



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

JOELMA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE CORDEL

**Campina Grande – PB
2018**

JOELMA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE CORDEL

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

Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande – PB
2018

S586f Silva, Joelma Célia Vieira da.
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel / Joelma
Célia Vieira da Silva. – Campina Grande, 2018.
160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".
Referências.

1. Formação de Professores – Folhetos de Cordel. 2. Literatura de
Cordel. 3. Leitura Literária – Folhetos de Cordel. I. Alves, José Hélder
Pinheiro. II. Título.

CDU 377.8:087.6(043)

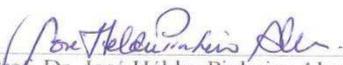
JOELMA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE CORDEL

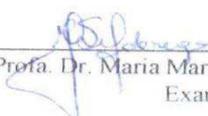
Dissertação submetida à comissão
examinadora, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 27.07.2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves - UFCG
Orientador



Prof. Dr. Maria Marta dos Santos S. Nobrega - UFCG
Examinadora Interna



Prof. Dr. Alyere Silva Farias - UFPB
Examinadora Externa

Prof. Naelza de Araújo Wanderley
Suplente interna

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua bondade e amor.

A minha mãe, amor incondicional.

A minha família pelo apoio e compreensão.

Aos amigos que conquistei, no decorrer desses dois anos de curso, Roseana, Airla, Márcia, Sandra, Daniel, Verônica, Sandrelle. Obrigada pelas trocas de experiências e por compartilhar os aprendizados e dificuldades dessa caminhada.

A Marina, amiga de sempre. Sou grata a Deus por ter encontrado você no meu caminho. Obrigada pela parceria e amizade.

A Sonayra Medeiros pelas contribuições que foram importantes para a construções desse trabalho. Minha gratidão.

A Delane Lourenço, amiga e comadre, obrigada pela amizade.

A Valdir Vieira, namorado e amigo de todas as horas, obrigada pelo incentivo e paciência.

As colaboradoras e colegas de trabalho, agradeço imensamente por aceitarem partilhar comigo os seus conhecimentos e por toda vivência com a literatura.

Ao meu querido mestre, Helder Pinheiro pela paciência e sabedoria na orientação desse trabalho.

As professoras...Marta Nobrega, que com sua simplicidade sempre tem muito a nos dizer e a Alyere Farias que aceitou prontamente o convite para participar da banca, dando valiosas contribuições. Meu muito abrigada!

As professoras Naelza Wanderley, Márcia Tavares, Valéria Andrade, Raquel Junqueira e ao Professor Marcelo Barros que contribuíram com valiosos momentos de aprendizado.

Estendo também, a minha gratidão, a todos os amigos que de alguma forma torceram por mim na realização desse sonho.

RESUMO

Elegemos como objeto de estudo para essa pesquisa a formação do professor-mediador em leitura literária. A questão que norteou o trabalho foi a seguinte: A leitura de folhetos de cordel pode contribuir na formação de professoras-leitoras? Objetivo geral estabelecido foi o de investigar a contribuição da literatura de cordel para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram: questionários, gravações em áudio, registros em diários de pesquisa e registros fotográficos. Elaboramos um curso de formação continuada em literatura para as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhou-se com uma metodologia pautada em encontros de formação que tinham como eixo a leitura e discussão de diferentes textos literário, com predominância de folhetos de cordel. Fundamentamo-nos em reflexões teóricas e metodológicas de Bordini e Aguiar (1988), sobretudo quando propõe uma metodologia de abordagem do texto literário centrada no leitor. Também buscamos em Iser (1999) e Jauss (1979) um aprofundamento no que se refere à recepção do texto literário. Tardif (2014) nos respaldou na compreensão do processo de formação, a partir dos saberes dos professores e como potencializá-los. No âmbito do ensino da literatura de cordel, apoiamo-nos nas reflexões e sugestões de Marinho e Pinheiro (2012). Como resultados, apontaremos, primeiro, a descoberta e a (re)descoberta da literatura numa perspectiva mais lúdica por parte das colaboradoras. A partir desta experiência, destacamos os reflexos das oficinas de leitura literária na prática cotidiana das professoras participantes. Percebe-se que o processo de formação, quando se dá de modo continuado, lançando mão de uma metodologia interativa na vivência dos textos literários, valorizando os saberes das professoras e refletindo sobre a prática da realidade do ensino, pode contribuir para transformação dos mediadores e suas práticas.

Palavras-chave: Formação de professor. Leitura literária. Literatura de cordel.

ABSTRAC

We elected the formation of teacher-mediator in literary reading as the study object for this research. The question that went into the work was: Can the reading of string leaflets contribute to the formation of teacher-readers? The general objective was to investigate the contribution of string literature to the formation of teachers of initial series of elementary school. The instruments used to collect the data were questionnaires, audio recordings, records in journals of research and photographic records. We developed a continuing education course in literature for the teachers of the initial series of elementary school. It worked with a methodology based on training meetings that had as focus the reading and the discussion of different literary texts with predominance of leaflets of string. We are based on theoretical and methodological reflections of Bordini and Aguiar (1988), especially when proposing a methodology to approach the literary text centered on the reader. We also seek in Iser (1999) and Jauss (1979). A deepening with regard to the reception of the literary text. Tardif (2014) supported us in the understanding of the training process from the knowledge of the teachers and enhance them. As part of the teaching of string literature we supported the reflections and suggestions of Marine and Pine (2012). As a result, we pointed the discovery and rediscovery of literature in a more playful perspective on the part of the collaborators. From this experience, we highlighted the reflections of the workshops of literary reading in the daily practice of the participants. It was understood that the process of formation when it is given in a continuous way, launching an interactive methodology in the experience of the literary texts and the value of the teachers ' know-how and reflection on the practice the reality of the teaching can be modified.

Key Words: Teacher Training – Literary reading – string literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: RESUMO - CARGA HORÁRIA DA INSTITUIÇÃO - UEPB	41
QUADRO 2: EMENTA - LITERATURA INFANTIL-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO	42
QUADRO 3: RESUMO - CARGA HORÁRIA DA INSTITUIÇÃO - UVA	42
GRÁFICO 1: OBRAS E OS GÊNEROS LITERÁRIOS QUE COSTUMAM LER	49
GRÁFICO 2: FREQUÊNCIA DE TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA	54
GRÁFICO 3: MODO DE REALIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	56
GRÁFICO 4: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA DE CORDEL	64
FOTOGRAFIA 1: PROFESSORAS REUNIDAS NO PRIMEIRO ENCONTRO	67
FOTOGRAFIA 2: MATERIAL ENTREGUE AS PARTICIPANTES DAS OFICINAS	68
FOTOGRAFIA 3: CONFECÇÃO DE DOBRADURAS DE BORBOLETAS	72
FOTOGRAFIA 4: OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA	73
FOTOGRAFIA 5: RODA DE LEITURA, TURMA DA PROFESSORA C	76
FOTOGRAFIA 6: ALUNOS DA PROFESSORA B, NO PÁTIO DA ESCOLA	78
FOTOGRAFIA 7: SEGUNDA OFICINA DE LEITURA	83

SIGLAS

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FIP – Faculdades Integradas de Patos

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

PNAIC – Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa

PMCG – Prefeitura Municipal de Campina Grande

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

POSLE – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SAEB – Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretária de Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	15
1 DELINEANDO SABERES:	15
LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	
1.1 Contando experiências	15
1.2 Estética da Recepção e o leitor literário	19
1.3 Método Recepcional: um caminho para a formação do leitor	21
CAPÍTULO 2	24
2 LITERATURA, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1 A Literatura e o mediador	24
2.2 Professores mediadores de leitura literária e a escola	27
2.3 Formação continuada: ressignificação dos saberes	31
CAPÍTULO 3	38
3 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA: SABERES QUE SE CRUZAM	38
3.1 A pesquisa e os instrumentos	38
3.2 O campo de atuação e as colaboradoras	39
3.3 Vozes que ecoam: o que dizem as professoras sobre a leitura literária?	46
3.4 O que sabem os professores sobre a Literatura de Cordel?	56
3.5 Oficinas de leitura literária: Da teoria à prática	64
3.5.1 Formação: reflexões e vivências	66
3.6 A recepção: “é uma leitura que não cansa”	73
3.6.1 A leitura deleite na prática das colaboradoras	74
3.6.2 Do utilitarismo a humanização: reflexo da experiência na prática das participantes das oficinas	80
3.7 “Aprender brincando e recitando”	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	101
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

As escolas públicas que atendem as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental têm a função de formar leitores, por isso as professoras dessa modalidade de ensino necessitam de formação para lançar mão de estratégias que favoreçam o contato dos educandos com os diversos textos. Acreditamos ser relevante abrir as portas das escolas públicas para que cheguem aos alunos textos literários, como por exemplo, os advindos da Literatura de Cordel.

A partir de uma experiência realizada na turma de 3º ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, com a literatura de cordel em uma escola pública no município de Campina Grande – PB, vimos a riqueza que é trabalhar os poemas com as crianças. O estudo culminou no trabalho de conclusão do curso da pesquisadora¹. Essa experiência aconteceu em 2012 e, a partir daí, a literatura de Cordel passou a ser um aporte de leitura na prática pedagógica e na vida. Atuando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na época da experiência, contribuiu para que as crianças se aproximassem dos textos literários. Hoje, atuando como Supervisora Educacional, na mesma modalidade de ensino, a pesquisadora faz parte do quadro de funcionários da escola campo de estudo e tem como uma de suas atribuições orientar ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas professoras.

A escolha do nosso público alvo deveu-se à percepção da necessidade de formar professores leitores de textos literários capazes de formar leitores, tendo como ponto de partida os folhetos de cordel. As ações nas oficinas de leitura tinham como objetivo, formar leitores multiplicadores. Portanto, a pergunta que norteou nossa pesquisa foi: A leitura de folhetos de cordel pode contribuir na formação de professoras leitoras? Dessa forma, a proposta de pesquisa consistiu em promover uma formação continuada para professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em leitura literária tendo como ponto de partida os folhetos de Cordel.

O objetivo geral desse estudo foi investigar a contribuição da literatura de cordel para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e os objetivos específicos foram: 1. mapear as experiências de leituras literárias das colaboradoras, 2. vivenciar com elas

¹ SILVA, Joelma Célia Vieira da. VIVÊNCIAS COM POESIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: bichos, pássaros e insetos. Campina Grande, PB. 2012. O referido trabalho é um relato de experiência da vivência em sala de aula com os livros: *O menor espetáculo da Terra*, Santos (2009) e *Pássaros & bichos na voz de poetas populares*, Pinheiro (org.), realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande-PB.

a leitura de cordel que tematiza os animais, 3. formular, com os docentes, sugestões de abordagem de folhetos para sala de aula e 4. refletir sobre as propostas aplicadas por elas.

Ao favorecer a formação em serviço, buscamos aliar as oficinas ao tempo em que elas estavam presentes na instituição para reuniões de planejamentos. O material que utilizamos na formação foi pensado para que as professoras pudessem, também, lançar mão em suas aulas com as crianças. A escolha da temática *Os animais* foi intencional, pois através de observações percebemos que as crianças tem uma aproximação com esse universo.

O nosso estudo se insere no paradigma qualitativo da pesquisa científica, que é caracterizado pelo foco descritivo e interpretativo dos dados, com o intuito de promover uma interação, uma aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo. Nesse paradigma, a descrição é um elemento fundamental, uma vez que é através dela que o pesquisador desenvolve e faz as observações necessárias ao seu objeto de estudo.

Segundo afirmam Strauss e Corbin (2008, p.23), “[...] a pesquisa qualitativa faz referência a qualquer tipo de pesquisa na qual os dados não são alcançados através de meios estatísticos, da quantificação”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas - mudança na qualidade de um estado para o outro -, comportamentos, interações, enfim, sobre as relações e movimentos sociais - investiga os fatores que podem provocar à mudança. Os dados para essa pesquisa foram coletados a partir de pesquisa bibliográfica, tabulação de dados de questionários, observações e registros audiovisual, anotações em diários de pesquisa.

Essa dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, abordaremos saberes experienciais e teóricos. Dividimos em três partes: inicialmente foram abordadas algumas experiências no campo da literatura a nível de pós-graduação, como as dissertações de Moura (2009) Santo Jr. (2014) e Silveira (2009). A partir das dissertações observamos caminhos para a aplicabilidade dos textos literários na escola, como também a formação do professor. Já no segundo tópico discorreremos sobre a estética da recepção e a sua contribuição para formar o leitor literário; para tanto, refletimos sobre situações que envolvem o leitor diante do texto. No último tópico desse capítulo, discutimos o método recepcional e caminhos para a formação do leitor literário. Baseado nas contribuições de Bordini e Aguiar (1988), discorreremos sobre o método recepcional que se constitui no cruzamento entre o “familiar e o novo”.

O segundo capítulo, trata sobre a literatura, mediação e formação de professores. Nesse momento discorreremos sobre a leitura literária aliada ao processo de formação do professor. Esse segundo capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro, apresenta os professores mediadores de leitura literária e a escola, mostrando um pouco das experiências dos mediadores, tendo como cenário, o espaço escolar. No segundo discutiremos sobre a literatura e o mediador, retratando possibilidades para experimentar novas vivências. Já o último momento desse capítulo, refletiremos sobre a formação continuada e como é possível a ressignificação dos saberes. Nele retratamos a relação que os professores possuem com seus saberes a partir das reflexões de Tardif (2014).

No terceiro e último capítulo, discutiremos sobre a experiência de formação relacionadas as vivências das professoras como mediadoras de leitura literária. A discussão da experiência será relatada em nove tópicos: sendo o primeiro, um breve relato sobre a pesquisa e os instrumentos utilizados. Já no segundo, apresenta o campo de atuação e as colaboradoras, nesse tópico, busca-se situar o leitor sobre o campo da pesquisa e quem são essas colaboradoras; no terceiro, as colaboradoras relatam suas experiências com a leitura literária; o quarto tópico, nesse momento, abordaremos questões que dizem respeito ao conhecimento das participantes sobre a literatura de cordel; nos tópicos, quinto e sexto, discorreremos sobre as oficinas de leitura literária e relatamos os encontros de formação dos docentes; o tópico sexto está dividido em dois subtópicos, neles refletiremos sobre as experiências de formação aliadas a prática docente. O sétimo e último tópico, debateremos sobre as mudanças observadas nos métodos de ensino das colaboradoras, a partir da vivência com as oficinas de leitura literária.

Por fim, nas considerações finais trazemos resultados, os aprendizados inerentes ao ato da pesquisa, a reflexão da pesquisadora sobre questões abordada na dissertação e contribuições do estudo.

CAPÍTULO 1

1 DELINEANDO SABERES: LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

No entrelaçamento dos conceitos teóricos sobre a literatura e a formação do leitor literário são ressaltadas ideias que caminham para o estudo da literatura nas escolas. Neste capítulo, daremos enfoque ao método recepcional que, apoiado em conceitos centrais da Estética da recepção, prioriza o leitor e suas vivências no processo da formação leitora.

1.1 . Contando experiências

Observando pesquisas já realizadas no PÓSLE (UFCG) sobre a literatura de cordel e formação de leitores, trazemos algumas questões que acreditamos ser relevantes e que, de alguma forma, aproximam-se da nossa temática. Diversos olhares para um objeto de pesquisa ajudam a entender como outros pesquisadores chegaram aos seus resultados e de que forma podem trazer contribuições para nossa construção teórica.

A princípio procuramos trabalhos na área da formação docente. Em seguida, experiências com folhetos de cordel na sala de aula e, por fim, formação de leitores de poemas. Dentre as dissertações lidas, abordaremos as que mais se aproximam do nosso objeto de estudo.

Na dissertação de Santos Jr. (2014), intitulada *A literatura de Cordel e a Formação Continuada de Professores*, o autor constata que a literatura de cordel ainda se encontra distante da sala de aula, seja pela falta de uma abordagem metodológica adequada, seja pela ausência da literatura de cordel na formação acadêmica docente. A experiência foi realizada com professores licenciados em Letras, atuantes no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba, o mesmo discuti as ideias de Pinheiro (2013) sobre abordagem metodológica para o ensino de literatura nessa modalidade.

(...) o problema do professor com o trabalho do texto literário não é somente de abordagem metodológica, é também de dedicação profissional e, principalmente, na visão da autora, de mudança de programa curricular das Universidades, ao formar profissionais, e nas escolas, de abordagem literária. Entre essas duas dicotomias, segundo a autora, encontra-se uma real necessidade de se promover uma formação continuada do professor de ensino básico, uma vez que por mais estruturado que seja um curso de licenciatura de Letras, este profissional não está formado, pois não há tempo hábil para tal concepção. (PINHEIRO 2013 apud SANTOS Jr. 2014, p.77)

Os autores defendem a formação continuada para professores da educação em literatura, uma vez que os cursos em licenciatura em Letras não dão conta dessa formação. Deste modo, observa-se que há uma predileção por textos cristalizados² pelos livros didáticos como enfatiza Colomer (2007), essa preferência é constituída no âmbito educacional, “estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias (p. 34)”. Essa afirmativa simboliza uma das dificuldades da inserção dos textos literários na escola. Cosson 2013, por sua vez, reflete sobre a atuação do professor de literatura no Ensino Médio.

O professor de literatura de Ensino Médio, por sua vez, precisa conciliar a formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras com os programas curriculares baseados na história literárias. Além disso, enfrenta o desinteresse crescente dos alunos pela leitura e, especial, pela leitura canônica, muitas vezes distante temática e linguisticamente de seu horizonte cultural (p.18).

As reflexões dos autores apontam para relação entre a formação do professor versus sua prática pedagógica. Eles consideram essa relação conflituosa, pois acreditam que a formação inicial do docente ainda está distante do seu exercício profissional. No entanto, é importante salientar que as dificuldades relacionadas ao trabalho docente apresentadas pelos estudiosos podem ser superadas à medida que o professor compreenda que o seu saber tem uma relação íntima com o seu trabalho, conforme destaca Tardif (2017), “o saber está a

² Por conceitos e concepções cristalizados deve-se entender todo discurso que esteja “engessado”, que seja homogeneizante, aquilo que se chama em Análise do Discurso de paráfrase discursiva. A paráfrase, o inverso da polissemia, seria um conjunto de ideias cuja origem é desconhecida e que continuam sendo repetidas por muitos sujeitos (discursivos) a partir daquilo que é definido em determinadas formações discursivas. A paráfrase consiste no retorno aos mesmos espaços do dizer (ORLANDI, 2001a, p. 36) e praticamente não representa quaisquer alterações ou rupturas em termos ideológicos. <http://www.ple.uem.br> – acesso em 01 de julho de 2018 - MANFIO, Edio Roberto. Alguns conceitos e concepções cristalizados que aparecem em desenhos animados. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1299-1306.

serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com seus saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p.19)”. Sendo assim, a atitude de superação do profissional diante das dificuldades está relacionada ao que o autor menciona, o *saber-fazer*.

Sobre a literatura de cordel nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental destacamos a experiência de Moura (2009), que por sua vez, apresenta o trabalho de dissertação, intitulado *Brincando com a bicharada: a leitura de sextilha e folhetos no ensino fundamental I*. A autora destaca a relevância do trabalho com a literatura de cordel no espaço escolar. Ela ainda, enfatiza que a leitura realizada com esse tipo de literatura é um atrativo a mais para as crianças, porque é possível dinamizar essa leitura numa perspectiva mais lúdica.

[...] avaliamos positivamente a experiência e acreditamos que tenha sido significativa para as crianças, visto que algumas delas aprenderam versos de cor, tiveram uma vivência prolongada de leitura e experimentaram a leitura de uma perspectiva mais lúdica (MOURA, 2009, p.118).

Por meio da literatura de cordel se desenvolve o gosto pela leitura, mas é necessário favorecer esses espaços na sala de aula. A autora traz em suas considerações gerais, reflexões sobre a importância da literatura de cordel na formação de leitores: “[...] é possível afirmar que a literatura de cordel tem uma contribuição na formação dos leitores, visto que possui, assim como todo texto literário de qualidade, ritmo, sonoridade, inventividade e fantasia” (MOURA, 2009, p. 118).

Vimos que nessa modalidade de ensino a atuação do pedagogo, diferentemente do profissional de Letras, recebe minimamente a formação necessária para o trabalho com a leitura de literatura, no entanto é esse profissional que vai apresentar e inserir os textos literários, no contexto escolar, para as crianças. Segundo Cosson (2013).

O professor de literatura das séries iniciais do Ensino Fundamental e da educação infantil enfrenta o dilema de conciliar o literário com o pedagógico, sem deixar de observar questões de ordem tão distinta quanto o material de confecção da obra; o formato favorável ao seu manuseio; a fonte empregada na impressão; a inteligibilidade sintática e lexical do texto; a elaboração imagética das ilustrações em termos de cores e formas, e outros tantos elementos em um mar de publicações. Sem uma formação específica de literatura, esse professor tende a reduzir o aspecto literário *ao exercício da imaginação e da fantasia*, quando não privilegia a oportunidade de através da obra *introduzir algo que deseja ensinar a seus alunos*. (p.20, grifos nossos)

O autor aponta dois caminhos que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem seguir. Vale salientar que não estamos aqui para fazermos pré-julgamentos do que está certo ou errado, mas é necessário frisar que o desconhecimento de saberes pertinentes ao ensino da literatura por parte do docente pode acarretar numa prática fragmentada. Essa falta de conhecimento por parte do professor tende a comprometer a vivência do aluno com a leitura literária. A utilização dos textos literários como pretextos para trabalhar conteúdo pode ser uma dessas práticas que torna a literatura refém do pragmatismo. Essa postura adotada pelo professor poderá provocar o recuo do leitor iniciante diante das obras literárias, pois ele associará a leitura literária a atividades que considera árdua.

Continuando nossa exemplificação, abordaremos o trabalho de dissertação de Silveira (2009), cujo título é *Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização*, temos o resultado de uma experiência de leitura com alunos da alfabetização.³ Para a autora, o estudo possibilitou um olhar diferenciado para as abordagens dos textos poéticos com crianças:

(...) nos ensinou que as crianças tendem a reportar a poesia para sua experiência real, elas chamam os objetos para o concreto e dialogam com eles; a partir daí surgem reações inesperadas que muitas vezes nos surpreendem. Não existe uma receita pronta, um modelo a ser copiado, para que o gosto pela leitura de poemas seja despertado em nossos alunos. É preciso que tenhamos sensibilidade para selecionarmos a metodologia e o texto adequado para cada comunidade de leitores. A exemplo do que vivenciamos, não basta escolhermos um poema de qualidade, antes disso, devemos planejar nossas atividades e pensarmos os textos a partir do horizonte de expectativas do grupo (SILVEIRA, 2009, p. 8).

Silveira (2009) em seu relato enfatiza a importância da preparação do professor para que o trabalho com a literatura aconteça de forma efetiva na sala de aula. A sensibilidade e o conhecimento do horizonte de expectativa dos alunos são fatores primordiais nessa ação. Ela coloca que *não existe uma receita pronta, um modelo a ser copiado*. Nesse sentido nos alertam Marinho e Pinheiro (2012) o que existem são sugestões que poderão ser adaptadas de acordo com a “experiência pessoal de cada leitor” (p.129).

Observando os trabalhos apresentados percebemos que há diferença em relação ao nosso objeto de estudo. Em nossa dissertação a figura central é o professor mediador de leitura literária das séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo assim, estudos como esses

³ Utiliza-se 1º ano do Ensino Fundamental

trazem contribuições significativas para a nossa pesquisa, pois discute a formação do professor e seus saberes, a leitura literária e a recepção do leitor, a literatura de cordel e as experiências significativas com poemas na alfabetização. Questões como essas são válidas, porque refletir sobre as experiências de outros pesquisadores nos revela não só as dificuldades encontradas no transcorrer da pesquisa, mas também a superação diante do trabalho realizado com os textos literários.

Na nossa dissertação trabalhamos com a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em leitura literária, que consistiu justamente em ofertar esta formação e relatar tal experiência.

1.2 Estética da Recepção e o leitor literário

A teoria da Estética da Recepção apresenta reflexões que são essenciais para o entendimento de algumas situações que envolvem a recepção do leitor diante do texto. A partir de alguns questionamentos: “o que significa a experiência estética, como ela tem-se manifestado na história da arte, que interesse pode ganhar para a teoria contemporânea da arte?” (JAUSS, 1979, p. 43). Iniciamos as discussões que conduzem para compreendermos um pouco dos horizontes de expectativas do leitor em questão.

Jauss (1979) chama a atenção para o fato de que a experiência com a arte, especificamente com a literatura, não deverá ser apenas dos especialistas no assunto, mas de todos:

(...) a experiência relacionada com a arte não pode ser privilégio dos especialistas e a reflexão sobre as condições desta experiência tampouco há de ser um tema exclusivo da hermenêutica filosófica ou teológica” (JAUSS, 1979, p. 45).

O autor defende a ideia de que todos poderão sentir algo, ter uma experiência diante de uma obra de arte. A experiência estética se dá no contato com a obra (no experimentar), para Jauss (1979), “consiste na diferenciação entre o ato de recepção e o de interpretação”, como podemos constatar no trecho abaixo:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (JAUSS, 1979, p.46).

Diante dessa perspectiva, o texto é feito para apreciação do leitor e não para ser interpretado à primeira vista. A experiência do contato com a obra é modificada pelo olhar do apreciador. Sendo assim, o conceito de belo, de acordo com a Estética da Recepção, está pautado nas experiências do sujeito. Porque a experiência estética, como nos coloca Jauss (1979), é pessoal e move diversos sentimentos:

[...] a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (aisthesis) e em um reconhecimento perceptivo (anamnesis): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (katharsis) (JUASS, 1979, p.65).

O autor nos revela que a experiência em contemplar o mais trágico acontecimento poderá causar o mais profundo prazer. Segundo o autor, a experiência estética é constituída a partir das categorias (aisthesis, anamnesis, katharsis) elencadas por Jauss (1979), as quais assumem o caráter de prazer. Por fim, vale destacar que as reflexões apresentadas pelo autor acerca da experiência estética e do prazer estético são constituídas a partir do contato “homem e obra”.

Iser (1999) dialoga com as ideias de Jauss (1979), uma vez que, suas discussões se concentram nas condições de interação entre o “leitor e o texto”. A perspectiva de Iser (1999) aponta para essa relação como “Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; e este, por sua vez, é afetado por tal processo” (p.97); essa relação o autor denomina de “recíproca de interação”. Diante da obra “o não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções” (ISER, 1999, p.106). O leitor é impulsionado a participar dos acontecimentos do texto e imaginar o não dito com o que é significado. Dessa forma, acontece a interação do leitor com o texto, como afirma Iser (1999):

Assim, cenas triviais podem expressar uma surpreendente e profunda capacidade de viver. E isto não se manifesta verbalmente no texto senão provém do enlace de texto e leitor. Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e de ocultar. O não dito estimula o ato de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se refere (ISER, 1999, p.106).

Conforme as considerações do teórico, percebemos que essa “dialética de mostrar e ocultar” é o que regula a interação entre leitor e texto, fazendo com que, muitas vezes, o leitor aja dentro do escrito tendo sua atividade controlada pelo próprio texto, ou seja, pelo que é mostrado nas construções textuais.

A partir de conceitos fundamentados na Estética da Recepção, Bordini e Aguiar (1988) elaboraram um método de abordagem do texto literário que tem contribuído para a formação de leitores. Elas articulam conceitos básicos dos teóricos, agora voltados para o trabalho com a leitura literária, sobretudo no contexto escolar. É do que falaremos a seguir.

1.3 Método Recepcional: um caminho para a formação do leitor

A formação do leitor literário na escola, conforme Bordini e Aguiar (1988), necessita ser inserida numa “proposta transformadora de educação”. Segundo o entendimento das autoras, a partir do projeto de educação que a escola assume, pode ofertar aos leitores obras que lhes proporcionem experiências significativas e que incentivem o hábito da leitura. “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor e que levantem questões significativas para eles (p.18)”. O reconhecimento que o leitor tem com a obra, seus interesses e expectativas são fatores que, a princípio, levam o leitor a se aproximar do texto literário.

A perspectiva de abordagem do Método Recepcional é oferecer para o leitor o que já é do conhecimento dele, isto é, o que atende ao seu horizonte de expectativa, para depois apresentar o novo, dessa forma favorecendo o alargamento do horizonte de expectativa desse leitor. Essa construção é apoiada no debate constante, em suas diversas abordagens com diversos públicos, partilhando conhecimento.

Se o historicismo positivista entende o fenômeno literário como determinado pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.81).

Diante da afirmativa, percebemos que o método recepcional utiliza abordagem diferente do método tradicional, o qual trata o leitor de forma universal, usando o mesmo parâmetro para todos que esperam do leitor uma reação engessada, única, desconsiderando a experiência de cada um. Por outro lado, “o método recepcional de ensino de literatura enfatiza

a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86).

Dessa forma, são oferecidos para o leitor, primeiramente, textos literários próximos de sua realidade, para depois apresentar outros textos que não sejam conhecidos dos leitores. Para as autoras, a recepção é concebida como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da Estética da Recepção.

O método recepcional avalia que o sucesso do ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados, a saber:

1. Efetuar leituras compreensivas e críticas;
2. Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
3. Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
4. Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social
(BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86).

A avaliação efetiva da recepção e experiência estética de cada um servirá como um equalizador para a formação do leitor literário. Pensar em literatura não é só pensar na obra, mas na experiência que o leitor terá com a leitura. Bondini e Aguiar (1988) refletem sobre a questão:

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86).

A leitura literária se constitui no diálogo do leitor com o texto, na experiência a ser vivida através da obra. Sendo essa interação, aqui chamada de *processo de recepção textual*, considerada a *participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra*. Essa *autonomia da obra*, segundo nosso entendimento, se caracteriza como independente das experiências de leitura, e sempre terá elementos fundamentais que constituirão seu teor composicional e sua essência.

O método recepcional, segundo Bordini e Aguiar (1988), é “eminente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a

atuação do aluno como sujeito da História” (p.86). As autoras oferecem alguns elementos para refletirmos sobre o cenário de atuação com folhetos de cordel em sala de aula. O método favorece um olhar para a performance do leitor no ato da leitura oral e durante o debate, pois esse sujeito está em constante interação com os demais, para tanto, não recebe só uma comunicação, “o leitor sofre uma transformação” (KEFALÁS, 2012, p.99).

Escolhemos o método recepcional como aporte metodológico para a experiência, pois acreditamos que a preocupação como ponto de vista do leitor é de fundamental importância, uma vez que, “a base de sua teoria defende a ideia do relativismo histórico e cultural, já que está fundamentalmente convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária, dentro do processo histórico” (BORDINI; AGUIAR, 1988 apud FOKKEMA & KUNNE – IBISCH, 1977, P.138). Assim como é relevante anunciar a importância da escolha do método a ser trabalhado nessa intervenção, consideramos importante também, destacar que não seguiremos as etapas do método em absoluto, pois entendemos que para essa experiência, algumas dessas etapas não são tão necessárias à medida o nosso estudo não está fechado ao método. Levamos em consideração as necessidades do grupo, suas experiências e o tempo da realização do evento.

CAPÍTULO 2

2 LITERATURA, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo refletiremos alguns caminhos que são trilhados pelos professores mediante os seus saberes e ações de mediação da leitura literária no espaço escolar. Abordaremos esses caminhos em tópicos, sendo o primeiro *A literatura e o mediador*, o segundo *Professores mediadores de leitura literária e a escola* e, por fim, *Formação continuada: ressignificação dos saberes*.

