



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



THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**POR UM ENSINO COM GRAÇA:
LITERATURA E HUMOR NA SALA DE AULA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**POR UM ENSINO COM GRAÇA:
LITERATURA E HUMOR NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob a Orientação da Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley.

CAMPINA GRANDE – PB
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M386p Martins, Thaísa Rochelle Pereira.
Por um ensino com graça : literatura e humor na sala de aula / Thaísa Rochelle Pereira. - Campina Grande, 2016.
187 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley".
Referências.

1. Literatura de Cordel. 2. Ensino de Literatura. 3. Crítica Social.
4. Humor. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 087.6(043)

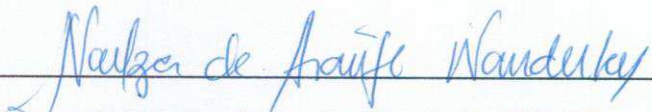
FOLHA DE APROVAÇÃO

THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**POR UM ENSINO COM GRAÇA:
LITERATURA E HUMOR NA SALA DE AULA**

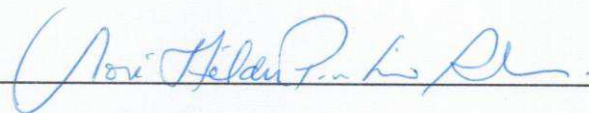
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 29 de Julho de 2016




Professora Dr^a Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

(Orientadora)



Professora Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

(Examinador)



Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

(Examinador)

*Aos professores
e poetas nordestinos.*

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa acadêmica não nasce e, muito menos, se realiza a partir do envolvimento de um único indivíduo. A jornada de um pesquisador na academia está sempre cercada por pilares que garantem o desenvolvimento do trabalho e contribuem para o próprio amadurecimento intelectual do estudante. Nesse contexto, a realização desta pesquisa só foi possível graças a uma série de pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que as minhas ideias tomassem formas e dessem frutos, que também significam a concretização de um sonho. Por isso, expresso aqui meus agradecimentos especiais para:

Deus, pois sem ele meus projetos não seriam possíveis; ele significa o vento que move as minhas velas, meu melhor amigo, meu pai. Mesmo em horizontes turvos, Ele clareia minha visão e me concede sabedoria. Toda glória e toda honra sejam dadas a Deus, o senhor da minha vida e dos meus planos.

Minha família, especialmente meus pais, Maria do Livramento e José Adilson, e minha avó Eliza, pelo apoio, incentivo e afeto. Agradeço à minha mãe pelos inúmeros conselhos, por ter sido fundamental na minha formação de leitora e no meu crescimento e amadurecimento enquanto mulher, pelas orações e pelo terno cuidado de sempre.

Minha orientadora, Naelza de Araújo Wanderley, por quem construí grande admiração durante esse período de mestrado; pela parceria, compreensão, por compartilhar comigo tantos conhecimentos sobre a literatura popular, por me orientar nos caminhos da pesquisa e por representar um exemplo de competência e humildade.

Meus amigos, Janaina e Eduardo, por me ajudarem durante o processo de seleção do mestrado e por serem sempre tão acolhedores comigo. Ainda agradeço à minha querida amiga Janaina, por se fazer tão presente em todas as etapas da minha vida, me encorajando e me ensinando a olhar as situações sob diversas perspectivas. Sinto-me agradecida pelo carinho e pelas reflexões que constantemente construímos juntas.

Meus colegas de turma do mestrado, em especial Augusto, Ana Carla e Marivaldo, por compartilharem comigo suas experiências, bem como por escutarem minhas aflições, acadêmicas e pessoais. São pessoas que de agora em diante irei levar comigo.

Marivaldo, por trazer mais poesia para a minha vida; pelo afeto, cuidado e por encher meu peito de calma tantas vezes. Também agradeço pela cumplicidade, por dividir comigo os momentos de alegria, os sonhos e anseios. Pelas reflexões noturnas sobre nossas pesquisas e sobre nós mesmos, regadas de café, chá e muita poesia.

Ana Carla, pelo carinho, amizade, apoio e companheirismo desde o início do mestrado; pelos sábios conselhos, pelos momentos alegres e conflituosos que nos fizeram amadurecer juntas e por me ouvir todas as vezes que preciso ser escutada.

Marcelo Medeiros, por acreditar em mim e ter me iniciado no âmbito da pesquisa, por ser sempre tão solícito comigo, por acompanhar minha jornada acadêmica, pelo aprendizado e por ter sido fundamental na minha decisão de estudar literatura e atuar na docência.

Os professores do POSLE, que me trouxeram um importante ganho intelectual, especialmente Marta Nóbrega, Márcia Tavares e Hélder Pinheiro. Agradeço ao professor Hélder por contribuir para o meu aprimoramento em leitura de poesia, por significar uma referência de pesquisador, profissional e ser humano; pelas aulas, regadas de bom humor e sensibilidade.

A escola onde realizei a experiência de leitura relatada neste trabalho, pela receptividade da direção, professores e alunos.

CAPES, pelo incentivo e por conceder o apoio financeiro, importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

- Eu ia justamente falar no Macaco que para mim representa a força do fraco contra o forte, usando a inteligência e a picardia para se garantir num mundo onde domina a força bruta e a violência.

- É mesmo? Pois eu pensava que em história de macaco só tinha presepada.

- E você quer coisa mais importante do que uma boa presepada para tirar a pose de uma pessoa metida a besta? O riso, compadre, é a melhor arma daquele que não tem nada. O Senhor não vê que o homem é o único animal que ri? O riso é um bafejo de Deus!

(O monstro das sete bocas- Clotilde Tavares)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o relato e a reflexão sobre uma experiência de leitura compartilhada, realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior de Pernambuco, com os cordéis *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede. Através dos dados desta experiência, buscou-se observar as contribuições que o humor pode trazer para o ensino de literatura e leitura literária. Ao longo das discussões sobre a recepção dos textos, procuramos averiguar também de que forma os alunos compreenderam a construção humorística das histórias e dos personagens dos referidos folhetos. Para discorrer sobre os aspectos gerais do riso e do humor, tomamos como ponto de partida as discussões de alguns teóricos, tais como Bergson (2004), Propp (1992), Travaglia (1990) e Martins (2003). No que diz respeito ao estudo sobre a capacidade do humor de comportar a crítica social, nos apoiamos, sobretudo, nas colocações de Bakhtin (1987) e Frye (1957), acerca da sátira. Os estudos dos referidos autores também corroboraram as análises sobre a constituição dos personagens de cada um dos folhetos, enfocados também a partir das discussões de González (1994;1988) acerca da neopicaresca. A literatura de cordel e suas principais características, importantes para a formação do aluno enquanto leitor, foram elucidadas principalmente a partir das discussões de Pinheiro (2013), Marinho e Pinheiro (2012), Abreu (1999) e Ayala (1997). Por fim, para descrever a experiência em sala de aula, nos apropriamos de questões sobre o ensino de leitura literária, elencadas por alguns documentos oficiais, tais como as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) e por alguns estudiosos, como Cosson (2006), Rouxel (2014), Colomer (2007) e Aguiar e Bordini (1988). Os dados da experiência de leitura deram luz a importantes discussões acerca da formação de leitores, uma vez que foi possível evidenciar que a metodologia utilizada nas intervenções levou os estudantes a estabelecerem relações significativas com os folhetos, o que demonstrou a possibilidade de aproximar texto e aluno a partir de um trabalho de leitura literária em sala de aula que leve em consideração as experiências dos sujeitos. A recepção dos textos também corroborou a ideia de que o humor e a literatura de cordel podem se converter em uma alternativa para promover o cultivo de um pensamento crítico e ao mesmo tempo despertar no aluno o gosto pela leitura de literatura na escola.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Humor. Crítica Social. Literatura de Cordel.

ABSTRACT

This research focuses the description and reflection on a shared reading experience, done in a class of the first year of high school in a public school in the interior of Pernambuco, with the twines *Proezas de João Grilo*, by João Ferreira de Lima and João Martins de Athayde, and *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, by Francisco Sales Arede. Through the data of this experiment, we tried to observe the contributions that humor can bring to the teaching of literature and literary reading. Throughout the discussions on the reception of texts, we also seek to find out how the students understood the humorous construction of the stories and characters of these leaflets. In this perspective, to discuss general aspects of laughter and humor, we take as a starting point the discussions of some theorists, such as Bergson (2004), Propp (1992) Travaglia (1990) and Martins (2003). With regard to the study on the capacity of humor to contain social criticism, we support mostly on placements of Bakhtin (1987) and Frye (1957), about satire. The studies of these authors also corroborated the analysis of the constitution of the characters in each of the leaflets, focused also from discussions of González (1994; 1988) about neopicaresca. The cordel literature and its main characteristics, important to the formation of the student as a reader, were elucidated mainly from discussions of Pinheiro(2013), Marinho and Pinheiro (2012), Abreu (1999) and Ayala (1997). Finally, to describe the experience in the classroom, we appropriate questions about the literary reading teaching, listed by some official documents such as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) and by some scholars as Cosson (2006), Rouxel (2014), Colomer (2007) and Aguiar and Bordini (1988). The reading experience data gave birth to important discussions about the formation of readers, since it became clear that the methodology used in the interventions took the students to establish meaningful relationships with the leaflets, which demonstrated the possibility to approach text and student from a literary work of reading in the classroom that takes into account the experiences of the subjects. The reception of the texts also supported the idea that humor and cordel literature can become an alternative to promote the cultivation of critical thinking and at the same time awakening in students the interest for reading literature in school.

Key words: Literature Teaching. Humor. Social criticism. Cordel Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HUMOR E LITERATURA: ABORDAGENS TEÓRICAS E SUA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA COM A ESCOLA	18
1.1 Riso, crítica e resistência	18
1.1.1 Algumas questões sobre o riso satírico	24
1.2 As proezas de João	29
1.3 As palhaçadas de Pedro	43
1.4 O riso na sala de aula: por que e para quê?	55
2 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	61
2.1 O espaço da leitura literária nos documentos oficiais	61
2.2 A estética da recepção e suas contribuições para o ensino	67
2.3 A escola e a formação de leitores	71
2.4 Poesia e resistência: a literatura de cordel na sala de aula	79
3 DO SABOR E SABER ATRAVÉS DO RISO: VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA ⁸⁷	
3.1 Contatos iniciais: as observações das aulas de literatura	90
3.2 O perfil dos alunos e suas relações com a leitura	100
3.3 Tecendo diálogos a partir do riso: a experiência de leitura com cordéis	107
3.3.1 Antes de conhecer João: as expectativas e a construção de hipóteses	108
3.3.2 Compartilhando as proezas e o riso de João Grilo	112
3.3.3 “Tem cara de ladrão”: as hipóteses e as primeiras percepções dos alunos sobre Pedro Malazarte	127
3.3.4. Outro amarelinho, outras malandragens: a recepção do folheto Palhaçadas de Pedro Malazarte	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	153
APÊNDICES	178

INTRODUÇÃO

Apesar de algumas importantes mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do ensino de literatura e leitura literária nas escolas, em muitos casos, ainda é possível presenciar práticas que muito pouco contribuem para a formação de leitores, já que, muitas vezes, essas práticas acabam afastando o aluno da literatura e o levando a formular uma concepção inadequada sobre o ato de ler. Tal visão consiste em considerar a leitura escolar como algo pouco atraente, sem nenhum gosto ou sentido, um resultado comumente ligado, dentre outros fatores, à desconsideração das experiências do discente e de seu próprio papel enquanto leitor.

Ao tomar como ponto de partida essa realidade, muitos professores e pesquisadores têm se preocupado com a busca por alternativas que despertem no aluno da educação básica o gosto pela leitura de literatura e que ainda contribuam para o seu processo de formação como leitor crítico, como um sujeito que compreende e produz os mais diversos significados.

A leitura de literatura na escola, entendida como uma atividade que provoca a reflexão e estimula a construção de um pensamento autônomo, possui uma série de implicações para se realizar, dentre essas, a metodologia mediadora dos aspectos dos textos que são levados para a sala de aula. Para que essa metodologia encaminhe uma prática relevante, é importante que a literatura seja encarada como um objeto capaz de produzir e/ou modificar percepções em relação ao mundo e a nós mesmos, gerando uma experiência que atua na atualização de leituras já experimentadas e que pode também influenciar leituras posteriores. Candido (1994) destaca o papel humanizador que a literatura possui a partir de uma discussão que clarifica a capacidade dos textos literários de promover o conhecimento e a criticidade através de conteúdos que expressam emoções e visões de mundo, construídas a partir do uso peculiar que se faz da linguagem.

Considerando que o texto literário comporta uma série de elementos que podem levar o sujeito leitor a adquirir um saber que ultrapassa a objetividade preestabelecida por uma metodologia tradicional, é significativo que a abordagem com a literatura em sala de aula privilegie também as experiências dos alunos, já que o objetivo principal do trabalho com a leitura literária deve ser o de formar leitores sensíveis e envolvidos, que leem para agir e se construir (ROUXEL, 2014). Nessa perspectiva, a experiência literária, a partir da interação texto/leitor, demanda a exploração dos conhecimentos e percepções subjetivas

dos estudantes, como também a compreensão da visão de mundo expressa através da linguagem literária.

Pensando no amplo repertório de textos literários, o professor pode explorar em sala de aula diversos aspectos da construção literária que podem servir de ponte para levar o aluno até a leitura, para levá-lo a enxergar essa atividade como uma experiência ligada a sua própria vida e a se constituir como sujeito engajado na produção de sentidos. Dentre essas variadas formas, se encontra o humor que, na literatura, assim como em outras expressões artísticas, pode se transformar em um meio eficaz de proporcionar a reflexão a partir da ludicidade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como foco de abordagem uma discussão acerca das possíveis contribuições que o humor pode trazer para o ensino de literatura e leitura literária, partindo da hipótese de que os peculiares aspectos dos textos humorísticos podem tornar a leitura escolar uma atividade mais agradável para os alunos da educação básica, além de proporcionar reflexões importantes para o processo de formação do discente enquanto leitor crítico e sensível.¹

Nesse sentido, muitas de nossas reflexões são oriundas de intervenções pedagógicas realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma escola no município de Sertânia (PE), com a leitura dos cordéis humorísticos *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e Martins de Athayde e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede.² Através dos dados dessa experiência, procuramos refletir sobre os efeitos que os textos humorísticos, especialmente os cordéis, podem provocar sobre os alunos, considerando que o humor é um dos elementos que contribui para a humanização a partir da literatura (CANDIDO, 1994), já que, além de veicular questões importantes para o homem, o riso, como principal objeto de construção do humor, é algo que se encontra intrinsecamente ligado à vida humana, funcionando como um lenitivo e até como uma

¹ É importante salientar que a referida hipótese, como também a elaboração da presente pesquisa, tiveram como ponto de partida uma experiência pedagógica realizada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na etapa da graduação. Nessa experiência, foi desenvolvido um trabalho com os cordéis humorísticos *Um Marido Duvidoso ou um Casamento Interessado*, de Maria Godelivie e *O casamento de um boiola*, de José Francisco Borges, e com o texto teatral *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. Os resultados do trabalho com esses textos apontaram para a possibilidade de despertar o aluno para a leitura literária através dos mecanismos do humor, uma vez que os estudantes participantes da experiência demonstraram um significativo envolvimento com os textos, até mesmo aqueles sujeitos que afirmavam, inicialmente, seu desinteresse pela leitura. Com isso, a partir dessas primeiras intervenções com o humor, cresceu o desejo de ampliar uma pesquisa que tem por intuito confirmar a possibilidade de o riso, e mais especificamente de um humor de veio popular, trazer contribuições para o processo de formação de leitores na escola.

² Estes cordéis podem ser encontrados (transcritos) no anexo “A”.

forma de adaptação ao mundo. Desse modo, acreditamos que a presença do riso na sala de aula pode aproximar o aluno do texto e se transformar em uma alternativa para o ensino de leitura literária.

Com efeito, uma das contribuições que o riso pode trazer para o ensino de literatura e leitura literária diz respeito à capacidade que a comicidade possui de promover a interação entre os sujeitos e entre leitor e texto. Nesse sentido, a presença do humor na sala de aula pode levar os alunos a se engajarem na leitura e a se sentirem estimulados a participar das discussões, uma vez que a própria natureza do riso traz em si essa capacidade de despertar o interesse e a atenção do homem, quase de imediato.

Além disso, a presença do riso no humor significa uma forma diferenciada de analisar a realidade (TRAVAGLIA, 1990), pois, através desse riso, é possível abordar assuntos sérios, de preocupação humana, o que pode ser relevante para a construção da criticidade do aluno, que pode encontrar no texto humorístico uma forma aprazível de refletir sobre problemas que os cercam, desde aqueles de ordem social e política até aqueles ligados a questões filosóficas e existenciais. Essa perspectiva acerca do trabalho com o humor na sala de aula pôde ser observada na experiência de leitura relatada nesta pesquisa.

O humor se coloca como elemento bastante presente na literatura de cordel nordestina, uma vez que são muitos os folhetos que abordam diversas histórias sob o signo do riso. Essa literatura abarca um cerne de experiências que, uma vez recepcionadas através das vivências dos leitores, podem proporcionar importantes reflexões sobre a vida humana, sobre as dificuldades, privações e anseios de um povo, muitas vezes, veiculados a partir da ludicidade e dinamismo do riso. Nessa perspectiva, os folhetos objetos de nossas intervenções pedagógicas e análises, *Proezas de João Grilo* e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, abordam, de maneira cômica, as armações de João Grilo e Pedro Malazarte e as várias situações vividas por esses personagens, as quais evidenciam importantes questões sociais.

Nesse sentido, esses dois textos, assim como tantos outros da literatura de folhetos, possuem aspectos satíricos que despertam uma crítica quanto à desigualdade social, às formas de sobrevivência humana, à dominação e às relações que o homem constrói com o mundo. Além disso, as ações dos personagens, em muitos casos, representam uma quebra de hierarquia por meio do riso (BAKHTIN, 1987), desvelando, assim, um mundo no qual deveria existir a liberdade em contraposição às formas de dominação.

Ademais, a escolha desses folhetos como objetos de nossa pesquisa se justifica também pelo fato de os dois cordéis possuírem elementos estéticos e ideológicos que podem tanto aproximar quanto afastar os personagens João Grilo e Pedro Malazarte. Assim, uma leitura baseada no estabelecimento de relações entre os dois textos pode proporcionar uma ampliação dos horizontes dos leitores, assim como aconteceu na experiência de leitura desta pesquisa.

Desse modo, os referidos folhetos podem ativar os horizontes de expectativas de um público que se vê representado nos personagens, que experimenta ou presencia uma difícil realidade e que anseia pelo triunfo do “pequeno” contra o “grande”. Ademais, de maneira geral, a presença da literatura de cordel no ambiente escolar se coloca como algo significativo, uma vez que representa um trabalho com textos que, por muito tempo, foram desconsiderados da leitura escolar, por consequência da não inserção dessa literatura no cânone nacional.

Também vale salientar que se torna importante promover certa visibilidade da herança literária cultural de nossos jovens, uma vez que, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), a exploração de obras da tradição cultural na qual os alunos se encontram inseridos é um requisito fundamental para o estabelecimento de uma comunidade de leitores na sala de aula. No caso do município de nossas intervenções pedagógicas, a região representa um celeiro de diversos poetas populares; sendo assim, colocar os alunos em contato com essa literatura significou um ponto positivo para o exercício da leitura literária calcada na experiência e nas trocas comunitárias.

Dessa forma, acreditamos que através da literatura de cordel e, mais especificamente, através de cordéis humorísticos, é possível orientar um trabalho de leitura que contribua para um processo de aprendizagem crítico e ao mesmo tempo prazeroso, uma atividade que, calcada no riso, pode trazer à tona sérias inquietações para o sujeito. Com efeito, o humor, de modo geral, merece um espaço no ensino de literatura e leitura literária e suas peculiaridades podem ser exploradas e utilizadas como uma isca para fisgar futuros grandes leitores.

Portanto, diante dessas questões, o objetivo geral da presente pesquisa é registrar as contribuições que o trabalho com o humor em sala de aula pode trazer para o ensino/aprendizagem de literatura e para a formação dos alunos da educação básica. No que concerne às intervenções pedagógicas realizadas, através do relato reflexivo pretendemos: averiguar a relação texto/leitor construída pelos alunos no trabalho com o

viés humorístico dos cordéis *As proezas de João Grilo* e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*; verificar de que forma os cordéis contribuíram para o estímulo do gosto pela leitura durante o período de nossas intervenções e descrever de que maneira os elementos de construção de humor dos folhetos despertaram a criticidade dos alunos.

Em relação à estrutura, o presente trabalho é constituído de três capítulos. No primeiro, são apresentadas algumas discussões teóricas sobre o humor, o riso e a crítica, que, em muitos casos, se apresenta como produto do humor. Além disso, nesse mesmo capítulo, realizamos uma leitura dos cordéis objetos de nossas intervenções pedagógicas e uma discussão sobre a constituição de cada um dos personagens, tendo como base as teorias sobre o riso, sobretudo o riso carnavalesco abordado por Bakhtin (1987), algumas questões sobre a sátira na perspectiva de Frye (1957) e as colocações de González (1994; 1988) no que concerne à construção do anti-herói neopicaresco, já que as imagens dos personagens dos folhetos podem ser lidas a partir de elementos presentes na picaresca, mas que transcendem o modelo clássico e se atualizam em um contexto específico. Por fim, ainda nesse primeiro capítulo, delineamos uma discussão sobre a importância do humor e do riso no ambiente escolar, mais especificamente, no ensino de leitura literária.

O capítulo seguinte apresenta algumas reflexões sobre o ensino de literatura e leitura literária. Nesse caminho, discutimos o espaço da literatura em alguns documentos oficiais do ensino, visando compreender as concepções sobre a leitura literária, bem como as orientações para o seu ensino. Posteriormente, abordamos as contribuições da Estética da Recepção para o ensino de literatura. Ainda nesse capítulo, comentamos sobre a leitura literária e sua relação com a escola e também sobre as especificidades do aluno-leitor. Por último, destacamos algumas das peculiaridades da literatura de cordel e de que forma essa literatura pode contribuir para a formação de leitores.

No último capítulo, enfocamos a experiência de leitura, bem como seus passos metodológicos. Ressaltamos de que forma os alunos receberam os dois cordéis humorísticos, de que maneira compreenderam o humor, a crítica e a poesia dos folhetos *Proezas de João Grilo* e *Palhaçadas de Pedro Malazarte*. Também discutimos a relação que os estudantes estabeleceram entre os dois textos e como ela foi importante para a compreensão de algumas questões veiculadas pelos cordéis e para a reflexão acerca da constituição das imagens dos personagens. Para tanto, empreendemos uma reflexão sobre os escritos dos discentes nos diários de leitura e sobre nossas anotações no diário do pesquisador.

Por fim, as considerações finais abordam as contribuições que a pesquisa, de modo geral, e as intervenções pedagógicas com os cordéis puderam trazer para as discussões sobre o ensino de literatura e leitura literária. Também foram retomados os procedimentos metodológicos utilizados na experiência de leitura e discutido de que forma a metodologia empregada conduziu os alunos pela construção de saberes a partir de elementos humorísticos presentes nos folhetos. Com isso, pretendemos que os resultados deste trabalho possam orientar outras práticas docentes, como também contribuir para reflexões acerca do fazer pedagógico.

1 HUMOR E LITERATURA: ABORDAGENS TEÓRICAS E SUA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA COM A ESCOLA

1.1 Riso, crítica e resistência

A inserção do humor na sala de aula pode se colocar como uma alternativa para o exercício de formação de leitores, como um meio de aproximar o aluno do texto através de uma leitura calcada no sabor e no saber. Nesse sentido, para se compreender a importância de textos humorísticos no ensino de leitura literária, torna-se relevante abordar de que maneira o humor e o seu principal produto, o riso, são configurados teoricamente por alguns autores, sabendo que o risível possui múltiplas facetas e é impossível de ser encerrado em apenas uma definição ou classificação. Sendo assim, abordamos algumas ideias gerais sobre o humor, para, posteriormente, nos centrarmos no riso como objeto contestador e crítico, evidenciado no estudo dos folhetos de cordéis, a partir do segundo tópico.

Inicialmente, é importante entender a relação do riso com o humor, já que, quando falamos em humor, quase que imediatamente o associamos ao riso. Travaglia (1990)³ destaca que alguns estudiosos têm se empenhado em fazer certa separação entre o humor e o riso, frisando que aquele não possui compromisso com este. Isso porque, para muitos autores, definir o humor a partir da presença do riso significa reduzir um fenômeno cultural a uma reação fisiológica. Por isso, é com o objetivo de atribuir um status mais elevado ao humor que muitos investem esforços em dissociá-lo diretamente do riso.

No entanto, o mencionado estudioso afirma que o humor não possui compromisso direto com o riso se este for encarado apenas como algo audível, como a risada e a gargalhada. Para Travaglia (1990), o humor está ligado ao riso entendido de uma maneira ampla, como uma satisfação de espírito, um movimento interior que já foi denominado de riso recôndito. Portanto, os mecanismos humorísticos podem provocar um riso que fica no íntimo do sujeito ou pode originar reações fisiológicas que vão desde o sorriso à gargalhada solta. Nesse sentido:

³ O autor aborda o humor por um viés linguístico, no entanto, alguns pontos de sua discussão são importantes para o presente trabalho. Vale frisar também que optamos por iniciar as discussões desse tópico por Travaglia (1990), mesmo este não sendo um dos precursores das teorias sobre o riso, uma vez que o estudioso tece algumas considerações sobre a relação entre riso e humor, o que se configura como um importante ponto para adentrarmos nas noções iniciais sobre o riso como um dos elementos indispensáveis à constituição do humor e, portanto, como um elemento que pode ser veiculado a partir de uma organização da linguagem. Após essa discussão introdutória, nos deteremos a alguns fatores que estão ligados ao riso, ou seja, abordaremos algumas questões relacionadas ao risível, nas perspectivas de Bergson (2004) e Propp (1992).

Não concordamos com esta separação de humor e riso. Para nós o humor está indissoluvelmente ligado ao riso e é apenas o riso que diferencia o humor de outras formas de análise crítica do homem e da vida, de outras formas de rebelião contra o estabelecido, o controle social e o impedimento dos prazeres e o conseqüente desequilíbrio e reestruturação do mundo sócio cultural; de outras formas de revelação da verdade e da criatividade. (TRAVAGLIA, 1990, p. 13).

Nesse caminhar, o riso é um elemento fundamental na construção do texto humorístico, um recurso que pode ter por objetivo contestar realidades, desconstruir paradigmas e flagrar verdades. Esse riso vai muito além da mera comicidade, ele possui uma função importante. Ainda de acordo Travaglia (1990), o riso do humor significa um ludismo na crítica e atribui àquilo que é dito uma estampa de “não sério”, evitando conflitos desagradáveis para aqueles que dissessem as mesmas coisas fora do humor.

É também através do riso presente no humor que vários assuntos “sérios” são abordados de uma maneira agradável ao espírito humano. Em suma, o humor possui associação com o riso, mas vai muito além do sentido que geralmente lhe é atribuído pelo senso comum, possuindo fins que ultrapassam uma natureza puramente risista, “ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção de equilíbrio social e psicológico; uma forma de flagrar e revelar outras possibilidades de visão do mundo.” (TRAVAGLIA, 1990, p. 2).

Travaglia (1990) ainda assinala que o humor tem tomado proporções diversas e que se tornou amplamente utilitário na mídia. O autor destaca que a comicidade gerada dentro da indústria do lazer dos meios de comunicação de massa, por exemplo, geralmente possui um compromisso maior com o riso aberto, mas também apresenta, em muitos casos, certo caráter contestador. Porém, devemos salientar também que, em outras situações, o riso presente na cultura de massa possui mero fim de entretenimento ou muitas vezes funciona como uma estratégia de marketing. O riso que pode advir da elaboração da linguagem literária é algo peculiar, construído através de recursos que podem provocar no leitor um ganho estético, sensível e crítico.

Nesse viés, o riso ao qual nos remetemos aqui, aquele que se encontra presente na literatura e, por sua vez, nos cordéis de nossa pesquisa, pode ser entendido como um objeto organizado esteticamente por meio da linguagem, uma forma de expressão artística capaz de promover a reflexão acerca de várias questões. No entanto, apesar dos autores que têm se empenhado em estabelecer alguns mecanismos que estão envolvidos na realização do risível, definir o riso e, mais ainda, delimitar o que é risível sob um único ponto de vista,

torna-se praticamente impossível, justamente pelas várias facetas e funções que esse elemento desempenha não só em nossa sociedade, mas também no próprio texto literário.

