



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

WAGNER DAVID ROCHA

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR

Leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental

Cajazeiras-PB

2016

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR

Leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR
Leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental

WAGNER DAVID ROCHA

Dissertação entregue ao Programa de Pós-graduação: Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em rede nacional, vinculado à Unidade Acadêmica de Letras, da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

Cajazeiras-PB

2016

WAGNER DAVID ROCHA

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR

Leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB

Orientador/Presidente

Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros-RN

Examinador Externo

Profa. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB

Examinador Interno

Cajazeiras-PB, 3 de novembro de 2016

À minha mãe, Núbia Rocha, pelo cuidado, dedicação e orações.
Ao meu pai, Francisco David (in memorian), pelas vibrações positivas que emana e pela
companhia espiritual.
À minha esposa, Luciana Alves, pelo incentivo e pela partilha da vida e dos sonhos.
Às minhas filhas, Wladja Luine e Wanara Luísa, pelo carinho, pela paz que me
proporcionam e pela motivação que me transmitem.
Aos meus irmãos, Kilmer David e David Júnior, pelos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por alimentar minha fé, me fortalecer na superação dos desafios, por estar sempre ao meu lado, por me amparar e me conduzir pelo melhor caminho.

À minha esposa, Luciana Alves, por ter me incentivado a cursar Letras, sendo esta uma escolha acertada e decisiva para a minha realização profissional e pessoal.

À Professora Lúcia Ambrósio Basílio Gomes que me abriu o caminho profissional na Educação e me conduziu com atenção maternal em busca do amadurecimento como professor de Língua Portuguesa.

Ao Professor Dr. Elri Bandeira de Sousa, orientador deste trabalho, minha gratidão, pois me ensinou muito além dos conteúdos com paciência, atenção e serenidade. Contribuiu para o meu crescimento intelectual e científico, me apoiou, inspirou e despertou a minha admiração.

Aos Professores Doutores da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, meu reconhecimento, pois deram muito de si ao longo das disciplinas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), marcando positivamente nossas vidas e contribuindo para melhorarmos qualitativamente a nossa atuação docente.

Aos colegas professores da segunda turma do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, companheiros de estudo e de convivência, pessoas muito compreensivas e generosas que muito me ensinaram ao compartilharem suas vivências. Especialmente, Napoleão Gomes e Arlany Emanuel. Muito obrigado.

“A poesia nos torna mais críticos e mais participantes. E o que é melhor: permite um olhar emocionado em direção ao outro.”

Neusa Sorrenti

RESUMO

ROCHA, W. D. **O LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR: Leitura crítica de Patativa do Assaré para o 9º ano do ensino fundamental.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras-PB, 2016.

Esta dissertação versa sobre o tema do letramento literário por meio da leitura crítica da poesia popular de Patativa do Assaré na sala de aula. A hipótese aqui desenvolvida é de que a literatura de cordel seja entendida como um recurso lúdico-didático que possibilita aproximar os alunos dos textos literários, fazer presente a leitura literária na escola e, através dela, formar os educandos para o letramento literário. A análise e a interpretação dos dados aqui apresentados são fundamentados, inicialmente, em obras que abordam questões essenciais sobre o ensino de literatura, sobre o letramento literário, sobre a literatura de cordel, sobre Patativa do Assaré, sobre o uso da poesia popular na formação de leitores e sobre sequência didática. Para tanto, o trabalho divide-se em quatro partes. O primeiro capítulo analisa a literatura na sala de aula com seus problemas e suas perspectivas. O segundo capítulo discute o letramento literário, contrapondo o cenário ideal e o cenário real. O terceiro capítulo trata da poesia popular de tradição oral e sua relação com a cultura, com a cultura popular e com o folclore. O quarto e último capítulo discute especificamente a poesia na sala de aula, enfatizando a poesia popular de Patativa do Assaré na formação de leitores, bem como apresenta uma sequência didática básica como proposta de intervenção em letramento literário para o 9º ano do ensino fundamental. Na conclusão são traçados os paralelos entre o letramento literário e a literatura popular, ressaltando seus pontos de contato e indicando que esta última pode ocupar um importante lugar na formação de leitores literários.

Palavras-chave: letramento literário, leitura crítica, poesia popular, Patativa do Assaré.

ABSTRACT

ROCHA, W. D. **THE LITERARY LITERACY AND POPULAR POETRY: Critical Reading Patativa do Assaré in 9th grade of elementary school.** 140 f. Dissertação de Mestrado – UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – PB, 2016.

This thesis deals with the theme of literary literacy through critical reading of popular poetry Patativa do Assaré in the classroom. The hypothesis developed here is that the literature of twine is understood as a ludic didactic resource that allows students to approach literary texts, to present the literary reading in school and, through it, to train students to literary literacy. The analysis and interpretation of the data presented here are initially based on works that address essential questions about literature teaching, literary literacy, cordel literature, Patativa do Assaré, the use of popular poetry in Formation of readers and on didactic sequence. To this end, the work is divided into four parts. The first chapter reviews the literature in the classroom with their problems and prospects. The second chapter discusses the literary design, opposing the ideal scenario and the real scenario. The third chapter deals with the popular poetry of oral tradition and its relation with a culture, with a popular culture and with folklore. The fourth and last chapter specifically describes a poetry in the classroom, emphasizing a popular poetry of Patativa do Assaré in the formation of readers, as well as present a basic didactic sequence as a proposal of intervention in literary text for the 9th year of elementary school. In conclusion are the parallels between the literary literacy and popular literature, highlighting their points of contact and indicating that the latter can occupy an important place in the formation of literary readers.

Key words: literary literacy, critical reading, popular poetry, Patativa do Assaré.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LITERATURA NA SALA DE AULA: Problemas e perspectivas	16
1.1. O ensino de literatura	23
1.2. Alguns complicadores da prática	24
1.3. Perspectivas do ensino de literatura	29
2. O LETRAMENTO LITERÁRIO: Entre o ideal e o real	32
2.1. Letramento e ensino	34
2.2. O letramento literário	35
2.3. O letramento literário na escola	40
2.4. O leitor literário	49
3. A POESIA POPULAR DE CORDEL	53
3.1. A cultura, a cultura popular e o folclore	53
3.2. A literatura oral	58
3.3. A poesia de tradição oral	62
3.4. O cantador, a cantoria e o desafio	66
3.5. A poesia popular de cordel	68
4. A POESIA NA SALA DE AULA	78
4.1. A poesia popular na sala de aula	85
4.2. Patativa do Assaré: O poeta pássaro	87
4.3. A sequência didática básica	103
4.4. Proposta de intervenção: Sequência didática básica	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Patativa do Assaré	87
Figura 2 – Ave Patativa	97
Figura 3 – Patativa do Assaré na Serra de Santana	115
Figura 4 – Casa de palha de Patativa do Assaré na Serra de Santana	115
Figura 5 – Patativa do Assaré na casa de palha da Serra de Santana	115
Figura 6 – Casa de palha de Patativa do Assaré na Serra de Santana	116
Figura 7 – Wagner David Rocha, Patativa do Assaré e o Professor Manoel Mosilânio Malaquias da Cruz (Prof. Pixote Cruz)	134

INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomos uma intervenção para o letramento literário, através de uma sequência didática básica que visa desenvolver habilidades de leitura, frente à real e urgente necessidade de reduzir e/ou superar os déficits de compreensão leitora, utilizando como recurso didático, em sala de aula, a leitura crítica da poesia popular de Patativa do Assaré. Nesta perspectiva, desenvolvemos o tema: **LETRAMENTO LITERÁRIO E A POESIA POPULAR: Leitura crítica de Patativa do Assaré no 9º ano do ensino fundamental.**

Aqui perscrutamos a literatura de cordel e suas valiosas possibilidades pedagógicas na formação de leitores, em sala de aula, num percurso que contempla uma visão abrangente do gênero: origens, contexto nordestino, relevância social (como importante manifestação da poesia popular brasileira) e educacional (como um recurso significativo para minimizar as defasagens de leitura dos alunos).

São estudados, nesta dissertação, o poeta popular cearense Patativa do Assaré e os seguintes poemas de sua autoria: 1) *Vaca Estrela e Boi Fubá*; 2) *Casinha de palha*; 3) *Eu quero*. O primeiro ressalta o vínculo do poeta com sua terra natal e suas origens; o segundo revela a humildade de Patativa e sua resistência à cultura do ter, prevalecendo a importância do ser e do fortalecimento dos vínculos familiares; o terceiro, apresenta a vertente política da obra patativana, descortinando seus anseios por uma vida melhor para os nordestinos.

Sobre as obras supracitadas, destacamos, além dos aspectos técnicos próprios da composição do gênero em questão, outros de ordem mais subjetiva, tais como: caráter universal das temáticas de luta, amor e política; imaginário popular; expressão criativa da fortaleza que marca o sertanejo e o sertão; o imensurável valor cultural da poesia popular; a relação com a poesia erudita; etc.

Discutir sobre o poeta Patativa do Assaré nesta proposta de intervenção que adota como estratégia o estudo da literatura na sala de aula, justifica-se pelo extraordinário legado construído por ele e deixado para a cultura brasileira. Da sua origem simples na Serra de Santana, no pequeno município de Assaré, interior cearense, Antônio Gonçalves da Silva ultrapassou os limites do sertão e levou a poesia

popular para a América Latina e Europa, onde até hoje é estudado. Fez opção preferencial pelos pobres e como pobre viveu, sem usar sua arte para conquistar fortuna ou poder.

Patativa do Assaré é aqui estudado com o propósito de aproximar os alunos da literatura, acreditando que por meio da identificação imediata com a vida, a obra e a linguagem desenvolvidas pelo poeta será possível formar os educandos para o letramento literário, que por sinal merece uma atenção especial dos educadores, tendo em vista que a educação brasileira possui uma considerável lacuna a ser preenchida nessa área.

Através do cordel pretendemos formar e transformar os alunos em leitores críticos, capazes de entender as linhas e as entrelinhas dos textos, dominando um bom nível de interpretação. Por isso, a análise e a interpretação dos dados aqui apresentados são fundamentados, inicialmente, em obras que abordam questões essenciais sobre o ensino de literatura, sobre o letramento literário, sobre a literatura de cordel, sobre Patativa do Assaré, sobre o uso da poesia popular na formação de leitores e sobre sequência didática.

No presente trabalho adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica sobre a Literatura de Cordel voltada para o letramento literário em sala de aula como um meio empolgante e atrativo de desenvolvimento da leitura literária, tendo em vista, além de despertar o interesse dos alunos, formá-los para o letramento literário. Para tanto, desenvolvemos as seguintes temáticas: o primeiro capítulo analisa a literatura na sala de aula com seus problemas e suas perspectivas. O segundo capítulo discute o letramento literário, contrapondo o cenário ideal e o cenário real. O terceiro capítulo trata da poesia popular de tradição oral e sua relação com a cultura, com a cultura popular e com o folclore. O quarto e último capítulo discute especificamente a poesia na sala de aula, enfatizando a poesia popular de Patativa do Assaré na formação de leitores, bem como apresenta uma sequência didática básica como proposta de intervenção em letramento literário para o 9º ano do ensino fundamental.

O ponto alto das estratégias propostas na sequência didática básica será a realização de uma Feira de Literatura Popular, onde os alunos, orientados pelo professor, protagonizarão toda a produção do evento, inclusive das diversas

apresentações artísticas, as quais, por sua vez, contarão com a participação de artistas locais.

A cultura pode ser uma importante aliada do processo ensino-aprendizagem, na tentativa de alcançar resultados mais próximos dos objetivos pretendidos. O cordel pode desenvolver temáticas e discussões ideológicas pertinentes ao atual contexto sociocultural, bem como ser uma rica fonte de pesquisa. Ele se constitui numa alternativa de inovação do fazer pedagógico em sala de aula, motivando os alunos no processo educativo.

O objetivo geral deste trabalho é utilizar o cordel como uma importante ferramenta didática para o letramento literário, reconhecendo a importância dos versos no processo educativo e explorar a literatura popular produzida por Patativa do Assaré na formação de leitores em sala de aula, despertando o interesse dos alunos pela leitura, fazendo-os reduzir ou superar as dificuldades de compreensão leitora.

Os objetivos específicos desta proposta são: incentivar a leitura por meio do cordel, aproveitando o potencial da poesia popular no desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos; contemplar a aprendizagem da estrutura e da função poética do folheto de cordel, educando os alunos para a oralidade e para a leitura mais proficiente; motivar o estudante a praticar a leitura e a escrita; resgatar a leitura intergeracional de folhetos feita pelos alunos para as pessoas da comunidade, prática comum desde que a literatura de cordel se fez difundida.

Trabalhos já existentes sobre o tema desenvolvido indicam caminhos possíveis de estímulo ao hábito da leitura através do Cordel que, aos poucos, pode ser uma importante ferramenta didática no atual contexto escolar, onde é possível perceber claramente que tanto os jovens quanto as crianças não preservam o ato de ler com frequência, comprometendo a proficiência da leitura literária.

Após o levantamento bibliográfico, o tema exposto foi desenvolvido com vistas a explorar informações básicas sobre a literatura de cordel e o poeta Patativa do Assaré, bem como valorizar o potencial didático dessa literatura o qual pode ser explorado em experiências exitosas de leitura literária.

Outro importante aspecto contemplado nesse trabalho é o de despertar o senso crítico dos alunos de qualquer lugar onde vivam, bem como sua capacidade de

observação da realidade social, histórica, política e econômica do Brasil, apesar de ter sido na região Nordeste onde essa manifestação da literatura popular encontrou maior facilidade de propagação.

CAPÍTULO 1

1. LITERATURA NA SALA DE AULA: Problemas e perspectivas

Para o bom desempenho da docência se faz necessária uma rotina reflexiva sobre o fazer pedagógico. São essas inúmeras reflexões que permitem aos docentes, de qualquer área do conhecimento, conduzirem seus trabalhos galgando os níveis de comprometimento, maturidade e excelência exigidos e esperados para o cumprimento dos objetivos do ensino, os quais possuem, em sentido amplo, uma essência plenamente dialógica. O trabalho do professor deve dialogar com a escola e seu sistema de ensino, com os alunos e suas famílias, e com a sociedade.

O fácil acesso à informação, nos moldes contemporâneos, vem gerando profundas transformações nos mais diversos segmentos e instituições sociais, principalmente, quanto à democratização de oportunidades. Essa democracia do acesso provoca efeitos transformadores e aos poucos se fortalece numa dinâmica de busca que possibilita ir sempre mais longe.

Essa modernização, mesmo que timidamente, chega à escola e influencia a educação na medida em que a comunidade escolar sente a necessidade de acompanhar esse processo de inovações na tentativa de encontrar ferramentas que otimizem o trabalho do professor em sala de aula, que facilitem o ensino e a aprendizagem e que melhorem os resultados dos alunos. Nesta perspectiva, diante das várias formas de comunicação que adentram à escola ou que com ela dialogam, o letramento literário surge como algo indispensável na formação escolar.

É o que vivenciamos, hoje, felizes, também na educação pública, em que são recorrentes as discussões sobre a qualidade da escola e do ensino básico como premissa indispensável para a inclusão definitiva do aluno como protagonista do seu desenvolvimento pessoal e cidadão, rumo à consolidação de um efetivo processo de desenvolvimento para o país. Aos poucos essa bandeira ganha força e forma, através dos profissionais da educação que abraçam e assumem o desafio de oferecer uma proposta de ensino em que a aprendizagem se dá de forma autônoma, preparando os

alunos para que ao longo da vida possam atuar socialmente numa contemporaneidade cada vez mais complexa.

Ainda no ensino fundamental, as práticas pedagógicas devem perseguir, além das finalidades que são tipicamente atribuídas a esse nível, o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem formação ética, autonomia intelectual e senso crítico, priorizando, como ponto de partida, preferencialmente, a própria realidade dos alunos e suas vivências coletivas, sem perder de vista o aprimoramento do educando como pessoa humana.

A docência em Língua Portuguesa, impulsionada pelas teorias da linguagem contemporâneas, tem como uma de suas principais metas preparar leitores cada vez mais críticos, também no contexto da literatura. Cabe ao professor criar mecanismos que se adéquem à realidade local para serem eficazmente aplicados em prol de inserir os alunos no campo mais profundo da leitura literária.

A leitura corresponde a um importante segmento do trabalho escolar, também numa perspectiva humanizadora da formação do leitor. Por isso, é tão comum e cada vez mais necessário trazer essa temática indispensável para o centro dos debates educacionais. É por meio dela que a aprendizagem acontece de forma plena em qualquer área ou circunstância, principalmente no contexto da literatura, onde lidamos com diversas histórias e experiências individuais e coletivas ocorridas em diferentes épocas e espaços, mas que são sempre atuais e geram sentimentos, pensamentos e comportamentos nos leitores de hoje.

A leitura literária não pode ser encarada apenas como um dever imposto à escola pelo governo, mas sim como uma possibilidade de construção do conhecimento. E se os alunos se identificam com o gênero, tudo o mais, de modo processual, será alcançado.

Nossas escolas necessitam de espaços de leitura realmente funcionais, vivos, que possam ser utilizados com propriedade e que favoreçam reflexões profundas sobre leitura e escrita, desencadeando a compreensão dos significados que ali se pretende transmitir, favorecendo o letramento literário.

Esses espaços de leitura na escola, se bem trabalhados pelo professor, podem compensar o déficit de aulas de Literatura nos anos finais do ensino fundamental. Os

textos literários podem se tornar mais perceptíveis na escola e se efetivar tão fortemente ao ponto de se estender ao contexto familiar dos educandos.

A proposta aqui apresentada tem como ferramenta um elemento de expressão cultural do Nordeste brasileiro: a literatura de cordel. Especificamente três poemas da obra do poeta popular Patativa do Assaré: 1) “Vaca Estrela e Boi Fubá”, 2) “Casinha de palha”, e 3) “Eu quero”. A obra do poeta aborda temáticas muito vivas na cultura dos alunos, especialmente os nordestinos. São valores, credences e costumes trabalhados na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, como um caminho possível, um abrir de portas, para formar leitores literários.

Não se trata de uma prescrição engessada de incentivo à leitura. Muito menos pretende possuir um fim em si mesmo. Trata-se de mais um meio disponível aos docentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para somar esforços na construção do conhecimento, privilegiando o letramento literário a partir da poesia popular, já que esta dialoga com as experiências absorvidas pelos alunos na interação com a comunidade onde vivem.

Inicialmente, temos em vista ingressar os alunos na seara da leitura literária, ainda tão ausente no ensino fundamental, proporcionando um ambiente de leitura em que a ludicidade esteja associada à liberdade típica da linguagem do cordel. Acredita-se assim conquistá-los e gradativamente fazê-los avançar, com êxito, nas etapas futuras de contato com textos literários mais desafiadores. A intenção é superar as limitações e desvendar as inúmeras possibilidades de jogar com os textos, desenvolvendo a tão desejada maturidade leitora dos alunos, favorecendo mais a criticidade e, conseqüentemente, a liberdade cidadã.

A prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental mostra um vácuo significativo no tocante ao letramento literário. Por isso, essa proposta de trabalhar a poesia popular de cordel através de uma sequência didática básica se apresenta como uma alternativa relevante para o desafio que os educadores enfrentam de aproximar os alunos da literatura, fazendo-os experienciá-la e apoderar-se da riqueza que ela possui e oferece. São atividades que poderão contribuir para preencher o vazio a que nos referimos com mais sensibilidade, reflexão, criticidade e autonomia, tendo em vista o prazer que a literatura popular pode oferecer durante a leitura.

Os aspectos linguístico, cultural e ideológico que permeiam a poesia de cordel favorecem a aproximação do leitor com a literatura, substituindo a resistência oriunda da dificuldade de compreensão dos textos canônicos propostos, pela aceitação da poesia popular, tendo em vista a identificação do leitor com o gênero, fazendo desta a grande responsável pela inserção dos alunos no mundo da leitura literária para que estes se transformem em leitores críticos. E é esse o diferencial que a escola precisa e deve formar.

A literatura de cordel pode despertar nos alunos a leitura prazerosa, partindo do simples para o complexo, num processo gradativo de fruição e desconstrução da resistência ao ato de ler. O potencial dessa proposta está em dar à leitura literária o espaço que ela merece e necessita. É trabalhar a leitura propriamente dita, sem renegar os textos literários ao segundo plano.

Infelizmente, um número significativo de alunos do ensino fundamental não assume uma rotina leitora dentro da escola, muito menos além de seus muros. Há uma dificuldade enorme em conquistá-los para essa prática. É aí onde a poesia popular pode atuar como uma ferramenta extremamente útil para provocar o interesse dos educandos, que poderão se reconhecer de alguma forma, sentir prazer durante a leitura e ao término dela continuar motivados a buscar outros textos.

A literatura de cordel propõe uma linguagem mais simples, mais familiar e possibilita a formação do leitor literário. Sem essa formação, o trabalho com literatura no ensino fundamental permanecerá inexpressivo, quando ele deve ser intenso. Nesse processo de formação a literatura pode ser fortalecida na escola através de outras manifestações artísticas como a música, a dança e o teatro, alinhando os aspectos dialógicos existentes entre elas para gerar mais conhecimento e fruição.

A presença da poesia na sala de aula deve ser diária. É preciso dar mais vida à leitura desse gênero para que ela se torne um hábito. Ler poesia é uma atividade que pode colaborar para a superação dos problemas de compreensão mais profunda dos sentidos ali sugeridos. A partir daí, surgirão novos caminhos para o universo da leitura literária, considerando que a poesia popular pode ser um recurso valioso na sala de aula, pois revela as práticas sociais da vida cotidiana, contribuindo para a autonomia

leitora dos alunos. No capítulo referente à sequência didática, apresentaremos sugestões de atividades que buscam corresponder a esta expectativa.

Tradicionalmente, o trabalho com poesia na escola limita-se à análise técnica dos textos. Essa prática em muito contribui para que os alunos tornem-se cada vez mais resistentes ao gênero. É necessário transformar essa realidade e inovar a proposta para conquistar os alunos, contemplando aspectos realmente significativos e que resultem na dilatação da capacidade leitora deles. Para tanto, atividades dinâmicas, variadas e permanentes de leitura, podem ser o caminho mais seguro que levará ao nível ideal de domínio literário que precisamos atingir. Promovendo experiências literárias de qualidade, os espaços escolares poderão se tornar, efetivamente, comunidades de leitores.

É indispensável que nossos alunos tenham um bom espaço de leitura na escola, caso ainda não tenham, com um bom acervo a ser desbravado. Igualmente importante, é o contato com escritores e poetas convidados.

Esse é mais um ponto a favor da literatura de cordel na escola, tendo em vista que se trata de um gênero típico do interior e, por isso, é relativamente fácil levar cordelistas e xilógrafos para eventos escolares, tais como a semana do livro, passeios culturais, etc. Esses eventos geram muita aprendizagem e despertam uma sensibilidade que será projetada na vida social dos alunos.

Embora a literatura de cordel tenha se originado na Europa, no início do século XVI, durante o Renascimento, foi introduzida no Brasil pelos portugueses desde o início da colonização e tornou-se um fenômeno cultural marcante da identidade do Nordeste brasileiro. Declamada ou cantada para os familiares, muitos deles idosos e analfabetos que enriqueciam as leituras com sua experiência de vida, era também o jornal, o rádio, a televisão e a cartilha de um público ávido por novidades. Adquirida nas feiras livres, funcionava como uma ponte entre o homem e os acontecimentos dos quais já tinha ouvido falar, principalmente sobre os milagres do Padre Cícero e as façanhas dos cangaceiros de Lampião, figuras das mais recorrentes nesses folhetos poéticos.

Esses textos, além de terem influenciado muitos escritores como João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Guimarães Rosa, podem ser explorados mais intensamente em projetos de leitura, bibliotecas e contação de

histórias, pois trata-se de um gênero portador de uma grande força literária. Por isso, ao levá-los para a sala de aula, temos em vista que a leitura é um fator decisivo para a proficiência dos estudantes e a escola é o lugar onde essa competência deve ser desenvolvida.

Os professores dispõem de várias estratégias pedagógicas para dinamizar sua regência de sala de aula, tornando-a mais lúdica. A literatura de cordel é uma delas. Além de enriquecer as aulas como uma rica fonte de inspiração, pode revelar talentos na escola, a partir da produção flexível e despreziosa de versos.

A literatura de cordel, uma expressão literária marcante na cultura do Nordeste do Brasil, entranhada no cotidiano da população, pode exercer o papel de mediadora entre as culturas erudita e popular, letrada e não letrada, rural e urbana, levando poesia para todas as classes sociais.

Ao longo do tempo sua relevância foi consolidada através das diversas funções que possui, dentre as quais podemos destacar: disseminação de modelos comportamentais, repasse de informações, compartilhamento de experiências, divulgação de conhecimentos, manutenção de histórias vivas, preservação de tradições, perpetuação de personalidades, registro da cultura oral, reforço à cultura do homem nordestino... Os textos de cordel são parte valiosa de um amplo conjunto que é entendido como cultura brasileira.

Hoje, de modo mais concreto, o cordel é visto com um novo olhar e tende, de modo cada vez mais crescente, a ser mais valorizado pelo seu papel didático, resultando na sua utilização em sala de aula, por muitos professores, no trabalho de leitura e produção de textos com seus alunos. Ele possui elementos contributivos para o processo de educação que tem por característica incentivar a leitura a partir de histórias do cotidiano. Essa é a perspectiva deste trabalho.

A relação do cordel com a realidade cotidiana envolve os leitores, os quais compreendem mais facilmente a linguagem popular. É a partir da linguagem que essa literatura pode ser uma grande aliada à formação do leitor literário, pois muitas pessoas começaram a se interessar pela leitura através do contato com a poesia de cordel. Outras foram alfabetizadas por meio desse gênero que encanta e revela a identidade da cultura nordestina.

A contribuição na educação e na formação das pessoas através da Literatura de Cordel fez e faz parte da história de muitos indivíduos fascinados com os versos rimados dos livretes e, com isso, foram e vão se apaixonando pelas histórias e aprendendo a ler cada vez melhor a partir de versos que contavam e contam coisas da sua região.

O cordel possibilita aproximar a leitura de tudo aquilo que o aluno conhece, que faz parte da realidade dele. Essa aproximação atribui mais significado ao estudo, desperta a satisfação e abre portas para outras aprendizagens. Além do código linguístico, o ato de ler precisa respeitar o conhecimento de mundo dos alunos, pois esse conhecimento de mundo revela muito da cultura popular.