2.1 A Literatura e o mediador

A ideia de que a leitura literária pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida uma compreensão que tem muitos adeptos, pois nas experiências relatadas por Petit (2009)⁴ constatamos que as pessoas leem por diversas razões, mas quando pensamos em literatura temos o entendimento de que a leitura literária é um caminho para experimentar novas vivências. Mediante essa concepção, a leitura literária nos é apresentada por um olhar diferenciado do habitual, daquele que vislumbra a leitura de um modo geral, principalmente, do universo escolar, das aulas de linguagem, que impõem a leitura como atividade mecanizada e que precisa ser apreendida em seus códigos e estruturas. Segundo Petit (2009, p. 22), a leitura literária não é ensinada, mas sim transmitida:

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, é o que demonstram vários estudos. Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa.

⁴ É importante destacar que os experimentos realizados por Petit (2008 e 2009) não são do contexto da escola, mas seus relatos contribuem para estudos sobre a leitura literária e a formação do leitor no âmbito escolar.

Conforme a autora, a aquisição da leitura literária se dará em modo de descoberta de si mesmo, quando o sujeito vislumbra suas histórias nas entrelinhas do texto. É nessa interação (leitor/texto) que se constitui o processo de aquisição/transmissão da leitura.

Mesmo compreendendo que a formação leitora tem seu primeiro passo no seio familiar, é importante salientar que nem todos os jovens e crianças têm esse contato inicial com a leitura na família, pois muitos deles são oriundos de famílias que não possuem essa tradição. Para que esses futuros leitores sejam apresentados ao mundo dos livros é necessário que frequentem as instituições oficiais destinadas à formação leitora ou espaços sociais que difundem a cultura letrada, como: escolas, igrejas, centros culturais, bibliotecas, entre outros.

Em alguns hospitais e prisões, que também são instituições frequentadas por jovens leitores, existem projetos que levam os mediadores de leituras literárias a frequentar esses espaços. Nesses lugares, se imagina que a literatura tem um papel importante para cada um, pois são espaços que a fragilidade humana fica mais evidente. Para muitos desses jovens (enfermos/ reclusos), a literatura tem um “dizer” e um “sentir”. As experiências vividas por eles são, muitas vezes, marcadas por dores, perdas, angústias. A leitura literária torna-se uma fuga da realidade, alívio para muitos sofrimentos. Ela torna-se, também, um elemento de conforto para alguns excluídos da sociedade.

Segundo Petit (2009), “experiências literárias compartilhadas” ocuparam e ocupam um lugar de relevância na formação do leitor, independente da região geográfica em que vivem. Diversas experiências organizadas por mediadores de leitura, profissionais como professores, bibliotecários, artistas, escritores, editores, psicólogos, trabalhadores sociais e humanitários, entre outros, têm contribuído para aproximar o leitor dos textos literários. As vivências com a leitura literária têm sido válidas, pois, muitas vezes, possibilitam a crianças e jovens, que nunca tiveram acesso à leitura literária, o primeiro contato com as obras. A participação nesse espaço de cultura é muito importante para a formação do leitor de literatura, uma vez que também permite a interação com outros leitores.

Muitas dessas experiências se constituem no ambiente escolar, pois existem obrigatoriedades que impulsionam a criança a frequentar o espaço de formação oficial. Mas, vale ressaltar que a ida a esses espaços não garante o acesso, de forma efetiva, à experiência com a leitura literária. Essa vivência dependerá muito do mediador (professor), do seu conhecimento e formação. Como podemos observar, no relato de experiência de uma jovem, citado por Petit (2009), que conheceu a leitura na escola:

[...] esses jovens só conheciam a leitura na escola, o que não lhe trazia boas lembranças: “A escola foi uma experiência sem valor”, comenta Val, “a leitura obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolo. Assim, logo anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada” (PETIT, 2009, p.39).

Jovens e crianças que frequentam escolas e outros espaços que conduzem a experiências literárias “provêm de sociedades onde é a tradição oral, muito mais do que a escrita, que fornece as balizas, os recursos que tornam possível a associação entre a experiência particular e as representações compartilhadas” (PETIT, 2009, p.25), o que favorece as transmissões dos saberes de um povo. Porém, muito se tem perdido dessa tradição oral. É necessário buscar os espaços em que a cultura oral esteja presente, pois ela simboliza a identidade de um povo.

Quem são esses mediadores de leitura literária? O que carregam consigo? Esses mediadores, segundo Petit (2009, p.29),

tratam-se muitas vezes de pessoas engajadas em lutas sociais e para quem o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação constitui um direito excessivamente desprezado. Assim como a apropriação da literatura. Ela lhes parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos. (PETIT, 2009, p.29).

Notamos que esses mediadores de leitura literária são pessoas envolvidas com a literatura, leitores engajados *em lutas sociais* que acreditam que o acesso à cultura é um direito de todos. O respeito pelo seu ouvinte e o cuidado de levar as obras literárias a lugares aos quais muitos não teriam acesso, já demonstra que carregam consigo o desejo de mudança da sociedade. Eles podem contribuir com algumas reflexões oferecidas a partir das leituras realizadas, pois levam a literatura onde ela não está ou não teria nenhuma chance de estar. Através dos textos literários, os mediadores tentam sensibilizar e levar um pouco de conforto, para muitos que necessitam de um pouco de sonho para viver.

Mediadores assumem um papel importante na formação do leitor. Não é uma biblioteca, tampouco uma escola, mas pessoas que estão à frente desses prédios, desses acervos. Como afirma Petit (2008):

É *um professor, um bibliotecário* que, levado por sua paixão, transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido (p.166, grifos da autora).

É necessário construir pontes para transportar os jovens leitores para espaços (escolas, bibliotecas, feiras literárias) que favoreçam, cada vez mais, acesso à leitura literária. Eles carecem de estímulos para irem adiante. “Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto” (PETIT, 2008, p.179).

A perspectiva de Petit (2008) nos remete para a transformação do horizonte de expectativa que, na perspectiva da estética da recepção consiste na “assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88). As pesquisas de Petit (2008) vão ao encontro das de Bordini e Aguiar (1988) que formulam o método recepcional.

A partir da experiência com textos conhecido pelo aluno/leitor é preciso lançar mão de novos textos para ampliação de seus horizontes, pois conforme Bordini e Aguiar.

O texto, quanto mais distante do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver, de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.87).

As autoras discutem que o texto precisa causar uma certa estranheza ao leitor, apresentar algo novo para ele, pois só desse formar ampliará seu universo vivencial.

É importante destacar que as experiências de Petit (2008), elencadas nesse tópico, aconteceram em espaços sociais em que os mediadores foram ao encontro do seu leitor. Já a nossa experiência acontece em um espaço formal, a escola. Entendemos que a formalização do espaço requer do professor mediador um esforço maior, pois deverá existir uma relação de conquista. Não basta só o professor gosta de ler, mas é necessário ir além. Ele necessita ter uma formação adequada para trabalhar os textos literários com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Professores mediadores de leitura literária e a escola

Pensar as questões de leitura na escola pressupõe, também, pensar a escola como um todo, e principalmente, os seus mediadores. A formação dos mediadores de leitura literária no contexto escolar é de fundamental importância, pois eles precisam conhecer estratégias que permitam acionar mecanismos que favoreçam a mediação e, por conseguinte, a vivência da leitura literária. O perfil do professor e o seu conhecimento sobre o objeto de ensino são elementos primordiais no fazer pedagógico. Leal (1999) apresenta, em suas reflexões, a fragilidade do conhecimento do professor mediante o ensino e discute que o “formador de leitor”, muitas vezes, não domina seu objeto de ensino, conforme explica:

se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor, enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que ele pretende ensinar (LEAL, 1999, p. 263).

A formação do professor *se encontra fragilizada*, e, por isso, muitos têm dificuldades de compreender seus saberes e, como consequência, cometem equívocos fazendo uso de estratégias que não são favoráveis à formação de leitores. É sabido que as condições do meio favorecem ou não essa formação, por isso que o formador precisa conhecer as competências necessárias para agir sobre seu objeto de trabalho. Nesse sentido, é pertinente questionar, assim como problematiza Leal (1999, p. 263-264): “É possível ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? ”. Para a autora, entre aprender a ler e ensinar a ler existem distâncias e necessidades a serem preenchidas, sendo o conhecimento do domínio do objeto a ser ensinado muito importante para o professor, assim como saber o que está fazendo e conhecer o seu leitor – esses são fatores preponderantes à prática educativa. Conforme afirma Leal (p. 264), “saber ler não significa saber ensinar a ler”. Paiva (2013), por sua vez, afirma que as realizações de leituras e reflexões acerca das mesmas são elementos-chave para a formação dos mediadores de leitura:

Isto porque constato, ao longo dos anos, o quanto é fundamental o investimento no sujeito leitor e na identificação de suas maneiras de ler para que, de fato, ele se forme de modo adequado para futuras práticas de mediação no contexto em que atuam/atuarão. A prática cotidiana constata, assim como confirmam as teorias sobre leitura, que o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura (p. 49).

Como nos é relatado pela autora, o convívio com a leitura literária diária é o caminho para o desenvolvimento do hábito de leitura. Já Leal (1999) considera a ideia de que o sujeito precisa ser reconhecido em sua integralidade diante do processo de ensino e que o conhecimento é a base para a orientação. Ou seja,

O aluno, sujeito cognitivo sede de conflitos oriundos de diferentes lugares, é o sujeito leitor que, de alguma forma, necessita ser orientado: primeiro, porque tem uma experiência, uma memória, um conhecimento que precisa ser respeitado; segundo, porque tem valores construídos no contexto sócio-cultural; e terceiro porque pode refletir, abstrair a partir dessa memória e desses valores (LEAL, 1999, p.265).

Conforme a autora, a *memória*, os *valores* e a capacidade de abstração são elementos que movem todo processo de leitura. O sujeito leitor tem na memória a base de suas experiências que são revisitadas no ato da leitura. Os conhecimentos de cada um precisam ser respeitados para que os leitores possam se reconhecer a partir do que leem. Considerando esse conjunto de nuances do processo de leitura, o mediador precisa estar atento para saber o que oferecer a seu leitor, pois um texto que atenda ao seu horizonte de expectativa se tornará um texto mais atrativo para o aluno, conforme discorre Bodirni e Aguiar (1988).

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que o orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que lhe apresenta no enquadro de seu horizonte de valores (p.87).

Segundo as autoras, respeitar a prerrogativa de que o leitor é *munido de referências* é essencial para o professor que pretende tornar a leitura significativa para seus alunos, pois o leitor é constituído de saberes que o move para suas escolhas.

Dialogando com o método recepcional, Leal (1999) discorre, ainda, sobre a importância da postura metodológica adotada pelo professor no processo de ensinar a ler. Ela evidencia que, costumeiramente, o aluno é posto diante de um texto para ler, mas que não sabe o “para que ler”. É preciso deixar bem claro ao aluno o objetivo daquela leitura. A autora retrata o fato de a informação vir primeiro, a qual denomina de “princípio de visibilidade na leitura”. Nessa perspectiva, complementa que:

Aquele que ensina a ler deve compreender que tem um esforço a fazer diante daquele que aprende também. Quando um aluno de posse de um texto, perguntar: professor, ler para quê, é preciso que o professor saiba dizer o que espera dele. Para isso é que é preciso que o professor tenha clareza com o que pretende para determinada atividade (LEAL, 1999, p.265).

Conforme a reflexão da autora, é preciso repensar a ideia de leitura em algumas salas de aula, pois a imagem equivocada que muitos educadores têm sobre a leitura tem causado uma lacuna na formação desses leitores. O processo de ensino requer também esforço do professor. O profissional de ensino que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática. Inicia-se no planejamento das aulas. O mediador precisa traçar objetivos claros do que pretende atingir e, em seguida, selecionar o material para leitura e ler, anteriormente, para se apropriar do seu objeto de ensino. A mediação de leitura ocorrerá durante o transcorrer das aulas, dirigida pelos objetivos pretendidos e levando em consideração “o conjunto de habilidades, que precisa ser sistematizado e organizado, respeitando o processo de constituição do leitor” (LEAL, 1999, p. 266).

Diante do texto, é preciso que o aluno compreenda a flexibilidade da linguagem e que, em cada leitura, existe a possibilidade de uma nova descoberta. É importante que o aprendiz entenda algo fundamental: “não repetimos os mesmos gestos. O que vale para um texto não vale para o outro – a depender do objeto com o qual leio” (LEAL, 1999, p. 267). Na perspectiva da autora, ler é realizar gestos diferentes, portanto a cada leitura realizada, se vive uma nova experiência de leitura literária.

O professor mediador de leitura, “aquele que se dispõe a ensinar a ler sabe que não pode se excluir do debate, que não pode se negar a enfrentar os conflitos e procurar identificá-lo com seus valores dentro de uma sociedade que prima pela autonomia” (LEAL, 1999, p. 268). Assim, é necessário ensinar a ler e também a refletir sobre a linguagem “– a que tem o poder de velar, desvelar, de construir, de mostrar, por isso, o que temos e somos de mais terrível e de mais belo” (LEAL, 1999, p. 268). Portanto, entendemos que a leitura é capaz de transformar o sujeito na integralidade e o debate fomentará a construção de valores no que tange à ética e à cidadania. A leitura e o debate são ações que deverão estar presentes nas salas de aula, pois são elementos preponderantes para a prática do professor mediador de leitura literária.

Nas escolas públicas, até 2015, chegaram livros de literatura, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). As obras enviadas para as escolas passaram pelo crivo de especialistas da área. Mesmo sendo obras de qualidade, segundo os critérios de seleção do

PNBE, se não tiverem direcionamentos adequados, não alcançam os objetivos pretendidos pelas propostas de ensino de literatura. Sendo assim, para que a leitura literária chegasse à escola de fato, não apenas em livros, seria importante que a formação do mediador fosse concretizada com as competências necessárias para atuação nessa área.

Os saberes dos docentes, inquestionavelmente, são muitos. Mesmo assim se faz necessário ressignificar esses conhecimentos, adotando uma postura reflexiva diante deles. Conforme Pinheiros e Ramos.

Ler literatura seria uma forma de educar pela experiência, já que a educação literária considera o sujeito na sua individualidade e particulariza modos de acesso ao conhecimento, propiciando e atualizando vivências e construindo saberes a partir delas. Em síntese, a presença da literatura na escola e por extensão na vida dos sujeitos seria uma forma de contribuir efetivamente para uma educação emancipatória (2013, p.31).

As autoras enfocam, nesse sentido, a necessidade da leitura literária na escola como uma prática emancipatória da educação. Por conseguinte, destacamos a importância da leitura e a formação continuada dos docentes como forma de ressignificação dos saberes.

2.3 Formação continuada: ressignificação dos saberes

No cenário educacional existem muitas discussões sobre a formação do professor nos dias atuais. Pesquisas⁵ realizadas nesse âmbito nos mostram que houve alguns avanços na formação docente, porém foram observadas algumas dificuldades em relação aos avanços nas condições de trabalho nas escolas. Nesse contexto, que articula essa dinâmica de formação, independente das condições de trabalho, os professores que têm formação possuem ferramentas primordiais para alavancar o ensino.

Na formação inicial do Pedagogo, tem se observado, como práticas de algumas universidades, o ensino pautado em concepções tracionais que vem sendo mantido por instituições que insistem em permanecer com seus currículos engessados, e, dessa forma, desconsiderando as demandas necessárias para a formação docente na atualidade. As universidades têm formado os licenciados para exercerem funções técnicas em sua área de competência, no entanto, tem deixado a desejar na formação docente, no que tange a leitura

⁵GATTI, Bernadete. *Diálogos/formação de professores*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc>>. Acesso em: 17 out. 2017; GARRIDO PIMENTA, Selma. *Formação e Profissionalização Docente*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI>>. Acesso em: 17 out. 2017.

literária. O professor necessita chegar às escolas mais preparado para exercer a sua prática pedagógica. É bem visível que existe um distanciamento entre a prática e a teoria ensinada nas universidades, como esclarece Tardif (2017, p.270),

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando na maioria das vezes que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

A formação inicial é primordial, no entanto, esse saber é limitado e se faz necessário à sua continuidade em serviço. A formação humana e profissional faz parte da identidade do professor, sendo a troca de experiências com os parceiros de trabalho um fator relevante na consolidação do aprendizado.

Existem ações que favorecem as mudanças no que tange à formação inicial dos professores, porém ainda muito lentas. A maioria dos currículos não acompanha a dinâmica contemporânea, por isso é necessário passar por uma reestruturação. O curso de Pedagogia⁶, por sua vez, tinha a intenção de formar o pedagogo para atuar nas “Escolas Normais”, escolas de formação pedagógica. Então, quando o professor precisava ser formado para assumir as salas de aulas de educação infantil e as séries iniciais da educação básica, eram criadas estratégias para minimizar a deficiência da estrutura curricular. A falta de um currículo bem estruturado acarretou uma formação inicial com lacunas a serem preenchidas. Vale salientar que já houve várias mudanças na composição do formato dos cursos, porém muitos dos professores que atuam hoje se formaram há alguns anos a partir de um currículo incompleto. Sendo assim, alguns deles têm dificuldade em compreender os saberes do seu grupo.

A relação que os professores estabelecem com os seus saberes ocorre de maneira fragilizada, de acordo com afirmação de Tardif (2002), pois muitos não se reconhecem diante dos seus próprios conhecimentos:

[...] *o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes.* Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. [...] *embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos*

⁶ Destaco o curso de Pedagogia por fazer parte da experiência com professores formados neste curso, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

saberes que possui e transmite. [...] o status particular que os professores conferem aos seus saberes, experiências, já que, como veremos, estes últimos constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional (TARDIF, 2002, p. 33, grifos do autor).

A discussão levantada pelo autor se direciona para vários eixos de abordagem, no entanto, recai no seguinte questionamento: o que os professores sabem exatamente sobre a leitura literária? Acredito que essa pergunta seja difícil de responder. A nossa intenção não é responder o questionamento, mas refletir sobre ele. Pensar no professor mediador de leitura literária é a finalidade que nos trouxe a essa discussão, pois esse mediador tem que ser provido de alguns saberes importantes para desempenhar seu papel na mediação da leitura literária.

Um dos agentes mediadores na escola que também assume uma liderança frente a equipe escolar é o coordenador pedagógico. Ele tem se tornado parceiro na articulação da formação docente em serviço, e junto à equipe da escola, poderá implementar projetos que favoreçam a formação do mediador. O professor necessita ter as competências necessárias para promover espaços de leitura, respeitando a modalidade e nível de ensino nos quais se propôs a atuar. Alguns problemas são observados nesse campo de atuação relacionados à formação docente deficitária ou a não formação. O Estado, representado pelo sistema educacional, têm permitido que professores lecionem em determinados níveis de ensino sem a formação adequada. Essa atitude poderá comprometer o aprendizado das crianças. Em consonância com a *meta 15* do Plano Nacional de Educação (PNE) que dispõem da valorização dos profissionais da educação, o PNE estabelece que a formação específica do docente é condição necessária para a garantia da qualidade da educação básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MEC/SASE, 2014, P.12)

Em 25 de junho de 2014 foi homologada a lei 13.005/2014, que instituiu o PNE. Nesse período foi estabelecida a meta para que em um ano houvesse a adequação na formação desses profissionais, porém estudos do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) demonstra que o déficit em relação a formação específica é bem significativa.

Estudo do INEP mostra que a proporção de professores com formação de nível superior concluída ou em andamento atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular, em 2013, era de 77,2%; e, nos anos finais do ensino fundamental regular, de 88,7%. Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso (MEC/SASE, 2014, p. 48).

Observamos que essas dificuldades percebidas na formação inicial dos professores são fatores que acarretam problemas nos indicadores de qualidade da educação brasileira. Conforme analisa Araújo (2015, p.18),

A formação dos profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica e a identificação das necessidades formativas dos professores, tanto para a formação superior inicial quanto para formação continuada, provocaram, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e desenvolvimento de programas de caráter nacional. (ARAÚJO, 2015, p.18).

Alguns projetos que vislumbram a formação continuada de professores em âmbito nacional têm sido alvo constante de debates, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷, pois a implantação desse projeto veio como suporte para a alfabetização com foco no letramento. Passados cinco anos desde a sua implantação, em 2012, percebemos que existem limites que não foram superados e com isso continua o entrave na formação docente. O programa que acontece em nível nacional funciona de forma fracionária, alguns meses no ano, o que prejudica a sistematização das discussões, e, também,

⁷ Em 8 de Novembro de 2012, ocorreu o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Presidente Dilma Rousseff e o então Ministro da Educação Aloísio Mercadante. Assim, o PNAIC constituiu um conjunto integrado de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores.

atende apenas a um segmento do ensino fundamental. Sendo assim, essas lacunas observadas no programa deixam a desejar, no que diz respeito ao valor formativo do projeto.

A partir dessas constatações, destacamos a necessidade da formação continuada na escola, pois como nos coloca Favero e Tonieto (2010, p.36), “a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal e nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos “oficiais” de formação”. Os autores caracterizam como sendo a formação pela práxis, método distinto “pela autoformação e formação coletiva”. Diante dessas afirmativas, entendemos que os encontros entre pares, planejamentos coletivos, leituras reflexivas e pesquisas são caminhos para essa formação continuada.

As propostas metodológicas adotadas pelos professores e o cuidado com a mediação são fatores importantes para a formação leitora. Para tanto, recorremos a Alarcão (1996, p.175 *apud* FAVERO; TONIETO, 2010, p.47), o qual defende que “[...] a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude e no questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Nessa perspectiva é concebido, simultaneamente, o processo lógico e psicológico, combinando a racionalidade lógica investigativa e as paixões do sujeito. Como afirmam Fávero e Tonieto (2010, p.48), na “formação de professores reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar de aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor”. Manter a postura de um professor reflexivo é um desafio, pois requer um enfrentamento dos processos formativos mediante as compreensões da própria identidade do educador. O professor que mantém uma postura reflexiva diante de sua prática, terá a oportunidade de dar novas respostas às situações de incertezas e indefinições que permeiam o cenário educacional, no que tange ao fazer pedagógico.

Na tentativa de favorecer espaços para a formação do leitor de textos literários, o professor-mediador precisará lançar mão de instrumentos que venham favorecer uma prática leitora prazerosa e reflexiva. Para tanto, o professor-mediador deverá conduzir os momentos da leitura literária, dando voz ao leitor, de modo que ele seja capaz de refletir sobre o seu aprendizado. Nosso olhar nesse estudo está voltado para a formação do professor no que tange à sua prática leitora. Nessa discussão, levantaremos alguns questionamentos sobre estratégias e instrumentos utilizados pelos professores-mediadores no experimento de trilhar caminhos para a formação leitora.

O primeiro questionamento pode ser posto do seguinte modo: o professor está preparado para perceber as arbitrariedades presentes nos instrumentos didáticos que são repassadas pelo mercado editorial como critérios absolutos de verdade? Segundo Silva (2008, p.163):

Um professor mais do que ser capaz de ler, escrever, terá de dominar técnicas e procedimentos pedagógicos que ajudem o aluno a se desenvolver. Mas que isso: ele precisa conhecer as teorias que dão base a essas técnicas, a filosofia que as inspira e a história que constitui seu alicerce. Sem a teoria, a filosofia e a história, o professor se tornará um mero repetidor de conteúdo dos livros.

Quando a formação do professor é frágil, as ferramentas pedagógicas, a exemplo do livro didático, se tornam instrumentos para reprodução. Por formação frágil entendemos, primeiramente, a pouca vivência com a leitura literária, isto é, o professor não tem, muitas vezes, na leitura literária um lugar de prazer, algo significativo e cotidiano. Segundo, ele nem sempre tem uma formação metodológica adequada ao trabalho de formação de leitores. O que vai ser o diferencial dessa ferramenta é o tratamento pedagógico utilizado na transposição didática⁸. Para isso, é necessário que os professores tenham uma boa experiência leitora das obras, juntamente com um bom alicerce teórico que conduza o material de forma que proporcione para os alunos caminhos para a aprendizagem.

Compartilhamos a compreensão de que para obtermos melhoria no ensino é necessário formar bons professores, pois mesmo entendendo que os recursos pedagógicos são importantes e indispensáveis, não teremos bons resultados se não tivermos mediadores que conduzam os leitores de forma coerente com os objetivos pretendidos no contexto trabalhado.

Diante das discussões e questionamentos, buscamos refletir sobre a necessidade da formação de professores-mediadores de leitura literária capazes de atender aos anseios da sociedade contemporânea. Essas discussões nos sinalizam para uma relação problemática entre os professores e seus saberes. Para tanto, o docente que tem consciência dos seus saberes poderá atuar estrategicamente na construção de novos saberes dentro de sua comunidade escolar. A importância desses saberes docentes é apontado por Tardif (2002, p.36), quando afirma que:

⁸ Em sua obra *La transposición didáctica* (1991), Chevallard apresenta a seguinte definição para o conceito de transposição didática: “um conteúdo do saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 39, grifo do autor). Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20\(IEL-Unicamp\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20(IEL-Unicamp).pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

[...] as relações dos docentes com os saberes não se reduzem a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Nessa perspectiva, o docente estabelece uma relação com esses saberes para agir na prática educativa. Todos esses saberes, elencados por Tardif (2002), são necessários para a formação do professor, pois o docente é o principal articulador do processo de aprendizagem. Portanto, entendemos que a formação do professor e o tratamento que é dado aos textos literários são fatores necessários na prática pedagógica, no que concerne à formação do leitor.

A formação em serviço deverá levar em consideração as experiências leitoras dos professores, sendo esse o primeiro passo para iniciar uma experiência de ressignificação dos saberes docentes. A partir dessa ideia acreditamos que a escolha pelo método recepcional para o trabalho com os textos literários foi uma escolha feliz, pois está em consonância com a proposta pensada para aplicação das oficinas de leitura literária.

A aplicação da estética recepcional à pedagogia da literatura prevê a transferência dos pressupostos teóricos já citados à prática escolar da leitura. Assim como se reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante no processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.85).

Essa ideia foi a base da experiência de formação que favorecemos para as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. A *atitude participativa* a partir do contato com os diversos textos literários foi o caminho escolhido para que as participantes pudessem vivenciar um experimento significativo com a literatura.

CAPÍTULO 3

3 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA: SABERES QUE SE CRUZAM

Nesse capítulo, enfocaremos a trajetória da experiência realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Raimundo Asfora, no município de Campina Grande – PB. Para tanto, apresentaremos nos tópicos do capítulo: a pesquisa e os instrumentos utilizados para coletar os dados, o campo de atuação e o perfil das colaboradoras, o que dizem as professoras sobre a leitura literária e a literatura de cordel, as oficinas de leitura literária e os reflexos na prática docente.

3.1 A pesquisa e os instrumentos

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que se observou e propôs algumas estratégias para abordagem da leitura literária na escola campo da pesquisa. Segundo apontam Bogdan e Biklen (1994, p.89), o estudo “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No tocante a esta pesquisa, foi evidenciado a atuação das professoras-mediadoras de leitura literária e suas formações pedagógicas.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram: questionários, gravações em áudio, registros em diários de pesquisa e registros fotográficos. O questionário foi utilizado na pesquisa com a intenção de obter informações a respeito dos sujeitos colaboradores, e cumpre “pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2008, p.189). Este instrumento é bastante usado para a constituição de dados, como: idade, sexos, profissão, escolaridade, entre outros elementos que diferenciam os sujeitos quanto às características informacionais.

Utilizamos em nossa pesquisa as gravações em áudio para registrar as oficinas de leitura literária, ferramenta importante na pesquisa, pois possibilitou a transcrição das discussões para o registro escrito. O diário de pesquisa também foi um instrumento relevante para registrar alguns acontecimentos durante os encontros e, posteriormente, no dia a dia da escola. Por fim, os registros fotográficos documentaram alguns momentos significativos durante a pesquisa.

Na análise interpretativa, refletiremos sobre os procedimentos usados na aplicação de estratégias utilizadas na formação do leitor literário, bem como a formação leitora das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, foram aplicados alguns questionários para coletar os dados e, posteriormente, fazer a análise.

Os questionários foram aplicados em dois momentos: o primeiro foi utilizado para conhecermos o perfil das professoras colaboradoras, sua formação em relação à leitura literária, o que conhecem sobre a literatura de cordel e, também, como estão sendo realizadas as leituras literárias com os alunos na sala de aula. Já o segundo, foi após a realização das oficinas, com o objetivo de mapear os possíveis resultados da formação. Chamamos esse último questionário de “devolutiva”. Nele colocamos questões que fomentassem discussões sobre a inserção da literatura na escola, a importância da experiência, possíveis ganhos para a prática docente.

3.2 O campo de atuação e as colaboradoras

No transcorrer das nossas observações percebemos que na escola, campo da pesquisa, existia pouco tempo reservado para a leitura nos planejamentos das professoras, e menos ainda, para a leitura literária. As orientações para os planejamentos de aula eram dadas no intuito de incentivar as educadoras para que ampliassem os espaços para inserção da leitura literária. Porém, identificamos que as professoras ainda tinham muita dificuldade em trabalhar

a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa constatação foi um dos aspectos que consideramos para organizar as oficinas de leitura literária⁹, pois queríamos apresentar para essas educadoras algumas possibilidades de trabalho com a leitura literária a partir da vivência com textos literários.

Nas conversas e observações sobre os textos literários, percebemos que as certezas das professoras eram pautadas na ideia de que os materiais que deveriam levar para sala de aula teriam que estar, sempre, associados ao conteúdo presente no currículo escolar. O nosso entendimento é o de que o texto literário, abordado só dessa maneira, assume o caráter meramente pragmático. Um dos indicadores que nos chamou a atenção na postura das educadoras foi a urgência de ensinar comportamento e conteúdo para os alunos, o que tem tornado o ensino mecanizado. Um exemplo literário sobre a experiência de ensino é caracterizado no livro *Infância*, conto biográfico de Graciliano Ramos.

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler (RAMOS, 2010, p.188).

O narrador aponta os “métodos de ensino” da escola como sendo um momento de “crucificação”, procedimento adotado pela escola primária. Esses métodos considerados tradicionais,¹⁰ oriundo de uma pedagogia, que insiste em “engessar” as crianças a um processo de ensino que não considera os sujeitos em seus contextos e em suas especificidades. Apesar de ser um texto literário, que retrata acontecimentos na vida do autor, ecoa com um tom de fato real. Ao observarmos algumas salas de aula em nosso município, percebemos que práticas como essas ainda são evidenciadas como as “únicas” possíveis para formar crianças.

⁹ Os planos de estudo estão ao final do trabalho.

¹⁰ A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. (SAVIANE, Demerval). Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br> - Acesso em 23 de abril de 2018

Durante os encontros com as colaboradoras percebemos que a defesa dessa postura, por parte de algumas educadoras, está pautada nos conhecimentos adquiridos nas formações iniciais, que em alguns casos, limita o professor ao ensino conteudista. Notamos que os programas de formação continuada promovidos pelo Governo Federal em parceria com Secretária de Educação do Município (SEDUC), a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apesar de serem boas iniciativas, ainda são ações limitadas e possuem caráter pragmático, por isso a literatura ainda tem ficado à parte nesse nível de ensino.

A partir das observações realizadas nos currículos das instituições, vislumbrando as disciplinas voltadas para o trabalho com a leitura literária, nas quais as colaboradoras foram formadas e também a partir dos seus depoimentos, presente no questionário, podemos compreender um pouco dessa dificuldade. As docentes relataram que tiveram pouca vivência com a literatura no curso de formação inicial. Esses elementos nos remetem à problemática referente aos saberes formalizados das professoras, como menciona Tardif (2014).

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, longo complexo se torna um processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p.35)

A falta dessa formação institucionalizada e coordenada por agentes educacionais especializados dificulta a formação do profissional. O autor enfatiza que os saberes do docente é resultado do processo de aprendizagem e formação.

Os currículos institucionais evidenciam a carência na formação do Pedagogo em relação a literatura. Trouxemos um resumo da carga horária dos currículos do curso de pedagogia, das instituições em que as participantes foram formadas, para ilustrar um pouco dessa realidade. Vejamos:

Na instituição, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)¹¹, onde 60% das participantes foram formadas, está organizada da seguinte forma:

Quadro 1: resumo - carga horária da instituição - UEPB

Atividades	Carga Horária	Porcentagem
Básicas	3.240	80,4%

¹¹ Os quadros são utilizados para ilustrar a carga horária da instituição a partir do projeto de 2006, porém não corresponde ao período de formação de todas as participantes da pesquisa.