Um dos nomes que mais se destacam no que se refere ao estudo sobre o riso e seus mecanismos é o de Henri Bergson. De maneira geral, Bergson (2004) aborda o riso como uma atividade exclusivamente humana, uma vez que os fatores e situações que o promovem estão sempre ligados à vida do homem. Nesse sentido, retomando a discussão filosófica de Aristóteles, que afirma que “o homem é o único animal que ri”, o autor enfatiza que o homem poderia ser também “o único animal que faz rir”, pois, mesmo que outro ser inanimado conseguisse despertar algo de risível, seria por meio da semelhança com o ser humano.

É desse modo que Bergson (2004) destaca o ponto chave de sua discussão: o riso possui uma significação social, por isso é algo intrinsecamente ligado à esfera humana e regido pelos códigos da sociedade. A rigidez mecânica, segundo o autor, é um dos principais fatores do riso. Rimos de algo que possui certa insociabilidade, que foge dos padrões comumente estabelecidos e que não possui flexibilidade para se ajustar aos moldes sociais, daquilo que representa uma quebra de linearidade ou daquilo que se espera. Assim, no meio social:

Impõe-se que cada um de seus membros fique atento ao que o circunda, se modele pelos circunstantes, e evite enfim se encerrar em seu caráter como numa torre de marfim. E por isso a sociedade faz pairar sobre cada um, quando não a ameaça de um castigo, pelo menos a perspectiva de uma humilhação que, por ser leve, nem por isso é menos temida. Tal deve ser a função do riso. O riso é verdadeiramente uma espécie de trote social, sempre um tanto humilhante para quem é objeto dele. (BERGSON, 2004, p. 65).

Nessa perspectiva, Bergson (2004) aborda o riso como castigo à rigidez e à inflexibilidade, explicitando, assim, o ridículo humano. Com isso, o estudioso alude à famosa máxima latina *ridendo castigat mores*⁴. Torna-se risível tudo aquilo que represente um desvio, e o riso, nesse caso, é o castigo para tal desvio. Enquanto gesto social, o riso visaria, assim, restabelecer e integrar à sociedade o indivíduo de comportamento desviante.

Para efeito de ilustração, Bergson (2004) cita o exemplo de um homem que se encontra correndo e de repente tropeça em uma pedra e cai, a comicidade se dá justamente pela falta de flexibilidade e ausência da reação de desviar-se da pedra. Nesse caso, o risível

⁴ Rindo se castigam os costumes.

é construído por “certa rigidez mecânica quando seria de se esperar a maleabilidade atenta e a flexibilidade viva de uma pessoa.” (BERGSON, 2004, p.10).

Outro aspecto importante a ser considerado é a involuntariedade em provocar o riso. O autor salienta que “não é a mudança brusca de atitude que causa o riso, mas o que há de involuntário na mudança.” (BERGSON, 2004, p.9). No exemplo do homem que tropeçou na pedra e caiu, a ação se deu involuntariamente, sem a permissão ou intenção do sujeito.

A discussão de Henri Bergson sobre o risível é importante para a compreensão de um dos mecanismos que suscita o riso: o rebaixamento de certas características ou ações dos indivíduos. Vários textos humorísticos explicitam certo ridículo humano como forma de promover o riso, ou seja, as características, vícios e comportamentos de alguns sujeitos são postos em destaque e, às vezes, intensificados ou aparecem repetidas vezes em suas personalidades, provocando, assim, um efeito cômico.

No caso dos cordéis de nossa pesquisa, discutidos posteriormente, há situações em que as ações dos personagens, Pedro Malazarte e João Grilo, põem em evidência o ridículo das atitudes dos sujeitos alvos de suas trapaças. No entanto, o riso (inclusive nos próprios folhetos) não se encerra em uma função de castigo, há muitas outras questões imbricadas no organismo do risível; tomar o riso apenas como um instrumento de castigo, ou como meio de explicitar certos costumes, seria limitar sua presença na literatura e até no próprio meio social.

Outro teórico que discute o risível é Propp (1992), que, em seu livro *Comicidade e riso*, corrobora a afirmação de que o riso está ligado à esfera humana e assim o faz a partir da noção de que é possível rir do homem em quase todas as suas manifestações, “tanto a vida física, como a vida intelectual e moral do homem podem torna-se alvo de riso.” (PROPP, 1992, p.29). Nesse sentido, o autor centra-se nos aspectos do riso de zombaria, o qual explicita os “defeitos” e o ridículo do ser humano. Por isso, não basta representar e apresentar o homem tal como ele é. É necessário, por meio de técnicas artísticas, por exemplo, construir manifestações humanas que sejam consideradas ridículas. Assim, o estudioso argumenta que a comicidade costuma estar associada a um desnudamento de defeitos daquele ou daquilo que suscita o riso.

Para Propp (1992), de modo geral, o ridículo é posto em evidência quando há uma quebra entre a vontade interior e a sua manifestação. Para efeito de exemplificação, o autor sugere uma situação em que um orador, durante a realização de um discurso, é incomodado

por uma mosca que insiste em pousar em seu nariz. Ele a espanta várias vezes, sem sucesso. Por fim, o sujeito consegue capturar a mosca, a examina por alguns instantes e em seguida a joga fora. Essa situação pode provocar o riso porque há um deslocamento da atenção de uma vontade interior ou um fato comum, a realização de um discurso, para um fato exterior e inusitado, a presença da mosca no nariz do orador.

Assim, para Propp (1992), a comicidade decorre também, em muitos casos, de um descompasso entre “o que se espera e o que acontece”, o que coloca a surpresa como um dos principais motores do riso. No entanto, diferentemente de Bergson, Propp (1992) afirma que o deslocamento das ações e os defeitos que se tornam risíveis podem ocorrer de maneira instintiva ou intencional e que, às vezes, é o próprio indivíduo que revela seus traços cômicos, outras vezes, quem os revela é aquele que zomba.

Em suma, Bergson (2004) frisa o riso a partir de sua significação social e como elemento usado pela sociedade para corrigir seus indivíduos, assim como o riso de zombaria abordado por Propp (1992) serviria para explicitar os “defeitos humanos”. Essa ideia pode fazer alusão à função de controle social que pode ser exercida pelo riso. Nesse caminhar, Menezes (1974) aponta que a comicidade pode funcionar como elemento conservador e de controle por alguns grupos sociais, já que um dos sentimentos mais legítimos do ser humano é o medo do ridículo.

Nessa perspectiva, o riso pode ser usado para “manifestar aprovação ou desaprovação, desenvolver atitudes comuns, indicar segurança ou amizade, expressar rejeições ou hostilidade”. (MENEZES, 1974, p. 10). Porém, o autor também salienta que se o riso pode ser usado como forma de manutenção de determinadas normas sociais, por aqueles que detêm o poder ou representam autoridade, por outro lado, ele é amplamente utilizado por outras camadas como meio de propagar o desejo por mudança e até como instrumento de luta e oposição. Esta última concepção, segundo o estudioso, é delineada com bastante frequência nas obras humorísticas de literatura e do teatro de todas as épocas e, mais recentemente, em outras formas de expressão artística, como o cinema.

Nesse viés, o riso é tomado como elemento subversivo e utilizado pelos grupos que se mostram insatisfeitos com a ordem social vigente, com certos preceitos ou com a constituição da sociedade em geral. A literatura, nesse sentido, se apropriando do risível como uma das formas de expressão, veicula um discurso capaz de desconstruir paradigmas e de levar o sujeito a formular uma visão crítica sobre o mundo que o cerca. Nessa perspectiva, não é à toa que “os períodos históricos de intensa repressão social e política

costumam não tolerar o risível” (MENEZES, 1974, p. 10), uma vez que o riso põe em xeque uma configuração dominadora e alienadora.

Diante dessa ideia, o riso, utilizado por alguns grupos como forma de expressar seus descontentamentos, pode revelar certa resistência em relação a estruturas sociais. O conceito de resistência na literatura, mas especificamente na poesia, é formulado por Bosi (2000) quando este discute a capacidade da poesia de expressar assuntos, pensamentos, temas que contradizem a lógica de um sistema capitalista e burguês, já que a dominação desse sistema implica uma propagação de informações e ideologias que estão subordinadas ao esquema do mercado. Assim, “as almas e objetos foram assumidos e guiados, no agir cotidiano, pelos mecanismos do interesse, da produtividade.” (BOSI, 2000, p.164). A poesia desestabiliza concepções limitantes, que se abrigam sob um mundo guiado pelas relações de poder, pelo lucro e produtividade.

Além de fazer uso da linguagem para construir imagens que vão de encontro aos ideais capitalistas e de um mundo marcado pelo individualismo e pela desigualdade, o discurso poético recompõe ou elabora um universo e relações sociais que deveriam existir, em contraposição ao modelo vigente. Desse modo, essa poesia “resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia”. (BOSI, 2000, p. 169). De acordo com Bosi (2000), existem diferentes construções poéticas que expressam uma resistência, dentre essas se encontra a sátira, cujo principal artifício, o riso, contesta padrões ideológicos e sistemas sociais dominantes, evidenciando, muitas vezes, os anseios de grupos que são colocados à margem da sociedade e descortinando a desordem estabelecida.

Nessa perspectiva, podemos relacionar esse conceito de resistência à configuração dos próprios cordéis de nossa pesquisa, uma vez que os principais personagens dos folhetos, muitas vezes, ao buscarem meios de sobreviver em um ambiente hostil e marcado pela divisão de classes sociais, colocam em evidência as relações humanas guiadas pelo interesse, pelo lucro. Com isso, as situações vividas por João Grilo e Pedro Malazarte dão luz a um discurso contra ideológico que representa a voz de determinados grupos. Nesse caminhar, estabelecer uma relação entre a discussão sobre a resistência da poesia, abordada por Bosi (2000), e a construção temática dos cordéis desta pesquisa torna-se importante para entendermos como, a partir do humor, certos paradigmas são questionados, fazendo do riso um recurso de resistência a formas instituídas de poder e dominação.

O riso como elemento contestador e, por sua vez, como um possível meio de resistência, se faz bastante presente na sátira, a qual utiliza o humor como combustível da crítica que, muitas vezes, é direcionada a determinadas instituições, grupos sociais ou comportamentos humanos. As discussões de alguns autores, tais como Bakhtin (1987), que discute o riso de origem popular, e Northrop Frye (1957), que aborda a constituição da sátira, são de grande importância para entendermos a configuração de um humor que pode suscitar o questionamento de ideias fixas e padrões preestabelecidos socialmente.

Com isso, torna-se importante abordar algumas considerações gerais sobre os princípios da sátira de acordo com o ponto de vista dos referidos autores, uma vez que essas discussões serão significativas para a análise dos folhetos de cordel e para a compreensão sobre o papel do humor no ensino de literatura e leitura literária.

1.1.1 Algumas questões sobre o riso satírico

O riso como objeto capaz de desmontar alguns paradigmas e ideologias vigentes é abordado de maneira contundente por Bakhtin (1987) através da teoria da carnavalização. O autor utiliza o termo “carnavalização” referindo-se a algumas manifestações da cultura popular na Idade Média e no Renascimento, dentre elas algumas festas, ritos, espetáculos, obras cômicas orais e escritas e vocabulários grosseiros. Todas essas manifestações traduziam uma visão de mundo peculiar, contestadora dos valores oficiais, da ordem vigente e eram ocasiões em que o periférico era privilegiado. Nas festividades carnavalescas da época, por exemplo, o que se abolia principalmente era a hierarquia, seja ela ideológica, de classe, sexo e idade, substituída pelo contato livre entre homens que parodiavam autoridades e entidades sagradas.

Assim, Bakhtin (1987) evidencia a força contestadora do riso, sobretudo do riso decorrente das manifestações populares, através da análise da obra de François Rabelais, importante escritor francês da época renascentista. Entretanto, não adentraremos nas discussões analíticas da obra de Rabelais, tendo em vista que o nosso principal intuito, de modo geral, é compreender a ideia do riso de manifestação popular como um elemento subversivo e contestador, que influenciou várias obras humorísticas em períodos posteriores.

Em suma, a presença do riso na Idade Média foi encarada como algo negativo, relegado para fora de todas as ideologias oficiais e preceitos religiosos e econômicos. A

ordem feudal e religiosa firmou o tom sério como única forma de expressar a verdade. Conforme Bakhtin (1987), o próprio conteúdo ideológico religioso, que apresentava a dominação de preceitos, tais como: o pecado, a redenção, a salvação, o sofrimento, e o sistema feudal, marcado pela intimidação e opressão, deu margem para a firmação de uma seriedade congelada.

Com isso, o riso passou a possuir uma existência extraoficial e a representar a libertação dos padrões vigentes da época, uma vez que em algumas festividades era permitida a paródia de autoridades, por exemplo. Dessa forma, paradoxalmente, a Idade Média gerou ricas manifestações que, posteriormente, se misturaram à literatura erudita no Renascimento. Sobre essas manifestações, Bakhtin (1987, p.8) destaca, sobretudo, o carnaval, salientando que

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era um triunfo de uma espécie de liberação temporária, da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto.

O riso medieval passou, assim, a funcionar como meio de a camada popular, mesmo que em momentos específicos, se contrapor à opressão, à dominação, e expor seus desejos, suas utopias e pontos de vista, já que, em muitas festividades, o riso concretizava “a esperança popular num futuro melhor, num regime social e econômico mais justo, numa nova verdade.” (BAKHTIN, 1987, p.70). Nessa ocasião, o povo poderia exprimir sua “vingança” simbólica às elites, que se tornavam alvo de zombarias. Além disso, as correntes da dominação e do medo eram quebradas, pois “o riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade, empregam a linguagem do riso.” (BAKHTIN, 1987, p.78).

Assim, as hierarquias eram abolidas, a distância entre os homens e entre o homem e o sagrado eram suprimidas a partir de vários ritos, festividades. Um dos costumes dessas manifestações, por exemplo, como salienta Bakhtin (1987), era fazer alusão às partes do baixo corporal e às necessidades fisiológicas como forma de elucidar características terrenas em contraposição ao espiritual, ao desconhecido. Dessa forma, esse riso popular, que eliminava as hierarquias entre os indivíduos, elaborava formas especiais de vocabulário e expressões carnavalescas que influenciaram a literatura de épocas

posteriores, como é o caso de alguns dos folhetos nordestinos, que, em muitos casos, apresentam elementos que guardam forte vínculo com essa cultura da Idade Média.

Tomando como ponto de partida o riso como objeto que suscita o questionamento de convenções e paradigmas, adentramo-nos na questão da constituição da sátira. Nesse caminhar, Frye (1957) assinala dois aspectos principais da sátira: a graça ou humor baseado na fantasia, em um senso de grotesco ou no absurdo, e o ataque.

O ataque, muitas vezes, se configura em uma crítica, na qual certas convenções são colocadas em foco e questionadas por meio do humor, que pode se delinear a partir de vários artifícios. Sobre a importante presença do riso na sátira, o autor destaca que “[...] quase toda denúncia, se bastante vigorosa, é seguida pelo leitor com uma espécie de prazer que logo raia num sorriso.” (FRYE, 1957, p. 220). Sendo assim, o riso que se apresenta no humor pode ser tomado como um recurso estético que traz à luz situações e ideias que, de certa forma, se contrapõem a certas estruturas sociais.

Assim, o humor, enquanto elemento pelo qual o ataque é construído, de acordo com Frye (1957), se funda na percepção do inconveniente, uma vez que desvela outro “mundo” que pode ir de encontro a construções convencionais. Essa discussão é abordada pelo referido autor quando este aponta as características da sátira em sua segunda fase, na qual os valores das próprias convenções se tornam objeto do ridículo. Na concepção do estudioso,

A sátira da segunda fase mostra a literatura assumindo especial função analítica, de destruir os cacarés dos estereótipos, crenças fossilizadas, terrores supersticiosos, teorias excêntricas, dogmatismos pernósticos, modas opressivas e todas as outras coisas que impedem a livre movimentação (não necessariamente, por certo, o progresso) da sociedade. (FRYE, 1957, p. 229).

Essa sátira, entendida como elemento contestador de percepções e normas usuais e que tem como base de construção a ideia de liberdade, pode ser observada na literatura de folhetos e, mais especificamente, nos cordéis humorísticos de nossa pesquisa, os quais constroem um riso a partir de ações que aproximam os personagens da figura do pícaro. Porém, é importante considerar que tanto João Grilo quanto Pedro Malazarte⁵, assim como

⁵ Vale salientar que tanto João Grilo quanto Pedro Malazarte são personagens que possuem raízes européias. Em estudo sobre as origens de João Grilo, Francisco Topa (1995) realiza um paralelo entre a tradição portuguesa e brasileira que trazem a figura de Grilo em suas manifestações literárias. Com isso, o autor evidencia que o folheto nordestino *Proezas de João Grilo* guarda certa ligação com a tradição portuguesa, no entanto, Topa (1995) também destaca detalhes que demonstram que a tradição nordestina se apropriou de

tantos outros personagens da literatura nordestina, não se encaixam em uma definição acabada do modelo do clássico pícaro espanhol.

Essa questão sobre a relação entre personagens de cordéis e o modelo picaresco também é levantada por Farias (2010)⁶ em sua pesquisa sobre a recepção dos folhetos *A vida de Cancão de Fogo* e *O testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros, e do conto *Traços biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo*, de João Guimarães Rosa. Em sua discussão sobre a construção da imagem de Cancão e Lalino, a referida autora confirma a ideia de que esses personagens, de origem popular, possuem traços picarescos, mas também apresentam características que os distanciam do pícaro clássico. Isso se dá justamente pelos contextos peculiares no qual os personagens estão inseridos.

No caso de Cancão, assim como acontece com as figuras de Malazarte e João Grilo, a linguagem e o contexto nordestino são elementos cruciais para sua caracterização. Nessa perspectiva, Farias (2010) realiza um importante estudo dos folhetos deixando de lado as influências picarescas para se deter às motivações das ações dos personagens, entendidas como “quengos”.⁷

No caso específico de nossa leitura sobre os cordéis da presente pesquisa, mesmo os personagens apresentando algumas características que não se enquadram de maneira delimitada no modelo picaresco, consideramos que a relação que existe entre os protagonistas dos folhetos e alguns dos elementos provenientes da constituição do pícaro na literatura contribuem para a compreensão de alguns importantes aspectos de construção da imagem de Malazarte e João Grilo.

uma base mínima oriunda de Portugal para expandir a configuração do personagem e de sua história em uma linha de crítica social. Desse modo, a figura de João Grilo, segundo o referido autor, foi enraizada na realidade local. Pedro Malazarte também é considerado um personagem de tradição européia, como pode ser confirmado a partir do dicionário do folclore brasileiro, organizado por Câmara Cascudo (1999). O mencionado dicionário apresenta Malazarte como uma figura tradicional dos contos populares da Península Ibérica. Porém vale frisar que, assim como João Grilo, Malazarte, ao ser incorporado nos textos brasileiros, sobretudo nos nordestinos, ganha características peculiares à literatura e realidade que circundam a região. De maneira geral, essa peculiaridade dos folhetos nordestinos em relação à literatura de cordel portuguesa é colocada por Abreu (1999), já que a autora discute uma série de aspectos que levam os folhetos nordestinos a se constituírem como produções específicas que, mesmo quando abordam histórias ou personagens que podem possuir certo vínculo ibérico, trazem uma linguagem literária que torna a literatura de cordel nordestina uma manifestação única.

⁶ Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino (na área de concentração em Literatura e Ensino) da Universidade Federal de Campina Grande.

⁷ A expressão “quengo” é utilizada popularmente para fazer menção à cabeça e em muitos folhetos nordestinos aparece como uma referência à esperteza dos personagens, às artimanhas utilizadas por esses para se sobressair de determinadas situações e/ou ludibriar determinados sujeitos. O termo é ainda mais recorrente nos cordéis *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros.

Dessa forma, a malandragem e as ações anti-heróicas que configuram os personagens, por exemplo, podem ser entendidas a partir de influências picarescas. Tais influências se colocam como um ponto relevante para as discussões no que diz respeito à constituição do riso nos cordéis e para a compreensão de como esse riso contribui para construção de uma sátira em torno de certos assuntos e figuras sociais, partindo do fato de que a sátira, de acordo com González (1994), possui presença marcante na literatura picaresca.

Nesse sentido, no tópico que se segue, abordamos um estudo sobre a configuração do riso nos folhetos *Palhaçadas de Pedro Malazarte* e *Proezas de João Grilo* aludindo, em alguns momentos, às discussões sobre alguns dos traços oriundos da picaresca, mas levando sempre em consideração que esses aspectos se atualizam por meio da peculiaridade da linguagem e do próprio contexto nordestino, o que contribui para que os personagens desses folhetos sejam construídos com características específicas. Essas características, muitas vezes, podem fazer referência a vivências de determinada região, mas também podem ser apreendidas a partir de uma experiência humana em geral.

Em suma, a partir da leitura da constituição anti-heróica dos personagens nos folhetos e de suas ações, tomando o conceito de carnavalização (BAKHTIN, 1987), visamos observar de que forma o riso se apresenta como elemento contestador e crítico, o qual pode expandir as percepções usuais do sujeito. Desse modo, primeiramente, realizamos uma leitura do folheto *Proezas de João Grilo*, e, posteriormente, do cordel *Palhaçadas de Pedro Malazarte*.

No decorrer do estudo deste último folheto, além de observações acerca do humor que circunda as ações de Malazarte, tentaremos estabelecer algumas diferenças e semelhanças entre os personagens dos dois cordéis, com o objetivo de contribuir para uma melhor apreensão da construção poética dos textos. Além disso, vale destacar que, na experiência de leitura, que será relatada no último capítulo, os alunos compreenderam os cordéis através do estabelecimento de relações entre os personagens. Com isso, a discussão apresentada nos tópicos a seguir também será importante para a reflexão sobre o relacionamento que os estudantes estabeleceram com os folhetos humorísticos, evidenciada mais adiante.

1.2 As proezas de João

O cordel *Proezas de João Grilo* é constituído até a estrofe trinta e um por sextilhas, depois desta, as estrofes passam a possuir sete versos. Isso porque a primeira parte do texto foi escrita por João Ferreira de Lima e publicada na década de 1930, anos mais tarde, o poeta João Martins de Athayde ampliou o cordel, deixando-o com trinta e duas páginas⁸. O esquema rímico obedece à estrutura estabelecida para as apresentações orais: as sextilhas possuem rima em x a x a x a⁹ e as setilhas em ABCBDDDB.

De acordo com Manuel Diégues (1977), as histórias de João Grilo são classificadas como pertencentes à literatura de anti-heróis. Nos folhetos nordestinos, existe uma presença marcante de personagens que são construídos sob o signo de anti-herói por possuírem características e atitudes que se apresentam como contraditórias em relação aos heróis clássicos. Geralmente, esses personagens dos cordéis nordestinos são astutos e utilizam sua esperteza como uma arma para conseguir sobreviver em um ambiente de hostilidade e pobreza ou para obter certa ascensão social.

Com isso, muitos segmentos da sociedade são parodiados, o que, na maioria das vezes, delinea uma crítica veiculada a partir do riso que perpassa as situações vividas pelo protagonista. Essas características presentes em algumas histórias e personagens anti-heróicos de cordéis podem sugerir a ideia de uma possível filiação à picaresca espanhola, que de acordo com Mario González (1988, p. 70), em síntese, apresenta como núcleo:

Um anti-herói, socialmente marginalizado, que protagoniza uma série de aventuras dentro de um certo projeto pessoal; através delas, a sociedade e – particularmente – seus mecanismos de ascensão social são satiricamente denunciados, já que a trapaça continua a ser o caminho para evitar ser aniquilado e poder “subir”.

Como discutido anteriormente e como será possível evidenciar mais adiante, apesar de encontrarmos nos folhetos alguns traços do núcleo picaresco, esses aspectos se encontram atualizados por uma linguagem e contexto específico. Nessa perspectiva, em

⁸ É relevante enfatizar que, ainda que o folheto específico utilizado na realização desta pesquisa faça menção apenas a Lima enquanto autor (vide anexo A), os trechos transcritos para o presente estudo fazem referência tanto a Lima quanto a Athayde como autores do cordel. Desse modo, aquelas estrofes que pertencem à primeira parte do folheto aparecem tendo por autor João Ferreira de Lima, enquanto os trechos que condizem à segunda parte do cordel apresentam-se sob autoria de João Martins de Athayde, isso com o objetivo de orientar o leitor e também de trazer a importante informação de que o texto foi escrito por dois cordelistas. Esse dado também foi destacado para os alunos no momento de nossas intervenções pedagógicas.

⁹ Nessa estrutura rítmica, o X é o verso branco (sem rima) e o A é o verso rimado.

uma definição mais ampla, poderíamos então tomar os cordéis desta pesquisa como produções que estão relacionadas à neopicaresca¹⁰, a qual é abordada por González (1988) como uma extensão da picaresca clássica, com traços que retomam e ao mesmo tempo transgridem a picaresca espanhola. É necessário considerar que o referido autor frisa que a neopicaresca pode se realizar de diversas maneiras, segundo o contexto em que se apresenta.

Nesse caminhar, o teórico chama atenção para o fato de que um dos aspectos significativos da neopicaresca é justamente sua característica de não funcionar como uma continuação da picaresca espanhola, mas como a utilização de aspectos de uma base literária clássica que, por sua vez, é atualizada de acordo com determinado contexto histórico, econômico e social.

Portanto, em *Proezas de João Grilo*, assim como em *Palhaças de Pedro Malazarte*, a atualização de elementos picarescos, que dão margem para que os personagens possam ser tomados como neopícaros, também influencia a construção da imagem de João Grilo e Malazarte a partir de facetas variadas, visto que a presença de antagonismos, de realidades opostas, permeia as histórias dos dois protagonistas dos cordéis, sobretudo no que diz respeito às ações do personagem do folheto de Lima e Athayde, estudado neste tópico.

A múltipla construção de Grilo pode ser percebida, de uma maneira geral, pelo modo como o personagem é configurado em cada momento do folheto. É possível dividir o cordel em duas partes, de acordo com as ações e aventuras vividas pelo personagem: o primeiro momento corresponde à infância de João Grilo e suas travessuras direcionadas ao vaqueiro, ao padre e ao português; já o segundo momento é marcado, dentre outros acontecimentos, pelo famoso episódio em que o personagem consegue responder as doze adivinhações feitas pelo sultão e passa a exercer determinado cargo na corte. A partir do percurso de Grilo e do andamento de suas ações pode-se perceber diferentes delineamentos que convergem para a construção da imagem do protagonista, como será discutido mais adiante.

¹⁰ González (1988) analisa o enredo de uma série de obras, inclusive brasileiras, que se aproximam da literatura neopicaresca; essa entendida como uma extensão da picaresca clássica. Assim, a neopicaresca pode abranger textos alheios à Espanha do século XVII, mas que apresentam a figura de um pícaro, que vive situações e aventuras, baseadas na esperteza, sendo que a constituição do personagem, das suas ações e do contexto representado pode romper, de diversas maneiras, com o modelo clássico, o que coloca a neopicaresca como uma modalidade que pode ser lida à luz do modelo clássico espanhol, mesmo sem guardar uma relação direta com ele.

Em primeiro lugar, podemos iniciar a leitura do folheto a partir da observação do título deste, que pode se tornar importante elemento de compreensão. Se atentarmos para o sentido da expressão “proezas” como uma realização inédita ou algo difícil de ser executado, veremos que o próprio título já anuncia o personagem como um sujeito diferenciado dos demais, com habilidades incomuns. O próprio nome do personagem também pode sugerir traços de sua natureza física e da sua personalidade, uma vez que “grilo” é uma expressão usada também para fazer referência a um animal culturalmente conhecido por possuir um aspecto estranho, feio, porém também por ser ágil, difícil de ser pego. É possível observar essa ideia configurada na constituição da imagem do personagem logo nas duas primeiras estrofes do cordel.

João Grilo foi um cristão
 Que nasceu antes do dia
 Criou-se sem formosura
 Mas tinha sabedoria
 E morreu depois das horas
 Pelas artes que fazia

E nasceu de sete meses
 Chorou no ‘bucha’ da mãe
 Quando ela pegou o gato
 Ele gritou:- Não me arranhe,
 Não jogue neste animal
 Que talvez você não ganhe!
 (LIMA, s/d, p.1).