A linguagem simples e de fácil alcance, além de ser a essência do Cordel, facilita o processo de formação de leitores literários, despertando o interesse de todas as faixas etárias que aceitam bem a linguagem popular impressa nos livretes, por se identificarem com essa poesia que é uma das mais legítimas expressões culturais do povo nordestino.

Vários cordelistas, em trabalhos recentes, aproximam ainda mais o Cordel deste segmento tão relevante para a sociedade, que é a educação. Mesmo que de forma modesta a receptividade dessa poesia por parte dos alunos sempre foi muito positiva. No passado, os estudantes da zona rural tinham contato com a leitura também através dos folhetos comprados nas feiras das pequenas cidades e logo atrelados à rotina escolar como uma espécie de extensão da cartilha.

Na perspectiva de aliar o Cordel ao aprendizado, é possível agregar conhecimento à cultura de um modo geral, mas principalmente à brasileira. Além disso, vários temas didáticos podem ser explicados por meio do Cordel. Ele também pode voltar a ser usado como fonte de informação diferenciada, enriquecendo o repertório cultural dos estudantes, assim como era quando a escola era coisa rara, o rádio era coisa de rico e não havia televisão.

Portanto, se o sentido da educação reside em formar para a vida, o letramento literário é um importante elemento desse processo, pois oferece mecanismos de desenvolvimento intelectual e linguístico exigidos pelo mundo letrado.

1.1. O ensino de literatura

As definições mais remotas sobre literatura nos remetem a uma cultura possuída por alguém letrado, ou seja, aquele que sabe por meio das várias experiências de leitura que praticou. Depois foram surgindo outras definições ligadas, mais especificamente, à linguagem escrita.

Segundo Jouve (2012, p. 29-31):

No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. [...] Diante da necessidade de um termo geral para designar a arte de escrever, os olhares se voltaram para a palavra *literatura*. [...] A literatura deixou de designar, portanto um “ter”, para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultantes. [...] Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura. [...] A partir do século XIX, “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita”. [...] Se “literatura” designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de “produção intelectual” e de “patrimônio cultural”.

A abordagem da literatura no contexto escolar não é uma tarefa das mais fáceis, apesar de ter presença garantida como componente do currículo de muitas escolas e de ser estudada desde muito antes da institucionalização destas. As obras da cultura grega visavam a educação moral e cívica da sociedade. Depois a literatura passou a ser utilizada como meio para o ensino da leitura e da escrita, bem como para a formação cultural.

A perpetuação desse modelo equivocado no trato com a literatura na escola aponta para o insucesso do ensino nessa área, comprometendo todo o sentido do trabalho tanto para professores quanto para alunos. Não passa da perspectiva conteudista atribuída indevidamente à literatura, em detrimento de possibilidades mais abrangentes e promissoras de uma leitura literária realizadora de aprendizagem.

É esse tipo de leitura que deve ocupar o centro do trabalho com a literatura na escola. Ela deve prevalecer sobre a condução meramente historiográfica de autores, obras e suas características de escrita literária. Como diz Cosson (2014, p. 23), “[...] a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Porém, para que ela ocupe o seu devido lugar e cumpra de modo eficiente o seu papel na escola, se faz necessária uma profunda reflexão por parte, principalmente dos professores, sujeitos condutores do processo, acerca de vários complicadores que impedem a fruição da literatura no contexto escolar, sobre os quais discutiremos a seguir.

1.2. Alguns complicadores da prática

- *Estudar literatura é apenas cumprir uma tradição curricular*

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a Literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2014, p. 20).

Talvez seja essa concepção falaciosa que provoca a ausência da literatura em sala de aula. Num momento de tantas transformações sociais geradoras, muitas vezes, de inversões e contradições que fragilizam antigas tradições, é possível que muitos professores apostem nessa crença e a transformem em convicção. Principalmente pelo fato de que quando a Literatura é estudada como uma disciplina à parte da Língua Portuguesa, ela é tratada como menos importante, até para efeitos de avaliação final.

- *A modernidade contemporânea põe a literatura em segundo plano*

É muito comum ouvir discursos escolares afirmando que a vida contemporânea é muito mais dinâmica do que a escrita e, por isso, ganha força e espaço a cultura de supervalorização das tecnologias de informação na escola. Há uma intensa corrida dos gestores escolares para equipar as instituições com todo o aparato tecnológico de ponta necessário a uma aprendizagem mais eficiente e assim manter a escola no topo de referência em modernidade, como se essa fosse apenas a única forma de gerar

conhecimento. Num ambiente como esse, onde predomina a abundância de recursos audiovisuais e o aluno recebe com muita intensidade, imagens e sons prontos, é natural que aprenda a supervalorizar esses meios em detrimento dos textos escritos e da riqueza que eles também podem oferecer. Assim, o conteúdo de literatura passa a ser filmes, seriados de tv e tudo o mais, menos os textos literários.

- *Dividir a literatura por faixa etária*

Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras de literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino. (COSSON, 2014, p. 21)

Essa é uma prática também muito recorrente em várias escolas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é perceptível a valorização da literatura infantil, inclusive com a realização de eventos e comemorações de datas específicas que trazem para o centro desses momentos fortes da escola essa literatura. Nos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos a ocorrência de um enrijecimento no contato com a literatura infanto-juvenil, onde há uma perda significativa da ludicidade inicial. No Ensino Médio essa vivência é ainda mais distante em função de uma resistência desenvolvida nesse processo que leva boa parte dos alunos a perderem totalmente o encanto pelas obras literárias, embora estes tenham sido os mesmos leitores do processo inicial. O resultado não pode ser outro: um abismo no ensino da literatura que impede o fortalecimento do vínculo entre leitor e literatura, desfigurando-a, dependendo do nível de ensino.

- *O trabalho do professor é limitado ao material didático*

Quando o professor é resistente ao planejamento flexível e alimenta o equívoco de que precisa explorar o material didático “capa a capa”, ele realiza, com essa atitude, o sepultamento da literatura em sala de aula, que, infelizmente, já tem uma presença

agonizante nos materiais didáticos. Os textos literários são quase inexistentes e, quando aparecem, são fragmentados, acompanhados por atividades que não favorecem ao letramento literário, mas apenas buscam comprovar características literárias presentes nos fragmentos e muitas vezes são encaminhados como atividade extraclasse. O material didático, unicamente, não pode ocupar, sozinho, o centro da aula.

- *Predominância de textos não literários em sala de aula*

Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (COSSON, 2014, p. 21).

É muito comum os professores privilegiarem textos de natureza utilitária para leitura escolar. É um procedimento fundamentado na falsa ideia de que os alunos, além de não gostarem de temas antigos, precisam estar atualizados com relação aos fatos que influenciam as suas vidas, como se os textos literários fossem totalmente desprovidos do seu caráter atual e nem oferecessem essa possibilidade. É evidente que os diferentes gêneros têm, cada um, a sua importância e o seu momento em sala de aula. Porém, um não pode prevalecer em detrimento do outro, por mais que ele seja de fácil abordagem.

- *Textos literários não são adequados para a leitura e a escrita escolar*

É inacreditável, mas muitos professores usam essa justificativa para não dar à literatura o devido espaço que ela merece na escola. Reforçam o preconceito de que os textos literários possuem uma linguagem difícil, antiga e não atraente. Tiram dos alunos a oportunidade de beber desta fonte inesgotável de riqueza linguística, de amadurecer e dilatar seus níveis de leitura e de escrita, negando, conseqüentemente, o possível e significativo avanço na formação desses alunos a partir da literatura.

- *Exigir o domínio de informações sobre a literatura*

Essa é uma metodologia que, apesar de recorrente em muitas escolas, não acrescenta nada ao que propõe o letramento literário. O estudo da literatura não se encerra em coletar, repassar e decorar informações e características sobre autores, obras e períodos de produção literária. Esse aspecto da literatura deve ser abordado apenas como um suporte para a contextualização dos textos a serem analisados. Se não há leitura e análise literária, mas apenas um compêndio de informações sobre literatura, essa aula, além de não despertar o interesse dos alunos, mutila o ensino e impede aprendizagens realmente significativas. Segundo Rildo Cosson (2014, p. 22), “São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos”.

- *Ler livremente, apenas por fruição*

Não se pode confundir leitura livre com prazer. É possível que alguém leia apenas pelo fato de ter, em algum momento da sua vida, desenvolvido o hábito de leitura, mas não ser essa atividade significativa. Seria o ler sem propósito que na melhor das hipóteses reforça a fluência da leitura, mas não acrescenta nada ao senso crítico leitor, não gera nenhuma mudança. O ideal é que a leitura seja um ato de prazer aliado a uma sistematização que proporcione o cumprimento dos objetivos inerentes ao tipo de leitura. Segundo Cosson (2014, p. 23): “essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler”. E acrescenta Cosson (2014, p. 26): “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”.

- *Predomínio de interpretações do material didático*

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as

atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2014, p. 22).

Esse é um complicador que tem uma relação muito próxima com outro anteriormente aqui discutido e que trata da situação em que o professor limita seu trabalho ao material didático e deixa de ampliar as possibilidades de investigação, discussão, compreensão e construção do conhecimento. O processo educativo que se dá em sala de aula não pode limitar-se unicamente à visão do material didático. Os alunos não podem ser treinados para se tornarem copistas. Essa perspectiva foge totalmente ao que se espera do ensino de literatura. Os alunos trazem uma diversidade imensa de conhecimento empírico que favorece a outras interpretações diferentes da que consta no material didático e é isso que enriquece uma análise literária. Cabe ao professor mediar esse conhecimento no processo de leitura e interpretação dos textos literários sem ceifar a capacidade de análise dos alunos, mas oferecendo ferramentas que garantam o seu desenvolvimento.

- *Recontar histórias lidas e discutir situações relacionadas*

Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas. (COSSON, 2014, p. 22-23).

Este não é o fim da literatura em sala de aula. Ler apenas para recontar não contribui para o letramento literário. É uma leitura que não rompe com os limites da superficialidade e é dessa leitura que professores e alunos devem se distanciar para mergulhar em águas mais profundas. Recontar histórias lidas não passa de uma mera confirmação de leitura feita, talvez, apenas, para o professor avaliar. Se o professor vai um pouco mais longe na condução dessa atividade, gerando discussões, precisa também cuidar para que essas discussões não tirem o foco do texto e passem a

abordar situações relacionadas, que até podem ser citadas, mas não podem assumir o lugar do texto. Do contrário, os propósitos literários serão traídos.

1.3. Perspectivas do ensino de literatura

Contrariando a expectativa de muitas pessoas que inicialmente entendem os estudos literários apenas numa perspectiva estético-formal, vale ressaltar que o papel do professor deve romper esse limite para também formar o gosto em apreciar mais amplamente não só a beleza das obras literárias, mas a potencialidade de perspectiva reflexiva e crítica, portanto, formadora.

Ensinar literatura não significa deter-se apenas ao aspecto artístico atribuído à palavra. Aliás, quando o professor insiste em seguir essa única linha, ele está sujeito a cometer equívocos, confundir os alunos e atrapalhar o letramento literário, pois é possível escolher textos esteticamente perfeitos, mas muito pobres de conteúdo. Além disso, o puro domínio estético do texto em nada acrescenta ao letramento literário.

O que realmente interessa é a visão que o texto apresenta sobre o mundo e a humanidade. O belo não existe para ser ensinado, mas para ser contemplado. E podemos contemplar e valorizar o belo em circunstâncias independentes ao contexto escolar. Na escola, a literatura não deve ser limitada à teoria da estética literária, mas contemplar, principalmente e de forma ampla, o que o texto diz. Jouve (2012, p. 40) nos coloca: “Trata-se de trazer à luz determinados fatores (biografia, cultura, história, sociedade, etc.) que permitem compreender por que um texto exprime o que exprime”. Daí porque não é só contemplação. O autor (Jouve, 2012, p. 58) acrescenta ainda: “Se o texto é apreendido como o resultado de uma intenção, conhecer o contexto de escrita se torna indispensável para a compreensão”.

É praticando a leitura literária no ambiente escolar que se processa o letramento literário. Sem esquecer, é claro, o importante suporte que a escrita pode oferecer e o indispensável papel do professor como o provedor da autonomia dos alunos diante dos sentidos que os textos literários exprimem e da relação desses sentidos com as possíveis intenções do autor. Só então os alunos compreenderão as imensuráveis importância e necessidade de estudar literatura. Cosson (2014, p. 48) nos adverte: “Ao

professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”.

É válido esclarecer que quando falamos dessa relação existente entre sentidos do texto e intenções do autor, não se trata de transformar a aula num exercício de adivinhação. É um despropósito oferecer isso aos alunos porque nem todo texto favorece essa abordagem. Essa não é a função da literatura na escola. Jouve (2012, p. 59) nos alerta: “Deduzir dos sentidos diversos e variados veiculados pelo texto aquilo que o autor tinha exatamente a intenção de significar já é adivinhação”.

O que queremos dizer é que um texto literário revela um universo que é fruto da observação da realidade, dos sentimentos, da imaginação, da memória e de outros componentes de quem o escreveu e isso é inegável. O escritor é o porta-voz de uma sociedade que recebe influências geradoras e transformadoras de sentimentos, pensamentos e comportamentos. É por isso que não podemos abandonar a situação de produção, fundamental para o entendimento. É por isso que, de alguma forma, nos enxergamos nos textos literários.

Jouve (2012, p. 72) destaca o seguinte:

Extrair o sentido manifesto constitui, então, uma dificuldade dupla: saber de que o texto fala (o que se deve reter das numerosas ações, falas e pensamentos encenados); saber o que ele nos diz (o ponto de vista que ele defende) sobre o assunto de que está tratando.

O mais importante é fazer o aluno perceber os diferentes aspectos do texto e aos poucos ir explorando as várias informações e possibilidades de abordagem. Esse é o início do processo interpretativo que leva ao letramento literário e que ultrapassa o nível simplório do entender.

Segundo Jouve (2012, p. 104-106):

Entender é identificar o *sentido literal* de um texto. *Interpretar* é depreender algumas *significações sintomáticas*. [...] O entendimento tem, então, por objeto o sentido “denotado”, isto é, fundado em um consenso entre os falantes de determinada língua. [...] Não basta constatar que a obra nos fala de algo; é necessário saber o que é que ela nos diz. [...] Para ser preciso, entendo por “interpretação” o gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele.

São essas informações presentes no texto e transmitidas por ele que permitem ao leitor o acesso ao saber e, conseqüentemente, ao conhecimento. Por mais que esses saberes tenham origem em épocas passadas, eles dizem muito aos leitores de hoje. Então, com vistas à interação entre o leitor e o texto, a aula sobre literatura deve ser permeada de informações que possibilitem um diálogo mais profundo entre os sujeitos envolvidos, também na perspectiva da intertextualidade. Conforme Jouve (2012, p. 118): “Haveria, então, uma forma de saber que se encontraria exclusivamente na literatura e à qual só se poderia chegar pela literatura”.

Quanto mais o leitor estiver munido de informações sobre o texto, sobre o seu contexto e sobre os seus intertextos, mais produtiva será sua análise, pois menos riscos ele correrá de atribuir sentidos ali inexistentes e, dessa forma, se aproximará mais daquilo que o texto realmente nos diz, de modo coerente e pertinente.

Cosson (2014, p. 30) reflete o seguinte ponto de vista:

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

O ensino de literatura não pode ser improvisado, mas bem articulado em todas as suas etapas, do planejamento à execução, de tal modo que as propostas visem ao letramento literário, tenham um significado para os alunos e façam com que eles vejam a leitura com mais encantamento, como um caminho ao saber, que não se resume apenas ao saber sobre literatura, mas aos saberes que por meio da literatura podem ser construídos.

CAPÍTULO 2

2. O LETRAMENTO LITERÁRIO: Entre o ideal e o real

Falar de letramento significa falar da aplicabilidade das diferentes linguagens nos vários contextos sociais, sobretudo diante de um mundo moderno e globalizado como o nosso, onde ocorrem constantes e significativas mudanças nas práticas letradas intrínsecas à escola ou não. O sujeito letrado é capaz de atender às demandas de leitura e escrita presentes nos diversos meios e eventos sociais.

Em Kleiman (2005, p. 21), encontramos:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. [...] Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.*

Este cenário aproxima as práticas vivenciadas na escola das práticas vivenciadas em outras instituições sociais, estreitando as relações existentes entre elas e construindo um diálogo extremamente positivo na aquisição do letramento, pois é possível partir dos conhecimentos prévios dos alunos, complementar e ampliar esses conhecimentos na sala de aula e pô-los a serviço de outros momentos da vida concreta. Kleiman (2005, p. 24) nos diz que “[...] as práticas de letramento de outras instituições já estão influenciando a prática escolar”. Assim sendo, o letramento deve ser desenvolvido na escola para capacitar os alunos diante dos desafios a serem enfrentados tanto na escola como na vida em sociedade.

Um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Para dar início ao processo de letramento na sala de aula podemos contemplar exercícios bem simples de leitura grupal, em torno dos textos literários, na tentativa de compreender como eles funcionam. Essa prática é definida como colaborativa na medida em que se dá a interação entre professor e alunos, mas também entre alunos e alunos, num processo de leitura motivador, questionador e orientado. Aqueles que trazem uma bagagem maior auxiliam os menos experientes que também oferecem sua parcela de contribuição. É através dessa troca que podemos realizar valiosas e significativas experiências de aprendizagem e letramento, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende.

Kleiman (2005, p. 51) ressalta que:

O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo: se sabemos ler um mapa, poderemos achar nosso caminho por estradas de cidades desconhecidas nunca antes visitadas. [...] Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso.

Nesta perspectiva a escola deve abraçar o desafio de ser uma agência de letramento. Conseqüentemente, pesa sobre o professor a responsabilidade de sujeito letrado que, como tal, deve ser um agente de letramento. Aquele que insere os alunos na sociedade letrada de forma plena. Um líder que articula, mobiliza e gerencia os recursos em prol dos saberes. Que vai além da mera transmissão de conteúdos e age sobre o conhecimento para atribuir à aprendizagem funções relevantes e concretas nas atividades diárias da vida real. Acreditamos ser esse um dos caminhos possíveis para conquistar esse intento.

Conforme apontado por Kleiman (2005, p. 53):

Ao contrário do superprofessor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender. [...] O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.

2.1. Letramento e ensino

Atualmente, as práticas de ensino estão muito voltadas para a perspectiva do letramento, tendo em vista os novos paradigmas educacionais convergirem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, num ambiente escolar culturalmente sensível, capaz de formá-los adequadamente para interagirem nas práticas sociais que os envolvem e nelas possam construir relações significativas de poder e identidade, principalmente diante do impacto social da escrita e seus usos expandidos.

Segundo Kleiman (1995, p. 18-19):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Como uma importante agência de letramento, a escola precisa dialogar com as diversas práticas sociais realizadas por outras agências de letramento (rua, igreja, família, etc.) e agir com ênfase no desenvolvimento de competências coletivas que visem à autonomia dos alunos. O ensino necessita ir além da aquisição dos códigos, pois essa perspectiva limitada restringe as possibilidades de resultado apenas ao interior da escola.

Considerando que os eventos de letramento são determinados pelas vivências socioculturais, os significados atribuídos ao letramento podem ser bem específicos, de acordo com as situações e instituições em que se dá a aquisição do letramento.

A principal agência de letramento da sociedade é a escola e como tal ela precisa aliar o ensino ao letramento para que ambos ocorram de modo concomitante.

Conforme Kleiman (1995, p. 25) aponta:

[...] o tipo de “habilidade” que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização [...].

O ensino com foco no letramento deve valorizar e contemplar dois aspectos fundamentais ao longo do processo, do planejamento à execução. O primeiro diz respeito à escolha de boas estratégias de interpretação de texto. O segundo refere-se à interação entre os sujeitos envolvidos nos eventos de letramento. Nestas atividades, os alunos devem ser encorajados pelo professor a superarem suas dificuldades em prol do letramento, libertando-se também de uma situação possivelmente excludente.

2.2. O letramento literário

A existência humana é marcada pela interação entre os seres e esta, por sua vez, é marcada pela linguagem. Verbal ou não-verbal, ela é parte intrínseca da natureza humana e dotada de inúmeras potencialidades, as quais podem e devem ser exploradas em todas as suas possibilidades.

Literatura, além de uma área de estudo, também é linguagem e, como tal, necessita receber a devida atenção dos sujeitos escolares, leia-se aqui, professores e alunos, elementos-chave na construção formativa do ser humano. Cosson (2014, p. 17) afirma que: “A literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. [...] promovendo o letramento literário”.

Todo processo formativo perpassa pela literatura, pois através dela acessamos e registramos valiosos conhecimentos sobre a humanidade e tudo que a cerca. Aqui reside a importância dessa presença do texto literário na atividade humana e, conseqüentemente, a leitura desses textos para o domínio da capacidade discursiva em suas diferentes modalidades. Cosson (2014, p. 16) diz: “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

A literatura preserva a nossa identidade individual e coletiva através da expressão de pensamentos, sentimentos e comportamentos reveladores da visão de mundo predominante em determinadas épocas da história humana e que nos vincula como membros de uma sociedade que, em contato com os textos literários, reconhecem-se, conhecem e aprendem outras vivências.

Segundo Cosson (2014, p. 17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

O letramento literário não corresponde a uma simples leitura. Ele exige procedimentos específicos de análise literária. Não se trata apenas de contemplar nas propostas de leitura o caráter lúdico das atividades. A literatura gera conhecimento e, como tal, necessita de uma sistematização para que possa ser acessada adequadamente. Eis o importante e indispensável papel escolar diante desse imenso desafio de ensinar literatura. Diz Cosson (2014, p. 26-27): “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”.

Evidentemente, após aprenderem a lidar com o texto na perspectiva do letramento literário, os alunos poderão desenvolver outras estratégias de leitura não realizadas no contexto escolar, mas certamente, esse domínio da linguagem literária terá origem no trabalho inicial realizado pela escola. É na sala de aula onde aprendemos a interagir com o texto, com seu autor e com a comunidade envolvida nesta partilha de vivências. É um processo mútuo e constante em que professor e alunos ensinam e aprendem. É essa troca que faz do letramento literário uma proposta tão significativa.

Conforme Cosson (2014, p. 27) aponta:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.

Uma vez compreendida a proposta do letramento literário, os alunos, certamente, circularão livremente e envolvidos nesta seara com mais intensidade, pois ler, para eles, deixará de ser um ato simplista para ser visto como uma grande oportunidade de melhorarem, de fato, como leitores e como seres humanos capazes de atuar com mais propriedade no mundo letrado.

A esse respeito, Cosson (2014, p. 32) mostra que:

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras.

Criar um espaço propício ao letramento literário na escola, além da sala de aula, seria uma boa alternativa para fortalecer este intento. A biblioteca poderia ser esse espaço preparado previamente para estimular a leitura literária, atribuindo-lhe mais vida e cor. A própria seleção dos textos literários a serem trabalhados poderia partir do acervo existente na biblioteca escolar, até mesmo para valorizar este espaço. Seriam alocados em primeiro plano, para o acesso fácil e direto dos alunos.

Cabe ao professor viabilizar este espaço como uma das condições necessárias para que o encontro dos alunos com a literatura seja tão significativo que eles sintam o desejo de buscá-la sempre. É mais uma estratégia salutar para a formação do leitor literário que precisa vivenciar a literatura e não apenas lê-la.

Um dos critérios indispensáveis para a seleção desses textos deve ser o caráter plural das temáticas, dos gêneros, das obras e dos autores, conforme preconizam as teorias que fundamentam o trabalho linguístico, tendo em vista o rompimento com as imposições tradicionais de leitura literária para favorecer o acesso às diferentes

influências presentes na sociedade da qual a escola faz parte, oferecendo aos alunos a oportunidade de construir um amplo acervo de conhecimento, a partir do específico, que é a literatura, para o mais geral.

Conforme anota Cosson (2014, p. 33):

A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola. Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a literatura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte.

Vale ressaltar que essa perspectiva, apesar de atrativa, não é uma poção mágica, nem descarta as obras canônicas que, inegavelmente, têm os seus valores. O letramento literário também ocorre por meio delas, o que não significa serem elas o único caminho a seguir. Cabe ao professor promover esse equilíbrio sem deixar que prevaleça suas preferências. Diz Cosson (2014, p. 35): “[...] o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas em sua atualidade”.

Indiscutivelmente, contemplar essa diversidade literária é um dever da escola, uma vez que essa instituição precisa revestir-se de uma sensibilidade cultural indispensável ao entendimento das manifestações que influenciam a produção literária e que nela estão presentes através dos discursos linguísticos.

O professor deve transitar livremente nesta seara para bem escolher e usar os textos a serem trabalhados no letramento literário. Porém, o que sempre deve nortear a condução dessa escolha é o caráter atual dos materiais, na tentativa de despertar o interesse dos alunos para a leitura, lembrando que o atual não corresponde, necessária e somente, ao contemporâneo. A leitura do texto literário só surtirá os efeitos desejados

se ele, no primeiro momento, corresponder ao horizonte de expectativa do leitor. Mas não se pode parar por aí. É preciso ampliar esse horizonte de expectativa.

Se em muitos aspectos da vida humana a qualidade deve superar a quantidade, no letramento literário não é diferente. Há escolas que, ingenuamente, constroem um clima de competição entre os alunos com rankings de leitura que favorecem, unicamente, a quantidade. Os alunos absorvem essa corrida como algo positivo, quando muitas vezes essas leituras não são cobradas, mas apenas registradas numa ficha individual para serem contabilizadas no final de um período e, a partir dessa contagem, premiar o aluno que conseguiu ler o maior número de títulos. Cabe aqui uma simples e breve reflexão: que aprendizagens, conhecimentos e sentidos foram extraídos dessa proposta? Até que ponto essas leituras contribuíram para o amadurecimento leitor desses alunos? Essa é, realmente, uma boa estratégia para que esses alunos se tornem leitores proficientes? Esse modelo de leitura não é muito limitado ao código?

Cosson (2014, p. 35) nos diz que:

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

É nessa perspectiva que propomos aqui trabalhar o letramento literário a partir da poesia popular de cordel, tendo em vista que é um tipo de literatura conhecido pelos alunos, que também aborda temas atuais de forma engraçada e melódica, contribuindo para despertar o interesse deles. Acreditamos, com essa proposta, proporcionar aos alunos o amadurecimento leitor de que eles tanto necessitam, praticando leituras contínuas numa dinâmica que transite sempre do mais simples para o mais complexo.