Complementares obrigatórias	560	13,7%
Eletivas	240	5,9%
Total	4.040	100%

Fonte: <http://proreitorias.uepb.edu.br> – acesso em 24 de março de 2018

Observamos que nessa instituição o curso de pedagogia oferece apenas uma disciplina voltada para o ensino de literatura, no quinto semestre, denominada de “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização” sendo conteúdo básico para o curso, com carga horária de 40 horas. Foi inserida no “Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em 2006, mediante a reformulação ocorrida Pós Resolução que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia – Licenciatura (ARAÚJO, 2015, p, 58)”. A ementa do componente curricular aborda:

Quadro 2: Ementa da disciplina Literatura Infantil-Juvenil e Escolarização

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO – CH.40
Concepção de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo. O docente como mediador do prazer de ler. Leitura e contação de histórias. Seleção de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de leitura.
Referências: CAVALCANTI, Joana. Caminhos da Literatura infantil-juvenil. São Paulo – SP: Editora Paulus, 2002. COELHO, BETTY. Contar Histórias. São Paulo: Editora Ática, 1997. FILHO, Paulo Bragatto. Pela Leitura Literária na Escola de Primeiro Grau. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995. MACHADO, Luiz Raul & SINDRONI, Laura C. (Orgs.) A Criança e o Livro: Guia prático de estímulo à leitura. São Paulo – SP: Editora Ática 1987. RESENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil & Juvenil: Vivências de Leitura e Expressão Criadora. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1993.

Fonte: ARAÚJO, 2015, p.57 apud PPC – UEPB, 2008, p. 42

A título da disciplina Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização aponta para uma abordagem que privilegia mais o conteúdo, porém quando voltamos nosso olhar para ementa percebemos que não está restrito, apenas a esse universo da “escolarização”. Entendemos que numa grandeza de 4.040h total do curso, o espaço dedicado para a literatura ainda é mínimo.

Já na outra instituição, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), observamos que;

Quadro 3: Resumo - carga horária da instituição - UVA

TOTAL DE HORAS/AULA DO CURSO	CH
------------------------------	----

Conteúdos curriculares de natureza científica Cultural	2500
Prática de ensino	440
Estágio supervisionado	360
Atividades Teórico Práticas	100
TOTAL	3.400

Fonte: <http://www.unavida.com.br> – acesso em 24 de março de 2018

Das 3.400h total do curso, 60h são destinadas à disciplina “Literatura Infantil”. No entanto, diante do exposto na ementa:

“Origem, evolução, fantasia, realidade, característica e personagens (os gêneros literários). A poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância. Elaboração de textos para crianças” (ARAÚJO, 2015, p. 113); entendemos que algumas questões tratadas nessa ementa recaem no caráter pragmático no ensino da literatura, a exemplo da *Elaboração de textos para crianças*, pois a literatura vai além desse utilitarismo.

Percebemos que nos dois currículos apresentados, a literatura tem um lugar mínimo nessa formação inicial do Pedagogo. Essa constatação confirma que as dificuldades das professoras em promover espaços de leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma questão de formação, no entanto, também, relacionamos essa problemática a outros fatores como o social, o político, o cognitivo que faz parte da formação humana.

Com a intenção de contribuir para a formação continuada das colaboradoras, no que tange à leitura literária, planejamos a intervenção na escola Municipal Raimundo Asfora. Delineamos algumas oficinas, tendo como enfoque a realização da leitura literária com as professoras. Foram sete encontros e aconteceram aos sábados, durante um semestre, quinzenalmente. A escola já possuía esse tempo disponível, para reuniões e planejamento, pois era uma determinação da SEDUC para cumprimento das horas departamentais. Porém é importante salientar que a maioria das professoras que participaram dos encontros eram contratadas, e por isso, não tinham obrigação de ir, e, mesmo assim, participaram.

A escolha da escola para intervenção deu-se a partir do desejo de contribuir com ações para inserção da leitura literária. A pesquisadora, a partir da sua vivência como professora - com dez anos de atuação - e supervisora educacional - com três anos de atuação - nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e com formação em Pedagogia e Letras - faz parte do quadro de funcionários da escola e atua como supervisora. A partir da sua

experiência e de observações pode constatar que as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nessa escola, e que têm formação em Pedagogia, apresentam algumas dificuldades em promover a leitura literária. A escola oferece dois níveis de ensino (Educação Infantil e 1º aos 5º anos iniciais do Ensino Fundamental) e atende cerca de 225 alunos, distribuídos em dois turnos.

A instituição é organizada a partir de uma estrutura física, a saber: cinco salas de aulas, cantina, quatro banheiros, pátio, depósito, secretaria, biblioteca. No entorno da construção tem uma horta, campo de futebol e algumas árvores. A escola está inserida na comunidade popularmente conhecida como “São Januário”. A mesma é considerada área de risco e as crianças que lá habitam estão vulneráveis a sérios problemas sociais, como: saneamento básico, falta de segurança, ambiente familiar desestruturado e falta da alimentação básica. A escola é o refúgio para algumas delas, por isso é necessário que as professoras estejam preparadas para incentivá-las a querer buscar outros horizontes. Acreditamos que a literatura poderá dá sua contribuição nesse sentido.

O nosso ponto de partida para organização da metodologia a ser utilizada nas oficinas partiu de alguns questionários e observações realizadas na escola. Os questionários eram compostos por dois tipos de perguntas: abertas e fechadas, sendo as abertas caracterizadas por serem perguntas que conduzem o entrevistado a responder com “frases ou orações” e as fechadas apresentam categorias de respostas fixas e preestabelecidas. Com isso, conseguimos identificar um pouco sobre quem eram essas professoras e seus saberes sobre literatura. Com as informações consolidadas, passamos para os momentos de planejar as oficinas. Os encontros foram organizados juntamente com o professor orientador do POSLE - UFCG¹², José Hélder Pinheiro Alves.

A aplicação do primeiro questionário aconteceu durante a realização de um encontro pedagógico na instituição de ensino. Nesse momento, também foi apresentado o projeto a ser realizado na escola. Na ocasião, as colaboradoras assinaram o termo de ciência e autorização para participar da pesquisa. Para garantir a integridade da pesquisa e o anonimato das pessoas envolvidas, e seguindo os princípios éticos descritos por Bogdan e Biklen (1994, p.77) “[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”, decidimos nomeá-las de “professoras” seguindo de letras do alfabeto: “Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E e Professora F”.

¹² Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

Os questionários nos permitiram traçar quadros com informações para melhor identificar e categorizar esses sujeitos, visto que precisávamos delimitar um *corpus* para nossa pesquisa que atendesse aos nossos objetivos. Mediante essas informações, vejamos quem são esses sujeitos e sua formação.

Ao observar o perfil das professoras, percebemos que já possuem certa maturidade e que, conseqüentemente, pressupõe-se que não são professoras iniciantes. Tardif (2007) reflete sobre a experiência do professor que é constituída ao longo do tempo.

É apenas ao cabo de um certo tempo - tempo de vida profissional, tempo de carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (p.108-108, grifos do autor).

Conforme o autor, é através do tempo que os docentes adquirem um certo domínio do trabalho pois, segundo ele, a experiência do dia a dia na sala de aula os constituem profissionais. A formação inicial é de suma importância, pois apesar de muitos saberes serem constituídos no âmbito da experiência da graduação, esse estágio da formação embasa os saberes teóricos. A instituição em que concluíram os cursos de licenciatura nos revelam alguns elementos para analisarmos as condições dessa formação. Verificamos a Instituição que as colaboradoras cursaram licenciatura em Pedagogia e chegamos ao seguinte resultado:

Professora A – “UVA”
Professora B – “UVA e UEPB”
Professora C – “UVA e FIP”
Professora D – “Na UEPB”
Professora E – “UEPB”
Professora F – “Conclui pedagogia na UEPB no ano de 2003.”

Fonte: Dados da pesquisa

Todas as professoras possuem licenciatura em Pedagogia. Quatro professoras, ou seja, 66,6% foram formadas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as demais pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), instituição do Estado do Ceará, que funciona em regime especial, nas cidades conveniadas. As aulas nessa instituição, geralmente, são aos sábados. Quando foi autorizada para funcionar em outros Estados, tinha como público-alvo

os professores que já lecionavam e não possuíam o ensino superior. Hoje não tem o mesmo foco, pois também atua na formação inicial dos professores.

A formação continuada das professoras nos mostra que existe o desejo de buscar novos conhecimentos ou ressignificar os que já possuem. Conforme identificamos nas respostas, quando perguntamos se tinham formação continuada a nível de Pós-graduação:

Professora A – Especialização psicopedagogia
Professora B – Psicopedagogia
Professora C - Não cursou
Professora D – Especialização em Ed. Infantil
Professora E – Cursei psicopedagogia
Professora F – Cursei psicopedagogia e cursando Linguística

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que as professoras, em sua maioria, têm pós-graduação. Os dados nos revelam que existe de fato uma preocupação das docentes com a formação continuada. Notamos que a maioria das professoras tem curso de especialização em Psicopedagogia realizada na Faculdades Integradas de Patos (FIP).¹³ Esses cursos são oferecidos aos sábados, em instituições parceiras da faculdade. Para realização do curso é preciso pagar mensalidades e não existe incentivo por parte da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG). Após a conclusão do curso, com o título de especialista, os professores efetivos, passam a receber 20% no salário. Porém, os contratados, não recebem acréscimo. As professoras A, B e E são contratadas. A escolha pelo curso de psicopedagogia por 60% das docentes é um dado que nos chama atenção para refletirmos sobre a necessidade que elas têm em entender o processo de aprendizagem e as dificuldades que permeiam a assimilação do conhecimento.

O Tempo de atuação dessas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza que essas educadoras já passaram da fase da estabilidade e consolidação. Observemos o quadro abaixo com o tempo de exercício profissional dessas educadoras.

Professora – A: 35 anos
Professora – B: 35 anos
Professora – C: 26 anos
Professora – D: 10 anos

¹³ Essas informações não estão no questionário. Foram coletadas posteriormente pela pesquisadora.

Professora – E: 04 anos
Professora – F: 30 anos

Fonte: Dados da pesquisa

O tempo de atuação é um fator importante para refletirmos sobre o tempo de práticas dessas professoras e o que elas nos revelam. Percebemos que a maioria das professoras possui mais de dez anos de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas já com tempo suficiente para se aposentar. Tardif (2017) reflete sobre o caminho e o tempo necessário para chegar a consolidação e a estabilidade do profissional docente.

É preciso compreender que a estabilidade e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2017, p.85)

O autor revela que o “saber experiencial “está ligado à vivência”. Segundo ele, muita coisa da profissão docente se aprende com a prática, experimentando, através das trocas com os parceiros e as condições de trabalho que lhe são dadas. O tempo também é um outro fator importante; quando aliado à prática, marca a trajetória do docente.

3.3 Vozes que ecoam: o que dizem as professoras sobre a leitura literária?

Ao entrar em contato com a leitura literária, estamos tomando conhecimento das múltiplas linguagens que a literatura pode nos proporcionar. Nesse sentido as professoras evidenciam seus conhecimentos sobre a leitura e os gêneros literários, rememoram experiências e destacando suas práticas pedagógicas no espaço escolar.

As professoras revelam em suas respostas experiências com a leitura literária que aconteceram em suas relações familiares e sociais. Segundo Tardif (2007), os saberes dos professores mostram-se de forma existencial, social e pragmática:

Expressa a dimensão temporal dos saberes dos professores, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho (p.106).

Conforme o autor, as experiências “são adquiridas no e com o tempo” e fazem parte da história de vida desse sujeito professor. Sendo assim, observemos o que dizem as professoras sobre a leitura literária. Perguntamos às colaboradoras quais as obras costumavam ler e os gêneros literários.

	Romance	Poesia	Conto	Crônica	Folheto de cordel	Clássicos infantis	Outros
Professora – A	X	X	X	X	X	X	Jornais
Professora – B		X		X		X	Revistas e jornais
Professora – C	X	X	X				
Professora – D		X	X	X		X	
Professora – E						X	
Professora – F		X			X	X	Gibis

Fonte: Dados da pesquisa.

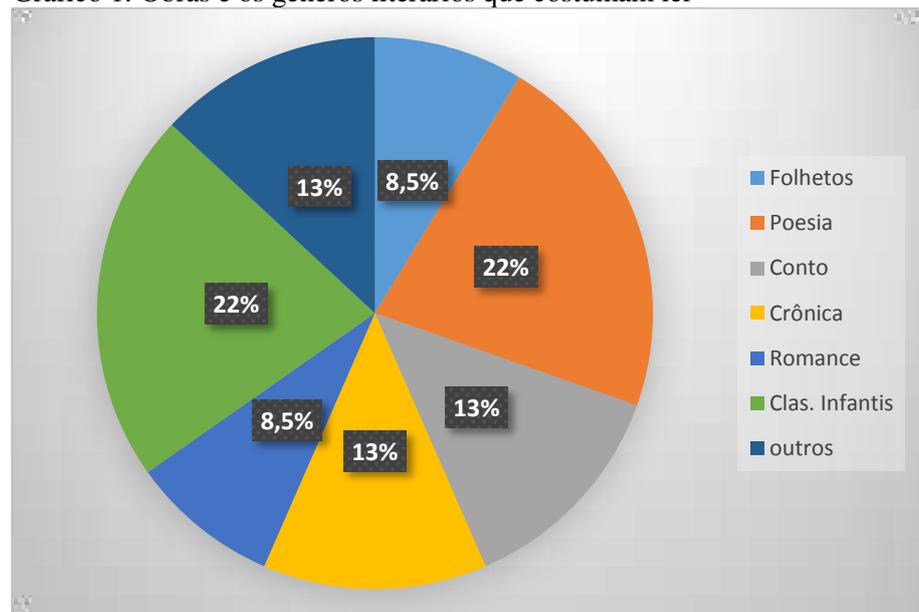
Observando as respostas das professoras sobre a leitura, percebemos que a “professora A” conhece os gêneros literários elencados e os utiliza, demonstra ser uma leitora assídua dos textos literários. Já ao contrário da professora A, a professora E que é a mais jovem do grupo e tem apenas quatro anos de docência, sinaliza como sendo a leitura realizada por ela, os *clássicos infantis*. Com base nessa resposta, podemos retomar Tardif (2014) sobre as experiências “são adquiridas no e com o tempo”, porém esse dado nos revela uma deficiência no sentido da formação leitora dessa professora. Se ela não tem o hábito de ler ou até mesmo desconhece possibilidades de leituras diferenciadas, como vai ofertar para seu aluno? As demais apresentaram interesse pela leitura, mas ainda de forma pontual. Esse cenário nos chama atenção para a necessidade de investir na formação de professores leitores de textos literários, conforme discutem Souza e Silva (2008):

Se consideramos as exigências relacionadas à formação de sujeitos críticos, reflexivos e sintonizados com as necessidades dos tempos atuais, que a informação e o conhecimento abarcam uma velocidade incrível e a possibilidade de sua apropriação passa inevitavelmente pela funcionalidade e a fluência da leitura, fica evidente a urgência de investimento no redimensionamento das práticas leitoras que se desenvolvem no cotidiano escolar (p.169).

Diante dessa perspectiva que nos é apontada pelos autores, compreendemos que as práticas de leitura literária necessitavam serem efetivadas no cotidiano escolar de forma significativa. Para tanto, os professores precisavam gostar de ler, “seja para conhecer, para interagir ou para simplesmente ter prazer” (SOUZA; SILVA, 2008, p.169).

Nessa questão, observamos também que *Poesia e Clássicos infantis* são os gêneros mais lidos pelas professoras. O que isso quer dizer? Que as professoras utilizam os textos literários para a realização do trabalho, pois suas escolhas evidenciam o universo infantil. Na escola, percebemos que esses textos literários são os mais conhecidos das professoras e estão mais presentes.

Gráfico 1: Obras e os gêneros literários que costumam ler



Fonte: Dados da pesquisa

Visualizamos no gráfico que os folhetos de cordel são utilizados por duas professoras. Sendo elas, Professora A e Professora F.

Para entendermos se elas, em algum momento de suas vidas, foram estimuladas para a realização da leitura literária, lançamos mão da seguinte pergunta: *Na infância, teve algum estímulo à leitura literária? Fale um pouco dessa experiência.*

Vejam suas respostas no quadro abaixo:

Professora A – “Sim, leitura de cordel”
Professora B - “Sim, minha professora Fátima me fez gostar desta experiência. ”
Professora C – “Na minha infância eu li muitos gibis, lia livros literário na escola. Na adolescência li muito romance e livros que continham fábulas. ”
Professora D – “Sim, o livro de alfabetização DEBORAH”.
Professora E – “Não. Na época não existia disponibilidade de livros que há atualmente. Era apenas livros didáticos, mesmo assim não eram todos os anos que tinham.
Professora F – “ Não.”

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das observações das respostas dadas pelas professoras, percebemos que as experiências em relação à leitura de textos literários não tiveram tanto significado para elas. Mesmo assim, as poucas experiências de leituras descritas pelas professoras na sua infância e vida escolar mostram um caminho que sinaliza para o viés dos textos literários, como podemos destacar: “Professora A; - Sim, leitura de cordel” e “Professora C – “Na minha infância eu li muitos gibis, lia livros literário na escola”. Na adolescência li muito romance e livros que continham fábulas”.

Convém ressaltar que a literatura ocupa um lugar de destaque na formação do leitor, visto que literatura é arte e arte nos remete à plurissignificação, como nos coloca Rios (2008, p.98): “o texto plurissignificativo oferece ao leitor inúmeras possibilidades leitoras, sendo, pois, sinônimo de liberdade criativa, lugar de imaginação ampla, contestação, sonho, criticidade, transformação, conflito, mistério...”. Diante de tantas possibilidades e sensações que os textos literários nos proporcionam, podemos constatar que são atrativos para formação de uma prática leitora.

A leitura realizada com os alunos e as obras trabalhadas pelas professoras nos revela um pouco do estímulo que é dado às crianças em relação à leitura literária. Observemos o que as mediadoras de leitura estão ofertando para os alunos.

Professora A – “Poesia, contos, cordel, clássicos infantis, músicas etc.”
Professora B – “Poemas e reflexões diárias. ”
Professora C - “Branca de neve, A princesa e o sapo e a turma do RIKI. ”
Professora D – “ Os três porquinhos, João e Maria, O mágico de OZ entre outros. ”
Professora E – “ Monteiro Lobato, fábulas...”
Professora F – “Literatura Infantil. ”

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse quadro, é notório que as professoras utilizam diversos gêneros para a realização da leitura. Algumas fazem uso de diversas literaturas apropriadas para o nível e faixa etária dos aprendizes. Contudo, não podemos engessar esses níveis, pois podem variar dependendo do público, conforme comenta Yunes (2014) no seu artigo: “Leitura compartilhada, leitores multiplicados. ”

Mas aprimoramos um pouquinho mais a compreensão que tivera para uma tipologia de leitores em formação. Havia chamado de pré-leitor aquele que não conhecia as letras, mas observei depois que não era coerente com a ideia de que a leitura precede a escrita e de que há mais sistemas a ler do que o gráfico (p.5)

A autora chama a atenção para obras que atendem aos horizontes de expectativa de várias faixas etárias e que tem uma classificação infantil, por exemplo: “um livro de imagens como o de Ângela Lago, *Cena da Rua*, pode ser um soco no estômago de um adulto” (YUNES, 2014, p.5), é classificado para o público infantil, por ser um livro composto pela linguagem não verbal, mas que pode ser perfeitamente direcionado para um adulto e vice-versa. Em alguns casos poderemos levar em conta outros fatores que envolvem a construção do livro, como desenho gráfico, temática, enredo, pois são eixos fundamentais que deverão ser considerados nas escolhas. É necessário considerar a experiência do leitor e seu horizonte de expectativa.

A partir das respostas das professoras, observamos que os textos chegam à sala de aula. A leitura é ofertada, mas o que nos inquieta, segundo os relatos das mesmas, é o motivo dela ainda não estar sendo efetivada na sala de aula.

Com base no resultado da prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos que aprenderam o adequado¹⁴ na competência de leitura. Na escola pesquisada, observamos

¹⁴ Na *Prova Brasil*, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento *Todos Pela Educação* indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio de competência avaliada.

que os alunos atingiram a meta de 28%, ou seja, dos 24 alunos avaliados segundo o critério do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 6 apresentaram o aprendizado esperado no quesito leitura. Esses dados da prova Brasil e os observados no espaço escolar evidenciam a necessidade de um investimento maior nas atividades que envolvem a leitura em geral e a leitura de literatura em particular. Os dados servem como amostragem da situação da escola no quesito leitura. Percebemos que a instituição educacional apresenta um resultado bem abaixo do esperado nacionalmente.

O baixo desempenho dos alunos relacionado às avaliações é preocupante porque recai no ensino e, conseqüentemente, na formação do professor. Segundo Tardif (2007), o não conhecimento de estratégias de leitura, que favoreça o aprendizado, por parte do docente pode causar sérios prejuízos para os aprendizes.

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (p.249).

O autor discute a necessidade da formação contínua e continuada como sendo uma necessidade do docente para exercer seu trabalho de forma satisfatória. Buscar o conhecimento ao qual não teve acesso na formação inicial, mas que é necessário para ter um bom desempenho como profissional, é um propósito do docente.

O universo da formação inicial das colaboradoras em relação à literatura infantil foi inserido na nossa pesquisa através da questão: *Fm sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim () não. Se sim, fale um pouco dessa experiência.* Vejamos suas respostas:

Professora A – “Sim, foi criativa e ajudou no meu trabalho.”
Professora B – “Não, diante da minha experiência eu me dedicaria a esta formação.”
Professora C – “Não”
Professora D – “Sim, houve mais de uma cadeira que trabalhou literatura.”
Professora E - “ Não lembro.”
Professora F – “Acho que sim, mas não lembro em qual foi a disciplina.”

Fonte: Dados da pesquisa

Quando observamos a formação acadêmica, percebemos que existem lacunas que precisam ser preenchidas nessa profissionalização no que concerne ao ensino de estratégias de leitura. Como podemos averiguar nas respostas das professoras, dentre o grupo de seis professoras, apenas duas afirmaram que sim, que tiveram uma experiência com a literatura infantil. Vejamos o que podemos compreender com essas respostas: Professora A – “Sim, foi criativa e ajudou no meu trabalho.” e a “Professora D – Sim, houve mais de uma cadeira que trabalhou literatura”. As respostas das professoras que tiveram a oportunidade de vivenciar essas práticas foram positivas. Essas afirmativas também ficaram evidentes quando, na questão anterior, foram colocadas as obras que costumavam trabalhar. Vejamos as respostas: “Professora A – Poesia, contos, cordel, clássicos infantis, músicas etc.” e “Professora D – *Os três porquinhos, João e Maria, O mágico de OZ*, entre outros”. Com base no que as professoras afirmaram em suas respostas, observamos que as que tiveram na sua formação inicial contato com estratégias de leitura estão ofertando uma diversidade maior de textos para os alunos.

A partir dessas constatações, destacamos a importância da formação continuada, pois como nos colocam Favero e Tonieto (2010, p.36), “a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal e nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos ‘oficiais’ de formação”. Os autores caracterizam como sendo a formação pela práxis, método distinto “pela autoformação e formação coletiva”. Diante dessas afirmativas, entendemos que os encontros entre pares, planejamentos coletivos, leituras reflexivas e pesquisas são caminhos para essa formação continuada.

A frequência com que as colaboradoras trabalhavam a leitura literária com seus alunos nas aulas é um fator importante a ser observado. Vejamos;

	Diariamente	Semanalmente	Em eventos escolares	Bimestralmente
Professora – A	X		X	
Professora – B	X			
Professora – C	X			
Professora – D		X		
Professora – E ¹⁵				
Professora – F	X			

¹⁵ A professora E não respondeu a questão.

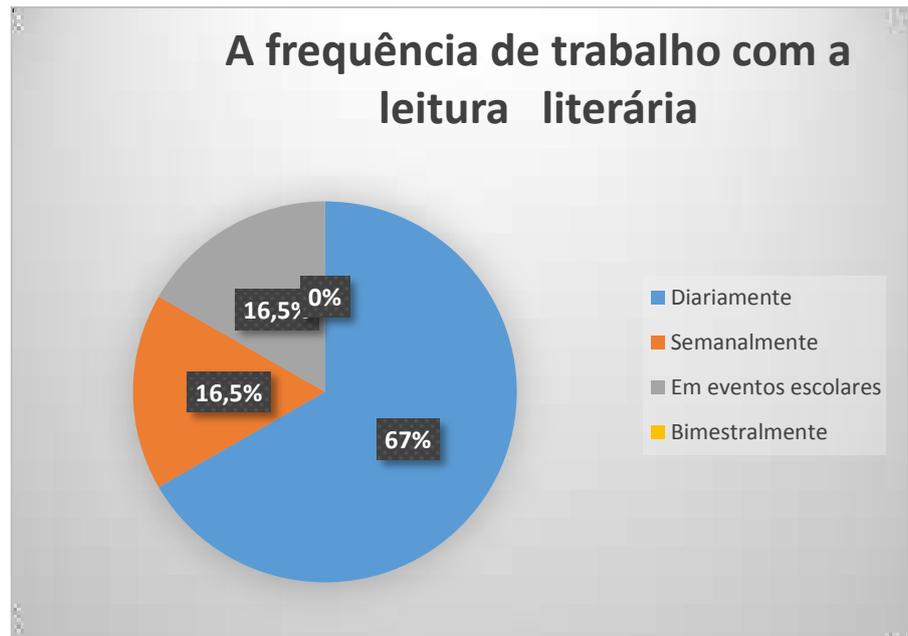
Fonte: Dados da pesquisa

Nesse quadro, visualizamos que a leitura é realizada pelas professoras, em sua grande maioria, diariamente. Isso é muito positivo, pois dessa forma se está construindo o hábito da leitura. A compreensão e o conhecimento são concebidos à medida que as crianças constroem seus pensamentos, a partir dos processos cognitivos que são formulados em contato constante com a leitura. Mediante as respostas das professoras observamos que a leitura literária está presente no dia a dia da escola, mas nem sempre isso acontece, pois nos depoimentos dados pelas professoras sua prática é direcionada para um ensino pragmático da linguagem. Ao refletirmos sobre esse processo percebemos que algumas professoras fazem confusão ao conceituar leitura e leitura literária, o que não é de se estranhar, pois existe uma inconsistência entre a teoria da leitura e a teoria literária, elas não se cruzam com frequência. Conforme, Lajolo (2004).

(...) ao se debruçarem sobre o ato de ler, as teorias e metodologias da leitura costumam excluir de seu horizonte a natureza do texto sobre o qual tal atividade se exerce, concentrando sua atenção ora sobre procedimentos mecânicos, ora sobre habilidades, ora sobre operações mentais envolvida na leitura. É ao desconsiderarem a especificidade do objeto provocador da leitura que, num processo inversamente paralelo ao dos teóricos da literatura, os teóricos da leitura podem incorrer numa miopia tão parcial como a deles. (p.88)

É importante destacar que não iremos tratar das teorias, o exemplo é para ilustrar o que acreditamos que muitas vezes confundir os mediadores de leitura literária, pois os textos literários podem ser trabalhados por si mesmo no decorrer da realização da leitura. Em outras palavras, não é necessário buscar procedimentos mecânicos, habilidades ou até mesmo operações mentais.

Gráfico 2: Frequência de trabalho com a leitura literária



Fonte: Dados da pesquisa.

O modo de trabalhar a leitura literária com os alunos mostra um pouco da dinâmica das mediadoras. É importante, pois nos ajuda a compreender as motivações que estão sendo ofertadas para os alunos realizarem as leituras.

	Encenação	Leitura compartilhada	Leitura deleite	Roda de leitura	Outros
Professora – A	X	X	X	X	
Professora – B		X	X		
Professora – C			X	X	
Professora – D		X	X	X	Contação de história
Professora – E		X	X	X	
Professora - F			X	X	

Fonte: Dados da pesquisa.

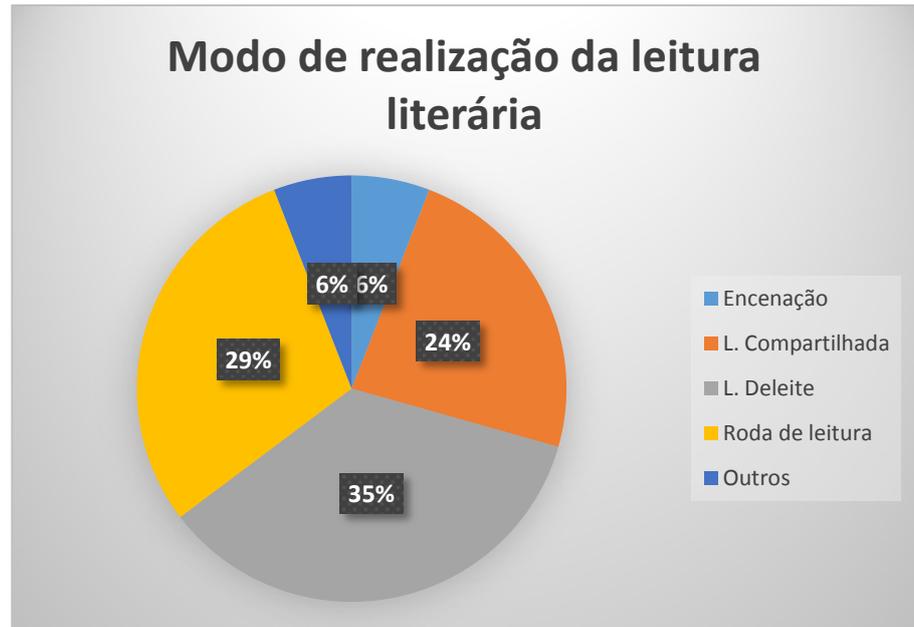
O modo de realização dessa leitura torna bem evidente as ações das professoras-mediadoras diante da leitura em sala de aula. A leitura deleite, nesse contexto, é entendida pela docente - o ler pelo prazer de ler – sendo uma prática que vem se configurando numa opção didática a mais nas salas de aula do município de Campina Grande - PB, a partir das formações propostas pelo PNAIC. Essa é uma prática que merece destaque, pois todas as professoras a adotam, como vimos no *corpus* da nossa pesquisa.

A roda de leitura também é um outro modo de promover a leitura que é recorrente nas ações das professoras. Ela é constituída por um círculo na sala, em que os alunos se acomodam em um tapete e o mediador realiza a leitura. Nessa dinâmica também podem ocorrer variações, como por exemplo poderá ser escolhido, dentre os alunos, um mediador que queira realizar a leitura. Outra estratégia de realização da leitura é a “leitura compartilhada¹⁶”; a ação foi concretizada por quatro das seis educadoras que participaram da pesquisa. Nessa prática, as crianças vivenciam o processo de leitura de forma direcionada pelo mediador e partilhada entre eles.

Um dado que chamou a atenção foi a leitura encenada, uma vez que apenas uma professora realiza esse procedimento. Na encenação damos vida às palavras. Com essa dinâmica as crianças participam efetivamente da leitura, vivenciando a leitura de forma significativa.

Gráfico 3: Modo de realização da leitura literária

¹⁶ De acordo com Colomer (2007), a leitura compartilhada consiste em “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (p. 143).”



Fonte: Dados da pesquisa

Visualizando as ações das professoras a partir dos dados dos questionários, concluímos que a maioria das mediadoras faz uso de procedimentos didáticos em que estão no centro, direcionando. O reflexo dessa prática recai no processo de escolarização da literatura e na ideia da educação tradicional que eleva o professor ao centro do processo, o detentor do saber. Tal atitude é contrária a evidenciada por Freire (1996), em relação a postura do educador “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (p.26).”