As estrofes transcritas acima narram, de maneira cômica, o nascimento de João Grilo, bem como anunciam características do personagem que poderão ser bem mais elucidadas no decorrer das estrofes posteriores. Logo no primeiro verso, é expressa a cristandade do personagem; esse aspecto, que funciona como mais um elemento construtor da imagem de João, pode ser considerado característico de figuras nordestinas, já que a religião e a fé são historicamente bastante presentes no Nordeste e, por sua vez, na literatura de cordel. A relação do personagem com o divino é construída ao longo do cordel de maneira antagônica, visto que, como será evidenciado em seguida, as ações do Amarelinho¹¹ sugerem uma dessacralização do sagrado.

¹¹ Esse termo é bastante utilizado na literatura de cordel para referir-se não só a João Grilo, mas também a outros personagens com características semelhantes. Luyten (2005) faz menção à “Literatura dos amarelinhos” como histórias em que os pobres vencem os ricos e poderosos pela malícia e astúcia.

Ainda na primeira estrofe, no terceiro e quarto versos, podemos perceber uma das contradições que justificam a figura anti-heróica de João Grilo: ao contrário dos heróis clássicos, que geralmente possuem dotes físicos, o personagem não tinha “formosura”, no entanto, era dotado de grande sabedoria. González (1988) refere-se a certa atrofia das características de alguns anti-heróis se relacionadas à constituição da imagem do herói, salientando que é justamente esse declínio um dos responsáveis por gerar o efeito da comicidade. De maneira ampla, podemos tomar aqui a atrofia de características tanto no que diz respeito ao físico quanto à personalidade de Grilo.

Quanto ao físico, versos de estrofes posteriores acentuam o risível na constituição do personagem, que é colocado como alguém “[...] Pequeno, magro e sambudo/ As pernas tortas e finas/ A boca grande e beijudo [...]” (LIMA, s/d, p.1). Essa mesma construção pode lembrar também a realidade de muitas crianças do Sertão nordestino, sobretudo aquelas mais pobres, que geralmente possuem um aspecto franzino e sambudo ¹² em decorrência da má alimentação ou da falta dela.

Colocada como contrapartida à falta de formosura, a sabedoria do personagem já o anuncia como sujeito que realizaria proezas. Porém, o sentido do título do cordel pode ser melhor evidenciado na segunda estrofe, a qual apresenta João Grilo como um ser quase sobrenatural, uma vez que já realizava proezas na barriga da mãe, adivinhando até mesmo os lances do jogo do bicho. O sobrenatural e a fantasia que permeiam o nascimento do menino João também podem ser percebidos na terceira estrofe:

Na noite que João nasceu,
 Houve um eclipse na lua,
 E detonou um vulcão
 Que ainda hoje continua
 Naquela noite correu
 Um lobisomem na rua.
 (LIMA, s/d, p.1).

O trecho acima constrói uma imagem sobrenatural de João Grilo, uma vez que até seu nascimento foi marcado por raros eventos da natureza e por fantasias, como o aparecimento de um lobisomem na rua. Aqui, é possível evidenciar, inicialmente, o absurdo, um dos recursos de construção da comicidade na sátira (FRYE, 1957), visto que um simples nascimento é tomado em proporções universais, já que um eclipse na lua

¹² Essa expressão geralmente é utilizada na região Nordeste para referir-se a pessoas que possuem a barriga crescida ou inchada.

marca o dia em que o menino veio ao mundo. Também vale destacar a marca do exagero, que funciona como um dos motores do humor. Ademais, a presença da fantasia, uma característica da neopicaresca e que rompe com a picaresca clássica (GONZÁLEZ, 1988), transforma o personagem em um ser quase mítico.

Nesse sentido, Grilo já nasce sob o signo da esperteza, diferentemente do pícaro clássico. Sobre essa questão, ao realizar um estudo acerca da obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, em que aponta características que distanciam o personagem principal do pícaro clássico, Candido (1970), em seu artigo *Dialética da malandragem*, salienta que “na origem, o pícaro é ingênuo; a brutalidade da vida é que aos poucos o vai tornando esperto e sem escrúpulos, quase como defesa.” (CANDIDO, 1970, p. 69). João Grilo, como criação nordestina, já nasce com mecanismos de defesa, preparado para um mundo adverso e para conseguir sobreviver nele.¹³

Após narrar o nascimento do Amarelinho, o cordel segue apresentando as travessuras do personagem durante a sua infância, colocando como primeiro alvo delas um vaqueiro que quase morre afogado por acreditar que o rio daria passagem, mentira contada por João Grilo. Posteriormente, iniciam-se os episódios em que o padre torna-se a principal “vítima” das artimanhas de João. Em uma das passagens, o religioso, ao pedir um pouco de água, recebe um coité com garapa e com um rato “podre” e “fedorento” dentro. Ao descobrir a traquinagem, a reação do padre é cômica:

O padre disse: - Menino,
Tenha mais educação
E por que não me dissestes?
Oh! Natureza do cão!
Pegou a dita coité
Arrebentou-a no chão.

João Grilo disse: Danou-se

¹³ João Grilo já nasce sob o signo da malandragem, assim como Leonardo, protagonista da referida obra estudada por Candido (1970) e que é considerado por este autor como um malandro literário brasileiro, justamente por possuir características que o afastam do conceito de pícaro. O estudioso comenta que a picaresca clássica não significou uma influência para a obra de Manuel Antônio de Almeida. No entanto, os pontos de convergência entre o pícaro espanhol e Leonardo, elencados pelo próprio Candido (1970), segundo González (1988), levam à compreensão de um malandro nacional que, em um contexto mais amplo, é possível chamar de neopícaro. De acordo com González (1994), Leonardo age diferente porque o contexto sócio-econômico com o qual ele se defronta é diferente, entretanto, podemos tomá-lo como uma atualização do pícaro por possuir traços característicos do modelo espanhol, tais como: o anti-heroísmo, a esperteza, a denúncia da sociedade na qual se movimenta, dentre outros. Essas características, por sua vez, são configuradas a partir de uma sátira da sociedade da qual o protagonista faz parte. Nessa perspectiva, Grilo, assim como Malazarte, pode ser compreendido enquanto personagem de uma neopicaresca com traços marcadamente nordestinos.

Misericórdia São Bento:
 Com isto mamãe se dana
 Me pague mil e quinhentos,
 Essa coité, seu vigário
 É da mamãe mijar dentro!

O padre deu uma pôpa
 Disse para o sacristão:
 - Este menino é o diabo
 Em figura de cristão!
 Meteu o dedo na goela
 Quase vomita o pulmão!
 (LIMA, s/d, p.4).

Na primeira estrofe, os pontos de exclamação e as expressões usadas pelo padre, tais como “Oh! Natureza do cão!”, podem enfatizar o incômodo e a raiva do sujeito ao descobrir o ato de Grilo. Ainda diante da revelação de João Grilo, de que a coité na qual o padre bebeu água é utilizada como depósito de urina por sua mãe, o religioso se mostra ainda mais furioso, reação que é expressa por meio da construção “o padre deu uma pôpa”, já que o termo “pôpa” é utilizado no contexto nordestino para caracterizar a irritabilidade. Assim, a surpresa que decorre do fato revelado, o que causa a ira do padre, pode ser tomada como um dos recursos do humor dessa passagem do cordel.

Por sua vez, na segunda estrofe, os termos “Danou-se”, “se dana”, “mijar”, usados pelo personagem, acentuam a comicidade da situação, uma vez que essa linguagem, presente em determinados contextos nordestinos, por vezes considerada “chula”, suscita o riso quando empregada pela sátira. Dessa forma, é possível dizer que essas expressões podem sugerir uma carnavalização por meio da linguagem. Essa questão é abordada por Bakhtin (1987) quando este discute a carnavalização expressa a partir do vocabulário, elencando que várias expressões, consideradas grosseiras, faziam parte das festividades de praça pública, na Idade Média e no Renascimento, sendo que a principal característica desses termos é que eles representavam a liberdade, a franqueza e a familiaridade. Assim, a utilização dessa linguagem popular pode indicar certa libertação dos padrões oficiais e a quebra de hierarquia, sobretudo se levarmos em consideração que Grilo se utiliza dessas expressões para dirigir-se à autoridade religiosa.

Já na terceira estrofe, é importante observar a imagem que aparece delineada na fala do próprio padre para referir-se a João Grilo: “diabo em figura de cristão”. Aqui, as antíteses diabo/cristão podem ser tomadas como indício da dualidade que forma a personalidade do anti-herói nordestino no decorrer do cordel, uma vez que o personagem é

construído como cristão, mas ao mesmo tempo como sujeito que não se submete aos preceitos da igreja e até passeia pelo profano, quando, por exemplo, dessacraliza a figura do padre. Essa dessacralização por meio do riso (BAKHTIN, 1987) pode ainda ser mais bem observada em estrofes posteriores, quando, ao ir à igreja confessar-se, o Amarelinho coloca uma lagartixa dentro da roupa do padre; o que leva o religioso a despir-se e, dessa forma, a se transformar em alvo de zombarias.

O padre impaciente
 Naquele turututu
 Saltava pra todo lado
 Que parecia um timbu
 Terminou tirando as calças
 Ficando o esqueleto nu.

João disse: -Padre é homem?!
 Pensei que fosse mulher,
 Anda vestido de saia
 Não casa porque não quer
 Isto é que ser caviloso
 Cara de mata bebê!
 (LIMA, s/d, p. 6-7).

Na primeira estrofe, o fato de o padre ser comparado a um animal e, logo em seguida, ser descrito como “um esqueleto nu” suscita um riso que implicitamente derruba os andares de divisão entre os homens, mais especificamente, entre uma autoridade religiosa e um homem “comum”, do povo. Essa perspectiva se aproxima do riso carnavalesco da Idade Média, que, de acordo com Bakhtin (1987), em muitos casos, fazia referência ao corpo e à nudez como forma de diminuir a distância entre os indivíduos, de destituir poderes.

Nesse viés, na situação do cordel, ao ficar com “o esqueleto nu”, ao perder sua batina, o padre também perde simbolicamente certa autoridade ou poder e passa a se tornar um homem como qualquer outro, uma vez que a imagem de um corpo nu é algo extremamente terreno. Assim, a igualdade, ainda que por meio do riso de zombaria (PROPP, 1992), é instaurada.

É importante ressaltar também que a figura do padre, ou de alguma autoridade religiosa, é uma das características que geralmente se encontram presentes na picaresca.

Tomando como exemplo a obra *A vida de Lazarillo de Tormes*¹⁴, considerado um clássico da picaresca e o precursor do gênero espanhol, é possível destacar que, além dos aspectos gerais que aproximam a história de Lázaro e a de João Grilo, tais como a figura do anti-herói de origem pobre que se utiliza da esperteza para sobreviver em uma sociedade desigual, a presença de autoridades eclesiásticas é um relevante ponto em comum entre os dois textos. Os clérigos constituem a maioria dos amos de Lázaro, sendo que todos são desvalorizados e, muitos deles, são apresentados como corruptos e fingidos. Como salienta González (1994), esse ponto representa um dos principais alvos da sátira na obra espanhola em questão, uma vez que é construída uma denúncia da hipocrisia de figuras que possuem certo poder religioso.

Muitos dos folhetos nordestinos abordam figuras eclesiásticas como alvos do riso, o que, por vezes, sugere uma derrocada de hierarquias e dessacralização, como comentado anteriormente. No caso específico do cordel discutido aqui, a própria ação do protagonista desnuda as possíveis aparências relacionadas à imagem da autoridade religiosa. Desse modo, na segunda estrofe há uma explicitação do ridículo da figura do padre através da própria voz de João Grilo, visto que este sugere uma indeterminação do sexo do religioso, confusão causada, sobretudo, por causa das tradicionais vestimentas paroquiais¹⁵.

A partir da expressão “caviloso”, que pode ser usada para definir alguém fingido ou que se utiliza de fraudes, Grilo ainda insinua que há certa falsidade em relação à imagem do padre, falsidade essa que pôde ser enxergada a partir do momento em que o religioso ficou desnudo e, assim, perdeu também aquilo que o traduzia como uma autoridade.

Após realizar uma série de travessuras com o padre, Grilo empreende uma vingança contra um português ao assustar a égua do homem soltando uma ponta de cigarro dentro da orelha do animal, levando-o a derrubar todos os ovos que estavam sendo carregados. Nesse momento, assim como em passagens anteriores, o personagem pode ser percebido como astuto e travesso, entretanto, além disso, ao refletirmos acerca da natureza dos sujeitos alvo das ações do Amarelinho, é possível enxergar certa relação hierárquica.

¹⁴ A obra não registra uma autoria desde a publicação de suas primeiras edições, em 1554. De acordo com González (1988), o anonimato pode ter sido voluntário, face às consequências que a publicação poderia ter tido para o seu autor. A obra trata da história de Lázaro, entregue pela própria mãe a um cego. A partir daí, o personagem utiliza sua astúcia para sobreviver, passa por uma série de amos e denuncia a corrupção e a hipocrisia ligadas a seus senhores. Desse modo, a história de Lázaro realiza uma sátira da sociedade da época, enfocando as aparências que encobrem esferas sociais corrompidas.

¹⁵ Torna-se importante destacar que a imagem do padre tal como é retratada no folheto, com as vestimentas tradicionais, por exemplo, está ligada ao contexto da época de produção do folheto.

A figura do português, por exemplo, por fazer referência à colonização, pode representar certa imagem de opressão. Assim, no momento em que é ridicularizada, essa mesma figura perde a superioridade que historicamente lhe é atribuída. Nesse sentido, pode-se dizer que nas primeiras ações do personagem do cordel há uma carnavalização (BAKHTIN, 1987) de sujeitos que representam algum tipo de poder ou se encontram em um degrau superior, o que sugere uma quebra de hierarquia, realizada através da configuração da sátira.

Nessa primeira parte do cordel, ao mesmo tempo em que é possível observar uma crítica se delineando nos horizontes das ações de João Grilo, por não possuírem circunstâncias explícitas, essas mesmas atitudes do personagem na infância podem ser consideradas travessuras, motivadas por puro divertimento e malandragem. Nesse sentido, diferentemente do pícaro clássico, que possui a marca do pragmatismo em suas ações, as quais visam quase sempre ao proveito ou a uma resolução de algum problema (CANDIDO, 1970), o protagonista do folheto em questão nasce malandro e algumas de suas ações na infância não possuem razões aparentes. De acordo com González (1988), essa ausência de pragmatismo de algumas ações pode ser tomada como uma marca dos neopícaros, que muitas vezes possuem certo amor pela malandragem.

Por sua vez, na segunda parte do cordel, podemos verificar a construção do anti-herói nordestino como sujeito que age conforme a busca por sobrevivência e que, além disso, pode ser enxergado por muitos como um tipo de “justiceiro” e representante da classe oprimida, como será observado a seguir.

Em primeiro lugar, a marca da busca pela sobrevivência pode ser perceptível na passagem do cordel em que João Grilo rouba alguns ladrões de Meca com o claro objetivo de prover alimentos para si e para sua mãe. Entretanto, antes de suceder o roubo, há dois fatos que podem ser considerados o motor da ação de João, o que corrobora também a ideia de que, nesse momento, o personagem foi movido pelas circunstâncias de um meio hostil. Inicialmente, merece destaque a passagem em que o Amarelinho chega a sua casa e encontra sua mãe chorando, esta, por sua vez, se justifica afirmando que “chora por necessidade”, Grilo então a indaga:

– A senhora pensa em carne
A cinco mil réis o quilo,
Ou talvez no meu destino
Que à força hei de segui-lo?
Não chore, fique bem certa

A senhora só se aperta
Quando matarem João Grilo.
(ATHAYDE, s/d, p.12).

A partir dos versos acima, percebemos que o choro da mãe de João Grilo pode se fazer presente, primeiramente, a partir da preocupação em sobreviver e suprir as necessidades de alimentação e, em segundo lugar, a partir de certo receio em relação ao destino do filho, uma vez que Grilo parece estar condicionado a seguir uma vida na qual terá que se utilizar de artimanhas para sobreviver.

Com isso, visando aliviar a necessidade alimentícia da mãe, motivação que supera a individualidade dos projetos do pícaro clássico (GONZÁLEZ, 1988), o personagem tenta realizar uma pescaria, no entanto, sem sucesso, o que é retratado nos seguintes versos: “[...] Na noite triste e sombria/ João Grilo, sem companhia,/ Voltava sem novidade.” (ATHAYDE, s/d, p.13). Aqui, podemos dizer que os adjetivos “triste” e “sombria”, atribuídos à noite, acentuam a desolação e a tristeza do personagem diante da frustração de não conseguir alimento.

Desse modo, depois de presenciar o choro da mãe e após a tentativa frustrada de capturar alguns peixes, as ações do personagem se direcionam para o roubo aos ladrões de Meca. É interessante destacar que, após se utilizar de sua esperteza para conseguir ludibriar os ladrões e assim roubá-los, João Grilo chega a sua casa e se dirige a mãe da seguinte forma:

Chegou e disse: Mamãe
Morreu nossa precisão
O ladrão que rouba outro
Tem cem anos de perdão!
Contou o que tinha feito,
Disse a velha: - Está direito,
Vamos fazer a refeição.
(ATHAYDE, s/d, p.16).

A partir da observação da estrofe acima é possível evidenciar a concepção dos próprios personagens de que as circunstâncias servem de justificativas para o ato praticado. Através de um provérbio popular, Grilo expressa sua própria aprovação diante do ato praticado, aprovação corroborada por sua mãe a partir da expressão “está direito”. Nesse caminho, o próximo verso, “vamos fazer a refeição”, acaba por revelar a principal justificativa do roubo: o personagem pratica o furto para alimentar a si e a sua própria mãe.

Dessa forma, a crítica se delineia em dois sentidos: o desenrolar das ações de João pode promover certa reflexão sobre os meios de sobrevivência do sujeito à margem da sociedade e sobre a dimensão libertária como base da construção da imagem do Amarelinho.

Acerca da reflexão sobre a malandragem como mecanismo de sobrevivência, é possível destacar que o riso surge no folheto como elemento que, ao mesmo tempo, veicula problemas e sérios assuntos, como a questão da pobreza e a busca por sobrevivência. João Grilo se configura, a partir de um viés humorístico, como figura dotada de malandragem, de esperteza e sabedoria, mas também como um sujeito que traz em si marcas das dificuldades de sobrevivência em um mundo marcado pela desigualdade e pelo poder. É dessa maneira que o riso possui uma dupla faceta, considerando que, de acordo com Menezes (1974, p. 11), “há sempre um misto de alegria e de tristeza no cômico e no risível”. Assim, da mesma forma que o leitor pode rir das situações provocadas por Grilo, ele pode ser tocado pela dura realidade que envolve a história do personagem e refletir, de maneira mais abrangente, sobre as próprias condições humanas.

Também é importante abordar que o riso construído a partir da imagem de João Grilo desestabiliza paradigmas, uma vez que a própria constituição do personagem consagra uma dimensão libertária. Ao tratar da constituição do anti-herói na neopicaresca, inclusive em textos brasileiros, González (1994) enfatiza a ausência do maniqueísmo, de forma que o bem e o mal são rótulos trazidos de fora para o universo dos personagens, mas não fazem parte da vida destes de maneira delimitada. Há, pois, segundo o autor, uma síntese dos contrários na personalidade e nas atitudes do neopícaro, diferentemente da picaresca clássica que se apóia na oposição do bem e do mal como elementos irreconciliáveis. No caso do folheto de cordel, a imagem de João Grilo pode ser entendida através da ótica da antítese, uma vez que o personagem caminha por opostos ao longo de suas ações.

Primeiramente, a contradição que cerca a imagem do protagonista do cordel pode ser entendida através da relação que é estabelecida com o divino, pois, como foi evidenciado anteriormente, o Amarelinho é definido como cristão, mas não se submete aos preceitos da religião e até satiriza a figura do padre, que se refere a Grilo como “natureza do cão” ou ainda como “diabo em figura de cristão”. O próprio roubo do personagem e sua justificativa a partir das circunstâncias revelam que o conceito de “certo” e “errado”, para Grilo, não possui fronteiras tão rígidas.

Além disso, no momento em que planejara o furto aos ladrões, o próprio personagem remete-se ao ato como se fosse um tipo de providência divina, concepção expressa a partir dos versos: “[...] Se Deus ajudar a mim/ acabou-se tempo ruim/ sou eu quem ganho a questão.” (ATHAYDE, s/d, p.14). É dessa forma que João Grilo, através de suas ações, consagra sua própria dimensão libertária e se apresenta como sujeito que rompe com códigos e ideologias sociais, como uma categoria híbrida, que comporta em si realidades diferentes e, por vezes, opostas.

Essa ideia de liberdade se encontra na própria construção da sátira, a qual, segundo Frye (1957, p. 223), possui especial função de “evitar que qualquer grupo de convenções domine o conjunto da experiência literária”, já que ela admite uma inversão de padrões e normas que comumente circulam na sociedade. Além disso, González (1988) enfatiza que a constituição do neopícaro, calcada na superação do maniqueísmo, libera o texto de ser visto através de uma função didática, em contraste com a picaresca clássica que possuía um fundo moralizante. Nesse sentido, o cordel, foco deste estudo, pode ser tomado pelo leitor em uma perspectiva crítica e o personagem pode ser lido a partir de vários ângulos.

Além de realizar diversas travessuras e agir motivado pelo seu meio, o Amarelinho aparece como sujeito dotado de justiça e como legítimo justiceiro e representante dos oprimidos. Essa imagem pode ser apreendida nas últimas passagens do folheto, quando, após demonstrar toda a sua sabedoria respondendo doze perguntas feitas pelo sultão, o Amarelinho consegue se tornar uma espécie de conselheiro da corte e, nessa ocasião, ajuda um mendigo que estava sendo acusado de roubar o sabor da comida de um duque apenas por encostar um pedaço de pão na fumaça que estava saindo da panela do rico homem. O mendigo deveria pagar certa quantia em dinheiro ou iria para a chibata. João Grilo, entretanto, ao dirigir-se ao duque, soluciona o conflito da seguinte maneira:

Você diz que o mendigo
 Por ter provado o vapor
 Foi mesmo que ter comido
 Seu manjar e seu sabor
 Pois também é verdadeiro
 Que o tinir do dinheiro
 Representa o seu valor!

Virou-se para o mendigo
 E disse: estás perdoado
 Leva o dinheiro que dei-te
 Vai pra casa descansado!
 O duque olhou para o Grilo

Depois de dar um estrilo
 Saiu por ali danado.
 (ATHAYDE, s/d, p.27).

A partir das estrofes transcritas acima, é possível evidenciar o senso de justiça do personagem, demonstrado através do ato de pagar com algo abstrato (tinir do dinheiro) aquilo que foi “roubado” também de maneira abstrata (o vapor da comida). Essa atitude de Grilo pode levar o leitor a configurar o Amarelinho como alguém justo e de nobres sentimentos, pois o neopícaro nordestino não age somente em uma perspectiva individualista, suas proezas não são colocadas em prática somente para a sua sobrevivência, mas também para realizar benefícios a terceiros.

Partindo dessa ideia, é possível salientar que o folheto, a partir do episódio relatado, desvela uma crítica mais abrangente aos valores construídos socialmente e à maneira como esses valores se colocam mais favoráveis aos que detêm certo poder. No entanto, a atitude de João Grilo desestabiliza os andares da divisão social e restabelece certo equilíbrio entre os homens.

Desse modo, o personagem percebe o mundo desigual que existe à sua volta e se posiciona contra esse mundo sempre que pode; assim como acontece no último episódio, quando João Grilo dá uma lição em toda a corte e, dessa maneira, coloca em evidência uma importante crítica social. Ao se apresentar mal vestido na visita que faz a um sultão, o protagonista é bastante desprezado pela corte, porém, a realeza logo muda completamente de atitude quando Grilo troca suas roupas por um traje elegante. Assim, ao sentar-se à mesa do jantar, o Amarelinho derrama o vinho e a comida em suas roupas e justifica o seu ato afirmando:

– Esta mesa tão repleta
 De tanta comida boa
 Não foi posta para mim
 Um ente vulgar, à toa
 Desde a sobremesa à sopa
 Foram postas a minha roupa
 E não a minha pessoa!
 [...]
 – Eu estando esfarrapado
 Ia comer na cozinha,
 Mas como troquei de roupa
 Como junto da rainha...
 Vejo nisto um grande ultraje

Homenageiam meu traje
 E não a pessoa minha!
 (ATHAYDE, s/d, p. 31).

Aqui, percebemos que mesmo quando consegue certa “ascensão social”, o personagem continua a carregar consigo uma insatisfação no que diz respeito aos discursos opressores e não se integra ou compartilha dos preceitos e comportamentos da classe dominante. Ao contrário disso, como pode ser percebido através das estrofes acima, João Grilo contesta abertamente preceitos fabricados pelo sistema de divisão social, isso porque, através da ironia, elucidada no terceiro verso da primeira estrofe, no qual o personagem se coloca como um homem insignificante, “vulgar” em relação aos seus trajes, João contesta um mundo em que a aparência e a posição social definem o valor de uma pessoa.

Em sua discussão sobre a presença dos pobres na literatura, Geremek (1995) aponta para o aspecto externo, inclusive a roupa, como elemento que define negativamente os miseráveis e como um marcante sinal da condição social de determinado grupo ou indivíduo, fato que se reverbera nas obras literárias que abordam a figura dos pobres. Em *A vida de Lazarillo de Tormes*, por exemplo, já no final da história, a roupa de escudeiro que Lázaro consegue comprar para si funciona como condição para que o próprio personagem passe a se enxergar como “homem de bem” e consiga a ascensão desejada.

Dessa forma, Lázaro faz parte da estrutura que encarna o suporte ideológico de uma sociedade de aparências (GONZÁLEZ, 1994) e ele mesmo é incapaz de se perceber como sujeito adepto às ideologias dominantes. Em contrapartida, como já elucidado, a partir das ações de João Grilo, sobretudo nos últimos episódios, é possível observar o sentido contra-ideológico (BOSI, 2000) que permeia a imagem do personagem, visto que ele nega os valores hierárquicos de um sistema. Desse modo, João pratica a justiça a favor de um indivíduo de extrema pobreza e se coloca contra uma sociedade que funciona sob o signo das aparências, ideia expressa pela própria fala do Amarelinho na construção “vejo nisto um grande ultraje”, na segunda estrofe, logo acima.

A atitude de Grilo suscita uma reflexão nas pessoas da própria corte, como pode ser percebido a partir dos versos: “Toda corte imperial/ Pediu desculpa a João/ E muito tempo falou-se/ Naquela dura lição/ [...]” (ATHAYDE, s/d p.32). Dessa forma, a voz do protagonista, ligada às camadas pobres da sociedade, expressa uma verdade esquecida por todos. Geremek (1995) salienta que essa consciência sobre a vida humana, que pode fazer parte da constituição do pobre na literatura, está relacionada à própria condição de miséria,

ao desprovemento dos laços materiais do personagem. Assim, esse sujeito pode ser “portador da imagem e da voz ‘de baixo’, dos níveis inferiores da sociedade, da consciência e da cultura populares.” (GEREMEK, 1995, p. 7).

Por fim, a partir das discussões realizadas aqui sobre o folheto *Proezas de João Grilo*, foi possível observar que a sátira percorre toda a poesia do cordel através de um riso que ora se volta para a carnavalização (BAKHTIN, 1987) de autoridades, como o padre, ora se volta para as ações ligadas à busca de sobrevivência do personagem e ainda para sua recusa e questionamento dos valores dominantes.

Toda essa dinamicidade, decorrente das ações do anti-herói nordestino, coloca-o como um personagem de características multifacetadas, um sujeito de “espírito livre”, que comporta contradições. Essa dimensão libertária já representa a quebra de paradigmas produzida pelo humor do cordel que, por meio de construções literárias, é capaz de conceder ao leitor novas visões de mundo e uma reflexão sobre as realidades e convenções que circulam na sociedade e na própria vida individual do homem; caracterizando, pois, uma resistência (BOSI, 2000) construída por meio de um discurso poético que vai de encontro às ideologias convencionais.

O humor como elemento questionador também se encontra na base de construção do folheto estudado no tópico seguinte. Ao abordar a constituição do personagem Pedro Malazarte, em muitos momentos, nos remetemos à figura de João Grilo, seja para associá-los ou para estabelecer diferenças, visto que Malazarte possui alguns pontos em comum com João, mas se apresenta, sobretudo, como um outro Amarelinho nordestino, com peculiaridades e características literárias marcantes.