O ato de ler exige muito mais do que a simples habilidade. Ser leitor exige muito mais do que o simples hábito. Porém, tanto a habilidade leitora como o hábito regular de leitura são elementos essenciais para iniciar um processo de leitura literária mediada pelo professor e capaz de gerar profundas mudanças nas relações humanas vivenciadas pelos alunos em sala de aula e fora dela. Lembra-nos Cosson (2014, p. 39), que : “Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras”.

No processo de letramento literário o leitor tem uma importância significativa e também precisa ocupar o seu espaço. Ele deve estar, assim como o texto, na centralidade desse processo. É o leitor quem conduz a leitura e ele deve escolher a melhor estratégia para dialogar com o texto numa atitude de profunda interação. Só assim ele atingirá o nível ideal da terceira etapa da leitura que é uma velha conhecida da escola: a interpretação textual, a qual, por sua vez, exige do leitor o domínio de duas etapas anteriores, a antecipação e a decifração. Cosson (2014, p. 41) nos adverte que: “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”.

O letramento literário é uma das riquezas que podemos agregar ao ensino de literatura. E isso se dá no embate com os textos literários, pois eles, ao oferecerem uma leitura da existência humana, despertam a reflexão, favorecem a análise e desenvolvem a criticidade dos leitores.

Como nos diz Jouve (2012, p. 164):

[...] a leitura literária supõe um trabalho ativo e dinâmico sobre o texto.
[...] a literatura favorece a liberdade de juízo. [...] o leitor é sempre levado a um trabalho intelectual para chegar à ideia, que nunca é óbvia: ela só pode ser inferida daquilo que se lê.

2.3. O letramento literário na escola

Apesar das múltiplas funções atribuídas à literatura ao longo dos tempos, principalmente nos campos da cultura, da moral e da linguística, a escola não conseguiu ainda fazer com que os alunos se interessem e assim se debrucem sobre a leitura literária, tendo em vista que não foi dada a ela o espaço necessário nem apropriado na condução da dinâmica escolar, acarretando experiências insipientes de leitura, quase que exclusivamente voltadas para a decodificação.

Uma das consequências trágicas marcantes desta realidade é a resistência expressa pelos alunos no trato com os textos literários, vistos por eles como algo desnecessário à formação escolar e totalmente desprovido de prazer.

É necessário considerar que há grandes lacunas que antecedem e favorecem essa problemática na escola. Se há deficiências na aquisição da leitura literária no âmbito escolar, deve-se a alguns fatores que podemos destacar. O primeiro refere-se à concepção de que literatura, sendo ficção, não passa de devaneios supérfluos e que, por isso, acessá-la equivale a perda de tempo. O segundo faz a literatura ser vista como artigo de luxo exclusivo das elites e distante da população em geral. O terceiro aponta a falta de percepção da literatura como algo útil, em função de vivências pouco leitoras. Finalmente, a má formação docente no que se refere à literatura. Este último porque, infelizmente, a literatura não é elencada como uma das prioridades da escola, que por sua vez conduz os professores a suprimir a literatura e privilegiar o ensino da língua, como se essa separação trouxesse algum benefício à aprendizagem. Colomer (2007, p. 19) nos diz que: “A formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações”.

A literatura foi, paulatinamente, perdendo espaço na sala de aula, mas esse espaço precisa ser retomado para contribuir com o indispensável amadurecimento intelectual dos alunos, que por sua vez contribuirão com o inevitável crescimento social dos seus grupos. Segundo Colomer (2007, p. 36), “[...] *a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais*”.

O modelo docente que privilegia a exposição das características que marcam os períodos literários não atinge os alunos de modo produtivo e os impõem uma condição de muita passividade, já que eles enxergam essa abordagem como algo muito abstrato e que pode ser apenas memorizado. Então, como fica a exploração do texto literário como objeto de estudo? Só a historiografia literária é suficiente para o conhecimento dos alunos? Colomer (2007, p. 37) nos diz que: “[...] desde a década de 1970 defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise”.

A mera explicação oral da historiografia literária feita pelo docente resulta numa condução passiva de um processo que culmina na mera memorização dos conteúdos por parte dos alunos. O contexto não pode sobrepor-se ao texto. Aprofundar-se em leitura deve ser o grande marco da formação do leitor literário e não limitar-se à

recordação do que foi dito sobre as obras. Saber literatura não corresponde a saber história da literatura. O foco do professor deve ser o desenvolvimento da competência literária dos alunos por meio de uma leitura interpretativa que contemple a análise dos elementos estruturais das obras.

Os debates acerca do ensino da literatura apontam, de modo convergente, para mudanças necessárias e urgentes nos paradigmas da condução das aulas. É na escola onde podemos e devemos promover essas mudanças para ressignificar as atividades literárias, para provocar o interesse dos alunos, para fazê-los enxergar os textos literários com um novo olhar, para que se eduquem literariamente, para que desenvolvam uma maior capacidade interpretativa e para que experimentem o prazer literário. Todas essas conquistas só se tornarão reais através de uma leitura literária acessível aos alunos e proficiente, que possibilite a construção de sentidos, o confronto de intertextos, a compreensão das diversidades e a apreciação dos diversos recursos linguísticos presentes nos textos. Conforme Colomer (2007, p. 37), “[...] um dos pontos de debate na atualidade deveria ser buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola”.

A formação do leitor literário é um tema bastante atual e frequente nas discussões sobre educação, inclusive como uma das justificativas para a tarefa educativa, porém o professor deve tirá-la da teoria para a prática. O ideal é que o modelo habitual de ensinar literatura seja substituído pela educação literária propriamente dita.

Trabalhar com literatura em sala de aula deve ser uma proposta mais ousada para que os alunos atinjam níveis de interpretação textual mais complexos por meio de procedimentos bem pensados, bem planejados, bem articulados e bem executados que favoreçam esse desenvolvimento tão necessário ao êxito do letramento literário. O que não pode ser confundido apenas com a prática leitora comumente defendida em debates educacionais. Trata-se de proporcionar aos alunos uma vivência valiosa de diálogo concreto com os textos literários e a partir deles com as diferentes culturas. Assim nos diz Colomer (2007, p. 42): “Experimentar o *prazer da leitura* e contribuir para o *amadurecimento pessoal* são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias”. Só assim será possível fazer da leitura literária uma prática realmente

transformadora, cujo resultado seja a busca contínua por leituras mais desafiadoras, conduzidas pelo professor.

Colomer (2007, p. 44-45) nos adverte que:

Métodos didáticos que levem à releitura são necessários; a descoberta ou a construção de um sentido que o aluno deve poder explicar até certo ponto e comparar com aquele obtido pelos demais. [...] A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo.

O cânone literário, embora muito importante para a formação intelectual dos alunos, não conseguirá sozinho e de imediato conquistá-los para uma prática literária prazerosa, tendo em vista que o perfil de alunos que hoje frequentam as nossas escolas está muito mais ligado a outras e diversas expressões culturais. Muitas vezes, essas expressões culturais não favorecem o desenvolvimento do hábito da leitura. Apesar dessa precariedade, esses mesmos alunos podem aderir a propostas que os façam pertencer a um novo e mais significativo contexto de abordagem da literatura em sala de aula. Porém, a depender do potencial docente investido na perspectiva de melhorar essa realidade.

Impor sem propósito ou apenas por força da tradição a leitura de obras literárias canônicas provoca uma forte resistência por parte dos alunos. No máximo fazem leituras parciais. O esforço que devemos investir enquanto docentes deve estar concentrado em elaborar e propor atividades que façam com que os alunos também invistam esforço no ato de ler. Mesmo que inicialmente seja um processo lento, o resultado final poderá acarretar o que pretendemos: a dilatação da capacidade de compreender melhor a vida e o mundo à luz do letramento literário. Segundo Colomer (2007, p. 62), “A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler”.

O trabalho eficiente com leitura na escola deve ser perseguido constante e insistentemente envolvendo professores, bibliotecários e alunos. Os docentes, encarregados de apresentar as obras aos alunos, não podem esquecer que as suas intervenções precisam contemplar a familiarização, a animação e o estímulo.

Não podemos ignorar o fator “interesse”. Para despertar esse interesse a aula de literatura deve privilegiar a presença da leitura, fazê-la funcionar, debater sobre textos literários e criar espaços que fomentem essa prática. Nosso primeiro desafio é encontrar um tipo de literatura capaz de dialogar inicialmente com os alunos para que a partir desse diálogo a relação com a leitura literária se consolide. O contato direto com essa literatura é essencial para a formação literária na escola. Só se torna leitor literário quem experiencia a leitura literária. Além da leitura em si, rodas de conversa com autores, gincanas de leitura, concursos literários e campanhas relacionadas a livros podem reforçar este intento.

Adentramos ao estudo de Colomer (2007, p. 73) e encontramos a seguinte ponderação:

Grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância e à adolescência. [...] com o manuseio e a leitura desses livros formam-se muitas das expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra e domina-se progressivamente um grande número de convenções que regem este tipo de texto.

Para que os alunos incorporem a literatura no seu cotidiano e reconheçam a sua importância é imprescindível a mediação do professor que, na condição de adulto, tem a maturidade necessária para tal. Para mediar com êxito, o docente também precisa conhecer o universo dos alunos. A que tipo de leitor esses alunos correspondem? São leitores assíduos ou não? Quais são as preferências leitoras desses alunos? Que tipo de proveito esses alunos tiram das leituras que fazem, se é que fazem? Como esses alunos reconhecem os benefícios oriundos da vivência literária? Esse compartilhamento, que deve ser cada vez mais ampliado, entre professor e alunos consiste em um dos fundamentos da formação leitora no contexto escolar. Sem esquecer, é claro, da formação docente continuada com vistas ao incentivo à leitura.

O professor que se capacita e está sempre atualizado tem mais condições de observar o comportamento dos seus alunos nas atividades de leitura e coletar um conjunto significativo de informações sobre a competência leitora de cada um deles. Com base em seus gostos, em suas dificuldades concretas durante as leituras, em suas capacidades de concentração, em suas rejeições, dentre outros aspectos de interesse,

é possível o professor balizar seu planejamento e redirecioná-lo de acordo com as necessidades identificadas.

Quanto mais bem formado for o docente, mais capacidade de conduzir os alunos na seara do letramento literário ele terá. Só a atuação comprometida do professor fará com que os alunos priorizem a leitura na sua rotina estudantil e, posteriormente, além dela com total autonomia. Essa busca constante pela atuação leitora, em algum momento, desarmará a resistência contra a leitura que os alunos alimentam nos últimos anos do ensino fundamental. Colomer (2007, p. 115) nos orienta: “Dotar as crianças de meios para que se sintam donas de sua leitura e capazes de falar sobre ela”.

Não se concebe aula de literatura sem leitura. Ler é o caminho para o letramento literário na escola, que como instituição, deve proporcionar aos alunos viver e conviver entre livros.

Declara Colomer (2007, p. 122-125) no seguinte fragmento:

[...] o ensino de literatura cumpre distintas funções educativas que confluem para a formação de um leitor cada vez mais competente. [...] É no interior desse planejamento geral do ensino da literatura que se deve precisar que lugar ocupa a leitura de livros. [...] *espaços de leitura parecem necessários para a educação literária.* [...] A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler, tal como expusemos anteriormente. É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará?

O incentivo à leitura deve ser coletivo, mas também individual. Para formar leitores literários, o professor também deve ser um bom leitor. É impossível falar daquilo que não se conhece. Só há interação se os sujeitos envolvidos no processo tiverem condições de se comunicarem literariamente no espaço mais adequado para tal: a escola. Colomer (2007, p. 126) nos lembra que: “Desde a década de 1970, os

programas de leitura insistem, de modo unânime, na necessidade de se dedicar um tempo a ela na escola”.

É bom lembrar que uma atitude também importante neste processo é aceitar os textos que os alunos possivelmente podem levar para a sala de aula. Claro, sempre com a mediação docente. Porém, o peso maior está sobre a escola em oferecer leituras de qualidade e diversificadas capazes de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da formação cultural, da análise linguística, da imaginação e da criticidade. Possíveis resultados gerados por este compartilhamento de leituras literárias. A oportunidade de discutir sobre literatura efetiva o incentivo à leitura, preserva hábitos de leitura e forma leitores.

O compartilhamento de leituras na comunidade escolar e fora dela é extremamente necessário tendo em vista que essa prática possibilita uma aprendizagem mais significativa e prazerosa na medida em que os textos vão sendo melhor e mais entendidos. Além disso, podemos praticar a vertente socializadora da literatura onde os envolvidos exercitam sua participação e dão vida à escola como uma comunidade de leitores. Outro aspecto relevante que ressaltamos no compartilhamento das leituras na escola é a formação do gosto.

Quanta riqueza há neste compartilhamento. Quanta interação e construção de vínculos podem ocorrer nesses momentos de leitura. Saber que os outros também conhecem um texto, mas com outro olhar e ouvir diferentes leituras em voz alta provoca uma sensação muito positiva de pertencimento ao contexto e de sentido à literatura. Há uma colaboração mútua e uma construção coletiva de significados. Nasce diferentes formas de pensar e de perceber as relações intertextuais. A percepção individual dos textos interfere na coletiva e o contrário também ocorre num processo cíclico de socialização da leitura. Nos lembra Colomer (2007, p. 147): “A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la”.

Nessa perspectiva, o professor pode ampliar o lugar da leitura literária na escola através de várias atividades integradoras e geradoras de aprendizagem, já que os alunos interiorizam muitos aspectos relevantes dos textos lidos.

Conforme Colomer (2007, p. 160):

Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria... sempre que nos lembramos de pôr aí as obras, é claro.

Ao planejar o trabalho com leitura em sala de aula, o professor deve considerar que quanto mais seus alunos leem, mais oportunidade eles terão de ampliar sua capacidade interpretativa. Já o professor, por sua vez, terá também a oportunidade de estabelecer objetivos e aspectos relevantes referentes ao texto e ao contexto que devem ser ensinados, fazendo da escola um espaço interessante de reflexão e formação literária por excelência.

É necessário guiar os alunos para vivências mais significativas de leitura literária. Ir além de comentários simplistas, expressando-se amplamente na construção de relações e sentidos. Assim, transformaremos as empobrecidas e familiares realidades das nossas escolas.

Como atesta Colomer (2007, p. 182):

Ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. No melhor dos casos aprende-se a interpretar de forma implícita, se a leitura do professor é bastante expressiva para isso, ou seja, se permite ver, com clareza suficiente, o que ele faz para obter sentido. [...] de maneira geral, os alunos [...] se limitam a seguir seu guia-professor, de modo que não sabem justificar por si mesmos os valores de uma obra, se desorientam diante dos textos que não compreendem, ou não no mesmo grau, os traços que foram retirados para caracterizar um período, um autor ou um gênero.

Os próprios alunos, por mais que não reconheçam e aparentemente não tenham prontidão para interagir nas aulas de literatura, sentem a necessidade de enfrentar e superar suas dificuldades de leitura. É no professor que eles esperam encontrar o andaime que lhes ofereça apoio e segurança neste intento de, aos poucos, dominarem um nível satisfatório de leitura e compreensão. Deve ocorrer aí um esforço mútuo cujo resultado satisfaça quem ensina e quem aprende. Sobre este esforço, Colomer (2007,

p. 183) nos afirma: “O aprendizado escolar está centrado no esforço pela construção pessoal de sentido”.

O professor mediador deve atuar como um guia para indicar os melhores caminhos rumo à superação das dificuldades de leitura, oferecendo informações necessárias ao entendimento e provocando questionamentos que estimulem interpretações mais profundas.

Uma estratégia louvável a ser executada pelo professor no trabalho com a leitura literária em sala de aula é sempre partir do conhecimento prévio que os alunos possuem sobre os textos propostos, seus contextos, intertextos e sobre a leitura em geral. Além de valorizá-los, podemos iniciar uma nova mediação exatamente a partir do que eles já sabem, seguindo uma progressão contínua no processo de compreensão textual. Com este propósito é que se justifica o trabalho do professor, como sujeito mais experiente, de guiar os alunos ao longo do percurso de amadurecimento leitor, já que todo aprendiz necessita de um mestre para indicar-lhe caminhos.

Sobre o assunto, pontua ainda Colomer (2007, p. 185-186):

Também significa analisar previamente as obras a serem utilizadas e preparar as atividades em função do que se espera delas em cada ocasião. Quer dizer, pensar concretamente para onde se deseja guiá-las e como explorar sua leitura nessa direção. [...] Na leitura compartilhada, dá-se ênfase à compreensão, ao contraste e à construção de um sentido da *comunidade leitora*. Mas na leitura guiada necessita-se desenvolver atividades didáticas em função dos *objetivos* propostos.

Trata-se de perseguir o aprofundamento do nível de interpretação dos alunos, favorecendo o letramento literário deles, tendo em vista que um texto literário é plurissignificativo e inesgotável de possibilidades de exploração, já que cada leitor apreende o texto de forma diferente, a depender da experiência leitora acumulada, a qual precisa ser fortalecida pela mediação do professor, em sala de aula. Apesar do pouco tempo didático que a escola nos oferece para executar de forma satisfatória as atividades planejadas, devemos aproveitá-lo ao máximo, pois é através dele que se efetiva o encontro da leitura literária com os alunos, mediada pelo professor.

Para Colomer (2007, p. 197-198): “[...] andar entre livros é a condição essencial da educação literária das novas gerações. [...] incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura”.

A atribuição de sentidos ao texto depende muito da interação bem articulada entre professor e alunos, pois esses sentidos são resultantes de uma construção dialógica fundamentada no conhecimento que eles trazem de suas vivências pessoais. Para tanto, é necessário contemplar outro aspecto relevante: escolher textos com os quais os alunos se identifiquem e, conseqüentemente, pelos quais se interessem.

2.4. O leitor literário

O ensino de literatura e de leitura em geral deve ser totalmente vinculado ao trato com textos literários. Eles são essenciais, pois é por meio deles que as práticas em sala de aula podem gerar a coesa e tão esperada formação do leitor literário. E neste processo a instituição escolar pode e deve oferecer contribuições decisivas para o alcance dos objetivos pretendidos no desenvolvimento da aprendizagem literária competente.

A finalidade dessa abordagem é a formação de um leitor educado para lidar satisfatoriamente com a literatura num contexto de superação das dificuldades encontradas desde sempre nessa área, as quais possuem resquícios nas deficiências da formação leitora dos alunos, cujos fatores são variados.

A essência dessa proposta é partir da leitura formativa no contexto escolar para o posterior domínio da leitura autônoma e funcional exigida no convívio social, colocando o texto literário no centro das atividades. É o contato com o texto literário que dará aos alunos a experiência necessária para gradativamente acessarem outros textos mais complexos e assim se aprofundarem neste exercício de leitura.

De acordo com Colomer (2003, p. 133):

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único.

Ao trabalhar o texto literário em sala de aula nos deparamos com conflitos pessoais, com diferentes pontos de vista, com a possibilidade de exploração estética, com a reconstrução da realidade, dentre outros aspectos. Diante disso cabe ao professor ampliar essas abordagens, transmitindo e provocando satisfação nos alunos, para enriquecer as análises e fazê-los progredir na capacidade leitora sem limitar-se às regras.

A formação do leitor literário na escola deve ser fundamentada na prática da leitura literária que contemple não apenas os valores estéticos do texto, mas também seus valores éticos. O professor deve conduzir esse trabalho de forma tão motivadora que leve os alunos da segunda etapa do ensino fundamental a desenvolverem autoconfiança e a superarem a costumeira resistência de compartilharem suas descobertas leitoras. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 68) afirmam que “[...] literatura não se ensina, se lê, se vive”.

Aqui devemos refletir sobre um ensino de literatura mais voltado para a prática, cuja finalidade seja a formação do leitor crítico, responsável, autônomo, inteligente, sensível e aberto a outras leituras. Para tanto, dois elementos são necessários: a ação didático-pedagógica do professor e a prontidão dos alunos como sujeitos leitores diante das atividades propostas.

Na proporção que é importante motivar os alunos no percurso de uma leitura literária proficiente, é igualmente indispensável a condução orientada do professor para que os alunos não se percam na leitura equivocada dos textos atribuindo-lhes significados inexistentes.

Outro aspecto relevante na formação do leitor literário é a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula. É sabido que o professor deve seguir as orientações metodológicas do material didático adotado pela escola, bem como suas indicações de leitura, porém se faz necessário considerar a liberdade do professor em escolher outros textos que possivelmente despertem o interesse dos alunos, fator decisivo para a execução exitosa da leitura literária na escola.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 23-25) orientam a escolha dos textos literários pelo professor a partir de três critérios. Primeiro, “confrontar os alunos com a

diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto)”; segundo, “propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”; terceiro, “observar o grau de dificuldade da obra proposta”.

Merece destaque no processo de formação do leitor literário a atuação do professor como mediador deste processo. Não compete mais ao professor apenas a transmissão de conteúdos e, no caso específico da leitura, a transmissão da interpretação do material didático sem permitir que os alunos analisem os textos a partir de si mesmos. O professor deve ser, antes de tudo, um bom e sensível leitor para compartilhar sua leitura sem impô-la.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 69) exprimem:

[...] muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura.

Uma boa leitura literária é aquela que enfrenta, vence e lança novos desafios rumo à compreensão. É aquela que se faz constante na rotina escolar e provoca diversas reflexões pertinentes. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 94) nos advertem: “[...] mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar essa presença”.

O que infelizmente prevalece em muitas escolas quanto ao ensino de literatura no ensino fundamental é uma prática ainda muito presa à historiografia literária com seus autores, obras e características representantes de movimentos ocorridos tanto no Brasil como em Portugal. Além de não despertar o gosto pela literatura, esse modelo não corresponde à qualidade do ensino de literatura, mas pelo contrário, além de desnecessário, se distancia totalmente de uma metodologia mais produtiva. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 102) afirmam: “[...] não é literatura o que se ensina, mas ‘história da literatura’”.

O principal objetivo da formação do leitor literário deve ser a substituição de leituras ineficazes e mal conduzidas pelo desenvolvimento de leituras crítico-reflexivas

e, através delas, a aquisição de um novo olhar por parte dos alunos. Um olhar que os possibilite sair da condição de desinteresse e passividade para reconhecer a leitura como um caminho prazeroso de acesso à cultura e à compreensão dos fatos sociais. Um olhar capaz de transformar os alunos em sujeitos leitores de fato.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 149) atestam que:

Tal proposta de leitura dialógica considera que o desenvolvimento da conscientização socioeducacional se estrutura por meio de atividades escolares eficazes e eficientes – sobretudo as referentes à leitura, também literária – a fim de reavaliar dialogicamente com os alunos, e professores, suas posições de elementos inseridos em microcontextos sociais – suas próprias realidades.

CAPÍTULO 3

3. SOBRE A POESIA POPULAR DE CORDEL

Antes de discutirmos a poesia popular de cordel propriamente dita, achamos pertinente abordar quatro componentes mais amplos, trilhando um percurso que parte do mais geral para o mais específico. São esses componentes: a cultura, a cultura popular, o folclore e a literatura oral.

3.1. A cultura, a cultura popular e o folclore

Atualmente, fala-se muito em cultura, em diversidade cultural e, sobre elas, a necessidade de um olhar culturalmente sensível que possibilite o diálogo, o respeito e o convívio entre as diferentes culturas.

Santos (2012, p. 7) complementa ainda que:

O desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la.

Quando falamos em cultura precisamos considerar que a humanidade é diversa. São vários povos, em diferentes lugares, falando diferentes línguas, vivendo das mais diversas maneiras no tocante à alimentação, vestimentas, religiosidade, interação com o outro e com a natureza, comportamentos, sentimentos, pensamentos, etc. e produzindo diferentes realidades que convergem para uma riqueza imensurável, apesar de complexa, pois embora haja diferenças há também pontos em comum. O indiscutível é que a cultura é a grande responsável por registrar e expressar todos esses fatos ao longo dos tempos.

Ao homem contemporâneo cabe se esforçar para compreender o fato de que se um grupo social se comporta culturalmente diferente do seu é porque aquela realidade faz todo sentido para ele. É isso que fundamenta as expressões culturais de todos os povos: o sentido que eles enxergam e por isso o alimentam na sua vivência cultural.

Trata-se da história da sua existência, seja no aspecto da linguagem, da culinária, da moda, das lendas, das festas, etc. José Luiz dos Santos (2012, p. 14) acrescenta que: “[...] cada cultura tem sua própria verdade [...]”.

Há variadas culturas humanas por várias razões que nem sempre são fáceis de compreender, mas o fato é que cada uma delas possui o seu sentido que fundamenta as suas concepções, os seus costumes, as suas práticas, os seus contextos e as suas transformações.

Se discutir cultura em qualquer que seja o espaço social, com vistas ao respeito à diversidade, é uma necessidade do nosso tempo, a escola pode e deve dar uma contribuição significativa para o combate aos preconceitos, para o respeito à dignidade humana e, conseqüentemente, para a superação dos conflitos, pois ela é o ambiente democrático e de aprendizagem por excelência.

Outra conquista significativa para a sociedade atual através da abordagem sobre cultura na escola é a oportunidade de também refletirmos sobre a sociedade e a realidade cultural em que estamos inseridos, reconhecendo e preservando as suas manifestações, além de esclarecer alguns equívocos. Até que ponto as gerações atuais, bombardeadas e atraídas pelo intenso acesso às evoluções tecnológicas, se voltam para a cultura, que inclusive pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? Quem poderá garantir a preservação da nossa história cultural e das nossas tradições? Quais foram as transformações ocorridas nas nossas tradições culturais? Essas tradições culturais a nós pertencentes ainda fazem sentido ou elas precisam ser revistas e transformadas? Por que as histórias contadas pelos avós são recontadas para as novas gerações?

A rica abundância de modelos culturais é resultado das relações humanas das quais participamos e que nos possibilita reconhecermo-nos como seres sociais. Compomos um grande leque social e cultural que mantém, partilha e transforma a realidade.

É inquestionável que as expressões culturais estão, de alguma forma, ligadas à educação, ao ensino e à formação dos alunos. Muitos são os autores que desenvolvem temas a esse respeito, assim como muitas são as vivências que comprovam e reforçam essa relação bem sucedida entre educação e cultura. “A primeira concepção de cultura

remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”. É o que afirma Santos (2012, p. 23).

Conhecer as diferentes concepções de cultura nos traz como principal benefício a compreensão das mutações ocorridas nas sociedades. A importância dessa compreensão reside no fato de que a cultura faz parte das relações humanas, é construída coletivamente por todos os membros dos grupos sociais e pode indicar caminhos a serem seguidos rumo a um futuro melhor.