Entendemos que nesse espaço de aprendizagem, sala de aula, os docentes poderão criar as condições necessárias para trabalhar com seus leitores, dando a eles a possibilidade de entrar em contato com um mundo da imaginação e criatividade. As estratégias utilizadas pelas professoras, apresentadas no quadro, são propícias para favorecerem a aproximação do leitor e texto, mas ainda precisam refletir sobre o que está faltando nessa dinâmica para, de fato, tornar o leitor interessado pela leitura. Leal (1999), afirma que a dificuldade se encontra na formação do professor, pois, segundo ela, o “formador de leitor”, dadas as circunstâncias, “se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura a que se pretende ensinar” (p. 263).

A autora mostra outro olhar que nos direciona para a fragilidade da relação do professor com o objeto de ensino. Ela considera a hipótese de que, em alguns casos, o professor-mediador não tenha desenvolvido, durante seu processo de formação, as

competências necessárias para reconhecer seu objeto de ensino e atuar sobre ele. Para tanto, é necessário que os professores reconheçam seus saberes.

3.4 O que sabem os professores sobre a Literatura de Cordel?

A literatura é a arte traduzida em palavras que expandem os nossos horizontes, podendo nos tornar mais provocativos, perceptivos, críticos e sensíveis. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1988) refletem sobre os elementos que envolvem a linguagem literária:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. *O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato*, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.14, grifo das autoras).

A linguagem literária, segundo as autoras, está ligada aos sentimentos presentes no “pensar” e “sentir” os fatos que se constituem numa interação presente na “mediação da linguagem verbal, escrita ou falada.” (p.14). Nessa perspectiva, a obra literária efetiva-se através de elementos do universo vivencial do autor, chamando-nos para uma tomada de consciência através dos textos de ficção. O texto literário diferencia-se dos outros textos, pois não possui o caráter utilitarista da linguagem, e é plurissignificativo, uma vez que permite leituras diversas, apresentando em sua composição “lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.14-15). É nesse processo de diálogo do leitor com o texto que percebemos “a riqueza polissêmica da literatura”, como nos coloca Bordini e Aguiar:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15).

A *consciência* do leitor é instigada pelos textos literários, de tal forma que estimula seu potencial intuitivo percebido no decorrer da leitura. O leitor vai preenchendo espaços vazios presentes na estrutura do texto, e em alguns casos, não se prender a valores ou amarras do cotidiano, possibilitando, assim, a vivência com o texto. Essa liberdade dada ao leitor é o que favorece o prazer ao ler as obras literárias.

“A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.16), no entanto, o ato de ler presume escolher significados mais adequados para as palavras num conjunto restrito. Para Bordini e Aguiar (1988), essa seleção está convencionada por uma cultura, pois a formulação dos significados dos signos linguísticos se dá no âmbito social:

A seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.16).

As autoras nos chamam a atenção para a “experiência humana”, pois na formação escolar, onde se pressupõe a iniciação da leitura, e sobretudo da leitura literária, há de se pensar nas escolhas das obras para ofertar aos leitores. É necessário considerar as vivências dos leitores, pois dessa forma eles se reconhecerão na obra. A interação com a realidade representada, de forma literária, o aproxima ainda mais do texto, pois à medida que o leitor se interessa pela obra, passa a existir a empatia que possibilita os laços de afetividade do leitor com ela.

Pensando nessas reflexões voltadas para universo escolar, Colomer (2007) corrobora com as discussões que retratam a “experiência humana” constituída no campo social, fortalecendo o debate no que tange ao valor formativo da literatura:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o *de contribuir para a formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realidade através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p.31, grifos nossos).

Percebemos na colocação da autora que a educação literária objetiva a formação humana de maneira significativa. Dessa forma, a literatura se torna humanizadora, pois traz à tona, através da linguagem literária, narrativas de fatos fictícios que não fazem, necessariamente, parte da vivência do leitor, mas que são experimentados por intermédio da leitura. Assim, o leitor tem a chance de aprender com as experiências dos outros, reconhecendo-se até mesmo em modelos de vida que não são o seu próprio, mas que são projetados através das personagens. Dito de outro modo, o leitor é transportado para aquele modelo de vida esperado, sem deixar de ser ele mesmo.

A literatura de cordel é colocada neste amplo contexto da leitura literária, e assim como a literatura em geral, ela também favorece a identificação dos leitores com situações humanas, trazendo, em sua estrutura, vazios que podem e devem ser preenchidos pelos leitores. Desse modo, a literatura de cordel nos é apresentada a partir das vivências dos indivíduos e de comunidades ditas populares. Os folhetos de cordel são compostos por narrativas inventivas, ritmos e sons, que possibilitam o contato dos leitores com a leitura prazerosa. Logo, entendemos que a literatura de cordel pode contribuir para a formação de leitores. Essa literatura costuma ser definida, por alguns pesquisadores, a partir de sua origem, de seu contexto de produção e de seus temas. Abreu (1999) apresenta estudo sobre a literatura de cordel no livro *Histórias de cordéis e folhetos*, e para traçar a trajetória da origem dos folhetos de cordel, considera duas produções culturais: “a literatura de cordel portuguesa e a literatura de folhetos do Nordeste do Brasil” (p.15). O confronto entre essas duas produções, portuguesa e brasileira, aponta algumas características que revelam o distanciamento de ambas, ao mesmo tempo em que demonstra que elas são repetidamente associadas, pois possuem alguns aspectos de aproximação, tais como as características físicas, e o modo de serem comercializadas.

Muitas formulações foram feitas sobre a origem da literatura de cordel. Alguns estudiosos afirmam veementemente que a origem é “Ibérica”, porém não apresentam dados concretos sobre o fato. Segundo Abreu (1999), “é necessário conhecer suas trajetórias, comparar seus textos”. Diante desse entendimento, existe um ponto relacionado à sua origem em que estudiosos e poetas concordam:

[...] *que o material português sofreu alterações em contato com a realidade brasileira: fala-se em “adaptação”, “recriação”, “transformações”, fusão entre a “literatura popular ibérica” e a “prática dos poetas improvisadores”, sem que jamais se tenha tentado um cotejo entre as duas condições de produção ou entre os textos efetivamente produzidos em Portugal e no Brasil (ABREU, 1999, p.17, grifo da autora).*

Existem muitos pontos a considerar nessa discussão, pois as duas produções diferem nas características formais, temáticas e físicas. A ideia da origem dos folhetos é comum entre diversos estudiosos e poetas. Acopiara (2011) relata em versos o entendimento da chegada dessa cultura no Brasil:

Descobrir que na Península
Ibérica, séculos atrás,
Essa arte teve início

Com narrativas orais
Recitados nos castelos
E nos palácios reais.

E foi com os portugueses
Que essa arte aqui chegou,
Instalou-se no nordeste
E se aperfeiçoou,
Modernizou-se e, em seguida,
Pelo Brasil se espalhou.

Histórias que divertiam
O Brasil colonial
Foram logo adaptados

À realidade local;
Mas outros temas porém
Permaneceram no oral.

Só no século XIX,
Acompanhando o progresso,
Essas histórias rimadas,
Após fazerem sucesso
Entre o povo sertanejo,
Passaram para o impresso.
(ACOPIARA, 2011, p.14-15)

É notório na descrição do poeta o entendimento de que os folhetos surgiram na “Península Ibérica” e vieram para o Brasil, e ao longo dos anos foram sofrendo modificações. Uma das características marcantes nessa cultura é o fato de ter sua origem pautada na tradição oral. A literatura de cordel surge a partir da oralidade e se materializa no texto, conforme afirma Medeiros (2002):

Se materializam nos versos legitimados pela verdade e enriquecidos pela esperança com que nossa gente passa a recitá-los e, assim, os transmitem a outras gerações, no mais das vezes, pela linguagem oral, de onde tantas obras têm sido resgatadas (p.28).

A oralidade é um instrumento importante na literatura de cordel, pois através dela é possível materializar as histórias criadas em versos pelos poetas populares. Convém mencionar que a literatura de cordel é um registro escrito e que a utilização da linguagem oral é um atrativo para utilização dos folhetos na sala de aula. É pertinente e possível trabalhar essa literatura na escola, nas diversas séries do Ensino Básico. O trabalho de Marinho e Pinheiro (2012), apresenta reflexões sobre a literatura de cordel, sugestões metodológicas para abordagem dos folhetos de cordel em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino. Trata-se de um norteador para a proposta do trabalho com literatura de cordel na escola. Os autores ressaltam que, “com relação ao folheto, a atividade fundamental é mesmo a leitura oral”, mas também alertam para alguns cuidados necessários antes de propor atividades de leitura com os folhetos. Vejamos:

É sempre bom sondar o “horizonte de expectativa” de nossos leitores. De que gostam? Quais seus interesses mais imediatos? Como encaram experiências diferentes das suas vidas? Que experiências culturais lhe são mais determinantes? (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.127).

É importante considerar essas questões, pois o mediador de leitura, tendo em mãos esse conhecimento, poderá possibilitar a escolha de folhetos com histórias que, de algum modo, possam tocar seu leitor, e, dessa forma, atender seu horizonte de expectativa.

O leitor literário, ao se deparar com os folhetos de cordel, observa que existem elementos que favorecem a aproximação dele com o texto como, por exemplo, a linguagem das narrativas. Os poetas populares utilizam-se de recursos de linguagem de maneira inventiva, possibilitando construções que provocam muitas vezes o humor, nesse universo que movimenta também imagens e sons. Dependendo do contexto e das temáticas, folhetos poderão ser trabalhados inclusive com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos o que nos expõem Marinho e Pinheiro (2012):

Há, em muitos cordéis, traços como predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel. Também um filão do cordel que o aproxima à literatura para crianças é a recriação de contos de fadas tradicionais. Pensando na literatura adequada às crianças, a presença de animais é marca determinante. Nesse âmbito, o cordel tem muito material a oferecer, porém, pouco conhecido de pais, professores e educadores em geral (p.49).

Os autores nos direcionam para o trabalho com folhetos de cordel na sala de aula enfatizando as possibilidades de trabalhar essa literatura com as crianças. O trabalho estético com a linguagem assumirá o papel de estimular o leitor, visto que a literatura favorecer a fantasia, a imaginação criativa e reflexiva. Por esses valores sumariamente expostos, vê-se que a literatura de cordel pode contribuir no trabalho escolar de formação de leitores.

É importante ressaltar que o entendimento que temos sobre abordagem do trabalho com a literatura, especificamente, com a leitura literária, parte do pressuposto de que essa prática proporcione ao leitor vivências significativas para sua vida. Para tanto, uma das possibilidades é o acolhimento do horizonte de expectativas dos alunos. Como afirmam Bordini e Aguiar (1988),

Uma vez detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura, a etapa seguinte consiste no atendimento do horizonte de expectativas, ou seja, proporcionar à classe experiências com o texto literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (p.88).

As autoras discutem a importância de reconhecer, nos sujeitos envolvidos no processo de ensino, suas “aspirações, valores e familiaridades”, pois, a partir desses aspectos é possível escolher as obras a serem ofertadas e traçar as estratégias de ensino, as quais poderão favorecer experiências significativas com a leitura literária.

A partir dessa compreensão, buscamos conhecer um pouco sobre o que as colaboradoras conheciam sobre os folhetos de cordel, sendo possível através dos questionamentos: você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? Se sim, de que modo?

	Ouvindo familiares	Lendo	Estudou na escola	Recitando	Ouvindo a leitura	Outros
Professora – A	X	X		X		
Professora – B	*					
Professora – C		X				
Professora – D					X	
Professora – E			X			“ - No pedagógico, trabalhamos e confeccionamos na sala, criando o cordel”

Fonte: Dado da pesquisa

Observamos que as professoras tiveram pouco contato com a literatura de cordel, sobretudo na escola. Apenas a “Professora – E” vivenciou na escola, e nos chama a atenção a maneira como ela vivenciou, “– No pedagógico, trabalhando e confeccionamos na sala, criando o cordel”. Vimos que sua experiência foi didatizada e que conduziu para uma criação. Pelo relato, observamos que não houve a experiência significativa com a leitura, mas o folheto foi utilizado como pretexto para outras atividades pedagógicas.

Gráfico 4: Experiências com a literatura de cordel



Fonte: Dados da pesquisa

Observamos no gráfico que a leitura foi o item mais marcado pelas colaboradoras. Isso nos faz inferir que é o meio de se ter uma experiência literária é através da leitura.

Nas questões propostas, *Na sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?* Permitiu mapear o conhecimento das professoras referente ao acervo de folhetos de cordel que existia na escola.

Professora A – “ Sim, Helvia Callou e Manoel Monteiro.”
Professora B – “Temos, mas nunca fiz um trabalho voltado a literatura de cordel”
Professora C – “ Sim. Não, mas este ano estou planejando trabalhar cordel.”
Professora D – “ Tem, li.”
Professora E - “Tem, mas não trabalhei ano passado”
Professora F – “Sim, na nossa escola tem livros e folhetos de cordel e já li para minhas crianças.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste quesito percebemos que existem os folhetos na escola, mas que são pouco utilizados ou nunca utilizados. Na nossa pesquisa, constatamos que 50% das participantes já leram folhetos de cordel para as crianças em sua sala de aula e que 50% não leram, mas que tem conhecimento que a escola possui um acervo de folhetos de cordel.

O reconhecimento de alguns poetas pelas colaboradoras é interessante para identificarmos os mais conhecidos na região e suas influências. Para isso, fazemos do seguinte questionamento: Quais os (as) autores (as) da literatura de Cordel que você conhece?

Professora A – Manoel Monteiro e Helvia Callou
Professora B – não conhece nenhum
Professora C – não conhece nenhum
Professora D – Manoel Monteiro
Professora E – Manoel Monteiro
Professora F - Manoel Monteiro

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionadas sobre os autores de folhetos de cordel que conheciam, a maioria citou “Manoel Monteiro”, poeta da região. Manoel Monteiro, apesar de ter nascido em Bezerros-PE, adotou Campina Grande-PB como sua cidade. Ele tinha um trabalho de divulgação da literatura de cordel nas escolas, por isso se tornou conhecido nos espaços escolares.

Essas reflexões apontam para a importância da formação docente e do hábito de leitura do mediador, os principais propulsores para efetivação do trabalho com a leitura. Como nos coloca Kleiman (2008, p.15), “para formar leitores, devemos ser apaixonados pela leitura”. A autora chama atenção para refletirmos sobre as propostas de atividades árdua e tortuosa de decifração de palavras que levamos para nossos alunos e que não é “leitura”, mesmo que esteja legitimada por uma tradição escolar. Para que essa prática mude é preciso favorecer a formação de professores a partir de uma postura reflexiva.

As observações tiveram como foco principal o desenvolvimento das atividades que promovessem a leitura no espaço escolar. Mas, também foi necessário enfatizar as lacunas¹⁷ deixada na formação inicial relacionada à leitura literária. Se observamos cada um desses quadros, veremos que foi escasso o contato desses docentes com a leitura e, principalmente, com a leitura literária, mas também observamos que existem professoras que refletem sobre sua prática e sabem da necessidade da promoção da leitura literária para seus alunos.

¹⁷ Chamamos de lacunas, a falta de conhecimento de algumas estratégias de leitura literárias que não foram possibilitadas as docentes na sua graduação – formação inicial.

3.5 Oficinas de leitura literária: Da teoria à prática

O pica-pau

Admiro o pica-pau
 Numa madeira de angico
 Que passa o dia todim
 Taco-taco, tico-tico
 Não sente dor de cabeça
 Nem quebra a ponta do bico.

Manoel Xudu

Trazer textos da literatura de cordel, como também outros textos da literatura em geral para a formação do leitor literário é favorecer o caminho para adentrar nesse mundo da leitura literária. Os folhetos de cordel, por exemplo, retratam, em sua maioria, fatos do cotidiano do poeta, da comunidade, político e social numa linguagem simples, por isso, trazem em si elementos importantes para a formação do indivíduo. “O pica – pau¹⁸”, de Manoel Xudu, demonstra essa linguagem num distinto contexto.

Os encontros aconteceram durante um semestre escolar. Quinzenalmente nós nos reunimos, aos sábados, para vivenciar o projeto. Convém ressaltar que aconteceram dois momentos anteriores as oficinas e um posterior. O primeiro encontro foi para apresentar o projeto e colher as assinaturas das colaboradoras no Termo de Ciência e Autorização e o outro para o preenchimento do questionário inicial. Já o encontro, posterior à experiência de intervenção, foi destinado para responder ao questionário da devolutiva. Esses momentos passaram a fazer parte do calendário da escola como formação em serviço. O nosso desejo é que se torne uma prática do município formar professores em literatura, que possam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos a literatura como mais um elemento que venha contribuir para uma “educação emancipatória”, construída desde os anos iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, Pinheiros e Ramos (2013) evidenciam a contribuição da leitura literária para a formação humana.

Ler literatura seria uma forma de educar pela experiência, já que a educação literária considera o sujeito na sua individualidade e particulariza modos de acesso ao conhecimento, propiciando e atualizando vivências e construindo saberes a partir delas. Em síntese, a presença da literatura na escola e por extensão na vida dos sujeitos seria uma forma de contribuir afetivamente para uma educação emancipatória (p.31).

¹⁸ A sextilha “Pica-pau”, atribuída a Manoel Xudu, foi recolhida entre poetas populares e teve a autoria confirmada pelo poeta e pesquisador de literatura popular José Alves Sobrinho (PINHEIRO, 2004, p.5).

As autoras entendem que a literatura necessita ter um lugar de destaque na escola, pois assume um papel preponderante na formação do leitor e, por conseguinte, carece de ser efetivada.

3.5.1 Formação: reflexões e vivências

Fotografia 1: Professoras reunidas no primeiro encontro



Fonte: Dados da pesquisa

Iniciamos a experiência, no dia 18 de março de 2017, na Escola Municipal Raimundo Asfora, com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto intitulado “Formando Professores Leitores a partir de Folhetos de Cordel” foi o norteador para as construções das oficinas de leitura literária. O nosso primeiro encontro foi regado a poesia. Acolhemos as docentes com o poema *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. A escolha desse poema foi motivada pelo fato de que ele apresenta a temática dos animais e também por fazer parte do universo infantil. O poema *A arca de Noé*, musicado, foi apresentado para as professoras em forma de áudio. Elas acompanhavam ouvindo e apreciando o poema. Depois, a canção foi ouvida novamente, fornecemos o poema por escrito para ela. Com as cópias em

mãos, as professoras acompanharam a letra da canção. Iniciamos uma conversa para sentir a recepção das professoras em relação à poesia. Primeiramente, foi perguntado o que acharam do poema? Nesse momento, podemos perceber aspectos dos horizontes de expectativas das participantes que consiste na primeira etapa do método recepcional.

Professora A - *Gostei muito, nunca tinha ouvido.*

Professora F - *Dessa forma irá envolver as crianças.*

Em seguida, perguntamos se era possível identificar no poema a temática. Todas as professoras responderam que eram os animais, os bichos. Então, perguntamos se elas acreditavam que os poemas, com essa temática, seriam favoráveis ao gosto das crianças.

Respondeu a professora A: - *Sim, porque faz parte do dia a dia. A gente escuta muito eles falando que têm animais, gato, burro, galinha, cachorro, passarinho, o tempo todo.*

Continuando com a dinâmica da oficina, apresentamos para as participantes o objetivo do encontro e o material para as atividades.

Fotografia 2: Material entregue as participantes das oficinas



Fonte: Dados da pesquisa

As professoras receberam uma pasta e um caderno personalizados com seus nomes. O caderno foi intitulado de “diário de escrita espontânea” para as participantes registrarem algumas impressões sobre as oficinas e suas experiências com a leitura literária. Elas foram presenteadas com o livro *Pássaros e Bichos na voz de poetas populares*, organizado por Hélder Pinheiro e alguns folhetos de cordel. Elogiaram o material e ficaram felizes por estarem recebendo presentes. Percebemos em suas falas que estavam se sentindo valorizadas.

Professora A: - *Nunca tive um caderno com o meu nome.*

Professora D: - *Gosto de presentes, esse livro Pássaros e Bichos é um encanto.*

Nesse encontro tivemos um convidado especial para participar da nossa vivência com a literatura de cordel, o poeta e professor *Daniel Francisco*, da cidade de Parelhas-RN. Ele declamou o poema “Os animais têm razão”, de Antônio Francisco, e “O cachimbo que eu fumo”, de Thiago Martins. Conversamos um pouco sobre as experiências dele. As professoras ficaram encantadas ao ouvi-lo declamar. No decorrer da conversa, as professoras foram estimuladas para contar suas experiências com a literatura popular. As que possuíam algumas experiências, logo se sentiram entusiasmadas em falar. Surgiram vários relatos interessantes. A “professora F” falou que lembrava de dois poemas de sua infância “O pica-pau” e a “Barata”. Perguntamos se ela gostaria de recitar, respondeu “- sim”.

Ela declamou o “Pica-pau”. “ - Admiro o pica-pau/Numa madeira de angico/Que passa o dia todim/Taco-taco, tico-tico/Não sente dor de cabeça/Nem quebra a ponta do bico”. Esse poema ela declamou de memória. Em seguida, folheando o livro observou que fazia parte da coletânea *Pássaros e Bichos na voz de poetas populares*. Ficou surpresa, pois relatou que era um poema que fazia parte de sua infância e que tinha aprendido com a professora na escola em que estudou quando pequena.

A professora A relatou que, quando jovem, na cidade onde nasceu, Patos-PB, em sua casa tinha um baú cheio de folhetos e nessa época não tinha energia elétrica, usava-se o “candieiro¹⁹” para iluminar as casas. Na sala ou na varanda, lia os folhetos para a vizinhança. Seus pais gostavam de escutar as histórias e chamavam toda a redondeza. Ela era a única pessoa que lia em sua casa. Conta que gostava de ler para todos, afirma que “- Era uma época muito boa (risos)”.

¹⁹ Uso Antigo. Utensílio portátil que, por conter um líquido inflamável e um pavio, é usado para iluminar.

Estabelecemos um momento para a leitura compartilhada com livro *Pássaros & bichos na voz de poetas populares* e perguntamos se queriam ler estrofes presentes no livro. Todas se prontificaram a realizar a leitura. Escolheram algumas estrofes, leram e, em seguida, fizeram comentários a respeito de suas escolhas. Também sobre o ato de ler os poemas, pois, segundo elas, tinham rememorado momentos que fazia parte de suas memórias de infância e do tempo em que eram mais jovens. Para as professoras, participar desse momento foi importante, pois permitiu reviver experiências com a cultura popular que se constituiu no convívio familiar e escolar.

Trabalhar a leitura literária com base nas discussões que surgiram a partir da leitura realizadas e do ponto de vista das participantes, são movimentos de interação que envolvem, não somente, questões relacionadas à estética, mas também a aspectos sociais ou pessoais do leitor – essa é a dinâmica que Colomer nomeia de leitura compartilhada, conforme explica:

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

As professoras ao realizarem a leitura das estrofes, naquele momento, se sentiram pertencentes às “comunidades de leitores”, como frisa a autora. Observamos que elas se envolveram com a leitura e expressaram para os outros participantes esse envolvimento, através de comentários e reflexões.

A “professora E” leu a estrofe, intitulada a “A onça”.

A onça vai pra caverna
 Pisando muito maneiro
 A fim de bem cultivar
 O seu gênio traiçoeiro,
 Se deita em cima das mãos
 Pra se levantar ligeiro.
 (Manoel Filó)

Seu depoimento retratou sua escolha. Professora E: - *Escolhi porque admiro a onça. Considero um animal imponente e elegante.*

Já a “professora D” escolheu “ O Peru”, de José Francisco Borges; segundo ela, faz parte de sua realidade, pois mora em uma área rural e sua família cria perus.

O peru fazia roda

No terreiro da morada
 E o gatinho seu amigo
 Era muito camarada
 Montava-se no peru
 E o peru dava risada.

Em seu relato ela afirma: “Professora D – *acho bonito quando o peru faz a roda no terreiro*”.

As considerações feitas pelas professoras sobre a leitura das estrofes dos poemas remetem-nos para o entendimento sobre a literatura, conforme discorrem Bordini e Aguiar (1988, p.86): “A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indício do comportamento assumido pelo leitor”. Por isso, tendo em vista a nossa experiência, percebemos que as professoras, em diálogo com o texto, mobilizam seus conhecimentos de acordo com seus interesses. O processo de recepção visto, na experiência, consiste na participação “ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86)”.

Após as discussões, houve um breve momento de reflexão sobre a importância de levar as experiências para a sala de aula. As professoras fizeram algumas considerações sobre a importância do encontro para sua formação.

O Encontro terminou com o poeta Daniel Francisco recitando o poema “Carta a Papai Noel”, de Luiz Campos. A professora F emocionou-se, como também as demais. Ela relatou que o poema lembrava muito sua história de vida e de sua família.

Projetamos o tempo de 60 minutos para as oficinas, porém no primeiro encontro percebemos que não eram suficientes, pois utilizamos em torno de duas horas. O envolvimento das professoras foi tanto que ficou difícil limitar o tempo. Ficamos lendo, conversando sobre os poemas e as experiências delas com a literatura de cordel por cerca de duas horas. Para os outros encontros, repensamos esse tempo.

Tivemos mais quatro encontros para realização das oficinas, os quais resumiremos a seguir:

Segundo encontro, aconteceu no dia 01 de abril de 2017, tendo por objetivo: vivenciar com as professoras experiências de leitura com poemas e canções que tenham a temática animais. O tempo previsto foi 120 minutos. Iniciamos o encontro a partir de conversas informais sobre o encontro passado. A metodologia utilizada tinha o intuito de aproximar as leitoras dos textos literários. Ouvimos o poema musicado: *As borboletas* de

Vinicius de Moraes. Em seguida, fizemos uma leitura encenada com dobraduras das borboletas em diversas cores. Ao final da leitura, foram realizadas algumas indagações.

Prosseguimos, com a leitura do folheto *Verde-Gaio: o louro bisbilhoteiro veio* de Marcelo Soares, logo em seguida, apresentamos o folheto e sua temática – Organizamos uma rede de ideias – nesse momento as professoras apresentaram as experiências vivenciadas com a temática dos animais, oralmente; realizamos a leitura, procurando adequar o tom e o ritmo do poema; organizamos por estrofes para uma leitura coletiva e ao final, da experiência de leitura, refletimos sobre a vivência.

Terceiro encontro: foi realizada no dia 29 de abril de 2017 a terceira oficina de leitura. Teve dois objetivos: vivenciar, com os professores, a leitura de cordéis que tematizam os animais e formular, com os professores, propostas para a abordagem de folhetos e estrofes advindas da tradição oral para sala de aula. O tempo previsto foi de 120 minutos. Iniciamos com a leitura do folheto *O jumento é nosso irmão* de Sebastião Chicute e a música de Luiz Gonzaga - *Apologia ao Jumento*. Após esse momento, destinamos um tempo para conversas informais e rememoração do encontro anterior. Fizemos algumas indagações sobre a experiência de leitura dos poemas; Em seguida, socializamos as experiências vivenciadas na sala de aula com os alunos a partir da utilização de poemas vistos nos encontros anteriores, a exemplo das obras *A arca de Noé*, *Pássaros e bichos na voz dos poetas populares*, como também o folheto *Verde-Gaio*, de Marcelo Soares e o poema *As borboletas*, de Vinicius de Moraes.

Fotografia 3: Confecção de dobraduras de borboletas pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisadora

Continuamos a conversar, surgiram algumas indagações sobre o desdobramento da oficina na sala de aula, a exemplo: começaram a utilizar os poemas? Por onde começaram? Como foi a aceitação das crianças? Encontraram algumas dificuldades? Refletimos a partir das possibilidades metodológicas apresentadas pelas professoras. Em seguida, contemplamos algumas sugestões metodológicas para o trabalho com o cordel presente no livro *O cordel no Cotidiano Escolar*; realizamos a leitura do trecho e discutimos. Elencamos algumas possibilidades para realização das leituras com as crianças. Dentre elas, destacamos a leitura oral do folheto: *Cordel dos Passarinhos* e a proposta de realização do Jogo dramático.

Fotografia 4: oficina de leitura literária



Fonte: Dados da pesquisa

Quarto encontro: ocorreu no dia 13 de maio de 2017 e teve por objetivos: vivenciar com as professoras a leitura de cordéis que tematizam os animais e refletir sobre as propostas aplicadas por elas. Tempo previsto: 120 minutos. Iniciamos com a leitura do folheto: *Cordel para crianças*, de Pedro Costa, em seguida, o compartilhamento de leitura e roda de conversas informais para rememorar o encontro anterior. Socializamos as ações realizadas no decorrer da semana. As professoras relataram como foram as experiências vivenciadas na sala com os alunos. Comentamos sobre a recepção dos alunos e as atitudes durante a vivência de leitura com os folhetos. Realizamos a leitura e discussão do texto de Leiva de Figueiredo Viana Leal, “Leitura e formação de professores”. Parte de um artigo presente no livro *Escolarização da leitura literária*. Na finalização do encontro foram apresentados outros folhetos com a temática dos animais, a exemplo: *Juvenal e o Dragão*, *O cachorro dos mortos*, *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, *O gato poliglota que enganou o ratinho*, de Vicente Campos, *Eleição no reino da bicharada*, de Hadoock Ezequiel, *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, *A cigarra e a formiga*, de Manoel Monteiro, *A onça e o bode*, de José Costa Leite, *A ideia de bicho*, de Chico D’ Assis, *A intriga do cachorro e do gato e A festa dos cachorros*, de José Pacheco. Esses exemplares ficaram na escola para empréstimos.

Quinto encontro: ocorreu no dia 27 de maio de 2017, tendo por objetivos: 1) vivenciar com as professoras a leitura de folhetos de cordel, poemas e livros infantis que tematizam os animais. 2) apresentar obras da literatura infantil selecionada a partir da

temática em estudo. 3) refletir sobre as propostas aplicadas pelas professoras. Tempo previsto: 120 minutos. Iniciamos com a realização de leitura deleite – “*Beijo de bicho*” de Rosângela Lima. Em seguida, partimos para as conversas informais para rememorar o encontro anterior. Na socialização, as professoras relataram como foram as experiências vivenciadas na sala, com reflexões e devolutiva de sua experiência. Realizaremos também, a leitura de dois folhetos explorando um viés comparativo *A cigarra e a formiga*, de Manoel Monteiro e *7 Dias de forró no Reino da Bichara*, de Marcelo Soares. Finalizando o nosso encontro, apresentamos uma lista com sugestões de folhetos de cordel com temáticas diferenciados, livros com poemas e histórias infantis que fazem parte do acervo da escola.

3.6 A recepção: “é uma leitura que não cansa”

Mediante o caminhar da dinâmica de trabalho nas salas de aula, vimos que precisávamos categorizar alguns aspectos relevantes para a análise, realização da leitura literária, familiaridades com a temática, compartilhamento das experiências e aproximação com os textos literário e vivência das colaboradoras. Então, resolvemos eleger, a saber: 1) *A leitura deleite na prática das colaboradoras* e 2) *Do utilitarismo à humanização: reflexo da experiência na prática das participantes das oficinas*. Dessa forma, organizamos as discussões por momentos significativos que foram alcançados durante a intervenção. É importante destacar que esses momentos registrados aconteceram durante os encontros e também no dia a dia da escola.

As propostas de atividades suscitadas dialogam com as etapas do método recepcional a saber:

1) Determinação do horizonte de expectativas; 2) Atendimento do horizonte de expectativa; 3) Ruptura do horizonte de expectativas; 4) questionamento do horizonte de expectativas e Ampliação do horizonte de expectativas. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.91)

À medida que forem aparecendo na análise discutiremos para termos uma compreensão das etapas do método recepcional nas atividades desenvolvidas, porém, nem sempre, as atividades desenvolvidas contemplaram todas as etapas do método.