1.3 As palhaçadas de Pedro

O folheto *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Areda, narra de forma bem humorada as aventuras do Amarelinho Pedro Malazarte, que também é conhecido por sua esperteza e sua capacidade de ludibriar os sujeitos e assim conseguir se sobressair e ganhar determinados benefícios em diversas situações. Quanto à estrutura desse cordel, as estrofes são formadas por sextilha e o esquema de rimas é composto pelo famoso x a x a x a. Assim como no estudo do cordel anterior, a imagem do personagem Pedro Malazarte será enfocada a partir de seus feitos ao longo do folheto, sendo o humor

compreendido também através de elementos satíricos e de algumas características do neopícaro literário, conforme as discussões de González (1994; 1988).

Antes de abordar as primeiras ações do personagem, é significativo observar o título do cordel e de que forma o sentido desse título torna-se relevante para começarmos a delinear os possíveis perfis do protagonista. Atentando para o termo “palhaçadas”, já é possível perceber a comicidade que permeará as ações de Malazarte, uma vez que esse termo alude ao palhaço, sujeito que possui atitudes consideradas engraçadas, ou seja, marcadas por uma ausência de seriedade.

Por sua vez, é justamente por essa anulação da seriedade que a figura do palhaço também pode representar a irreverência e a ausência de autoridade, características intrinsecamente ligadas ao riso. Um homem, na condição de palhaço, por exemplo, possui liberdade para fazer com que coisas ou pessoas se tornem alvo de riso, para usar qualquer linguagem para abordar qualquer assunto.

É interessante salientar que Neves (1974), ao discutir sobre as relações entre riso e poder, coloca a figura do bobo da corte como algo ilustrativo da quebra de autoridade e da liberdade dirigida pelo risível, uma vez que o palhaço das cortes europeias denunciava verdades, tais como antagonismos, rivalidades e conflitos da vida palaciana, envoltas por uma aparência de graça e gratuidade. Tais verdades poderiam ser “descobertas” por causa da própria condição daquele que fazia rir e por suas intervenções acontecerem em situações que não eram muito rigidamente ritualizadas e sacralizadas.

Com isso, Neves (1974, p.40) relaciona esse palhaço ao coringa do baralho, que “pode entrar em quase todos os jogos, pode ocupar quase todas as posições [...]”. Nesse sentido, pode-se dizer que o título do cordel faz alusão às situações cômicas que serão vividas por Malazarte e que também sugerem uma derrocada do poder.

Ainda sobre o título do folheto, se relacionarmos o termo “palhaçadas” com “proezas”, título do cordel abordado anteriormente, é possível inferir que as ações de Pedro podem ser dotadas de uma maior malandragem e senso de humor e ainda permeadas por uma espontaneidade e gratuidade. Sendo assim, como será evidenciado mais adiante, Malazarte pode diferir de Grilo, entre outras coisas, no que se refere às motivações do seu agir ao longo das histórias do folheto.

Outro termo presente no título que também pode aludir à caracterização do personagem é seu próprio nome. Se atentarmos para o som e até para a própria escrita da palavra “Malazarte” poderemos atribuir um correspondente, tal como “más artes” ou “artes

más”, ou seja, o termo pode lembrar a junção das expressões “má” e “arte”, sugerindo um possível encantamento nas atitudes do personagem. Ao mesmo tempo, essas atitudes, se tomadas como “artes”, podem fazer referência à aptidão e habilidade de Pedro para realizar determinados feitos. Essas características que cercam a construção do Amarelinho podem ser elucidadas a partir das primeiras estrofes do cordel, transcritas logo abaixo.

Eu vou contar uma história
 Que vem dos meus bisavós
 Os meus pais já aprenderam
 Com os velhos meus avós
 Eu aprendi com meus pais
 E vou contar para vós

Era Pedro Malazarte
 Um curioso ladino
 Que viveu de palhaçadas
 Desde muito pequenino
 Nunca achou um caloteiro
 Que lhe cortasse o destino

O Pedro nasceu no dia
 De vinte e quatro de agosto
 Era ativo e muito forte
 Inteligente e disposto
 Mas se é certo que há espírito
 Havia nele um encosto
 (AREDA, 2004, p.1).

Logo na primeira estrofe, Pedro Malazarte, por meio da voz do narrador, é anunciado como um personagem que faz parte dos contos orais populares, sendo que suas histórias se tornaram tão famosas que foram preservadas e passadas de geração para geração. Por sua vez, a partir da segunda estrofe já é possível começar a compreender por que as histórias de Pedro se apresentam como algo peculiar e que fora preservado: o protagonista, assim como João Grilo, é construído como ser especial devido a sua esperteza, já que, no segundo verso, Pedro é definido como um “curioso ladino”, ou seja, um homem dotado de singular esperteza, que jamais foi enganado.

A astúcia de Malazarte também o acompanha desde o seu nascimento, porém, diferentemente de João, que é colocado logo no início do cordel como “cristão”, o personagem e suas habilidades especiais são tomadas por um ângulo oposto a partir da terceira estrofe, já que nesta a sabedoria de Pedro é apresentada como algo relacionado a espíritos do mal, fato que também pode ser evidenciado no sentido do próprio nome do

personagem, como foi discutido anteriormente. Sendo assim, o verso “havia nele um encosto” sugere a relação das habilidades especiais de Malazarte com forças de uma entidade espiritual, considerando que o termo “encosto” é entendido popularmente como a apoderação de um espírito.

Essa relação ainda é corroborada pelo fato de, assim como indicado nos dois primeiros versos da terceira estrofe, o Amarelinho ter nascido justamente no dia vinte e quatro de agosto. Essa data é conhecida popularmente, sobretudo na região Nordeste, por representar o dia de São Bartolomeu, mesmo dia em que se acredita que o diabo é solto para cobrar os pecados e tentar as pessoas.¹⁶ Dessa forma, o nascimento de Malazarte, como acontecimento ocorrido justamente nessa data, acentua a natureza sobrenatural do personagem, como também sua astúcia.

Portanto, tomando a construção da imagem de Pedro Malazarte, que pode ser depreendida a partir dessas primeiras estrofes, poderíamos simplesmente atribuir as suas “palhaçadas” uma noção de maldade ou malícia, no entanto, há questões importantes por trás da relação que envolve o riso e o profano ou o riso e a maldade e que são pertinentes ao nosso estudo.

De modo geral, o riso, em algumas épocas, foi considerado algo que deveria ser evitado, por sua suposta veiculação com o mal e com a ignorância. Baudelaire (1998), em seu livro *Escritos sobre a arte*, dedica um capítulo à exposição de traços relacionados ao riso, em que discute o comumente ponto de vista filosófico de que “o riso é geralmente o apanágio dos loucos, e que implica mais ou menos ignorância e fraqueza.” (BAUDELAIRE, 1998, p.11). Relacionada a essa ideia, outra questão é colocada pelo autor: a de que o riso provém de uma visão de superioridade, pois, a comiciade sempre se faz presente quando o homem assiste algo ou alguém ser rebaixado de alguma forma, o que é motivado pela imagem de superioridade que aquele que riu tem de si em relação ao objeto alvo do rebaixamento. É por isso que o riso exerceria um contraste com as coisas divinas e sábias.

No entanto, o próprio Baudelaire (1998), mais adiante, assinala que o risível possui contradições e implicações que vão além dessa simples veiculação ao maquiavélico. O riso comporta em si aspectos que o tornam multifacetado e com funções diversas. Barroso (2012), ao discutir o riso brincante do Nordeste, enfatiza que este pode ter vários

¹⁶ Mais informações sobre esse fato podem ser obtidas na Revista Sobrenatural.Org.

significados e que, dessa forma, o riso não é de todo bom ou mau por natureza. Nesse caminhar, o referido autor afirma que essas nuances podem ser observadas no gracejo nordestino, destacando que no Cariri cearense, por exemplo, o diabo dos Reisados é denominado São Cão, o que sugere, portanto, ao mesmo tempo, a santidade e a maldade da figura.

Assim, Barroso (2012) sublinha que o riso pode ser tanto conservador quanto subversivo, sendo que, no decorrer de sua discussão sobre o gracejo nas manifestações e obras nordestinas, o autor frisa a linguagem do riso como instrumento de quebra de paradigmas e do poder. Partindo dessa discussão, as palhaçadas de Malazarte podem ter certa relação com o profano, mas seu sentido não se encerra nisso. Observamos que em sua primeira ação, assim como acontece em *Proezas de João Grilo*, Pedro torna o padre alvo de seus gracejos ao encontrar o religioso tentando abrir uma porteira, como pode ser evidenciado nas estrofes abaixo.

Abre aí a porteira
Disse o padre carrancudo
E quem é o cidadão
Perguntou Pedro sisudo
Ele disse sou um padre
Homem que aprendeu tudo

Pedro ai sorriu e disse
Uma dessa é de primeira
O senhor diz que é sabido
Mas só conversa besteira
Como foi que aprendeu tudo
E não sabe abrir porteira
(AREDA, 2004, p.2).

Na primeira estrofe, é possível perceber certa autoridade construída a partir da figura do padre, definido no segundo verso a partir do adjetivo “carrancudo”, que o denuncia como alguém sério, com um estado de espírito mal-humorado; tal adjetivo acentua também o autoritarismo presente na ordem de abrir a porteira, dada pelo religioso. Até mesmo o termo relacionado a Pedro, “sisudo”, contribui para o tom sério que permeia a estrofe. Com isso, nos dois últimos versos, quando indagado por Pedro sobre sua identidade, o padre, firmemente, se define como um homem que tudo sabe.

Entretanto, toda a seriedade dessa estrofe e a imagem sábia e importante do padre são quebradas na estrofe seguinte, quando Malazarte põe em evidência a contradição que

existe na fala do personagem em afirmar que “sabe tudo”, já que o religioso não sabe realizar a simples ação de abrir uma porteira. A fala do padre aparece ainda mais desmontada quando esse é colocado, no quarto verso, como alguém que “só conversa besteira”. Desse modo, por meio da situação cômica elucidada por Malazarte, a autoridade do padre é desestabilizada.

Nesse sentido, a ridicularização em torno da figura do padre como detentor de todo conhecimento e, mais do que isso, de um saber, muitas vezes, relacionado ao divino, quase inalcançável para o “homem comum”, evidencia a característica do riso de desestabilizar o poder, de abordar figuras sérias “para tirá-las do sério, destituí-las de suas áureas e assim recolocá-las no mundo dos simples mortais”. (BARROSO, 2012, p.50). Nessa perspectiva, não só na passagem do cordel relatada acima, mas também em outras situações, percebemos uma das características da sátira elencadas por Frye (1957), que seria a defesa de uma descentralização do dogmático, do convencional.

Essa descentralização surge no folheto na medida em que os sujeitos que ocupam determinado lugar de destaque social têm seu “prestígio” ou poder destituídos pelas ações de Malazarte que, mesmo possuindo um lugar à margem da sociedade, consegue ludibriar os indivíduos, realizando assim uma inversão de padrões; tal como acontece quando o personagem engana a mulher de um rico fazendeiro, induzindo essa a entregar-lhe três jóias e cem mil reais em dinheiro em troca de uma velha corrente encontrada na estrada e polida por Pedro. O fazendeiro, ao chegar a casa, fica sabendo do ocorrido e tomado pela raiva parte em busca de Malazarte, que ao avistar o homem põe em prática uma artimanha:

Na beirada da estrada
 Pedro defecou ligeiro
 E cobriu com o chapéu
 Fazendo o maior berreiro
 Quem quer me ajudar a pegar
 Um passarinho estrangeiro

Como o fazendeiro era
 Em ambição um perito
 Pensou consigo este pássaro
 Só deve ser bem bonito
 Vou ajudar a pegá-lo
 Porque dele necessito
 (AREDA, 2004, p.4).

Na primeira estrofe, é possível observar que o risível pode decorrer da imagem grotesca¹⁷ construída pela ação do personagem de evacuar na estrada como uma alternativa para enganar o fazendeiro e assim livrar-se de seu possível castigo. Podemos relacionar essa imagem à própria quebra de paradigma efetuada pelo riso. Bakhtin (1987), ao analisar a obra de Rabelais, discute a presença de referências a algumas figuras consideradas grotescas, como por exemplo, o plano material e corporal, gestos obscenos, desnudamentos, excrementos etc. Tais referências, segundo o estudioso, são fortes influências de algumas festividades da Idade Média, as quais representavam períodos específicos em que o riso era permitido.

Esse riso significava, pois, como já foi discutido aqui, uma válvula de escape da seriedade predominante na cultura oficial da época, “era a segunda natureza do homem que ria, seu baixo material e corporal, que não podia exprimir-se na cosmovisão e no culto oficiais”. (BAKHTIN, 1987, p.65). Partindo dessa ideia, podemos associar o grotesco dessa estrofe a uma quebra de padrões, até mesmo porque o ato realizado por Malazarte, posteriormente, leva a certa ridicularização o rico homem, provocando, dessa forma, uma desestabilização do poder.

Já a segunda estrofe assinala a personalidade ambiciosa do fazendeiro, colocando-a como principal motivo que o leva a cair na cilada armada por Pedro Malazarte. Desse modo, aqui podemos nos remeter à discussão de Bergson (2004) sobre o riso como objeto que explicita o ridículo do homem e que funciona como “castigo” para alguns costumes. Nessa perspectiva, a exacerbada ambição é considerada ridícula, pois significou o motor de certo rebaixamento e o desnudamento de determinado defeito (PROPP, 1992).

O ridículo fica ainda mais perceptível em estrofes seguintes, que destacam a comicidade que permeia a atitude do homem ao acreditar na artimanha de Pedro e assim tentar segurar o suposto pássaro: “Quando pegou que apertou/ foi cocô pra todo lado.” Essa imagem grotesca é ainda mais acentuada a partir do exagero, nos posteriores versos da mesma estrofe: “passou as mãos pela cara/que ficou todo melado.” (AREDA, 2004, p.6).

Após esse episódio, o folheto apresenta Malazarte como estradeiro, já que o personagem toma a decisão de percorrer o mundo:

¹⁷ Utilizamos o termo “grotesco” como um dos elementos presentes na sátira, assim como salienta Frye (1957). Tal expressão alude a características ou imagens que geralmente causam certo estranhamento por fugir dos padrões estéticos de beleza ou por utilizar uma linguagem de baixo calão.

Pedro um dia disse ao pai
 Quero a sua permissão
 Para percorrer o mundo
 Porque tenho precisão
 Dizem que o mundo é escola
 Eu vou ver se aprendo ou não
 (AREDA, 2004, p.7).

A partir dos versos acima, é possível depreender da atitude de Pedro Malazarte um traço específico do pícaro: sua relação com o mundo baseada na capacidade de viver nele ao sabor da sorte, sem planos, sem reflexões. (CANDIDO, 1970). No entanto, ao contrário do pícaro clássico que, conforme Candido (1970), geralmente passa a viver uma vida irregular em decorrência do abandono dos pais ou de outros parentes, Pedro expressa seu desejo de “descobrir” o mundo, pedindo, inclusive, a permissão de seu próprio pai. Sob esse ponto de vista, o personagem, enquanto neopícaro, a partir de sua escolha, consagra também a sua dimensão libertária (GONZÁLEZ, 1994).

Entretanto, é importante considerar que mesmo que a atitude do protagonista não esteja ligada ao desamparo familiar, sua escolha em percorrer o mundo pode também possuir uma relação com sua própria condição de pobreza. Não há uma menção clara a essa relação na estrofe em foco, no entanto, as situações posteriores vividas por Malazarte, como a busca por comida e até por dinheiro, podem sugerir tal ideia.

Após iniciar sua viagem de destinos incertos, Pedro encontra um urubu na estrada e resolve capturar o animal com o objetivo de usá-lo para conseguir algum tipo de benefício para si. Com isso, pedindo abrigo uma noite na casa de outro fazendeiro, definido no cordel como um “rico desgraçado”, expressão que já anuncia dois traços pertencentes ao seu caráter: a avareza e a ambição, Malazarte recebe o seguinte tratamento:

Mandou Pedro se arrancar
 Em um quarto do oitão
 Não lhe deu ceia nem rede
 Pedro foi dormir no chão
 Onde deitavam galinhas
 Numas palhas de feijão

Pedro com fome e enfadado
 Deitou-se mas não dormiu
 Tinha o quarto uma janela
 Que por ela se subiu
 Os movimentos da casa
 Ele de lá tudo viu

Observou na cozinha
 A criada preparando
 Arroz, carne bife e lombo
 Numas panelas guardando
 E viu a dona da casa
 Para criada explicando
 (AREDA, 2004, p.7).

As estrofes transcritas acima assinalam o contraste da situação: a fome de Pedro em contrapartida à fartura existente na cozinha do rico fazendeiro, abastecida com alimentos tais como “arroz, carne, bife e lombo”. Malazarte é colocado em uma situação humilhante, visto que seu valor é praticamente reduzido ao de um animal ao ser colocado para dormir com as galinhas. No entanto, esse quadro é logo invertido quando Pedro elabora uma mentira sobre o fato de o urubu possuir a capacidade de adivinhar qualquer coisa.

Ao acreditar na artimanha, o fazendeiro permite que Malazarte sente à mesa. Desse modo, o rico homem ordena que o animal adivinhe quais os alimentos que serão servidos no almoço; como o Amarelinho já sabia qual seria a refeição, visto que observara a criada na cozinha, o personagem cita tais alimentos afirmando que estes foram elucidados pelo urubu, como pode ser percebido na seguinte estrofe:

Sabe tudo remexeu-se
 Rodou em cima de um pé
 Pedro falou ele disse
 Que seu almoço hoje é
 Carne, lombo, arroz e bife
 Pamonha, bolo e café
 (AREDA, 2004, p.11)

Contente com a habilidade do animal, o fazendeiro manda trazer o almoço e, assim, Pedro Malazarte consegue saciar sua fome. Logo em seguida, o “urubu mágico” é vendido ao rico fazendeiro e o Amarelinho, após receber o dinheiro da venda, “some no mundo”. Aqui também é possível destacar que a ambição exacerbada do sujeito, em relação ao animal, o levou ao ridículo. Explorando mais a fundo essa questão, se atentarmos para as figuras alvo das ações de Malazarte, é possível perceber que são indivíduos que possuem certo poder aquisitivo, poder esse que é simbolicamente derrubado a partir do ridículo como objeto do riso (BERGSON, 2004).

Sobre esse ponto de vista, é importante salientar que Frye (1957) destaca que não basta representar o grotesco ou o inconveniente, é necessário selecioná-los e colocá-los de maneira que a sátira se torne eficaz. Sendo assim, pode-se dizer que a ambição, ampliada

até se tornar uma característica ridícula, assim como o grotesco evidenciado nas estrofes anteriores, se coadunaram para suscitar uma inversão de padrões e quebra de poder.

Também merece ser destacado, nesse episódio, o principal motor da ação de Pedro: a fome. Diferentemente da passagem anterior, na qual a principal motivação se deu a partir do desejo de obter algum lucro com a velha corrente encontrada na estrada, nas estrofes transcritas acima, a necessidade de se alimentar é colocada como principal anseio do personagem, desejo que é intensificado no verso “deitou-se mas não dormiu”, indicando a dificuldade de se conseguir adormecer com a fome como uma vontade imperando. O motivo da fome também aparece no folheto anterior, *Proezas de João Grilo*, levando o protagonista a praticar um roubo. Dessa forma, Malazarte, assim como João Grilo, se vale da malandragem para suprir suas necessidades de alimentação e, portanto, garantir a própria sobrevivência.

Conforme Geremek (1995), o tema da fome em textos picarescos é algo constante, no entanto, o autor também assevera que é necessário compreender esse tema não só no seu sentido imediato de fome fisiológica, mas também como o sonho da abundância de comida, que representa a satisfação da vontade fisiológica e psicossocial do pobre.

No que concerne a Malazarte, em um primeiro momento, percebemos a necessidade fisiológica da alimentação quando o personagem, colocado para dormir junto a galinhas, tem seu sono roubado pela fome. Posteriormente, o desejo pela fartura de alimentos pode ser perceptível quando, sentado à mesa, o Amarelinho cita os alimentos do almoço, afirmando ser uma adivinhação do próprio urubu. Como pode ser observado nos últimos versos da estrofe transcrita acima, esse almoço se mostra abundante, devido à quantidade de alimentos. Em versos posteriores, Pedro ainda menciona a presença de queijo e leite coalhado na cozinha e o fazendeiro, imediatamente, manda trazer esses alimentos. Assim, a artimanha utilizada pelo personagem pode demonstrar o seu desejo por abundância.¹⁸

Nessa perspectiva, o tema da fome e até do anseio pela fartura de alimentos, na referida passagem do cordel, pode suscitar uma importante reflexão acerca da desigualdade, percebida através do próprio contraste entre a fome de Pedro e a abundância na cozinha do fazendeiro e da indiferença em relação a essa desigualdade, já que o rico

¹⁸ O desejo pela abundância de alimentos se faz bastante presente em outros folhetos. Um dos exemplos mais marcantes dessa presença é o cordel *Viagem ao país de São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos. O referido país é construído no folheto como um lugar de fartura, onde “as pedras são de queijo e rapadura e as cacimbas de café”. Essa profusão de comida estabelece um caráter contrastante com a realidade, sobretudo com a realidade nordestina, o que pode elucidar uma crítica à desigualdade e escassez de alimentos.

homem não demonstrou importância no que se refere ao estado de Malazarte, abrigando-o no galinheiro. Desse modo, pode ser evidenciada a capacidade do humor de veicular assuntos humanos sérios, o que o leva além de meros fins risistas (TRAVAGLIA, 1990).

Outra implicação diz respeito ao fato de, até aqui, ter sido possível observar a construção da sociedade em que Pedro Malazarte se movimenta, marcada pela busca de lucros, uma vez que há uma presença de sujeitos ricos, movidos pela ambição e pela avaréza. De acordo com González (1994), um traço constante no anti-herói picaresco é a sua inserção em um contexto no qual ele é completamente marginal à classe em ascensão, sendo necessário se utilizar da trapaça para tirar proveito dessa classe. Aproximando-se desse traço, Malazarte elabora artimanhas e consegue obter vantagens a partir de condições que satirizam a classe que detém o poder: a busca desenfreada por lucros e a recusa de compartilhar a profusão de “bens”, que significam a “mola propulsora” dessa sociedade.

Também se torna importante frisar de que forma Malazarte se movimenta nessa sociedade, observando que as motivações das ações do personagem vão desde o desejo de sobrevivência até a vontade de adquirir algumas riquezas, como no episódio em que encontra uma velha corrente e por sua vez destaca: “[...] com esta/ vou arranjar um tesouro”. (AREDA, 2004, p.3). Partindo desses episódios, os motivos de suas ações também clarificam a ideia de que, de modo geral, as ações de Pedro são sempre guiadas por um plano individual, diferentemente de João Grilo.

Nesse sentido, González (1988) aborda a questão das motivações e projetos dos neopícaros frisando que estes, na maioria das vezes, podem se envolver em situações que vão além da sua própria sobrevivência ou da obtenção de algum benefício; tal como pôde ser observado na imagem de João Grilo, do folheto anterior, uma vez que esse personagem, sobretudo nas últimas passagens do cordel, realiza ações que o colocam como sujeito que também age em prol das necessidades de outros e que se opõe explicitamente aos preceitos da classe dominante.

Em contrapartida, as motivações de Pedro se encontram alinhadas às suas próprias necessidades. Ainda assim, no final do folheto, por meio de um projeto de vingança contra um rei e, por isso, sem a intenção clara, Malazarte revela sua posição em relação a atitudes tiranas. A partir das estrofes destacadas logo abaixo é possível observar duas das ordens dadas pelo rei e a vingança empreendida pelo Amarelinho.

Está certo disse o rei
 Porém amanhã bem cedo
 Você vem pra ir comigo
 No pé daquele rochedo
 É pra furar aquela
 Baraúna com o dedo
 [...]

Combinou com a rainha
 A Pedro mandar chamar
 Pra irem a um passeio
 À noite na baira-mar
 E lá empurrarem Pedro
 Nas águas pra se afogar
 [...]

Quando Pedro viu que os dois
 Dormiam a todo pano
 Pegou o rei pelo meio
 E jogou-o no oceano
 Dizendo rei desgraçado
 Nunca mais serás tirano
 [...]

Findou-se o rei ficou Pedro
 Servindo de conselheiro
 A rainha consagrou-lhe
 Leal amor verdadeiro
 Enfim casou-se e ficou
 Sendo dom Pedro primeiro
 (AREDA, 2004, p.16).

A atitude do rei, evidenciada nas duas primeiras estrofes, revela-se como certo abuso de poder e, a partir desse abuso, é possível refletir acerca das relações estabelecidas em uma sociedade em que há uma dominação dos que possuem um maior poder aquisitivo sobre os “mais fracos” ou mais pobres. Malazarte, no entanto, mesmo fazendo parte de uma classe marginal, consegue livrar-se de tal dominação por meio da malandragem. Dessa maneira, a partir da terceira estrofe, observamos que, por meio do ato de jogar o rei no oceano, o personagem vingava-se das ordens tiranas dadas pelo superior e ainda assegura sua sobrevivência, visto que o monarca planejava jogar o Amarelinho nas águas do mar.

Ainda na terceira estrofe, nos versos finais, Pedro expressa sua insatisfação em relação ao abuso de poder, o que pode suscitar a imagem do personagem como sujeito que, mesmo realizando diversas malandragens em uma perspectiva mais individual, se coloca contra a dominação, revelando, ao mesmo tempo, sua simpatia pela liberdade.

Com isso, após impor uma vingança ou “castigo”, Malazarte, na última estrofe, assume o posto de soberano. Desse modo, ainda que sua ação, assim como as demais, não tenha sido realizada visando a uma ascensão social, como geralmente acontece na

picaresca clássica (GONZÁLEZ, 1994), o personagem consegue ocupar um lugar de prestígio no final da história, por meio da trapaça.

Como pôde ser evidenciado anteriormente, João Grilo também tem sua sabedoria reconhecida por toda a corte no final do cordel, no entanto, sem recorrer a trapaças. Entretanto, mesmo que por caminhos diferentes, os finais das histórias dos dois cordéis guardam dois pontos comuns entre si: a conquista da vitória de dois sujeitos pobres sobre indivíduos que se encontravam em um patamar “superior” e a resistência ao meio que poderia muito bem ter levado Grilo e Malazarte a submergirem.

Nesse contexto, ainda que os personagens tenham praticado diversos atos que podem estar em desacordo com os princípios que regem uma moral baseada na dicotomia entre “certo” e “errado”, geralmente, o leitor dos folhetos, sobretudo aquele público que anseia por ver a vitória dos menos favorecidos, pode construir, por meio do riso, um laço de identificação com os protagonistas e com os seus destinos finais nesses cordéis.

Também é importante frisar que a sociedade construída nos folhetos está inserida em um contexto de época diferente da atual; os fazendeiros, por exemplo, representam a classe de maior poder aquisitivo no folheto *Palhaçadas de Pedro Malazarte*, também percebemos nos dois textos a presença da monarquia e uma imagem tradicional dos padres. Em contrapartida, as discussões que as histórias dos dois cordéis podem suscitar são atuais, isso por evidenciarem um riso que, construído através de peculiares elementos da poesia nordestina, coloca em destaque as formas de relações estabelecidas pelos homens, a busca pela sobrevivência, a desigualdade e a divisão que permeia a nossa sociedade e ainda os meios humanos de “seguir viagem nas estradas sinuosas ou hostis” da vida.

Nesse sentido, é possível afirmar que, uma vez trabalhados no ambiente escolar a partir de metodologias que privilegiem a interação texto/leitor, esses cordéis humorísticos podem trazer relevantes benefícios para o processo de formação do aluno enquanto leitor, partindo do pressuposto de que o humor é capaz de fornecer uma visão crítica sobre o mundo. Dessa forma, visando adentrar nessa relação entre riso e sala de aula, o próximo tópico apresenta uma breve exposição de alguns pontos que justificam a importância do trabalho com o humor no ensino de leitura literária.

1.4 O riso na sala de aula: por que e para quê?

As respostas para a pergunta que intitula este tópico começaram a ser construídas, indiretamente, a partir de nossa discussão teórica sobre o humor e riso e também por meio das análises dos cordéis, realizadas anteriormente, uma vez que o riso enquanto elemento que pode suscitar uma reflexão sobre o mundo e o homem foi colocado em evidência a partir das discussões acerca dos personagens dos dois folhetos nordestinos.

Neste tópico, tentaremos abordar essas respostas de maneira mais explícita, elencando de que forma a própria natureza do humor pode contribuir para uma prática escolar que tem por objetivo a leitura em sala de aula como uma atividade de reflexão e prazer e ainda que tenha por objetivo despertar o gosto pela leitura naqueles alunos que ainda não possuem uma relação com tal prática.