Ainda no fim da Idade Média, surgiu na Europa o conceito de cultura erudita. Este conceito estava associado a um juízo de valor mais ligado ao refinamento e foi adotado para caracterizar as expressões culturais da elite europeia medieval. Era a mais plausível, a mais bela, a mais adequada, a mais correta, a alta cultura e, por isso, mais privilegiada.

Santos (2012, p. 54) apregoa ainda que:

Esse aspecto das preocupações com a cultura nasce assim voltado para o conhecimento erudito ao qual só tinham acesso setores das classes dominantes desses países. Esse conhecimento erudito se contrapunha ao conhecimento possuído pela maior parte da população, um conhecimento que se supunha inferior, atrasado, superado, e que aos poucos passou também a ser entendido como uma forma de cultura, a cultura popular.

No outro extremo, o conceito de cultura popular foi utilizado para denominar as expressões culturais da classe mais pobre da sociedade. Essas manifestações ocorriam de modo muito diverso da cultura erudita; eram construídas fora das academias; existiam de maneira independente, resistente à dominação e revolucionária diante da cultura erudita. Segundo Santos (2012, p. 56), “[...] a cultura popular tem de ser encarada [...] como um universo de saber em si mesmo constituído [...]”.

Sendo assim, há uma escassez muito grande de instituições voltadas para a sistematização da cultura popular. Infelizmente esse é um elemento complicador para os estudos relacionados a esta área, o que acarreta uma certa rejeição, pela falta de conhecimento, e alguns equívocos sobre o que é ou pode ser considerado cultura popular, já que ela possui múltiplos significados e expressões. Há, inclusive, aqueles

que repudiam a cultura popular, desqualificando-a em função da sua identificação com o povo, pois, infelizmente, na sociedade atual, o que se caracteriza como popular é desvalorizado. Mas, na prática, eles também reproduzem muitas manifestações da cultura popular.

Antônio Augusto Arantes (2012, p. 7) afirma que: “‘Cultura’ popular está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências sociais e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da ‘cultura’”. Apesar disso, podemos entender que a cultura popular refere-se à maneira característica própria de um grupo social se expressar e assim valorizar e preservar seus costumes.

Santos (2012, p. 63) afirma que:

[...] só tem algum sentido falar em popular na cultura para marcar tudo que tenha a ver com o crescimento e fortalecimento das classes dominadas. [...] para resgatar essas preocupações com cultura popular será necessário relacioná-las sempre com os processos sociais que são próprios às populações às quais se referem, processos que exigem sempre que se refira à sociedade como um todo.

A cultura popular possui uma concepção muito ampla, pois suas manifestações também possuem “saberes” que vão desde procedimentos de cura até técnicas de trabalho. Já o caráter de resistência da cultura popular envolve formas de expressão artística, como o teatro, a música, a literatura oral, etc., presentes em vários segmentos sociais e a eles relacionados, tais como: religião, trabalho, relações humanas e outros.

Arantes (2012, p. 10) faz alusão ao seguinte:

São várias as religiões, múltiplas as formas de se lidar com as doenças e aflições, variados os modos de relacionamento dentro e fora da família, para não mencionar as estratégias de sobrevivência e as concepções sobre o sentido do trabalho.

Há quem confunda cultura popular com folclore pela força da tradição, porém vale ressaltar que a tradição do folclore está mais ligada à preservação de um passado, enquanto que a cultura popular assume um caráter mais vivo, dinâmico, constante e presente. A cultura popular permite transformações, enquanto que o folclore preserva o que lhe é tradicional.

A cultura popular é aquela produzida pelo povo e deve estar a serviço do povo no sentido não apenas de divertir, mas também de fazer refletir sobre si mesmo como membro de uma sociedade, formar para a cidadania e construir um futuro melhor.

Para Arantes (2012, p. 54):

O traço que melhor define (a arte do povo) é que, nela, o artista não se distingue da massa consumidora. Artistas e público vivem integrados no mesmo anonimato e o nível de elaboração artística é [...] primário [...]. Assim a chamada arte do povo é caracterizada sempre pela negativa, por algum tipo de falta: ela é vista como “desprovida de qualidade artística”, como “tentativa tosca e desajeitada de exprimir fatos triviais”, é “ingênua”, “retardatária”, etc.

O folclore é tão amplo quanto a cultura, mas numa tentativa inicial podemos dizer que ele é representado pelos provérbios, pelos mitos, pelas promessas feitas aos santos, pelas lendas, pelo jeito de lidar com a natureza, pelo artesanato, pelas cantigas de ninar, pelas superstições, pelas fábulas, pelas parlendas, pelos remédios caseiros, pelas adivinhações, pela literatura oral, etc. Tudo isso sem uma origem ou autoria definida, como se esses elementos estivessem perdidos no tempo. Mas, na verdade eles são sustentados pela memória oral. Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 23) acrescenta que: “[...] folclore é tudo que o homem do povo faz e reproduz como tradição”.

Essas tradições e esses costumes populares sempre foram estudados por especialistas curiosos, sociólogos, linguistas, antiquaristas, antropólogos, arqueólogos, músicos eruditos, literatos e historiadores. Mesmo antes de surgir o termo folclore.

Os componentes do folclore brasileiro, ao serem reproduzidos, atravessaram gerações como parte das vivências coletivas de grupos sociais específicos, sem um processo formal de ensino, demonstrando a grande capacidade recriadora desses povos e também a forte persistência desses componentes. Como exemplo, podemos citar: boias-frias, pescadores, lavradores, camponeses e outros.

Brandão (2006, p. 48) afirma que: “[...] o folclore é vivo. Ele existe existente, em processo. No interior da cultura, no meio da vida e dos sonhos de vida das pessoas, [...] é um movimento de cultura [...]”. Por isso, todos os aspectos do estudo do folclore são

importantes. Onde há cultura, há folclore. Onde há folclore, há cultura, expressando os sentimentos e preservando a memória de um povo.

Depreende Brandão (2006, p. 87) que:

Folclore é, leitor, um “instante fugaz” da vida dos homens e de suas sociedades através da cultura. Tudo nele é ralação e tudo se articula com outras coisas da cultura, em seu próprio nível (o ritual, o religioso, o tecnológico, o lúdico) e em outros.

3.2. A literatura oral

A poesia possui sua raiz na linguagem, especialmente na linguagem oral, pois muito antes da escrita se tornar acessível a todos, os textos poéticos eram feitos para serem recitados. As composições, associadas à música, possuíam recursos mnemônicos que favoreciam sua preservação ao longo dos tempos e gerações. Até que a escrita se transformou num meio mais concreto de registro para as poesias. Zumthor (2010, p. 8) afirma que “Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais”.

Além disso, ao analisarmos os elementos constitutivos de um poema, nos deparamos com rimas, assonâncias e aliterações que, integradas, formam um todo vocálico que também contribui para a construção das simbologias presentes nesses textos.

Apesar dessa constatação, a oralidade foi perdendo espaço para a escrita, o que comprometeu a expressividade das novas gerações diante da leitura poética. Quando focamos esta realidade no contexto escolar, percebemos um peso ainda maior sobre a escrita, em detrimento da oralidade. Há uma preocupação muito grande das escolas e dos professores em preparar os alunos para escrever bem e obter sucesso nas produções textuais com vistas ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, mas exercícios voltados para a oralidade ficam em segundo plano. Talvez porque os estudos sobre a literatura oral tenham avançado sem dialogar diretamente com o ensino e com o público da literatura, como se fosse apenas um elemento da cultura popular e do folclore, a serem trabalhados em datas comemorativas bem específicas.

Diante desta realidade e de todas as disciplinas que compõem a grade curricular das nossas escolas, emergem duas perguntas elementares, mas bastante pertinentes: Qual é o espaço da oralidade na sala de aula? Até que ponto ela está presente na escola?

Antes de buscarmos as respostas, Zumthor (2010, p. 9) nos coloca que: “[...] ela traria para o estudo da poesia oral uma base teórica que lhe falta”. A voz representa o querer dizer, as vontades existenciais, a presença de sinais, etc.

A presença da voz na literatura oral dá mais vida aos temas, tenham sido eles vividos ou não, e também nos contagia com seu caráter coletivo e real atribuído pela sua história. É por isso que trabalhar a literatura apenas no âmbito da escrita limita bastante as possibilidades de exploração, além de dissociar o indissociável: a linguagem e a voz. Uma transita na outra. Haja vista que uma sensação muito forte utiliza o recurso da voz, que por sua vez também é linguagem. Zumthor (2010, p. 11) nos diz que: “[...] a voz ultrapassa a palavra”. A poesia oral é integrada à cultura de um grupo por meio da memória coletiva que se sustenta na oralidade interiorizada.

A voz marca profundamente a vida humana, seja no âmbito coletivo ou no individual. Ela revela a forma pela qual o ser humano interage no mundo, consigo e com os outros. Ela é a única matéria prima da comunicação oral pela qual a poesia é transmitida e recebida. Porém, vale ressaltar que a poesia oral na atualidade não é totalmente desvinculada da escrita. Primeiro pela intertextualidade, depois pelo fato de que os poetas orais sofrem influências linguísticas determinantes para a comunicação oral.

Eis o fragmento que Zumthor (2010, p. 39) apresenta:

É poesia, é literatura, o que o público – leitores ou ouvintes – recebe como tal, percebendo uma intenção não exclusivamente pragmática: o poema, com efeito (ou, de uma forma geral, o texto literário), é sentido como a manifestação particular, em um dado tempo e em um dado lugar, de um amplo discurso constituindo globalmente um tropo dos discursos usuais proferidos no meio do grupo social.

A literatura oral contempla, num sentido mais restrito, os discursos éticos, e num sentido mais abrangente, os discursos plurissignificativos marcados pela fala do dia-a-

dia. No segundo caso inclui-se a poesia oral, cujas marcas são mais definidas pela situação de produção de cada gênero.

Vimos que a fala está presente nas experiências humanas desde a criação do mundo e com ela a capacidade de narração. A todo momento estamos a narrar os fatos ocorridos em nosso entorno, dos quais participamos ou presenciamos. E sempre foi assim, desde as primeiras civilizações. Foi através da narração que uma geração foi passando para a outra histórias, lendas, mitos, sonhos e lembranças.

No fragmento apresentado por Zumthor (2010, p. 52):

Não seria absurdo considerar hipoteticamente que toda produção da arte, tanto na poesia quanto na pintura e nas técnicas plásticas, inclusive na arquitetura, seja, pelo menos de modo latente, narrativa. [...] A narrativa propriamente dita emerge em algum lugar de uma série contínua de fatos de cultura.

A riqueza e a amplitude de um texto oral é tamanha que ele jamais se esgota, pois seu caráter teatral e sua função dialogam com a expectativa dos ouvintes e independem do aspecto racional. Não há notícia de que exista em algum lugar do mundo uma cultura desprovida de poesia oral. Ressaltamos, inclusive, que a cultura deve ser entendida como um conjunto amplo e heterogêneo de manifestações comuns a uma sociedade.

A principal característica da literatura oral é a predominância da oralidade, seja na leitura em voz alta, na declamação ou no canto, tendo em vista o desenvolvimento de temas que refletem assuntos de uma época, tais como: amores, caça, fábulas, sátira, política, guerras, etc. Sendo assim, ela pode ser muito importante para o trabalho pedagógico.

Por muito tempo, a literatura oral foi desprezada nos espaços institucionalizados em função da supervalorização dos clássicos da literatura erudita que prendiam a atenção do público e tiravam dele a oportunidade de conhecer outras literaturas. Porém, a literatura oral se mantém viva pela força poderosa da tradição que transmite suas produções de geração a geração.

A fonte da literatura oral brasileira de maior abrangência é a poesia popular de cordel, lida, tradicionalmente, para ouvintes organizados em roda, nas varandas e

calçadas. Sejam alegres, tristes, românticas ou engraçadas, essas histórias são contadas e ouvidas pelo povo, em sextilhas setessilábicas. Além delas, existem outras fontes da literatura oral, igualmente valiosas.

Diz Cascudo (2006, p. 26) que:

[...] nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileiras, em todo o território, há uma assistência obstinada para essa literatura, em voz alta, lenta, ou arrebatada e tatalante nas passagens emocionais ou belicosas. Essa literatura é poderosa e vasta.

Quanto aos personagens da literatura oral no Brasil podemos dividi-los em dois grupos. O primeiro, é composto por animais nas fábulas, e o segundo é composto por heróis nas histórias em geral. Esses personagens podem contar com elementos sobrenaturais ou não.

Com relação aos motivos presentes na poesia oral brasileira, podemos encontrá-los divididos em dois ciclos temáticos abundantemente influentes: o primeiro, denominado “heróico dos cangaceiros”, voltado para os dramáticos enfrentamentos envolvendo o cangaço; e o segundo, denominado “do gado”, focalizando as epopeias dos bois que escapavam dos vaqueiros.

Nas palavras de Cascudo (2005, p. 15): “Esses versos são espelhos da mentalidade do sertão. [...] Surgem esses versos nos moldes mnemônicos dos A.B.C., nos versos, quadras, sextilhas e décimas, narrando a odisséia completa”.

Em menor escala, mas mesmo assim ainda presente, está a sátira. Desenvolvida em histórias de bichos personificados, evidencia a mesma perspectiva moral da estrutura fabular.

Ao contrário do que muitos pensam, o amor não é um tema indispensável. Ele divide espaço com outras temáticas sociais, além daquelas anteriormente citadas. Todas elas preservadas pela memória, desde os tempos mais remotos do Nordeste brasileiro.

Sobre os modelos da estrofe popular oral, podemos ressaltar que as primogênicas são as quadras, também denominadas como “estrofes de quatro”, composto de sete sílabas. Os versos dessas estrofes também são reconhecidos como “pés”.

A partir das quadras, surgiram outras formas de composição para os versos e estrofes da poesia oral, tais como: as “décimas” ou “martelos”, cujo esquema de rimas é ABBAACCCDDC; a “carretilha” ou “parcela”, mais presente nos insultos do desafio, cujo verso é pentassílabo, a estrofe é com oito (fórmula ABBCDDC) ou dez linhas, e a fórmula ABBAACCCDDC.

3.3. A poesia de tradição oral

A poesia de tradição oral é composta por vários elementos sobre os quais dedicaremos as próximas linhas.

O primeiro deles são os romances compostos em sextilhas, cantados nas festas de padroeiros, nas festas juninas, nas fazendas e nas feiras, cujos personagens e temas evocam o medievalismo.

Cascudo (2005, p. 25) se posiciona da seguinte forma:

Esses romances trouxeram as figuras clássicas do tradicionalismo medieval. Cavaleiros andantes, paladinos cristãos, virgens fiéis, esposas heroicas, ensinaram as perpétuas lições da palavra cumprida, a unção do testemunho, a valia da coragem, o desprezo pela morte, a santidade dos lares. [...] Todos os acontecimentos históricos estão ou foram registrados em versos. [...] Só vivem porque foram haloados pela moldura de rimas saídas da homenagem popular.

Nos romances populares, de Portugal e do Brasil, é encontrado um ciclo sobre a figura feminina, descrita como um ser de admirável capacidade mental e astúcia. Neste contexto, merece destaque a história da “Donzela Teodora”, que contraria a expectativa de uma história de amor para revelar uma personalidade dominadora, forte, destemida e culta.

Outro elemento da poesia de tradição oral é o pé-quebrado. Pertencente ao gênero satírico, desenvolve temas sociais de forma crítica. Mais presente nos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará, trata-se de um quarteto com versos heptassílabos, rimando o 2º verso com o 3º e o 4º com o 1º do próximo quarteto. O nome “pé-quebrado” justifica-se pelo fato de que o último verso do quarteto é menor que os outros.

Segundo Luís da Câmara Cascudo (2005, p. 73), “O modelo clássico do pé-quebrado é o poemeto de José de Anchieta, ‘Ao Santíssimo Sacramento’”:

Oh que pão, oh que comida,
Oh que divino manjar,
Se nos dá no santo altar
Cada dia!

Filho da Virgem Maria
Que Deus Padre cá mandou,
E por nós na Cruz passou
Crua morte...

E para que nos conforte
etc. etc.

Ainda no gênero satírico, encontramos comum e abundantemente na poesia de tradição oral brasileira, os “pelo-sinais”, as “salve-Rainhas” e as “Ave-Marias”, de composição semelhante ao pé-quebrado. Não apenas pela presença da crítica e da ironia, mas também pela composição das estrofes, onde o último verso é menor que os demais. Cascudo (2005, p. 99) diz que: “As orações parafraseadas em versos são antigas e já mencionadas no século XVI”.

De modo particular, os “pelo-sinais” desenvolvem um só tema, dirigindo-se a uma só entidade. Apesar de um dia terem sido muito comuns, hoje também ocorrem com muita raridade.

Na sequência dos diferentes elementos da poesia de tradição oral, segue os A.B.C.’s. São poemas de caráter narrativo, cuja principal característica é a contação de uma epopeia verídica vivida por animais como onças, bodes, touros e bois. Segundo Cascudo (2005, p. 81), “Os A.B.C. antigos eram dispostos em quadras e os mais novos em sextilhas. São conhecidíssimos em todo Centro, Nordeste e Norte do Brasil”.

Essa modalidade poética é influenciada pelas antigas cartilhas de A.B.C., as quais traziam o til depois da última letra. Para os sertanejos o sinal também correspondia a uma letra e por isso sempre era citado. Desta forma todos os versos de A.B.C. incluem o til que geralmente é aproveitado para uma despedida ou uma frase de ironia.

Os A.B.C.s surgiram através dos padres jesuítas, como uma técnica de memorização. Hoje é um gênero raro, principalmente narrando aventuras de animais.

Vejam os outros elementos da poesia de tradição oral. É a gesta de animais. Ela se assemelha aos A.B.C.s quanto à temática que aborda, pois nela também encontramos histórias de animais sertanejos como: veados, onças, éguas, bodes, vacas, touros e bois.

Cascudo (2005, p. 117), adentrando essa temática, diz que:

Essa fauna era evocada com detalhes de localização, indicações de nomes próprios que faziam rir a assistência. Os touros e bois, onças e bodes velozes contavam suas andanças, narrando as carreiras e os furtos cometidos. [...] Os mais antigos versos são justamente aqueles que descrevem cenas e episódios da pecuária. Os dramas ou as farsas da gadaria viviam na fabulação roufenha dos cantadores. [...] Os versos velhos, aqueles que não podem mais ter reconstituição para o Folclore, são dedicados a bois, a touros, a vacas. [...] Muitos destes versos estão misturados com outras “gestas” modernas, confundidos e baralhados na homenagem a outro bicho.

Vale ressaltar que o componente fantástico atribuído aos animais, sinaliza para o caráter mais antigo dessa poesia, bem como a composição em quartetos. Porém, mais recentemente, encontramos composições em sextilha.

Uma curiosidade que acompanha a gesta de animais é o anonimato do autor, que misteriosamente dá lugar aos animais protagonistas dessas narrativas.

Para dar um exemplo, podemos citar uma das mais antigas e conhecidas gestas de animais: o “romance” do Boi Surubim. Sua composição em quartetos revela seu aspecto antigo.

Vaquejadas e apartações são outros elementos da poesia de tradição oral. Esses textos traziam pela voz de poetas e cantadores recordações de vaquejadas muito conhecidas, resgatando as lembranças sobre vaqueiros que nessas mesmas vaquejadas faziam nome e fama, montados em seus cavalos valentes e, por isso mesmo, consagrados nessas histórias.

Cascudo (2005, p. 110) acrescenta que: “Não há ‘apartação’ sem vaquejada mas são atos diversos. Vaquejar, [...], é apenas procurar o gado para leva-lo ao curral. Hoje a apartação rareia”.

As poesias de apartação e vaquejada são produções locais e ocorrem em menor escala. Tematizam os vaqueiros habilidosos, dignos de vaias ou aplausos, que

interagem com animais fujões ou atirados no chão, cavalos velozes, fazendeiros, vigários, coronéis. São versos uniformes e que por isso esbarram na monotonia.

O ciclo social como elemento da poesia de tradição oral apresenta quatro principais temáticas: o Padre Cícero, louvor e deslouvre das damas, o negro nos desafios do Nordeste e o cangaceiro. Conheceremos um pouco mais sobre cada uma delas a seguir.

A aclamação do Padre Cícero e sua santidade é a temática da maioria esmagadora dos folhetos. É um compêndio dos milagres, das profecias, das viagens, dos sonhos, das esmolas, dos avisos, das caridades, das aparições, dos conselhos, dos prodígios, enfim, também dos seus últimos dias, morte e sepultamento.

Quanto ao louvor e deslouvre das damas, Cascudo (2005, p. 155) diz que: “No sertão, o folclore poético registra muitíssimo mais deslouvre que gabos femininos”. Apesar disso, encontramos temas sobre filhas cândidas, filhos respeitosos e esposas veneradas pelos maridos.

Sobre a temática do negro nos desafios do Nordeste, o folclore é uma grande fonte de expressão. Além disso, podemos citar como os principais expoentes da literatura oral nordestina e brasileira os nomes de Inácio da Catingueira, Preto Limão e Manuel Caetano. Todos negros.

A quarta temática, dedicada ao cangaceiro, esclarece inicialmente um ponto polêmico. Nas palavras de Cascudo (2005, p. 166), “O sertanejo não admira o criminoso mas o homem valente”. Se faz necessário considerar o contexto histórico do sertão para entender essa diferença entre os adjetivos criminoso e valente, pois o caráter criminoso atribuído ao cangaceiro é acidental. Podemos retomar Cascudo (2005, p. 167), que diz: “O essencial é a coragem pessoal, o desassombro, a afoiteza, o arrojo de medir-se imediatamente contra um ou contra vinte”.

A História nos mostra que muitos cangaceiros se formaram a partir de uma predisposição favorecida pelo fato de viverem numa região distante, de difícil acesso, sem assistência governamental, sem policiamento, sem acesso à justiça, onde tinham que enfrentar os desmandos dos poderosos coronéis por si próprios. Nesta realidade, os confrontos surgem da falta de respeito para com as minorias que historicamente sempre foram vitimadas pela arbitrariedade dos poderosos.

Cascudo (2005, p. 167) acrescenta ainda que:

Das emboscadas, tiroteios, duelos de corpo a corpo, assaltos imprevistos nas fazendas que se defendiam como castelos, batalhas furiosas de todo um bando contra um inimigo solitário e orgulhoso em seu destemor agressivo, nasciam os registros poéticos, as gestas da coragem bárbara, sanguinária e anônima. Para que a valentia justifique ainda melhor a aura popular na poética é preciso a existência do fator moral. Todos os cangaceiros são dados inicialmente como vítimas da injustiça.

O sucesso dessa temática na literatura oral é proveniente da admiração que o sertanejo alimenta pela coragem de enfrentar as aventuras e desventuras que a vida impõe. O cangaceiro assume a personificação não apenas da coragem, mas também da resistência, da inteligência e da força sertaneja. Ele passa a ser visto com simpatia como um justiceiro capaz de proteger e defender os mais fracos em detrimento dos poderosos.

3.4. O cantador, a cantoria e o desafio

Talvez a literatura oral não existisse sem a presença insistente, resignada e secular do cantador. Foi ele o grande responsável pelo registro e pela perpetuação das histórias regionais e sertanejas que o povo conhece. Sem o cantador essa memória do passado reveladora de pensamentos, sentimentos e comportamentos de outrora não teria vida nem voz. O cantador, mesmo quando analfabeto, é a grande testemunha de várias histórias e demonstra um imensurável orgulho de assim o ser.

A vocação do cantador supera qualquer obstáculo na busca de cumprir o seu intento. Mesmo aqueles desprovidos da visão, viajam longas distâncias, de noite e dia, na companhia de familiares que pacientemente ajudam os cantadores a levar alegria e tradição através da sua poesia cantada. Nesta obstinação reside parte da beleza e da riqueza da literatura oral.

Cascudo (2005, p. 132) assevera que:

O cantador, como o rapsodo, canta acima do tom em que seu instrumento está afinado. Abusa dos agudos. É uma voz dura, hirta, sem

maleabilidade, sem floreios, sem suavidade. Cantam soltamente, quase gritando, as veias entumecidas pelo esforço, a face congesta, os olhos fixos para não perder o compasso, não o compasso musical que para eles é quase sem valor, mas a cadência do verso, o ritmo, que é tudo.

A cantoria é a profissão do cantador e como toda profissão ela também possui tradições, estilos e regras que a regimentam. Além de cantar e tocar instrumentos, há também o improviso. Ela pode ser realizada numa feira, numa festa religiosa, em solos ou em duplas. Seu conteúdo pode variar desde romances amorosos, descrições da natureza, sátiras, cenários sertanejos, enfrentamentos, aventuras vividas por figuras famosas do Nordeste e do Brasil, etc. Cascudo (2005, p. 178) diz que: “Uma característica bem marcada na cantoria será o exagero, a teatralidade espetaculosa e gritante dos cantadores”.

A cantoria segue um desenvolvimento temático processual. Primeiro os cantadores se apresentam narrando suas proezas e suas origens, depois saúdam os anfitriões e os convidados da festa, exaltando as qualidades de uns e criticando outros, mas sempre atraindo a atenção do público.

O desafio, nos primórdios da sua composição, tinha como principal característica estrofes de quatro versos heptassílabos. Hoje, o conhecemos, até os mais famosos, geralmente em sextilhas. Mas há outras formas como o “Mourão” ou “Trocado” que variam em estrofes de cinco ou sete versos. Sobre a segunda opção, Cascudo (2005, p. 182) explica: “[...] o cantador diz dois versos, seu adversário outros dois e o primeiro fecha-os com três versos finais”. Já sobre a primeira opção, o autor acrescenta: “[...] cada cantador diz um verso e o primeiro termina cantando três. As fórmulas da disposição da rima são, respectivamente, AABBC e ABABCCB”.

Outra modalidade poética cantada como desafio é a “ligeira”. Os cantadores improvisam dois versos cada um e no meio cantam o estribilho “ai, d-a, dá”. O antagonista repete o “ai” antes de executar seus versos que dão resposta ao protagonista ou completam o sentido da quadra. A fórmula é ABCB.

Uma modalidade de desafio quase extinta é a “seis por nove”. Considerada muito difícil, era composta por nove versos, sendo o 1º, o 3º, o 4º, o 6º, o 7º e o 9º heptassílabos e o 2º, o 5º e o 8º trissílabos. Já a fórmula das rimas era AABCCBDDDB.

3.5. A poesia popular de cordel

Sabe-se que, embora impresso e veiculado pelo folheto, o cordel é uma forma de literatura oral feita expressamente para ser recitada. A rima do cordel é feita para o ouvido e a memória, não para os olhos. Ela é antes de tudo mnemônica e comunicativa. O folheto é apenas o suporte material de uma poesia que permanece oral. (KUNZ, 2011, p. 80).

