conta os seus interesses. Podemos verificar na Figura 1 um exemplo de proposta referente à produção da caixa.

Figura 1 – Caixa de cordéis



Fonte: https://www.tvgazeta.com.br/wp-content/uploads/2019/01/site_caixa_cordel.png. Acesso dia 9 de janeiro de 2021.

Ao levar a caixa com cordéis para a sala de aula, o professor não deve revelar o conteúdo dela, mas questionar aos alunos de modo que esses realizem especulações e hipóteses a respeito. Possibilitar que todos os alunos participem desse momento é importante para estimulá-los quanto à leitura do gênero que será proposto posteriormente. Assim, após esse momento de expectativas, o professor revela o conteúdo da caixa, apresentando os cordéis aos alunos e informa que os textos estão disponíveis para empréstimos, deixando-os à vontade para escolher e levar um cordel para ler em casa, se assim desejarem. O foco está em despertar a curiosidade dos alunos, uma forma de motivá-los para a leitura do gênero poético mencionado. Conforme Cosson (2018, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. [...]posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação”. Daí o interesse em envolver os alunos no sentido de criar um clima de expectativas e interesse pelo objeto de leitura.

Nessa etapa da oficina, o professor também pode estimular os alunos para observarem os folhetos a fim de identificarem algumas de suas características, como por exemplo, o tipo de material em que os cordéis são impressos, as ilustrações e se elas mantêm relação com o texto, se os textos possuem rimas. O professor também pode comentar as características do cordel, enfatizando sua origem e tecendo comentários sobre as rimas, a métrica, o ritmo a musicalidade, como também, a crítica social que muitos folhetos trazem em sua matéria.

Ainda com foco na motivação, uma sugestão é levar um poeta popular da comunidade local para a sala de aula. O interesse está em convidá-lo para declamar algumas de suas poesias e possibilitar um diálogo entre leitor, autor e obra. Não é raro encontrar apreciadores da poesia popular em nossa comunidade, muitas vezes, é possível identificá-los no próprio ambiente escolar (professores, alunos funcionários). Nesse contexto, Marinho e Pinheiro (2012, p. 127) acrescentam que “é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circularam no lugar específico de cada leitor. [...] dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos”.

Compreende-se, assim, que levar um poeta local para a sala de aula é uma estratégia que pode despertar o interesse dos alunos para a leitura do gênero poético em foco, como também promover e valorizar a cultura local.

Os direcionamentos de competências e habilidades desenvolvidas nessa oficina seguem os princípios da BNCC (2017), observando que a oficina de leitura *Poesia dentro da caixa* possibilita o desenvolvimento de competências voltadas à valorização e à fruição de manifestação artística local, como também, o reconhecimento de que a língua é um meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Com relação às habilidades sugeridas pela BNCC, essa oficina envolve a prática de compartilhar leituras/recepções de obras literárias e/ou manifestações artísticas, rodas de leitura, eventos de leituras dramáticas (EF69LP46); interesse e envolvimento pela leitura de obras literárias e/ou por produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas (EF69LP49).

Quanto à avaliação, os alunos podem ser orientados a responder um pequeno questionário acerca de suas impressões sobre a oficina de leitura (Cf. Apêndice C, p. 111). Além disso, o professor pode considerar a participação e

interesse dos alunos na seleção dos cordéis, bem como, no diálogo realizado com o poeta.

4.1.3 Vozes e poesia

Antes de dar início a esta etapa, é importante questionar os alunos em relação aos cordéis que eles escolheram na oficina anterior para realizar a leitura em casa. Em tom de conversa, propor que falem sobre como foi a experiência de leitura para os demais alunos da turma. O diálogo pode ser iniciado por meio de questionamentos no sentido de saber: Qual o título do cordel escolhido; se gostaram da leitura; qual o assunto abordado no cordel lido; se têm interesse em realizar a leitura de outro cordel; se conhecem outros cordéis além daqueles disponibilizados na sala de aula e se gostariam de compartilhar com a turma. O professor, ao estabelecer um ambiente de diálogo, possibilita os alunos terem a liberdade para compartilhar suas experiências de leitura com os demais. Assim, motivar a troca de títulos selecionados entre eles é uma boa estratégia para estimular a leitura dentro e fora da escola. Ademais, o contato com os textos possibilita o atendimento do horizonte de expectativas, uma vez que são selecionados pelos próprios alunos.

Nesta oficina, *Vozes e poesia* (Cf. Apêndice D, p. 112), o foco está na leitura oralizada da poesia de cordel. As atividades serão realizadas em 7 aulas de 45 minutos. Tem os seguintes objetivos: realizar a leitura em voz alta na sala de aula; identificar a leitura expressiva como uma das características da linguagem poética; treinar a leitura expressiva; trocar ideias, ouvir argumentos e expressar opiniões; debater sobre atitudes humanas e a relação entre homem, natureza e mundo animal.

O exercício da leitura em voz alta realizada na sala de aula é uma estratégia que contribui tanto para o aluno que ouve, quanto para o que lê. Enquanto o primeiro, que ouve, tem a imaginação estimulada por meio de elementos que estão presentes no texto, como também uma compreensão mais profunda das palavras, o segundo, que ler, desenvolve o conhecimento sobre língua, pois, quando faladas, as palavras superam as páginas escritas e se tornam parte do leitor. Segundo Sorrenti (2009, p.104), “No segundo ciclo do Ensino Fundamental, o aluno já pode incursionar em atividades mais aprofundadas, seja no conhecimento de técnicas de

composição, seja na atribuição de sentidos, o que não dispensa nem substitui o ler, o cantar, o ouvir”.

Nesse sentido, o interesse nesta oficina é apresentar a leitura expressiva para os alunos de forma prática, isto é, a partir da leitura em voz alta, destacando o ritmo, a musicalidade, a sonoridade e as pausas, de modo que a poesia seja vivenciada, ou seja, lida, ouvida, cantada e sentida. Em função disso, a oficina pode ser executada em quatro etapas.

A primeira etapa consiste em apresentar para a turma o vídeo de Antônio Francisco declamando o cordel *A casa que a fome mora*³. O interesse dessa atividade está na observação dos alunos na leitura expressiva realizada pelo poeta. Após esse momento, o professor deve falar de forma breve sobre o poeta Antônio Francisco, destacando pontos biográficos, a relevância de suas produções no universo da literatura de cordel, entre outros aspectos. Caso seja necessário complementar essa apresentação, o professor pode entregar para turma um resumo impresso sobre a bibliografia do autor (Cf. Apêndice E, p. 116).

O próximo passo consiste na leitura realizada pelo professor da mesma poesia de cordel (Cf. Anexo A, p. 99), mas sem expressividade. Assim, o professor pode questionar os alunos sobre as diferenças da leitura feita por ele e pelo poeta. Espera-se que os alunos apontem a ausência de aspectos relacionados à entonação, ritmo, emoção e expressividade.

Na segunda etapa, é o momento de os alunos realizarem a leitura em voz alta do cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco. Para isso, é necessário que todos tenham acesso ao texto impresso. Destacar em negrito as palavras que garantem as rimas do poema é uma estratégia de chamar a atenção para este aspecto no texto, de modo que o aluno prontamente se oriente quanto à leitura expressiva, rítmica (Cf. Apêndice F, p. 117). Dessa forma, o professor deve pedir para os alunos realizarem primeiramente uma leitura em voz baixa para que possam planejar a leitura em voz alta: qual ritmo vão dar ao texto. É importante orientar também o quanto a postura física e as expressões faciais são elementos importantes desse processo. Com fins em proporcionar que todos os alunos participem desse momento, solicitar para que a leitura seja feita de modo compartilhado, por meio de um círculo no qual cada um possa realizar a leitura de

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yVGYxQs_JJc. Acesso em: 20 de janeiro de 2021

uma estrofe do poema. Se a quantidade de estrofes for menor que a quantidade de alunos, realizar a releitura de algumas estrofes não é um problema, pois “esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.129).

Concretizada a segunda etapa, o professor deve conversar com os alunos e questioná-los sobre a experiência de realizar a leitura em voz alta na sala de aula: quais foram as principais dificuldades; como se sentiram; se estes gostaram da experiência; se todos aceitariam fazer mais leituras como essa.

A terceira etapa consiste em debater sobre as impressões do texto. Em tom de conversa, o professor pode incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas, a exemplo: Se gostaram do poema; O que mais chamou a atenção; Qual parte do poema foi mais engraçada; Qual o assunto central; Que valores o texto traz para reflexão; Se o assunto é sério; Se há alguma palavra ou expressão utilizada pelo autor que eles desconhecem; Se a poesia de cordel pode fazer referência a outro gênero textual, literário; Além disso, o professor pode realizar uma atividade escrita, contemplando outros gêneros textuais com a mesma temática, considerando que os elementos multimodais podem ter grande contribuição para a construção de sentido, propomos uma atividade com o gênero tirinha (Cf. Apêndice G, p. 120).

A quarta e última etapa tem o objetivo de enriquecer a discussão em torno do tema. Desse modo, o professor pode apresentar para a turma a animação *MAN*⁴, de Steve Cutts. O vídeo breve, com menos de quatro minutos, retrata a relação dos seres humanos com o meio ambiente, destacando as crueldades cometidas pelo homem. No vídeo, a personagem principal, no caso o homem, domina, mata e destrói. De modo bastante lúdico, uma nova perspectiva é apresentada aos espectadores sobre determinadas práticas cometidas pelos seres humanos que, na maioria das vezes, são consideradas comuns.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3upplsY1YZk&t=13s>. Acesso: 9 de janeiro de 2021

Figura 2 – Animação MAN I



Fonte: <<https://filmow.com/noticias/18233/animacao-man-um-curta-sobre-a-relacao-homem-x-natureza/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021

Após a apresentação do vídeo, o professor questiona os alunos se há alguma relação entre a animação *MAN* e o cordel *Os animais têm razão*. Espera-se que os alunos destaquem a relação do homem com a natureza e os animais, bem como, as ações humanas que provocam danos para esses. Outros questionamentos em relação ao vídeo podem ser realizados: de que modo o homem se comporta no meio ambiente? O que suas ações revelam: empatia ou egoísmo? Qual seria o motivo por trás da destruição causada pelo homem? Haveria um equilíbrio ou desequilíbrio em seus efeitos? É possível viver em equilíbrio com a natureza?

Para finalizar a oficina, o professor pode estimular os alunos a se expressarem por escrito, solicitando uma produção textual, orientada a ser feita em versos ou em prosa, cuja temática trate sobre o equilíbrio entre homem e meio ambiente (Cf. Apêndice H, p. 122). A proposta está em uma conscientização ecológica. A oficina de leitura permite aos alunos observarem a importância da expressividade para a construção da compreensão, isto é, a leitura do texto poético não pode ser realizada de qualquer modo. Além disso, o cordel *Os animais têm razão* apresenta o ponto de vista do mundo animal sobre o homem e não da observação deste sobre o mundo animal, surpreendendo o leitor. Dessa forma, há a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos, tanto no que diz respeito à leitura em voz alta do cordel quanto à temática, de modo a fazê-los refletirem sobre ações humanas que prejudicam a natureza e os animais, ampliando seus conhecimentos e, conseqüentemente, o horizonte de expectativas.