Sabemos que frequentemente a sala de aula abre as portas para textos de natureza diversa e que, dentre estes, se encontram os humorísticos. Porém, ainda há algumas implicações envolvendo a relação humor/escola que merecem ser discutidas. No que diz respeito a tal relação, Ottoni (2007), em sua tese sobre os gêneros humorísticos e o ensino de Língua Portuguesa, enfatiza que, em alguns casos, o humor ainda é desconsiderado como uma opção de trabalho na sala. Essa desconsideração pode acontecer, segundo a autora, dentre outras questões, pelo contraste que esse tipo de texto pode exercer com uma atividade considerada “séria”, pela possibilidade de o riso causar algum tipo de indisciplina ou certo desequilíbrio na ordem e autoridade que “deve” fazer parte do ambiente escolar. De acordo com a estudiosa, essas são algumas das questões que ainda limitam muitos professores no engajamento do trabalho com os textos que despertam o riso.

É importante salientar que, em muitos casos, os textos humorísticos possuem certo espaço na sala de aula a partir de variados gêneros, inclusive daqueles possivelmente encontrados nos livros didáticos e em coleções de livros distribuídos na rede pública de ensino, por exemplo¹⁹. No entanto, concordamos com Ottoni (2007) quando esta afirma o caráter contrastante que permeia a relação entre riso e escola. Essa questão se torna válida se lembrarmos que a escola é considerada uma das instituições que exige seriedade e

¹⁹ Um exemplo dessas coleções é o volume 2, de crônica e conto, da série “Literatura em minha casa”. Esse volume é intitulado *Histórias de humor* e traz uma seleção de contos e crônicas humorísticas de variados autores e foi distribuído pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) de 2003. Ademais, gêneros humorísticos, como crônicas e contos de alguns autores, tais como: Luís Fernando Veríssimo e Sérgio Porto; além de aparecerem entre os livros selecionados pelo PNBE (a exemplo do acervo de 2009, que traz a obra *FEBEAPA 123*, de Sérgio Porto, e o acervo de 2010, que contempla o livro *Comédias brasileiras de verão*, de Veríssimo), geralmente também podem ser encontrados nos livros didáticos. Dessa maneira, a presença desses textos de humor em livros destinados à escola oferece oportunidades para que o professor aborde o riso em sala de aula.

compenetração dos alunos e professores, um ambiente em que a ordem deve estar sempre presente.

Em contrapartida, o riso é comumente desconsiderado como um objeto de estudo sério e sua presença pode proporcionar uma maior descontração entre os sujeitos. Entretanto, é justamente esse antagonismo que pode estar envolto entre a instituição escolar e o riso que torna relevante a presença do humor no espaço da sala de aula, por essa presença significar, como será elucidado posteriormente, uma quebra na tradicional rotina escolar.

Vale frisar que essa percepção de que o riso, por seu caráter “não-sério”, pode ter um espaço reduzido em ambientes ou instituições que possuem uma maior ordenação na maneira de tratar suas tarefas é revelada por Propp (1992), já que o autor aborda os tipos de pessoas que são mais propensas ao riso e aquelas que não o são, elencando algumas profissões e cargos ocupados na sociedade. Dentre as profissões, o estudioso destaca a de pedagogo e, por sua vez, aconselha: “Aos professores incapazes de compreender e de partilhar o riso sadio das crianças, àqueles que não entendem as brincadeiras, que nunca sabem sorrir e dar uma risada, seria recomendável mudar de profissão.” (PROPP, 1992, p.33).

A ideia do riso como objeto contrastante a alguns contextos na sociedade foi construída historicamente e possui raízes que se encontram dispostas em nosso cotidiano. Essa discussão também é abordada por Neves (1974), que aponta a chamada “ideologia da seriedade” como uma causa que confere ao riso um lugar menor, não só nos estudos em geral, mas em muitos espaços sociais. O autor destaca que essa ideologia não só influencia a escassez de estudos teóricos sobre o riso, como também, imperceptivelmente, faz parte do comportamento de todos nós, sendo que a principal ideia que corrobora essa ideologia é a de que a comicidade não deve ser levada a sério, pois se encontra envolta por uma camada de momentaneidade, inconsequência e irrelevância, ou seja, o inverso da seriedade.

Em nossa civilização contemporânea, essa ideologia também se encontra presente, visto que os próprios mecanismos de funcionamento dessa sociedade exigem que seus membros estejam sempre compenetrados em suas funções e que encarem a vida pelo ângulo da seriedade, o riso é sempre colocado como algo à parte e oposto. Dessa forma, o velho ditado, lembrado por Neves (1974), “muito riso, pouco siso”, é uma ideia ainda

muito presente nos dias atuais. No entanto, em contrapartida a essa ideologia, existe a necessidade de humor intrínseca ao homem.

Essa necessidade humana que envolve o riso pode até mesmo ser historicamente evidenciada a partir das discussões sobre o processo de carnavalização, abordado por Bakhtin (1987), pois, como foi mencionado anteriormente, o contexto da cultura oficial da Idade Média excluiu o riso da vida social, prezando pelo “sério” nas relações estabelecidas. Assim, “foi justamente o caráter unilateral e exclusivo dessa seriedade que trouxe a necessidade de criar uma válvula de escape para “a segunda natureza humana”, isto é, a bufonaria e o riso”. (BAKHTIN, 1987, p.65). Sobre essa questão da necessidade de humor na vida do homem, Martins (2003, p. 09) destaca que

A armadura que o herói moderno veste para ir às suas batalhas – terno, gravata e pasta de executivo, ou o vestido e blazer da heroína – esconde muito mal o desconforto de seu dono. O humor contagia, seja ele bom ou mau humor, e esse desconforto da roupa que não nos protege, mas aperta, tem o dom de, como uma nuvem, toldar nosso ambiente interno e comunicar-se aos outros. É a atitude, são nossos modos e nosso olhar que interagem, produzindo uma atmosfera. Quando tomamos carona numa gargalhada geral, sem saber o que fez aquelas pessoas rirem, rimos assim mesmo e ficamos querendo entrar na história devido ao campo magnético de renovação que o riso cria. Somos desarmados pelo riso. As crianças sabem muito bem como usá-lo para enfrentar as situações de poder que as restringem.

Nesse caminhar, Martins (2003) enfatiza que o riso sempre se encontrou presente em vários aspectos da vida do homem e que o humor proporciona uma ludicidade necessária à própria vida, funcionando até como um mecanismo de adaptação ao mundo, já que a imaginação e a interação, envoltas no riso, se colocam como importantes elementos nas relações humanas. A imaginação, segundo a estudiosa, se dá na medida em que o riso evoca sempre situações, imagens, expressões que estão ligadas a experiências humanas, a realidades vivenciadas, até mesmo porque, se não fosse assim, não haveria riso. Além disso, o humor induz o sujeito a entrar em um jogo que sugere a descoberta de um sentido diferente daquele expresso em um primeiro momento.

Dessa forma, a comicidade se configura como algo presente e necessário na vida humana, o que torna relevante a sua presença na sala de aula, já que sua natureza fortemente ligada ao homem, à vida e à necessidade de rir, seja o riso ligado a movimentos faciais ou a simples satisfação do espírito (TRAVAGLIA, 1990), pode proporcionar uma maior interação e envolvimento entre os sujeitos e entre leitor/texto.

Nesse sentido, o humor na sala de aula pode ser tomado como algo sério, até mesmo porque muitos assuntos veiculados por ele são de caráter sério, e sua presença não ameaça necessariamente causar uma indisciplina, mas, se bem mediada, pode suscitar uma interação que se apresentará como porta de entrada para a apreensão da experiência literária do texto. Além disso, é importante frisar a necessidade de não se confundir interação com indisciplina, uma vez que a leitura torna-se significativa quando mobiliza e causa reações nos alunos, de variadas maneiras. Com isso, a literatura pode cumprir sua função humanizadora (CANDIDO, 1994) na sala de aula também a partir do riso, elemento intrinsecamente ligado à vida.

Tomando por base o conceito de função humanizadora da literatura, abordado por Candido (1994) como a capacidade do texto literário de atuar na personalidade e na formação do homem através da veiculação de conteúdos ligados à vida humana, o humor pode ser incluído, no âmbito de textos, como um objeto humanizador, já que ele pode comportar importantes questões que agem na compreensão de mundo dos sujeitos. Ademais, o riso, como característica desse humor, também pode atuar satisfazendo uma das necessidades do homem. O próprio Candido (1994), ao destacar os traços essenciais que a humanização confirma no homem, elenca o “cultivo do humor” como um desses aspectos. Dessa forma, o humor é considerado uma característica que faz parte do sujeito e que deve ser explorada.

Partindo desse sentido, no processo de formação de leitores e desenvolvimento do gosto pela leitura, torna-se importante considerar a natureza dos textos a serem levados para a sala de aula. No caso do humor, abordamos, no presente trabalho, cordéis humorísticos que, por suas configurações peculiares, abrem possibilidades de uma formação calcada tanto no sabor através do riso quanto no desenvolvimento de um olhar mais aguçado acerca do mundo. Além disso, a abordagem com cordéis, por si só, torna-se significa uma vez que representa uma abertura na sala de aula para a leitura de obras que não fazem parte do tradicional cânone literário, que por muito tempo significou a principal referência para a escolha de textos.

Rezende (2014) frisa que para que o “desenvolvimento do gosto pela leitura” na escola não apareça mais como um jargão, como geralmente acontece, é importante desconstruir a concepção arraigada de que formar pela literatura significa abordar somente as grandes obras literárias. É necessário, pois, abrir as portas para textos que foram desconsiderados na formação do cânone ou que geralmente não circulam em sala de aula.

No que se refere aos cordéis de humor ou de gracejo, estes, muitas vezes, apresentam uma visão de mundo que, por meio do riso, suscita importantes reflexões humanas. A própria linguagem peculiar dos folhetos é responsável pela construção de imagens que são carregadas de comicidade e crítica. Uma figura, por mais simples que pareça ou por mais que aparente apenas ter função de evocar o riso, no folheto, pode significar certo protesto, construído pelo poeta popular, que conhece a fundo questões como a pobreza, a fome, as lutas dos marginalizados, até mesmo porque ele também é um deles. Sobre o clima de contestação que permeia muitos cordéis de gracejo nordestino, Lima (2012, p.74) afirma que

Essa contestação não raro assume o caráter de revanche poética, ou seja, de vingança contra os setores que oprimem o povo, do qual o cordelista é um representante. Daí a transformação do fazendeiro mandão, do bispo interesseiro e do político corrupto, entre outros, em vilões das narrativas em cordel, ficando para os “amarelinhos” vencê-los pela astúcia.

A colocação feita por Lima (2012) se aproxima da construção poética dos cordéis estudados nos tópicos anteriores e que também foram objetos de nossas intervenções pedagógicas, sendo que esses folhetos, assim como tantos outros, podem contribuir para o cultivo do gosto pela leitura literária e do pensamento crítico dos alunos, pois abordam, ao mesmo tempo, o jogo lúdico, proporcionado pelo riso, e a seriedade das questões que perpassam a vida do homem. Com isso, torna-se relevante a presença do humor dos folhetos nordestinos, e de tantos outros textos, no ambiente de sala de aula. Para isso, é importante também que o ensino de literatura seja compreendido em todas as suas especificidades, assim como o trabalho de formação de leitores na escola.

Desse modo, no próximo capítulo, discutimos o ensino de literatura e leitura literária, como também o processo de formação de leitores na escola. Além disso, comentamos sobre a relação entre a literatura de cordel e o ensino de leitura literária, elencando as contribuições que essa literatura pode trazer para a formação do aluno enquanto leitor.

2 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 O espaço da leitura literária nos documentos oficiais

Quando pensamos em ensino de Literatura, nos deparamos com uma série de concepções, posturas teóricas e práticas que vêm sendo criticadas e ressignificadas ao longo dos anos. Esses questionamentos vêm sendo postos em foco desde o advento da democratização do ensino, quando a escola passou a acolher um público variado, de classes, culturas e interesses diferenciados, com isso, surgiu a necessidade de modificar o currículo com o objetivo de atender a nova realidade escolar.

Dessa forma, graças a uma vasta produção de autores preocupados com o espaço da literatura na escola e com a importância da leitura literária para a formação humana, houve várias transformações curriculares, e o estudo do texto, antes centrado na gramática e/ou no conhecimento de períodos históricos e escolas literárias, passou a ser encarado como uma atividade que evoca as experiências e interesses dos indivíduos. Dentre os textos que discorrem sobre a inserção da literatura e leitura literária na escola, se encontram os documentos oficiais da educação, sobretudo os mais atuais, os quais serão objetos das discussões deste tópico.

A partir da década de 1980, o texto passa efetivamente a ser considerado um objeto de ensino e não um pretexto para atividades mecânicas e descontextualizadas (REZENDE, 2013). Entretanto, mesmo o texto sendo redimensionado a uma nova forma de abordagem, a qual privilegia a interação da língua, a literatura, e todas as suas especificidades de ensino, às vezes cai no perigo de passar “despercebida” nas discussões suscitadas em torno da disciplina escolar intitulada Língua Portuguesa.

Visando atribuir certa autonomia à disciplina de Literatura e discutir, de maneira mais detalhada, suas implicações de ensino, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (doravante OCNEM, 2006) dedicam um capítulo, intitulado “Conhecimentos de literatura”, ao tratamento de tal disciplina no Ensino Médio. O próprio documento enfatiza que as justificativas para a elaboração de orientações direcionadas ao ensino específico de literatura se devem ao fato de os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), ao inserirem os conteúdos de literatura no estudo da linguagem, não atenderam às demandas de debates que essa disciplina tem incorporado, ocultando, pois, as suas particularidades no ensino.

As OCNEM (2006) iniciam uma discussão sobre a presença (indispensável) da literatura no Ensino Médio, frisando que, com as necessidades geradas pelo mundo moderno, tais como: a eficiência técnica, a preparação do indivíduo para o mercado, o foco no trabalho e no lucro, torna-se importante pensar sobre o papel da literatura no Ensino Médio e sua relevância para a formação do aluno. É nesse sentido que as OCNEM (2006) apresentam a Literatura como disciplina responsável pela formação crítica, autônoma e sensível do homem, o que se dá a partir da experiência literária apreendida no diálogo com o texto. O documento orienta, pois, que a leitura literária seja encarada como atividade que suscite prazer e conhecimento através da elaboração peculiar da linguagem.

O ensino de literatura, nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio do estado de Pernambuco* (PCLP- PE, 2012), também é colocado, de maneira particular, como um dos eixos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa. As considerações sobre o ensino de leitura literária são feitas no eixo “letramento literário”, além dessa, outras competências são apresentadas, tais como: a apropriação do sistema alfabético, a análise linguística, a oralidade, a leitura e a escrita. O documento de Pernambuco justifica o tratamento da formação do leitor de literatura em um eixo específico ao afirmar que a leitura literária possui singularidades metodológicas que devem ser colocadas em foco “para que as práticas não prejudiquem a experiência de fruição que caracteriza o contato com a literatura.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 85).

Assim como as OCNEM (2006), os Parâmetros Curriculares de Pernambuco se utilizam da noção de letramento literário, como apropriação efetiva da leitura, para discorrer sobre a literatura e as habilidades que o ensino dessa disciplina deve desenvolver no leitor, habilidades essas que vão além da interpretação dos gêneros literários. O documento pernambucano assinala que a linguagem peculiar dos textos literários propicia experiências que convergem para a formação crítica do aluno.

A escola, portanto, deve ter como objetivo fornecer aos estudantes o contato com o literário, de forma que esse contato vá além do escrito, visto que o letramento literário é entendido “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (OCNEM, 2006, p.55).

O letramento literário é discutido por Cosson (2006) como uma forma de reformular a educação literária no ensino básico através de uma noção de leitura como acontecimento para aquele que lê, como um ato que deixe marcas e que contribui para a

maneira que o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, a leitura literária na escola, entendida pela perspectiva do letramento literário, demandaria um trabalho que levasse os estudantes a produzirem sentidos e, dessa maneira, a perceberem a leitura do texto literário enquanto atividade capaz de provocar as mais diversas reações e conhecimentos, construídos e compartilhados entre os leitores.

Portanto, torna-se importante compreender que “ler implica troca de sentidos na só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2006, p.27).

Para que essa apropriação efetiva da leitura literária, a partir da troca de sentidos entre os sujeitos, se realize no âmbito escolar, de acordo com Cosson (2006), é necessário conduzir atividades que orientem os alunos no processo de compreensão dos textos. Ainda conforme o estudioso, uma das pressuposições de leitura escolar que acaba se configurando como uma resistência ao letramento literário na escola é a de que “os livros falam por si mesmos”. Tal pressuposição pode levar a uma desconsideração daquele que lê e ainda dos mecanismos usados para se chegar a um sentido.

Partindo desse viés, as técnicas utilizadas para a leitura na escola são importantes, sobretudo, para discentes que ainda possuem uma postura passiva diante do texto. Nesse ponto, para o cultivo de um pensamento crítico, por meio da educação literária, é relevante proporcionar meios para que o diálogo se faça presente na sala de aula.

Os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) colocam em foco o diálogo que o trabalho com o texto em sala de aula deve pressupor, tendo em vista que as questões suscitadas na leitura podem ser compartilhadas e debatidas entre os colegas de classe e com o professor. Acerca desse debate, o documento da Paraíba destaca que

Privilegiar o debate não implica numa abordagem das obras em que tudo o que se disser seja aceito sem questionamentos. Se por um lado, o leitor deve ter a liberdade para expor sua experiência de leitura, destacando suas empatias, seus estranhamentos, sua recusa ou sua incompreensão, por outro, há que estar atento para não forçar as obras a dizerem o que de fato não dizem. (PARAÍBA, 2006, p. 82).

Através desse embate direto com o texto, do diálogo estabelecido com ele, com os colegas e com o professor, o leitor poderá construir e questionar sua própria visão de

mundo. Do confronto entre os horizontes de leitura, o da obra e o do aluno-leitor, advém a fruição estética, isto é, o prazer de se ler um texto e apreender a experiência humana nele representada. (OCNEM, 2006). Esse mesmo discente, através desse trabalho literário, passa a enxergar a própria atividade de leitura como algo com funções reais, um ato carregado de sentidos e significados importantes para ele e não apenas como um mero exercício escolar incapaz de suscitar-lhe um pouco de gozo. Assim, a leitura literária é entendida, pelos documentos oficiais do ensino aqui discutidos, como uma atividade que demanda trabalho e prazer.

Vale salientar que a literatura em sala, a partir do momento que se torna um compartilhamento de experiências, visões de mundo e opiniões sobre os textos, passa a contribuir para um pensamento mais autônomo, para a construção da capacidade de enxergar o mundo por um viés mais crítico e sensível. A educação literária é um meio de transcender aquilo que é simplesmente dado e, nesse sentido, todos os indivíduos têm direito a essa educação e, mais ainda, aqueles a quem é negado, entre tantas outras coisas, o direito de pensar por si mesmos. (OCNEM, 2006, p. 52).

Sendo assim, os documentos oficiais do ensino, especialmente os aqui discutidos, se apropriam das ideias de Antonio Candido sobre a capacidade da literatura de humanizar e desalienar o homem, já que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1994, p.175). É, sobretudo, por seu caráter transgressor que a literatura se torna um bem a que todos devem ter acesso.

Antonio Candido (1994) coloca em questão também o fato de que o texto literário pode levar o sujeito a transcender os limites do trivial, mas pode também ser usado como objeto para confirmar certas ideologias do sistema dominante, daí que a sua presença na escola nem sempre é tomada como forma de clarificar ao aluno os vários pontos de vista sobre o mundo, mas de educar no sentido de instruir por meio de um conhecimento e de valores que são tomados como algo inquestionável. Nesse sentido, a escola, mais que qualquer outra instituição, deve ser o lugar em que os vários pontos de vista se (des) encontram, pois o sujeito tem o direito de se (des) construir a partir de suas próprias ideias e vivências.

Os atuais documentos oficiais do ensino, portanto, enfocam esse caráter emancipatório da leitura literária. Até mesmo os PCNEM (1999), apesar de não adentrarem em discussões sobre o ensino de literatura, destacam a necessidade da presença das várias

manifestações da linguagem em sala de aula, pois tais manifestações devem oferecer ao aluno “a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las”. (PCNEM, 1999, p.127). Já os PCLP- PE (2012, p. 93) salientam de maneira clara que “a leitura do texto literário, pelos deslocamentos que promove, deve permitir que os adolescentes construam um posicionamento mais autônomo e crítico diante dos inúmeros discursos que a eles se apresentam.” A sala de aula, dessa maneira, deve se converter em um espaço de diferentes experiências humanas, as quais podem estar sempre abertas ao questionamento.

Para que a leitura literária seja encarada como produção de sentidos e não como incorporação do sentido, algumas considerações metodológicas relevantes são necessárias, principalmente partindo do fato de que a construção literária dos textos é apagada ou deturpada por práticas que não promovem um saber realmente necessário ao discente. Um exemplo dessas práticas é o descentramento do texto em si para a sua historiografia.

As OCNEM (2006) são claras a respeito do problema que envolve o estudo do texto exclusivamente a partir da sua história quando criticam os PCNEM (1999), elencando que as posturas que são abordadas pelo documento em relação às competências a serem desenvolvidas no processo de compreensão dos textos, acabam, de certa forma, tornando o tratamento dado à leitura um tanto problemático. No eixo intitulado “Investigação e compreensão”, por exemplo, uma das habilidades a serem desenvolvidas, segundo os PCNEM, é “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial.” (PCNEM, 1999, p. 145).

As OCNEM (2006) ainda assinalam que os PCNEM (1999) destacam a permanência da tradicional prática de ensino de literatura centrada no estudo da história das obras, mas não indicam alternativas de se romper com ela, e ainda acabam reafirmando em suas competências o estudo da literatura por meio de períodos históricos. As Orientações Curriculares defendem, pois, o contato direto do aluno com a obra, sem, no entanto, descartar o viés histórico do texto, já que esse é tomado pelo documento como um aprofundamento do estudo literário, o qual deve ficar reservado à última etapa do Ensino Médio ou aos estudos especializados.

Não se trata de abolir da leitura literária o contexto histórico da obra, até mesmo porque, como pontua Todorov (2009, p. 32), “as obras existem sempre dentro e em diálogo

com um contexto”. Dessa forma, como o próprio autor enfatiza, o conhecimento sobre a literatura e seu contexto histórico é um dos fatores importantes para a compreensão da obra, mas que não pode se fechar como um fato em si mesmo. Os PCLP- PE (2012) afirmam que os conhecimentos historiográficos podem servir, inclusive, para que os alunos percebam que a literatura, mesmo sendo uma produção historicamente determinada, é capaz de comunicar ao homem (e sobre o homem) de qualquer lugar e em qualquer tempo. A história literária é colocada, assim, pelo documento de Pernambuco, como um dos conhecimentos dentre os vários que podem ser ativados no momento da leitura, o que contribuirá para a experiência literária.

Ainda é significativo destacar que os *Referenciais Curriculares da Paraíba* (2006) apresentam propostas relevantes no que concerne ao estudo literário. Em primeiro lugar, o documento assevera que se torna importante que o trabalho com o texto literário seja realizado a partir de obras que apresentem uma linguagem e situações que estejam mais próximas da realidade dos alunos. Desse modo,

Propõe-se uma inversão no modo como se apresentam os conteúdos do ensino médio. Ao invés de iniciar os estudos literários por autores de 5 ou 6 séculos passados, iniciar com autores contemporâneos. E, ao invés de privilegiar o puro historicismo, trabalhar a partir dos gêneros literários. [...] Essa perspectiva de trabalho favorece a formação de educandos-leitores-debatedores do texto literário e deverá estimular cada vez mais os professores a se tornarem também leitores de literatura. (PARAÍBA, 2006, p.83).

O documento do ensino da Paraíba propõe certa ruptura com as chamadas “listas obrigatórias” de obras e autores com o objetivo de privilegiar textos que estão mais próximos dos horizontes dos alunos. Essa é uma questão importante se pensarmos que muitos discentes precisam ser estimulados à leitura literária a partir de algo que esteja próximo ao mundo no qual estão inseridos.

Partir das experiências dos estudantes pode se converter em uma boa alternativa para fisgar os sujeitos, pois, às vezes, as obras instituídas não trazem muito do mundo dos leitores, principalmente daqueles que estão ainda iniciando seu caminho pelos meandros do texto literário. Além disso, o documento também destaca que essa postura dialógica com os textos literários também pode contribuir para que o próprio professor se torne também leitor de literatura, deixando de ser um mero transmissor de estruturas e períodos históricos.

A historiografia pode se fazer presente no trabalho com o texto literário, mas a teoria da literatura jamais deve se sobrepor a obra literária e o foco não deve ser o contexto externo ao invés do texto em si. A escola, muitas vezes, tem afastado o aluno do texto por fazer da leitura uma atividade de memorização de nomes e datas, apagando o verdadeiro valor e o lugar que a literatura deve ocupar no ambiente escolar e na vida do indivíduo. Por isso, as concepções que geralmente circundam o espaço escolar, sobretudo aquelas formuladas pelos estudantes, abordam o ato de ler como uma atividade chata, pouco atraente ou distante de reais interesses.

A partir da presente discussão, foi possível evidenciar que a leitura literária recebe lugar de destaque nas orientações dos documentos oficiais, postos em foco aqui. Há uma concepção dessa leitura baseada na experiência estética e na construção de saberes. Assim, a partir da noção de letramento literário e da experiência calcada no diálogo, a leitura é entendida como atividade com funções reais para o sujeito, o qual se apropria do texto para compreender a si e ao mundo que o cerca.

Essas noções presentes nos documentos oficiais são oriundas de avanços de vários estudos no âmbito da linguagem e de teorias sobre a interação com o texto literário. No que diz respeito a estas últimas, destacamos a importância das teorias recepcionais, sobretudo a Estética da Recepção, desenvolvida a partir das discussões de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996). Os estudos realizados por esses dois autores, apesar de não serem diretamente direcionados ao ensino e à sala de aula, foram importantes para as reformulações que aconteceram nas teorias sobre literatura e ensino, que passaram a deslocar o foco da compreensão calcada no próprio texto e em seu contexto histórico para uma relação dinâmica envolvendo o leitor.

Tendo em vista a importância da compreensão das teorias da recepção para a reflexão em torno do trabalho com o texto literário na escola, no tópico seguinte abordamos os principais pontos da Estética da Recepção e de que forma seus estudos podem contribuir metodologicamente para o ensino de leitura literária, levando em consideração que é possível adaptar essas teorias para a sala de aula, como bem nos mostram as discussões de Aguiar e Bordini (1988).

2.2 A estética da recepção e suas contribuições para o ensino

Como já salientado anteriormente, a teoria da Estética da Recepção, mesmo não sendo voltada para o ensino, contribuiu significativamente para as discussões sobre a leitura e literatura na escola, sobretudo por apresentar uma visão em que o sujeito leitor é parte imprescindível do processo de compreensão do texto. É importante frisar que os estudos sobre a recepção da obra literária têm como precursor o alemão Hans Robert Jauss. Conforme assinala Zilberman (1989), a conferência de Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967, marcou a entrada da estética da recepção nos estudos da teoria da literatura. A partir dessa conferência, o autor questiona os tradicionais métodos da história da literatura, a ordenação emoldurada das obras de acordo com aspectos mais gerais, como o gênero e o paradigma de grandes autores, e propõe uma nova maneira de pensar os textos através da recepção destes.

A partir da proposta de Jauss (1994), os estudos sobre a literatura passam a ser vistos sob um novo ângulo, o qual leva em consideração a primordial participação do destinatário da obra literária que, até então, era visto como sujeito passivo, que não demarcava nenhuma influência para a constituição estética daquilo que lia. O autor questiona então a visão de historicidade centrada em uma série de fatos literários para afirmar a sua existência “no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. (JAUSS, 1994, p. 24). A partir dessa questão, os interesses do leitor e os seus conhecimentos passam a ser considerados elementos importantes para o processo de recepção. É dessa forma que Jauss (1994) aborda a noção de horizonte de expectativa partindo do princípio de que a nova experiência, construída no texto literário, dialoga sempre com a experiência do leitor.

Nesse sentido, a obra não se apresenta como algo totalmente novo, visto que o gênero, a forma, o tema e outros elementos do texto podem ativar um saber prévio. A leitura acontece sempre dentro de um horizonte de expectativa, o qual marcará o modo que determinada obra é recepcionada pelo seu leitor. Esse horizonte de expectativa pode ser atendido ou contrariado no momento da leitura, sendo que a distância entre a experiência prévia e a da obra determina o seu caráter artístico, ou seja, quanto mais a obra rompe com o horizonte de expectativa do leitor, maior será seu valor estético.