Os livretes da literatura de cordel são conhecidos pelas várias denominações que possuem (folheto, livrinho de feira, livro de histórias matutas, folhinhas, livrinhos, livro de poesias matutas, folheto de história de matuto, poesias matutas, etc.) a depender da região, dos vendedores, dos ouvintes e dos leitores que convivem com esse material. Por sua vez, a denominação dos compositores dessa literatura também sofre variações. Poetas para alguns e cordelistas para outros.

Ao longo da existência desses livretes, ocorreram várias mudanças no seu formato e na qualidade do papel utilizado a fim de baratear os custos de impressão e assim garantir aos leitores e ouvintes dessa literatura a possibilidade de continuar acessando essas poesias, que além de compradas também circulavam através de empréstimos.

A literatura de cordel, de acordo com os temas que aborda, pode representar ideias e anseios atemporais ou circunstanciais, imaginários ou reais, de caráter individual ou coletivo. Porém, neste aspecto, a sua principal marca é a identificação que possui com o coletivo, tendo em vista que as vivências de leitura desses folhetos mostram a presença constante de grupos de leitores e ouvintes interagindo de forma prazerosa com essa literatura.

As temáticas mais antigas são aquelas ligadas à religião, com destaque para Jesus Cristo, Nossa Senhora, os santos, os beatos, o capeta, Frei Damião, histórias bíblicas, milagres, romarias, pecados, profecias, mas, principalmente, sobre o Padre Cícero. Elas também serviam para propagar e preservar a fé dos ouvintes numa época em que os meios de divulgação eram escassos. Sendo assim, é importante observar que mesmo quando a literatura de cordel tematiza o capeta, ele é sempre desmoralizado.

Outras também recorrentes são as que tratam de importantes fatos políticos e sociais, fenômenos da natureza, feitos heroicos, pessoas de destaque, casos de amor, aventuras, crimes do cangaço, rapto de moças, vaqueiros e vaquejadas, festas, tragédias, a carestia, o esporte, novelas televisivas, ciência, política, a vida urbana, crítica e sátira, corrupção, moda, traições conjugais, contrastes diversos, alcoolismo, valentia, celebridades, doenças; episódios sobre animais, principalmente bois e cavalos pelo vínculo que possuem com o homem sertanejo no processo de desbravamento e desenvolvimento do Nordeste, entre outras.

Ressaltamos que, geralmente, as narrativas sobre bois desenvolvem o mesmo enredo. Conforme diz Manuel Diégues Júnior (1986, p. 75): “o boi, perdido no mato, nenhum vaqueiro consegue prendê-lo, pois ele tem toda sorte de astúcias e bravuras para salvar-se, um dia é finalmente apanhado”.

Outro tema que curiosamente se destaca na literatura de cordel é o cangaceirismo. Embora tenha praticado diversas arbitrariedades, a grande quantidade de folhetos sobre o bando de Lampião e outros cangaceiros se justifica pelo fato de serem vistos como pessoas muito corajosas que após vitimadas pela injustiça, ingressaram no banditismo como justiceiros. Os sertanejos são grandes admiradores e simpatizantes dessa coragem. Em muitos folhetos, inclusive, são apresentadas suas qualidades, porém os atos que não correspondem ao contexto de justiça são igualmente condenados. De uma forma ou de outra, há uma imensa profusão de folhetos sobre o tema.

Júnior... (et al. 1986, p. 55) afirma que:

Sejam os fatos tradicionais, sejam os ocasionais, são sempre envolvidos pela visão do homem regional; merecem sempre dele a perspectiva de sua cosmovisão, de sua cultura, de sua maneira de ver e sentir as coisas. Assim a temática, de modo geral, podemos dizer que corresponde àquelas diversas manifestações que o nordestino – no caso, o poeta popular – observa, registra e sente. Observa, registra e sente como um integrante de sua cultura.

Nesta perspectiva, ressaltamos que atualmente os objetivos da literatura de cordel variam de acordo com as circunstâncias e intenções dos seus autores. Há folhetos que trazem informações e orientações sobre assuntos de utilidade pública,

como direitos do cidadão; que abordam questões pedagógicas; que fazem publicidade; que apresentam o embate de polos contrários, etc.

Essas novas abordagens contemporâneas podem gerar alguma polêmica sobre a descaracterização da originalidade da literatura de cordel, mas Martine Kunz (2011, p. 48) afirma que: “[...] o poeta não reduz seu talento nem desfigura toda a sua produção porque aceita folhetos de encomenda”. Também não podemos esquecer que a variação discursiva ocorre em função do público e que muitos poetas ainda sobrevivem desta arte. Contudo, é natural que eles façam uso da sua poética também para fins comerciais.

As temáticas mudam, mas a estrutura tradicional dos folhetos, o seu caráter popular oral legitimado pela escrita, a sua função sócio comunicativa e a sua vitalidade permanecem os mesmos.

Nas palavras de Kunz (2011, p. 32-33):

O tamanho é geralmente o mesmo dos livretes comuns (11x16), com poucas exceções. O número de páginas pode desviar da regra geral, encontrando-se folhetos de 4, 7 ou 15 páginas ao invés de 8 ou de múltiplo de 8. São, na maioria, escritos em sextilhas de versos de sete sílabas, forma de versificação predominante nos folhetos populares. No que diz respeito à capa, quando se recorre a ilustrações, o clichê a partir de desenho e a xilogravura têm a preferência. A quarta-capa do folheto pode dar continuidade ao apelo publicitário, mas é bom lembrar que o poeta-editor já vinha utilizando esse espaço para avisos especiais, anúncios comerciais que ajudavam a custear a edição do folheto, detalhes biográficos e profissionais a serviço da autopromoção; divulgava sua própria obra, anunciando outros títulos à venda, ou procurava ampliar o mercado editorial do cordel, informando preços especiais, por atacado ao revendedor, a varejo para o público, endereços de outras editoras etc... Mas, no caso da publicidade em cordel, o discurso publicitário infiltra-se, apropria-se do corpo do texto e desvia sextilhas e setilhas, rimas e versos heptassílabos, do ritual poético da grande tradição.

Segundo Kunz (2011, p. 34), os elementos mais tradicionais nas capas dos livretes de cordel são “o nome do autor, o título e a ilustração”. Esta última geralmente utiliza a xilogravura, um desenho em madeira que se relaciona ao tema da poesia e também dialoga com a arte popular, com as tradições rurais e com a realidade

nordestina. Os elementos que integram as capas dos folhetos de cordel despertam o horizonte de expectativas do leitor, fazendo-o antecipar o conteúdo narrativo.

Ao iniciar a leitura, é notório que as primeiras estrofes dedicam-se à apresentação dos principais elementos estruturais presentes no cordel, como os personagens, por exemplo. Na sequência temos a história propriamente dita, ao longo da qual também podemos encontrar comentários pessoais do poeta sobre o que está sendo narrado, especialmente nos trechos que ele considera mais importantes.

Predomina na poesia popular de cordel o discurso direto, o qual, de modo bastante significativo, vai ao encontro da oralidade. Já o discurso indireto ocorre em menor escala. E, de acordo com Ana Maria de Oliveira Galvão (2006, p. 83), “[...] o tom emocional, [...], também caracteriza as histórias de cordel”.

Por muito tempo desvalorizada pelos intelectuais brasileiros, a literatura popular de cordel veio de Portugal através dos colonizadores, em meados dos séculos XVI e XVII, e floresceu no Nordeste do Brasil sob a influência lusitana, que também possuía uma literatura muito parecida, fincada na memória do povo, ligada ao cancionero popular, que narrava fatos do interesse da população em folhetos a serem vendidos expostos pendurados num barbante.

Hoje essa poesia popular vem conquistando um espaço cada vez mais ascendente nas academias como tema de estudo, o que sinaliza para o seu fortalecimento e, conseqüentemente, sua preservação. Oliveira Galvão (2006, p. 27) acrescenta que: “Câmara Cascudo (1988) situa na década de 60 a difusão dessa denominação no país para se referir aos ‘folhetos impressos’ no território brasileiro, até então somente utilizada para o caso português”.

A denominação “literatura de cordel” resulta do fato de os livretes serem expostos à venda pendurados num barbante. Trata-se de uma poesia marcadamente oral, produzida, impressa e consumida predominantemente na região Nordeste.

Ainda há divergências entre pesquisadores e estudiosos sobre a verdadeira origem da literatura de cordel no Brasil. O consenso reside no fato de que essa poética popular nasceu da contação de histórias e que gradativamente foi sendo escrita e difundida. Quanto aos motivos que levaram ao seu desenvolvimento mais expressivo na região Nordeste, acredita-se em cinco principais motivos. Primeiro, a identificação

com as formas orais de poesia ali já existentes na época; segundo, a “[...] predisposição para acolher esse tipo de literatura”, conforme Oliveira Galvão (2006, p. 32); terceiro, “a presença de negros contadores de histórias, os bantos, foi mais sensível no Nordeste”, conforme nos diz Júnior... (et al.) (1986, p. 38); quarto, a realização de cantorias que quase sempre representavam os anseios do povo; quinto, os encontros noturnos das famílias, denominados “serões”, para a contação de histórias e fatos ocorridos.

Além disso, outros fatores de ordem cultural e social deram sua contribuição para que o cordel se tornasse uma das mais características expressões nordestinas, tais como podemos citar: conflitos familiares, religiosidade, os longos períodos de estiagem, o banditismo, a falta de eletricidade, etc.

Inicialmente, era totalmente oral e nascia de repente na boca dos poetas em situações de duelo poético. Antes de os portugueses aqui chegados disseminarem o termo “cordel”, essa manifestação cultural foi denominada apenas como “poesia popular” ou “literatura popular”. Na medida em que o termo “cordel” ia sendo adotado, os poetas, por sua vez, iam sendo identificados como “cordelistas”.

Eram cantadores viajantes que passavam pelas feiras e fazendas nordestinas, cantando e improvisando histórias, notícias e fatos, conectando as pessoas dos mais distantes lugarejos e tornando-se conhecidos.

Para Silva (2011, p. 18):

Oriunda de Portugal, a literatura de cordel chegou ao balaio e ao coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Dali se irradiou para os demais estados do Nordeste.

Os precursores da literatura de cordel compunham suas poesias ainda desprovidas de uma metrificação regular, de modo que havia uma visível disparidade no tamanho dos versos. Uns muito longos e outros muito curtos. A primeira tentativa de metrificar a literatura de cordel fez surgir as quadras com versos heptassílabos.

Com o tempo essa poesia foi sendo sistematicamente aperfeiçoada pelos poetas, o que fez surgir algumas classificações de acordo com as características do texto produzido, como nos exemplifica Gonçalo Ferreira da Silva (2011, p. 20) “A parcela ou verso de quatro sílabas é o mais curto conhecido na literatura de cordel.”

Hoje a métrica é uma exigência que favorece a oralidade dessa poesia e a sextilha é o formato mais comum, mais indicado e mais rico. Nele, as rimas são construídas no 2º, no 4º e no 6º versos. Já o 1º, o 3º e o 5º versos são denominados órfãos.

Há também as setilhas, estrofes mais novas do que a sextilha, compostas por sete versos heptassílabos, cuja autoria, ainda desconhecida, divide opiniões. Uns atribuem a José Pacheco da Rocha e outros a José Galdino da Silva Duda.

Silva (2011, p. 31) acrescenta que: “[...] oitavas, são estrofes de oito versos de sete sílabas”. Nesse modelo de estrofe os três versos iniciais rimam entre si, bem como os três seguintes. Já os dois últimos também rimam entre si, de modo que não há versos órfãos.

As décimas, estrofes de dez versos heptassílabos são as preferidas dos poetas de repente, pois segundo Silva (2011, p. 32), são “Excelentes para glosar motes, esta modalidade só perde para as sextilhas, [...]”.

Uma das estrofes que remonta aos primórdios da literatura de cordel é o martelo agalopado. Trata-se de uma estrofe composta por dez versos de dez sílabas. Criada pelo professor Jaime Pedro Martelo, em 1727, desapareceu com a morte do seu idealizador e foi resgatada por José Galdino da Silva Duda, em 1898. Uma variante do martelo agalopado é o martelo de seis versos.

Outro modelo de estrofe presente na literatura de cordel é o galope à beira-mar. Ela possui versos de onze sílabas e algumas variantes regionais, como por exemplo o galope alagoano, que segundo Silva (2011, p. 39), é construído “[...] à feição de martelo agalopado, com dez versos de dez sílabas cuja diferença única é a obrigatoriedade do mote: ‘Nos dez pés de galope alagoano’”.

Há também a meia quadra. Estrofe com oito versos de quinze sílabas e rimas emparelhadas.

Silva (2011, p. 40) nos revela que:

Atualmente a literatura de cordel é escrita em composições que vão desde os versos de quatro ou cinco sílabas ao grande alexandrino. [...] Os textos dos autores contemporâneos, apresentam um cuidado especial com a uniformização ortográfica, com o primor das rimas, com a beleza rítmica e com a preciosidade sonora. [...] Hoje, nos corredores universitários ou nas reuniões acadêmicas, o cordelista é recebido com

respeito, e o valor emergente do meio acadêmico orgulha-se de ser chamado de cordelista.

Ao encontro entre dois poetas dá-se o nome de desafio. Mas também existem outras variantes de denominação que podem ser usadas para essa poesia que surgiu em meados de 1850: peleja, discussão, combate, duelo ou debate. Segundo Silva (2011, p. 43), “Há registros de mais de uma centena de desafios escritos, sem contar os milhares que se perderam no espaço e no tempo”.

São várias as outras modalidades da literatura de cordel e uma parcela expressiva delas é preservada por repentistas, poetas, cantadores e violeiros:

Ligeira, gemedeira, quadrão, quadrão à beira mar, quadrão mineiro, quadrão paraibano, dez a quadrão, quadrão de meia quadra, mourão de cinco linhas, mourão de seis linhas, mourão de sete linhas, mourão trocado, mourão caído, mourão voltado, mourão perguntado, beira-mar mourão, galope miudinho, dez de queixo caído, Brasil “caboco”, mote, oitavão rebatido, nove palavras por três, nove palavras por seis, toada alagoana, gabinete, dezoito linhas, embolada. (SILVA, 2011, p. 55).

Para assinar a autoria das poesias os poetas recorriam a duas estratégias. Ou faziam um acróstico no fim do texto ou incluía seu nome no último verso da última estrofe.

Quem conhece a realidade das pequenas cidades interioranas do Nordeste brasileiro sabe que as cantorias eram um importante encontro de lazer. Na cidade ou na zona rural, os cantadores estavam presentes nas grandes festas de casamento, aniversário, batismo, renovação da consagração do lar ao Sagrado Coração de Jesus, festas juninas e outras também populares.

Oliveira Galvão (2006, p. 32) afirma que: “Muitos estudiosos atribuem a Silviano Piruá de Lima (1848-1913), paraibano, a ideia de rimar as histórias tradicionais”. Outro paraibano que merece destaque na literatura de cordel por ter sido o precursor na impressão desses folhetos é Leandro Gomes de Barros, natural da cidade de Pombal.

O momento mais importante para a literatura de cordel no Brasil ocorreu no período entre 1930 e 1950, pois se deu uma estruturação significativa na produção, publicação, distribuição e circulação dos livretes para o público constituído em várias

idades de diferentes Estados. Neste contexto, merece destaque João Martins de Athayde, responsável por consolidar o formato dos folhetos como hoje conhecemos.

Os folhetos seriam:

[...] mais adequados a um público pouco exigente e pouco sofisticado, formado, supõe-se, em sua maioria, por pessoas analfabetas ou com um grau restrito de escolarização, pertencentes às camadas mais populares da população e pouco habituados ao universo *letrado*. (GALVÃO, 2006, p. 59).

Depois da ascensão do cordel veio o declínio de aproximadamente dez anos, em meados dos anos 60, consequência, principalmente, do avanço dos meios eletrônicos de comunicação, como por exemplo a televisão, e também da busca por uma vida mais urbana e industrializada.

A recuperação da poesia de cordel brasileira se deu na década de 70, agora apreciada por um público maior composto por brasileiros e estrangeiros. Os turistas a viam como um artigo curioso e os estudantes universitários, além de outros intelectuais, como tema de estudo. Já era possível encontrá-la em lojas de artesanato e livrarias.

Oliveira Galvão (2006, p. 133) nos mostra que:

[...] as bibliotecas não tinham, naquele momento, folhetos em seus acervos. Posteriormente, principalmente na década de 70, com a inflação de estudos sobre literatura de cordel, é que algumas passaram a incorporar os folhetos em suas prateleiras: dirigidos, portanto, a um outro público leitor.

Mesmo diante dessas mudanças, os mercados de comércio popular, as romarias, as praças públicas e as feiras das pequenas cidades interioranas eram os locais onde o público, ávido por essa poética, encontrava mais facilmente e com abundância os livretes de cordel que eram expostos entre revistas, almanaques, imagens sacras, livretes de orações, remédios caseiros, fumo, ervas medicinais e outros artigos populares. Nada se comparava com esse encontro encantador, pois os vendedores também declamavam ou cantavam os textos, até o clímax do enredo, e muitas vezes o vendedor era o próprio poeta, assim como fazia Patativa do Assaré. Era

uma forma de atrair mais pessoas e despertar o interesse delas para comprar os folhetos.

Já os leitores dos cordéis e os ouvintes que se aglomeravam em torno daquela apresentação que também funcionava como um evento de leitura inicial, consideravam a performance do vendedor ou do poeta decisiva para escolher o(s) título(s) que iriam comprar. Havia outros critérios também considerados, tais como: histórias “boas”, “bonitas”, “sentimentais”, “agradáveis”, “engraçadas”, “românticas”, etc.

A leitura continuava em casa, depois que o(s) folheto(s) era(m) adquirido(s). Podia ser também nas casas dos vizinhos, dos familiares, dos parentes, dos amigos, nas calçadas, nos locais de trabalho, etc. Não importava se a leitura era grupal ou individual, se o(s) folheto(s) era(m) comprado(s) ou emprestado(s). Importava apenas que essas reuniões fossem momentos de significativa e atrativa diversão onde as agruras da vida pudessem ser esquecidas mesmo que momentaneamente. Conforme Oliveira Galvão (2006, p. 152), “As noites e os finais de semana, principalmente os domingos, pareciam ser os momentos preferidos para a leitura coletiva ou declamação das histórias”.

Normalmente as pessoas mais alfabetizadas (geralmente as mais novas) que dominavam um nível de leitura mais satisfatório segundo a opinião dos presentes eram indicados para ler as histórias em voz alta.

Vale ressaltar que as leituras da poesia popular de cordel feitas nessas reuniões também tinham uma perspectiva informativa, pois eram o meio de comunicação mais acessível em muitas regiões, especialmente naquelas mais distantes onde ainda não se tinha acesso à informação por meios eletrônicos. Essa necessidade de conhecer os fatos acontecidos também atraía ouvintes.

Todavia, além de se informar, os ouvintes que participavam dessas reuniões sentiam uma importante satisfação auditiva decorrente de alguns fatores: o efeito estético das rimas, o ritmo proporcionado pelo verso regular das estrofes, e as imagens que eram facilmente reconhecidas. Eram estes elementos presentes na poesia de cordel que certamente contribuíam para uma melhor absorção do conteúdo relatado. Essa é uma teoria criada por alguns poetas que pode explicar o fato de a literatura de cordel ter sido utilizada para fins de alfabetização em algumas regiões. Por outro lado, a

literatura de cordel motivava os ouvintes a buscarem se alfabetizar para que também pudessem atuar nas reuniões poéticas como leitores e contribuía para que os já alfabetizados aprimorassem sua fluência leitora através da prática constante da oralidade.

Oliveira Galvão (2006, p. 185) averiguou que: “Muitos estudos realizados sobre literatura de cordel no Brasil apontam o papel dos folhetos na alfabetização de um significativo número de pessoas, principalmente na época do seu apogeu”.

Júnior... (et al., 1986, p.173) afirma que “Na literatura popular encontramos traduzido o próprio espírito da sociedade”. A história das civilizações nos mostra que elas sempre desenvolveram mecanismos para registrar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. No caso da literatura popular também houve um processo evolutivo de registro que foi iniciado pela expressão oral, acredita-se que passou pelo manuscrito e depois para o formato impresso atual. Os versos de cordel se fazem presentes na sociedade reafirmando o talento e o valor dos poetas.

CAPÍTULO 4

4. A POESIA NA SALA DE AULA

É nas dependências da sala de aula onde os alunos podem aprender a gostar de poesia. Para tanto, se faz necessária uma prontidão docente para o fazer poético escolar. Esse é um desafio a ser abraçado pelo professor, que inicialmente deve querer transformar a condução de suas aulas e buscar meios para uma abordagem proficiente do tema sem transferir para outros componentes do processo a culpa por não fazê-lo.

É muito comum culpar a escassez do tempo para justificar o vazio existente em torno do trabalho com a poesia na sala de aula, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, como se não fosse necessário investir nesse aspecto para obter êxito diante de outros conteúdos escolares. Isso é uma falácia, pois para serem bem trabalhadas, todas as demandas escolares necessitam da otimização do tempo.

Há quem vá ainda mais longe nessa “caça às bruxas” ao dizer que trabalhar poesia na escola equivale a perder tempo. Sendo assim, ela deve ficar em segundo plano, tendo em vista que numa sociedade capitalista a arte poética não é lucrativa e os alunos precisam ganhar tempo para, futuramente, ganharem mais, em detrimento da ludicidade e do prazer proporcionados pela arte.

Para Sorrenti (2009, p. 18):

[...] o preconceito que atinge a sociedade utilitarista estende-se à escola, motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com a poesia. Essa postura deixa ver o desconhecimento das possibilidades de exploração da literatura em geral, graças à descoberta da poesia e do próprio papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana.

Outro complicador para que a presença da poesia na sala de aula seja mais expressiva é a prioridade que muitos professores dão à gramática, ficando a literatura renegada ao acaso. Apesar de muito importante ela não pode ocupar, sozinha, com a frieza peculiar e sistemática das regras, todo o espaço do ensino de Língua Portuguesa. A poesia pode ser o caminho ideal para os alunos aprenderem sobre os sentimentos na escola, já que é lá onde os alunos passam boa parte das suas vidas.

Além disso, o professor não pode subestimar a capacidade deles em interagir satisfatoriamente com a poesia.

Lopes (2015, p. 14) pontua o seguinte:

Ela desperta para a sensibilidade e para os valores estéticos, aprimora as emoções e aguça as sensações. Materializa o prazer e torna as pessoas, inclusive as crianças e jovens, receptivas às manifestações de beleza. É comunicação e fonte de saber.

É inconcebível que o professor graduado especificamente em Letras não seja leitor de poesia nem domine, mesmo que minimamente, algum conhecimento sobre esse gênero para elaborar estratégias adequadas de trabalho para a sala de aula. Sobre isso, Hélder Pinheiro (2007, p. 19) nos adverte: “[...] a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos”. A influência de um professor leitor sobre a turma com quem trabalha é muito importante para instigar a fantasia, a invenção e a descoberta de conceitos, ritmos e sons no trabalho com a poesia em sala de aula.

Por outro lado, trabalhar poesia na escola contemplando apenas a sua estrutura de composição, a escansão, ou como pretexto para explorar outros conteúdos, ou apenas para seguir o roteiro proposto no livro didático é o mesmo que decretar o fim de um processo que mal começou.

Gebara (2012, p. 24) assevera:

[...] muitos dos procedimentos descritos anteriormente deveriam estar sendo superados dentro do universo escolar, mas ainda não o foram e estão presentes, como se constata em algumas pesquisas que indicam ser difícil obter resultados tendo como linha-mestra a estratégia baseada em um livro como centro das interações em torno da língua escrita.

Quando o livro didático é colocado como o início, o meio e o fim do trabalho escolar, temos como consequência a desvalorização do conhecimento prévio sobre o mundo e a vida que os alunos trazem consigo, em favor da supervalorização das ideias de alguém que está fora da sala de aula e os desconhece. Esse modelo de condução docente faz dos alunos uma espécie de depósito de informações e respostas prontas,

quando deveriam ser tratados como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da compreensão leitora.

Negar aos alunos a oportunidade de vivenciar a emoção dos textos poéticos em sala de aula pelo simples fato de achar difícil, equivale a cercear a criatividade e a capacidade imaginativa desses mesmos alunos. Mesmo existindo uma certa resistência inicial diante da proposta de trabalhar o texto poético, dizer que discutir poesia na sala de aula é difícil ou que os alunos não querem saber desse gênero, são afirmações a serem desmitificadas.

Essa é uma realidade reveladora de que o gênero poético ainda está à margem da sala de aula e de que há muito a fazer pelo letramento literário através da poesia. O professor precisa refletir sobre o tema, convencendo os alunos sobre o dinamismo e o valor imensurável da literatura para a apreensão das diferentes leituras e das suas múltiplas funções.

Sorrenti (2009, p. 29-30) escreve que:

O adolescente costuma andar muito ocupado com as novas tecnologias e não são muitos os que se dispõem a desarmar o seu tumultuado coração para acolher os versos. Além do mais, corre o boato de que poesia é coisa para desocupados, lunáticos e que não vale a pena perder tempo com “pieguices”. [...] Nossos adolescentes costumam ser resistentes à poesia, de modo geral, porque enfrentam uma fase conflitiva, em que os valores se digladiam.

Para driblar essa possível resistência, além de um bom planejamento e uma avaliação sistemática, o professor pode iniciar a proposta ressaltando os aspectos positivos no trabalho com a poesia em sala de aula, dentre eles o fato desses textos possuírem pequena extensão, favorecendo a leitura no tempo da aula. Outros fatores são igualmente decisivos como temas que interessem à turma (principalmente os afetivos ou aqueles que revelam o mundo dos adolescentes), a linguagem acessível, elementos de identificação, recursos humorísticos, ritmo e sonoridade, etc.

Nas palavras de Colomer (2007, p. 174):

As oficinas literárias foram uma das principais linhas de renovação no ensino. Em suas atividades, a poesia tornou-se logo um dos gêneros prediletos. Em parte por sua brevidade, mas principalmente porque pareceu que esse tipo de aproximação criativa era especialmente

pertinente em um gênero com pouca presença social e, no entanto, tão essencial para a educação literária da infância e da adolescência.