3.6.1 A leitura deleite na prática das colaboradoras

A sala de aula da professora C é um espaço que costuma ser bem barulhento e as crianças aparentemente inquietas. Ao passar em frente à sala, a pesquisadora imaginou que não tivesse ninguém ocupando aquele espaço, pois o silêncio reinava. A porta estava entreaberta, então, ao observar a sala percebe que todos estavam lá, sentados no chão em círculo e muito atentos. A “professora C” estava lendo para eles uma história. Ela lia com a voz num tom baixo e suave.

Fotografia 5: Roda de leitura, turma da professora C



Fonte: Dados da pesquisa

Assistir aquela cena foi uma surpresa, pois não fazia parte do cotidiano daquela sala vivenciar esses momentos de interação com a leitura. A professora C, relata que não costumava fazer esse tipo de dinâmica para realizar leituras literária com as crianças. Geralmente, as crianças estavam sentadas em cadeiras organizadas em fileiras. A docente confessa que, na maioria das vezes, a dinâmica utilizada por ela não chamava a atenção dos alunos.

No entanto, no questionário inicial quando foi perguntada sobre o modo de trabalhar a leitura literária, respondeu: *Leitura deleite*²⁰ e *roda de leitura*²¹. Tendo em vista a disposição

²⁰ Entendemos a leitura deleite como sendo o ler pelo simples prazer de ler. Sem objetivos didático-pedagógicos, sem a “obrigação” de trabalhar em aula sobre o que foi lido.

²¹ Uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem com ou para os demais. Embora comumente seja

da turma, organizada em círculo e a dinâmica na realização da leitura, notamos incoerência em sua resposta, talvez incompreensão da pergunta.

Professora C: sentei com os alunos e fiz uma roda no chão para realizar a leitura após o encontro. Resolvi testar. Achei que funcionou, pois, as crianças gostam é de novidade.

Acreditamos que a formação continuada com as oficinas de leitura literária possibilitou um novo olhar da docente para sua prática pedagógica, porque ela resolveu inovar suas aulas. A reflexão e o conhecimento de outras possibilidades para realização da leitura com as crianças permitiram que a colaboradora ressignificasse suas ações. A iniciativa da “Professora C” é bastante positiva, pois conforme afirma Tardif (2014).

Os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (p.234).

Segundo o autor, os professores são responsáveis pelo seu conhecimento e por sua própria ação. Por isso, é necessário que eles estejam buscando inovar sua prática pedagógica e renovar seus conhecimentos.

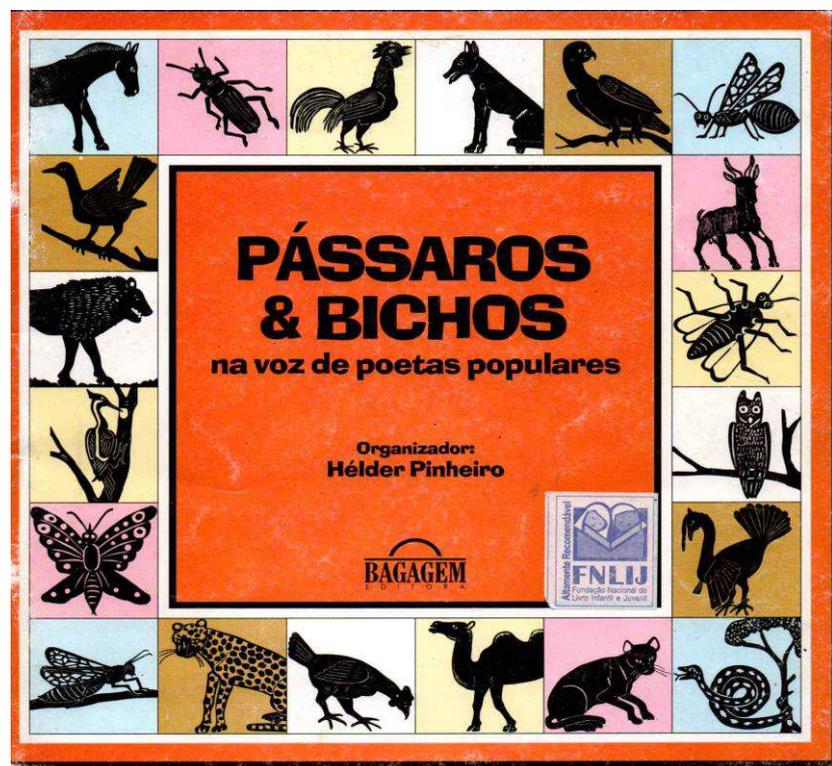
A postura da professora remete às considerações dos autores Fávero e Tonieto (2010) a respeito da formação continuada. Eles exemplificam que,

É comum que professores e dirigentes educacionais partilhem a concepção de que formação continuada é participar de cursos, seminários, eventos, palestra e coisas do gênero. O processo envolve tais atividades, mas não apenas elas. Um trabalho sério e comprometido de formação continuada é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula (FAVERO; TONIETO, 2010, p.57).

Percebemos que a professora se apropriou do conhecimento compartilhado durante a formação e o utilizou em sua prática em sala de aula.

Um outro momento que observamos foi a realização de uma roda de leitura, com os alunos da professora B. Eles estavam reunidos no pátio da escola com o livro *Pássaros & Bichos na voz de poetas populares*. A professora mediava a roda de leitura e algumas crianças que queriam ler, nesse momento, podiam realizar a leitura. Vimos que esse modo de realização da leitura literária, ficou mais leve para as crianças. O espaço também favoreceu a experiência. A maioria dos alunos participaram lendo as estrofes em voz alta e brincando com a linguagem poética. Algumas crianças imitavam em voz alta os sons que os animais emitem para se comunicar.

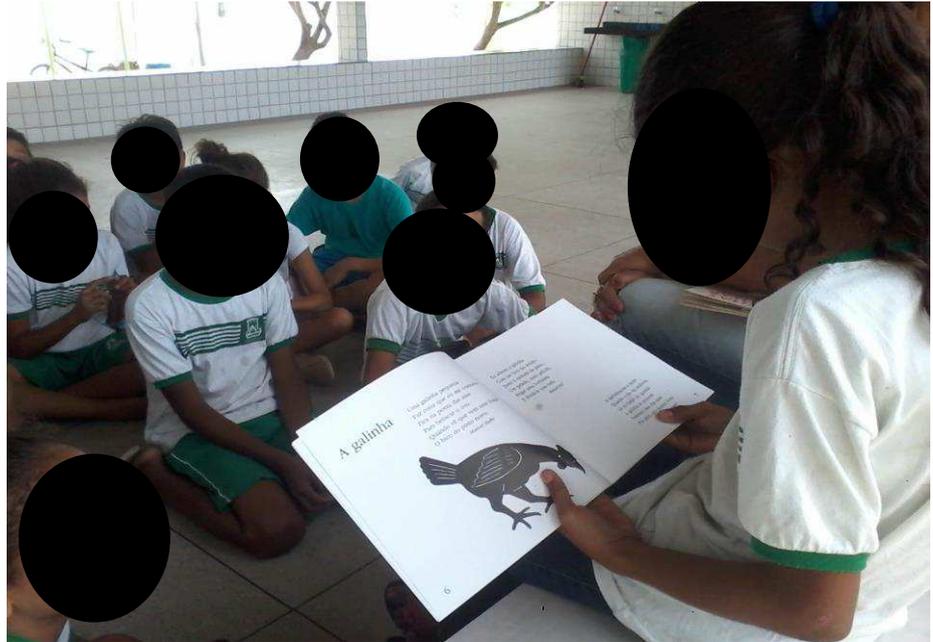
Figura 1: Capa do livro *Pássaros & Bichos na voz de poetas populares*



Fonte: PINHEIRO, Hélder (Org.). *Pássaros e Bichos na voz dos poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

O livro *Pássaros e bichos* foi apresentado às professoras no primeiro encontro da formação. Elas ficaram encantadas pelas sextilhas e, posteriormente, observamos que as crianças também. O exemplar é composto por estrofes independentes que representam a nossa bicharada. Os poemas revelam a fantasia poética, senso de observação, o bom humor e a inventividade dos nossos poetas populares.

Fotografia 6: Alunos da professora B sentados no pátio da escola



Fonte: dados da pesquisa

A imagem apresenta crianças sentadas ouvindo a leitura. A colega lê as estrofes e a professora, sentada ao lado da aluna, acompanha a atividade.

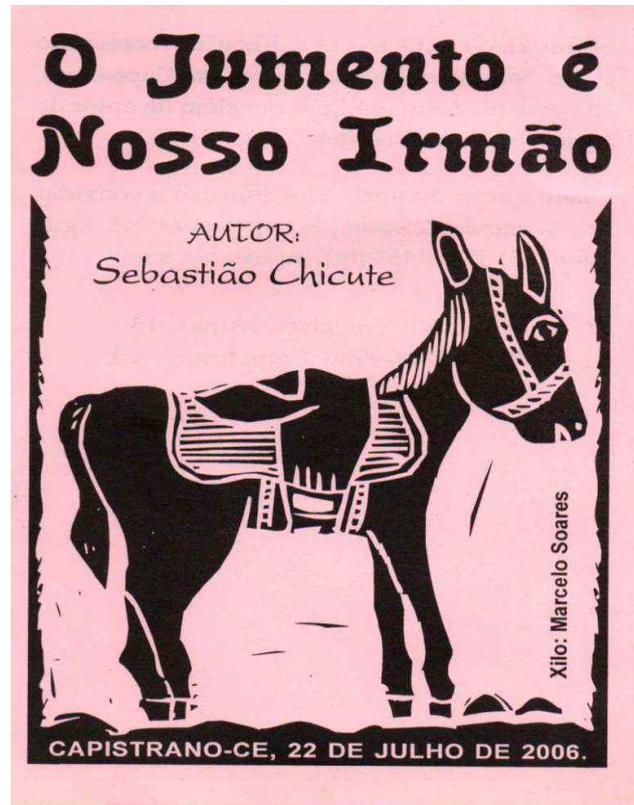
As observações no âmbito da escola nos apresentam dados que permitem inferir que as atividades estavam sendo realizadas com uma certa frequência. As professoras relatam que o momento da leitura literária faz parte de um aprendizado em que os alunos se envolvem e participam.

O registro desses momentos, logo após o primeiro encontro da formação, foi importante para reconhecermos que as atividades planejadas e trabalhadas na formação das colaboradoras estavam surtindo efeitos positivos nas suas aulas. Elas se sentiam motivadas para a realização das atividades consideradas “diferentes”, como a realização das leituras literárias. Seus relatos eram empolgantes, pois as experiências estavam sendo positivas, como veremos a seguir:

Os relatos das professoras, cujo teor são as atividades desenvolvidas a partir da formação, também foram considerados como reflexos das oficinas. Vejamos a experiência da “professora C”, que trabalhou a música de Luiz Gonzaga, *Apologia ao Jumento* juntamente com o folheto de cordel *O jumento é nosso irmão*, de Sebastião Chicute, na sala do 1º ano. Segundo ela, os alunos ficaram comovidos com a vida do animalzinho. O contato com a obra e na vivência das crianças, percebemos que houve uma experiência estética. Conforme Juass (1979) “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito

estético (46).” Compreendemos que a vivência proporcionada pela professora C para seus alunos não partiu da interpretação da obra, mas do conhecimento do texto.

Figura 2: Folheto O jumento é nosso irmão



Fonte: CHICUTE, Sebastião. O jumento é nosso irmão. Capistrano – CE. 2006.

A professora C relata a experiência realizada com o folheto *O jumento é nosso irmão*, que foi trabalhado na terceira oficina juntamente com a música de Luiz Gonzaga – Apologia ao jumento, vejamos;

Professora C: - *Li o cordel para as crianças, em seguida, comentamos. - Ouvimos a música de Luiz Gonzaga apologia ao jumento, vimos o vídeo da música e cantamos. Em seguida, perguntei se havia semelhanças entre o folheto de cordel e a música. Ficaram um instante em silêncio. Logo, foi interrompido quando o aluno (X), falou: - O sofrimento do jumento. - Muito bem! Outro aluno (Y), respondeu: - Não sabia que o jumentinho sofria tanto. Aluna (Z) falou: - Coitado! E ele é nosso irmão.*

Nesse relato, percebemos que as leituras sensibilizaram os alunos que logo perceberam o sofrimento do jumento. As expressões utilizadas pelos alunos “- O sofrimento do jumento, e - Não sabia que o jumentinho sofria tanto” é um momento para refletirmos sobre o lugar que é ocupado pelo outro, ou seja, se colocar no lugar do outro. Acreditamos que só foi possível

essa tomada de consciência, através da leitura dos textos literários e da reflexão sobre o mesmo.

Percebemos que as etapas do método recepcional, no contexto da sala aula, são possíveis de serem identificadas e seguidas a partir dos princípios que dirigem o método. Observamos que no relato da professora são possíveis de identificar algumas dessas etapas vistas nos procedimentos utilizados por elas, a exemplo do atendimento aos horizontes de expectativas dos alunos.

No contexto que os alunos estão inseridos geograficamente, uma vez que boa parte do seu território fica situado num lugarejo já próximo a Zona Rural, é comum observar pela janela da sala de aula os jumentos se alimentando no pasto vizinho a escola. Algumas delas têm esse animal em sua casa. Assim, o jumento é um animal que faz parte do contexto dos alunos, então, fica difícil imaginar que ele sofra tanto. A linguagem utilizada pelos poetas fez com que as crianças vissem o jumento como um ser dotado de sentimentos.

Bordini e Aguiar (1988) refletem sobre esse entendimento “A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a continua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo. (p.85).

Conforme afirmam as autoras, as atitudes receptivas das crianças podem ser consideradas emancipadoras, pois elas reconheceram o sofrimento do jumento. Ideologicamente, na sociedade, foram atribuídas algumas funções ao animal, como carregar carga, puxar carroças, transportar mercadoria e pessoas, por ser um animal bastante resistente. Ele tem um baixo custo no mercado e, por isso, é pouco valorizado. Através do texto literário, foi possível atentar para outras necessidades do jumento. As crianças se sensibilizam e se comovem com o sofrimento do animal. A aluna (Z) destaca “- Coitado! E ele é nosso irmão.”, vimos em sua fala que ela sente compaixão pelo animal e que pouco importa suas atribuições. Ela se coloca no lugar do animal e lamenta o seu sofrimento. A letra da música e o folheto retratam em sua linguagem poética atributos para a valorização do jumento.

3.6.2 Do utilitarismo à humanização: reflexo da experiência na prática das participantes das oficinas.

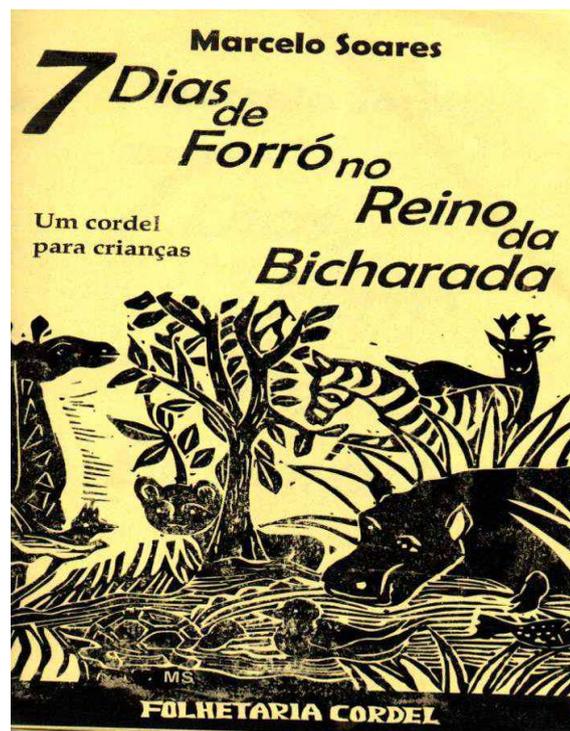
No segundo encontro de intervenção, realizado no dia 01 de abril de 2017 foi feita a leitura do folheto *7 dias de forró no Reino da Bicharada*, de Marcelo Soares. A experiência foi regada a muitos risos, uma vez que o enredo apresenta um tom humorístico e o poeta

brinca com a linguagem provocando comicidade. Realizamos a leitura oral e coletiva; cada professora ficou responsável por uma estrofe. O modo de realizar a leitura é um fator importante para a recepção, conforme apresentam Marinho e Pinheiro (2012, p.129).

A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entoações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu *páthos*, o núcleo afetivo da narrativa. Por exemplo, se a narrativa tem tom humorístico a leitura deverá realçar esse tom.

Segundo os autores, a leitura em voz alta possibilita expressar a linguagem num tom poético. A linguagem criativa utilizada pelo poeta e a expressividade das leitoras provocaram risos durante a leitura do folheto.

Figura 3 - Folheto 7 dias de Forró no Reino da Bicharada



Fonte: SOARES, Marcelo.

7 Dias de forró no reino da Bichara. Timbaúba-PE. 2012

Após a realização da leitura tecemos alguns comentários a respeito da temática do folheto, de alguns costumes culturais da nossa região, nordeste brasileiro, a exemplo do forró, do xaxado e baião. Diante disso a professora F comenta sobre a realização da leitura:

Professora F: *é uma leitura que não cansa.*

A estrofe seguinte ganhou destaque na fala da professora C.

O macaco-prego então
 Pulou de galho e gritou:
 - Dona Onça, gostei muito
 Do que a senhora falou
 Só de lembrar de forró
 Meu rabo já balançou!
 (SOARES, 2012, p.3)

Ela faz algumas considerações após ouvir a palavra “forró”.

Professora C: *Quando falou em forró, lembrei de uma amiga – dizia a ela que mesmo tu dormindo, tu escutando forró, tu levantas e vai dançar.*

Esse resgate de memória é um dado relevante para a nossa interpretação, pois segundo Pollak (1992) “a memória é um elemento constituinte do sentido de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (p.204)”. Trata-se de um dado cultural, da experiência de mais relevância. O folheto atende primeiro o horizonte de expectativa da professora C, para posteriormente, a dos alunos.

Fotografia 7: segunda oficina de leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

A fala da professora C, nos revela a associação do texto literário com a vida cotidiana e suas lembranças. Bordini e Aguiar (1988) refletem sobre esse processo:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Unidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no enquadro do seu horizonte de valores (p.87).

Dialogando sobre os poemas, as colaboradoras encontraram vários elementos que remeteram as suas vivências. Houve momentos que voltamos a visitar o texto, fazendo novas leituras. A estrofe a seguir chamou a atenção da “professora A”, pois ela rememorou um tombo que sofreu quando se dirigia à escola. Ao realizar novamente a leitura, todas riram bastante.

Um palco fenomenal
 Na pracinha foi montado
 O Frango Capão pulou
 Caiu todo arreganhado
 Quando tentou levantar-se
 Foi pena pra todo lado!
 (SOARES, 2012, p.8)

Elas se transportaram para a cena e destacaram esse verso “Caiu todo arreganhado” como sendo o mais engraçado. A leitura coletiva dos folhetos em voz alta foi o caminho que favoreceu às leitoras essa aproximação com o texto, além de contribuir para o treino da leitura oral.

Ao retomar as práticas de leitura elencadas pelas professoras no questionário, percebemos que a leitura compartilhada, leitura deleite e roda de leitura como sendo as mais praticadas pelas docentes. Elas deixaram explícito também em seus relatos orais.

Após o 3º encontro, 29 de abril de 2017, já passados alguns dias de formação, voltamos a questionar às professoras sobre como estavam sendo realizadas as leituras literárias. Vejamos seus relatos:

Professora F: - *Realizo a leitura deleite com livros e as vezes ponho texto no quadro. Leio para eles e a gente comenta sobre e depois eles ilustram. (Essa semana não realizei).*

Professora D: - *Eu realizo a leitura deleite no final da aula. Esses momentos são prazerosos, pois os livros são muito bons. É o momento melhor da aula, mostro para ele o título e comentamos, depois, exploro as ilustrações. Essa semana não realizei porque foi a semana de prova.*

Professora E: - *A leitura deleite é realizada diariamente para dá as boas-vindas para os alunos. Quando não realizo, sou cobrada.*

Nos relatos acima, confirmamos a predileção das participantes pela leitura deleite. Como também, o anseio dos alunos pela realização da leitura, porém, notamos em suas falas, que existe uma variação no modo dessa realização.

A professora F, *Realizo a leitura deleite com livros e as vezes ponho texto no quadro*. Percebemos que ela traz mais um elemento para a realização da leitura deleite “o texto no quadro”. Observamos também, que a partir da leitura, realiza outras atividades.

Já a professora D: *Eu realizo a leitura deleite no final da aula*. A escolha do momento de realização da leitura se diferencia das demais e os livros que tem acesso são do acervo da escola, alguns fornecidos pelos Programas Federais, a exemplo do PNAIC, PNBE e PNLD.

A professora E: *A leitura deleite é realizada diariamente para dá as boas-vindas para os alunos*. A leitura literária realizada dessa forma é a que mais se aproxima da concepção que adotamos nesse estudo como sendo leitura deleite e que, também, é apresentada pelo PNAIC - Ler pelo prazer de ler. Recepcionar os alunos com a leitura, sem necessariamente ter que atribuir uma atividade ao final, acreditamos ser uma ação que aproxima as crianças dos textos literários.

No quarto encontro, 13 de maio de 2017, durante a socialização das atividades realizadas no decorrer da semana, percebemos nas falas das colaboradoras que as leituras estão sendo efetivadas. A professora E, relata uma experiência que vivenciou com a turma do 3º ano, a história trabalhada foi o conto *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen.

Professora E: - Existem alguns teóricos e profissionais que dizem que a leitura deleite é só para se deleitar, mas eu fiz diferente a leitura do Patinho Feio. Realizei a leitura e depois desenhei o cisne no quadro e pedi para que as crianças dessem características ao Cisne. Então elas diziam: Feio, irritado, zangado, branco, bonito, deram várias qualidades. Depois pedi para que elas colocassem as características própria do Cisne, tem penas, pescoçudo, branco, enfim. Depois mostrei o livro a todos para que eles ilustrassem. Depois que fizeram a ilustração e falaram um pouco da leitura contando a versão deles e depois a gente socializou. A partir da discussão criamos um texto sobre o respeito as diferenças. Foi bem interessante a aula, porque eles precisam aprender a respeita.

A professora A, acompanhando a fala da professora E, reiterou:

- As crianças estavam precisando aprender a respeitar as diferenças.

Nesse caso específico, a “professora E” utilizou a leitura deleite para produzir um texto e também para ensinar valores para as crianças. O conto de fadas foi utilizado como

pretexto para ensinar as crianças a respeitarem as diferenças. Ela descreve um caminho bem significativo com o texto, alargando os horizontes de expectativa das crianças. Porém, mesmo observando mudanças na prática das colaboradoras, percebemos que ainda é difícil se desvincular do ensino.

Professora C: - Realizo a leitura deleite. Início questionando e dando dicas para que os alunos identifiquem a leitura. As que acredito que sejam fáceis de adivinhar. Depois mostro o livro e o título, em seguida, realizo a leitura. As vezes os alunos ficam sentados em fileiras e as vezes no chão em roda.

Professora A: - às vezes faço até duas leituras. Eles gostam demais, acreditam! Eu mostro a capa, mostro o autor, vou explorando as gravuras. Faço aquele suspense. Eu usei o livro de Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo que mostra o medo. É diferente! Li um e depois li o outro, em seguida juntei os dois para compararmos. Eles aprendem a superar o medo e as dificuldades. Dividir a turma em grupo para recontarem a história. Um grupo aplaudido o outro. É bom porque eles não ficam só ouvindo a história, participam também. É bom, gostei porque a leitura é muito importante e incentiva eles demais.

Observando os relatos das professoras, percebemos que a maioria destaca o momento de leitura como sendo um momento prazeroso para os alunos. Essas evidências são significativas para nossa experiência.

Portanto, ressaltamos que a leitura literária nesse período de escolarização das crianças é fundamental para que desenvolvam as percepções do mundo em que estão inseridas. Como vimos, nos relatos das colaboradoras, o trabalho com a literatura aproximou as crianças das experiências humanas e das reflexões sobre a vida. No transcorrer do processo elas vivenciaram momentos de interação e através das experiências captadas no espelhamento com o outro foi possível tomar decisões, fazer escolhas, criticar a realidade e entender melhor as relações humanas num dado contexto. Os folhetos de cordel, assim também, como outros textos literários, refletem as experiências humanas transfigurada na linguagem.

3.7 “Aprender brincando e recitando”

Após as oficinas, lançamos mão de um questionário para refletimos sobre as possíveis implicações que a formação em leitura literária possibilitou à prática das colaboradoras. Nesse sentido, buscamos elementos nas respostas delas que pudessem evidenciar efeitos das contribuições, e também registros de algumas modificações nas atitudes das profissionais diante do processo pedagógico. As questões foram construídas de maneira que direcionassem

para obtenção de informações da vivência, tendo em vista, o olhar das participantes. Para tanto, “por meio do processo de reflexão sobre o fazer e no fazer” (FÁVERO TONIETO, 2010, p. 64), discorremos as discussões como forma de resultado do nosso experimento.

As docentes foram questionadas sobre a importância da realização das leituras literárias em voz alta durante a formação e sua relevância para prática docente. As participantes viram como sendo algo positivo. Vejamos suas respostas;

Professora A: Sim, porque diante das discussões e após as mesmas há um incentivo. Até porque causa emoção ao ouvir dependendo da leitura.

Professora B: Sim, totalmente relevante por contribuir no despertar o gosto pela leitura.

Professora C: sim

Professora D: com certeza, as crianças demonstraram interesse e prazer em vivenciar os cordéis trabalhados.

Professora E: com certeza. Houve um incentivo maior, uma vez que foi oferecido material adequado.

Professora F: Sim

Em suas respostas as professoras sinalizaram para a relevância da formação. Evidenciaram o aprimoramento da prática pedagógica em relação à leitura literária. Outra questão bem visível em suas respostas foi a realização da leitura em voz alta.

Vimos, nessa questão, que os horizontes de expectativa foram modificados. Algumas expressões vistas nas falas das professoras, como: *causa emoção, gosto pela leitura, interesse e prazer*, são elementos que confirmam a necessidade de levar a literatura de cordel, ou a literatura de um modo geral, para a sala de aula. Tal atitude favoreceu aos alunos uma experiência estética com o texto literário.

O alcance da experiência vivenciada pelas participantes foi também perceptível a partir de outros gêneros literários que as professoras passaram a levar para a sala de aula, no intuito de favorecer uma aproximação maior dos alunos aos textos literários. Vejamos o questionamento e respostas que atestou essa nossa afirmativa: *Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?* Tal questionamento possibilitou observar as possibilidades dos folhetos de cordel e outros textos trabalhados em sala. Como podemos observar a seguir:

Professora A: Pássaros e Bichos; 7 dias de forró no reino da bicharada, O jumento é nosso irmão, Cordel dos Passarinhos, Pavão misterioso, As borboletas de Vinicius de Moraes, Paraíso de José Paulo Paes...

Professora B: Cordel dos passarinhos, o jumento é nosso irmão.

Professora C: Pássaros e bichos na voz do poeta popular, cordel para crianças(...), o jumento é nosso irmão.

Professora D: Pássaros e bichos

Professora E: Cordel para Crianças

Professora F: Cordel dos passarinhos, A arca de Noé, Cordel para crianças.

Observamos nas respostas das professoras a recorrência da utilização do *Cordel para Crianças* e o livro *Pássaros e Bichos nas vozes dos poetas populares*. Acreditamos que essa repetição se dá pelas características do livro e do folheto, pois ambos apresentam estrofes independentes. Nesse sentido, entendemos que as professoras selecionaram de acordo com o nível da turma, pois os textos curtos são oportunos para o trabalho com as crianças. Outros folhetos que foram bastante utilizados pelas participantes foram *O jumento é nosso irmão* e *cordel dos passarinhos*.

Em seguida, as professoras relataram algumas mudanças que ocorreram em sua prática após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos.

Professora A: Sim, passei a contar com a participação dos alunos na leitura deleite, uma vez que na maioria das vezes eram feitas por mim.

A professora A, relata que a partir da vivência passou a chamar os alunos para participarem mais dos momentos de leitura. Segundo ela - *passei a contar com a participação dos alunos na leitura deleite, uma vez que na maioria das vezes eram feitas por mim*. Observamos que houve uma mudança de postura com relação a realização da leitura nas aulas da colaboradora. Percebemos que inicialmente a ação era centrada na professora, depois da vivência, passou a ser um momento de interação, ambos envolvidos no processo. Acreditamos ser um ganho significativo para prática da colaboradora, pois segundo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p.22)”.

Já a professora B, nos apresenta outra questão bastante pertinente;

Professora B: Sim, totalmente proveitosa, a vivência em sala de aula me fez refletir a importância da leitura compartilhada onde despertou o gosto pela leitura.

Observamos que na fala da colaboradora existe um encadeamento de ideia voltada para a leitura literária. Como já discutimos juntamente com o conceito difundido por Colomer (2007) sobre leitura compartilhada. A colaboradora reflete sobre a importância da leitura compartilhada ao mesmo tempo que coloca essa ação como um fator importante que poderá proporcionar o gosto pela leitura.

Professora C: Sim, passei a ter um carinho especial pelo cordel. Pesquisei para me aprofundar mais sobre o assunto. Estou colecionando.

A professora C, a partir das oficinas passou a conhecer o cordel e realizou uma pesquisa sobre a literatura. Tal comportamento reflete o que Freire (1996), aponta como sendo uma atitude esperada por aquele que assume ofício de professor.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (...). Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

A professora D comenta que a partir da sua participação nas oficinas obteve ganhos significativos para sua prática de leitura literária na escola.

Professora D: Sim, antes era uma leitura individual (para mim), agora compartilho com os alunos.

Vimos na fala da professora D, uma questão bastante pertinente, o compartilhamento da leitura, ela relata que antes da experiência era uma leitura individual e agora ela se tornou uma multiplicadora da leitura literária.

Professora E: Sim. Os alunos demonstraram interesse pelas leituras, uma vez que o cordel é uma forma engraçada de ler e assim torna as atividades mais prazerosas.

A outra destaca a brincadeira vista nos folhetos de cordel. A professora E se coloca como sendo uma leitura prazerosa e engraçada e possível de ser realizada com a turma em diferentes níveis.

Professora F: Ocorreu sim, pois a leitura de folhetos de cordel, nos dar prazer e a forma como é lido atrai a atenção e interesse das crianças pela leitura, facilitando a compreensão da mesma.

A Professora F, concorda com a professora E, no sentido do efeito estético que a leitura provoca, porém ela complementa com a ideia da compreensão da leitura.

As ações que foram encaminhadas para sala de aula e renderam boas experiências, nesse sentido, as participantes relataram suas vivências com as crianças. Para esses momentos foram utilizados alguns livros, folhetos e poemas que trabalhamos nas oficinas. Vejamos algumas mudanças de postura das professoras em relação a sua prática pedagógica. A professora A, relata alguns momentos da experiência na sala de aula com os alunos:

Professora A: Diante do trabalho realizado no forró da bicharada com os alunos, citamos exemplos de pessoas da família que gostam de dançar e onde dançam e o tipo de música. Eles riram bastante, quando falávamos dos animais e suas funções no churrasco. Fiz listas de animais e ilustrações como atividades. Foram bastante proveitoso. Trabalhei O cordel para Crianças de Pedro Costa, em forma de adivinhas e ilustrações e incluí nas aulas de ciências as classificações dos animais selvagens e domésticos, nocivos e as características dos mesmos. Foi de grande importância e contribuiu bastante em minhas aulas.

Quando observamos o relato da professora A, vimos que ela trabalhou mais de um folheto de cordel. Utilizou a estratégia de associar os textos ao contexto vivencial do aluno, o que possibilitou aproximação das crianças ao texto literário. As ilustrações e listas dos animais foram algumas atividades realizadas posterior a leitura. Ela também utilizou os folhetos para fazer atividade da disciplina de ciência. A postura da professora ao utilizar o cordel para ensinar a classificação dos animais recai na ideia didatização da literatura.