Uma leitura evoca sempre outras leituras e visões de mundo que, por sua vez, poderão ser questionadas e/ou ampliadas no momento de recepção, o que revela a função da arte literária como modificadora de percepções. Assim, o conceito de leitor de Jauss (1994) encontra-se baseado em duas categorias: na soma das experiências acumuladas dos

sujeitos e na emancipação provocada pela arte, a qual libera o destinatário de percepções corriqueiras, conferindo-lhe uma nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p.49). O questionamento ou a mudança da visão de realidade é, pois, um ganho estético que pode ser extraído da experiência de leitura.

A determinação do horizonte de expectativa e o alargamento deste pode constituir um dos objetivos do trabalho com a leitura literária na escola e contribuir para a formação do aluno enquanto leitor capaz de questionar os vários mecanismos de construção do mundo. Ao adaptar os pressupostos da Estética da Recepção para a sala de aula, Aguiar e Bordini (1988) enfatizam que o docente deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos para propiciar situações que provoquem o questionamento dos seus horizontes. Além disso, é importante “a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.85).

As referidas autoras colocam a determinação dos horizontes de expectativa e seu posterior alargamento como etapas importantes do método recepcional, já que é a partir do confronto com o texto que o discente tem a possibilidade de expandir suas concepções sobre o mundo e assim se colocar como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimentos significativos para si e para a comunidade.

Para que os horizontes sejam questionados e o aluno venha a adquirir concepções diferentes das usuais, é importante a escolha de obras que apresentem elementos que tornem possível certo distanciamento entre o horizonte do leitor e o universo apresentado no texto; a obra precisa, assim, mostrar-se como algo “novo” em relação àquilo que o leitor já sabe. Discutindo a questão já levantada por Aguiar e Bordini (1988), Rouxel (2013) também coloca a seleção de obras como parte fundamental dos aspectos metodológicos do ensino de literatura. Para a autora, é importante propor obras nas quais o aluno possa investir esforço para descortiná-las, para apreender o mundo novo que lhe é apresentado a partir do texto e de sua construção, tanto formal quanto temática. É esse desafio, esse jogo pela busca de sentidos, que proporciona prazer ao leitor.

Assim, o encontro com o desconhecido abre espaço para o redimensionamento ou modificação dos horizontes do leitor, porém, Aguiar e Bordini (1988) também destacam que o horizonte pode permanecer imóvel se a obra se distanciar muito do que é familiar. É necessário que a nova experiência se relacione, de alguma forma, com o mundo já conhecido pelo leitor, modificando as percepções sobre esse mundo.

Dessa forma, Aguiar e Bordini (1988) propõem que na etapa do método recepcional que aborda a questão da ruptura dos horizontes sejam apresentados textos que possuem familiaridades com construções conhecidas pelos discentes, sejam elas estruturais ou temáticas. Entretanto, ao mesmo tempo, esse texto deve ter outros recursos compositivos que causem certo estranhamento. Com efeito, conforme as autoras, o aluno deve ter a chance de perceber que está ingressando em um campo desconhecido, mas é importante que ele não se sinta inseguro demais a ponto de rejeitar totalmente a experiência de leitura.

A escolha de obras que possibilitem o questionamento e a ruptura de percepções rotineiras só fará sentido se o sujeito puder atuar ativamente na leitura delas. De nada adianta a seleção de obras de construções literárias relevantes se o leitor não puder adentrar no universo literário com tudo aquilo que ele é, suas expectativas, seus conhecimentos prévios e vivências anteriores; dessa maneira, “texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações”. (QUEIRÓS, 1999, p. 23). Nesse sentido, podemos pensar sobre o papel daquele que lê e de que maneira essa relação interativa pode ser configurada, de modo que o leitor não seja suprimido pelo texto e o texto não tenha sua experiência ofuscada por meio do sentido atribuído pelo leitor.

No que se refere aos estudos sobre a recepção da obra literária e a dinâmica texto/leitor, outro importante nome é Wolfgang Iser, que em seu livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* discute sobre o efeito estético decorrente das relações entre texto, leitor e a interação entre eles.

Iser (1996) assinala que a leitura se realiza a partir da interação entre a estrutura da obra e seu receptor e que, dessa maneira, a obra literária possui dois pólos: o artístico e o estético. O pólo artístico refere-se ao texto criado pelo autor, enquanto o pólo estético é a concretização desse texto pelo leitor. Isso significa que, para se realizar o ato da leitura, é necessário que o pólo artístico entre em contato com o pólo estético, vice-versa. A obra possui, assim, um caráter virtual, no sentido que ela não pode ser reduzida somente ao texto em si nem às posições do leitor, pois é a dinâmica entre os pólos que constitui os efeitos provocados. Nesse sentido, é possível dizer que a estrutura da obra literária é de natureza complexa, uma vez que, embora estruturas, “elas preenchem sua função não no texto, mas à medida que afetam o leitor.” (ISER, 1996, p. 51).

O texto pode ser entendido, nessa perspectiva, como um objeto que possui lacunas e indeterminações que podem ser completadas pelo leitor. É a partir desse mesmo engajamento em completar os espaços de um texto que os efeitos causados pela leitura

podem ser experimentados. Nessa concepção, o papel daquele que lê se torna ativo, pois, como é discutido por Iser (1996), o leitor precisa relacionar a nova experiência ao horizonte de suas ideias. É esse horizonte que constrói o quadro de referências que permite ao sujeito apropriar-se do não-familiar. Sendo assim, no ato da leitura, o conteúdo que pode ser apreendido através das pistas estruturais dos textos é sempre afetado pelas experiências dos leitores.

Relacionando a teoria de Iser (1996) com o ensino de leitura literária, a noção da dinâmica entre os pólos artístico e estético é relevante para compreender a interação texto/leitor como uma condição para que a leitura literária se realize na sala de aula, como também para suscitar uma reflexão sobre a importância de formar leitores que compreendam o sentido de uma obra por meio de suas experiências, mas que consigam justificar essa compreensão também a partir da própria construção textual, visto que não é possível aceitar qualquer interpretação como válida. Como bem afirma Amorim (2011), toda compreensão é uma sugestão de leitura, porém, tal sugestão deve ser honesta com o texto. Com isso, as pistas do texto literário devem ser consideradas no processo de leitura.

Como foi possível evidenciar, alguns dos pressupostos da Estética da Recepção, mesmo não sendo formulados com teor pedagógico, trazem importantes reflexões para o ensino de literatura e leitura literária, sobretudo quando se pensa no deslocamento de foco de períodos literários para a própria experiência de leitura, no espaço do leitor e no prazer estético decorrente de uma alteração das percepções do indivíduo. Essas considerações teóricas se tornam relevantes para a formação de leitores na escola, no entanto, há que se compreender o leitor escolar como sujeito com especificidades, considerando que, muitas vezes, o próprio sistema de ensino, que também possui peculiaridades, molda a formação literária do aluno. Por isso, no tópico seguinte, discorreremos mais detalhadamente sobre leitura, formação de leitores e experiência estética no ambiente escolar.

2.3 A escola e a formação de leitores

Antes de discorrer sobre o aluno enquanto leitor é importante considerar a presença da leitura literária no ambiente escolar e as práticas voltadas para o seu ensino. Começaremos por tentar entender as implicações que surgem quando o saber literário é transformado em saber escolar, ou seja, quando se dá o processo de escolarização do literário.

Em primeiro lugar, o termo “escolarização” pode ser entendido, de acordo com Soares (1999), como o processo no qual um saber passa a fazer parte da gama de conhecimentos que são tomados pela escola e incorporados em seus currículos. Segundo a autora, geralmente é atribuído um sentido pejorativo ao termo quando este é tomado justamente para se remeter a um conhecimento que foi integrado pela escola, como é o caso da expressão “literatura escolarizada”. No entanto, a estudiosa também afirma que a escolarização é o processo que constitui a escola, portanto, negar esse processo seria a mesma coisa que negar a própria instituição escolar.

Soares (1999) assinala que a escola se institui através de uma série ordenada de tarefas e ações que caracterizam o funcionamento da própria instituição e, por isso, é inevitável que ao ser incorporado à escola, um determinado saber não seja moldado para atender aos procedimentos formalizados de ensino. Isso quer dizer que os conteúdos sofrem divisão, ordenação, seleção, exclusão etc. Dessa forma, a autora coloca que não há como evitar que um saber, ao se tornar um conteúdo escolar, não se “escolarize” e que essa escolarização é até mesmo necessária. Porém, há que se compreender que

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 1999, p.22).

A escola deve funcionar como um meio de fazer chegar até o indivíduo uma série de saberes necessários a sua constituição como ser humano, como sujeito que toma consciência de si e do mundo, que enxerga as múltiplas facetas da vida e que atua no meio em que vive. A socialização dos saberes através da escola é necessária, entretanto, muito do sentido pejorativo atribuído ao termo *escolarização* decorre do fato de inúmeras pesquisas no âmbito da educação evidenciar alguns problemas no que diz respeito às práticas que geralmente são empregadas para o ensino das disciplinas. Em relação ao ensino de literatura e de leitura literária, a escola, em vários aspectos, tem falhado na formação de leitores proficientes.

Antunes (2003), ao colocar, de modo geral, como comumente é constituída a aula de português, destaca um problema que se torna pertinente às nossas discussões: a escola como uma instituição “sem tempo para a leitura”. Segundo a autora, não há um tempo

específico para a leitura quando essa atividade é reduzida a habilidades de decodificação da escrita, quando ler um texto é motivo para futuras cobranças, como exercícios que, muitas vezes, orientam os alunos a simplesmente recuperarem elementos literais dos textos.

A leitura assim mecanizada, em muitos casos, ainda se encontra presente no ambiente escolar. Não há um tempo para vivenciar de fato o texto, pois é necessário aprender as regras do “bem falar e do bem escrever”, com isso, a instituição acaba por formar um sujeito que pode até possuir habilidade para decodificar, mas não um leitor; texto e leitor são apagados do processo de ensino porque o texto passa a ser encarado como uma construção de códigos e regras que devem ser incorporados e o aluno, por sua vez, torna-se alguém passivo, um repositório de normas e conhecimentos inquestionáveis.

Somado ao trabalho de leitura que visa à transmissão de estruturas gramaticais e, em geral, códigos da escrita, mais especificamente nas aulas de literatura, como salientado anteriormente, a prática de estudos centrada em períodos literários se transforma em mais um empecilho para a formação de leitores. Esse tratamento problemático do texto na escola contribui para o afastamento do aluno em relação à leitura, pois o estudante passa a enxergar o texto como objeto de treinos e avaliações e/ou somente como uma gama de informações ligadas a determinados períodos históricos.

Dentro desse quadro, não se pode julgar como absurdo o fato de um discente afirmar que não gosta de ler ou que não gosta das aulas de literatura. Existe uma problematização em torno da antipatia dos alunos do Ensino Fundamental e Médio pela leitura, mas é importante questionar também se tal postura não significa um resultado de práticas que tornam a leitura uma atividade escolar desvinculada de gostos e de sentidos. Nesse caminhar, torna-se relevante destacar o ponto de vista de Rezende (2013, p.111):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola- que vejo, insisto como possibilidade- não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para que esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Rezende (2013) coloca em foco o problema de uma instituição escolar que, a partir de sua organização curricular, acaba negando tempo e espaço para uma leitura entendida como verdadeira experiência, apoiada na fruição e reflexão. Os conteúdos seguem um

fluxo ordenado; é necessário que determinado saber seja aprendido em determinada série e em um específico período de tempo, que os assuntos de exames para ingresso na faculdade e no mercado de trabalho sejam veiculados, e, nesse meio tempo, muitas vezes, não sobra espaço para trabalhos que proporcionem ao aluno percorrer as tessituras dos textos e apreender uma experiência que poderá modificá-lo de alguma forma. Quando aquilo que é lido traz um sentido significativo para os alunos, torna-se mais fácil levá-los a estabelecer uma relação frutífera com a leitura.

Rezende (2013) ainda salienta que, geralmente, as leituras realizadas fora do ambiente escolar, ou seja, na prática social, diferem daquelas entendidas como “obrigatórias”, realizadas na escola; isso porque, na vida cotidiana, lemos o que gostamos de ler, escolhemos as obras que mais nos chamam a atenção em um primeiro momento e as vivemos subjetivamente. Em contrapartida, na instituição escolar, comumente, a subjetividade e a identificação, dois dos elementos responsáveis pelos laços que o leitor vai estabelecendo com determinado texto, são deixadas de lado nas aulas de literatura.

Dessa forma, o texto torna-se algo desvinculado da vida e dos interesses dos estudantes, promovendo, muitas vezes, o sentimento de aversão à leitura escolar. É importante destacar que, como bem coloca Rezende (2013), a escola é menos livre que a sociedade, já que a instituição lida com currículos, objetivos e programas nos quais a literatura precisa encaixar-se. No entanto, isso não significa que práticas sejam imutáveis e que novos conhecimentos não possam ser escolarizados.

Portanto, para que esse sentido social da leitura reverbere também na escola, é importante que os textos ou obras sejam apresentados de modo significativo, com funções reais e sentidos que possam proporcionar uma fruição estética e uma experiência peculiar. A noção de letramento literário apresentada por Cosson (2006) vai ao encontro dessa leitura concebida como experiência, uma vez que o autor propõe uma educação literária que busque formar “uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.” (COSSON, 2006, p.12).

Assim, uma vez empregada na escola a prática do letramento literário, o sentido de uma leitura não ficaria preso ao ambiente escolar, mas se estenderia para a vida do leitor, constituindo-se até mesmo como uma necessidade, dentre as várias que se tem na vida. Dessa maneira, para que essa educação literária seja efetuada através de vivências e não de

imposições, o sujeito leitor, seus gostos, interesses e opiniões devem ser tomados como parte primordial no ensino de leitura literária.

Formar um estudante como leitor vai muito além de levá-lo a dominar procedimentos de análises formais e maneiras mecânicas de apreender o sentido de um texto. As discussões de Rouxel (2014) abarcam a formação de um leitor sensível e envolvido com aquilo que lê, o que significaria “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos.” (ROUXEL, 2014, p.21).

Trata-se de cultivar a sensibilidade e a subjetividade na leitura literária como forma de gerar um posicionamento mais autônomo e instigar os estudantes a se envolverem em uma atividade lúdica que, ao mesmo tempo, exige certo esforço. Ainda segundo Rouxel (2014), uma didática da leitura subjetiva é importante para construir e desenvolver a competência do leitor, ou seja, sua habilidade para reagir ao texto e exprimir as repercussões que a obra suscita.

Essa didática pressupõe que o texto seja encarado como produto inacabado, com indeterminações que são completadas pelo leitor, sua história e pontos de vista construídos a partir de suas vivências. Discutimos essa concepção de texto anteriormente, quando trouxemos a questão da dinâmica entre os pólos artístico e estético de uma obra, abordada por Iser (1996). No contexto da sala de aula, nem sempre nos deparamos com estudantes que conseguem se expressar diante de uma leitura realizada e muito menos enxergar e completar os espaços vazios do texto.

Em primeiro lugar, para que o aluno seja formado como leitor que se faz presente no texto e que se adentra nele a partir de suas emoções, conhecimentos prévios e concepções de mundo, é necessário que a escola deixe de lado uma tradição que por muito tempo respondeu pelas interpretações dos textos. Ao discorrer sobre estatuto literário e escola, Paiva (1999) elenca uma importante problematização sobre o fato de o aluno-leitor estar submetido ao desenho dado pela escola e aprisionado pelas categorias de interpretação sancionadas pela instituição e, portanto, sem possibilidades de encontrar espaços vazios, independente dos textos que lhe são apresentados.

Sendo assim, é imprescindível a abertura para o questionamento nas aulas de leitura literária, pois, como bem afirma Cosson (2006), não é possível aceitar que a tradição escolar responda pela interpretação. Além disso, a educação por meio da literatura não comporta uma pedagogia limitante, uma vez que, como ressalta Candido (2002, p. 83), o

saber literário “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela- com altos e baixos, luzes e sombras.”

Outro ponto a ser considerado é que, muitas vezes, pode acontecer de o aluno não se expressar diante da leitura de um texto, mesmo possuindo espaço para isso. Rouxel (2013) lembra que no Ensino Médio, por exemplo, os adolescentes resistem em, a partir da leitura de um texto, revelar aquilo que consideram sua intimidade, por isso, “eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles.” (ROUXEL, 2013, p.22). Ainda podemos dizer que a postura de silêncio diante da leitura, sobretudo no Ensino Médio, pode se apresentar como consequência de práticas anteriores que, por sua vez, responderam, no lugar do discente, às perguntas feitas pelas obras.

É nesse sentido que as estratégias de leitura se apresentam como parte importante no processo de formação de leitores no contexto escolar, pois o fato de a leitura literária exigir um saber subjetivo não dispensa um trabalho sistematizado, que oriente os leitores, sobretudo aqueles em formação, a percorrerem os espaços dos textos e, assim, irem formulando um pensamento próprio. Ademais, é importante enfatizar que a experiência estética na escola não nasce do nada, ela precisa ser estimulada a cada leitura.

Dentre os autores que discutem sobre a importância da presença das estratégias de leitura no ensino, encontramos Isabel Solé (1998), que em seu trabalho *Estratégias de leitura* enfatiza que a relevância de ensinar estratégias de compreensão está ligada à necessidade de formar leitores autônomos, capazes de enfrentar textos de natureza diversa. Nesse caso, não se trata de determinar técnicas e prescrições para a leitura, mas de auxiliar os alunos a percorrer os meandros dos textos e a superar dificuldades. Solé (1998) elenca estratégias que podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura; esses momentos mobilizariam os conhecimentos prévios dos discentes e contribuiriam para que saberes fossem sendo construídos a partir da relação texto/leitor, a partir de perguntas que poderão ser feitas ao texto durante todas as etapas e até mesmo após o término de determinada leitura.

Cosson (2006) também aborda alguns procedimentos que possibilitam ao aluno-leitor construir uma compreensão crítica sobre os textos. Para o autor, o ensino de estratégias é uma importante postura que diferencia o letramento literário da escola de outras formas de letramento, tendo em vista que é função da instituição escolar promover experiências relevantes com os textos e, para isso, muitas vezes, é necessária a superação

de determinados obstáculos. A estratégia de motivação, utilizada no momento anterior à leitura, por exemplo, é colocada por Cosson (2006) como um dos recursos para levar o aluno a formular objetivos para ir até o texto, o que se torna significativo se pensarmos que as leituras que são feitas fora da escola, por exemplo, são movidas por um objetivo, mesmo que imperceptível; precisamos nos sentir atraídos por determinado texto, a encontrar enigmas que poderão ser descobertos à medida que formos lendo. Nessa perspectiva, para leitores que ainda não exercem certa proficiência ou não cultivam um gosto pelo ato de ler, esse momento que antecede a leitura é fundamental.

O ensino de estratégias também é discutido por Girotto e Souza (2010)²⁰ através de várias propostas para a leitura na sala de aula. Aqui, podemos destacar a ideia das conexões, que se configura como algo relevante para levar o aluno-leitor a ir estabelecendo relações com os textos que são lidos. A conexão texto-leitor, por exemplo, orienta os estudantes a estabelecerem laços entre a sua própria vida e o mundo apresentado na obra, o que pode favorecer o cultivo da subjetividade e a construção de novos conhecimentos; a conexão texto-texto²¹ estimula o discente a relacionar personagens, situações, temas e ideias do texto que está sendo lido no momento com leituras anteriores, o que poderá propiciar um diálogo fecundo para a compreensão da nova experiência de leitura.

Além das abordagens desses autores sobre as estratégias que o professor pode lançar mão no ensino de leitura literária, o método recepcional proposto por Aguiar e Bornidi (1988), abordado no tópico anterior, pode funcionar como uma importante ferramenta para o debate na sala de aula através da literatura e para a formação do aluno-leitor como alguém que se posiciona subjetivamente e criticamente diante daquilo que lê. Vale enfatizar que essas discussões sobre estratégias de leitura serviram de subsídios para as metodologias utilizadas em nossas intervenções pedagógicas, apresentadas no terceiro capítulo.

Acreditamos, assim, que as estratégias são instrumentos significativos para a prática de leitura literária na escola, já que, de maneira geral, o aluno-leitor, principalmente aquele que não tem um contato efetivo com a leitura, é alguém que precisa ser estimulado constantemente ao diálogo. É necessário investir esforços em combater a passividade que, muitas vezes, marca a formação de leitores na escola; passividade essa produto da

²⁰ As propostas das autoras estão voltadas para a educação infantil, no entanto, muitas de suas ideias podem ser pensadas e adaptadas para o ensino de leitura literária em séries posteriores.

²¹ Além dessa conexão (e da conexão texto-leitor), Girotto e Souza (2010) também abordam a conexão texto-mundo, na qual o leitor estabelece laços mais gerais entre os temas veiculados nos textos e os assuntos que perpassam o mundo social.

imposição de uma única leitura, que privilegia o autor ou o professor, intérprete do autor. (KLEIMAN, 2011). Dessa maneira, ferramentas que estimulem o estudante a expor seus pensamentos, emoções, a fazer uso da imaginação, contribuem para a formação de um leitor que se envolve com o texto e, através desse envolvimento, formula um pensamento mais crítico sobre a vida.

Entretanto, para que essas estratégias sejam adaptadas à realidade escolar de forma relevante e não apenas de maneira mecanicista, torna-se importante considerar o papel do professor enquanto mediador do texto literário. Em primeiro lugar, é necessário que o docente tome para si uma concepção de texto como produto inacabado, que se atualiza na leitura dos alunos. De acordo com Rouxel (2013), o papel do professor não deve ser mais o de transmitir uma interpretação institucionalizada, ao contrário, é de total importância que este profissional cultive um olhar crítico em relação aos livros, aos diversos discursos, sobretudo aqueles que propõem um pensamento pronto e um ensino pré-fabricado. Nesse caso, o professor se torna leitor crítico não só das orientações e manuais didáticos, mas também dos textos literários que circulam em sala de aula, pois o conhecimento que o docente pode construir sobre determinada obra, antes de levá-la para a sala, permite a antecipação das possíveis dificuldades dos alunos.

É importante também encarar os estudantes como sujeitos que trazem consigo histórias diversas, níveis de leitura diferentes, por isso, as proposições da classe devem ser acolhidas e guiadas pelo docente, desde que este sugira caminhos e não os imponha. Nesse acolhimento de compreensões, é provável que ocorra alguns desvios de sentidos, no entanto, “estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento da leitura que o provocou.” (ROUXEL, 2013, p.30).

Sendo assim, o professor, a partir de uma visão crítica sobre os textos, sobre a recepção destes em sala de aula e sobre as dificuldades dos estudantes, pode formular uma série de estratégias que suscitem o questionamento e a reflexão em sala, que encoraje os alunos a enfrentar e explorar as várias sinuosidades dos textos.

Por fim, para o trabalho de formação de leitores proficientes, é importante propor a diversidade do literário em sala de aula. É necessário abrir o corpus da literatura ensinada e confrontar o aluno com várias formas de produção literária, inclusive aquelas que ficaram à margem do cânone por longos anos. (ROUXEL, 2014). Dentro dessa gama de textos que foram deixados de lado no cânone literário e, conseqüentemente, na escola, se encontra a

literatura de cordel. Acreditamos que essa literatura, por seus vários recursos expressivos, pode trazer contribuições para a trajetória de formação de leitores na escola, por isso, o próximo tópico traz algumas reflexões sobre os folhetos de cordel e sobre de que forma esses textos podem atuar significativamente no ensino de leitura literária.

2.4 Poesia e resistência: a literatura de cordel na sala de aula

Historicamente, a literatura de cordel teve seu surgimento na região Nordeste, a partir de homens que carregavam suas violas cantando seus versos em vários locais do sertão ou esperando em suas “ribeiras” outro cantador para assim iniciarem uma peleja. (ABREU, 1999). Essa literatura traz em si os traços de um povo resistente, o qual transformou seu cotidiano, suas fantasias, seus sofrimentos e seus anseios em arte. Marinho e Pinheiro (2012) salientam que a crise da virada do século XIX no Brasil fez com que os homens pobres e livres buscassem nas cidades novos meios de sobrevivência e, com isso, os primeiros escritores de folhetos que saíam do campo em direção à cidade levavam consigo várias histórias, fantasias e um imaginário peculiar. Uma vez vivendo nas cidades, os poetas começaram a transpor para o papel o universo de suas experiências, o que não eliminou, de forma alguma, a forte relação do cordel com a oralidade. Sobre esse fato, Abreu (1999, p.118) afirma que

A fixação da imprensa não eliminou a oralidade como referência para essas composições. Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público, mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir. Desta forma as exigências pertinentes às composições orais permanecem, mesmo quando se trata de um texto escrito. Portanto, pode-se entender a literatura de folhetos nordestina como mediadora entre o oral e o escrito.

Os folhetos passam a ser vendidos nas ruas e praças através da realização oral pelos poetas, que se utilizavam de várias artimanhas para despertar a atenção do público para as histórias e assim conseguir boas vendas. Sendo assim, tanto pela sua maneira histórica de venda como pelas suas construções formais, a literatura de cordel preserva, até hoje, seus laços orais.

Em relação à forma dos folhetos, Ayala (2010) ressalta que apesar da transposição para a modalidade escrita, a estrutura métrica (com versos em redondilha maior), as rimas, a oração (com articulações próximas à fala) dos cordéis lhes conferem o vínculo com a

transmissão oral e deixa clara a mobilização do repente e da embolada (gêneros orais) para dentro do sistema escrito. A autora também destaca que os versos narrativos impressos, apesar da mudança de sistema, continuaram a trazer à tona os sentimentos, as visões de mundo, os saberes e valores que estão integrados ao universo dos leitores/ouvintes.

A hibridização também é outra marca importante da literatura de cordel, pois, além das várias histórias que povoam, sobretudo, o imaginário nordestino e além dos cantos de viola, os folhetos trazem consigo o som dos maracatus, dos reisados, do coco, de uma cultura fortemente influenciada pelos ritmos afro-brasileiros. (MARINHO, PINHEIRO, 2012). Ademais, o cordel é lugar onde o profano e o sagrado, o bem e o mal, o erudito e o popular, o cômico e o sério se encontram para dar luz a temáticas variadas; são inúmeras as histórias fantásticas, de reinos e princesas, de grandes heróis e anti-heróis, de bichos, de sofrimentos, de amores impossíveis e lugares ideais. Esse hibridismo na construção dos folhetos é o ponto central que torna essa arte única e intrinsecamente ligada aos sentimentos, desejos e realidades do povo.

É dessa forma que a literatura de cordel nordestina se distingue da advinda de Portugal, pois, apesar de os cordéis portugueses terem influenciado as produções nordestinas, como, por exemplo, com seus temas, o cordel do Nordeste se apresenta com características que demarcam fortes diferenças. Abreu (1999) elenca uma série de elementos que diferenciam essas duas produções, como a própria maneira de tratamento de determinados temas. Um dos aspectos que marcaram e marcam até hoje os folhetos nordestinos é a questão da discussão das desigualdades sociais, enquanto “os cordéis lusitanos, enviados ao Brasil, dizem a seus leitores que não há por que se preocupar com questões políticas, econômicas ou sociais, já que a preocupação central deve ser a busca do Bem.” (ABREU, 1999, p.69).

O fato de o cordel lusitano desconsiderar as desigualdades pode estar ligado diretamente à natureza de seu público que, no geral, como afirma Marinho e Pinheiro (2012), era composto por pessoas que pertenciam às camadas médias da população, diferentemente dos folhetos brasileiros, que eram escritos e lidos, em grande maioria, pelas camadas populares. Além disso, Abreu (1999) destaca que os poetas nordestinos compunham versos com características próprias, com formas fixas (sextilhas, setilhas e décimas) que passaram a definir as produções; essas regras de composição foram fixadas

principalmente por Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde²².

Abreu (1999) também enfatiza que as temáticas dos folhetos brasileiros são variadas e apresentavam frequentemente acontecimentos e causos da região, enquanto os cordéis portugueses eram, em sua maioria, adaptações de histórias europeias e não possuíam uma forma bem definida, podiam ser compostos não só em versos, mas também em prosa.