A literatura deve estar presente na escola e com ela a poesia. Porém, a escolarização desses gêneros é que muitas vezes não se dá de modo satisfatório, distanciando os alunos do texto poético. Neusa Sorrenti (2009, p. 19) nos alerta sobre a importância que possui o “[...] exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação do seu material poético”. Trata-se de lê-los várias vezes, de várias formas, explorar lúdicamente os recursos linguísticos e sonoros da poesia, desfazendo e refazendo seus sentidos, para que os alunos sintam-se motivados a conhecer mais profundamente essa arte e passem a compreendê-la e a apreciá-la.

Para Sorrenti (2009, p. 19):

Caberia, pois, à escola criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond. Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.

Além de oferecer boa poesia e às vezes uma longa e exaustiva sequência de atividades aos alunos, o professor deve ser o grande entusiasta responsável para despertar neles o interesse e, conseqüentemente, o prazer em se aproximar da literatura. Para que este encontro entre os alunos e a poesia se efetive é fundamental a sensibilidade e o gosto do professor diante do texto poético para senti-lo e poder transmitir essas sensações, considerando que o gosto é um fator que pode ser cultivado insistentemente por meio de práticas regulares. José de Sousa Miguel Lopes (2015, p. 14) afirma que: “É preciso gostar antes de despertar o gosto em outra pessoa. Por isso, [...] é imprescindível que o professor seja sensível ao texto poético [...]”.

Só assim será possível trabalhar esse gênero de forma livre, criativa e viva, sem dispensar o empenho dos alunos para compreender adequadamente as leituras que devem ultrapassar as fronteiras dos sentidos explícitos. Jouve (2012, p. 101) afirma que: “Em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz

parte da informação transmitida pela obra”. Um professor desprovido de sensibilidade poética não consegue atingir os alunos no desenvolvimento das propostas didáticas.

A poesia exige do professor e do aluno um debruçar-se carregado de empenho para despertar a sensibilidade, as emoções, desenvolver o seu potencial interpretativo e se firmar como alguém ativo, questionador e capaz de construir os vários significados possíveis para o texto poético. Segundo Miguel Lopes (2015, p. 14), “[...] Somente a partir dessa sensibilização – do professor e do aluno – é que se cumpre o caminho da poesia”.

É necessário escolher bons textos poéticos e oferecê-los constantemente aos alunos para que eles desenvolvam o hábito de praticar esse tipo de leitura. Essa é uma estratégia insubstituível e pode ser muito eficiente na formação do leitor literário.

Mesmo aqueles alunos que têm uma afinidade mais evidente com a poesia e se mostram mais independentes necessitam da mediação do professor. Há vários títulos que o professor pode acessar a fim de atuar nesta seara com mais propriedade. Segundo Miguel Lopes (2015, p. 17), “[...] O contato constante com esses textos é uma forma de melhorar a aprendizagem, que engloba desde a pronúncia das palavras, o conhecimento do vocabulário, chegando às habilidades de uso da língua”.

Através da mediação do professor na leitura do texto poético, os alunos podem amadurecer como leitores num processo de autoconhecimento e libertação, perceber as construções linguísticas presentes na literatura e se posicionar com mais segurança diante de outras leituras. Ana Elvira Luciano Gebara (2012, p. 150) afirma que “[...] Acelera-se, no processo de ler o poema, a incorporação das outras estratégias do ato de ler”. Ao interagir com a poesia na sala de aula, os alunos melhoram seu desempenho e desenvolvem sua competência comunicativa, influenciados pelo letramento literário.

A discussão sobre poesia na sala de aula pode contemplar a presença de metáforas e outras figuras de linguagem, os aspectos sonoros, as imagens construídas ou sugeridas, a estrutura linguística e estilística, elementos intertextuais, relação entre texto e contexto, plurissignificação, dentre outros aspectos que favorecem a compreensão do texto.

Nos dizeres de Gebara (2012, p. 169):

Segundo minhas pesquisas, colocar a leitura do poema sob o exame minucioso no material didático ou no espaço escolar é algo que ainda não aconteceu plenamente. Os poemas permanecem como estímulo para outras atividades, pelo papel inegável de sensibilizar os leitores sobre certos temas e de ampliar seu repertório linguístico-discursivo. É preciso retomar o que seja a leitura de poemas e recolocá-la no espaço da sala de aula.

Desde a primeira infância os alunos convivem com o lúdico e com o poético através dos textos de ninar e outras cantigas que os iniciam no universo da emoção. Na fase escolar, é através da poesia que o seu desenvolvimento emocional terá continuidade. Sobre a poesia, Sorrenti (2009, p. 19) afirma que: “[...] Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar”.

Apesar de muitas vezes ser rotulada como algo supérfluo, uma única poesia, quando bem trabalhada, pode resultar em múltiplas descobertas que repercutirão no desenvolvimento sensorial, psicológico e linguístico dos alunos, bem como no seu progresso intelectual, tornando-os mais cultos e menos alienados. A poesia amplia a visão de mundo dos alunos, pois eles percebem elementos que no cotidiano parecem ser imperceptíveis. Segundo Sorrenti (2009, p. 30), “[...] cabe ao professor mostrar isso para o adolescente. Mas só vale mostrar com entusiasmo, sinceridade e emoção. Um discurso da boca para fora põe tudo a perder”. Tudo dependerá do esforço e do empoderamento do professor.

Sobre esse assunto, Sorrenti (2009, p. 31-32) declara:

Fazer o jovem gostar de poesia (se ele ainda não a admira), ou melhor, promover a interação texto poético/leitor adolescente requer carinho e competência. Se o professor quiser, pode valer-se de textos breves [...] o jovem pode ler qualquer poesia, mas a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos. [...] temas voltados para a descoberta do amor, os problemas existenciais, sociais e políticos, o que não impede que o jovem goste também da fantasia.

Parte muito importante desse processo é tratar os alunos como sujeitos das discussões sobre poesia na sala de aula, relatando suas experiências, seus

conhecimentos e identificando modalidades poéticas locais para, posteriormente, se aprofundarem no estudo mais sistematizado da poesia. Esse caminho, quando percorrido, pode resultar num ganho imensurável para a formação intelectual dos alunos. Veja o que nos diz sobre isso Colomer (2007, p. 177): “A leitura e a escrita de poesia na escola resulta representativa, pois, da evolução do ensino literário a favor do acesso dessacralizado ao texto e da participação ativa do aluno”.

É fundamental valorizar o horizonte de expectativa dos alunos sobre a leitura literária para o professor saber do que eles gostam, como eles encaram o diferente, quais são suas experiências culturais. Só assim o docente conseguirá propor textos que de alguma forma possam atrair os alunos para a formação leitora.

Incontestavelmente, é recompensador trabalhar poesia na sala de aula. Conforme Miguel Lopes (2015, p. 18) “[...] o desejo e o prazer de mergulhar no imaginário valem os esforços”. Mas para que os bons frutos dessa prática sejam colhidos é preciso ter discernimento para escolher os melhores textos e as melhores formas de abordagem atentando para a função social da poesia que essencialmente consiste em gerar prazer. Não há um mecanismo concreto para mensurar a existência do prazer poético, pois ele reside na interação subjetiva dos envolvidos. Porém, o professor atento consegue percebê-lo no olhar, no sorriso e na conversa dos alunos.

O ambiente escolar constantemente bem preparado com murais e músicas suaves para dar um clima poético também favorece o envolvimento dos alunos nas leituras e discussões sobre poesia em sala de aula e nas demais dependências da escola, como biblioteca, sala de leitura, pátios e quadras esportivas, tornando esses momentos mais significativos.

Pinheiro (2007, p. 29) revela que:

[...] A cobrança de uma biblioteca viável – que, inclusive possa fazer empréstimos – deve ser incentivada pelos professores. Alunos, pais, professores exigindo que a biblioteca não seja um mero depósito de livros, mas que seja um lugar vivo e agradável.

É necessário acreditar na força que tem a poesia em sala de aula e zelar cotidianamente pelo convívio diário, partilhado e pela sensibilidade humana diante da linguagem para sentir melhor a vida e as descobertas que o texto poético proporciona.

Pinheiro (2007, p. 102) afirma que “[...] a escola poderá oferecer uma aproximação mínima com a poesia”. É lá onde muitos alunos têm seu primeiro contato com a poesia, um gênero essencial na formação crítica e linguística dos alunos.

4.1. A poesia popular na sala de aula

Muitos professores desprezam o cordel na sala de aula por falta de conhecimento sobre a imensa riqueza desse gênero poético e dos benefícios que ele pode oferecer à aprendizagem dos alunos.

Porém, a poesia popular utilizada como recurso pedagógico para incentivar a leitura literária pode ser uma grande aliada do professor, tendo em vista que há inúmeros textos em cordel capazes de agradar os alunos por contarem histórias de aventuras ou engraçadas e se aproximarem da literatura infanto-juvenil em vários aspectos. Com a simplicidade característica da sua linguagem é sempre possível despertar o interesse e o gosto dos alunos diante de diferentes perspectivas de narração, de ritmo, de vocabulário e de expressão oral.

Para que essa possibilidade se torne real é necessária uma boa dose daquilo que Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012, p. 124) chamam de “empatia sincera e prolongada”. A questão aqui colocada não é a mera supervalorização desse gênero poético, mas a compreensão de que toda proposta de trabalho em sala de aula deve perpassar pelo campo afetivo para despertar o encantamento dos envolvidos.

Nesse caso específico, a partir do folheto os alunos poderão se lançar em outras leituras de modo mais independente. Por isso, é indispensável que essa poesia na sala de aula dialogue com a poesia da vida em sociedade. O ensino contemporâneo também deve levar em conta a realidade sociocultural da localidade e dos indivíduos que dele participam.

Numa era em que as pessoas estão cada vez mais inseridas no mundo virtual, a escola é um dos poucos espaços onde a poesia popular pode ser apresentada aos alunos com vistas a uma interação conduzida estrategicamente pelo professor e divulgada para a comunidade.

Para Marinho e Pinheiro (2012, p. 126):

Uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação (pesquisas sobre fatos históricos, sobre determinados personagens – Getúlio Vargas, padre Cícero etc. – sobre fatos da linguagem), que retoma esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de aula – sobretudo para o Ensino Fundamental.

Há também mecanismos tecnológicos mais atuais, como o computador, que auxiliam professores e alunos nas discussões e produções desse tipo de literatura, já que ela oscila entre o oral e a escrita.

É possível encontrar livretes cujas capas substituem a tradicional xilogravura por imagens gráficas prontas disponíveis pelo próprio computador ou pela internet. Porém, não pretendemos discutir essa mudança. Talvez, em outro momento, num outro trabalho, levantemos uma discussão específica em torno desse assunto. Segundo Helena Nagamine Brandão (2011, p. 121), “[...] O fato é que a literatura de cordel continua acompanhando as mudanças e inovações ao longo do tempo, incorporando alguns elementos novos e mantendo outros”.

Tradicionalmente, a literatura se faz presente na sala de aula por meio do cânone literário, que por sinal é muito valioso, porém ele não pode ser rigidamente fechado aos textos de origem popular, os quais também possuem igualmente um imensurável valor didático-pedagógico e revelam experiências de mundo. Por outro lado, a escola e a sala de aula são espaços democráticos onde devem circular diversos gêneros articulados. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 36-37) nos lembram que: “[...] nenhuma história da literatura brasileira [...] trouxe como matéria de estudo a literatura oral de maneira geral ou, mais particularmente, a literatura de cordel”.

A literatura de cordel traz para seus leitores vivências particulares de determinados grupos sociais que revelam questões humanas significativas para o conhecimento. Ela nasce em meio a populações simples, mas dotadas de sensibilidade diante de fenômenos da natureza, de instituições e da condição humana.

Sabemos que uma das marcas mais representativas das poesias de cordel é a oralidade. Por isso, no contexto escolar, essa característica merece lugar de destaque para fortalecer sua recepção por meio da voz.

Assim como o professor deve se empenhar em formar leitores críticos na sala de aula, o ensino superior deve preparar os futuros professores para bem atuar na educação básica. Essa boa atuação exige que o professor seja leitor de literatura, que ele tenha uma didática inovadora, que priorize o texto literário como ponto de partida das aulas e que motive os alunos a participar ativamente das discussões sobre os textos propostos.

A poesia de cordel precisa ocupar o espaço que lhe cabe na sala de aula como texto literário capaz de formar leitores e não como pretexto para o ensino de outros conteúdos.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 47) revelam que:

Certamente nenhum dos poetas que insiste em transformar os folhetos em cartilha para ensino aprendeu a gostar dessa literatura em folhetos dessa natureza. Aprenderam, sim, com poetas recitando narrativas de aventura, bem-humoradas, folhetos sobre bichos que falam, histórias romanescas, cheias de emoção, fatos reais recontados com fantasia, histórias envolvendo personagens como Lampião, Padre Cícero e tantas outras possibilidades que a literatura de folhetos proporciona.

4.2. Patativa do Assaré: O poeta pássaro



Figura 1 – Patativa do Assaré

Fonte: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/patativa-de-assare-poeta-popular-do-brasil>

É inegável que Patativa se inscreve na categoria do criador, o que o afasta de uma diluição ou uma mera apropriação do que outros fizeram, com novas roupagens. É esse criador que, [...] nos surpreende com a

sensibilidade de reinventar o mundo por meio das palavras. Poeta-pássaro que alça voo e emite sua voz para nossa alegria de fãs e para a continuidade de uma tradição que se ancora na solidez de seu canto presente e futuro. (CARVALHO, 2007, p. 328).

Tudo o que se diga sobre Patativa do Assaré, por mais próximo que seja de todo o mérito que ele possui como poeta consagrado, parece ser pouco para ilustrar a representatividade dele na originalidade autêntica da poesia popular brasileira.

A partir do seu pequeno Assaré – mas tão imensamente querido por ele – sua arte poética foi se amplificando, despretensiosa e gradativamente, para o Ceará, para o Nordeste, para o Brasil e para o mundo, como um retrato fiel da sua vida sertaneja marcada pela timidez, pela simplicidade e também pelos percalços que afrontam seus pares. O afeto que sentia pelo torrão natal o fazia lamentar a escassez de quase tudo, como nos versos a seguir:

Tu não pissui calçamento
nem colejo, nem vinida
tu também não tem cinema
também não tem hospitá
veve preso nas argema
sem ninguém te libertá.¹

Ao deleitarmo-nos nas suas poesias é impossível classificar qual é a mais significativa, pois toda a obra patativana foi construída de um modo muito peculiar, inspirada na bravura do camponês resignado e resistente em meio ao seu habitat, aos seus sentimentos, às suas lutas, aos seus sofrimentos e às suas dores.

De conteúdo simples, assim como é simples a estrutura, cada poema se conecta a outro formando um grande e importante conjunto literário que ecoa com especial musicalidade toda a sensibilidade de um homem que, apesar de inserido numa realidade um tanto rude, conseguiu perceber e tirar de sua vida particular temáticas de natureza muito diversa, coletiva e atual. Segundo Gilmar de Carvalho (2000, p. 37), “Sua poesia brotava da terra, como sua roça de feijão ou milho”.

¹ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré”, de Gilmar de Carvalho. 2 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 28.

Patativa do Assaré foi um poeta cidadão, mensageiro da verdade e da justiça, quando, de forma lúcida, combativa, fraterna, solidária, afetuosa e perseverante, engajou sua poesia nas lutas políticas mais importantes da sua época. Sem fanatismo nem revolta, enfrentou poeticamente a opressão imposta pelos exploradores não apenas do camponês sertanejo, mas também do trabalhador urbano.

Para Carvalho (2000, p. 45-46):

Com uma sabedoria de vida e uma visão crítica do mundo, que o transformaram em um símbolo apropriado pelas esquerdas, que viam nele o poeta da resistência e, pela direita, que exaltava sua autenticidade, na valorização do tradicional, do genuíno e da raiz, Patativa pairava acima dessas querelas, não por arrogância, mas pela importância de seu cantar ser maior que os rótulos a ele atribuídos.

Contra a ditadura, fazia oposição ao também cearense Humberto de Alencar Castello Branco, que se tornou o primeiro presidente daquele período, para quem Patativa, utilizando o pseudônimo de Alberto Mororó, compôs os seguintes versos:

Com atenção ei apelo
 Para o supremo juiz
 Por causa de um só Castelo
 Nunca mais castelos fiz
 Me prometeu um tesouro
 Todo lindo, todo franco
 E em vez de um castelo de ouro
 Me deu um Castello Branco.²

Ao lado de vários líderes de oposição como Darci Ribeiro e Teotônio Vilela, esteve em diversos eventos políticos e foi a favor da Anistia dos exilados e dos presos políticos para quem produziu os seguintes versos:

Vamos minha gente
 vamos para a frente
 arrastando a cruz
 atrás da verdade
 da fraternidade

² Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré”, de Gilmar de Carvalho. 2 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 39-40.

que pregou Jesus.
 O pinto prisioneiro
 pra sair do cativoiro
 veve bastante a lutar
 bate o bico, bate o bico
 bate o bico, tico, tico
 pra poder se libertar.
 Se direito temos
 todos nós queremos
 liberdade e paz
 no direito humano
 não existe engano
 todos são iguais.
 O pinto dentro do ovo
 Aspirando um mundo novo
 Não deixa de beliscar
 Bate o bico tico tico
 Bate o bico, bate o bico
 Pra poder se libertar.³

Defendeu as eleições diretas com ideologia e avaliando o período ditatorial.

Ergueu a bandeira da reforma agrária, defendeu os sofrendores e os humildes, denunciou a ausência de políticas públicas para a infância e outras vítimas da exclusão social, como nos mostra o poema a seguir:

MENINO DE RUA

Menino de Rua, garoto indigente,
 Infante Carente,
 Não sabe onde vai
 Menino de Rua, assim maltrapilho
 De quem tu és filho
 Onde anda o teu pai?

Tu vagas incerto não achas abrigo
 Exposto ao perigo
 De um drama de horror
 É sobre a sarjeta que dormes teu sono,
 No grande abandono
 Não tens protetor

Meu Deus! Que tristeza! Que vida esta tua
 Menino de Rua,

³ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré – Digo e não peço segredo”, de Luiz Tadeu Feitosa. Fortaleza – CE: Acesso Produções Culturais Ltda., 2001, p. 85-86.

Tu andas em vão
 Ninguém te conhece, nem sabe o teu nome
 Com frio e com fome
 Sem roupa e sem pão

Ao léu do desprezo dormes ao relento
 O teu sofrimento
 Não posso julgar,
 Ninguém te auxilia, ninguém te consola,
 Cadê tua escola,
 Teus pais teu lar?

Seguindo constante teu duro caminho
 Tu vives sozinho
 Não és de ninguém
 Às vezes pensando na vida que levas
 Te ocultas nas trevas
 Com medo de alguém

Assim continuas de noite e de dia
 Não tens alegria
 Não cantas nem ri (sic)
 No caos de incerteza que o seu mundo encerra
 Os grandes da terra
 Não zelam por ti

Teus olhos demonstram a dor, a tristeza,
 Miséria, pobreza
 E cruéis privações
 E enquanto estas dores tu vives pensando,
 Vão ricos roubando
 Milhões e milhões

Garoto eu desejo que em vez deste inferno
 Tu tenhas caderno
 Também professor
 Menino de Rua de ti não me esqueço
 E aqui te ofereço
 Meu canto de dor ⁴

Cristão devotado, conhecedor dos ensinamentos da Palavra de Deus, Patativa do Assaré testemunhava sua fé, seus valores e ideais, cantando em defesa da dignidade humana dos injustiçados, filhos preferidos do Deus que veio ao mundo para saciar a sede de justiça do seu povo.

⁴ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré – Antologia Poética”, de Gilmar de Carvalho. 5 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2007, p. 307.

Patativa se dizia um poeta popular por não ter estudado literatura erudita. Apesar de escolher a linguagem coloquial, fez poemas eruditos nos moldes clássicos, leu muitas obras do Romantismo brasileiro e se identificava com Castro Alves, a quem ele chamava de gênio, tendo em vista o peso do caráter social de suas poesias.

Nas potenciais palavras de Feitosa (2001, p. 9):

[...] Patativa do Assaré não precisa do aval da erudição para ser tão imortal quanto os eruditos. Também não precisa estar atrelado à sua linguagem “matuta” para ser fiel às suas origens. Patativa está além dessas separações arbitrárias entre a cultura erudita e a cultura popular. Ele é simplesmente universal. É um mito, é detentor de uma obra magistral, de uma lucidez extraordinária e é, sem dúvida, o “cearense do milênio”.

Foi um poeta feliz, bem humorado, tímido, prudente, astuto, simples, discreto, sóbrio e intenso. Gostava de fazer rimas para cantar sua história de vida, que não era apenas sua, mas era também compartilhada com o seu povo do Nordeste, de todas as épocas, a quem ele sempre defendia com a mansidão de sua voz através de um verso clássico, sábio e verdadeiro: “Nordestinos sim, nordestinados não”.

Verifica-se em Carvalho (2007, p. 15) que:

Patativa que se sustenta na voz, fluida como um curso d’água, a fonte patativana que ele cultivou, como semente e que brotou, vigorosa, de sua Serra de Santana, onde mais de vinte poetas articulam uma polifonia que traz sua marca. Uma poesia compreendida como expressão estética e política, tradicional porque vinda de tempos ancestrais, de camadas remotas e superpostas da memória.

São poemas que dialogam com diferentes contextos e que, a depender da realidade abordada, possuem diferentes significados. Carvalho (2007, p. 12-13) afirma que: “Poemas ele os tem de sobra e qualidade é o que não lhe falta. Seus poemas se articulam como uma rede, uma imaginária teia ou uma engrenagem em que cada peça cumpre uma finalidade e uma função”. Revelam a sua percepção sobre o sentido existencial transformada em inspiração.

O poeta de Assaré, dotado de uma genialidade excepcional, compunha e preservava todas as suas composições na memória. Segundo Carvalho (2007, p. 327),

“A poesia de Patativa brota com o vigor de um pé de milho que ele roçava, em sua Serra de Santana”. Suas obras, inicialmente oral e posteriormente escrita, foram impressas e publicadas para que a posteridade, e não apenas seus contemporâneos, também bebesse dessa fonte criativa que pelo alto valor literário jamais poderia se perder na seara do esquecimento.

Ele é o grande ícone e a principal referência de todos os poetas populares cearenses que marcaram a nossa história. Essa conquista foi o resultado de uma poesia que reflete uma visão de mundo extremamente humana na abordagem crítica dos temas que marcam a sociedade.

Patativa do Assaré abriu os olhos a este mundo no dia 5 de março de 1909, numa casa muito simples localizada na Serra de Santana, zona rural do município cearense de Assaré, distante 18 km da cidade. Foi o segundo filho do casal Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, que deu ao menino o nome de Antônio Gonçalves da Silva.

O próprio Patativa falou do seu nascimento em poesia:

Foi em mil e novecentos
e nove que vim ao mundo
meus pais naqueles momentos
tiveram prazer profundo.⁵

A vida do pequeno Antônio não foi diferente da vida dos seus conterrâneos. Na medida em que crescia ia sendo inserido na labuta de agricultor e repetindo a mesma história simples, pacata e anônima: casar, construir uma família e criá-la com o já conhecido esforço no enfrentamento das dificuldades comuns aos pais de família daquele lugar. Embora toda essa expectativa tenha se cumprido, este percurso foi surpreendentemente emoldurado por uma trajetória marcada pela encantadora poesia popular sertaneja.

O poeta pássaro aprendeu a voar, cantou suas vivências, encantou milhares de ouvintes, despertou a admiração de brasileiros e estrangeiros, cativou inúmeras

⁵ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré”, de Gilmar de Carvalho. 2 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 7.

amizades, fez sucesso, mas nunca deixou seu ninho, o aconchego do seu lar, o carinho da família, o cheiro de mato das suas origens, alimento para a alma e fonte de inspiração permanente para novas criações. Segundo Carvalho (2000, p. 12), “O menino teve um diferencial que ajuda a compreender sua altivez, sua dignidade e sua preocupação social: era filho de pequenos proprietários rurais”.

A primeira grande dificuldade que a vida lhe impôs deu-se aos quatro anos de idade, quando ficou cego de um olho em decorrência de uma doença popularmente chamada de dor-d’olhos.

Antônio Gonçalves da Silva ficou órfão de pai aos oito anos de idade. Fato que o fez sentir, além da dor e da tristeza provocada pela morte, ainda mais pesadamente o chamado da responsabilidade prematura para o trabalho agrícola, como a única forma de garantir a sobrevivência da mãe e dos irmãos mais novos, cumprido com dedicação e zelo, conciliando com a poesia, até os setenta anos. Era um dever ajudar na criação dos irmãos mais novos. Desde então, todo ano plantava sua rocinha. Sua resignação pode ser comprovada pelos seguintes versos:

Eu venho dêrne menino,
dêrne muito pequenino,
cumprindo o belo destino,
que me deu Nosso Senhor. ⁶

Viver na Serra de Santana sempre foi motivo de realização e felicidade para Patativa. Fosse para descansar, contemplar a natureza, compor seus versos, ler com a filha Inês, reencontrar os familiares ou palestrar com os amigos. Esse vínculo afetivo indestrutível nasceu com a morte de seu pai, se fortaleceu ao longo da sua vida e foi o principal responsável pela temática da saudade em seus versos.

Sobre a Serra, Carvalho (2000, p. 18-19) afirma que: “Ela cristaliza não apenas o paraíso, mas uma concepção de terra partilhada, um ideal solidário, de uma comunidade cristã, que se alia a um socialismo utópico, na explicação do mundo”. Para o menino Patativa a Serra era o mundo. Era tudo que ele conhecia. Diante dos seus olhos o lugar era muito grandioso com abundantes matas verdes e densas.

⁶ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré”, de Gilmar de Carvalho. 2 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 10.

Estudou muito pouco. Foi à escola aos doze anos, mas não permaneceu por mais que seis meses. Apesar de não retornar aos estudos, sempre gostou de ler as obras de Castro Alves, Guimarães Passos, José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Drummond, Olvao Bilac e Camões, sobre quem fez alguns versos.

Aqui de longínqua serra
de Camões o que direi?
Quer na paz ou quer na guerra
que ele foi grande eu bem sei
exaltou a sua terra mais do que seu próprio rei
e por isso é sempre novo no coração do seu povo
e eu, que das coisas terrestres tenho bem poucas noções
porque não tive dos mestres as preciosas lições
só tenho flores silvestres pra coroa de Camões
veja a minha pequenez ante o bardo português. [sic] ⁷

Com a força da tradição oral típica da cultura popular, foi exímio autodidata na lida com as letras. Aprendeu lendo e memorizava tudo que lia.