Professora B: As pequenas partes do cordel dos bichos foram xerocadas, recortadas e tiveram a leitura individual, mas ao mesmo tempo compartilhada com sucesso. Todos envolvidos em sala de aula. A prática nos remeteu ao despertar o gosto pela leitura, através da brincadeira que propõe o texto poético cordel (grifo nosso).

Professora E: Diante das atividades praticadas, os alunos demonstraram entusiasmo uma vez que ao ler o poema, antes de terminar eles já sabiam a resposta, notou-se que o cordel é uma forma diferente de aprender brincando e recitando. Eles até solicitaram as ilustrações dos animais citados no poema, antes mesmo de ser direcionado pela professora (grifo nosso).

Notamos nas falas delas que foi possível dinamizar as aulas. Trazer o texto literário proporcionou momentos únicos para os alunos. Com base no que as professoras relataram - *brincadeira que propõe o texto poético e aprender brincando e recitando* - as brincadeiras, sem dúvida, tornaram as aulas mais leve.

A professora C, também pontua momentos de sua vivência com os alunos e acrescenta uma experiência com a leitura do folheto Juvenal e o Dragão, de Leandro Gomes de Barros, na sua casa, com sua irmã.

Professora C: Ao ler o cordel para criança eles ficaram atentos para adivinhar, ou seja, acertar as adivinhas que responderam e alguns, antes que eu formulasse a pergunta, já completa, fiz o campeonato de adivinhas meninas e meninos, quem ganhou foi as meninas. Ao ler o jumento é nosso irmão alguns alunos disseram eu não sabia que ele sofria tanto. Ao termino da leitura do cordel Juvenal e o Dragão minha irmã falou parecer com as histórias que vó contava.

Essa sequência de acontecimentos vivenciado pela professora, nos fornece dados para compreendemos o alcance da nossa experiência. Nesse relato é visível perceber que o envolvimento da professora com a formação ultrapassa os muros da escola. Ela traz fatos da sua vivência e história. Já as Professoras D e F, elencam o desdobramento que os textos poéticos favoreceu;

Professora D: O poema “Borboletas” de Vinicius de Moraes. Este poema favoreceu trabalharmos com origamis e confeccionarmos lindas borboletas.

Professora F: Descobri que trabalhar com folhetos de cordel, facilita a compreensão das crianças; fiz a leitura, dramatizamos e ilustramos o poema. A arca de Noé (Vinicius de Moraes), foi um bom subsidio, facilitador da aprendizagem.

A experiência, segundo os relatos das colaboradoras, foi significativa. Elas passaram a conhecer algumas obras literárias/gêneros e rememorar outros que fazia tempo que tinha tido

contato. A exemplo das obras literárias/gêneros: romance, poesia, conto, crônica, folheto de cordel, clássicos infantis²², entre outros:

Professora A: Eu já conhecia essas obras literárias. Diante do trabalho apresentado do folheto de cordel passei a trabalhar mais essa obra literária, achei bastante proveitoso e de grande importância na realização das atividades.

Professora B: Folheto de cordel

Professora C: Folheto de cordel. Conheço esses gêneros citados acima gosto de ler no tempo de menina lia gibis, Sabrina e fotonovelas.

Professora D: Folhetos de cordel. Já conhecia, mas me aprofundi um pouco mais.

Professora E: Folheto de cordel

Professora F: Conheço todos, mas aprimorei minha prática pedagógica, apropriando-me mais um pouco dos folhetos de cordéis, pois a nossa formadora Joelma, nos trouxe muitas novidades, inclusive o professor Daniel (UFMG).

Nas respostas, podemos perceber que o cordel passou a fazer parte da prática das colaboradoras. O texto poético, além de ser um grande instrumento para formação de leitores, ele assume outro papel que é fundamental em sua essência: o papel social. Para Pinheiro (2007, p.23) “Trata-se de 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.” Ao assumir esse papel, o poema se torna um fator preponderante na vida dos leitores, dialogando com o imaginário presente no consciente humano. Outra questão que nos chama atenção nas composições dos folhetos é observada na diversidade da poesia popular. Ela é expressada através das brincadeiras com as palavras que permite a construção do jogo sonoro, o humor e o deleite do leitor.

Após a vivência com a leitura do texto literário as docentes foram questionadas sobre se era possível a intensificação da leitura de obras literária com seus alunos. Elas responderam e elencaram algumas obras utilizadas com as crianças. Vejamos a seguir:

Professora A: Sim, Clássicos infantis, poemas, literatura de cordel.

Professora B: Não, o tempo por mim não foi bem cronometrado.

²² Consideramos clássicos infantis os contos de fadas.

Professora C: Sim, Cabelo de Lelê, As três meninas, Assembleia dos ratos e O Gato e o Rato.

Professora D: sim

Professora E: sim. Pássaros e Bichos; eleição no reino da bicharada; a cigarra e a formiga e um Grãozinho de areia.

Professora F: Não. Ainda não, mas pretendo conciliar e introduzir os cordéis na minha prática pedagógica e na minha vida quanto leitora.

Vimos em suas repostas a utilização de obras sugeridas pelo PNAIC, PNBE, algumas utilizadas na formação, bem como do acervo pessoal das educadoras. Mesmo com a formação, algumas docentes ainda não se aventuraram, de forma mais intensa, nesse universo literário. Entendemos, mesmo com a formação, algumas docentes são resistentes as mudanças.

Por fim, questionadas sobre o que consideravam com mais significação em relação a literatura de cordel. As professoras responderam:

	Ouvir de familiares	Ler	Estudar na escola	Recitar	Ouvir a leitura	Outro (a) s
Professora A	X	X	X	X	X	Ensinar na escola
Professora B				X		
Professora C	X	X			X	
Professora D					X	
Professora E					X	
Professora F			X		X	

Fonte: Dados da pesquisa

Na poesia popular é vista de forma notória aproximação dos poemas com a oralidade, sobre isso nos chama atenção Abreu (1999) “Salta aos olhos o forte vínculo com a oralidade mantido por essas composições impressas, cuja a eficácia é aferida pela facilidade de memorização (p.113).” O *ouvir a leitura* foi um dos itens mais sinalizado, esse dado nos levou a compreensão da relevância de realizar a leitura em voz alta. Através do viés da oralidade é possível vivenciar aspectos dos folhetos de cordel que a leitura silenciosa não permite, a exemplo do tom, ritmo, musicalidade apresentada pelas rimas. Outros pontos também devem ser considerados, conforme Abreu (1999), “A questão formal não se restringe ao padrão estrófico, abrangendo também, os recursos linguísticos a serem empregado

(p.112).” A seleção vocabular deve ser de fácil compreensão e a sonoridade deverá submeter-se ao sentido para que tenha um alcance maior.

Portanto, como vimos nos relatos das professoras, ficou evidente que as participações nas oficinas, as reflexões, as trocas de conhecimento, as discussões e o compartilhamento de experiências ocasionaram algumas mudanças na postura das educadoras mediante a prática de leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação de professores leitores se constitui um desafio constante. De fato, fala-se muito que não somos um país de leitores, mas só recentemente está se pensando em como formar professores-leitores capazes de formar leitores. Nosso percurso como professora e como supervisora das séries iniciais Ensino Fundamental, ao longo de 10 anos nos levou a pensar caminhos para contribuir com a formação de professoras leitoras. A questão de pesquisa que nós colocamos foi: a leitura de folhetos de cordel pode contribuir na formação de professoras leitoras?

O objetivo geral que buscamos alcançar foi o seguinte: investigar a contribuição da literatura de cordel para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos: mapear as experiências de leitura literária das colaboradoras, vivenciar com elas a leitura de cordel que tematiza os animais; formular, com os docentes, sugestões de abordagem de folhetos para sala de aula e refletir sobre as propostas aplicadas por elas.

Traçamos a metodologia que garantisse que as discussões, sempre, partissem da leitura do texto literário. A escolha desse procedimento foi influenciada pela estética da recepção, através do método recepcional, que propõe uma metodologia de abordagem do texto literário centrada no leitor (BORDINI; AGUIAR,1988).

Durante a trajetória dessa experiência, percebemos que algumas professoras só utilizavam os textos literários, em suas aulas, para ensinar conteúdo escolares. Notamos, que essa postura vinha da ideia que alguns profissionais têm de que, todo material que chega na escola, tem a função de ensinar. A partir daí, entendemos que elas precisavam ter mais intimidade com o texto literário, pois com a vivência diária o mediador poderia promover

espaços de leitura, nos quais o acesso a textos literários se tornaria uma ação do “universo vivencial do aluno”. A prática das professoras se espelhava nos planejamentos. Ao observá-los percebemos que, quando apareciam alguns procedimentos metodológicos, para o uso de textos literários, vinham associados ao ensino de conteúdo ou à tentativa de ensinar comportamento às crianças. Ou seja, a literatura nessa perspectiva assume o papel de pretexto para outras ações da prática educativa. Mesmo assim, a crença na literatura como uma possibilidade de inserção da leitura na escola, de forma exitosa, é algo que percebemos nas falas das participantes. Elas afirmaram que por intermédio da metodologia que, parte da leitura do texto, conseguiram envolver as crianças nas atividades, e dessa forma, elas se aproximaram mais dos textos literários.

Durante a participação nas oficinas as professoras se sentiram valorizadas, puderam fazer suas considerações, refletir sobre sua prática, juntamente, com seus pares. Entendemos que os docentes desenvolvem seus saberes mediante a sua participação na vida social, mesmo antes de entrar numa universidade. Dessa forma dialogamos com a perspectiva de Tardif (2014), que defende a importância de, no trabalho de formação, partir dos saberes dos professores e potencializá-los.

Como resultado do nosso experimento sugeriram questões que mostram de formar significativa algumas mudanças nas práticas das colaboradoras. Houve uma espécie de (re)descoberta da literatura numa perspectiva não pragmática; algumas delas, trouxeram experiências que viveram muito tempo atrás com a literatura. Nas oficinas tiveram a oportunidade de vivenciar essas experiências significativas para sua formação. Elas selecionaram alguns momentos vividos, “lembranças” que foram despertadas pelos estímulos das conversas sobre os folhetos e seus poemas e que trouxeram referência na infância. Conforme Pollak (1992, p. 204) “a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata de memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade.”. Reviver esses momentos, foram significativos para as professoras, vimos que elas expressam bem em seus relatos. Nas conversas, percebemos que a memória individual quando compartilhada passa a ser a memória coletiva de algumas e vice-versa.

A literatura foi apresentada para as professoras numa perspectiva mais prazerosa, apesar de que a condução pelo viés pragmático ainda exista, mas houve ganho no sentido de que algo mais foi acrescentado à prática pedagógica no que tange ao ensino da leitura literária. Essa constatação, é claro que vem juntamente com a visão de que o conhecimento pode ser

ressignificado. Notamos, ainda que algumas professoras são resistentes à mudança, e que apresentam em seus discursos, resquícios de que utilizam os textos literários, só para ensinamentos de conteúdos e valores, porém percebemos também, que são vistos em alguns momentos e em fatos isolados.

Reconhecemos que a literatura carece de maior espaço tanto nos currículos acadêmicos dos cursos de pedagogia, como também, nos das escolas. Com a formação oferecida notamos que as professoras, passaram a observar com um olhar crítico suas aulas; nas falas registradas, elas demonstram que estão tentando novas práticas, embora alguns permaneçam com um discurso que se aproxima ainda do pedagogismo.

A formação permitiu que as docentes se aproximassem dos textos literários, e dessa forma passaram a conhecê-los mais, a exemplo dos oriundos da literatura de cordel, como os folhetos, que passaram a utilizá-los em suas aulas. Com o favorecimento dos folhetos houve um maior envolvimento nas aulas, e a leitura passou a ser vista pelos alunos como um momento de deleite, de troca de experiências e brincadeira. As crianças passaram a procurar mais os folhetos e livros na biblioteca, como pude observar, a posteriori. Elas estavam mais curiosas para conhecer as histórias que os livros contam.

Para a formação, buscávamos estratégias que favorecessem o contato dessas professoras com a leitura literária, de maneira que fosse significativa. A sistematização das oficinas foi importante para que tivéssemos o alinhamento do percurso. Quando terminávamos os encontros, nos reuníamos para avaliarmos as oficinas, e também para refletirmos sobre os objetivos traçados e se foram alcançados. O compartilhamento de ideias servia como termômetro para mensurarmos se era por aquele caminho que deveríamos seguir. Quando conseguíamos contemplar nossos objetivos, avançávamos. Caso não, traçávamos novas estratégias. Essas idas e vindas foram importantes para que nossa experiência fosse realizada.

A pesquisa tem sua relevância no campo do ensino da literatura e da formação de professores, pois possibilitou uma aproximação entre as colaboradoras e os textos literários a partir de vivências que foram efetivadas com as oficinas. As participantes leram os folhetos de cordel, ouviram declamações, compartilharam experiências de vida e de leitura, riram, choraram e se emocionaram.

Essa pesquisa nos fez refletir o quanto a leitura literária é importante e que nos instiga outros olhares. Os aprendizados, como pesquisadora, foram muitos, desde a reflexão da prática pedagógica aos caminhos da formação acadêmica. Conhecimentos teóricos foram

aprofundados, o exercício reflexivo ao escrever esse relato e atuação de encontrar o lugar da pesquisadora, pois ora era observadora e ora participava da pesquisa.

A experiência, também nos ajudou a refletir sobre a formação continuada a partir de três aspectos: a escola como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Significa que a formação precisa partir das necessidades reais, valorizar o saber docente (curriculares e/ou disciplinares), associando ao saber experiencial.

Portanto, estamos sempre buscando auxílio para nosso aprendizado, seja em relação a nossa formação, ou em relação a nossa prática. Isso é importante, porque demonstra o nosso interesse em melhorar nossas ações pedagógicas, e também, o nosso conhecimento, pois como afirma Freire (1996), (...) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado formar-se e forma ao ser formado” (p.23), em outras palavras, a formação foi recíproca. Na medida que estávamos formando, também estávamos sendo formada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas - SP, Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1999.

ACOPIARA, Moreira. **Cordel em arte e versos**. 1ª ed. São Paulo: Duna Duetto; Cotia SP: Acatu, 2011.

AGUIAR, Vera Texeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, Currículo e Literatura infantil: embates, discussões e reflexões** – João Pessoa, 2015. Tese (Doutorado) – UFPB/CE.

BARROS, Manoel. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a prática docente.** 1ª ed. Campinas: Mercados de letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia e SOUZA, Renata Junqueira de (2010). Estratégias de leituras: para ensinar alunos a compreender o que leem”, In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella G.S; ARENA, Dagoberto Buim; MENIN, Ana Maria. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado de Letras.

<http://qedu.org.br/escola/79337-emef-raimundo-asfora/aprendizado>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

http://portal.mec.gov.br/pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016 . Acesso em 18 de maio de 2018

<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br> . Acesso em 15 de maio de 2018.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso de 22 de maio de 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria de efeito estético** - Vol. 2; tradução de Johannes Kretschmer – São Paulo: 34 Ed, 1999.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: _____. LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 12ª ed. Campinas: 2008.

LAJOLO, Marisa. **Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução.** 5ªed. São Paulo, SP: Ática,2004.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja: antologia de Leandro Gomes de Barros.** João Pessoa: Ideia, 2002.

MOURA, Fernanda Chaves Bezerra de. **Brincando com a bicharada: a leitura de sextilhas e folhetos no ensino fundamental I.** Campina Grande, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova Perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 34. ed. São Paulo: EDITORA, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir a diversidade**; Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 34. ed. São Paulo: EDITORA, 2009.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: _____. LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pássaros e Bichos na voz dos poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

_____. **Pesquisa em literatura**. 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

_____. **Poemas para Crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

_____. **Poesia na sala de aula**. 3º ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIROS, Alexandra Santos. RAMOS, Flávia Broccheto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP.: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade Social**. Tradução: Monique Augras. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, 1992.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Editora Record: Rio de Janeiro, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jerry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, Sanyheire Irineu de Araújo. Formação de leitores proficientes. In: PINHEIRO, Hélder; PEREIRA, Jaquelânia A.; SILVA, Maria Valdênia da; NETO, Miguel Leocádio Araújo (Orgs.). **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SANTOS JR, Arinélcio Lacerda dos. **A literatura de cordel e a formação continuada de professores**. Campina Grande: 2014. (Dissertação – UFCG)

SILVEIRA, Diná Menezes. **Leitura de poesia: uma experiência na Alfabetização**. Campina Grande, 2007. (Dissertação – UFCG).

Souza, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.) **Leitura Literária na escola: reflexões e proposta na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de e SILVA, Leda Marina Santos da. Leitura Compartilhada na formação de professores-leitores. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos...[et al.] (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisa e prática**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2008.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução de Luciene de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. **Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem.** UERJ: RJ, 2010. Disponível: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br> – Acesso em 30 de maio de 2018.

YUNES, Eliana. **Leitura compartilhada, leitores multiplicadores.**
<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/6239/5552> - Acesso em 24 de março de 2018.

APÊNDICES



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Projeto:
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel

Planejamento - Oficina de leitura

OBJETIVO: Vivenciar com as professoras experiências de leitura com poemas e canções que tenham a temática animais.

Tempo previsto: 60 minutos

1. Acolhida: Iniciar o encontro dando as boas vindas com uma canção *Arca de Noé*; (Organizar um cenário acolhedor e entregar a canção em cópias); (10 min.)
2. Apresentar o objetivo do nosso encontro para as professoras, bem como o material para nossas atividades – Folhetos, livros, canções etc. (05 min.)
3. Declamação do poema *Os animais têm razão* de Antônio Francisco por Daniel Francisco (15 min.);
4. Roda de leitura - Livro “Pássaros & bichos” (pedi para que escolham uma estrofe e leiam em voz alta – 30 min.)

Ao final da leitura, fazer indagações:

- Gostou de realizar a leitura? Foi difícil?
- Quer fazer outras leituras? (Deixar livre para fazer)
- Dentre as leituras que foram realizadas houve alguma que chamou mais atenção, por quê?

- Ler e declamar são ações iguais?
 - O que nos envolve mais é a leitura ou a declamação, por quê?
 - É a canção apresentada no início encontro? O que podemos falar sobre ela? Ela também nos envolve?
 - O que tem em comum entre a canção e os poemas?
 - E a temática presente nos poemas? O que acham?



Ao final da conversa, incentivá-las para levarem os livros para realizarem leituras em casa.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Projeto:
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel

Planejamento - Oficina de leitura

2º encontro

OBJETIVO: Vivenciar com as professoras experiências de leitura com poemas e canções que tenham a temática animais.

Tempo previsto: 60 minutos

5. Acolhida: Iniciar com conversas informais revivendo o encontro passado;
 - Foi bom a experiência de ler poemas?
 - O que mais gostou?
 - Houve algum momento da experiência que gostaria que se repetisse?
 - Deseja falar de alguma experiência que reviveu com a vivência?
 - O que ficou de significativo?
 - Houve algum ponto específico que você considera que precisa melhorar nos nossos encontros?
 - Tem alguma sugestão para os próximos encontros?
 - A experiência vivenciada motivou a leitura de poemas ou de outros textos?

TEMPO: (20 mim)

6. Ouvir o poema musicado: *As borboletas* de Vinicius de Moraes. Em seguida, fazer uma leitura encenada com dobraduras de borboletas.

Ao final da leitura encenada, fazer indagações:

- Gostou de realizar a leitura encenada?
- Consegue visualizar formas diferentes de leituras? A que chamou mais atenção?
- O que nos envolve mais é a leitura encenada ou o poema musicado, por quê?
- E a temática presente no poema? O que acham? (Ressaltar a importância da temática nos poemas.)

TEMPO: (20mim)

7. Leitura do folheto *Verde-Gaio: o louro bisbilhoteiro*

- Apresentar o folheto e sua temática - Rede de ideias – nesse momento as professoras irão apresentar as experiências vivenciadas com a temática dos animais (oralmente);
- Lê com as professoras; (procurar adequar ao tom e ritmo); organizar por estrofes (fazer leitura compartilhada);
- Vivenciar a leitura (todos lendo!).

Ao final da experiência de leitura, refletir com as professoras:

- O que acharam da leitura?
- É possível ser realizada com crianças? Por quê?
- Quais são os elementos presentes nos poemas que nos permite essa constatação?
- Já leu algum poema com essa temática para as crianças?
- Pretende realizar a leitura com as crianças?

TEMPO: (30mim)



APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Projeto:
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel

Planejamento – Oficina de leitura

3º encontro

OBJETIVOS:

- Vivenciar, com os professores, a leitura de cordéis que tematizam os animais;
- Formular, com os professores, propostas para a abordagem de folhetos e estrofes advindas da tradição oral para sala de aula.

Tempo previsto: 120 minutos

1. Acolhida: Leitura do folheto *O jumento é nosso irmão* de Sebastião Chicute e a música de Luiz Gonzaga - *Apologia ao Jumento*.
2. Iniciar a formação com conversas informais: Rememorando o encontro anterior
 - Indagações sobre a experiência de leitura de poemas;
 - Socialização: - Pedir para falarem sobre as experiências vivenciadas na sala de aula com poemas (se começaram? Por onde começaram? Como foi a aceitação das crianças?);
 - Apresentar algumas dificuldades encontradas (Refletir sobre as possibilidades de adaptações, inserções, metodologias).
3. Apresentar algumas sugestões metodológicas para o trabalho com o cordel presente no livro *O cordel no Cotidiano Escolar*.

- Leitura oral do folheto: *Cordel dos Passarinhos* e proposta de realização do Jogo dramático;



- Promover a discussão sobre as possibilidades de aplicabilidades;

4. Formular junto com as professoras proposta para serem aplicadas com os folhetos em sala de sala de aula.

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Projeto:
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel

Planejamento – Oficina de leitura

4º encontro

OBJETIVOS:

- Vivenciar com as professoras a leitura de cordéis que tematizam os animais;
- Refletir sobre as propostas aplicadas pelas professoras.

Tempo previsto: 60 minutos

1. Acolhida: Leitura do folheto: *Cordel para crianças* – Pedro Costa
2. Iniciar a formação com conversas informais: Rememorando o encontro anterior e comentado ações realizadas no decorrer da semana.
 - Socialização: - solicitar que as professoras relatem como foram as experiências vivenciadas na sala com os alunos; (as expectativas, a aceitação das crianças, se seguiu o planejamento ou fez adaptações/improvisações);
 - Comentar a aplicação das propostas formuladas (Refletir sobre as possibilidades de adaptações, inserções, metodologias);

- Elencar atitudes (postura dos alunos) que consideraram importantes, observados durante a vivência de leitura com as crianças.



3. Leitura e discussão do texto de Leiva de Figueiredo Viana Leal – “Leitura e formação de professores”. Artigo presente no livro *Escolarização da leitura literária*;

4. Apresentar para as professoras outros folhetos de cordel que tematizam os animais (Deixar na escola para empréstimo);
5. Incentivar a leitura diária de folhetos e outros poemas. (Construir uma rotina de leitura).

APÊNDICE 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Projeto:
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel

Planejamento – Oficina de leitura

5º encontro

OBJETIVOS:

- Vivenciar com as professoras a leitura de folhetos de cordel, poemas infantis e literaturas infantis que tematizam os animais;
- Apresentar obras da literatura infantil selecionada a partir da temática em estudo;
- Refletir sobre as propostas aplicadas pelas professoras.

Tempo previsto: 120 minutos

1. Acolhida: Leitura deleite – “*Beijo de bicho*” de Rosângela Lima.
2. Iniciar a formação com conversas informais: Rememorando o encontro anterior.
 - Socialização: - solicitar que as professoras relatem como foram as experiências vivenciadas na sala com os alunos, após as reflexões da devolutiva das

estratégias formuladas e já aplicadas. (Foram atingidas as expectativas esperada)

- Refletir se os pontos que antes foram considerados falhos, com a aprimoramento das estratégias, houveram avanços. Quais? Houve alguma mudança no objetivo? Nos procedimentos metodológicos? Nos folhetos? No recurso? Na avaliação? (Os objetivos foram alcançados?).
3. Realizar a leitura de dois folhetos explorando um viés comparativo (*A cigarra e a formiga* de Manoel Monteiro e *7 Dias de forró no Reino da Bichara* de Marcelo Soares)
 4. Apresentar para as professoras outros folhetos de cordel com temáticas diferenciadas (deixar na escola para empréstimo); Livros de poemas e livros de literatura Infantil.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: [REDACTED]
2. Idade: 59 Sexo: F
3. Escola (s) em que atua Escola Municipal Bairro União Corfona
4. Turmas em que leciona: 2º Ano
5. Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?
UVA
6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? () Não Sim Qual:
Especialização psicopedagogia
7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
~~40~~ 35 anos

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

Romance Poesia Conto Crônica Folheto de cordel Clássicos infantis

Outros: jornal

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

Sim leitura de cordel

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

Poesia, contos, cordel, clássicos infantis
músicas etc.

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? sim () não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

Foi existiu e ajudou no meu trabalho

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

diariamente () semanalmente em eventos escolares () bimestralmente

encenação leitura compartilhada leitura deleite roda de leitura

Outros: _____

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? sim () não

Se sim, de que modo:

ouvindo familiares lendo () estudou na escola recitando () ouvindo a leitura

Outro (a) s: Manoel Monteiro

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

sim. Hebeir Calhou e Manoel Monteiro

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros () não conhece nenhum

Outro(a)s: Hebeir Calhou e Manoel Monteiro

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

8

Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: [REDACTED]
2. Idade: 50 Sexo: Feminino
3. Escola (s) em que atua E. M. Raimundo Assora
4. Turmas em que leciona: 4º Ano
5. Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?
UVA e UEPB
6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? () Não (X) Sim Qual:
Iticopelagogia
7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
35 anos

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? (X) sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

() Romance (X) Poesia () Conto (X) Crônica () Folheto de cordel (X) Clássicos infantis

Outros: formais, realistas

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

Sim, minha professora Fátima me fez gostar

dessa experiência.

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

Palmas e reflexões diárias

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

Diante de minha experiência eu me dedicaria a esta formação.

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

diariamente () semanalmente () em eventos escolares () bimestralmente

() encenação leitura compartilhada leitura deleite () roda de leitura

Outros: _____

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? () sim não

Se sim, de que modo:

() ouvindo familiares () lendo () estudou na escola () recitando () ouvindo a leitura

Outro (a) s _____

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

temos, mas nunca fiz um trabalho voltado a literatura de cordel

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde () Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros não conhece nenhum

Outro(a)s: _____

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: [REDACTED]
2. Idade: 56 Sexo: F
3. Escola (s) em que atua E. M. Raimundo Assis
4. Turmas em que leciona: 1º ano
5. Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?
UEPB
6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? Não () Sim Qual:

7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
26

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

- Romance Poesia Conto () Crônica () Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros: _____

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

na minha infância eu li muito gibis alguma

é que lia livros literários na escola na adolescência
lia muito romances, livros que contêm fábulas

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

Branca de Neve A Princesa e o Anão A Formosa de
Kiki

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

diariamente () semanalmente () em eventos escolares () bimestralmente

() encenação () leitura compartilhada leitura deleite roda de leitura

Outros: _____

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? sim () não

Se sim, de que modo:

() ouvindo familiares lendo () estudou na escola () recitando () ouvindo a leitura

Outro (a) s _____

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

Sim Não mas este ano estou planejando
trabalhar cordel

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde () Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros não conhece nenhum

Outro(a)s: _____

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

(D)

Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: [Redacted]

2. Idade: _____ Sexo: F

3. Escola (s) em que atua E.M. Ramundo Azevedo

4. Turmas em que leciona: 1º ano

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

na UEPB

6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? () Não Sim Qual:

Especialização em Ed. Infantil

7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

Dez anos

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

() Romance Poesia Conto Crônica () Folheto de cordel Clássicos infantis

Outros: _____

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

Sim, o livro de alfabetização 'DEBORAH'

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

*Dois porquinhos, João e Maria,
O magico de Oz entre outros*

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? sim () não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

*- Fobose mais de uma cadeira
que trabalhou literatura*

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

() diariamente semanalmente () em eventos escolares () bimestralmente

() encenação leitura compartilhada leitura deleite roda de leitura

Outros: *Contação de história*

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? sim () não

Se sim, de que modo:

() ouvindo familiares () lendo () estudou na escola () recitando ouvindo a leitura

Outro (a) s _____

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

Tem, li

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros () não conhece nenhum

Outro(a)s: _____

ANEXO 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: [Redacted]
2. Idade: 33 anos Sexo: Feminino
3. Escola (s) em que atua Escola municipal Raimundo Aspora
4. Turmas em que leciona: 3º e 5º ano
5. Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?
UVA e FIP
6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? () Não Sim Qual:
Cursou Psicopedagogia
7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
Há 4 anos

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica () Folheto de cordel Clássicos infantis

Outros: _____

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

Não. Na época não existia disponibilidade

de livros que há atualmente. Era apenas
livros didáticos, mesmo assim não era todos
os anos que tinha.

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

Monteiro Lobato, fábulas...

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim () não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

não lembro.

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

() diariamente () semanalmente () em eventos escolares () bimestralmente

() encenação leitura compartilhada leitura deleite roda de leitura

Outros: _____

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? sim () não

Se sim, de que modo: no pedagógico, trabalhamos e exper-
cionamos na sala criando o cordel.

() ouvindo familiares () lendo estudou na escola () recitando () ouvindo a leitura

Outro (a) s _____

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

Tem, mas não trabalhei ano passado.

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros () não conhece nenhum

Outro(a)s: _____

ANEXO 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

(14)

Questionário

Prezada professora, O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

I – PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: _____
2. Idade: 52 anos Sexo: Feminino
3. Escola (s) em que atua E. M. Raimundo Asfora
4. Turmas em que leciona: Educação Infantil (PRÉ-I e PRÉ-II)
5. Onde você cursou e em que ano você conclui sua graduação?
Conclui PEDAGOGIA na UEPB no ano de 2003
6. Você cursou/cursa alguma pós-graduação? () Não () Sim Qual:
Cursou PSICOPEDAGOGIA e cursando LINGÜÍSTICA
7. Há quanto tempo você atua como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?
Atuo como professora há 30 anos

II – SOBRE A LEITURA LITERÁRIA:

1. Você costuma ler obras literárias? sim () não

Se sim, quais gêneros literários?

() Romance Poesia () Conto () Crônica Folheto de cordel Clássicos infantis

Outros: gêneros

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

Não.

3. Você lê obras de literatura infantil com seus alunos? sim () não

Cite algumas obras que você costuma trabalhar:

Literatura Infantil

4. Em sua formação acadêmica houve algum componente curricular que trabalhou a Literatura Infantil? () sim () não Se sim. Fale um pouco dessa experiência.

Acho que sim, mas não lembro em qual foi a disciplina.

5. Com que frequência e de que modo trabalha a leitura literária com seus alunos:

diariamente () semanalmente () em eventos escolares () bimestralmente

() encenação () leitura compartilhada leitura deleite roda de leitura

Outros: _____

III- SOBRE A LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA:

1. Você já teve alguma experiência com a literatura de cordel? sim () não

Se sim, de que modo:

() ouvindo familiares lendo () estudou na escola () recitando () ouvindo a leitura

Outro (a) s: _____

2. Na sua escola sua escola tem livros e folhetos de cordel? Já leu algum para seus alunos?

Sim, na nossa escola tem livros e folhetos de cordel e já li para minhas crianças.

3. Assinale os (as) autores (as) da Literatura de Cordel que você conhece?

() João Martins Athayde Manuel Monteiro () Josenir Lacerda () Arievaldo Viana

() Antônio Francisco () Francisco da Chagas Batista () José Camilo de Melo Resende

() José da Costa Leite () Marcelo Soares () Manoel Camilo dos Santos () José Pacheco

() Leandro Gomes de Barros () não conhece nenhum

Outro(a)s: _____

ANEXO 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

(A)

Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: _____

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

Sim. Porque diante das discussões após as mesmas há um incentivo, até porque causa emoção ao ouvir dependendo da leitura.