No tocante as habilidades e competências desenvolvidas conforme os direcionamentos da BNCC (2017), destacamos a ação de inferir ou justificar em

textos multissemióticos (tirinha), o efeito de humor, ironia ou crítica (EF69LP05); o engajamento e contribuição com busca de conclusão relativa a problemas, temas ou questões de relevância social (EF69LP13); o planejamento de textos, considerando o tema ou questão discutida, de relevância para turma ou comunidade (EF89LP10); analisar efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem (EF89LP37); a percepção dos efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (EF69LP48); a realização de leituras em voz alta de textos literários expressando a compreensão do texto por meio de leitura expressiva, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação (EF69LP53). (BRASIL, 2017).

Quanto ao processo de avaliação, ocorre por meio da observação da leitura expressiva realizada pelos alunos. Além disso, também deve considerar a participação e envolvimento dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. As atividades escritas possibilitam ao professor avaliar a compreensão individual referentes à temática discutida.

Diante do exposto, a oficina de leitura *Vozes e poesia* permite a observação e a prática da leitura expressiva, uma habilidade necessária aos leitores que realizam a leitura em voz alta de textos poéticos, apreendendo conhecimentos dessa linguagem literária. Além disso, possibilita o exercício da interpretação e a reflexão crítica da matéria poética em torno da relação do homem, meio ambiente e mundo animal.

4.1.4 Resignificando cantos

A oficina *Resignificando cantos* (Cf. Apêndice I, p. 123) a ser realizada em 8 aulas de 45 minutos, tem por foco a expansão das habilidades de leitura e interpretação, com os seguintes objetivos: identificar a temática explorada nos textos; possibilitar a observação da intertextualidade dos textos trabalhados na aula; produzir discussões voltadas para a temática da violência contra os animais; ouvir argumentos e expressar opiniões.

A estratégia de estabelecer um ambiente em que os alunos possam expressar diferentes visões, às vezes conflitantes, permite construir a significação do que será lido de modo coletivo, por meio das diversas percepções que serão apresentadas pelos alunos após a leitura. Ademais, essa estratégia possibilitará ao

aluno, que por algum motivo não compreenda um determinado aspecto do texto, seja quanto à forma ou seu conteúdo, a oportunidade de entendimento por meio da observação, recepção e diálogo com os demais colegas.

A relevância em permitir momentos nos quais os alunos possam compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente está na razão do que pontua Cosson (2018, p.66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. A ideia da construção de uma comunidade de leitores pode contribuir para despertar o interesse e o gosto pela leitura.

Nesse sentido, os alunos devem ser convidados a expressarem suas opiniões, criando inferências sobre o que é lido, “dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2018, p. 64). Assim, a leitura não será realizada de modo a considerar apenas a decifração do código, mas as interligações de significados, as relações estabelecidas entre os textos, como também, das intenções do texto ou das possibilidades de sentido ofertadas por ele.

Em função disso, a proposta é realizar a oficina em três etapas. A primeira etapa consiste na motivação. Para isso, com o propósito de estimular os alunos para a leitura do cordel *O apelo do concriz*, de Xexéu, e a letra da canção *Assum preto* (Cf. Anexo D, p. 106), de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, o professor deve reunir a turma e explicar que a atividade a ser realizada consiste em identificar um determinado som, por isso o silêncio nessa etapa é fundamental.

Em seguida, o professor entrega para a turma o material impresso (Cf. Apêndice J, p. 128) com a imagem dos dois pássaros, personagens principais das duas produções a serem lidas. Após isso, reproduzir, por meio de um aparelho de som, em sequência, o canto do concriz⁵ (corrupião) e o canto do assum preto⁶ (graúna) e questionar se os alunos conseguem identificar a espécie de pássaro responsável por cada canto. É possível que nenhum aluno consiga identificar com precisão, mas, também é possível que um aluno ou outro tenha a vivência e a experiência necessárias que o possibilite identificar com rapidez o canto de cada pássaro.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sKLCZhkW8tl>. Acesso em 9 de janeiro de 2021

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R06iPKIR5cl>. Acesso em 9 de janeiro de 2021

Após terem acesso ao material impresso, o professor pode questionar se os alunos reconhecem ou se já viram os pássaros nas imagens e solicitar para que escrevam a indicação de “primeiro” para o pássaro que julgarem ser o dono do primeiro canto reproduzido na sala e de “segundo” para o pássaro que julgarem ser dono do segundo canto. É importante estabelecer um ambiente no qual os alunos possam conversar entre eles, discutir e tentar descobrir juntos a espécie e o canto dos pássaros. Só depois disso, o professor revela a resposta correta.

Em seguida, o professor pode provocar os alunos para que levantem hipóteses sobre o motivo ou interesse da reprodução dos cantos dos pássaros em sala de aula. Após as hipóteses dadas pelos alunos, o professor revela que o canto dos pássaros está relacionado às leituras que realizarão em sala de aula. É importante propor uma discussão sobre a ação de cantar, questionando quais sentimentos, geralmente, levam alguém a cantar. Espera-se que os alunos relatem sentimentos positivos, como, por exemplo, alegria, amor, entre outros. Estabelecendo, assim, um horizonte de expectativas quanto à leitura das obras.

A segunda etapa, consiste na leitura do cordel *O apelo do concriz*. Para isso, o professor deve disponibilizar aos alunos a poesia impressa (Cf. Anexo C, p. 104), de modo a possibilitar que todos possam realizar a leitura individualmente; em seguida, o professor e a turma realizam a leitura em voz alta.

Após a leitura oralizada, em tom de conversa, o professor pode questionar os alunos sobre o assunto abordado no texto; quais sentimentos a poesia provoca no leitor; o que acham sobre a linguagem utilizada na canção; qual a expressão, verso ou estrofe, que mais chamou atenção; se acham justo um pássaro ser preso em uma gaiola apenas por cantar bem; se o canto do pássaro seria a expressão de alegria ou tristeza; se o poeta e o pássaro compartilham de algum sentimento em comum. Também é importante que os alunos tenham contato com o folheto, que vejam a ilustração ou xilogravura da capa. O professor pode perguntar o que os alunos observam quanto à capa do folheto, o que mais chama a atenção e se tem relação com o conteúdo do poema. Também pode comentar que alguns folhetos apresentam xilogravuras, desenhos, ou até mesmo fotografias coloridas.

Através dessas discussões realizadas em sala de aula, é possível que haja um questionamento referente ao horizonte de expectativa dos alunos, uma vez que o cantar dos pássaros reproduzido na sala de aula geralmente é associado a bons

sentimentos, já na poesia de cordel *O apelo do concriz* expressa tristeza, saudade e sofrimento. Levando em conta que o cordel também possibilita reflexões em relação à liberdade, o professor pode distribuir um pequeno questionário (Cf. Apêndice L, p. 131) e, ainda na sala de aula, possibilitar discussões sobre o tema. Outro passo na oficina é apresentar o poeta Xexéu (Cf. Apêndice K, p. 130), enfatizando de forma resumida aspectos biográficos e especificidades de sua obra.

A terceira etapa consiste na leitura da canção *Assum preto*. Primeiro o professor reproduz a canção utilizando um aparelho de som na sala de aula. Depois, entrega a letra da canção aos alunos. O objetivo é que os alunos consigam compreender a intertextualidade entre a canção e a poesia de cordel lida (KOCH; ELIAS, 2008 e COSSON, 2019). O professor pode falar brevemente sobre Luiz Gonzaga, enfatizando a sua importância para a cultura brasileira, em especial para a região Nordeste (Cf. Apêndice M, p. 133). Quanto ao trabalho com a intertextualidade, o professor pode questionar aos alunos se estes identificam algum aspecto semelhante entre os textos, possibilitando um debate que explore a temática, neste caso, a questão da violência contra os animais e a captura de pássaros (Cf. Apêndice M, p. 133).

Quanto ao texto da canção, sabemos que esta possui uma linguagem com traços marcantes de oralidade. É importante ressaltar para os alunos que não há certo ou errado, mas uma variação que caracteriza a linguagem típica do nordestino sertanejo. Desse modo, o professor pode realizar uma exposição em torno da questão da variação linguística e propor uma atividade escrita (Cf. Apêndice N, p. 136).

É importante salientar que embora o debate seja iniciado a partir de questionamentos referentes à temática, outros aspectos elencados pelos alunos sobre o texto também devem ser levados em consideração durante a discussão. Portanto, discutir, ainda que brevemente sobre a variação linguística, é importante para mostrar que as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis a fatores como a região, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação. Dessa forma, possibilitará ao aluno a compreensão que as línguas são vivas, mudam no decorrer do tempo e esse processo de mudança, embora apresente certa regularidade, é contínuo e dinâmico.

Observar as marcas de oralidade no texto ou mesmo em seus registros escritos a respeito do texto, fará com que os alunos compreendam que muitas vezes transferem para a escrita marcas da variedade linguística que usam no dia a dia. Com efeito, a ressignificação dos cantos/conceitos atingiria não somente a temática em seus sentidos postos, mas também a linguagem pela qual é veiculada.

A oficina de leitura *Ressignificando cantos* possibilita o desenvolvimento de habilidades conforme os direcionamentos da BNCC (2017), dentre elas destacamos o debate acerca das questões de relevância social (EF69LP13); a formulação de perguntas em relação à temática e discussão com colaboração dos colegas e professor (EF69LP14); a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e outras manifestações artísticas (EF89LP32); inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários (EF69LP44); a participação em práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como roda de leitura, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética ou afetiva (EF69LP46). (BRASIL, 2017).

No que diz respeito ao processo de avaliação, este deve ser contínuo, levando em conta a participação dos alunos em todas as etapas desenvolvidas na oficina, desde a atividade inicial, como também, as leituras propostas. Durante a leitura e interpretação dos textos, o professor pode observar se os alunos identificam a intertextualidade entre o cordel e canção, de modo a possibilitar uma maior compreensão dos efeitos de sentido e, conseqüentemente, a reflexão sobre as ações humanas que maltratam e mutilam animais. Além disso, se identificam e compreendem as variações presentes existentes na canção, refletindo sobre os diferentes usos da língua.

4.1.5 Poesia compartilhada

A oficina *Poesia compartilhada* (Cf. Apêndice O, p. 138) tem por interesse a socialização de declamação de poesias de cordéis pelos alunos para além da sala de aula, usando as redes sociais, como por exemplo, o *Instagram* e *Facebook*. Essa estratégia possibilita pôr em prática o aprendizado construído no decorrer das

oficinas anteriores, tanto no que se refere à compreensão em relação aos sentidos e a temática, como também, no que diz respeito à leitura expressiva.

O contexto da internet trouxe grandes mudanças em diversos campos, inclusive no que diz respeito à construção e administração da própria identidade. Hoje, os jovens tendem a expressar suas características pessoais, seus interesses e atividades não só no ambiente real, mas também no ambiente digital. Há a necessidade das escolas se adaptarem às novas tecnologias, visto que o modo como as informações são processadas pelos alunos, isto é, o aprendizado⁷, está mudando rapidamente. Assim, “É necessário expandir a estrutura para toda a aprendizagem, não apenas para o tipo que acontece na sala de aula.” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 269).

Nesse sentido, usar o meio digital para promover o trabalho com o texto literário é uma estratégia, senão inovadora, muito dinâmica na sala de aula, possibilitando a participação ativa dos alunos, uma vez que estão inseridos nesse universo multimodal. Além disso, é uma forma de promover e valorizar a poesia de cordel em um dos ambientes mais utilizados na atualidade.

A oficina de leitura *Poesia compartilhada* pode ser realizada em 9 aulas de 45 minutos. O objetivo está na socialização da declamação dos cordéis pelos alunos nas redes sociais, valorizando a apreciação dessa manifestação cultural e possibilitando uma conscientização sobre a relação do homem com o meio ambiente e o mundo animal.