As opções de diversão eram quase inexistentes. Como ocorria em praticamente todo o interior nordestino, elas se resumiam aos “serões”, reuniões familiares prestigiadas por parentes, vizinhos e amigos, onde os folhetos de cordel eram lidos, as novidades locais e regionais se faziam conhecer e as pelejas eram executadas. Foi nesses encontros que o menino Antônio encontrou a literatura.

Todo aquele clima artístico-festivo deslumbrava o pequeno Patativa, que gostava muito de poesia, especialmente da criatividade inventiva dos folhetos de cordel e das pelejas. Era um novo horizonte que se descortinava diante das suas limitações visuais, certamente compensadas por capacidades outras ainda a serem descobertas e reveladas. Patativa do Assaré (2011, p. 15) afirma: “[...] onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los”.

Aos poucos, o menino foi percebendo sua habilidade, ainda tímida, de improvisar alguns versos e num processo de aprimoramento foi mergulhando neste universo. Também sentiu a necessidade de se aventurar na musicalidade das violas de repente e

⁷ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré – Digo e não peço segredo”, de Luiz Tadeu Feitosa. Fortaleza – CE: Acesso Produções Culturais Ltda., 2001, p. 22.

nesta arte amadurecer. Era o que estava faltando para o despertar do talento daquele que viria a ser o reconhecido poeta popular Patativa do Assaré.

Feitosa (2001, p. 35) revela as palavras do próprio Patativa no fragmento de uma entrevista:

Quando eu ouvi alguém ler um folheto de cordel pela primeira vez, aí eu fiquei admirado com aquilo, mas no mesmo instante eu pude saber que eu também poderia dizer em versos qualquer coisa que eu quisesse, que eu visse, que eu sentisse [...]. Comecei a fazer versinhos desde aquele tempo. Sim, a partir do cordel. Porque eu vi o que era mesmo poesia. Aí, dali comecei a fazer versos. Em todos os sentidos. Com diferença dos outros poetas, porque os outros poetas fazem é escrever. E eu não. Eu faço é pensar e deixo aqui na minha memória. [...] Aí, quando eu peguei o livro de versificação de Olavo Bilac e Guimarães Passos, aí eu melhorei muito mais.

Quando adolescente, entre 13 e 14 anos, começou, despretensiosamente, a fazer versos engraçados sobre fatos comuns e festas populares. Aos 16 anos, com a aprovação da mãe, comprou uma viola com o dinheiro oriundo da venda de uma ovelha. Embora quisesse apenas exercitar o improviso e animar as horas vagas, esse foi o marco inicial da carreira de Patativa do Assaré, que começou a se apresentar e foi se tornando conhecido. Passou então a receber convites para apresentações nos “serões”, aniversários e casamentos das adjacências. Ressaltamos que Patativa nunca pretendeu ganhar dinheiro com a sua poesia.

Entre o trabalho na roça e as apresentações que se iniciavam, a família Gonçalves da Silva recebeu a visita de um parente próximo que residia na região Norte, mas natural de Assaré. Cazuzinha, para os íntimos. Mas seu nome de valor civil era José Alexandre Montoril. Encantado com os versos de Patativa, que já tinha 20 anos de idade, o primo materno e visitante o convidou insistentemente para conhecer o Estado do Pará. A mãe de Antônio, resistente à ideia, só se convenceu do contrário diante do compromisso de que seu filho em breve voltaria.

A viagem cumpriu o seguinte roteiro: Assaré – Crato – Fortaleza – Belém. O percurso de Crato a Fortaleza foi de trem, e o de Fortaleza a Belém foi de barco.

Carvalho (2000, p. 20) mostra que:

Antônio chegou a Belém fazendo versos bem-humorados e provocado pelo jornalista cratense José Carvalho de Brito, aí radicado e tabelião de um cartório, foi capaz de lhe dar uma resposta afiada. Perguntou-lhe Carvalho: “Você que agora chegou / do sertão do Ceará / me diga que tal achou / a cidade do Pará?” Patativa não se fez de rogado: “Quando eu entrei no Pará / achei a terra maió / vivo debaixo de chuva / mas pingando de suó!”.

Também conheceu Macapá, se apresentou em muitos lugares com os também nordestinos Rufino Galvão, Antônio Merêncio e Francisco Chapa, além de encontrar outros nordestinos que buscavam prosperidade no Norte e conhecer muita gente. A imagem que Antônio Gonçalves da Silva deixou nos lugares por onde passou durante a viagem foi de um poeta jovem, bom e autêntico. Retornou a sua terra e a sua rotina camponesa depois de cinco meses ausente, agora alcunhado definitivamente por José Carvalho de Brito como o Patativa do Assaré.

No livro Patativa do Assaré – 100 Anos de Poesia encontramos a seguinte explicação: “José Carvalho de Brito comparava a poesia espontânea de Antônio Gonçalves da Silva à pureza do canto da patativa, pássaro do Nordeste. Foi assim que nasceu o pseudônimo de Patativa”. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2009, p. 7).

A ave patativa é bem pequena e possui duas cores. Azul por cima e branca na frente. O bico é curto e grosso. Geralmente encontrada em árvores frondosas, seu cantar confunde-se com o canto de vários passarinhos.



Figura 2 – Ave Patativa

Fonte: <http://www.wikiaves.com.br/625833&t=s&s=11655&tag=FOTO>

Na volta do Pará, Patativa do Assaré passou em Fortaleza onde conheceu a filha do poeta Juvenal Galeno, Doutora Henriqueta Galeno, a quem entregou uma carta de apresentação escrita por José Carvalho de Brito, cantou um pouco e ganhou o livro “Folhetim de Silvano”, de autoria do pai da moça.

Casou em 1936 com Belarmina Paes Cidrão, sua parenta e companheira de toda a vida, a quem chamava carinhosamente de Belinha, constituindo uma prole de sete filhos: três mulheres, denominadas Miriam, Lúcia e Inês, e quatro homens, denominados Afonso, Pedro, Geraldo e João. Dona Belinha era muito boa e paciente aos olhos do marido que sobre ela escreveu assim:

Quem é esta mulher, de média altura
que mesmo tendo seu cabelos brancos
andando firme com os passos francos
tudo na casa resolver procura?
Quem é essa mulher sempre a cismar
silenciosa, simples e modesta
que não indo à igreja para a festa
vive constante no seu pobre lar?
(...) Esta dona mostrando na feição
que deseja dizer alguma cousa
é a mãe de meus filhos, minha esposa
é dona Belarmina Paes Cidrão.
É minha esposa, minha sempre minha
inseparável, doce companhia
por questão de beleza e simpatia
eu troquei Belarmina por Belinha.
(...) se ela reza, contrita, é quase pia
e na igreja comunga e se confessa
vou pedir-lhe que faça uma promessa
para a gente morrer no mesmo dia.⁸

Com a fundação da Rádio Araripe, na cidade do Crato, na década de 50, Patativa começou a declamar seus poemas também nesse meio popular de comunicação. Toda segunda-feira, por ocasião da famosa feira do Crato, grande centro comercial do Cariri naquela época, lá estava o poeta a participar da programação ecoando seu canto nos mais distantes recantos do vale através das ondas do rádio.

Carvalho (2000, p. 35) afirma que:

⁸ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré – Digo e não peço segredo”, de Luiz Tadeu Feitosa. Fortaleza – CE: Acesso Produções Culturais Ltda., 2001, p. 90-91.

Foi em uma dessas manhãs de feira, que o “cratense” (natural de Araripe) José Arraes de Alencar, filólogo e funcionário do Banco do Brasil, radicado no Rio de Janeiro, ouviu um poema no programa apresentado por Teresinha Siebra. Gostou muito e quis saber de quem se tratava: “de um poeta de Assaré, chamado Patativa”, foi a resposta.

Após conhecer pessoalmente o poeta, José Arraes propôs a Patativa publicar um livro de poesias comprometendo-se a negociar os custos, já que o poeta deixou claro que não tinha condições financeiras para tanto. Moacir Mota, colega de José Arraes, começou a datilografar os poemas, toda segunda-feira, quando Patativa estaria na feira do Crato, a fim de preparar, com a maior brevidade possível, a coletânea de textos que comporia o futuro livro *Inspiração Nordestina*, lançado em 1956.

Carvalho (2000, p. 36) se posiciona:

A poesia de Patativa ganhava novas possibilidades de leitura, serviria de matriz para outras criações e teria sua permanência assegurada, superada a fugacidade da voz. De Assaré para o mundo, era uma questão de (pouco) tempo.

O poeta de Assaré ficou conhecido nacionalmente em meados dos anos 1960 com a música *Triste Partida* gravada na voz de Luiz Gonzaga, a qual se tornou um grande sucesso. Segundo Luiz Tadeu Feitosa (2001, p. 43), “É como que um hino nordestino viu?”. Desde então, se tornaram amigos e o Rei do Baião gravou outras músicas de Patativa, assim como outros cantores também o fizeram como foi o caso de Raimundo Fagner.

Segundo Feitosa (2001, p. 41-42), ao entrevistar Patativa, o poeta relatou o seguinte:

[...] Luís Gonzaga foi à Paraíba e ligou o rádio dele no carro, que tava na Borborema [rádio Borborema], Zé Gonçalves, um grande cantador, cantando “A Triste Partida”. Aí Luís disse que ficou maravilhado. Ficou mesmo encantado com aquele poema, com a retirada de nordestino pra São Paulo. Assim que chegou lá, foi atrás dele. “Sim, é a “A Triste Partida”. Todos nós cantadores cantamos ela, mas ela é do Patativa do Assaré”. Aí foi que ele veio à minha procura. Queria até comprar e u disse a ele que meu mundo era a minha poesia, minha família e u não vendia direito autoral por preço nenhum. Ele disse: “Então vamos fazer

um outro negócio: assim você não tá vendendo. É uma parceria. No disco consta você como autor e eu como cantor. [...] Eu criei na minha mente, porque na década de 50, a vida era aquela. O próprio motorista não sabia que dia chegaria em São Paulo, viu? Então, aqueles flagelados, procurava a vida lá pelo sul. Aí eu criei “A Triste Partida”, retratei na minha mente aquela família fazendo as experiências do SERTANEJO e dando tudo negativo, negativo. Eu já fiz de propósito para pra poder fazer a viagem...

Patativa e Luiz Gonzaga se conheceram na cidade de Crato-CE, localizada estrategicamente próximo de Assaré-CE, onde morava Patativa, e de Exú-PE, cidade natal de “Seu Lua”. Este propôs a compra da música Triste Partida, mas Patativa, apesar de admirá-lo, não aceitou, permitindo a gravação no ano de 1964. Segundo Feitosa (2001, 72), “[...] os cantores poderiam ganhar dinheiro, fazer o que pudesse, mas contanto que não obscurecesse o autor da letra que era Patativa do Assaré [...]”. O poeta achava que a riqueza maior seria apenas a divulgação da sua poesia criativa e não fazer comércio.

Gradativamente, todos os violeiros, menos conhecidos ou mais famosos como Rolando Boldrin foram se apresentando em outras rádios, cujos repertórios contavam com a música “Triste Partida”, impulsionando ainda mais a carreira de Patativa do Assaré. Era a música mais solicitada.

A parceria com o cantor cearense Raimundo Fagner resultou na gravação de outro grande sucesso de Patativa em 1980. Trata-se da canção “Vaca Estrela e Boi Fubá”. Esteve ao lado de Fagner em importantes apresentações pelo Brasil.

Outros artistas também interpretaram músicas da autoria de Patativa do Assaré, tais como: Abidoral Jamacaru, Joãozinho do Exú, Alcymar Monteiro, a dupla sertaneja Pena Branca e Xavantinho e Sérgio Reis.

Segundo Carvalho (2000, p. 41), “Em 1970, a trajetória de Patativa ganhou um grande impulso com a publicação de Novos Poemas Comentados [...]”. Todos os poemas deste livro eram de Patativa, mas os comentários eram de J. de Figueirêdo Filho.

Foi para Fortaleza pela primeira vez por intermédio de Filgueira Sampaio, importante folclorista que abriu portas para Patativa se apresentar na capital cearense e o incluiu no livro ABC do Folclore.

Em 1978, o livro mais emblemático de Patativa do Assaré, “Cante lá que eu canto cá”, foi lançado pela Editora Vozes. Com várias edições, este foi o livro que inseriu o poeta nas leituras do universo intelectual e dilatou seu público.

No ano seguinte, lançou o disco Poemas e Canções. Sua primeira obra musical. Seu segundo disco viria em 1981, com o título de “A Terra é Naturá”.

Rosemberg Cariri produziu um super-8 sobre Patativa, no ano de 1979. Em 1984, aliou-se a Jefferson de Albuquerque Jr. para produzir o filme Um Poeta do Povo. Daí então foram surgindo outros vídeos e animações sobre o poeta e sua poesia.

Em 1988 foi lançado o livro Ispinho e Fulô. Na sequência temos o lançamento dos discos Canto Nordestino e 80 Anos de Luz, além do livro Balceiro.

A Secretaria de Cultura e Desporto do estado do Ceará lançou 13 folhetos de cordel de Patativa, no ano de 1993. Neste mesmo ano, participou de programas televisivos como Som Brasil, Chacrinha, Domingão e a novela Renascer. Também foi capa de revistas de circulação nacional, como a Revista Já e a Revista Ilustrada.

No ano seguinte, participou do programa de televisão Jô Soares Onze e Meia, publicou o livro “Aqui tem Coisa” e lançou o disco 85 Anos de Poesia.

Pelo conjunto de sua obra, tornou-se Doutor Honoris Causa de várias universidades, tais como: URCA – Universidade Regional do Cariri, em 1989; UECE – Universidade Estadual do Ceará e UFC – Universidade Federal do Ceará, em 1999; Universidade Tiradentes, de Sergipe, em 2000; UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2005.

Também recebeu outras tantas homenagens, prêmios e títulos, dentre os quais destacamos: Título de Cidadão de Fortaleza; Medalha da Abolição; Amigo da Cultura; deu nome ao Centro Acadêmico do Curso de Letras da UFC, à rodovia que liga as cidades cearenses de Assaré à Antonina do Norte, à adutora de abastecimento de água, à rádio comunitária e à escola da sua cidade; Prêmio de Cultura Popular, do Ministério da Cultura; Medalha José de Alencar; Exposição De um Pinga de Água um Oceano de Rimas, na III Feira do Livro de Fortaleza; etc.

Por ocasião dos 90 anos do poeta, o Jornal “O Povo” publicou um caderno especial sobre Patativa e na sua cidade natal, foi inaugurado o Memorial Patativa do Assaré, sobre o qual ele escreveu: “Conheço que estou no fim / e sei que a terra me

come / mas fica vivo o meu nome / para os que gostam de mim” (FEITOSA, 2001, p. 83).

O reconhecimento de Patativa chegou ao auge com sua inclusão em livros didáticos como “Um Certo Planeta Azul”, de Luiz de Teodoro; na coletânea Brasil Bom de Bola, onde seu poema foi ilustrado por fotografias de Tiago Santana; na antologia Letras ao Sol, da Fundação Demócrito Rocha e na Antologia Nordestina, da Fundação Joaquim Nabuco.

Foram parceiros de Patativa nas cantorias sertão afora: João Alexandre, Anacleto Dias, Miceno Pereira, Vicente Grangeiro e Andorinha.

Mesmo conquistando um espaço cada vez maior na indústria cultural, Patativa do Assaré não abriu mão da sua modéstia pelos encantos da fama e do sucesso.

[...] o sucesso de Patativa está na métrica, no ritmo e na rima, que fluem com a naturalidade com que enuncia seu canto. O que ele diz é transcrito para o papel, mas continua fiel aos códigos de transmissão oral. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2009, p. 8).

Patativa do Assaré cerrou os olhos a este mundo no dia 8 de julho de 2002 deixando uma profunda herança literária para estudiosos acadêmicos brasileiros e estrangeiros da poesia popular. Ele é estudado na Sorbonne através da disciplina Literatura Popular Universal.

Sobre a morte, Patativa se dizia preparado e compôs os seguintes versos:

Morte, você é valente
 O seu poder é profundo
 Quando eu cheguei neste mundo
 Você já matava gente
 Eu guardei na minha mente
 Sua força e seu vigor
 Porém lhe peço um favor
 Para ir ao campo santo
 Não me faça sofrer tanto
 Morte, me mate sem dor!⁹

⁹ Trecho retirado do livro “Patativa do Assaré – Digo e não peço segredo”, de Luiz Tadeu Feitosa. Fortaleza – CE: Acesso Produções Culturais Ltda., 2001, p. 31.

4.3. A sequência didática básica

Elaboramos para este trabalho uma proposta de sequência didática básica sobre letramento literário para o 9º Ano do Ensino Fundamental.

Privilegiamos a literatura de cordel do poeta popular cearense Patativa do Assaré, a partir dos fundamentos discutidos por Rildo Cosson no livro *Letramento Literário – Teoria e Prática*, segundo o qual devemos seguir quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Nossa expectativa é de que os adolescentes recebam essa proposta com entusiasmo, especialmente na etapa inicial de motivação e, conseqüentemente, nas demais, interagindo de forma criativa ao longo das atividades.

O letramento literário em sala de aula exige preparação do professor para que este utilize as ferramentas e as estratégias adequadas no intuito de também preparar os alunos para juntos alcançarem o fim desejado. É na etapa de motivação em que os alunos poderão adentrar na proposta de interação com o texto. Cosson (2014, p. 54) nos alerta: “[...] O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.

A segunda etapa, denominada por Rildo Cosson de “introdução”, é o momento de apresentar a vida e a obra de Patativa do Assaré aos alunos. Aqui, o professor deve falar da obra e da sua importância para justificar a escolha. Cosson (2014, p. 61) nos lembra que: “[...] a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

Na etapa seguinte, dedicada à leitura, o autor considera fundamental o acompanhamento da leitura, focalizando aquilo que está dito para o leitor e não as intenções do autor ao escrever a obra. Cosson (2014, p. 62) afirma que: “[...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

A quarta e última etapa é voltada para a interpretação, onde Rildo Cosson sugere dois momentos: um interior e outro exterior.

Cosson (2014, p. 65) reflete que:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Na sala de aula a interpretação se dá inicialmente de maneira individualizada, porém o professor deve intervir para fazer com que os alunos a compartilhem e a ampliem. Assim, eles poderão entender que fazem parte de um grupo e que esse compartilhamento enriquece, fortalece e dilata as visões extraídas das leituras. Esse é o caminho para que a turma e, conseqüentemente, toda a escola se torne uma comunidade leitora.

Todo esse processo deve ser organizado, mas não impositivo. A capacidade mediadora do professor é essencial para equilibrar as discussões. Não há apenas uma interpretação possível, mas nem toda interpretação faz sentido. Os limites devem ser baseados na coerência da leitura a partir do registro do que foi lido.

Cosson (2014, p. 68) testemunha que:

[...] O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Ressaltamos que apesar da proposta de sequência didática básica que a seguir será apresentada ser destinada a uma turma específica, não é algo fixo, engessado, inflexível. É possível, sim, fazer adaptações, inclusive para outros anos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, considerando as especificidades da escola, do professor e dos alunos.

4.4. Proposta de intervenção: Sequência didática básica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

Literatura de Cordel

Poesia do povo, poesia de PATATIVA DO ASSARÉ.

ANO: 9º do Ensino Fundamental.

DURAÇÃO: 4 semanas.

JUSTIFICATIVA:

Esta sequência de atividades se constitui numa proposta para o letramento literário em sala de aula, a partir da literatura de cordel do poeta popular cearense Patativa do Assaré.

As atividades propostas nesta sequência contemplam a interatividade por meio de diversas leituras, da compreensão de poemas e da produção textual, estabelecendo um diálogo entre o cordel e outras formas de expressão, tais como: música, teatro, vídeo e arte plástica.

Esperamos que os alunos despertem para a valorização da cultura popular brasileira, nutrindo profundo respeito pela poesia de cordel.

OBJETIVOS:

- Desenvolver habilidades de leitura, frente à real e urgente necessidade de reduzir e/ou superar os déficits de compreensão leitora.
- Explorar as temáticas, o imaginário popular, marcas do sertanejo e do sertão.
- Contribuir com a formação dos alunos em leitores críticos, capazes de entender as linhas e as entrelinhas dos textos, dominando um bom nível de interpretação.
- Incentivar a leitura por meio do cordel.
- Contemplar a aprendizagem da estrutura e da função poética do folheto de cordel, educando os alunos para a oralidade e para a leitura mais proficiente. Motivar o estudante a praticar a leitura e a escrita.
- Despertar o senso crítico dos alunos, bem como sua capacidade de observação da realidade social, histórica, política e econômica, principalmente na região Nordeste.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS – ATITUDINAIS – PROCEDIMENTAIS:

- Atitudes de escuta de textos, compreendendo seus possíveis significados e mensagens.
- Características dos textos poéticos (versos, estrofes, metro, rima...);
- Leitura com o propósito de se aprofundar mais sobre o gênero.
- Linguagem formal e informal
- Linguagem oral, escrita e visual;
- Marcadores temporais.
- Produção de texto
- Produção escrita de cordéis;
- Leitura de imagens;
- Variação linguística.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Notebook, data show, Cd com músicas e vídeos, caderno, folha de ofício, material para oficina de xilogravura (isopor, tinta, rolo), cópias dos poemas de Patativa do Assaré, cartolinas e pincéis.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

1ª. Semana – 1º dia – 2h/a

ATIVIDADE 1: Inicia-se com uma explicação sobre a origem histórica da literatura de cordel, suas características e seus principais representantes, trazendo para a turma exemplares da literatura de cordel e xilogravuras. Acionam-se os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática a ser trabalhada.

ATIVIDADE 2: Análise do cordel de Patativa do Assaré “Vaca Estrela e Boi Fubá” – indicado e reproduzido abaixo. Ressaltar o vínculo do poeta com sua terra natal e suas origens. Fazer a leitura do poema com a turma e depois cantá-lo (faixa 3 do CD Viva

Patativa, gravado por cantores cearenses e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GdDuu0fzPs4>

ATIVIDADE 3: Exploração de aspectos referentes aos detalhes ortográficos, palavras desconhecidas dos alunos, noções de métricas e rimas, e nomes dados às estrofes de acordo com características específicas (ex: quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros).

VACA ESTRELA E BOI FUBÁ
Patativa do Assaré

Seu dotô me de licença
Pra minha história contá
Hoje eu tô na terra estranha
E é bem triste o meu pená
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá
Eu tinha cavalo bom
Gostava de campeá
E todo dia aboiava
Na porteira do currá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Eu sou fio do nordeste
Não nego o meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tangeu de lápra cá
Lá eu tinha o meu gadinho
Não é bom nem imaginá
Minha linda vaca Estrela
E o meu belo boi Fubá
Quando era de tardezinha
Eu começava a aboiá

Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Aquela seca medonha
Fez tudo se trapaiá
Não nasceu capim no campo
Para o gado sustentá
O sertão esturricô, fez os açude secá
Morreu minha vaca Estrela
Se acabou meu boi Fubá
Perdi tudo quanto eu tinha

Nunca mais pude aboiá
Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Hoje nas terra do sul
 Longe do torrão natá
 Quando eu vejo em minha frente
 Uma boiada passá
 As água corre dos oios
 Começo logo a chorá
 Lembro minha vaca Estrela
 E o meu lindo boi Fubá
 Com sodade do nordeste
 Dá vontade de aboiá
Ê, vaca Estrela, ô, boi Fubá

Texto disponível em:

<https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/893616/>

1ª. Semana – 2º dia – 2h/a

ATIVIDADE 4: Identificação de elementos da narrativa.

Retomar a aula anterior, cantando o poema “Vaca Estrela e Boi Fubá”.

Após a leitura e compreensão do poema “Vaca Estrela e Boi Fubá” os alunos farão um trabalho de identificação dos elementos da narrativa. Pergunte aos alunos: existe um narrador na história? Quem é o(a) protagonista, o(a) antagonista, os personagens secundários, o cenário onde se desenrola a ação, os pontos de virada e clímax da história? O tipo de linguagem usada pelo personagem? Depois da identificação destes elementos faça uma discussão sobre o enredo em si. A história propõe alguma lição ou ensinamento? O(a) protagonista aprendeu alguma coisa? Qual a situação ou atuação de cada personagem na história? A seca é um problema que envolve apenas a natureza ou é também um problema que envolve decisões políticas?

ATIVIDADE 5: Apresentar a vida de Patativa do Assaré por meio do filme de Ítalo Maia: “Patativa”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fstZOtriT80>.

Realizar roda de conversa sobre o que foi exibido no filme. Acrescentar outras informações da vida de Patativa do Assaré, por meio de slides ou tarjetas contendo fatos relevantes da vida do poeta.

ATIVIDADE 6: Propor aos alunos fazer uma pesquisa sobre o aboio, já que este tem um destaque especial na poesia “Vaca Estrela e Boi Fubá”. Trazer para a sala alguns aboios conhecidos e cantados na comunidade onde moram.

1ª. Semana – 3º dia – 2h/a

ATIVIDADE 7: Socializar os aboios que os alunos trouxeram de casa e levantar questões que trabalhem seus conhecimentos prévios sobre o aboio. Que canto é esse? Quem costuma cantá-lo? Em que situações?

ATIVIDADE 8: Leitura compartilhada do texto informativo sobre o aboio.

O aboio, típico no Nordeste do Brasil, é um canto sem palavras, entoado pelos vaqueiros quando conduzem o gado para os currais ou no trabalho de guiar a boiada para a pastagem.

É um canto ou toada um tanto dolente, uma melodia lenta, bem adaptada ao andar vagaroso dos animais, finalizado sempre por uma frase de incitamento à boiada: ei boi! boi surubim!, ei lá, boizinho!

Esteja atrás (no coice) ou adiante da boiada (na guia), o vaqueiro sugestiona o gado que segue, tranquilo, ouvindo o canto.

No sertão do Brasil é sempre um canto individual, entoado livremente, sem letras, frases ou versos a não ser o incitamento final que é falado e não cantado. Os que se destacam na sua execução são apontados como bons no aboio.

Existe também o aboio cantado ou aboio em versos que são poemas de temas agropastoris, de origem moura e que chegou ao Brasil, possivelmente, através dos escravos mouros da ilha da Madeira, em Portugal, país onde existe esse tipo de aboio.

Segundo Luís da Câmara Cascudo, o vocábulo “aboio” é de origem brasileira, sendo levado para Portugal, uma vez que lá aboio significava pôr uma boia em alguma coisa.

O aboio não é divertimento; é uma coisa séria, muito antiga e respeitada pelo homem do sertão.