A forte relação com seu público marca, assim, a produção da literatura de cordel nordestina, e esse aspecto pode ser ainda mais ratificado pelo fato de os folhetos funcionarem, por muito tempo, como meio de alfabetização de muitas pessoas pobres que não tinham acesso à escola e aprenderam a ler e a escrever a partir do contato com essa literatura. É relevante destacar também que muitos cordéis eram considerados veículos de informação para as camadas mais populares, uma vez que fatos jornalísticos e acontecimentos em gerais, muitas vezes, eram apresentados pelos poetas a partir de seus versos. O cordelista Azulão faz menção a esse fato da seguinte maneira:

Confiam mais nos poetas
 Porque são muito fiéis
 Desconfiam dos jornais
 Que mentem nos seus papéis
 Dizendo em praças e feiras
 Que notícias verdadeiras
 São aquelas dos cordéis
 (AZULÃO, s/d, p.1)

A estrofe faz parte do folheto *O que é literatura de cordel?*; a partir desse trecho é possível evidenciar como o poeta nordestino era tomado como representante do povo e responsável por fazer chegar até seu público as versões sobre determinado acontecimento, muitas vezes, distorcido pelos jornais. Além de apresentar as notícias sob os pontos de

²² O paraibano Leandro Gomes de Barros é considerado um dos grandes poetas da literatura de cordel e o responsável pelo início da publicação sistemática de folhetos. Dentre sua vasta e renomada produção podemos encontrar a presença de vários temas, construídos de variadas maneiras, inclusive a partir do tom satírico, marca constante em seus cordéis. João Martins de Athayde, também paraibano, foi outro poeta popular considerado um dos primeiros a se engajar na publicação de folhetos. Além disso, Athayde foi um dos responsáveis por estabelecer a organização de um mercado editorial de cordéis, se destacando como grande editor; em 1921, inclusive, iniciou a republicação de várias obras de Leandro Gomes de Barros. Outro poeta paraibano que também se destacou no ramo editorial de folhetos foi Francisco das Chagas Batista, que em 1911 fundou a livraria “Popular editora”. Em 1929, Chagas publicou o livro *Cantadores e poetas populares*, com importantes informações sobre a literatura de cordel. A biografia dos referidos autores pode ser encontrada no site da Fundação Casa de Rui Barbosa, disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/>.

vista do poeta, os cordéis trazem em seus versos a voz de um povo que via nessa literatura uma forma de expressar seus anseios e descontentamentos, uma maneira de se fazer notar. É nesse caminhar que a construção literária do cordel ganha um sentido comunitário, marca da poesia popular. Ribeiro (1987) frisa que os versos populares são produtos coletivos não em relação a sua composição material, já que isso é praticamente impossível, mas no que se refere a sua condição como patrimônio e como meio de expressão comunitária. Assim, ao próprio poeta popular é conferido certo papel social, ele passa a ser visto como “guia e representante das aspirações do povo.” (RIBEIRO, 1987, p. 67).

É por abordar pontos de vista, ideias, desejos e protestos de pessoas que se apresentam à margem da sociedade que a literatura de cordel configura uma resistência, pois, em muitos casos, o conteúdo vai de encontro a certas construções da sociedade e ideologias dominantes, como pôde se percebido, por exemplo, nos cordéis objetos de nossas intervenções, analisados no primeiro capítulo. Com já discutido, para Bosi (2000) a resistência na poesia se dá na medida em que ela prega o resgate de sentimentos, valores ou propõe uma nova ordem em um mundo marcado pela desigualdade, hostilidade e pela busca de poder. Esse sentido contra ideológico pode ser encontrado também na poesia de cordel, tanto nas suas formas de construção de determinados assuntos, quanto na natureza de sua própria existência e manutenção.

Para a manutenção do sentido produzido no cordel, torna-se importante que o imaginário coletivo continue vivo e isso é possibilitado principalmente através das trocas de experiências de base comunitária. Para Ayala (1997, p. 160), a literatura popular, “para existir contemporânea e simultaneamente a outras formas de cultura (que conta com meios poderosos de produção, divulgação e veiculação), não pode abrir mão do seu tempo comunitário”. Sabemos que em um mundo controlado pelo relógio, pela busca de lucros e por vários outros interesses veiculados pela cultura de massa, por exemplo, as trocas de experiência, um dos elementos responsáveis pela atualização da cultura popular, são dificultadas ou colocadas em segundo plano. É desse modo que a construção da literatura de folhetos no interior de um sistema capitalista, por si só, já representa certa resistência.

Com isso, já podemos começar a traçar a importância da presença da literatura de cordel no ambiente escolar, uma vez que essa instituição pode se colocar como uma das responsáveis por promover o compartilhamento do sentido comunitário, do imaginário, da história na qual o aluno está inserido. As próprias OCEM (2006) propõem que, no processo de formação crítica dos alunos, a escola privilegie textos que realmente sejam

representativos da história e da cultura desses estudantes para que assim a literatura possa cumprir o seu papel de levar os sujeitos a se reconhecerem como parte integrante de uma comunidade de leitores.

Em uma época em que os interesses dos jovens se voltam para tantas outras coisas, fortemente divulgadas pelos meios de comunicação de massa, em um mundo em que impera o individualismo e em que as ideias e gostos dos sujeitos, muitas vezes, são manipulados, a sensibilização por meio das expressões comunitárias é de grande valia. Além disso, de modo geral, as experiências trazidas pelos folhetos, mesmo por aqueles que foram escritos há algum tempo atrás, podem ser significativas para vários sujeitos, de diferentes épocas. Assim, Pinheiro (2013, p. 38) afirma que

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepções muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza.

O cordel pode fornecer ao sujeito diferentes maneiras de olhar para a vida, para as relações estabelecidas no mundo, contribuindo para a formação crítica do aluno por meio de uma experiência estética que combina elementos de natureza variada e que, mesmo possuindo bases comunitárias (AYALA, 1997), toca a cada um de formas diferentes. Por isso, o compartilhamento dessas experiências torna-se relevante no ambiente escolar.

Como sabemos, os folhetos de cordel foram, por muito tempo, desconsiderados do trabalho na escola, sobretudo por não pertencerem ao cânone literário, este estabelecido por uma série de implicações políticas. No entanto, nas últimas décadas, muitas pesquisas no âmbito acadêmico e várias experiências na sala de aula vêm atestando o valor estético e formativo dessa literatura popular e abrindo caminho para que os cordéis ganhem espaço nas aulas de literatura e leitura literária.

Como discutido, os folhetos possuem experiências e resistências que, quando vivenciadas pelos sujeitos a partir da leitura, podem contribuir para uma formação sensível e crítica, porém, para que isso aconteça, é necessário que a escola não só abra espaço para a presença dessa literatura, mas a aborde de maneira relevante.

Ao longo do tempo, a literatura de cordel foi se adaptando às mudanças ocorridas no contexto socioeconômico e cultural, passando a circular em vários suportes e ganhando

novos aspectos de editoração. Ayala (2010) assinala que uma das transformações mais profundas nessa literatura está ligada ao momento em que se abriram possibilidades para que a poesia popular fosse incorporada ao ensino, servindo como auxílio para a aprendizagem escolar. Em consequência, muitos cordéis passaram a funcionar como uma ferramenta para a assimilação de várias disciplinas, alguns começaram a ser produzidos com um alto teor pedagogizante, cujo único objetivo é passar um conhecimento pronto e acabado para o aluno. Esses folhetos desvinculam a função real da literatura de cordel, que deve ser a de proporcionar aos seus leitores/ouvintes uma vivência com as histórias e com a poesia dessa literatura. A esse respeito, Marinho e Pinheiro (2012, p.12) destacam que

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

Essa implicação metodológica se torna extremamente importante para uma abordagem relevante dos folhetos na sala de aula, os quais devem ser encarados na escola como uma vivência a ser compartilhada, também como objeto que proporcione diversas reflexões aos alunos, como algo que lhes dê oportunidade de enxergar múltiplas realidades. A poesia de cordel é algo vivo, que continua a preencher os horizontes de expectativas de seus leitores e que por isso deve ser experimentada e não trabalhada de maneira folclórica, como algo exótico a ser observado ou como conteúdos a serem assimilados. Abordagens que anulam o verdadeiro sentido dos cordéis podem levar os estudantes, sobretudo aqueles que não têm um contato efetivo com essa literatura, a construir uma concepção deturpada sobre os folhetos.

Outra questão metodológica diz respeito à realização da leitura dos cordéis na sala de aula. Em consonância com Pinheiro (2013), limitar o folheto a uma leitura silenciosa significa enfraquecer sua recepção, já que esse texto, como discutido anteriormente, possui raízes orais que foram preservadas mesmo em suas formas escritas. Assim, o autor orienta que as situações de ensino devem dar “voz ao folheto”, testando diversas maneiras de sua

realização oral. É importante estar atento ao tom expressivo que cada cordel solicita, se a narrativa tem, por exemplo, um tom humorístico, a leitura deverá salientar esse traço, se o que encontramos é um tom mais melancólico ou de desalento, professor e aluno podem também evidenciar, a partir da leitura em voz alta, esse aspecto. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129). Portanto, a concretização oral dos folhetos, em sala de aula, tende a contribuir para a melhor compreensão dos alunos e para que estes, em diálogo com o texto e com o professor, vivenciem uma experiência peculiar.

Diante do exposto aqui, pudemos estabelecer relações entre a literatura de cordel e a escola e discutir as contribuições que os folhetos podem trazer para a formação do aluno como leitor. A diversidade de temas e de construções dessa literatura pode levar o estudante a ter encontros com a fantasia, com sentimentos fortes como a tristeza, o sofrimento, o amor, a vingança ou com situações cômicas que lhes suscitem o riso e ao mesmo tempo impliquem certa reflexão. Os trabalhos e pesquisas com essas variedades de temas podem demonstrar que a literatura de cordel é algo vivo e que, mesmo nos folhetos mais “antigos”, ela se renova a cada situação de recepção.

Vale salientar que os cordéis humorísticos podem trazer importantes contribuições para o trabalho de leitura em sala. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), o humor é uma marca constante na literatura de cordel; no entanto, há casos em que a comicidade é utilizada como principal recurso para chamar a atenção dos leitores/ouvintes para alguns problemas. Nesse caso, o riso de muitos folhetos se apresenta como elemento lúdico que favorece a interação e ao mesmo tempo pode gerar certa reflexão.

Como já destacado anteriormente, Bakhtin (1987) discute sobre o riso como meio de subverter padrões, o qual era veiculado entre as camadas populares da Idade Média e que se transformou em um legado literário. Muitos dos folhetos nordestinos se aproximam desse viés, uma vez que questionam poderes estabelecidos e promovem certo “rebaixamento” de indivíduos que representam algum tipo de autoridade, questionando, assim, os pilares de divisão social. É ainda através do humor dos cordéis que a dura realidade e a luta por sobrevivência de um povo pode ser desvelada. Dessa forma, o riso, como marca da literatura de cordel, pode abrir espaço para um trabalho em que o prazer e a reflexão caminham juntos, o que foi possível perceber em alguns momentos de nossa experiência de leitura.

Desse modo, o próximo capítulo discute uma experiência de leitura com dois clássicos cordéis humorísticos, procurando enfatizar de que forma os alunos atribuíram

significados aos personagens e situações que, quanto à época de produção, podem encontrar distância no tempo, mas que, no que diz respeito aos seus sentidos, convergem para os mesmos espaços²³ nos quais os sujeitos estão inseridos.

²³ Com a noção de “espaços” queremos nos remeter ao contexto de recepção no qual se encontram os leitores.

3 DO SABOR E SABER ATRAVÉS DO RISO: VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA

Este capítulo apresenta a discussão sobre a experiência de leitura com os cordéis *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde e *Palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede, realizada entre os meses de maio e junho de 2015, com uma amostragem de trinta e cinco alunos, com faixa etária entre 14 a 15 anos. A turma faz parte do universo de seis turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Sertânia- PE. A escola é uma das mais antigas do município e em 2009 passou a fazer parte do sistema de ensino de modalidade integral. Quanto à estrutura, em geral, o prédio escolar se encontra bem conservado, a biblioteca possui um grande acervo de livros de variados gêneros e autores, inclusive há vários folhetos de cordel.

Esta pesquisa pode ser classificada, de acordo com os objetivos adotados, como descritiva e interpretativista, já que, ao longo do trabalho, iremos descrever como foram realizadas as intervenções, como também compreender e refletir sobre o comportamento dos alunos diante da abordagem de leitura, os resultados e modificações ocorridos. Para Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa descritiva é amplamente utilizada na área da educação e seu valor parte da premissa de que práticas podem ser melhoradas e problemas podem ser resolvidos a partir da observação minuciosa, da análise e descrição, por isso, muitos métodos e técnicas de solução de questões são incluídos nesse tipo de pesquisa.

Sendo assim, a presente pesquisa também pode ser definida como pesquisa-ação, na qual, segundo Engel (2000), o pesquisador, como sujeito que faz parte da prática, visa produzir conhecimentos para melhorar a compreensão desta, intervindo no contexto social com o objetivo de verificar se determinados métodos são eficazes ou não. Esse tipo de pesquisa, de acordo com o autor, surgiu com o intuito de superar a lacuna entre teoria e prática.

Além da descrição da experiência de leitura, realizamos uma revisão teórica e metodológica de alguns livros e artigos científicos, que foram fundamentais para a análise da intervenção pedagógica, bem como para as discussões suscitadas em torno do nosso objeto de pesquisa. Nesse viés, evidenciamos as discussões teóricas, relacionando-as com as práticas da intervenção pedagógica, e ao mesmo tempo empreendemos também uma reflexão acerca das teorias, o que se torna significativo, uma vez que, de acordo com

Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa bibliográfica não está centrada apenas na revisão de textos, mas também em uma reflexão crítica sobre as obras consultadas.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, o registro da experiência foi realizado, sobretudo, por meio de diários de leitura e diário do pesquisador. No diário do pesquisador, registramos as observações iniciais sobre o perfil da classe, os acontecimentos de cada encontro e, de maneira geral, as observações sobre a recepção da turma em relação aos textos literários e metodologias utilizadas. Para Bortoni-Ricardo (2008), o diário de pesquisa funciona como um método eficaz para que o professor pesquisador possa conciliar as atividades de docência com a sua pesquisa. Esses diários poderão conter sequências descritivas, reproduções de diálogos, anotações sobre os gestos e entonações dos alunos, além de avaliações e especulações por parte do docente.

Nos diários de leitura, os alunos foram orientados a anotar, a cada aula, suas impressões sobre os textos, sobre os personagens dos cordéis e sobre a própria experiência de leitura. Rouxel (2014) aborda os diários de leitura como instrumentos que podem ajudar o professor a suscitar a competência estética de seus alunos, já que os leitores podem expor nesses cadernos os julgamentos sobre os discursos ou a ação dos personagens, as hesitações e os pontos de vista sobre o mundo ficcional apreciado.

Os diários de leitura também podem funcionar, segundo a autora mencionada, como lugar onde os sujeitos afirmam sua criatividade e imaginação através da restituição ou comentário sobre o texto lido. No entanto, é necessário considerar que muitos alunos, sobretudo do ensino básico, não apresentam competência suficiente para formular respostas ao texto e, às vezes, sentem dificuldade em se expressar de maneira reflexiva e subjetiva diante de uma obra. Portanto, é importante que o professor, enquanto mediador e pesquisador, desenvolva estratégias que levem os estudantes a utilizar os cadernos de leitura como meio de expressão e de exposição de posicionamentos sobre aquilo que está sendo lido.

Além dos cadernos de leitura dos alunos e do diário do pesquisador, os questionários respondidos pelos discentes (apêndice A) e o questionário elaborado especialmente para o professor da turma (apêndice B) funcionaram como mais um meio de coleta de dados. Os questionários respondidos pela classe foram importantes para a sondagem do perfil dos estudantes, suas posturas diante da literatura e da leitura literária, e para o planejamento de abordagens com os cordéis em sala de aula. Já o questionário respondido pelo professor regente da turma funcionou como um meio de compreender

melhor as práticas de leitura literária comumente realizadas com os estudantes e, dessa forma, contribuir para importantes reflexões acerca das observações realizadas. Ademais, é importante salientar que, assim como destacam Moreira e Caleffe (2006), o uso de questionários na pesquisa se coloca como uma ferramenta relevante para a coleta de dados, uma vez que oferece certa credibilidade aos resultados e contribui para uma melhor organização de informações.

Partindo para a contextualização do campo de pesquisa e para os primeiros contatos com os sujeitos desse campo, inicialmente, visitamos a escola e conversamos com a direção e com o professor da turma. Em conversa com a diretora da instituição, fomos informados de que um professor, em especial, gostava bastante de abordar a literatura de cordel em suas aulas. Desse modo, aguardamos o momento de intervalo para abordarmos o docente referido pela diretora e, assim, iniciar uma conversa sobre a nossa pesquisa e solicitar a permissão para ministrar algumas aulas em sua turma.

No encontro com o docente, foi entregue o plano de intervenção (apêndice C) e explicadas as metodologias que iriam ser utilizadas para a leitura dos cordéis em sala. Nesta conversa, o docente afirmou que, particularmente, é bastante envolvido com a cultura popular da região, que costuma trabalhar com a poesia de cordel em suas aulas e que, inclusive, a leitura de folhetos já estava prevista para o conteúdo da turma do 1º ano. Sendo assim, acordamos em realizar a pesquisa com os alunos do 1º ano “D”, turma sugerida pelo professor.

Vale destacar que no documento que aborda sugestões para o currículo de Português do Ensino Médio do estado de Pernambuco, elaborado com base nos PCLP- PE (2012), a literatura de cordel se encontra inserida entre os conteúdos sugeridos para o 1º ano do EM durante o primeiro bimestre. Nesse sentido, o fato da abordagem com cordéis estar sempre presente na matriz curricular do 1º ano, como foi enfatizado pelo professor e pela própria direção do colégio, sugere a ideia de que a escola orienta seus trabalhos de acordo com algumas das orientações do documento oficial do estado, ao menos no que se refere ao planejamento das aulas de Português.

Também foi ressaltado pelo docente que a escola é bastante ativa na comunidade, apresentando seus projetos em eventos culturais, a exemplo da semana estudantil da cidade, na qual há presença de cantadores e cordelistas. Ao final desse encontro, combinamos de iniciar as observações da classe na semana seguinte.

Foi reservada uma semana, com total de cinco aulas, para a realização de observações do perfil da turma e da metodologia utilizada nas aulas de literatura. É importante frisar que a disciplina Língua Portuguesa era dividida em módulos de literatura, produção de texto e estudo da gramática, sendo que, durante o período observado, o professor ministrou conteúdos de literatura. Esse primeiro momento de contato com a turma foi relevante para compreender de que forma as aulas de literatura e leitura estavam acontecendo e de que maneira os alunos recepcionavam essas aulas.

As observações também foram essenciais para elucidar os possíveis desafios com os quais nos depararíamos ao longo da experiência e orientar o planejamento de estratégias que proporcionassem uma aproximação entre texto e aluno. O tópico seguinte discute sobre as aulas de literatura com base em nossas observações, registradas no diário do pesquisador, e a partir da análise do questionário respondido pelo docente.

3.1 Contatos iniciais: as observações das aulas de literatura

Na turma do 1º ano “D”, existiam quarenta e cinco alunos matriculados; no entanto, o professor nos informou que apenas uma média de quarenta alunos frequentavam de fato as aulas. A experiência de leitura foi iniciada com a presença de trinta e sete alunos e encerrada com uma média de trinta e cinco colaboradores, já que houve dois alunos que foram transferidos para outra classe. É importante ressaltar também que, ainda dentre os trinta e cinco alunos, existiram aqueles que não acompanharam na íntegra a leitura dos dois cordéis. Entretanto, ao término das intervenções, recolhemos os trinta e cinco diários de leitura, todos com algum tipo de informação escrita pelos estudantes, mesmo por aqueles que possuíam certa resistência para escrever.

Logo ao entrarmos na sala de aula, no primeiro dia dedicado à observação, foi perceptível o pequeno espaço, desproporcional para a quantidade de alunos, por isso, as carteiras eram bem próximas umas das outras, dificultando também a circulação do professor por entre os estudantes. Nesse primeiro contato, o docente nos apresentou e explicou aos alunos que iríamos ficar em torno de uma semana realizando somente observações, mas que posteriormente ministrariamos algumas aulas. Em seguida, o professor pediu que os estudantes colaborassem e respeitassem a nossa presença e o nosso trabalho. Em geral, o docente mantinha uma boa relação com a classe e, muitas vezes,

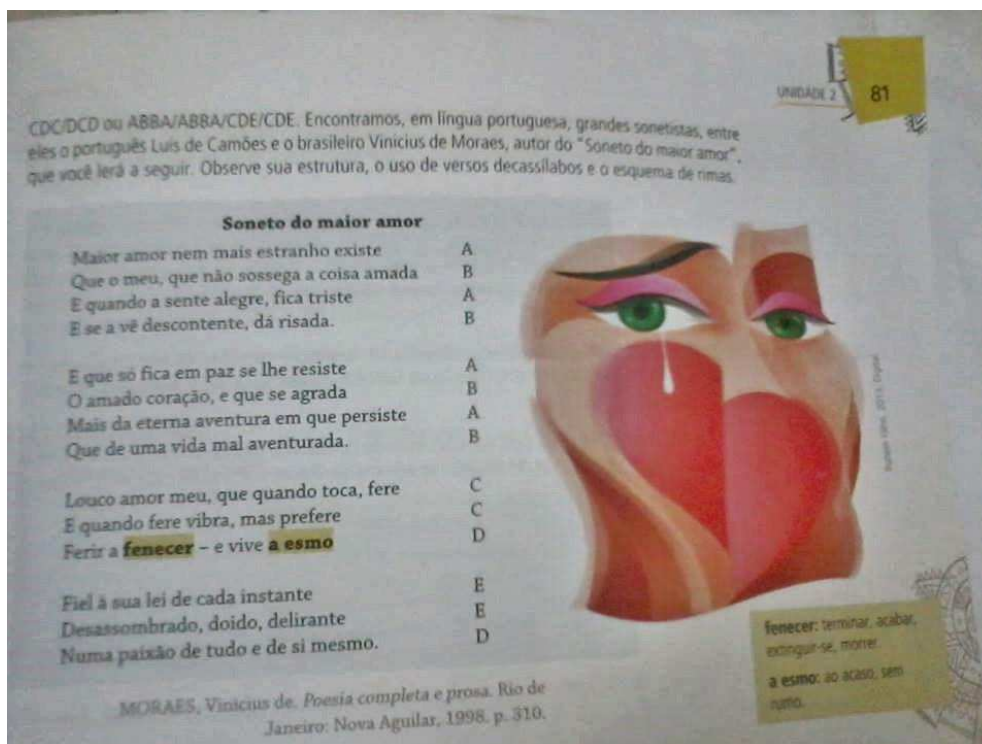
antes de dar início à aula, conversava descontraidamente com os alunos sobre assuntos diversos como futebol, festas da cidade ou algum acontecimento interessante.

Em suma, no primeiro dia de observação, foi perceptível a dispersão de boa parte dos alunos, fato que foi evidenciado também nas observações seguintes. Durante a aula, alguns estudantes mantinham conversas paralelas, outros acessavam seus celulares, dessa forma, o professor, muitas vezes, interrompia a leitura ou explicações para solicitar silêncio e atenção. Nesse primeiro momento, inclusive, houve dois alunos que sentaram nas últimas carteiras, colocaram fones de ouvido e permaneceram com eles até o final da aula. Com isso, percebemos que um dos desafios que iríamos enfrentar com aquela turma seria conseguir despertar a atenção e o interesse de muitos dos alunos para a aula.

Durante o período de observações, os trabalhos em sala foram realizados, sobretudo, a partir do estudo do livro didático de Língua Portuguesa. No primeiro dia, por exemplo, o conteúdo intitulado “Origem da literatura e do gênero literário” foi ministrado através de uma leitura, realizada em voz alta pelo professor e acompanhada, silenciosamente, pelos discentes. Em primeiro lugar, foram lidos os conceitos do gênero épico, dramático e lírico. Após a leitura da explicação desses gêneros, o professor leu o glossário, o qual continha o significado de expressões que poderiam não ter sido compreendidas pelos estudantes durante a leitura dos textos.

O livro trazia alguns exemplos de textos que pertenciam aos três gêneros citados anteriormente e que eram lidos em voz alta pelo docente. Para efeito de exemplificação sobre a constituição do gênero lírico, por exemplo, o livro abordava o poema *Soneto do amor total*, de Vinícius de Moraes, como pode ser observado a seguir:

Figura 1— Poema presente no livro didático e lido durante a aula.



Fonte: Alves; Martin (2013).

A partir da observação da figura acima, podemos dizer que o livro didático apresenta o poema de Vinícius de Moraes como um meio para o estudo da estrutura do gênero. Em nenhum momento posterior o livro traz questões relacionadas às imagens ou à temática expressas no poema. Desse modo, o texto poético é tomado apenas como um pretexto para fornecer informações acabadas para os alunos, abordagem que pode trazer prejuízos para o contato do aluno com a poesia.

Pinheiro (2007) assinala que a poesia é pouco contemplada no fazer pedagógico e, muitas vezes, quando há uma presença desse gênero na sala de aula é muito comum certa negligência em torno da sua leitura. Dessa forma, segundo o autor, é justamente pelo fato de a poesia se apresentar como um dos gêneros mais distantes da sala de aula que a mediação do contato entre o aluno com esse texto deve ser feita de maneira planejada.

Partindo dessa perspectiva, é importante se atentar para a maneira que o texto poético é apresentado no livro didático. Vale frisar que o estudo dos aspectos formais dos poemas é válido, desde que a metodologia não seja reduzida apenas a essa abordagem. Com efeito, é relevante que o mediador possua a concepção de que o poema, assim como outros textos literários, pode possibilitar uma comunicação, visto que “o modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre

leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor.” (PINHEIRO, 2007, p.22-23).

No que concerne à abordagem do professor da turma com esse poema, o texto foi lido oralmente pelo docente que, após a leitura do soneto, indagou os alunos sobre o significado da expressão “eu - lírico”. Nesse momento, um estudante respondeu que o eu lírico era “a voz do poema”; a resposta foi complementada pelo professor, que enfatizou que o “eu” da poesia expressa determinados estados de espírito. Logo após essas colocações, a leitura oral do manual didático foi retomada, mais especificamente a leitura de um fragmento da história de Édipo Rei, a fim de exemplificar a tragédia, modalidade que pertence ao gênero dramático.

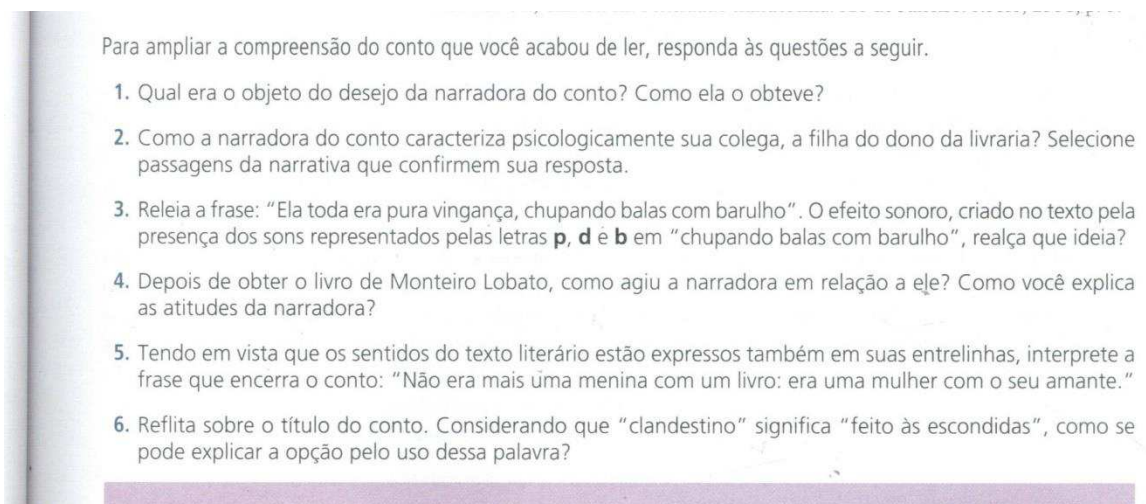
Em relação ao trabalho com o livro didático, Soares (1999) assevera que este, encarado como uma das instâncias de escolarização da leitura literária, apresenta alguns problemas no que se refere ao tratamento do texto, como, por exemplo, o processo de fragmentação, visto que é uma das exigências da (inevitável) escolarização que as atividades de leitura geralmente se desenvolvam mediante textos de curta extensão, uma vez que os estudos precisam ser realizados no tempo limitado, impostos pelos currículos e horários escolares. Entretanto, acreditamos que é possível encarar os fragmentos dos textos trazidos pelos livros de maneira positiva, desde que a abordagem metodológica tenha como primordial objetivo conceder espaço ao aluno e ainda promover habilidades que sejam importantes para a formação deste como leitor.