O primeiro passo é descobrir qual a rede social mais utilizada pelos alunos através de uma conversa na sala de aula ou por meio de questionário (Cf. Apêndice P, p. 141). Escolhida a rede social mais adequada, o professor deve criar um perfil da turma, na qual os vídeos serão disponibilizados. O próximo passo é a seleção das poesias de cordéis a serem declamadas conforme a temática em estudo. Os alunos devem ser orientados a fazer pesquisa sobre cordéis na temática estudada e selecionar conforme interesse. O professor pode sugerir alguns autores e sites como

⁷ O contexto da pandemia do Covid-19, durante o ano de 2020, possibilitou a reflexão sobre diversos aspectos da vida em sociedade, dentre os quais tem destaque a importância que as tecnologias de comunicação alcançaram durante o período de isolamento social, sendo ferramenta fundamental para diversas situações de inter-relações no cotidiano. O ensino não esteve livre dessas mudanças, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, por meio de aplicativos, plataformas, videoconferências entre outros, que causaram um verdadeiro impacto na vida de muitos professores e alunos, ainda não adaptados ao seu uso.

forma de facilitar a busca. Além disso, é importante possibilitar espaço para os alunos que desejem realizar declamações de produções próprias.

Em seguida, o professor deve orientar e organizar a leitura oralizada e explicar aos alunos sobre a atividade de gravar suas leituras, ou declamações de poesia, em curtos vídeos para serem compartilhados nas redes sociais. Assim, o foco está em explorar a leitura expressiva, como também a compreensão de textos carregados de significados, e utilizar ferramentas online que possibilitem apresentar o gênero cordel para um público que esteja além da escola, valorizando a apreciação da literatura de cordel e promovendo a leitura e a declamação de poemas. O professor pode contar com o apoio de outro profissional que possa auxiliar no processo de gravação e edição dos vídeos.

No tocante às habilidades da BNCC (2017), a oficina de leitura *Poesia compartilhada* possibilita a prática do compartilhamento de leitura de obras literárias (EF69LP46); a leitura em voz alta de textos literários, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e ler e/ou declamar poemas diversos, empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (EF69LP53). (BRASIL, 2017).

Quanto à avaliação, deve ser contínua, levando em conta todo o processo das atividades realizadas. O professor deve observar como cada aluno avançou em relação à leitura expressiva ou declamação do texto poético, considerando aspectos como a entonação, ritmo, pausas e expressividade, assim como, se compreendem os sentidos do texto.

Em síntese, diante do exposto para o conjunto de oficinas de leitura propostas, verifica-se que o foco está no protagonismo do aluno conforme orienta o método recepcional, uma vez que se consideram os saberes e repertórios trazidos pelos alunos/leitores para partir na busca da expansão do processo de aprendizagem.

Na primeira oficina, *Poesia dentro da caixa*, as atividades propostas além de motivar a prática de leitura, também possibilitam aos alunos criarem expectativas quanto à leitura do gênero poético em foco.

Na segunda oficina, *Vozes e Poesia*, busca-se a percepção dos alunos quanto à importância dos elementos sonoros e expressividade para a construção dos sentidos do poema, permitindo reflexões em torno da relação entre homem, meio ambiente e animais, pelo viés da ecocrítica.

Na terceira oficina, *Ressignificando Cantos*, tem-se a possibilidade de o aluno estabelecer seu horizonte de expectativas referente à leitura das obras. As etapas de ruptura e questionamento desse horizonte tende a ocorrer por meio das discussões realizadas em sala e as atividades de interpretação e compreensão, as quais tem o aluno/leitor como elemento principal para construção de sentido.

Neste processo, é importante destacar que a intertextualidade entre o cordel e outros gêneros (canção, tirinha, animação) possibilita múltiplas leituras que potencializam a compreensão dos efeitos de sentido do texto, permitindo reflexões sobre as práticas realizadas pelos homens que prejudicam os animais e são comuns na sociedade. Reflexões essas que podem resultar em uma visão crítica e mudança de comportamento dos alunos. Nesse sentido, o texto literário cumpre seu papel humanizador, uma vez que transforma o leitor em um ser mais aberto e compreensivo perante a natureza e seres de outras espécies.

A quarta oficina, *Poesia compartilhada*, possibilita a ampliação do horizonte de expectativa, uma vez que os alunos, com maior compreensão sobre a leitura expressiva e a temática explorada, põe em prática o aprendizado, produzindo vídeos com declamações de poesia de cordel ou, se desejarem, de suas próprias produções para serem compartilhados na internet por meio das redes sociais. As redes sociais, nesse sentido, são ferramentas que auxiliam na valorização do aluno protagonista e assim também da poesia de cordel para além dos muros da escola, prática que proporciona a expansão da perspectiva individual para social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem a responsabilidade de formar um cidadão ativo na sociedade, que compreenda o campo político, econômico e cultural. Nesse processo, a leitura é um elemento fundamental. De tal modo, a compreensão norteadora desta pesquisa teve por base que o ensino de leitura, no contexto da escola, deve ir além da decodificação, ou seja, ultrapassar a superficialidade do texto, em um exercício de protagonismo leitor.

Diante disso, buscamos discutir sobre a formação de leitores que pudessem construir os sentidos do texto. Assim, consideramos a leitura como ato social que não termina na decodificação, mas acontece por meio da interação entre o autor, o texto e o leitor, numa perspectiva de letramento.

Para tanto, possibilitar o contato com os textos literários na sala de aula é uma ação necessária para viabilizar a formação de leitores proficientes em sentido de leitores críticos, uma vez que a diversidade de gêneros literários possibilita compreendermos os outros e a nós mesmos, como também, contribui para a formação da personalidade do sujeito. A literatura é necessária à medida em que se faz entender melhor a natureza, a sociedade e os semelhantes. Diante disso, os textos literários precisam ter o seu espaço na sala de aula, contudo dentro de uma dinâmica que desperte competências e o gosto pela leitura.

Neste contexto, o letramento literário se inscreve como forma de contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras que possam auxiliar na compreensão dos alunos referentes à leitura mais interpretativas e compreensivas em seus sentidos múltiplos. Isso porque o processo de letramento, por meio da literatura, abrange uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e efetiva uma prática da leitura que muito pode ser útil ao sujeito leitor. Em função disso, nas práticas metodológicas de leitura do texto literário, é fundamental que o leitor interaja com o texto, mergulhando na obra de diferentes formas, buscando diversos sentidos, estabelecendo, assim, um processo de interação efetivo e dinâmico, pelo que a linguagem literária pode oferecer.

Desse modo, o uso do texto de cordel para uma ação pedagógica de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, deve, pois, considerar o seu potencial para a formação de leitores, tendo por foco sua especificidade em comunicar experiências

de leitura que são capazes de proporcionar assimilação significativa para os alunos, enquanto receptores ativos. Além das possibilidades de leituras da forma estética e interpretações temáticas, a presença do Cordel na sala de aula tende a valorizar uma das maiores manifestações culturais do Brasil.

Dentro desse universo literário, a seleção de obras que estivessem em torno da relação do homem com a natureza, de modo mais específico, com o mundo animal, com fins em proporcionar a reflexão e debate, teve por base a construção de percepções críticas a respeito de determinadas ações humanas, conforme fundamentos da ecocrítica e da zoopoética que entendem o fazer literário em sua função social.

É fato que a questão ambiental é um assunto que possui relevância e deve ser discutido em sala de aula, principalmente nos tempos atuais, que têm sido marcados por desequilíbrios em proporções jamais vistas em outras épocas. Nesse viés, a ecocrítica e zoopoética tem uma importante contribuição para este estudo teórico-metodológico que busca apreciar textos literários que se revelam contundentes sobre esse assunto e contribuam para a reflexão e sensibilização dos leitores sobre tais questões, auxiliando, assim, em mudanças de comportamentos.

Certamente esta proposta apresentada não solucionará todos os problemas relativos à leitura, nem aos conceitos construídos. Contudo, a contribuição desta pesquisa está nos pontos significativos quanto à vivência com os textos poéticos em sala de aula. O direcionamento é a possível efetivação de um letramento por meio da leitura da poesia de cordel, assim também a canção/música, de modo a proporcionar aos discentes, além do contato com a cultura popular, o entendimento de que a leitura pode ser objeto de prazer, imaginação, reflexão e liberdade.

Por fim, destacamos a relevância deste curso de formação docente, o Mestrado Profissional em Letras, uma vez que oportuniza o desenvolvimento de profissionais que atuam na educação básica, promovendo, por meio da integração entre teoria e prática, novos saberes e conhecimentos que contribuem para um ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP; Mercador de Letras, 1999.

AGUIAR, V. T. de. O Saldo da Leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVERFALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, R. M. *Literatura de cordel: Por que e para que trabalhar em sala*. In: Revista Fórum Identidades, Sergipe, vol. 4, ano 2, p. 103-109, 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1815>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix. Universidade de São Paulo, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 01 mar. 2020.

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

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. RJ: Ouro sobre azul, 2011.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

COLOMER, T. *A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*; Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a leitura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tania M. K.; ZILBERMAN, Regina. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

COSTA, M. S. Relações tecidas entre o fenômeno literário e educação ecológica. In: LINS, J. N.; LINS, C. R. R. R. (org.). *Linguagem e ensino: discussões teóricas, possibilidades e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 13-28.

COSTA, F. S.; RODRIGUES, J. P. Oralidades escritas de seu “Lua” e as representações identitárias de nordestinidade brasileira no forró tradicional. *Temática*. v. 10, n. 9, p. 63-75, set. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/20768/11471>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos – São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda. 1999.

DALVI, M. A. Literatura na escola Propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita, (org.). *LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. cap. 4, p. 68 – 97.

DERRIDA, J. *O animal que logo sou*; Tradução: Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ELLIOT, T. S. *De poesia e de poetas*. Tradução: I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRANCISCO, A. Os animais têm razão. *In*: FRANCISCO, A. *Dez cordéis num cordel só*. 11. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2012. p. 95-102.

FERRAZI JR., C.; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FIGURELLI, R. Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção. *Letras*. Curitiba. 1988. n. 37, p. 265-285. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v37i0.19243>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*; Tradução: Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

HAURÉLIO, M. *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2013.

HAURÉLIO, M. *Breve história da Literatura de Cordel*. 2. ed. São Paulo: Claridade, 2016.

INEP MEC. *Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa*. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-demonstram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-linuga-portug/21206> Acesso em: 17 maio 2019.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.105-118.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. SP: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. A estética da recepção colocações gerais. *In*: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes. 2002.

KLEIMAN, A. B; MARQUES, I. B. A. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *ComSertões*, Juazeiro-BA, vol. 7, n. 1, p. 16-34. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275/4754>. Acesso em: 01/05/2020.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ROSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LUIZ GONZAGA. *Assum Preto*. Rio de Janeiro: RCA Victor. 1950.

MACIEL, M. E. A zooliteratura tem um enfoque multifacetado. [Entrevista concedida a] Gianni Paula de Melo. *Continente*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/181/-a-zooliteratura-tem-um-enfoque-multifacetado->. Acesso em: 24 jan. 2021.

MACIEL, M. E. Poéticas do animal. *In*: MACIEL, E. M. (org.). *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica*. Florianópolis: editora UFSC, 2011. p. 85-101.