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

Pássaros e Bichos: 7 dias de ferrão no Reino da Bichorada e jumento é nome irmão, cordel dos passarinhos Pavão misto e nos nas verboletas (viciuís de morais, Paroisse (de José Paulo Paes...

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

Sim. Passei a contar com a participação dos alunos na leitura de leve, uma vez que na maioria das vezes eram feitas por mim.

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

Diante do trabalho realizado no ferrão da bicha nada os alunos citaram exemplos de brincadeiras da família que gostam de dançar e onde dançam e o tipo de música. E eles foram bastante quando falava dos animais e suas funções no churrasco. Fiz festas de aniversário e ilustrações com atividades, foram bastante proveitosas.

Trabalhei o cordel para Criança (de Pedro Costa) em forma de adivinha e ilustrações incluí nas aulas de ciências nas classificações dos animais selvagens e domésticos e noaves e as características dos mesmos. Foi de grande importância, contribuiu bastante nas minhas aulas.

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica () Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

Eu já conhecia essas obras literárias. Diante do trabalho apresentado do folheto de cordel passei a trabalhar mais essa obra literária achei bastante proveitosa e de grande importância na realização das atividades.

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? sim () não

Cite algumas dessas obras

clássicos infantis, poemas, literatura de cordel.

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

ouvir de familiares ler estudar na escola recitar ouvir a leitura

Outro(a)s: Cus rimas, os versos e as estrofes e a criatividade. E também o cordel cantado. Gerei o CPPI eles curtiram.

ANEXO 8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: _____

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

Sim, totalmente relevante por contribuir no despertar o gosto da leitura.

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

Cordel dos Passarinhos, O gumento é nosso irmão

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

Sim, totalmente proveitosa, a vivência em sala de aula me fez refletir a importância da leitura compartilhada onde despertou o gosto pela leitura

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

As pequenas partes do Cordel dos livros foram cercadas, recortadas e tiveram a leitura individual, mas o mesmo tempo compartilhado com sucesso. Todos envolvidos em sala de aula.

A prática nos remeteu ao despertar o gosto pela leitura, através da brincadeira que propõe o texto poético cordel

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica (x) Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? () sim (x) não

Cite algumas dessas obras

Obs: O tempo por mim não foram lidas cronometrado, apesar por (n) motivos, apesar

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

() ouvir de familiares () ler () estudar na escola (x) recitar () ouvir a leitura

Outro (a) s _____

ANEXO 9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: _____

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

Sim

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

Passaros e bichos na voz do poeta popular, Cordel para crianças
autor: Pedro Lúcia O fumento e nesse irmão

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

Sim passei a ter um carinho especial pelo cordel
pesquise para me aprofundar mais sobre o assunto
Estou colecionando

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

Ao ler cordel para crianças eles ficaram atentos para
adivinhar, ou seja, acertar as adivinhas que responderam
algumas até que eu formulasse a pergunta completa.

foi o campeonato de adivinhas meninas e meninos quem ganhou foi as meninas. Ao ler o fomento é nesse irmão alguns alunos disseram eu não sabia que ele sabia tanto. Ao término da leitura de cordel Juvenal e o dragão minha irmã falou parece com as histórias que vó contava

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica (x) Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

Conheço esses gêneros citados acima gosto de ler no tempo de menina lia gibis Sabrina Potonovela

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? (x) sim () não

Cite algumas dessas obras

Cabelos de Lele As Três Meninas
A Assembleia dos ratos O gato e o rato

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

(x) ouvir de familiares (x) ler () estudar na escola () recitar (x) ouvir a leitura

Outro (a) s _____

ANEXO 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: [REDACTED]

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

Sim.

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

Pássaros & Bichos

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

Sim, antes era uma leitura individual (para mim) agora compartilho com os alunos.

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

O poema "Babolitas de Le Ricente, este poema serviu para trabalhar-me com organico e confeccionar-me lindas babolitas.

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

já conhecia, mas me aprofundei um pouco mais.

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? sim () não

Cite algumas dessas obras

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

() ouvir de familiares () ler () estudar na escola () recitar ouvir a leitura

Outro (a) s _____

ANEXO 11



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: _____

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

Com certeza. Houve um incentivo maior uma vez que foi oferecido material adequado.

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

Cordel para criança (Pedro Costa)

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

Sim. Os alunos demonstraram interesse pelas leituras, uma vez que o cordel é uma forma engraçada de ler e assim torna as atividades mais prazerosas.

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

Diante das atividades praticadas os alunos demonstraram entusiasmo uma vez que ao ler o poema, antes de terminar eles

foi salvar a resposta, notou-se que o cordel é uma forma diferente de aprender brincando e recitando. Eles até solicitaram as ilustrações dos animais citados no poema, antes mesmo de ser direcionado pela professora.

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? sim () não

Cite algumas dessas obras

Passaros e Bichos - Educação no reino da litcharada; a cigarra e a formiga
Um grãozinho de areia

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

() ouvir de familiares () ler () estudar na escola () recitar ouvir a leitura

Outro (a) s _____

ANEXO 12



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



Questionário

Prezada professora, o presente questionário faz parte da pesquisa intitulada **Formando Professores leitores a partir de Folhetos de Cordel**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tal pesquisa tem como objetivo contribuir na formação continuada de professores, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da Literatura de Cordel. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões, de tal forma que suas respostas expressem sua posição em relação ao tema tratado. Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

NOME DA COLABORADORA: _____

I – FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICA DOCENTE

1. Você acredita que as leituras realizadas durante a formação foram relevantes para sua prática docente?

• Com certeza, as crianças demonstraram interesse e prazer em vivenciar os cordeis trabalhados.

2. Dentre os folhetos, poemas e livros apresentados quais foram trabalhados na sala de aula?

• Cordel dos passarinhos • A arca de Noé
• Cordel para crianças

3. Houve (ram) alguma (s) mudança (s) na sua prática de leitura, após as vivências com a literatura, sobretudo com os folhetos de cordel? Relate um pouco dessa (s) experiência (s).

• Venceu sim, pois a leitura de folhetos de cordel, nos dá prazer e a forma como é lido atrai a atenção e interesse das crianças pela leitura, facilitando a compreensão da mesma.

4. Conte um pouco sua experiência com as crianças com algum livro, folheto ou poemas trabalhados no decorrer da formação.

• Descobri que trabalhar com folhetos de cordel, facilita a compreensão das crianças: fiz a leitura, dramatizamos e ilustramos o poema: A arca de Noé (Cláudio de Moraes), foi um bom subsídio, facilitador da aprendizagem.

5. Após a realização da experiência quais obras literárias/gêneros passou a conhecer que não conhecia?

() Romance () Poesia () Conto () Crônica () Folheto de cordel () Clássicos infantis

Outros:

Conheço todos, mas aprimorei minha prática pedagógica, apropriando-me mais um pouco dos folhetos de cordéis, pois a nova formadora "folheta", nos trouxe muitas novidades, inclusive o professor Daniel, (UFEG).

6. Após a vivência com a leitura de texto literário você intensificou a leitura de obras literária com seus alunos? () sim não

Cite algumas dessas obras

• Ainda não, mas pretendo conciliar e introduzir os cordéis na minha prática pedagógica e na minha vida quanto leitora.

7. Após experiência com a literatura de cordel na formação e a que já possuía. O que considera com mais significação:

() ouvir de familiares () ler estudar na escola () recitar ouvir a leitura

Outro (a) s _____

ANEXO 13



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



PROJETO: FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE
CORDEL
A ARCA DE NOÉ

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirinho da mata

O sol, ao véu transparente
Da chuva de ouro e de prata
Resplandece resplendente
No céu, no chão, na cascata

E abre-se a porta da arca
Lentamente surgem francas
A alegria e as barbas brancas
Do prudente patriarca

Vendo ao longe aquela serra
E as planícies tão verdinhas
Diz Noé: "Que boa terra
Pra plantar as minhas vinhas"

Ora vai, na porta aberta
De repente, vacilante
Surge lenta, longa e incerta
Uma tromba de elefante

E de dentro de um buraco
De uma janela aparece
Uma cara de macaco
Que espia e desaparece

"Os bosques são todos meus!"
Ruge soberbo o leão
"Também sou filho de Deus!"
Um protesta, e o tigre - "Não"

A arca desconjuntada
Parece que vai ruir
Entre os pulos da bicharada
Toda querendo sair

Afinal com muito custo
Indo em fila, aos casais
Uns com raiva, outros com susto
Vão saindo os animais

Os maiores vêm à frente
Trazendo a cabeça erguida
E os fracos, humildemente
Vêm atrás, como na vida

Longe o arco-íris se esvai
E desde que houve essa história
Quando o véu da noite cai
Erguem-se os astros em glória

Enchem o céu de seus caprichos
Em meio à noite calada
Ouve-se a fala dos bichos
Na terra repovoada

Toquinho / Vinicius de Moraes

ANEXO 14

OS ANIMAIS TEM RAZÃO

Antonio 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,
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 de 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 tanto tempo
Que eu nem me lembro mais
Se foi pra lá de Fortim,
Se foi pra cá de Cristais,
Eu só me lembro direito
Do que disse os 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:
“Pelos barbas do capeta
Se nós ficarmos parado
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 convívio com o homem,
Mas sei que ele não presta.

É um mal-agrado,
Orgulhoso, inconsciente.
É doido e se faz de cego,
E 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 preza,
O dele no coração.

Entre os venenos do homem
O meu se perde na sobra...
Numa guerra o homem mata
Centenas numa manobra,
Inda 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 está 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 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
Eu 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 perdeu 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 piubas de cigarros,
Guardanapos e papelão.

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

Hoje, quando 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
ANIMAIS TEM RAZÃO

ANEXO 15

POETA: Thiago Martins

O cachimbo que eu queimo é de poema,
E o pó que inalo é cantoria,
O que injeto na veia é poesia,
E alimento meu vício nesse esquema:
Eu declamo, improviso, em qualquer tema.
Quando o efeito da droga me alicia,
Pois se acaba o que tenho de valia,
Vou furtar num livreto de papel,
Vou à boca de fumo de um cordel,
Me abasteço e trafico poesia.

Tenho em casa uma artilharia forte
Que costume levá-la pr'onde vou,
Pois herdei do meu bom e finado avô
Que até hoje, de cima, me dá sorte.
Se não fosse a danada desta morte
Que carrega o cristão no dia-a-dia
Meu avô tava aí com a artilharia,
Assaltando esse nosso mundaréu
Com uma arma chamada de cordel,
Que propaga o poder da poesia.

Referência: www.facebook.com/PintandoOCordel - acesso em 16 março de 2017

ANEXO 16

CARTA A PAPAÍ NOÉ – Luís Campos

Seu moço eu fui um garoto
 Infeliz na minha infância
 Que soube que fui criança
 Mas pela boca dos outro.
 Só brinquei com os gafanhoto
 Que achava nos tabuleiro
 Debaixo dos juazeiro
 Com minhas vaca de osso
 Essa catrevage, são moço
 Que a gente arranja sem dinheiro.

Quando eu via um gurizin
 Brincando de velocipe
 De caminhão e de gipe
 Bola, revólver e carrin
 Sentia dentro de mim
 Desgosto que dava medo
 Ficava chupando o dedo
 Chorando o resto do dia
 Só praquê eu num podia
 Pegar naqueles brinquedo.

Mas perguntei uma vez
 A uns fio de dotô
 Diga, fazendo um favô
 Quem dá isso pra vocês?
 Mim respondeu logo uns três
 Isso aqui é os presente
 Que a gente é inocente
 Vai drumí às vêis nem nota
 Aí Papai Noé bota
 Perto do berço da gente.

Fiquei naquilo pensando
 Inté o Natá chegá
 E na Noite de Natá
 Eu fui drumi mim lembrando
 Acordei fiquei caçando
 Por onde eu tava deitado
 Seu moço eu fui enganado
 Que de presente o que tinha
 Era de mijo uma pocinha
 Que eu mermo tinha botado

Saí c'a bixiga preta
 Caçando os amigos meu
 Quando eles mostraram a eu
 Caminhão, carro e carreta
 Bola, revólver, corneta

E trem elétrico, até
 Boneca, máquina de pé
 Mas num brinquei, só fiz vê
 E resolvi escrevê
 Uma carta a Papai Noé.

“Papai Noé, é pecado
 Os outro se matrá
 Mas eu vou le recramá
 Um troço que tá errado
 Que aos fio de deputado
 Você dá tanto carrin
 Mas você é muito ruim
 Que lá em casa num vai
 Por certo num é meu pai
 Que num se lembra de mim.

Já tô certo que você
 Só balança o povo seu
 E um pobe qui nem eu
 Você vê, faz qui num vê
 E se você vê, porque
 Na minha casa num vem?
 O rancho que a gente tem
 E pequeno mas le cabe
 Será que você num sabe
 Qui pobe é gente também?

Você de roupa encarnada,
 Colorida, bonitinha
 Nunca reparou que a minha
 Já tá toda remendada
 Seja mais meu camarada
 Prêu num chamá-lo de ruim
 Para o ano faça assim:
 Dê menos aos fio dos rico
 De cada um tire um tico,
 Traga um presente pra mim.

Meu endereço eu vou dá,
 Da casa que eu moro nela
 Moro naquela favela
 Que você nunca foi lá
 Mas quando você chegá
 Que avistá uma paióça
 Cuberta cum lona grossa
 E dois buraco bem grande
 Uma porta véia de frande
 Pode batê que é a nossa.

Referência:

<https://marcohaurelio.blogspot.com> – acesso em 16 de março de 2016.

ANEXO 17



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

PROJETO: FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS
DE CORDEL



AS BORBOLETAS

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

VINICIUS DE MORAIS

ANEXO 18

Apologia Ao Jumento

Luiz Gonzaga

É verdade, meu senhor
Essa história do sertão
Padre Vieira falou
Que o jumento é nosso irmão
Ao ão ão ão ão ão

O jumento é nosso irmão, quer queira, quer não
O jumento sempre foi o maior "desenvolvimentista"
do sertão...

Ajudou o homem na vida diária
Ajudou o homem, ajudou o Brasil a se desenvolver

Arrastou lenha... Madeira... Pedra, cal, cimento,
tijolo... Telha
Fez açude, estrada de rodagem
Carregou água pra casa do homem
Fez a feira e serviu de montaria
O jumento é nosso irmão...

E o homem... em retribuição o que, que lhe dá?
Castigo... Pancada, pau nas pernas, pau no lombo,
Pau no pescoço, pau na cara, nas orelhas.
Ha...jumento é bom o homem é mal

E quando o pobre não aguenta mais o peso
De uma carga, e se deita no chão
Você pensa que o homem chega ajuda
O "bichin" a se levantar? Hun, pois sim,
Faz é um fogueiro debaixo do rabo dele
O jumento é bom...
O jumento é sagrado...O homem é mau.

O homem só presta pra botar apelido no jumento
O pobrezinho tem apelido que não acaba mais:
Babau, gangão, bregueço, fofarquichão,
Imagem do cão, musgueiro, corneteiro, seresteiro,
Cineiro...Relógio, É, ele dar a hora certa do sertão
Tudo isso é apelido que o jumento tem
Astronauta, professor, estudante...
Advogado das bestas...

É chamado de estudante
Porque quando o estudante não sabe a lição
na escola, o professor grita logo:
"Você não sabe porque você é um jumento".
E o estudante pra se vingar botou o apelido
no jumento de "professor"
Porque o professor ensina a ler de graça
Pois sim, quem ensina a ler de graça
É o jumento, meu filho! É assim:
A.. E, I, O, U, U
"Ypsilone" (Y), "Ypsilone" (Y),
"Ypsilone" (Y), "Ypsilone" (Y),
"Ypsilone" (Y), "Ypsilone" (Y)...

Só não aprende a ler quem não quer
Esse é o jumento, nosso irmão, animal sagrado
Serviu de transporte pro Nosso Senhor
Quando ele ia para o Egito
Quando o Nosso Senhor era "perritotinho" ...

Todo jumento tem uma cruz nas costas
Não tem? Pode olhar que tem
Todo jumento tem uma cruz nas costas
Foi ali que o menino santo fez um "pipizinho"
Por isso ele é chamado de sagrado
Ah, ha...jumento meu irmão, o maior amigo do sertão

Ele é cheio de presepada sim senhor
Uma vez ele me fez uma menino,
Que eu não me esqueci mais
Quando dar as primeiras chuvas no sertão,
Agente planta logo um milhozinho
No monturo da casa da gente, porque dá ligeiro
E é milho doce, dá ligeirinho, ligeirinho
O jumento cismou de ser meu sócio
Eu disse: "Eu pego ele...".
Quando ele invadiu minha roça...he!
Eu preparei uma armadilha, cheguei perto dele:
"Comendo meu milho, hein!... Vou lhe pegar".
Ele balançou a cabeça, ligou as atenas,
"troceu" o rabo, "troceu", "troceu", "troceu"
deu corda e disparou...
Deu um pulo tão danado na cerca que nem triscou na
minha armadilha
Correu uns 10 metros, fez meia volta
Olhou pra mim e me gozou:
"Seu Luiz... Seu Luiz! Comi seu milho...
E como, e como, e como, e como...".
Filho da peste, comeu mesmo

Mas eu gosto dele...
Porque ele é servidorzinho que é danado
Animal sagrado
Jumento, meu irmão, eu reconheço teu valor
Tu és um patriota, tu és um grande brasileiro
Eu "tô" aqui jumento, pra reconhecer o teu valor, meu
irmão...

Agora meu patriota, em nome do meu sertão
Acompanha seu vigário, nesta eterna gratidão
Aceita nossa homenagem
Ó, jumento, nosso irmão
Ão, ão, ão, ão, ão, ão, ão, ão

Referência: <https://www.vagalume.com.br> acesso em
16 de março de 2016.

ANEXO 19



SEBASTIÃO ALVES LOURENÇO, conhecido como Sebastião Chicute, vive em Capistrano, CE, onde é Mestre de Reisado, além de autor de vários folhetos de cordel.

Quem quiser adquirir seus folhetos e convidar seu *Grupo de Reisado* para apresentações, ligue para: (85) 3326-1463 (tp), ou escreva para:

Rua Cel. Francisco Nunes, 13
CEP: 62748-000 - Capistrano - CE

O Jumento é Nosso Irmão

Autor: Sebastião Chicute

- 01 - Jumento é o animal
Que mais serviu a nação
Trabalhou de sol a sol
Ajudou na construção
Carregou água e madeira
Tomou banho na poeira
Dormindo no frio chão.
- 02 - Sem ter direito a ração
Trabalhando noite e dia
Capim verde pro cavalo
Era o que o dono trazia
Pro miserável jumento
Seu abrigo era o relento
Pouca forragem comia.

03 - No amanhecer do dia
O dono lhe procurava
Ficava logo com raiva
Quando não lhe encontrava
Devido não encontrar
O destino era açoitar
Da pisa não dispensava.

04 - Com raiva ele colocava
A cangalha sem esteira
Assim o pobre ficava
Até a semana inteira
Sem ter tempo pra comer
Trabalhando sem poder
Se banhando de poeira.

05 - Nas construções de açude
Era ele que carregava
Areia, água e piçarra
Tudo isso ele encostava
Além de trabalhar tanto
Se deitava em qualquer canto
Na peia se levantava.

06 - Já o cavalo e o burro
Tinham outros tratamentos
Com as melhores forragens
Era os seus bons alimentos
Mas os restos que sobravam
era o que eles botavam
Para os coitados jumentos.

07 - O pobre jumento sofre
Que faz até pena e dó
De tanto pisar em pedra
Fere pé e mocotó
O dono não quer conversa:
"Se tu não andar depressa
Eu te corto de cipó"

08 - O dono quando tem raiva
Chama o pobre de tungão
Nem se lembra dos favores
Que ele fez a nação
Saiba que de tal maneira
Nos disse o padre Vieira
Que o jumento é nosso irmão.

09 - Assim o pobre termina
Sem ter direito um cercado
Depois que não pode mais
Por está velho e cansado
Fica solto no campestre
Enquanto o carro do DERT
Lhe encontra abandonado.

10 - A lei Áurea Amenizou
Do escravo o sofrimento
Melhorou as condições
Até no próprio alimento
Fez tudo pra liberar
Só esqueceu de ajudar
ao nosso pobre jumento.

11 - Assim levou sua vida
Neste trabalho esquisito
Comendo pelos munturos
Dando o seu sangue a mosquito
Herdou no corpo uma cruz
Quando carregou Jesus
De Belém para Egito.

12 - Por mais que o pobre faça
Mas só termina na peia
Segundo os mais velhos dizem
Historia que não é feia
Cristo precisando dele
Deixou uma marca nele
A cruz em sua sarneia.

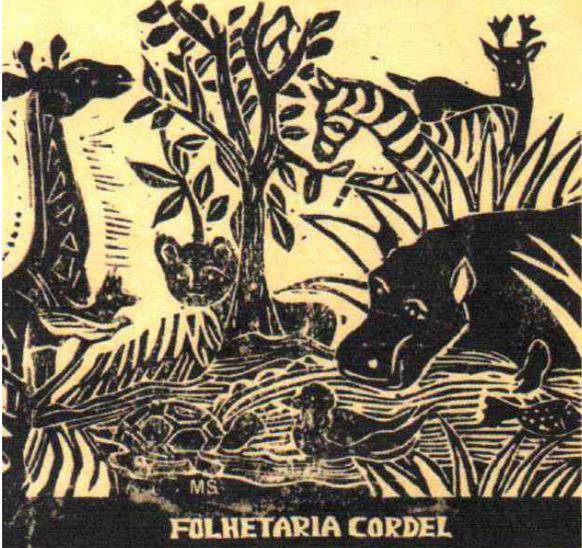
13 - Sofrer assim deste jeito
Como jumento não tem
Pois este seu sofrimento
Que de muito longe vem
Pelo que está escrito
Ele levou Jesus Cristo
Quando saiu de Belém.

ANEXO 20

Marcelo Soares

7 Dias de Forró no Reino da Bicharada

Um cordel para crianças



FOLHETARIA CORDEL

No Reino dos Animais
 Numa noite enluarada
 Eu vi o Macaco-Prego
 Pulando, dando risada
 Mangando do Javali
 Que tem a cara amassada!

Chegou a Onça-Pintada
 E disse: -Meu pessoal
 O papo está muito bom
 Mas estamos muito mal
 E nossa linda floresta
 Mais parece um hospital!

Em nosso Reino, afinal
 Só se vê tristeza em tudo
 O Galo, pai-do-terreiro
 Não canta, vive sisudo
 E na beira da lagoa
 O Sapo-Boi vive mudo!

Papagaio linguarudo
 Anda triste, nada fala
 O Tigre Dentes-de-Sabre
 Não larga a sua bengala
 Sem ver alegria em nada
 A Natureza se cala.

Bailes em traje de gala
 Por aqui não se vê mais
 Viramos prisioneiros
 De nossos próprios quintais **2**
 Nem o trinado da Cobra
 Se ouve nos matagais!

Nós que somos animais
 Devemos bater o pé
 E seguirmos o exemplo
 Da Galinha Garnizé
 Pois quando ela põe um ovo
 Mostra ao mundo quem é!

Até mesmo no sopé
 Da Serra do Catatau
 Não se escuta a batida
 Do compadre Pica-Pau
 Que vai procurar bambu
 Para fazer berimbau!

Vamos fazer um sarau
 Com toda a população
 Do Reino da Bicharada
 E após a Reunião
 Vai haver forró regado
 A xaxado e a baião!

O Macaco-Prego então
 Pulou de galho e gritou:
 -Dona Onça, gostei muito
 Do que a senhora falou
 Só de lembrar de forró
 Meu rabo já balançou!

Eu daqui mesmo já vou
Pulando de galho em galho
Avisar aos amigos
Entretidos no baralho
Que se preparem porquê
Agora chegou trabalho!

Eu vou pegar um atalho
Que vai dar lá no roçado
Do amigo Tatu-Bola
Que quando fica abusado
Quer ser a bola do jogo
Chutada pra todo lado!

Também será de bom grado
Convidarmos o Pavão
Pois o tal em nossa festa
Vai fazer exibição
E com a Dona Pavao
Rodopiar no salão!

Também preciso chamar
O compadre Crocodilo
Que é dono do pedaço
Às margens do Rio Nilo
Com ele ninguém quer nada:
Pense num bicho tranquilo!

Falta chamar o Esquilo
E as comadres Marmotas
A Girafa Pescoçuda
O Doutor Gato de Botas
Também o Louro José
O grande rei das lorotas!

Tem também na letra Jota
Nosso teimoso Jumento
O pastor Dom Porco-Espinho
O Teju, o Papa-Vento,
E o Diabo da Tasmânia
Eita, bicho fedorento!

Depois desta obrigação
Eu peço ao Tamanduá
Que avise ao Guaxinim
Concunhado do Gambá
Que ele tome um bom banho
Antes de ir ao fuá!

Também o Lobo-Guará
Não pode faltar a festa
Pois será o convidado
Para reger a orquestra
Que vai tocar no forró
Aqui de nossa floresta!

Além disso, ainda resta
Mil bichos a convidar
Alguns até tão ferozes
Que dá medo de falar
Vou junto com o Gavião
Pois ele pode voar.

Mas eu não sei se aguento
Convidar Dona Ticaca
Conhecida na floresta
Por seu cheiro de inhaca
E por estar quase sempre
Com a cara de ressaca!

Vou convidar Dona Paca
Oh! Animal sem vergonha.
Que é atenta, mas tem
Uma cara de pamonha
E também vou convidar
Dona parteira, a cegonha!

Toda bicharada sonha
Em receber o convite
Dona Cobra Cascavel
Está com conjuntivite
Além disso, há muito tempo
Vem sofrendo de artrite!

A Vaca com apetite
De dançar forró à beça
Disse para o Boi Tungão:
-Vamos lá, a hora é essa.
Chispa, deixa de moleza!
O momento exige pressa.

O Tatu gritou depressa
Mãos a obra, pessoal!
Faremos um mutirão
Pra montar o arraial
Eu vou junto com vocês
Buscar o material!

Um palco fenomenal
Na Pracinha foi montado
O Frango Capão pulou
Caiu todo arreganhado
Quando tentou levantar-se
Foi pena pra todo lado!

Ali naquele Reinado
Só se falava em Forró
O Ganso puxou as penas
Da Galinha-Carijó
E o Galo com ciúmes
Beliscou-lhe o mocotó.

O açougueiro Mocó
Caprichava no churrasco
O Bode, pai-de-chiqueiro
Veio na ponta do casco
Vestindo todo orgulhoso
Uma camisa do Vasco.

Lá do alto do penhasco
A escandalosa Harpia
Que não era convidada
Pra grande festa dizia:
-Mesmo se me convidassem
Eu juro que não iria!

Ali quem cozinhar
Na festa foi escolhido
O Veado mestre-cuca
Ficou muito agradecido
E gritou: -Todos vocês
Vão provar do meu cozido!

O Marreco convencido
Servia a todos com gosto
Mas sua amiga Guiné
Queria tomar-lhe o posto
Não conseguindo, coitada,
Quase morre de desgosto.

Rei Leão mostrava o rosto
Satisfeito, sorridente,
Subiu no trono e gritou:
-Arrasta o pé, minha gente,
Vambora Dona Leoa
O forró aqui é quente!

8

9

10

Capa e projeto gráfico: aereostúdio
 Preparação de originais: Elisabeth Matar
 Revisão: Ana Paula Lucicisano
 Composição: aereostúdio
 Coordenação editorial: Danilo A. Q. Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marinho, Ana Cristina
 O cordel no cotidiano escolar / Ana Cristina Marinho, Helder
 Pinheiro. – São Paulo : Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com... na
 escola)

Bibliografia.
 ISBN 978-85-249-1900-8

1. Literatura de cordel – Brasil. 2. Literatura de cordel – Estudo e ensino.
 I. Pinheiro, Helder. II. Título.

12-03394

CDD-398.20981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Literatura de cordel : Folclore 398.20981

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida
 ou duplicada sem autorização expressa do autor ou do editor.

© 2012 by Autores

Direitos para esta edição
 CORTEZ EDITORA
 R. Monte Alegre, 1074 – Perdizes
 05014-001 – São Paulo – SP
 Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
 E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
 www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – abril de 2012

3.2 De leituras e atividades

As sugestões, embora topicalizadas, não são estanques. Muitas vezes uma está diretamente ligada à outra e podem se complementar. Neste sentido é importante que o professor, se quiser lançar mão delas, adapte-as à sua experiência pessoal de leitor.

+ 1) A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entoações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura – encontrar o seu *páthos*, o núcleo afetivo da narrativa. Por exemplo, se a narrativa tem um tom humorístico a leitura deverá realçar esse traço; se apresenta um tom dramático, como *A morte de Nanã*, de Patativa do Assaré, a leitura pedirá uma realização diversa, que valorizará os momentos fortes de dor, de desalento e até de revolta. Portanto, diferentes e repetidas leituras em voz alta é que vão tornando o folheto uma experiência para o leitor. Havendo diálogo na narrativa – sobretudo *pelejas*, dois alunos(as) deverão resolver a contenda. A leitura deverá sempre ser treinada antes de vir a público. Se os alunos tiverem familiaridade com a literatura de cordel, o professor deve estimular para que falem de suas experiências, de suas leituras, de histórias que saibam de cor. O professor deve estimular, sobretudo, para que tragam folhetos de casa a fim de que todos conheçam minimamente esse tipo de produção cultural.

É indispensável que o professor prepare bem a leitura do folheto, tendo em vista que as gerações mais jovens podem não ter convivência com a literatura de cordel. Dada a temática de cada narrativa, muitas atividades podem ser feitas com ou a partir dos folhetos.

2) Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula.

Qualquer que seja o método de abordagem do texto literário, o *debate* em algum momento deverá ser sempre privilegiado. Debate “oral ou escrito, consigo mesmo, com os colegas, o professor, ou a comunidade, conscientizando o aluno de seu papel de herdeiro da cultura de seu povo e de agente transformador dessa cultura” (BORDINI, 1985, p. 47). Tanto é possível discutir determinados assuntos a partir de um folheto quanto compará-lo com outros. Por exemplo, em *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camillo dos Santos, pode-se discutir esse lugar ideal que o poeta nos apresenta. Trata-se de uma utopia que, no entanto, chama a atenção, por contraste, para as desigualdades sociais que se vive no presente. Instigar o aluno para pensar essa utopia e o porquê de ela não se realizar. Uma boa sugestão é comparar São Saruê à Pasárgada de Bandeira. Observar, nesta comparação, as diferenças perspectivas que cada poema assume. Em Bandeira um discurso mais individualista, em São Saruê a perspectiva individual se insere em um contexto mais social. O objetivo da comparação é estimular a discussão, o diálogo, o confronto de pontos de vista e chamar a atenção para o fato de que a literatura de cordel coloca na ordem do dia questões humanas fundamentais (RESENDE, 1993, p. 159).

→ 3) Uma atividade agradável e que recupera a capacidade da criança e do jovem de fantasiar, de recriar a realidade, é a realização de *jogo dramático*. Pensamos nesta atividade sobretudo com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas o que é jogo dramático? Como realizá-lo? Retomemos rapidamente alguns traços desta atividade educativa. Para Rynngaert: “O jogo dramático não está subordinado ao texto. Este é substituído pela palavra improvisada ou estabelecida a partir de um guia” (1981, p. 34). À dimensão lúdica e prazerosa do jogo articula-se a descoberta das virtualidades individuais e grupais – capacidade de inventar, de descobrir, de experimentar qualquer aventura sem os riscos da realidade. De um ponto de vista estritamente prático,

“O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções” (RYNNGAERT, 1981, p. 35). Trata-se de uma improvisação a partir de qualquer situação. No caso de se estar trabalhando com folhetos, as histórias que envolvem animais facilmente podem instigar a realização de jogos dramáticos. Uma festa de animais com seus diálogos, discussões, apresentações artísticas e até mesmo as confusões e as brigas podem ser reinventados através deste tipo de atividade.