Pode aboiar-se no mato, para orientar os companheiros dispersos durante as pegas de gado, sentado na porteira do curral olhando o gado entrar e guiando a boiada nas estradas. Serve para o gado solto no campo, assim como para o gado curraleiro e até para as vacas de leite, mas em menor escala, porque nesse caso não é executado por um vaqueiro que se preze e tenha vergonha nas ventas.

O escritor José de Alencar, no seu livro “O sertanejo”, diz do ritual do aboio: “Não se distinguem palavras na canção do boiadeiro; nem ele as articula, pois fala do seu gado, com essa linguagem do coração que enternece os animais e os cativa”.

Recife, 13 de junho de 2003. (Atualizado em 20 de agosto de 2009).

FONTES CONSULTADAS:

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [19--?].

ATIVIDADE 9: Exibição do Documentário: “O som do aboio” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WbNwz7wVLWA>

ATIVIDADE 10: Propor que os alunos produzam seus próprios aboios para serem expostos no Mural: “O som do aboio”. O professor divide a turma em duplas que deverão produzir aboios para serem apresentados à turma e expostos no mural. Aqui os alunos planejarão sua produção.

2ª. Semana – 1º dia – 2h/a

ATIVIDADE 11: O professor orienta a revisão e reescrita dos aboios produzidos pelos alunos, dando um tempo para que ensaiem.

ATIVIDADE 12: Exposição dos aboios produzidos no mural: “O som dos aboios” e apresentação de um mini-festival de aboios. Esta atividade deverá ser um ensaio para a Feira de Literatura Popular que acontecerá ao final da sequência de atividades.

ATIVIDADE 13: Distribuir o cordel “Casinha de Palha”, de Patativa do Assaré. Explicar aos alunos que a literatura de cordel apresenta uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários, etc.

Professor, comece a aula com a leitura rítmica do poema. Primeiro faça, você, a leitura em voz alta para os alunos. Peça aos mesmos que busquem, em seu próprio corpo, sons que possam acompanhar a leitura, tais como: bater palmas, bater as mãos nos braços e nas pernas, estalar os dedos e a língua, bater os pés, assobiar...

Cantar o poema “Casinha de Palha” com os alunos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMEgna3DM0E>

CASINHA DE PALHA **Patativa do Assaré**

Lá naquela casinha de palha
Rodeada de pé de fulô
Reina a face melhor dos meus sonhos
Foi lá onde nasceu meu amor
Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou
Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou

Se o palácio tem ouro e brilhantes
E outras joias de alto valor
Lá naquela casinha de palha
Reina a paz, alegria e amor
Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou
Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou

Na modesta casinha de palha
Reina a santa bênção do Senhor
Ela é a maior testemunha
Do meu tempo feliz que passou
Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou

**Eu não dou a casinha de palha
No palácio do imperador
Eu não dou, eu não dou, eu não dou**

ATIVIDADE 14: Após a leitura rítmica realize um Debate Oral: Qual o tema desse poema? De que fala Patativa do Assaré? O que o autor nos diz nesses versos: “Eu não dou a casinha de palha / no palácio do Imperador”? O que tem na casa citada por Patativa?

Revelar aos alunos a humildade de Patativa e sua resistência à cultura do ter, prevalecendo a importância do ser e do fortalecimento dos vínculos familiares.

ATIVIDADE 15: Leia estes versos de Patativa do Assaré, na forma de acróstico:

Posso dizer que cantei
Aquilo que observei
Tenho certeza que dei
Aprovada a relação
Tudo é tristeza e amargura
Indigência e desventura
Veja, leitor, quanto é dura
A seca no meu sertão.

Patativa do Assaré. ABC do Nordeste flagelado. São Paulo, Hedra, 2001.

- a) O que se observa de diferente nesse poema? Que recurso o autor utilizou?
- b) Como é chamado esse recurso poético?
- c) Do que falam esses versos?
- d) Que diferenças linguísticas podem ser observadas nesse poema, se comparado aos anteriores?

Observação: Se necessário, informar que **acróstico** é um recurso poético em que as letras iniciais dos versos formam uma palavra ou frase na vertical. Muitas vezes os acrósticos revelam um nome próprio. Os poetas populares usam muito o recurso do acróstico com o próprio nome para identificar seus textos. Assim, indicam que os cordéis expostos em espaços públicos, como feiras, são deles.

ATIVIDADE 16: Agora faça um acróstico com a palavra CASA. Nele você pode expressar como é a sua casa, assim como fez o poeta Patativa.

2ª. Semana – 2º dia – 2h/a

ATIVIDADE 17: Integração entre o texto e as imagens.

Nesta atividade serão discutidas e trabalhadas as ilustrações típicas dos folhetos, que são as xilogravuras. Disponibilize na sala um varal com vários folhetos para que os alunos possam apreciar as xilogravuras dos mesmos.

Depois que os alunos observarem um número significativo de xilogravuras, converse com eles 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 realista ou fantasioso... Atualmente, alguns folhetos já não usam as xilogravuras. Muitos artistas do nosso país são influenciados por esta produção

ATIVIDADE 18: Criar xilogravuras para o poema “Casinha de Palha”.

“A xilogravura é uma antiga técnica de impressão de figuras e textos através da madeira entalhada, o que funcionava como matriz para a transferência da imagem para o papel. O método é longo e exige muita atenção e paciência. Depois do entalhe na madeira, o desenho em relevo é pintado com uma tinta para impressão para poder ser transferido para o papel. Esta técnica é encontrada no nordeste brasileiro, como parte da arte e da cultura”.

Texto disponível em:

http://obviousmag.org/archives/2014/03/xilogravura_passo_a_passo.html

Retomar o poema estudado na aula anterior. Dividir a turma em grupos e definir uma estrofe do poema para cada grupo. O professor de Artes pode se engajar nesta atividade. As xilogravuras podem ser feitas com isopor, seguindo as instruções seguintes:

XILOGRAVURA COM ISOPOR

Materiais

1. Bandeja de isopor (aquela que vem com alimentos no supermercado)
2. Folhas de papel colorido
3. Rolo de pintura pequeno
4. Lápis preto
5. Tesoura sem ponta
6. Tinta guache de diversas cores

Passos:

1. Recorte as bordas da bandeja, pois você só vai usar a parte plana. Algumas já não têm as abas, fica mais fácil!
2. Peça para os alunos desenharem forçando o lápis até afundar o isopor. Cuidado se for escrever, pois as letras ficam invertidas.
3. Ajuste as bordas da placa, para que o desenho fique com uma moldura bonita depois de estampado.
4. Escolha a cor da tinta e passe com o rolinho na placa de isopor, cobrindo bem toda a superfície.
5. É a hora de virar o isopor na folha de papel e fazer pressão sobre a placa para transferir o desenho.
6. Retire o isopor com cuidado para não borrar o desenho. Espere secar e está pronto!

Texto disponível em:

http://obviousmag.org/archives/2014/02/tecnica_de_como_fazer_xilogravura_com_isopor.html

*Esta produção também deverá ser exposta na Feira de Literatura Popular.

2ª. Semana – 3º dia – 2h/a

ATIVIDADE 19: Leitura de imagens.

Apresentar para a turma as imagens da “Casinha de Palha”, de Patativa do Assaré. Pode ser por meio de slides ou impressão.



Figura 3 – Patativa do Assaré na Serra de Santana

<http://iderval.blogspot.com.br/2014/09/cunversa-de-matuto-patativa-do-assare.html>



Figura 4 – Casa de palha de Patativa do Assaré na Serra de Santana

<https://visiteassare.wordpress.com/2013/11/19/casa-do-poeta-na-serra-de-santana/casa-patativa-do-assare-chapada-do-araripe-ceara-13/>



Figura 5 – Patativa do Assaré na Serra de Santana

<http://www.forroemvinil.com/patativa-do-assare-2/>

ATIVIDADE 20:

- 1) Olhe detalhadamente para esta imagem. Anote cinco palavras que a identifiquem:



Figura 6 – Casa de palha de Patativa do Assaré na Serra de Santana

- 2) Agora, a partir das palavras acima, crie um pequeno poema para a imagem utilizando as palavras.

ATIVIDADE 20: Em duplas ou trios, partindo do tema “Casinha de Palha”, os alunos devem fazer fotografias com câmeras ou celulares. Os componentes do grupo fotografarão casinhas de taipas existentes na comunidade e selecionarão as fotos que considerarem mais expressivas para organização de um painel fotográfico que também deverá ser exposto na Feira de Literatura Popular.

3ª. Semana – 1º dia – 2h/a

ATIVIDADE 21: Retomar com alunos os poemas estudados durante as duas semanas. Declamar, cantar os poemas e rever as características do Cordel. Apresentar mais um poema de patativa do Assaré: “Eu quero”.

**EU QUERO
Patativa do Assaré**

Quero um chefe brasileiro
Fiel, firme e justiceiro
Capaz de nos proteger

Que do campo até à rua
 O povo todo possua
 O direito de viver

Quero paz e liberdade
 Sossego e fraternidade
 Na nossa pátria natal
 Desde a cidade ao deserto
 Quero o operário liberto
 Da exploração patronal

Quero ver do Sul ao Norte
 O nosso caboclo forte
 Trocar a casa de palha
 Por confortável guarida
 Quero a terra dividida
 Para quem nela trabalha

Eu quero o agregado isento
 Do terrível sofrimento
 Do maldito cativo
 Quero ver o meu país
 Rico, ditoso e feliz
 Livre do jugo estrangeiro

A bem do nosso progresso
 Quero o apoio do Congresso
 Sobre uma reforma agrária
 Que venha por sua vez
 Libertar o camponês
 Da situação precária

Finalmente, meus senhores,
 Quero ouvir entre os primores
 Debaixo do céu de anil
 As mais sonoras notas
 Dos cantos dos patriotas
 Cantando a paz do Brasil

Texto disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PLPp_tIWvUM

ATIVIDADE 22: Trocando ideias.

- O que Patativa do Assaré deseja no poema “Eu quero”?
- Que problemas brasileiros são citados no poema?
- Você concorda com o ponto de vista do poeta? Por quê?

- Os problemas citados por Patativa são reais e atuais?
- E você? O que quer para o nosso país?
- Que diferenças linguísticas você observa nesse poema, se comparado aos anteriores (instigar os alunos a perceberem que a linguagem desse poema é conforme a norma culta, o que certamente não se observa nos anteriores).

*Apresentar a vertente política da obra patativana, descortinando seus anseios por uma vida melhor para os nordestinos.

ATIVIDADE 23: Integração com outras vertentes da poesia popular.

RAP

Rap (em inglês, também conhecido como emceeing) é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco pilares fundamentais da cultura hip hop, de modo que se chame metonimicamente (e de forma imprecisa) hip hop.

Pode ser interpretado à capela bem como com um som musical de fundo, chamado beatbox. Os cantores de rap são conhecidos como rappers ou MCs, abreviatura para mestre de cerimônias.

O rap, comercializado nos EUA, desenvolveu-se tanto por dentro como por fora da cultura hip hop, e começou com as festas nas ruas, nos anos 1970 por jamaicanos e outros. Eles introduziam as grandes festas populares em grandes galpões, com a prática de ter um MC, que subia no palco junto ao DJ e animava a multidão, gritando e encorajando com as palavras de rimas, até que foi se formando o rap. A origem do Rap veio da Jamaica, mais ou menos na década de 1960 quando surgiram os sistemas de som, que eram colocados nas ruas dos guetos jamaicanos para animar bailes. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos "toasters", autênticos mestres de cerimônia que comentavam, nas suas intervenções, assuntos como a violência das favelas de Kingston e a situação política da Ilha, sem deixar de falar, é claro, de temas mais polêmicos, como sexo e drogas. No início da década de 1970 muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os Estados Unidos, devido a uma crise econômica e social que se abateu sobre a ilha. E um em especial, o DJ jamaicano Kool Herc, introduziu em Nova Iorque a tradição dos sistemas de som e do canto falado e foi se espalhando e popularizando entre as classes mais pobres até chegar a atingir a alta sociedade.

Texto disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rap>

ATIVIDADE 24: Ouvindo Rap.

Ouvir com a turma a música de Gabriel O pensador – “Fé na luta” e fazer uma comparação com a poesia de Patativa do Assaré – “Eu quero”.

- Quais as semelhanças?
- Quais as diferenças?
- Como é a linguagem de cada poema?
- O poeta e o rapper tratam de que assunto em sua poesia?
- Por que tanto o rap como o cordel de Patativa são tratados como poesia popular?

3ª. Semana – 2º dia – 2h/a

ATIVIDADE 25: Contextualização do gênero.

Depois da sequência de atividades realizadas com poemas de Patativa, agora é a sua vez de se tornar poeta.

O CORDEL

A literatura de cordel, também conhecida como folheto, aqui no Brasil é um tipo de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos. Suas imagens são feitas através da xilogravura. Este é um gênero literário popular, que existe em outros países além do Brasil. O nome literatura de cordel tem origem na forma como esses folhetos são vendidos: eles normalmente são pendurados em barbantes, cordas ou cordéis. Por isso o nome Literatura de Cordel. Estes folhetos eram vendidos em bancas, nas feiras e nos mercados.

A ORIGEM

A literatura de cordel teve início no século XVI, quando o Renascimento passou a popularizar a impressão dos relatos que pela tradição eram feitos oralmente pelos trovadores. A tradição desse tipo de publicação vem da Europa. No século XVIII esse tipo de literatura já era comum, e os portugueses a chamavam de literatura de cego, pois em 1789, Dom João V criou uma lei em que era permitido à Irmandade dos homens cegos de Lisboa negociar esse tipo de publicação. Nos primórdios, a literatura de cordel também produzia peças de teatro, como as que Gil Vicente escrevia. Esta literatura foi introduzida no Brasil pelos portugueses desde o início da colonização.

COMO CHEGOU AO BRASIL?

Foi no século XVIII que a literatura de cordel chegou a nosso país. Durante o início da colonização, os portugueses a trouxeram e, aos poucos, ela começou a se tornar popular. Há quem afirme que os folhetos foram introduzidos no Brasil pelo cantador Silvino Pirauá e em seguida pela dupla Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista. Inicialmente, quase todos os autores da literatura de cordel brasileira eram cantadores. Estes improvisavam os versos na hora que estavam cantando, viajavam pelas fazendas, vilarejos e pequenas cidades do sertão.

Para os escritores desse gênero é possível ser o repórter dos acontecimentos, representante do povo, narrar as histórias de Lampião, de João Grilo, falar sobre histórias de amor. Nos dias atuais a região brasileira onde temos o foco da literatura de cordel é o Nordeste. Os folhetos ainda são vendidos em lonas ou malas estendidas nas feiras populares, ainda podemos encontrá-los pendurados em cordões. Muitos escritores foram influenciados pela literatura de cordel e, entre eles, vale destacar: João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Guimarães Rosa.

CARACTERÍSTICAS

A literatura de cordel possui algumas características bem peculiares. Veja algumas das principais características desse gênero:

- Suas ilustrações são feitas por xilogravuras;
- Possui uma essência cultural muito forte, pois relata tradições culturais regionais e contribui bastante para a continuidade do folclore brasileiro;
- São baratos e por isso atingem um grande público e isso acaba sendo um incentivo à leitura;
- Quando os textos são considerados romances, temos alguns recursos muito utilizados na narrativa, como: descrição de personagens, monólogos, súplicas, preces por parte do protagonista;
- Suas histórias têm como ponto central uma problemática que deve ser resolvida com a inteligência e astúcia do personagem.
- Sempre há um herói que sofre por não conseguir ficar com o seu amor; isso pode se dever a uma proibição dos pais, noivados arranjados, coisas que impedem o casal de ficar junto.
- No final da história, o herói sempre sai ganhando. Caso ele não consiga realmente o que queria há outra forma de equilibrar a história e fazer com que ele seja favorecido de alguma forma.

A POÉTICA DO CORDEL

- Quadra – uma estrofe de quatro versos.
- Sextilha – uma estrofe de seis versos.
- Septilha – uma estrofe de sete versos. Essa é a mais rara.
- Oitava – uma estrofe de oito versos.
- Quadrão – os três primeiros versos rimam entre si, o quarto com o oitavo e o quinto, o sexto e o sétimo também entre si.

- Décima – uma estrofe de dez versos.
- Martelo – estrofes formadas por decassílabos (estes são muito comuns em desafios e versos heroicos)

Texto disponível em:

<http://www.estudopratico.com.br/literatura-de-cordel/>

ATIVIDADE 26: Agora é a sua vez!

- 1) Releia o poema “Eu quero”, de Patativa do Assaré:

EU QUERO
Patativa do Assaré

Quero um chefe brasileiro
Fiel, firme e justiceiro
Capaz de nos proteger
Que do campo até à rua
O povo todo possua
O direito de viver

Quero paz e liberdade
Sossego e fraternidade
Na nossa pátria natal
Desde a cidade ao deserto
Quero o operário liberto
Da exploração patronal

Quero ver do Sul ao Norte
O nosso caboclo forte
Trocar a casa de palha
Por confortável guarida
Quero a terra dividida
Para quem nela trabalha

Eu quero o agregado isento
Do terrível sofrimento
Do maldito cativo
Quero ver o meu país
Rico, ditoso e feliz
Livre do jugo estrangeiro

A bem do nosso progresso
Quero o apoio do Congresso
Sobre uma reforma agrária

Que venha por sua vez
 Libertar o camponês
 Da situação precária

Finalmente, meus senhores,
 Quero ouvir entre os primores
 Debaixo do céu de anil
 As mais sonoras notas
 Dos cantos dos patriotas
 Cantando a paz do Brasil

Texto disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=PLPp_tIWvUM

- 2) Seguindo exemplo do cordelista, crie você uma ou duas estrofes falando o que você quer para o Brasil. Utilize a estrutura usada pelo autor: seis versos em cada estrofe, sete sílabas poéticas e rimas conforme o esquema ABCBDB.
- 3) Escolha uma história curta que você conhece e conte-a em linguagem de cordel.

3ª. Semana – 3º dia – 2h/a

ATIVIDADE 27: Planejamento do texto.

Escolha um tema atual que seja de interesse de muitas pessoas (por exemplo, as enchentes nas grandes cidades, a corrupção na política, o *impeachment* da Presidente Dilma, um programa na TV, as eleições municipais...) e escreva um cordel sobre ele. Você pode usar a mesma estrutura dos poemas de Patativa do Assaré – sextilhas.

- Escreva o seu texto em versos.
- Organize o poema em estrofes, cada uma com o mesmo número de versos: seis.
- Empregue rimas, seguindo o mesmo esquema em todas as estrofes.
- Dê um título atraente ao seu cordel.

4ª. Semana – 1º dia – 2h/a

ATIVIDADE 28: Revisão e reescrita.

Antes de fazer a versão final do seu cordel, releia-o, observando:

- Se ele está escrito em versos e se os versos estão organizados em estrofes;
- Se as estrofes têm o mesmo número de versos;
- Se os versos têm o mesmo número de sílabas poéticas;
- Se há rimas e se elas seguem o mesma esquema em cada estrofe;
- Se o título é atraente.

Se achar conveniente, faça modificações em seu texto. Depois, passe-o a limpo e, se quiser, ilustre-o.

4ª. Semana – 2º dia – 2h/a
ATIVIDADE 29: Preparando a Feira de Literatura Popular.

Criar, coletivamente, em forma de cordel, um texto convidando para a Feira de Literatura Popular. Fazer cartazes com o convite e os expor nas dependências da escola e em pontos estratégicos da comunidade.

Reunir os materiais produzidos no decorrer da sequência didática e fazer ensaios das declamações, das apresentações artísticas e organizar a cordelteca com folhetos de Cordel já existentes e outros trazidos pelos alunos e professores.

4ª. Semana – 3º dia – 2h/a
ATIVIDADE 30: Leitura intergeracional de cordéis.

Sair pelas ruas fazendo declamações de poemas de Patativa do Assaré e outros poetas do povo. Interagir com as pessoas/famílias da comunidade onde moram os alunos. Neste caso específico, a Vila São Sebastião e adjacências.

ATIVIDADE 31: FEIRA DE LITERATURA POPULAR.

A Feira acontecerá em horário e espaço extraescolares, com apresentações artísticas: recitais, teatro, danças, sonatas, desafios de viola e/ou pandeiro, contação de

histórias e causos de Gessier Quirino, artistas locais, repentistas, venda de cordéis e livros em geral, etc. com data a ser marcada de acordo com a realidade da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a contribuição didática e a utilização da literatura popular de cordel do poeta cearense Patativa do Assaré como recurso pedagógico para o letramento literário em sala de aula.

Inicialmente, apresentamos um panorama da literatura na sala de aula, ressaltando os problemas e as perspectivas literárias nas séries finais do Ensino Fundamental.

Em seguida, discutimos o letramento literário confrontando a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras e os caminhos que os autores indicam para alcançarmos o nível ideal de letramento. Partimos, então, da relação entre letramento e ensino, finalizando este percurso com a formação do leitor literário.

A poesia popular foi outra temática discutida, naturalmente pelo seu caráter abrangente. Para iniciar, retomamos os conceitos de cultura, cultura popular e folclore. Na sequência, apresentamos o contexto da literatura de tradição oral com ênfase na poesia dos cantadores declamadas nas cantorias e desafios. Finalmente, destacamos especificamente a literatura popular de cordel.

Ao contemplarmos a poesia popular de Patativa do Assaré, realizamos um estudo sobre a vida e a obra do poeta cearense num capítulo específico, onde também ressaltamos a sua importância para a literatura de cordel e a sua projeção como uma das referências na área, tanto no Brasil como no exterior.

Por fim, discutimos sobre o trabalho com a poesia na sala de aula e apresentamos uma proposta de intervenção para o letramento literário, a ser aplicada no 9º Ano do Ensino Fundamental, adaptável para outras turmas, inclusive do Ensino Médio. Trata-se de uma sequência didática básica com 31 atividades de leitura, interpretação e produção textual, distribuídas em quatro semanas, sobre a literatura de cordel de Patativa do Assaré, com ênfase em três poemas. São eles: “Vaca Estre e Boi Fubá”, “Casinha de Palha” e “Eu Quero”.

Sobre todas as discussões apresentadas neste trabalho é possível concluir que a literatura de cordel é uma importante manifestação da cultura popular brasileira, especialmente na região Nordeste, onde também lhe foram atribuídas várias funções

sociais, dentre elas, a educativa e a comunicativa. Por isso, Manuel Diégues Júnior... (et al.) (1986, p. 173) afirma que: “Na literatura popular encontramos traduzido o próprio espírito da sociedade”.

Acreditamos que o conteúdo aqui discutido e as atividades aqui propostas, uma vez executadas em sala de aula, sejam mais uma alternativa didática que possibilite aos professores uma significativa contribuição para o desenvolvimento do letramento literário e da formação leitora dos alunos, de modo mais lúdico e dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Calé. **Viva Patativa**. Fortaleza – CE: Pro Áudio, 2003.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 14 ed. São Paulo – SP: Brasiliense, 2012.

ASSARÉ, Patativa do. **Aqui tem coisa**. 2 ed. Fortaleza – CE: UECE/RCV Editoração e Artes Gráfica Ltda., 1995.

_____. **Cordéis**. Fortaleza – CE: UFC Edições, 2002.

_____. **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza – CE: UFC Edições, 2006.

_____. **Cante lá que eu canto cá – Filosofia de um Trovador Nordestino**. 16 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo – SP: Ática, 1987.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira, temas e situações**. São Paulo – SP: Ática, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 13 ed. São Paulo – SP: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola**. 5 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília – DF, 2006.

CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré**. 2 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2000.

_____. **Patativa do Assaré – Antologia Poética**. 5 ed. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2007.

_____. **Xilogravura doze escritos na madeira**. 2 ed. Fortaleza – CE: Museu do Ceará, 2011 A.

_____. **Patativa do Assaré – Pássaro Liberto**. 2 ed. Fortaleza – CE: Museu do Ceará, 2011 B.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo – SP: Global, 2005.

_____. **Literatura Oral no Brasil**. 2 ed. São Paulo – SP: Global, 2006.

CAVALCANTI, A.; KUBRUSLY, S.; CATUBDA, M. **Poesia em Sala de Aula**. Pense!, Fortaleza – CE, n. 19, p. 24-27, 2014.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ. Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará. **Patativa do Assaré – 100 Anos de Poesia**. Fortaleza – CE, 2009.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens – 7º Ano**. 9 ed. São Paulo – SP: Editora Saraiva, 2015.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo – SP: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Laura Sandroni, Tradutora – São Paulo – SP: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo – SP: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Atividades para o ensino da Língua Portuguesa – Do Local ao Universal**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2013.

FEITOSA, Luiz Tadeu. **Patativa do Assaré – Digo e Não Peço Segredo**. Fortaleza – CE: Acesso Produções Culturais Ltda., 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel leitores e ouvintes**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2006.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola – leitura e Análise de Poesia para Crianças**. 3 ed. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2012.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. 5 ed. Curitiba – PR: Juruá Editora, 2012.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores – São Paulo – SP: Parábola, 2012.

JÚNIOR, Manuel Diegues... (et al.) **Literatura popular em verso – Estudos**. Belo Horizonte – MG: Itatiaia, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas – SP: Unicamp, 2005.

_____. **Os significados do letramento.** 2 ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012.

KUNZ, Martine. **Cordel – A voz do verso.** 2 ed. Fortaleza – CE: Museu do Ceará, 2011.

LOPES, J. S. M. **Poesia na Escola.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte – MG, v. 21, n. 121, p. 13-19, 2015.

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

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo – SP: Brasiliense, 2006.

PINHEIRO, Dilson. **Patativa do Assaré – 88 Anos de Poesia.** Fortaleza – CE: Som Zoom, 1995.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de Aula.** 3 ed. Campina Grande – PB: Bagagem, 2007.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico – Do planejamento aos textos, da escola à academia.** 5 ed. São Paulo – SP: Respel Editora, 2014.

RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar referência bibliográfica.** 8 ed. São Paulo – SP: Humanitas, 2012.

_____. **Como elaborar citações e notas de rodapé.** 5 ed. São Paulo – SP: Humanitas, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 16 ed. São Paulo – SP: Brasiliense, 2012.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e evolução da literatura de cordel.** 5 ed. Rio de Janeiro – RJ: Rovellet, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Poços de Caldas – MG: ANPEd, 2003.

SOMBRA, Fábio. **Cordel e viola – Literatura popular em versos na formação de leitores.** Belo Horizonte – MG: Lê, 2012.

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

VIANA, Arievaldo. **Acorda cordel na sala de aula – A literatura popular como ferramenta auxiliar na educação.** 2 ed. Fortaleza – CE: Encaixe, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife – PE: Respel Editora, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida – Tradutoras. Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2010.

ANEXOS