MAN. [S.l.: s.n.], 2012. vídeo (3 min. 36 segs.). Publicado pelo canal Steve Cutts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=20s>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MANSOLDO, A. *Educação ambiental na perspectiva da escola integral: como educar neste mundo em desequilíbrio?* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense s.a., 1982.

MATOS, E. Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética. *Habitus*. 2007, V.5, n.1, p.149-167. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/382>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MENESES, U. T. B. A literatura de cordel como patrimônio cultural. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 72, p. 225-244, abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i72p225-244>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MOISÉS, C. F. *Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAIS, F. C. Xexéu: do canto versátil ao voo criativo na escrita. *Imburana – Revista do Núcleo de Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN*. n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/857/791>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NÓBREGA, A. T. *Geopolítica da Imaginação em Antonio Francisco*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24662>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: grupo A, 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, 2006, vol. 9, p. 16-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>> Acesso em: 09 mai. 2019.

PINHEIRO, H. Tesouro da poesia popular para crianças e jovens. *Boitatá Revista*. 2008, Vol. 3. p. 34 – 45. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30897> > Acesso em: 19 mai. 2019.

PINHEIRO, H. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, cap. 2, p. 35-49.

PINHEIRO, H. Poesia na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. *In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R., (org.). LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. cap. 5, p. 99-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R., (org.). LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. cap. 1, p. 17-33.

SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. Vol. Único – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

SOBRINHO, J. G. O apelo do concriz. *In*. SOBRINHO, J. G. *Cantos da manhã*. Natal, RN: Soluções Gráfica e Editora, 2018. p. 56-59.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros* – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SORRENTI, N. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades* – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*; Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, 2008, v.11, n.1, p. 49-60. Acesso em 5 de mai. de 2020.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. *In*: BONNICI, T; ZOLIN, L. O. (org.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea*. 2008, vol.10, n.1, p.85-97. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000100006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 05 jan. 2021.

ZILBERMAN, R. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. *Via Atlântica*, [S. l.], n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: A literatura medieval*. Tradução: Amélia Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – CORDEL: A CASA QUE A FOME MORA

(Antônio Francisco)

Eu de tanto ouvir falar
 Dos danos que a fome faz,
 Um dia eu sai atrás
 Da casa que ela mora.
 Passei mais de uma hora
 Rodando numa favela
 Por gueto, beco e viela,
 Mas voltei desanimado,
 Aborrecido e cansado.
 Sem ter visto o rosto dela.

Vi a cara da miséria
 Zombando da humildade,
 Vi a mão da caridade
 Num gesto de um mendigo
 Que dividiu o abrigo,
 A cama e o travesseiro,
 Com um velho companheiro
 Que estava desempregado,
 Vi da fome o resultado,
 Mas dela nem o roteiro.

Vi o orgulho ferido
 Nos braços da ilusão
 Vi pedaços de perdão
 Pelos iníquos quebrados,
 Vi sonhos despedaçados
 Partidos antes da hora,
 Vi o amor indo embora,
 Vi o tridente da dor,
 Mas nem de longe via a cor
 Da casa que a fome mora.

Vi num barraco de lona
 Um fio de esperança,
 Nos olhos de uma criança,
 De um pai abandonado,
 Primo carnal do pecado,
 Irmão dos raios da lua,
 Com as costas seminuas
 Tatuadas de calça,
 Pedindo um pão de justiça
 Do outro lado da rua.

Vi a gula pendurada
 No peito da precisão,
 Vi a preguiça no chão
 Sem ter força de vontade,
 Vi o caldo da verdade
 Fervendo numa panela
 Dizendo: aqui ninguém come!
 Ouvi os gritos da fome,
 Mas não vi a boca dela.

Passei a noite acordado
 Sem saber o que fazer,
 Louco, louco pra saber
 Onde a fome residia
 E por que naquele dia
 Ela não foi na favela
 E qual o segredo dela,
 Quando queria pisava,
 Amolecia e Matava
 E ninguém matava ela?

No outro dia eu saio
 De novo a procura dela,
 Mas não naquela favela,
 Fui procurar num sobrado
 Que tinha do outro lado
 Onde morava um sultão.
 Quando eu pulei o portão
 Eu vi a fome deitada
 Em uma rede estirada
 No alpendre da mansão.

Eu pensava que a fome
 Fosse magricela e feia,
 Mas era uma sereia
 De corpo espetacular
 E quem iria culpar
 Aquela linda princesa
 De tirar o pão da mesa
 Dos subúrbios da cidade
 Ou pisar sem piedade
 Numa criança indefesa?

Engoli três vezes nada
 E perguntei o seu nome
 Respondeu-me: sou a fome
 Que assola a humanidade,
 Ataco vila e cidade,
 Deixo o campo moribundo,
 Eu não descanso um segundo
 Atrófiando e matando,
 Me escondendo e zombando
 Dos governantes do mundo.

Me alimento das obras
 Que são superfaturadas,
 Das verbas que são guiadas
 Pro bolsos dos marajás
 E me escondo por trás
 Da fumaça do canhão,
 Dos supérfluos da mansão,
 Da soma dos desperdícios,

Da queima dos artifícios
Que cega a população

Tenho pavor da justiça
E medo da igualdade,
Me banho na vaidade
Da modelo desnutrida
Da renda mal dividida
Na mão do cheque sem fundo,
Sou pesadelo profundo
Do sonho do bóia fria
E almoço todo dia

Nos cinco estrelas do mundo.

Se vocês continuarem
Me caçando nas favelas,
Nos lamaçais das vielas,
Nunca vão me encontrar,
Eu vou continuar
Usando o terno Xadrez,
Metendo a bola da vez,
Atrofiando e matando,
Me escondendo e zombando
Da Burrice de vocês.

ANEXO B – CORDEL: OS ANIMAIS TÊM RAZÃO

(Antônio Francisco)

Quem já passou no sertão
E viu o solo rachado,
A caatinga cor de cinza,
Duvido não ter parado
Pra ficar olhando o verde
Do juazeiro copado.

E sair dali pensando:
Como pode a natureza
Num clima tão quente e seco,
E numa terra indefesa
Com tanta adversidade
Criar tamanha beleza.

O juazeiro, seu moço,
É pra nós a resistência,
A força, a garra e a saga,
O grito de independência
Do sertanejo que luta
Na frente da emergência

Nos seus galhos se agasalham
Do periquito ao canção.
É hotel do retirante
Que anda de pé no chão,
O general da caatinga
E o vigia do sertão.

E foi debaixo de um deles
Que eu vi um porco falando,
Um cachorro e uma cobra
E um burro reclamando,
Um rato e um morcego
E uma vaca escutando.

Isso já faz um tempo
Que eu nem me lembro mais
Se foi pra lá de Fortim,
Se foi pra cá de Cristais,
Eu só me lembro direito
Da fala dos animais.

Eu vinha de Canindé
Com sono e muito cansado,
Quando vi perto da estrada
Um juazeiro copado.
Subi, armei minha rede
E fiquei ali deitado.

Como a noite estava linda,
Procurei ver o cruzeiro,
Mas, cansado como estava,
Peguei no sono ligeiro.
Só acordei com uns gritos
Debaixo do juazeiro.

Quando eu olhei para baixo
Eu vi um porco falando,
Um cachorro e uma cobra
E um burro reclamando,
Um rato e um morcego
E uma vaca escutando.

O porco dizia assim:
– “Pelas barbas do capeta!

Se nós ficarmos parados
A coisa vai ficar preta...
Do jeito que o homem vai,
Vai acabar o planeta.

Já sujaram os sete mares
Do Atlântico ao mar Egeu,
As florestas estão capengas,
Os rios da cor de breu
E ainda por cima dizem
Que o seboso sou eu.

Os bichos bateram palmas,
O porco deu com a mão,
O rato se levantou E disse:
– “Prestem atenção,
Eu também já não suporto
Ser chamado de ladrão.

O homem sim, mente e rouba,
Vende a honra, compra o nome.
Nós só pegamos a sobra
Daquilo que ele come
E somente o necessário
Pra saciar nossa fome.”

Palmas, gritos e assovios
Ecoaram na floresta,
A vaca se levantou
E disse franzindo a testa:
– “Eu convivo com o homem,
Mas sei que ele não presta”.

É um mal-agradecido,
Orgulhoso, inconsciente.
É doido e se faz de cego,
Não sente o que a gente sente,
E quando nasce e tomando
A pulso o leite da gente.

Entre aplausos e gritos,
A cobra se levantou,
Ficou na ponta do rabo
E disse: – “Também eu sou

Perseguida pelo homem
Pra todo canto que vou.

Pra vocês o homem é ruim,
Mas pra nós ele é cruel.
Mata a cobra, tira o couro,
Come a carne, estoura o fel,
Descarrega todo o ódio
Em cima da cascavel.

É certo, eu tenho veneno,
Mas nunca fiz um canhão.
E entre mim e o homem,
Há uma contradição
O meu veneno é na presa,
O dele no coração.

Entre os venenos do homem,
O meu se perde na sobra...
Numa guerra o homem mata
Centenas numa manobra,
Inda tem cego que diz:
Eu tenho medo de cobra.”

A cobra inda quis falar,
Mas, de repente, um esturro.
É que o rato, pulando,
Pisou no rabo do burro
E o burro partiu pra cima
Do rato pra dar-lhe um murro.

Mas, o morcego notando
Que ia acabar a paz,
Pulou na frente do burro
E disse: – “Calma, rapaz!...
Baixe a guarda, abra o casco,
Não faça o que o homem faz.”

O burro pediu desculpas
E disse: – “Muito obrigado,
Me perdoe se fui grosseiro,
É que eu ando estressado
De tanto apanhar do homem
Sem nunca ter revidado.”

O rato disse: – “Seu burro,
Você sofre porque quer.
Tem força por quatro homens,
Da carroça é o chofer...
Sabe dar coice e morder,
Só apanha se quiser.”

O burro disse: – “Eu sei
Que sou melhor do que ele.
Mas se eu morder o homem
Ou se eu der um coice nele
É mesmo que estar trocando
O meu juízo no dele.

Os bichos todos gritaram:
-“Burro, burro...muito bem!”
O burro disse: – “Obrigado,
Mas aqui ainda tem
O cachorro e o morcego
Que querem falar também.”

O cachorro disse: - “Amigos,
Todos vocês têm razão...
O homem é um quase nada
Rodando na contramão,
Um quebra-cabeça humano
Sem prumo e sem direção.

Eu nunca vou entender
Por que o homem é assim:
Se odeiam, fazem guerra
E tudo o quanto é ruim
E a vacina da raiva
Em vez deles, dão em mim.”

Os bichos bateram palmas
E gritaram: – “Vá em frente.”
Mas o cachorro parou, Disse:
– “Obrigado, gente,
Mas falta ainda o morcego
Dizer o que ele sente.”

O morcego abriu as asas,
Deu uma grande risada
E disse: – “Eu sou o único
Que não posso dizer nada
Porque o homem pra nós
Tem sido até camarada.

Constrói castelos enormes
Com torre, sino e altar,
Põe cerâmica e azulejos
E dão pra gente mora
E deixam milhares deles
Nas ruas, sem ter um lar.”

O morcego bateu asas,
Se perdeu na escuridão,
O rato pediu a vez,
Mas não ouvi nada, não.
Peguei no sono e perdi
O fim da reunião.

Quando o dia amanheceu,
Eu descí do meu poleiro.
Procurei os animais,
Não vi mais nem o roteiro,
Vi somente umas pegadas
Debaixo do juazeiro.