É bom lembrar aos estudantes que a literatura de cordel já inspirou inúmeras peças de teatro de modo determinante ou não. Por exemplo, *A casa do bode*, de J. Carlos Lisboa, *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, alguns momentos de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto.

4) Outra atividade que pode ser realizada em sala de aula – e que inclusive atende bem à perspectiva de interdisciplinaridade tão em voga – é discutir e trabalhar as ilustrações típicas dos folhetos, que são as *xilogravuras*. Depois que os alunos conhecerem um número significativo de xilogravuras, deve-se conversar sobre esta forma de produção cultural, chamando a atenção para as condições sociais em que foram e continuam sendo produzidas, sua relação com as histórias, seu caráter mais ou menos realista ou fantasioso, dentre outras questões. Hoje, pode-se dizer que as xilogravuras têm uma certa autonomia e também muitos folhetos recentes não as utilizam. Também aqui se faz necessário lembrar que a xilogravura tem influenciado inúmeros artistas plásticos do país. Chamar a atenção para o diálogo que se estabelece entre determinado artista com as xilogravuras de artistas populares – influências recebidas, traços predominantes, formas, temas e motivos. Os alunos podem inclusive criar xilogravuras a partir de sua realidade – envolvendo a sala de aula, a escola, o bairro etc.

→ 5) Os cordéis podem ser cantados. Eis um fato que talvez seja instrumento de vivências agradáveis em sala de aula. Cantar com toda a turma uma canção, cantar em pequenos grupos, sugerir que os próprios alunos criem música para as histórias é um bom começo de conversa. É muito importante que se mostre o quanto uma vertente da MPB bebeu e continua bebendo no fecundo poço do cordel. Compositores nordestinos souberam redimensionar ritmos, criar uma música com face peculiar. Algumas músicas de Zé Ramalho, Alceu Valença, Antônio Nóbrega, Mestre Ambrósio, entre outros, apresentam claramente influência de ritmos e motivos oriundos do cordel – notadamente influência de ritmos e violões. Também alguns artistas cantaram poemas de cordel, como Fagner com o poema “Vaca Estrela e boi Fubá”, e Luiz Gonzaga, que tornou conhecida a “Triste partida”, de Patativa do Assaré. Outras composições beberam na fonte específica dos emboladores, como é o caso de “Aquidauana”, de Chico César.

- 6) Dependendo do lugar e das condições locais, algumas atividades envolvendo toda a escola podem ser realizadas. Se o acesso a folhetos for fácil (alguma feira local, casa do poeta, pedidos a alguns divulgadores...), uma boa ideia é a realização de uma Feira de Literatura de Cordel. A Feira pode ser realizada em uma tarde, uma manhã, durante um dia; por exemplo, ser uma atividade específica, mas também figurar dentro de uma semana cultural, artística etc. Ela pode compreender diferentes atividades, como as que elencamos a seguir:
- a) folheteiros vendendo seus folhetos;
 - b) emboladores e violeiros cantando, fazendo desafios, improvisando;
 - c) exposição de xilogravuras e de folhetos antigos e/ou novos;
 - d) murais com reportagens sobre cordelistas e literatura de cordel em geral;
 - e) palestras e oficinas de criação de poemas de cordel, realizadas por poetas locais;

f) encenações de histórias de cordel adaptadas para o teatro ou de peças inspiradas em folhetos;

g) apresentação de músicas populares influenciadas pela literatura de cordel ou de cordéis musicados por artistas da MPB ou pelos próprios alunos. Lembrar que o uso do pandeiro é fundamental, sobretudo nas músicas influenciadas por emboladas;

h) sessões de cinema com filmes inspirados em folhetos ou que, de algum modo, toquem na questão da literatura de cordel.

A Feira pode conter outras atrações: Tudo dependerá de como o trabalho foi feito, como os alunos foram estimulados e das condições materiais para trabalhar, assim como da própria inventividade do grupo de trabalho. Mais um lembrete: o convite pode ter uma xilogravura, o convite pode ser em versos etc.

7) Outra atividade que pode ser desenvolvida em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é ilustrar livremente algumas narrativas ou parte delas. Materiais e procedimentos o próprio professor é que escolhe: uso de lápis de cor, de guache, aquarelas etc. Também se pode trabalhar com colagens com toda uma turma montando um amplo painel e utilizando diferentes materiais. Realizar atividades com sucatas pode ser bastante rico: por exemplo, como os alunos recriariam o “pavão misterioso”, “João Grilo”, dentre tantas outras figuras e animais que povoam os folhetos (sugestões de como trabalhar com sucata podem ser encontradas no livro de Luise Weiss, *Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata*).

O mais importante de tudo isto é que a literatura de cordel seja percebida como uma produção cultural de grande valor e que precisa ser conhecida, preservada e cada vez mais integrada à experiência de vida de nossas novas gerações.

8) Trabalhando com a criação

Há experiências ricas de criação de histórias em sala de aula. É bom estar atento ao fato de que as atividades de criação literária em sala de aula não devem ser impostas. Há alunos – e nem

Copyright © 1999 by CEALE-FaE/UFMG

Capa:

Jairo Alvarenga Fonseca

(sobre afresco do século XV, reproduzido do livro *The smithsonian book of books*, de Michael Olinert. Ed. Wings Books, 1992)

Coordenação:

CEALE-FaE/UFMG

Editoração eletrônica:

Luiz Gustavo Maia

Revisão:

Heliana Maria Brina Brandão

Maria Zélia Versiani Machado

E74
Escolarização da leitura literária / Aracy Alves Martins, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras). - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

272p. — (Linguagem e educação)

ISBN 85-86583-40-5

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Leitura. 3. Alfabetização. I. Martins, Aracy Alves. II. Brandão, Heliana Maria Brina. III. Machado, Maria Zélia Versiani. IV. Série.

CDU: 82.0

1999

Todos os direitos desta edição reservados à

Autêntica Editora

Rua Tabeião Ferreira de Carvalho, 584

31170-180 - Belo Horizonte - MG

PABX: (031) 481 4860

www.autenticaeditora.com.br

LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leiva de Figueiredo Viana Leal¹

Sempre que se busca estabelecer relação entre leitura e escola, e considerando a escola como espaço de mediações possíveis, surge, conseqüentemente, a questão que move a prática pedagógica: é possível a escola ensinar a ler? É possível, mais recortadamente se indagando, ensinar a ler literatura?

Essa preocupação tem-se manifestado, nos últimos anos, em ações que, de alguma forma, procuram dar sustentação ao ensino: temos assistido à explosão de ofertas variadas de leitura, à mobilização para a existência e uso efetivo de bibliotecas escolares, a empreendimentos arrojados em diferentes instâncias. Hoje, mais do que nunca, se proclama a necessidade da formação de um novo tipo de leitor, para atender às novas exigências do mundo contemporâneo.

Pensar a relação leitura e escola, requer recolocar a questão inicialmente posta: se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor, enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar. Sabemos, especialmente, que hoje, mais do que nunca, é possível lançar mão de contribuições de diferentes teorias e de resultados de estudos e investigações em diferentes áreas para se repensar o ensino da leitura. Então, a pergunta se desloca: é possível ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar

conta do que é ensinar a ler? Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas.

Recentemente, trabalhando com um grupo de professores, a partir do filme Farenheit 457, foi-lhes solicitado que indicassem um único livro de literatura para trabalhar em sala de aula, explicando o motivo pelo qual a obra tinha sido escolhida. As justificativas foram muitas: o livro é bom para os alunos fazerem desenho, é bom para os alunos fazerem teatro, representações, é bom para realizar, com os alunos, diferentes atividades. Embora reconhecendo o implícito das respostas, perguntamos: não há um livro bom para ler?

A perplexidade dos professores ficou estampada nos rostos indagativos: É mesmo... como assim? O que é que você quer dizer?

Dados como esses sinalizam para concepções de leitura existentes no interior de uma prática pedagógica. A saber, muitas atividades são desenvolvidas tomando um texto como ponto de partida, como meio para atingir algum objetivo não muito claro. O ato de leitura, enquanto produção de sentido, enquanto ação individual (e social) sobre o texto, enquanto espaço de interlocução nem sempre aparece como meta.

Em nível macro, portanto, toma-se tarefa mais do que necessária a ampliação das parcerias para aumentar as ofertas dos objetos de leitura na escola, junto a uma política sólida de formação do professor na área específica da leitura, condição indispensável para se consolidar as relações entre leitura e escola.

Em nível micro, pensando nas relações leitura e escola que acontecem no interior da sala de aula, gostaríamos de considerar de forma resumida, três aspectos imprescindíveis ao processo de ensinar a ler. O primeiro deles é de natureza cognitiva. Estudos e investigações a esse respeito têm-nos permitido perguntar: como lemos? Como entendemos o que lemos? Essa perspectiva põe em destaque um sujeito cognitivo, um ser que pensa e que pode pensar sobre o próprio pensamento, que é capaz de pensar as próprias operações e

que delas pode ser abstraído. O aluno-sujeito cognitivo — sede de conflitos oriundos de diferentes lugares, é o sujeito leitor que, de alguma forma, necessita ser orientado: primeiro, porque tem uma experiência, uma memória, um conhecimento que precisa ser respeitado; segundo, porque tem valores construídos no contexto sócio-cultural; e terceiro porque pode refletir, abstrair a partir dessa memória e desses valores. A memória, os valores e a capacidade de abstração permitem mobilizar sujeitos que, múltiplos, se reconhecem e se constituem a partir do que lêem. E é exatamente o texto literário o terreno privilegiado desse acontecimento. É ele que, permitindo o cruzamento do lido com o vivido, abre um espaço imensurável de mobilização. Então vale o que já nos preconizou:²

Seja como for, todas as "realidades" e as "fantasias" só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfas obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos ou manuscritos, de pontos, vírgulas, e parenteses; páginas intras de sinais, alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto.

O segundo aspecto que gostaríamos de destacar se refere à postura metodológica a ser assumida no processo de se ensinar a ler. Recorrentemente o aluno se vê diante de um texto, que deverá ler, sem saber "para que" lê. Trata-se da ausência do que estamos denominando **princípio de visibilidade na leitura**.

Aquele que ensina a ler deve compreender que tem um esforço a fazer diante daquele que aprende também. Quando o aluno, de posse de um texto, perguntar: professor, ler para quê, é preciso que o professor saiba dizer o que espera dele. Para isso é que é preciso que o professor tenha clareza do que pretende com determinada atividade.

A ausência de visibilidade tem criado muitos equívocos, como, por exemplo, a idéia de que basta colocar o texto na

mão do aluno, ordenar a leitura e, conseqüentemente, a leitura acontecerá. Não concordamos com o princípio de liberdade do leitor que não precisará fazer nada com o texto. Este princípio tem sido confundido com a negação do esforço que o professor precisa fazer.

Existe uma mediação a ser feita a partir do que se pretende atingir. No caso da leitura, considerar o conjunto de habilidades, que precisa ser sistematizado e organizado, respeitando o processo de constituição do leitor. Ao professor cabe se perguntar o tempo todo: o que espero do meu aluno com esta tarefa: que ele faça inferências? que faça premissões? que argumente e justifique sua leitura? que aborde intertextualmente um dado texto? que perceba a ambigüidade de uma palavra? que categorize textos? que elabore uma opinião a partir do que leu? que perceba a estrutura de um texto e o papel dessa estrutura no significado a ser buscado? que descubra as possíveis intenções presentes nos textos? que interprete metáforas? que faça julgamentos? que perceba o papel de um personagem na leitura? que faça analogias? que identifique implícitos relativos à ironia, ao humor? que identifique diálogos subjacentes ao texto? que consiga rastrear o texto em busca de pistas, e, encontrando-as, lhes atribua significado? que faça um balizamento nos textos? que seja capaz de se movimentar a partir da cultura do livro, das revistas?

É nesse movimento, nessa busca que não se esgota — porque inesgotável por si mesmo é o próprio texto — que é possível encontrar a chave das respostas para elaborar as aulas, e, com isto, tornar visível para o aluno o que se espera dele. É possível, com esta postura, evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então o aluno também realiza um esforço, mas um esforço calçado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens.

Essa visibilidade é que poderá facilitar a formação do leitor, ajudando-o a traçar suas próprias trilhas ou, no dizer de ECO, ajudando-o a atravessar o tempo de trepidação

alcançar o tempo de reflexão. Nessa perspectiva, respondemos afirmativamente a nossa questão inicial: é possível ensinar a ler na escola, quando ambos, professor e aluno, se movimentam no debruçar sobre os textos, a partir de um processo de interação.

É preciso buscar estratégias que possibilitem ler, no processo de compreender a vida, para poder atribuir sentido à existência, uma vez que estamos envolvidos como co-autores na multiplicidade de textos que circulam. Compreendê-los é poder resgatar a nós mesmos e a nossa história, reconhecendo-nos e recriando-nos novamente. Trata-se, pois, de uma contínua criação de significados, como possibilidade de rever e assumir a própria vida.

Ainda nos reportando aos vínculos cognitivos e relacionado-os ao metodológico, gostaria de destacar o papel da diversidade textual nesse processo. Ao tomar como planejamento, para as suas aulas, diferentes textos como, por exemplo, quando assume a concepção do literário numa perspectiva mais ampla, é possível ao professor trabalhar desde cartuns, charges, desenhos, textos publicitários a textos de gêneros literários mais convencionalmente conhecidos. Essa diversidade deverá ser encarada a partir de um trabalho que permita ao aluno, além da compreensão, a transformação. De um conto para um poema, de um anúncio para um conto, de uma charge para uma narrativa, etc. Nesse sentido é importante para o aluno poder perceber a flexibilidade da linguagem, e que o texto não é uma estrutura fechada.

A perspectiva que adotamos nos permite concluir que só assim o aluno poderá compreender algo fundamental: não repetimos na leitura os mesmos gestos. O que vale para um texto pode não valer para outro — a depender do objetivo com o qual leio. Ler é, na verdade, a cada momento, realizar gestos diferentes. (Isto muda, com certeza, nossa perspectiva).

O terceiro aspecto que destacamos é de ordem ética. Valho-me aqui das palavras do prof. Antônio Cândido: é preciso perder a vergonha das grandes palavras. É provável

que algumas tarefas empreendidas pela escola procurem evitar o enfrentamento com a nova ética. Na verdade, em tempo de conflitos, de desordem ou da instituição de uma nova ordem em todos os campos, torna-se tarefa de risco discutir valores que para nós mesmos nos parecem confusos. De qualquer forma, aquele que se dispõe a ensinar a ler sabe que não pode se excluir do debate, que não pode se negar a enfrentar os conflitos e procurar identificá-lo com seus valores dentro de uma sociedade que prima pela autonomia. É exatamente dessa nova ética que surgirão os novos sujeitos e é também exatamente aí que reside a grande tarefa do professor que ensina a ler: a de que trata a linguagem - aquela que tem o poder de velar, desvelar, de construir, de mostrar o que não sabemos sobre nós mesmos e de mostrar, por isso, o que temos e somos de mais terrível e de mais belo.

Possam essas breves considerações colaborar no processo de pensar a relação leitura e escola. Um pensar que precisa ser compartilhado, para que também nós, os formadores, possamos ser um pouco melhores a cada dia.

Afinal, a grande justificativa para tudo o que até aqui dissenos é que ensinar a ler vale a pena como possibilidade de realizar, cada dia mais, a dialógia.

NOTA

¹ Leiva de Figueiredo Viana Leal é membro assessor do Projeto Pró-leitura/MEC e pesquisadora do CEALE-FaE/UFMG.

² CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. SP: Companhia das Letras, 1990, p.114.

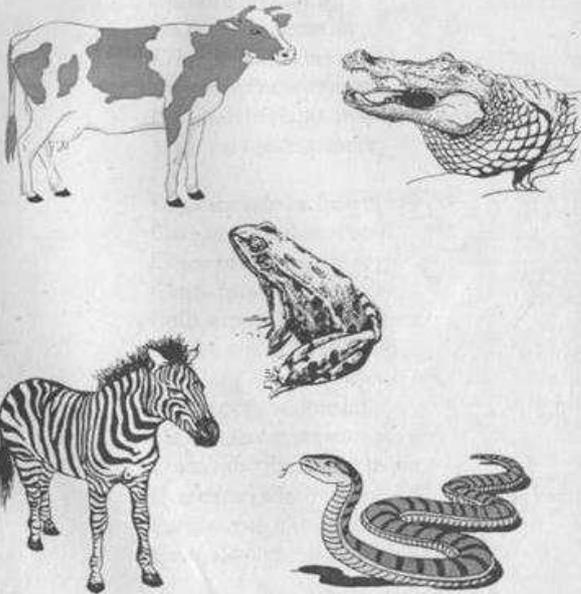
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂNDIDO, Antônio. *O papel do ensino da literatura*. SP: FDE, 1993.
 ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. SP: Companhia das Letras, 1994.

ANEXO 23

CORDEL PARA CRIANÇAS

Autor: Pedro Costa



Não tem pernas, corre muito
Se arrasta e faz manobra
Do corpo faz uma rodilha
O homem vendo se dobra
Tem veneno engole sapo
Que bicho é esse? - É A COBRA.

Ele carregou Jesus
Logo ao seu nascimento
Da Judéia para o Egito
Ele é manso e anda lento
Relincha e carrega carga
Esse bicho é? - o JUMENTO.

Vive em rios e lagoas
Nunca gostou de maré
A sua cabeça é seca
Muito cascudo ele é
Tem presa e rabo comprido
Quem é ele? O JACARÉ.

É carnívoro e preguiçoso
Tem força como dragão
Ruge forte, mas em circo
Serve até de atração
É o rei dos animais
Quem é ele? - É O LEÃO.

--- 2 ---

CORDEL PARA CRIANÇA

PEDRO COSTA

Cordel é literatura
Dá prazer a gente ler
Criança vamos brincar
De inteligência e saber
No final de cada verso
Você vai me responder.

Diga-me que bicho é esse
Caminha dando sopapo
Come brasa, engole fogo
Canta feio e bate o papo
Solta espuma mora em loca
O nome dele? - O SAPO.

Tem o corpo colorido
Na beleza é campeão
O seu rabo forma um leque
Que causa admiração
Parece com a vestruz
Esse pássaro é o? - PAVÃO.

--- 1 --- C 5212

Tem penas, asas e bico
Bota ovo e se aninha
Voa baixo e cisca muito
Dorme em poleiro é baixinha
Choca e faz coro-cocó
O nome dela é? - A GALINHA

Maior do que um cavalo
É muito liso o seu pelo
Ele atravessa o deserto
Corcundo por dismantelo
Passa dias sem beber
Que bicho é esse? - O CAMELO.

Come sal, capim e folha,
Tem barba, chifre e bigode,
Pula budeja e faz mé...
Na malhada faz pagode
Éo marida da cabra
O nome dele é? - O BODE.

Ele é um bicho da selva
Entre outros se garante
Tem a tromba muito grande
Na força ele é um gigante
Pesa quatro toneladas
Que bicho é esse? - O ELEFANTE.

--- 3 ---

Ele gosta de banana
Na destreza não é fraco
Se segura pelo rabo
Com as unhas coça o " suvaco"
Parece muito com gente
O nome dele é ? - O MACACO.

Lhe chamam até de galheiro
De tudo é desconfiado
Tem chifre igualmente o bode
Com o gay é comparado
Come folha e fruta braba
Esse bicho é o ? - VEADO.

É um pequeno lagarto
Se arrasta feito um tolo
A meninada lhe ataca
Com pedra ou com rebolo
Balança sempre a cabeça
Esse bicho é o ? - CARAMBOLO.

Em buraco de parede
Ele canta sem estilo
Uma cantiga enteriça
Que tira o nosso cochilo
Parece com um paquinha
O nome dele é ? - O GRILO.

--- 4 ---

Maior que um periquito
Colorido como um raio
Levando ele para casa
Pra falar basto um ensaio
Ele atende por meu louro
O nome dele é ? - O PAPAGAIO.

Um bicho de estimação
É ligeiro em qualquer ato
Enxerga bem no escuro
Ele caça e pega rato
Inimigo do cachorro
Que bicho é esse ? - O GATO.

É o vigia da casa
Ao dono presta socorro
Corre, latindo e fareja
Até em cima de morro
Melhor amigo do homem
Que bicho é esse ? - O CACHORRO.

É uma ave bonita
Voa como um avião
Atravessa o oceano
Vai do Brasil ao Japão
Parece com uma águia
Que pássaro é esse ? - FALCÃO.

--- 6 ---

Anda no chão e telhado
Ele é um bicho do mato
Empesta por onde passa
Tem muito medo de gato
É taxado de ladrão
Que bicho é esse ? - O RATO.

Ele tem um pelo branco,
Preto, marrom e vermelho
Rabo curto, orelhas grande
Danado desde sedelho
Adora comer cenoura
Que bicho é esse ? O COLEHO.

Anda sempre em rebanho
E faz festa à tardezinha
Gosta muito de igreja
Se esconde de manhãzinha
Nem é pombo e nem é marreco
Que ave é essa ? - ANDORINHA.

De sua lã se faz casaco
Da ovelha é companheiro
Ele gosta de criança
Lhe chamam até de cordeiro
Ele carregou São João
Que bicho é esse ? - O CARNEIRO.

--- 5 ---

É um animal bonito
Calor pra ele é ruim
Tem bico pernas e asas
Preto e branco e anda assim
Em pé e gosta de gelo
Que bicho é esse ? - O PINGUIM.

Ele é um peixe do mar
É muito lindo o bichinho
Bota bola no nariz
É bastante engraçadinho
Gosta muito de brincar
Que peixe é esse ? - O GOLFINHO.

Dizem que vive no mar
Com tubarão e baleia
Meio peixe e meio gente
Aparece na lua cheia
É a rainha do mar
O nome dela é ? - A SEREIA.

Ela é mansinha e dá leite
Na fazenda se destaca
Tem chifre, ruge e faz mom...
Na força ela não é fraca
Seu bebê é o bezerro
Esse animal é ? - A VACA.

--- 7 ---

O pássaro que come outro
Ele vive no sertão
Come rolinha e nambu
Voa como um avião
Tem penas, bico é carnívoro
Quem é ele ? - O GAVIÃO.

Ele é o rei da limpeza
É preto como jacu
Voa como gavião
Feio de pescoço nu
Saboreia uma carniça
Quem é ele ? - O URUBU.

É uma animal comprido
Mas na beleza ela abafa
Não se deita, dorme em pé
Tem pescoço de garrafinha
Pintado como uma zebra
Que bicho é esse ? - A GIRAFA.

Ela tem canelas grandes
Nasceu com esse problema
Tem asas, porém não voa
Maior que uma seriema
O macho é quem choca os ovos
Que bicho é esse ? - É A EMA.

2ª EDIÇÃO NOVEMBRO DE 2006.

ANEXO 24

<p>APOIO:</p>  <p>BAGAGEM EDITORA</p> <p>Campina Grande - PB editorabagagem@uol.com.br</p> <p>PROFESSOR: Artur Pinheiro Secretário de Cultura de Capistrano</p> <p>IMPRESSO NA GRÁFICA MARTINS: (83) 3322-5647</p>	<h1>CORDEL DOS PASSARINHOS</h1> <p>Sebastião Chicute</p>  <p>Xilo: Antônio Lucena</p> <p>CAPISTRANO - CE</p> <p>2006</p>
---	--

<p>CORDEL DOS PASSARINHOS</p> <p>Sebastião Chicute</p>  <p>CAPISTRANO - CE</p> <p>2006</p>	<p>CORDEL DOS PASSARINHOS</p> <p><i>Autor: Sebastião Chicute</i></p> <p>01 - Revendo os campos e a flora Nos mais estreitos caminhos Sobressaltado de ver Os pés machucando espinhos Parei pra ouvi de perto O coral dos passarinhos.</p> <p>02 - Admirei o canção Entre cipó e graveto Estando junto eles cantam Imitam qualquer soneto Têm olhos avermelhados Papo branco, lombo preto.</p> <p>03 - Admiro João de Barro Por ser muito inteligente É um bom mestre de obra Seu trabalho é competente Começa a casa e termina Sem precisar de servente.</p> <p style="text-align: right;">10</p>
--	--

04 - Vi o corrupião preto
 Passarinho organizado
 Da folha da bananeira
 Faz o seu teto adequado
 Começa o ninho e termina
 Com palito descascado.

05 - Sericora é animada
 Se esconde pra ninguém ver
 Canta bem alto e bonito
 Gosta de se esconder
 Quando ela canta alguém diz:
 Está perto de chover.

06 - Tem o canário amarelo
 Quando está no alçapão
 Pula salta na gaiola
 Fica esperando ração
 Vive alegre dança e canta
 Mas não esquece o sertão

07 - Bem-ti-vi fabrica o ninho
 Com palito e algodão
 Perto de um arapuá
 Pra ficar de prontidão
 A fim de pegar abelha
 Pra sua manutenção

02

08 - O velho fura barreira
 Faz o seu ninho no chão
 Ihes chamam de outro nome
 Nos costumes do sertão
 Ao invés de fura Barreira
 Chamam Bico de latão

09 - O gavião é sagaz
 É o mais aventureiro
 Passa voando por alto
 Canta e faz um paradeiro
 A fim de pegar o pinto
 Na saída do chiqueiro

10 - A graúna se orgulha
 Por ser muita cantadeira
 Tanto canta na gaiola
 Como canta na palmeira
 Tanto faz ela está presa
 Como está na capoeira

11 - Admiro o pica pau
 Que faz fenda na madeira
 Faz o oco fica dentro
 Ele e sua companheira
 Poe os ovos cria os filhos
 Do pau aproveita a cera.

03

12 - O sabiá se entristece
 Quando demora chover
 Por faltar seu alimento
 Esconde-se pra ninguém ver
 Só procurando melão
 Pra ele sobreviver

13 - Outros pássaros de viveiro
 Acostumado em gaiola
 Patativa, pinta silva
 O galo campina e o gola
 Caboclo lino e bicudo
 Que tem boa cantarola

14 - Curuja é pássaro noturno
 Que canta fora de hora
 Não canta durante o dia
 Só na caverna demora
 No dia fica escondida
 A noite percorre a flora

15 - Outro pássaro conhecido
 É a saudosa rolinha
 Pequena mansa e humilde
 Bonita e engraçadinha
 Em casa come xerém
 No mato come pedrinha

04

16 - Admiro a andorinha
 Muito chegada a Igreja
 Sobrevive no espaço
 Mas sempre vem e festeja
 No tempo quente ela baixa
 Vive assim nesta peleja

17 - A marreca e a jaçanã
 Pato preto e o mergulhão
 O socó e o pescador
 Garça teteu e carão
 O mesmo que aparece
 Só no final do verão

18 - Estando perto de chover
 O carão canta animado
 O pai luiz também canta
 No aceiro do roçado
 Criticando do roceiro
 Que o campo não foi tratado

19 - Tem o pássaro lavanderia
 Vive sem pisar no chão
 Faz o ninho em cima d'água
 Vive nesta obrigação
 Imitando a lavanderia
 Que lava sem ter sabão

05

20 - Admiro o papagaio
 Por ser muito inteligente
 Não estudou em colégio
 Não fala corretamente
 Não conhece o alfabeto
 Mais diz coisa igual a gente

21 - Falei em pássaro serrano
 Falei do sertão também
 O rouxinol é caseiro
 Mais não ofende ninguém
 Todo sertanejo gosta
 Da cantiga do vem-vem

22 - Na cantiga do vem-vem
 Tem gente que acredita
 Cantando ao redor da casa
 Com a voz fina e bonita
 O dono da casa diz
 Hoje chega uma visita

23 - Araçonga canta alto
 Lá por traz do bambuzeiro
 Sem martelo e sem marreta
 Bate igualmente um ferreiro
 Não vai dentro do roçado
 Mais vem cantar no aceiro

06

24 - Eu admiro o xexéu
 No amanhecer do dia
 Passa por cima da casa
 Cantando com alegria
 Sempre trazendo notícia
 Do que ninguém não sabia

25 - Tem o anum da enxurrada
 Que se acha competente
 Fica nas margens dos rios
 Esconde-se quando vê gente
 Alguém diz que ele adivinha
 Se o rio vai botar enchente

26 - Já o anum branco é manso
 Ele é bem acostumado
 O povo limpando o mato
 Eles cantando de um lado
 Não tem mais medo do povo
 Que trabalha no roçado

27 - Já o pobre caboré
 Só vive na mata escura
 Difícil a gente vê ele
 Não vem em nossa procura
 Não é com medo da gente
 É por causa da feiúra

07

28 - O pavão é orgulho
 Por ter tanta boniteza
 Feita de diversas cores
 Com os sinais de beleza
 Tudo isso fabricado
 Pela própria natureza

29 - Não maltrate os passarinhos
 Tenham deles compaixão
 São eles donos da selva
 Tenha ele como irmão
 São criaturas de Deus
 Com direito ao mesmo chão.

30 - Falei em diversos pássaros
 Não deu pra falar em tudo
 Não quis falar só nos grandes
 Coloquei grande e miúdo
 Fiquem sabendo senhores
 São eles meus professores
 Com eles fiz esse estudo.

Capistrano, 22 de fevereiro de 2006.

08

SEBASTIÃO ALVES LOURENÇO,
 conhecido como Sebastião Chicute, vive
 em Capistrano, CE, onde é Mestre de
 Reisado, além de autor de vários
 folhetos de cordel.

Quem quiser adquirir seus folhetos e
 convidar seu *Grupo de Reisado* para
 apresentações, ligue para:

(85) 3326-1463 (tp), ou escreva para:

Rua Cel. Francisco Nunes, 13
 CEP: 62748-000 - Capistrano - CE

ANEXO 25



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

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhoras Professoras.

Eu, **Joelma Célia Vieira da Silva**, aluna regular do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – POSLE/UFCG, matrícula 2016.2/07, venho informar que o Questionário é um instrumento de pesquisa utilizada na dissertação de mestrado, intitulada: FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE CORDEL, de suma importância para levantamento de dados.

Em **HIPÓTESE ALGUMA** os dados pessoais (nome, endereço, data de nascimento, e-mail, telefone) fornecidos no preenchimento do questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos, sendo esses, e os demais dados **APENAS INFORMATIVOS** para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Após utilização, os questionários ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora para destruição ou arquivamento dos dados fornecidos.

O trabalho de mestrado está sob a orientação do prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves, professor vinculado a linha de pesquisa Literatura e Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande.

Desde já, agradeço a colaboração de todos, lembrando que a partir das informações coletadas, será oferecido um curso de formação continuada em leitura literária, porém convém afirmar que a participação nas atividades é por **LIVRE E ESPONTÂNEA VONTADE**.

Atenciosamente,

Joelma Célia Vieira da Silva (Aluna de Mestrado)

José Helder Pinheiro Alves (Professor Orientador)

Campina Grande, ____ de ____ de ____

ANEXO 26



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

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador (a) do CPF _____, ciente de que o questionário por mim respondido, bem como outras atividades relacionadas a proposta apresentada será utilizada para fins da pesquisa intitulada FORMANDO PROFESSORES LEITORES A PARTIR DE FOLHETOS DE CORDEL, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, em nível de Mestrado, desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande, pela aluna Joelma Célia Vieira da Silva, sob a orientação do Professor Doutor José Hélder Pinheiro Alves, a qual enseja o trabalho de elaboração da dissertação de mestrado e quaisquer outras atividades acadêmicas correlatas à pesquisa; e de que as informações por mim cedidas serão tratadas conformes as recomendações previstas nos protocolos de ética da UFCG, assegurando inclusive o meu anonimato; autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

ASSINATURA

Campina Grande, _____, _____, _____