Eu disse olhando as pegadas:
Se essa reunião
Tivesse sido por nós,

Estava coberto o chão
De piúbas de cigarros,
Guardanapo e papelão.

Botei a maca nas costas
E saí cortando o vento.
Tirei a viagem toda
Sem tirar do pensamento
Os sete bichos zombando
Do nosso comportamento.

Quando hoje vejo na rua
Um rato morto no chão,
Um burro mulo piado,
Um homem com um facão
Agredindo a natureza,
Eu tenho plena certeza:
Os bichos tinham razão.

ANEXO C – CORDEL: O APELO DO CONCRIZ

(João Gomes Sobrinho – Xéxeu)



Figura 3: Disponível em <<https://apoesc.blogspot.com/2019/12/cordel-o-apelo-do-concriz-de-xexeu.html>> Acesso 2 de fevereiro de 2021

O homem quer liberdade
Para viver satisfeito
Pois de maneira nenhuma
Abre mão desse direito
Quem sabe se os passarinhos
Não pensam do mesmo jeito

Os versos que eu tenho feito
De minha propriedade
Eu agradeço ao meu pai
Porque me deu liberdade
Deu assistir trovadores
Na minha comunidade.

Minha sensibilidade
Jamais consegue olvidar
Das noites que assisti
Nestor Marinho cantar
Representando a cultura
Do povo do meu lugar.

Onde aprendi manejar
Enxada, foice e machado
Ler, escrever e contar
Mesmo sem ter estudado
Tocar viola e cantar
De repente improvisado

De pensamento voltado
Pra divina providência
Envio minha mensagem
Recebo a correspondência
Rima, métrica e oração,
Ritmo, compasso e cadência.

Quem me deu inteligência
Foi quem deu aroma a flor
É quem faz a noite calma
Banhar com lágrimas de amor
As pétalas da rosa virgem
Sem ofender o primor.

É a onde o trovador
Que tem privilégio aprende
No altar da matutina
Da lua a noite depende
Desenha quadros poéticos
Que só o poeta entende.

Os nativos compreendem
A orquestra matinal
Dos músicos da natureza
Nas frondes do vegetal
Louvando o nascer do dia
Num coreto angelical

Complementa o musical
O belo galo campina
Na Copa do juazeiro
De vez em quando clarina
Embelezando o cenário
De uma manhã nordestina.

Sobre as flores de campina
Pode se observar
Os casais de bem-te-vis
Trocando beijos no ar
Mostrando a Deus e o mundo
Que faz amor sem pecar.

Quando não quer mais voar
Sobre as flores do vergel
Nas sombras dos arvoredos
Conjuga o amor fiel
Sem gastar com camisinha
Nem horário de motel.

Representa o painel
Como manda o figurino
Com a docência dos trajes
E a composição do hino
Exibe um filme modelo
No cinema matutino.

Num feriado junino
Fui declamar num festim
Vi um concriz na gaiola
Cumprindo pena sem fim
Quando me viu começou
Cantar declamando assim.

Xexéu tenha dó de mim
Já que você tem noção
Entende bem o que eu digo
Na voz da minha canção
Em nome da liberdade
Me tire dessa prisão.

Eu não entendo a razão
Mas você é sabedor
Que eu caí por inocente
No laço do predador
Só pelo simples motivo
De ser um bom cantador.

Ausente do meu amor
Não sabe o quanto eu padeço
Essa comida eu não gosto
Essa água eu aborreço
Longe dos meus conhecidos
Perto de quem não conheço.

Nem quando cochilo esqueço
Da floresta que eu vivia
Da fruta fresca no pé
Que eu beliscava e comia
Mais a minha companheira
Na fonte clara eu bebia.

Sozinho nessa enxovia
Pensando na minha gata
Talvez essa hora esteja
Fazendo queixa a cascata
Que minha beleza está
Fazendo falta na mata.

Dessa gaiola barata
Para o convívio do mato
Posso voltar algum dia
Quando um poeta sensato
Através da minha voz
Compreender meu relato.

Xexéu publique o boato
Da minha situação
Fazendo verso capaz
De sugerir emoção
É essa a única esperança
Da minha libertação.

Quando ouvi a petição
Do concriz na solidade
Lembrei de mim que também
Choro lágrima de saudade
Porque perdi para sempre
Quem consagrei amizade.

Sinto na realidade
Que o amor é tão doce
Que a minha esposa morreu
Mas o amor estranhou-se
Continua no meu peito
Como se viva ela fosse.

A minha nau naufragou-se
Deixou-me num mar sem norte
Sujeito a qualquer momento
Uma tempestade forte
Sacudir o jangadeiro
Sobre o rochedo da morte.

Tem gente que ignora
A saudade de quem ama
Pergunte a um cidadão
O que ele sente na cama
Longe da mulher amada
Que lhe puxava o pijama.

Fiz uns versos pra o IBAMA
Do jeito que eu muito quis
O IBAMA veio urgente
Pelo o apelo que eu fiz
Arrebentou a gaiola
E libertou o concriz

Eu fiquei muito feliz
Por ver o concriz liberto
E ele muito mais ainda
Voando de bico aberto
Como quem dizia ali
Nunca mais passo nem perto.

Foi pousar no ponto certo
No meio da parentela
Encontrou a sua amante
Na mata da Micaela
Ainda ontem vi ele
Feliz da vida com ela.

O concriz fora da cela
Com a amante de lado
Reconheceu-me de longe
Cantou bonito e dobrado
Dizendo a meu entender
Poeta muito obrigado.

ANEXO D – CANÇÃO: ASSUM PRETO

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor

Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, aí, cantá mió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, aí, cantá mió

Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, aí, pudesse oiá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, aí, pudesse oiá

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, aí, dos óios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, aí, dos óios meus

(LUIZ GONZAGA. *Assum Preto*. Rio de Janeiro: RCA Victor. 1950).

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO: INVESTIGANDO SABERES

Prezado (a) aluno (a), você não será identificado neste questionário. Sendo assim, contamos com sua colaboração e sinceridade ao responder as questões:

1. Qual o seu sexo?
 Masculino. Feminino.
2. Onde você mora?
 Zona urbana. Zona rural.
3. Você gosta de ler?
 Sim. Não.

Se você marcou **sim** na questão 3, escreva sobre qual assunto você gosta de ler.

Se você marcou **não** na questão 3, escreva quais os motivos que você não gosta de ler.

4. Você acha que ler é importante? Por quê?

5. Quantos livros você leu nos últimos seis meses?
a) Nenhum. b) Um. c) Dois. d) Três ou mais.

6. Se você leu, qual foi o título do último livro lido?

7. Você gosta de ler nas aulas de Língua Portuguesa?
 Sim. Não.

Por quê?

8. Que tipos de texto você gostaria de ler nas aulas de Língua Portuguesa?

9. Você gosta de ler poesias?
 Sim. Não.

10. Você sabe o que é literatura de cordel?

() Sim. () Não.

11. Você já leu algum cordel?

() Sim. () Não.

12. Você já assistiu alguma apresentação ou declamação de poesia de cordel?

() Sim. () Não.

13. Se você respondeu **SIM** para a questão anterior, fale como foi a experiência. Você gostou ou não? Por quê?

14. Você conhece alguém que gosta ou produz poesias de cordel? Cite o nome?

15. Você gostaria de conhecer mais sobre a poesia de cordel?

() Sim. () Não.

SOBRE A ATIVIDADE: O questionário diagnóstico tem por objetivo coletar informações a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre a literatura de cordel. Além disso, possibilita verificar quais são os hábitos e interesses de leitura desses. Com base nas respostas, é possível realizar planejamentos que levem em conta o perfil leitor e conhecimento prévio dos alunos, como também, possíveis dificuldades.

APÊNDICE B - OFICINA I: POESIA DENTRO DA CAIXA

Carga horária:

3 aulas de 45 minutos.

Descrição:

Motivação para a leitura do gênero de cordel com a presença de um poeta popular da comunidade local.

Objetivos:

1. Proporcionar o contato dos alunos com o gênero cordel;
2. Despertar a curiosidade dos alunos quanto à literatura de cordel;
3. Estimular à leitura da poesia de cordel;
4. Conhecer parte da cultura popular de sua região.

Metodologia:

Apresentar a caixa de cordéis e, sem revelar o conteúdo, estimular os alunos a levantarem hipóteses e expectativas. Em seguida, apresentar os cordéis variados para os alunos, com a sugestão de levarem para casa; apresentação de poeta popular local (1 aula); realizar uma roda de conversa entre os alunos e o autor, mediada pelo professor (2 aulas).

Recursos:

1. Caixa (madeira ou papelão);
2. Folhetos de cordel;
3. Microfone;
4. Caixa de som.

Avaliação

A avaliação deverá ocorrer por meio de um questionário e deve considerar o interesse dos alunos pela leitura dos cordéis disponibilizados. Como também, a participação deles no diálogo com o poeta realizado em sala de aula, observando os comentários realizados no que diz respeito à afetividade e à estética.

Competências e habilidades alcançadas conforme a BNCC

Competência geral:

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competências específicas de Língua Portuguesa:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Habilidade:

- (EF69LP46): Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: ETAPA MOTIVAÇÃO

1. Qual o seu nome?

2. Quando a caixa foi apresentada para a turma, o que você imaginou que estivesse dentro dela?

3. Você escolheu algum cordel para levar para casa? Qual? Por quê?

4. Se não escolheu nenhum cordel, explique o motivo.

5. Qual é o assunto do cordel que você escolheu?

6. Você gostou da presença do poeta convidado na sala de aula? O que achou da declamação feita por ele? Como você se sentiu?

7. Você gostaria que houvesse mais momentos iguais a esse na aula? Por quê?

SOBRE A ATIVIDADE – O questionário deve ser aplicado após a aula-motivação e a leitura dos cordéis selecionados em sala pelos alunos. O professor pode realizar alguns comentários acerca da origem e características do cordel e como essa manifestação cultural se tornou parte da tradição literária, tendo destaque na região Nordeste.

APÊNDICE D - OFICINA II: VOZES E POESIA

Carga horária:

7 aulas de 45 minutos

Descrição:

Leitura silenciosa, leitura em voz alta e interpretação da poesia de cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco.

Objetivos:

1. Realizar a leitura em voz alta;
2. Identificar a leitura expressiva como uma das características da poesia de cordel;
3. Treinar a leitura expressiva;
4. Trocar ideias, ouvir argumentos e expressar opiniões;
5. Debater sobre as atitudes humanas que prejudicam a natureza e os seres não humanos.

Objeto de estudo:

1. Cordel *Os animais têm razão*;
2. Tirinha de George Grillo;
3. Animação MAN.

Recursos:

1. Cópias do cordel *Os animais têm razão*.
2. Projetor;
3. Aparelho de som;
4. Caixas de som.

Metodologia:

Esta oficina de leitura está dividida em quatro etapas:

1. Primeira etapa: (1 aula de 45 minutos)

Observação da leitura expressiva por parte dos alunos. Para tanto, apresentar para a turma o vídeo de Antônio Francisco declamando uma de suas poesias: “A casa que mora a fome”. Em seguida, o professor deve enfatizar a importância da leitura expressiva para a compreensão.

2. Segunda etapa: (2 aulas de 45 minutos)

Distribuir cópias do cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco e solicitar para que os alunos realizem a leitura do cordel em voz alta de modo compartilhado. Enfatizar que a postura física e as expressões faciais são elementos importantes desse processo. Propor a releitura dos textos para auxiliar na percepção do ritmo e entonação adequados.

3. Terceira etapa (2 aulas de 45 minutos)

Estabelecer uma roda de conversa na sala de aula para debater as impressões sobre a leitura do texto. Em seguida, entregar para a turma uma atividade impressa objetivando explorar a intertextualidade do cordel com a tirinha.

4. Quarta etapa (2 aulas de 45 minutos)

Apresentar a animação *MAN*, de Steve Cuts e solicitar uma pequena produção de texto sobre a vida em equilíbrio com a natureza.

Avaliação

A avaliação ocorre por meio da observação da leitura em voz alta realizada em sala de aula pelos alunos, considerando se esses perceberam a importância dos recursos sonoros na leitura expressiva dos cordéis. As atividades escritas possibilitam avaliar a compreensão individual de cada aluno, de forma a considerar a aquisição de habilidades de compreensão referentes à leitura. O professor deve observar se, na produção textual, os textos abordam a temática explorada.

Competências e habilidades alcançadas conforme a BNCC:

Competências gerais da educação básica:

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Língua Portuguesa:

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Habilidades:

- (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

- (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição, dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
- (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
- (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários, contar/recontar histórias tanto da tradição oral quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.

APÊNDICE E - ATIVIDADE I: BIOGRAFIA DE ANTÔNIO FRANCISCO

QUEM É ANTÔNIO FRANCISCO?



Figura 4: Disponível em <<https://papocultura.com.br/antonio-francisco-o-rei-do-cordel-no-brasil/>>. Acesso em 8 de janeiro de 2021

Antônio Francisco Teixeira de Melo nasceu em Mossoró/RN, em 1949. É graduado em história pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Iniciou sua carreira literária tarde, somente após 40 anos. Mas, hoje, é considerado uma das maiores revelações da poesia popular. Seu livro mais conhecido é *Dez cordéis num cordel só*, no qual o poeta retrata inúmeras situações da vida no Nordeste, além de provocar reflexões em torno dos problemas sociais, da natureza e da fé. É membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, onde ocupa a cadeira número 15, cujo patrono é Patativa do Assaré. Sua poesia é estudada nas universidades e escolas públicas.

SOBRE A ATIVIDADE - Exibir o vídeo de Antônio Francisco declamando a poesia *A casa que mora a fome*; Falar brevemente sobre a biografia do autor, destacando aspectos relevantes sobre o contexto de produção da obra; realizar leitura da mesma poesia sem expressividade e questionar os alunos sobre as diferenças entre a declamação realizada pelo poeta e a leitura sem expressividade realizada pelo professor; propor a leitura do cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco.

APÊNDICE F - ATIVIDADE II: OS ANIMAIS TÊM RAZÃO

Vamos realizar a leitura em voz alta do cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco?

Dica: primeiro leia em voz baixa, depois planeje a leitura em voz alta considerando o ritmo, as rimas e a entonação.



Figura 5: Disponível em: <https://4.bp.blogspot.com/-MJkgQw-a6TY/Wk-wzW3Ws_I/AAAAAAAAcPU/kFxnIXAjANQFJ-IdE7WMYzSg6ZRx9rgowCLcBGAs/s1600/Os%2Banimais.jpg> Acesso dia 24 de janeiro de 2021.

Os animais têm razão

(Antônio Francisco)

Quem já passou no sertão
E viu o solo **rachado**,
A caatinga cor de cinza,
Duvido não ter **parado**
Pra ficar olhando o verde
Do juazeiro **copado**.

E sair dali pensando:
Como pode a **natureza**
Num clima tão quente e seco,
E numa terra **indefesa**
Com tanta adversidade
Criar tamanha **beleza**.

O juazeiro, seu moço,
É pra nós a **resistência**,
A força, a garra e a saga,
O grito de **independência**
Do sertanejo que luta
Na frente da **emergência**

Nos seus galhos se agasalham
Do periquito ao **cancão**.
É hotel do retirante
Que anda de pé no **chão**,
O general da caatinga

E o vigia do **sertão**.

E foi debaixo de um deles
Que eu vi um porco **falando**,
Um cachorro e uma cobra
E um burro **reclamando**,
Um rato e um morcego
E uma vaca **escutando**.

Isso já faz um tempo
Que eu nem me lembro **mais**
Se foi pra lá de Fortim,
Se foi pra cá de **Cristais**,
Eu só me lembro direito
Da fala dos **animais**.

Eu vinha de Canindé
Com sono e muito **cansado**,
Quando vi perto da estrada
Um juazeiro **copado**.
Subi, armei minha rede
E fiquei ali **deitado**.

Como a noite estava linda,
Procurei ver o **cruzeiro**,
Mas, cansado como estava,
Peguei no sono **ligeiro**.
Só acordei com uns gritos
Debaixo do **juazeiro**.

Quando eu olhei para baixo
Eu vi um porco **falando**,

Um cachorro e uma cobra
E um burro **reclamando**,
Um rato e um morcego
E uma vaca **escutando**.

O porco dizia assim:
– “Pelas barbas do **capeta!**
Se nós ficarmos parados
A coisa vai ficar **preta**...
Do jeito que o homem vai,
Vai acabar o **planeta**.”

Já sujaram os sete mares
Do Atlântico ao mar **Egeu**,
As florestas estão capengas,
Os rios da cor de **breu**
E ainda por cima dizem
Que o seboso sou **eu**.

Os bichos bateram palmas,
O porco deu com a **mão**,
O rato se levantou E disse:
– “Prestem **atenção**,
Eu também já não suporto
Ser chamado de **ladrão**.”

O homem sim, mente e rouba,
Vende a honra, compra o **nome**.
Nós só pegamos a sobra
Daquilo que ele **come**
E somente o necessário
Pra saciar nossa **fome**.”

Palmas, gritos e assovios
Ecoaram na **floresta**,
A vaca se levantou
E disse franzindo a **testa**:
– “Eu convivo com o homem,
Mas sei que ele não **presta**”.

É um mal-agra-decido,
Orgulhoso, **inconsciente**.
É doido e se faz de cego,
Não sente o que a gente **sente**,
E quando nasce e tomando
A pulso o leite da **gente**.

Entre aplausos e gritos,
A cobra se **levantou**,
Ficou na ponta do rabo
E disse: – “Também eu **sou**
Perseguida pelo homem
Pra todo canto que **vou**.”

Pra vocês o homem é ruim,
Mas pra nós ele é **cruel**.
Mata a cobra, tira o couro,
Come a carne, estoura o **fel**,
Descarrega todo o ódio
Em cima da **cascavel**.

É certo, eu tenho veneno,
Mas nunca fiz um **canhão**.
E entre mim e o homem,
Há uma **contradição**
O meu veneno é na presa,
O dele no **coração**.

Entre os venenos do homem,
O meu se perde na **sobra**...
Numa guerra o homem mata
Centenas numa **manobra**,
Inda tem cego que diz:
Eu tenho medo de **cobra**.”

A cobra inda quis falar,
Mas, de repente, um **esturro**.
É que o rato, pulando,
Pisou no rabo do **burro**
E o burro partiu pra cima
Do rato pra dar-lhe um **murro**.

Mas, o morcego notando
Que ia acabar a **paz**,
Pulou na frente do burro
E disse: – “Calma, **rapaz!**...
Baixe a guarda, abra o casco,
Não faça o que o homem **faz**.”

O burro pediu desculpas
E disse: – “Muito **obrigado**,
Me perdoe se fui grosseiro,
É que eu ando **estressado**
De tanto apanhar do homem
Sem nunca ter **revidado**.”

O rato disse: – “Seu burro,
Você sofre porque **quer**.
Tem força por quatro homens,
Da carroça é o **chofer**...
Sabe dar coice e morder,
Só apanha se **quiser**.”

O burro disse: – “Eu sei
Que sou melhor do que **ele**.
Mas se eu morder o homem
Ou se eu der um coice **nele**
É mesmo que estar trocando
O meu juízo no **dele**.”

Os bichos todos gritaram:
-“Burro, burro...muito **bem!**”
O burro disse: – “Obrigado,
Mas aqui ainda **tem**
O cachorro e o morcego
Que querem falar **também**.”

O cachorro disse: - “Amigos,
Todos vocês têm **razão**...
O homem é um quase nada

Rodando na **contramão**,
Um quebra-cabeça humano
Sem prumo e sem **direção**.

Eu nunca vou entender
Por que o homem é **assim**:
Se odeiam, fazem guerra
E tudo o quanto é **ruim**
E a vacina da raiva
Em vez deles, dão em **mim**.”

Os bichos bateram palmas
E gritaram: – “Vá em **frente**.”
Mas o cachorro parou, Disse:
– “Obrigado, **gente**,
Mas falta ainda o morcego
Dizer o que ele **sente**.”

O morcego abriu as asas,
Deu uma grande **risada**
E disse: – “Eu sou o único
Que não posso dizer **nada**
Porque o homem pra nós
Tem sido até **camarada**.

Constrói castelos enormes
Com torre, sino e **altar**,
Põe cerâmica e azulejos
E dão pra gente **morar**
E deixam milhares deles
Nas ruas, sem ter um **lar**.”

O morcego bateu asas,
Se perdeu na **escuridão**,
O rato pediu a vez,
Mas não ouvi nada, **não**.

Peguei no sono e perdi
O fim da **reunião**.

Quando o dia amanheceu,
Eu desci do meu **poleiro**.
Procurei os animais,
Não vi mais nem o **roteiro**,
Vi somente umas pegadas
Debaixo do **juazeiro**.

Eu disse olhando as pegadas:
Se essa **reunião**
Tivesse sido por nós,
Estava coberto o **chão**
De piúbas de cigarros,
Guardanapo e **papelão**.

Botei a maca nas costas
E saí cortando o **vento**.
Tirei a viagem toda
Sem tirar do **pensamento**
Os sete bichos zombando
Do nosso **comportamento**.

Quando hoje vejo na rua
Um rato morto no **chão**,
Um burro mulo piado,
Um homem com um **facão**
Agredindo a **natureza**,
Eu tenho plena **certeza**:
Os bichos tinham **razão**.

SOBRE A ATIVIDADE – Organizar a sala em círculo; distribuir cópias do cordel *Os animais têm razão*; orientar os alunos para realizar a primeira leitura de modo silencioso, para que possam planejar a leitura em voz alta; solicitar a leitura em voz alta pelos alunos de modo compartilhado (cada aluno realiza a leitura de uma estrofe do poema, seguindo a ordem das cadeiras em círculo).

APÊNDICE G – ATIVIDADE III: DISCUTINDO A TEMÁTICA

Leia a tirinha abaixo de George Grillo, traduzida por Albert Rocha e responda às questões.

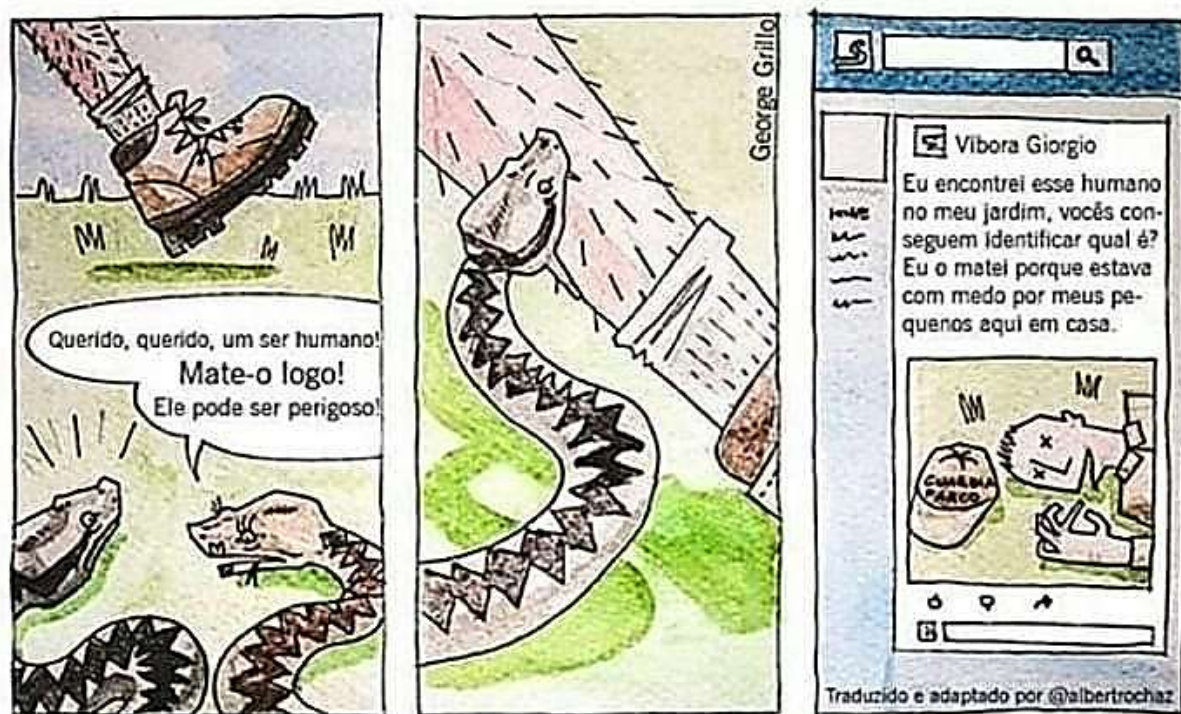


Figura 6: Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/EzhJ8iBXsAAQL3j?format=jpg&name=900x900> Acesso dia 24 de janeiro de 2021.

1. A partir da observação da imagem:
 - a) Descreva o que está sendo representado na tirinha.
 - b) O que torna a tirinha engraçada?
2. O que justifica o medo que as serpentes possuem em relação ao homem?
3. Considerando que no chapéu da vítima tem a expressão “guardaparco” (traduzida para a língua portuguesa significa **guarda-florestal**), matar o homem foi uma boa solução? Por quê?
4. Ações violentas contra animais irracionais, sem considerar as possíveis consequências, faz parte da natureza humana? Justifique sua resposta considerando o que nos difere dos outros animais.

5. É possível perceber semelhanças entre a tirinha e o cordel *Os animais têm razão*? Caso sim, indique quais?
6. No que diz respeito ao cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, os personagens retratados no cordel são animais que falam, esse recurso é conhecido como personificação. Você conhece outro tipo de texto que faz uso desse recurso?
7. Leia os versos abaixo retirados do cordel.

É certo, eu tenho veneno,
Mas nunca fiz um canhão.
E entre mim e o homem,
Há uma contradição
O meu veneno é na presa,
O dele no coração.

- a) Como podemos explicar, a partir da leitura do cordel, a expressão “veneno no coração”? Justifique sua resposta.
- b) Considerando o “veneno do coração” e o veneno da serpente, qual é mais letal para a vida e para as relações sociais? Por quê?
8. No cordel, os animais apresentam queixas sobre o homem construídas a partir de características marcantes atribuídas aos próprios animais. Dentre as razões apresentadas, há alguma que mais chamou sua atenção? Qual? Por quê?

SOBRE A ATIVIDADE: A leitura da tirinha pode ser feita de modo individual, para, posteriormente, cada questão ser discutida coletivamente em sala de aula. Possibilitar para que todos os alunos possam participar da discussão, respeitando o turno da fala dos colegas.

APÊNDICE H – ATIVIDADE IV: PRODUÇÃO DE TEXTO



A poesia de cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco, e a animação *MAN*, de Steve Cutts, retratam um desequilíbrio entre o homem, o meio ambiente e os animais. Você acha que é possível viver em equilíbrio com a natureza? Escreva um pequeno texto expressando sua opinião. Se quiser, também pode ilustrá-lo com um desenho.

Figura 7: Criada em:

<<https://www.hypeness.com.br/2013/05/essa-animacao-vai-te-deixar-com-vergonha-de-pertencer-a-raca-humana/>> Acesso em 9 de janeiro de 2021

SOBRE A ATIVIDADE – O professor deve reproduzir na sala de aula o vídeo *MAN*, de Steve Cutts e solicitar para que os alunos observem as ações do homem representado na animação; após a exibição da animação, propor a produção de texto considerando a temática da vida em equilíbrio com a natureza; explicar para os alunos que a produção pode ser em prosa ou em verso e distribuir o material impresso com a proposta de produção.

Material complementar:

Animação *MAN*, de Steve Cutts. Disponível em <

<https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaICIU>> Acesso dia 28 de janeiro de 2021.

APÊNDICE I - OFICINA III: RESSIGNIFICANDO CANTOS

Carga horária:

8 aulas de 45 minutos

Descrição:

A partir da leitura do cordel *O apelo do concriz*, de João Gomes Sobrinho e a apreciação da canção *Assum preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, que trata da temática da violência cometida contra os animais, de modo mais específico os pássaros concriz e assum preto, os alunos são convidados a expressarem suas opiniões, estabelecendo um debate na sala de aula sobre a temática explorada nos textos.

Objetivos:

1. Participar de práticas de recepção e leitura de obras literárias e outras manifestações artísticas (música) por meio de rodas de leitura.
2. Identificar a temática explorada nos textos trabalhados na aula;
3. Analisar os efeitos de sentido e a intertextualidade entre o cordel e a canção;
4. Identificar os valores sociais em textos literários;
5. Produzir um debate sobre a violência cometida contra os animais;
6. Trocar ideias, ouvir argumentos e expressar opiniões.

Objetos de estudo:

Cordel: *O apelo do concriz*;

Canção: *Assum preto*.

Recursos:

1. Cópias do cordel *O apelo do concriz*;
2. Cópias da letra da canção *Assum preto*;
3. Atividades impressas;
4. Aparelho de som;
5. Caixa de som.

Metodologia:

Esta oficina de leitura está dividida em três etapas:

1. Primeira etapa: (2 aulas de 45 minutos)

Motivar os alunos para a leitura do cordel *O apelo do concriz* e a canção *Assum preto*, para tanto a percepção auditiva será estimulada por meio do canto dos pássaros concriz e assum reproduzidos em sala de aula. Explicar que os pássaros serão os personagens principais dos textos a serem lidos.

2. Segunda etapa: (3 aulas de 45 minutos)

Distribuir as cópias do cordel *O apelo do concriz*, de Xexéu. Professor e aluno realizam a leitura do cordel em voz alta na sala de aula. Iniciar, em tom de conversa, um debate acerca das impressões e sentidos do texto lido. Realizar comentários sobre Xexéu, destacando alguns dados biográficos. Questionar os alunos sobre as semelhanças entre o cordel e o texto da oficina anterior: *os animais têm razão*. Em tom de conversa discutir algumas questões referentes à leitura do cordel.

3. Terceira etapa: (3 aulas de 45 minutos)

Distribuir a letra da canção *Assum preto* impressa e reproduzi-la utilizando o aparelho de som na sala de aula. Questionar se os alunos identificam aspectos semelhantes entre a canção em foco e o cordel *O apelo do concriz*. Comentar um pouco sobre a biografia de Luiz Gonzaga. Realizar atividade de leitura explorando a intertextualidade entre as duas manifestações artísticas. Possibilitar o debate acerca dos efeitos de sentido do cordel e da canção

Avaliação

A avaliação é contínua, isto é, deve considerar a participação dos alunos em todas as etapas desenvolvidas durante a oficina. O roteiro de discussão realizado em sala de aula possibilita ao professor observar se os alunos identificam e compreendem a intertextualidade entre cordel e canção, como também, se desenvolveram uma visão crítica sobre a temática explorada nos textos. As atividades escritas, possibilitam avaliar se os alunos identificam e compreendem as variações presentes nos textos objetos de estudo, refletindo sobre os diferentes usos da língua.

Competências e habilidades alcançadas conforme a BNCC:

Competências gerais da educação básica:

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Língua Portuguesa:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam

em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Habilidades

- (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
- (EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas

próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

- (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas, quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, trailer honesto, vídeos-minuto, dentre outros.
- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
- (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliteraões etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
- (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

APÊNDICE J – ATIVIDADE V: QUE CANTO É ESSE?

Já sabemos que o som reproduzido na aula se trata do canto de passarinhos. Mas, você consegue identificar o dono de cada canto? Escreva “primeiro” para o pássaro que você julgar ser o dono do primeiro canto e “segundo” para o pássaro que você julgar ser o dono do segundo canto. Aliás, você sabe qual o nome dos pássaros nas imagens abaixo? Discuta com seus colegas, além do canto, tente descobrir o nome de cada um deles.



Figura 8: Disponível em: <
<https://www.sobreospassaros.com.br/galeria-de-fotos-do-passaro-curruapiao/>> Acesso em 10 de janeiro de 2021



Figura 9: Disponível em <
<https://i.pinimg.com/originals/2f/52/28/2f5228e8d9cf34b90dd111f787a64165.jpg>> Acesso em 10 de janeiro de 2021

Como você se sentiu ao ouvir o canto dos pássaros?

SOBRE A ATIVIDADE – Ao dar início a atividade, o professor deve explicar para a turma que o silêncio é fundamental. Em seguida, reproduz o canto dos pássaros

(assum e concriz) na sala de aula por meio de um aparelho de som; distribui a atividade impressa, solicitando para que os alunos descubram qual pássaro é dono de cada canto reproduzido. O professor pode permitir que os alunos dialoguem uns com os outros e construam hipóteses quanto ao canto dos pássaros e seus respectivos donos. Após isso, revelar a resposta correta e explicar aos alunos que o canto dos pássaros tem relação com as próximas leituras a serem realizadas na sala de aula. Concretizada a atividade, o próximo passo é a leitura do cordel *O apelo do concriz*, de Xexéu.

Material complementar:

- Canto do concriz: Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=sKLCZhkW8tl>> Acesso em 9 de janeiro de 2021
- Canto do assum preto: Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=R06iPKIR5cl>> Acesso em 9 de janeiro de 2021

APÊNDICE K – ATIVIDADE VI: QUEM FOI XEXÉU?

QUEM FOI XEXÉU?



Figura 10: Disponível em <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/o-canto-alegre-dos-versos-de-xexa-u/441562>> Acesso em 10 de janeiro de 2021

João Gomes Sobrinho, nasceu em 1938 no sítio Lajes, município de Santo Antônio-RN, onde viveu até a sua morte em 2019, aos 81 anos de idade. Na infância já demonstrava muita inteligência voltada para a poesia e recebeu da plateia o apelido de Xexéu, pois cantava muito bem, assim como o passarinho cantador do Nordeste. Xexéu fez muitas apresentações de cultura popular. Em 1986 ficou viúvo, sua primeira esposa faleceu o deixando com onze filhos. Enquanto vivo, foi reconhecido como Patrimônio Imaterial da Cultura Popular do Rio Grande do Norte, através da Lei 9.032/2007 do Registro do Patrimônio Vivo. Pertenceu a Academia Norte-rio-grandense de Literatura de Cordel (ANLiC), onde ocupou a cadeira número 30, cujo patrono é o poeta Luiz Souza da Costa Pinheiro. Suas poesias se destacam pela temática em torno da preservação da natureza.

SOBRE A ATIVIDADE – O professor deve propor a leitura do cordel *O apelo do concriz*, em sala de aula, de forma compartilhada, na qual cada aluno realiza a leitura de uma estrofe. Em seguida, pode realizar alguns questionamentos referentes ao cordel, a fim de dar início a discussão em sala: sobre qual o assunto abordado no cordel; quais sentimentos a cordel provoca; qual a expressão, verso ou estrofe, que mais chamou atenção; o que esperavam do cordel quando, na oficina anterior, ouviram o canto dos pássaros; se o canto expressa alegria ou tristeza. Falar brevemente sobre a biografia do autor, enfatizando o contexto de produção da obra e a relevância que o autor possui no universo da literatura de cordel.

APÊNDICE L - ATIVIDADE VII: TEXTO E IMAGEM

VAMOS CONVERSAR?



Figura 11 – Disponível em: <https://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/07/2019/03/12/luan-santana-na-obra-engaiolados-1552405071344_v2_1476x1772.jpg> Acesso em: 24 de janeiro de 2021

A imagem acima é protagonizada pelo cantor Luan Santana em uma campanha desenvolvida pela Ampara Silvestre em defesa dos animais. O que vem a sua mente ao observá-la? É possível manter alguma relação entre ela e o cordel *O apelo do concriz*? Qual?

SOBRE A ATIVIDADE - (Após a leitura do cordel *O apelo do concriz*, em sala de aula) Propor que a observação da imagem seja realizada individualmente e em silêncio, para que cada aluno possa ter a sua percepção em relação à imagem. As questões devem ser discutidas em tom de conversa na sala de aula. Oportunizar para que todos os alunos possam participar desse momento, respeitando o turno da fala de cada um. Outros questionamentos podem ser realizados a fim de enriquecer a discussão, por exemplo:

- O cordel *O apelo do concriz*, defende o direito dos pássaros à liberdade. Você concorda com essa ideia? Por quê?
- Você acha que o homem representado na imagem está feliz? E quanto ao concriz representado no cordel?
- O que você entende por liberdade?
- Existe a possibilidade de ser feliz sem liberdade? Por quê?

APÊNDICE M – ATIVIDADE VIII: LUIZ GONZAGA

LUIZ GONZAGA: O REI DO BAIÃO



Figura 12: Disponível em: https://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2020/04/359569_002.jpg Acesso em 25 de janeiro de 2021.

Luiz Gonzaga foi um grande músico brasileiro, nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu-PE, no dia 13 de dezembro de 1912. Aos 13 anos comprou sua primeira sanfona. Em 1930 fugiu de casa e alistou-se no Exército, na cidade de Fortaleza. Em 1939, vai morar no Rio de Janeiro. Com sua sanfona toca todo tipo de música valsa, choro, tango, entre outros ritmos famosos da época. Mas, em 1940, começa a tocar músicas dos sanfoneiros do sertão nordestino. Participou de programas como calouro recebendo diversos prêmios. A primeira reportagem sobre Gonzaga é publicada em 1941, na revista carioca *Vitrine*, com o título *Luiz Gonzaga, o Virtuoso do Acordeom*. Gravou diversas músicas, sempre buscando cantar e gravar músicas nordestinas. Foi a procura de um parceiro nordestino e encontrou o advogado cearense Humberto Teixeira, parceria essa que durou cinco anos e rendeu a música *Asa Branca*, canção de sucesso considerada até hoje como um hino nordestino. Entre 1948 e 1954, Luiz Gonzaga morou em São Paulo, de onde viajava para todo o país. O seu sucesso não parou mais. Lutou durante seis anos contra um câncer de próstata e, no dia 2 de agosto de 1989, faleceu vítima de parada cardíaca

SOBRE A ATIVIDADE - Essa atividade propõe a reflexão sobre os maus-tratos contra os animais a partir da intertextualidade entre o cordel e a letra da canção *Assum preto*. Para tanto, o professor deve entregar aos alunos cópias a letra da canção *Assum preto*, de Luiz Gonzaga. Em seguida, reproduzi-la utilizando um aparelho de som na sala de aula. Após apreciarem a canção, o professor pode falar sobre Luiz Gonzaga, destacando a sua importância para a cultura brasileira e, principalmente, para a região Nordeste. Orientar os alunos para se expressarem

livremente, desde que respeitem o turno de fala dos colegas. O professor pode intervir com perguntas, ou se preferir, pode seguir o roteiro de discussão abaixo:

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

- Questionar os alunos qual o assunto tratado no cordel *O apelo do concriz*.
- Questionar quais os sentimentos que se pôde observar no cordel e como os alunos se sentiram ao lê-lo.
- Chamar a atenção dos alunos para os aspectos semelhantes entre cordel *O apelo do concriz* e a canção *Assum preto*. Questioná-los se percebem essas semelhanças entre os textos e quais são elas.
- Perguntar aos alunos o que pensam sobre justiça e se acham justo um pássaro ser preso em uma gaiola apenas por cantar bem. Também é importante possibilitar para que a discussão explore outras situações que envolva outros animais além dos pássaros, como por exemplo, os zoológicos ou tráfico de animais silvestres.
- O eu-lírico da canção afirma que seria melhor estar preso a uma gaiola a estar cego. Promover uma discussão em torno dessa afirmação, se concordam com ela. E o que acham sobre a cegueira do pássaro ser apresentada como um tipo de prisão e quais os motivos que levam a esse pensamento apresentado na canção.
- Tanto no cordel como na canção há momentos em que o eu-lírico se identifica com o pássaro. Questionar aos alunos quais sentimentos são compartilhados por homem e animal no cordel e na canção.
- Na canção, o assum preto é vítima de um ato violento realizado pelo homem. Questionar os alunos como se sentem diante desse tipo de violência. Se já presenciaram atos violentos contra os animais e o que pensam sobre os motivos que levam o homem a cometer tais ações.
- Solicite que os alunos levantem ideias a fim de mudar a situação retratada na canção e no cordel.

Material complementar:

Canção Assum Preto, de Luiz Gonzaga. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=g2nbs-wPNmA>> Acesso em 28 de janeiro de
2021.

APÊNDICE N – ATIVIDADE IX: TEXTO E LINGUAGEM

Após a leitura da letra da canção *Assum preto*, de Luiz Gonzaga, responda às questões abaixo:

1. Um poeta, ao escrever, pode atribuir ao eu-lírico diversos sentimentos, como alegria, tristeza, leveza, mágoa, saudade, revolta, medo, amor, brandura e muitos outros. Quanto aos sentimentos, o que se pôde observar na canção *Assum preto*? O que você sentiu ao ouvi-la?
2. Uma das características da poesia de cordel é a proximidade com a oralidade. Ou seja, é possível identificar, na maioria das poesias de cordel, variações da língua, a exemplo da linguagem peculiar utilizada no sertão nordestino. Na canção *Assum preto* também podemos verificar essas variações. Releia a letra da canção abaixo e escreva as palavras ou expressões que chamam mais sua atenção.

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, aí, canta de dor

Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, aí, cantá mió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, aí, cantá mió

Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, aí, pudesse oiá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, aí, pudesse oiá

Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, aí, dos óios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, aí, dos óios meus

(LUIZ GONZAGA. *Assum Preto*. Rio de Janeiro: RCA Victor. 1950).

3. Cite outras expressões que você conhece e que são utilizadas no lugar onde você vive e que talvez pessoas de outras regiões não as conheçam.
4. Você acha que é possível alguém ser hostilizado pelo modo de falar? O que você entende por preconceito linguístico?

SOBRE A ATIVIDADE - Essa atividade objetiva verificar o tipo de linguagem presente na canção, possibilitando que os alunos reconheçam a variedade da língua utilizada. O professor deve orientar os alunos para destacarem palavras ou expressões que sejam parecidas com o modo de falar do sertanejo nordestino. Explicar que não há certo ou errado, mas, dependendo do contexto, adequação ou inadequação.

APÊNDICE O - OFICINA IV: POESIA COMPARTILHADA

Carga horária:

9 aulas de 45 minutos

Descrição:

Produção de vídeos pelos alunos cujo conteúdo seja a declamação de poesias de cordéis feita por eles e uso das redes sociais no intuito de compartilhar o material produzido, objetivando pôr em prática o aprendizado referente à leitura expressiva da turma, como também apresentar o gênero para alunos de outros públicos além do ambiente escolar.

Objetos de ensino:

Cordéis selecionados pelos alunos.

Objetivos:

1. Declamar poesias de cordel, explorando a leitura expressiva;
2. Utilizar ferramentas online que possibilitem apresentar o gênero cordel para um público que esteja além da escola;
3. Valorizar a apreciação da literatura de cordel, promovendo a leitura e a declamação de poemas;
4. Contribuir com a conscientização sobre a relação do homem para com a natureza.

Recursos:

1. Internet
2. Instrumentos musicais;
3. Material impresso;

Metodologia:

Descobrir qual rede social mais utilizada pelos alunos através de uma conversa em sala de aula. Selecionar a rede social mais adequada para disponibilizar os vídeos produzidos pela turma. Solicitar para que os alunos façam uma seleção de poesias de cordéis a serem declamados, cuja temática esteja na relação do homem para com o meio ambiente, natureza e mundo animal (3 aulas).

Orientar e organizar a leitura oralizada, gravar as leituras ou declamações em curtos vídeos para serem compartilhados nas redes sociais. (6 aulas)

Avaliação

A avaliação será contínua, ao longo do processo das atividades realizadas, as quais contemplam as habilidades de leitura e compreensão. O professor deve perceber como cada aluno tem avançado no que se refere a leitura expressiva ou declamação do texto poético, considerando aspectos como a entonação, ritmo, pausas e expressividade, com também, se compreendem os sentidos do texto.

Competências e habilidades alcançadas conforme a BNCC:

Competências gerais da educação básica:

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competências específicas de Língua Portuguesa:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos,

interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Habilidades:

- (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, contar/recontar histórias tanto da tradição oral quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO: QUAL É A REDE SOCIAL DO MOMENTO?

QUAL É A REDE SOCIAL DO MOMENTO?

1. Qual o seu nome?

2. Qual das redes sociais abaixo você mais utiliza no seu cotidiano?



Facebook ()



WhatsApp ()



YouTube ()



Instagram ()



Nenhuma ()



Outra () Qual?

3. Na sua opinião, que rede social é a melhor opção para compartilhar vídeos produzidos pela turma com declamações de poesias de cordéis?

SOBRE A ATIVIDADE - O questionário deve ser aplicado objetivando colher informações a respeito da rede social mais utilizada pelos alunos. Explicar aos alunos sobre a atividade de gravar suas leituras, ou declamações de poesia em vídeos. O professor pode criar um perfil para a turma na rede social selecionada. Em seguida, solicitar que os alunos pesquisem e façam uma seleção de cordéis que abordem a relação entre homem, natureza e mundo animal, na perspectiva ecológica. É importante possibilitar também espaço para os alunos que desejarem utilizar produções próprias. O próximo passo é orientar a leitura oralizada. O

professor pode auxiliar os alunos na edição dos vídeos, caso esses tenham dificuldades.

Sugestão de aplicativos (Android) para edição de vídeos:

- a) Magisto
- b) KineMaster