No final desse primeiro encontro de observação, o professor nos presenteou com um livreto intitulado *Cabeça de Rato*, um famoso jornal de poesias da região. O próprio docente é um dos editores do jornal e um dos poetas que têm suas poesias publicadas no livreto. Este é um importante fato que corrobora a condição do regente da sala como um sujeito engajado nos movimentos culturais da região e que não só aprecia a poesia como também se apresenta como um poeta. Essa vivência com a poesia popular, por sua vez, pode ser relevante para o próprio papel do professor enquanto mediador do texto poético na escola.

No segundo momento de observações, o professor iniciou a aula pedindo que os estudantes pegassem os livros de Língua Portuguesa no armário e, logo em seguida, abrissem na página do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (anexo B). Após solicitar uma leitura silenciosa do conto, o docente saiu da sala de aula e muitos alunos se levantaram de suas bancas e começaram a conversar, dessa forma, apenas três

discentes aproveitaram de fato aquele momento para ler o conto. Após retornar à sala, o docente iniciou uma leitura em voz alta do texto de Clarice Lispector, sendo interrompido, várias vezes, pelo barulho da classe. Após essa leitura do conto, as seguintes perguntas, presentes no livro didático, foram feitas aos alunos:

Figura 2 – Exercício do livro didático referente ao conto Felicidade clandestina, de Clarice Lispector.



Fonte: Hernandes; Martin (2013).

Como é possível notar, algumas das perguntas presentes no livro poderiam levantar importantes discussões em sala, a exemplo da quinta questão, que sugere uma reflexão acerca da relação que a menina estabeleceu com o livro, cultivada ao longo da narrativa a partir do desejo, da espera da protagonista para possuir o tão sonhado livro de Monteiro Lobato. A última pergunta também poderia suscitar um questionamento sobre o que os alunos entendem por algo “clandestino” e como essa expressão caracterizaria a felicidade e, mais ainda, a felicidade da personagem do conto, o que poderia mobilizar os conhecimentos dos estudantes para a construção de suas percepções sobre o texto.

Essas questões do livro didático foram respondidas oralmente pelo professor. Em resposta à última pergunta, por exemplo, o docente salientou que a alegria da menina, por possuir o livro, era algo íntimo, quase oculto e, por isso, clandestina. Nesse momento, foi retomado todo o enredo da história até chegar à parte em que a personagem principal recebe a obra que tanto desejava. Sobre o trabalho com questões presentes no livro didático, Rezende (2013, p.101) assinala que:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter que se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão [...]

Dessa forma, ir além das perguntas e respostas do livro didático sobre os textos literários pode funcionar como uma possibilidade de proporcionar questionamentos importantes sobre aquilo que é lido. As perguntas presentes no manual didático podem funcionar como ponto de partida para que as opiniões dos discentes sejam exploradas, o que pode contribuir para a formação de leitores capazes de formular e responder suas próprias perguntas sobre o que é lido.

No último dia de observação, uma aluna interrompeu a leitura sobre mitos, que estava sendo realizada pelo professor no tópico “literatura e sociedade” do manual didático, e sugeriu que a turma respondesse a exercícios, pois, de acordo com a discente, “apenas ler estava se tornando algo muito cansativo”. Assim, terminada a leitura, o docente propôs aos alunos a resolução de três questões do livro didático. Alguns estudantes começaram a conversar, causando bastante barulho, outros se levantaram das carteiras e foram perguntar sobre as respostas do exercício para aqueles que estavam tentando responder a atividade. Posteriormente, o professor solicitou que os alunos que haviam respondido as questões fossem até a sua mesa para receber pontos pelo exercício.

Partindo do comentário tecido pela aluna sobre o fato de a leitura, realizada a partir do livro didático, se caracterizar como uma atividade “cansativa”, vale frisar que as concepções acerca do ato de ler, construídas pelos discentes ao longo de sua jornada escolar, por vezes, estão intimamente ligadas às práticas de leitura em sala de aula. Sobre esse ponto, torna-se relevante assinalar as discussões dos PCLP- PE (2012) em relação à importância da adoção, por parte dos professores, de uma concepção dialógica de leitura como fator primordial para a construção de um programa efetivo de formação de leitores. Com isso, para um trabalho voltado para a formação de leitores proficientes, é necessário, em primeiro lugar, entender a leitura como uma atividade interativa, que realmente venha a produzir efeitos reais e significativos na vida do aluno e, conseqüentemente, a sua afirmação como sujeito crítico e atuante no meio em que vive.

Essa questão sobre a concepção de leitura literária foi contemplada no questionário elaborado especialmente para o professor regente da turma, que a partir de suas respostas

demonstrou considerar o ato de ler uma atividade calcada na experiência texto/leitor. No tópico sobre leitura literária, por exemplo, quando indagado a respeito de sua concepção sobre tal atividade, o docente optou pela alternativa que se refere à concepção de leitura baseada nas relações entre os interlocutores, o que revela que o profissional compreende a mudança de foco da concepção de leitura literária, que se desprende de uma postura distanciada, que visa a uma descrição mais objetiva do texto, para instituir uma postura de engajamento do leitor no texto. (ROUXEL, 2013).

Sobre as metodologias mais utilizadas para a prática de leitura literária em sala de aula, incluindo a leitura de cordéis, o professor optou pelas alternativas que apresentavam a leitura em voz alta, as rodas de leitura, a discussão oral sobre os textos e a distribuição de cópias xerografadas de textos diversos, justificando essas escolhas a partir do argumento de que essas metodologias são importantes para “explorar as múltiplas potencialidades que os textos nos oferecem”. (Apêndice B). Já a leitura compartilhada, presente como uma das alternativas do questionário, não foi destacada como uma das metodologias geralmente utilizadas na leitura em sala, porém, é relevante frisar aqui a importância desse método de abordagem no ensino.

O valor da leitura compartilhada está no fato de que ela é uma das condições para que se estabeleça uma comunicação entre o texto e o aluno, entre texto e professor e, por fim, entre os estudantes e o docente. Entendemos o ato de compartilhar leituras não só como a atitude de dividir estrofes ou parágrafos do texto a ser lido em voz alta entre os alunos e o professor, mas também e, sobretudo, como a prática de troca de opiniões e experiências a partir do texto literário.

De acordo com Colomer (2007), a leitura compartilhada na escola, ao contrário do que geralmente acontece, deve ser uma prática recorrente, isso por trazer inúmeros benefícios para a formação de leitor, entre eles o de “formar o gosto”, ou seja, considerar as leituras individuais dos alunos e levá-los a compartilhar e comparar suas interpretações com as do colega. Sobre essa troca, a autora afirma que

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

Trata-se, pois, de explorar na sala de aula a constituição de uma comunidade de leitores que, por meio da exposição de opiniões e julgamentos, constrói e atualiza significados para as obras, o que acaba contribuindo também para o estímulo à leitura. Ainda para Solé (1998), as atividades de leitura compartilhada podem se converter em um importante meio de o professor realizar a avaliação formativa dos seus alunos e do próprio processo. Ainda segundo a autora, nas tarefas de leitura compartilhada, professor e aluno assumem a responsabilidade de organizar as discussões e de envolver os outros nos debates.

Nesse sentido, no ato de compartilhar leituras, o aluno é visto como sujeito participante do seu próprio aprendizado e a sala de aula se constitui como espaço de debates, de problematizações e de buscas de soluções. A incapacidade de estabelecer relações fecundas e a passividade diante dos textos são, assim, problemas que, muitas vezes, estão ligados a práticas que inibem a participação do aluno e tornam o professor o único interlocutor.

No que concerne aos critérios de seleção dos textos a serem levados para a sala de aula, o docente afirmou que costuma levar em consideração as orientações dos documentos oficiais do ensino, a cultura literária local e os conteúdos de textos que podem propiciar uma reflexão em sala. A partir da escolha desses critérios, o professor demonstrou considerar importante não só seguir as sugestões dos documentos oficiais ou prescrições de currículos em geral, como também guiar suas escolhas por conteúdos e textos que estejam próximos ao universo dos estudantes e que suscitem questionamentos importantes.

Seguir esses critérios de escolhas de textos é colocado, pelo próprio professor na última pergunta do questionário, como um dos empecilhos do ensino de leitura e literatura. Segundo o profissional, é difícil lidar com concepções, sobretudo dos colegas de trabalho de outras disciplinas, de que a aula de Português só significa de fato uma “aula” quando há o estudo de gramática ou de obras que estão prescritas em documentos oficiais específicos.

Ao levantar a questão sobre a concepção da aula de Português, o docente deixa claro que, para ele, os conteúdos e os textos a serem lidos não precisam restringir-se às prescrições oficiais do ensino e que a aula não deve estar condicionada ao mero estudo de estruturas. Essa visão vai ao encontro da sala de aula como espaço no qual a interação com variados textos deve prevalecer e o estudante deve se configurar como sujeito ativo na produção de sentidos.

Em nenhuma das questões, o professor selecionou a alternativa de trabalho com o livro didático como uma metodologia presente em suas aulas ou como um dos critérios de seleção de textos. Sobre esse ponto, é importante destacar que a utilização do livro didático é sempre favorável desde que a abordagem que se faça dele contribua para o diálogo e para a mobilização de conhecimentos dos alunos. Os textos literários presentes no livro didático também podem ser trabalhados de forma a propiciar uma experiência significativa.

Lembremos aqui que as OCNEM (2006) apontam a experiência literária como um contato efetivo com o texto, pois, de acordo com o documento, só a partir desse contato o leitor experimenta o estranhamento provocado pela linguagem peculiar do literário e, assim, estimulado, o sujeito utiliza seus próprios pontos de vista para a fruição estética. Desse modo:

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (OCNEM, 2006, p.55).

Porém, vale destacar que a participação, necessária, dos alunos não deve ser entendida como ato de acolher qualquer significado para o texto, assim como o prazer estético e a fruição não devem ser associados ao mero divertimento. Como salientam as OCNEM (2006, p. 59), “não podemos confundir prazer estético com palatabilidade”, ao contrário, as zonas de opacidade do texto literário devem ser enfrentadas, debatidas e enxergadas por uma perspectiva crítica (ROUXEL, 2013).

O professor participante de nossa pesquisa demonstrou, a partir de algumas de suas respostas ao questionário, que compreende tanto a dimensão lúdica quanto o trabalho de reflexão crítica que os textos podem proporcionar. Quando indagado, por exemplo, sobre a importância do trabalho com cordéis em sala, o docente respondeu que a literatura de folhetos “favorece um valioso resgate de uma manifestação cultural popular e regional das mais ricas, capaz de, no seu trabalho, proporcionar aos alunos a ludicidade, a prática da oralidade, o desenvolvimento do senso crítico e gosto pela leitura.” (Apêndice B).

A partir dessa colocação sobre a literatura de cordel, é possível dizer que o referido profissional possui uma visão do texto como objeto que pode promover tanto a ludicidade quanto o trabalho de reflexão sobre o mundo, aguçando, assim, o senso crítico do leitor.

Além disso, o gosto pela leitura também é destacado como produto de uma prática lúdica e ao mesmo tempo comprometida com a construção de saberes.

No decorrer desta discussão, abordamos o relato e reflexões sobre as observações realizadas na turma com o intuito de compreender de que forma as aulas de literatura costumavam acontecer e qual a recepção dos estudantes em relação a essas aulas e aos textos trabalhados em sala. No entanto, as práticas que circulam no meio escolar possuem raízes complexas e por isso, muitas vezes, apenas um período de observação não é suficiente para entender como se dá o processo de formação de leitores em determinada sala de aula. Os professores, por exemplo, não raro, se deparam com a dificuldade para transpor didaticamente as teorias de ensino, enfrentam uma carga horária excessiva, muitos ainda trabalham em mais de uma escola, lidam com um público de personalidades e histórias das mais variadas, não possuem tempo, nem estímulo, para o aperfeiçoamento profissional.

No caso específico do professor de nossa pesquisa, que atua na docência há dezoito anos, além de lecionar na escola de modalidade integral, em turmas com uma média de 45 alunos cada, também ministrava aulas em outra escola regular do município de Sertânia (PE). Pouco tempo depois do término de nossas intervenções, durante o final do mês de julho de 2015, esse mesmo professor pediu demissão da escola na qual realizamos a intervenção. Por meio de uma conversa informal, o docente nos disse que o motivo da saída foi a sobrecarga de trabalho, que o estava “impedindo de viver”. A última vez em que conversamos com um dos alunos da turma, durante o início do mês de setembro de 2015, recebemos a informação de que a turma ainda continuava sem professor na disciplina de Língua Portuguesa.

É necessário, portanto, ter em vista que a formação de leitores nas escolas possui problemas de variadas faces. Em relação à dificuldade de conciliação entre teoria e prática, um dos pontos positivos, além das discussões dos documentos oficiais do ensino e de vários outros autores, são os estudos que vêm sendo realizados no âmbito da sala de aula e que oferecem, cada vez mais, alternativas que contribuem para o processo de formação de leitores. Nesse sentido, os tópicos que se seguem apresentam, em um primeiro momento, o perfil dos alunos de acordo com os questionários de sondagem respondidos por eles e, posteriormente, o relato e reflexões sobre a nossa experiência de leitura com cordéis de humor, experiência essa que pode também oferecer alternativas para o árduo trabalho de levar os estudantes a se constituírem como leitores proficientes.

3.2 O perfil dos alunos e suas relações com a leitura

Ao término das observações, voltamos na semana seguinte para entregar aos alunos os questionários de sondagem e conversar sobre o trabalho que seria realizado. No momento da distribuição dos questionários, uma aluna perguntou quanto tempo ficaríamos desenvolvendo a experiência que fora explicada anteriormente. Ao respondermos que seria uma média de dois meses, outra discente nos pediu que ficássemos mais tempo: “até o final do ano”, enfatizou. Esse fato evidenciou o entusiasmo de alguns alunos com a idéia das intervenções, como também o desejo de assistir aulas calcadas no dinamismo, já que foi perceptível a animação da turma ao comentarmos que o nosso primeiro trabalho seria uma dinâmica e que, para a realização desta, a sala seria dividida em grupos.

O questionário de sondagem foi composto de treze questões, elaboradas com o objetivo de identificar os possíveis relacionamentos dos alunos com a leitura ou até mesmo a inexistência de tal relacionamento. Em suas respostas, os 36 estudantes que responderam ao questionário também puderam expor as imagens construídas acerca da aula de literatura e o contato com cordéis e com o humor. Conhecer, inicialmente, o perfil da turma é essencial para pensar sobre os passos que serão dados durante o processo do trabalho com a leitura literária, bem como para compreender os resultados finais.

A primeira pergunta presente no questionário foi a seguinte: “Você gosta de ler?”. Sabemos que essa questão é trivial, porém, relevante se pensarmos que é a partir dela que, de maneira geral, o sujeito começa a expor e a pensar de fato sua relação afetiva com a leitura e sua concepção sobre ela. Dos 36 alunos que responderam ao questionário, 5 marcaram que não gostavam de ler. Vale enfatizar as justificativas desses cinco alunos²⁴ para a antipatia em relação à leitura:

Porque ler é meio chato. (D.G)

Porque não consigo compreender os textos. (L.B)

Porque é cansativo. (I)

Porque não tenho concentração pra ler. (A.P)

Porque não tenho concentração. (R.V)

²⁴ Os nomes dos estudantes serão representados a partir das primeiras letras do primeiro e do segundo nome, para efeito de preservação dos sujeitos e respeito à ética que envolve o nosso trabalho.

Os obstáculos elencados estão ligados, principalmente, à dificuldade de compreensão e ao fato da leitura ser entendida como algo desinteressante, obstáculos esses que são constantes no repertório de concepções de leitura de muitos estudantes. Já os 31 discentes que afirmaram seu gosto pela leitura possuíam preferências variadas. Dentre os textos que mais aparecem nas respostas dos alunos estão: romances, histórias de terror, suspense, best sellers, poemas, histórias em quadrinhos e comédias, sendo que apenas uma aluna elencou cordéis como um dos textos que mais gosta de ler.

Sobre os objetivos de leitura, as alternativas “aprender”, “divertir-se” e “informar-se” foram as mais selecionadas pelos alunos; apenas 6 estudantes, incluindo aqueles que afirmaram anteriormente sua antipatia pela leitura, disseram ler exclusivamente por obrigação escolar e apenas 1 para orientar a vida. No que diz respeito aos textos que mais circulam em sala de aula, as respostas “poemas” e “textos literários” foram as que apareceram com mais frequência nas colocações dos alunos.

Para entendermos qual o espaço que a literatura de cordel ocupava no repertório de leitura dos alunos colaboradores, elaboramos a pergunta “Qual a sua relação com cordéis?”, na qual, dos 36 discentes, apenas 1 marcou que gostava e lia cordéis frequentemente, 25 responderam que gostavam, mas liam raramente, 1 estudante afirmou nunca ter lido, 4 afirmaram não gostar e 5 disseram não conhecer essa literatura. É interessante frisar que um dos alunos que afirmou ler cordel raramente justificou sua resposta destacando que não costumava ler, mas que achava essa literatura bonita e assistia desafios de cantadores em DVD.

Como é possível observar, a maioria dos alunos afirmou gostar de cordéis, no entanto raramente liam, ou seja, de modo geral, não há um contato efetivo com a literatura de folhetos, principalmente em relação a outras leituras que os estudantes costumam realizar. Essa ideia pôde ser corroborada a partir do fato de a literatura de cordel, na segunda questão do questionário, aparecer citada como um dos textos de preferência por apenas um aluno, o mesmo que afirmou ler cordéis frequentemente. O fato de 5 alunos responderem que não conheciam folhetos de cordel foi bastante intrigante, já que a cidade de nossas intervenções possui uma presença marcante dessa literatura. Por isso, posteriormente, no momento de leitura, voltamos a indagar esses mesmos discentes sobre o contato deles com os folhetos, ao que eles responderam que lembraram que já tinham visto cordéis, mas nunca tinham lido de fato.

Foi mencionado, anteriormente, que a escola, em geral, costuma trabalhar com a literatura de cordel, assim como o professor da turma, porém, como a classe era um 1º ano e havia chegado à escola recentemente, ainda não tinha sido desenvolvido um trabalho com folhetos naquela turma.

Se relacionarmos esses dados com a condição do município de Sertânia (PE) como grande celeiro cultural, em um primeiro momento, isso poderá provocar certo estranhamento. A cidade em questão é berço de importantes escritores e poetas populares, a exemplo de Zito Siqueira, Gato Novo, Alcides Lopes de Siqueira, Ulysses Lins de Albuquerque.²⁵ Este último, escritor e poeta com mais de uma dezena de livros publicados e que fez parte da Academia Pernambucana de Letras.

Há no município eventos que contemplam recital de cordéis, apresentações de repentistas e violeiros, porém, apesar de toda essa atmosfera de poesia popular que envolve a cidade, geralmente, os interesses dos jovens se voltam para outras áreas, como a cultura de massa, por exemplo, bastante presente nos horizontes dos estudantes da nossa pesquisa, como será destacado posteriormente. Dessa forma, se os alunos não leem a poesia de cordel no espaço escolar, muito menos irão procurar ler fora dele. Com isso, é necessário mostrar na escola o que há de mais vivo nessa literatura e que ela continua a vigorar apesar do rolo compressor da cultura de massa. (MARINHO;PINHEIRO, 2012).

Já para sondar a relação que os alunos possuíam com o humor, elaboramos a seguinte questão: “Você costuma ler histórias de humor?”. Um total de 20 estudantes responderam que liam com frequência, 7 raras vezes e 9 nunca liam. Nesse sentido, de maneira geral, percebemos que o humor é algo presente no cotidiano da maioria dos alunos, não só através de textos escritos, como também e, mais ainda, através de filmes ou seriados de TV, já que programas humorísticos de televisão como Chaves, Jackass²⁶ e filmes, como “Se beber não case”, foram citados como algumas das histórias humorísticas já lidas por eles. Portanto, a vivência dos estudantes com o humor ultrapassa os limites do

²⁵ Zito de Siqueira Júnior é um dos editores e poetas do jornal de poesias Cabeça de Rato, de Sertânia (PE). Já Genival Pereira (Gato Novo), filho do Cantador de viola e autor de folhetos de Cordel Antônio Samuel Pereira, conhecido por Gato Velho, teve uma trajetória de repentista andarilho e participou de Festivais de Violeiros de várias cidades de Pernambuco e Paraíba, a partir de 2008 passou a dedicar-se mais a literatura de cordel, escrevendo e datilografando seus folhetos. Em relação a Alcides Lopes de Siqueira, este foi um poeta popular que, juntamente com Ariano Suassuna, participou da fundação do movimento Armorial; publicou três livros de poesia e também atuou como prefeito da cidade de Sertânia (PE).

²⁶ Jackass foi uma série de TV exibida originalmente pela MTV norte-americana. Na série, um grupo de homens realiza desafios inusitados, os quais, muitas vezes, põem em risco sua integridade física.

texto e representa um dos entretenimentos da mídia, a qual exerce grande influência entre os jovens da nossa pesquisa.

Conforme Travaglia (1990), o humor presente na indústria do lazer geralmente gera um riso mais aberto, imediato. Existem programas que através desse mesmo riso possuem um caráter contestador, no entanto, há que se considerar que o humor produzido pela comunicação de massa, muitas vezes, não apresenta as mesmas especificidades daquele construído a partir de uma linguagem literária, a qual, por si só, já possui configurações peculiares que podem proporcionar aos seus leitores um ganho estético e intelectual. É importante ressaltar também que existem muitos programas que fazem uso somente da comicidade, sem suscitar uma reflexão apurada.

Outro fato a ser destacado é que o livro em quadrinhos *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, também foi elencado por vários estudantes como uma das histórias humorísticas que mais gostaram de ler. Esse dado demonstra que alguns dos alunos realizam leituras de obras que geralmente se encontram fora do âmbito escolar, a exemplo de best sellers.

No que diz respeito ao livro destacado pelos estudantes, *Diário de um banana*, esta obra aborda de forma bem humorada os conflitos e experiências de um garoto que acaba de ingressar no ensino fundamental. Apesar de o personagem principal ser uma criança, o livro também desperta a atenção do público adolescente, talvez, justamente pela marcante comicidade que envolve as situações vividas pelo personagem, que é colocado como um herói diferente, por ser construído a partir do signo do riso. Além disso, a história apresenta dramas comuns da fase da criança e do adolescente, o que configura o conteúdo como algo interessante para os jovens. Rouxel (2013) lembra que obras que exploram vivências e emoções que marcam o ser humano são as que mais despertam o gosto dos sujeitos, e é por isso que os best sellers, que geralmente exploram esse viés, possuem uma grande aceitação. Questões como o amor, a morte, o desejo fazem parte da existência e da construção da identidade do homem e, como tal, satisfazem a necessidade do sujeito de conhecer o mundo e a si mesmo.

O riso também representa uma necessidade e se apresenta como um aspecto constante na vida humana, por isso, os textos que possuem uma carga humorística, geralmente, despertam a atenção dos indivíduos. O riso está ligado à vida, à esfera espiritual e emocional do homem (PROPP, 1992), é uma atividade e necessidade extremamente humana. Na questão sobre as sugestões que os alunos poderiam dar para as

aulas de literatura, histórias de amor e humor aparecem com bastante frequência como respostas dos discentes que enfatizaram que desejavam ler esses tipos de texto em sala, o que pode corroborar a influência que esses temas possuem nos horizontes dos indivíduos.

Outros estudantes, nessa mesma questão, sobre as sugestões metodológicas para as aulas de literatura, destacaram a ausência do dinamismo e de leituras compartilhadas nas aulas. Através de suas colocações, os alunos reclamaram um maior espaço nas aulas e nos momentos de leitura. Dentre algumas respostas, selecionamos as que estão transcritas abaixo.

Eu queria que tivesse mais participação dos alunos. (F.C)

Bom eu gostaria que houvesse mais compreensões de textos, houvesse mais leitura com participação dos alunos, mais diálogos, e entre outros. Na literatura é bom expressar mais conhecimentos e ocupações. (R.M)

Que não seja apenas leitura, mas com todos participando da aula. (M.A)

Mais livros, mais dinâmica, mais produção. (F.B)

Que não seja uma aula só de leitura, pois torna-se muito cansativa.. Minha opinião é ter opiniões criativas nas aulas, na qual haja a interação de todos os alunos. E também trabalhar com recursos possíveis ao professor. (S.H)

Eu sugeria que fosse uma aula dinâmica e interativa com os alunos, porque uma aula só de leitura é bastante cansativa. O ideal seria ler, discutir e opinar sobre o que aprendemos, todos juntos. (A.M)

Que coloque não só textos chatos para os alunos não acharem a aula chata. Porque literatura é uma aula bem divertida e se soubermos interagir bem, iremos gostar. (B.H)

Que nós discutíssemos melhor sobre cada texto. (T.S)

Incentivo para ler textos em voz alta, para perder um pouco a timidez. (G.C)

Os fragmentos transcritos acima são as respostas de alguns alunos para a questão: “Quais as sugestões que você daria para as aulas de literatura?”. De maneira geral, a partir dos comentários, é perceptível o desejo por uma abertura para o diálogo nas aulas. A leitura, da forma como é destacada pelos alunos, é uma atividade cansativa, pouco estimulante e alheia aos interesses destes.

Sabemos que os textos versam sobre assuntos e situações variadas, sentimentos e emoções que podem ser incorporados à experiência do indivíduo através da leitura, contudo, essa experiência só é efetivada quando o leitor consegue estabelecer relações entre o mundo e o texto, entre as suas experiências e a experiência do texto. Os sujeitos M.A, S.H e A.M, por exemplo, pedem que a aula “não seja apenas uma aula de leitura”, no entanto, a leitura a que eles se referem é aquela desprovida de experiência, de diálogos. Esses mesmos alunos ainda sugerem que todos possam participar da aula, que todos opinem e discutam sobre o que aprenderam, demonstrando a necessidade que eles possuem de se tornarem sujeitos ativos e de compartilhar opiniões.

Os próprios estudantes têm consciência de que as aulas de literatura seriam “boas” ou mais prazerosas se houvesse uma maior interação, inclusive, o aluno B.H tem uma concepção de que, em geral, a aula de literatura é uma aula “divertida”, no entanto, afirma também que esse lado dinâmico não faz parte da rotina das aulas assistidas; o estudante ainda propõe que “não se aborde apenas textos chatos para os alunos não acharem as aulas chatas.” Dessa forma, a imagem da aula de literatura se constrói como algo “chato”, mas que, na verdade, não deveria funcionar como tal. Os discentes da nossa experiência são conscientes de que a aula de literatura e a leitura deveriam suscitar certo prazer.

Os textos das aulas de leitura literária, muitas vezes, são considerados “chatos” não pela sua configuração, mas pelo uso que se faz dele em sala. Como salienta Aguiar (1999, p. 245), “os textos vivem através da regência do leitor”, ou seja, os textos só adquirem sentido quando os leitores agem sobre eles, investigando, lançando hipóteses, realizando conexões, tornando-os algo real, próximo de si. Por isso, as aulas de leitura literária devem ter como objetivo principal aproximar o aluno daquilo que é lido de forma significativa, pois, é a abordagem que se faz dos textos na sala de aula que, geralmente, influencia a imagem que o discente constrói sobre o ato de ler e sobre a aula. Além de tantos outros interesses e circunstâncias que, em nossa sociedade, acabam afastando o sujeito da leitura, a própria prática em sala de aula pode se transformar em um empecilho para a efetivação do relacionamento entre o aluno e a literatura.

Ainda é importante destacar a opinião do aluno G.C, que sugere que a turma seja incentivada à leitura em voz alta, com o objetivo de se perder o receio para realizá-la. O questionário de sondagem apresentava uma questão na qual os alunos poderiam responder afirmativamente ou negativamente se gostavam de realizar leituras em voz alta, podendo

também justificar a resposta. Dos 36 alunos, 23 responderam que não gostavam de ler em voz alta e a justificativa mais frequente foi a vergonha, a timidez.

A partir do comentário do aluno G.C, percebemos que havia certa vontade de vencer a timidez, sentimento presente entre a maioria dos estudantes na realização de leituras em voz alta. Como o próprio discente frisou em seu comentário, é importante haver estímulo para que esse tipo de leitura aconteça em sala de aula. Há textos, como os poemas de cordel, em que a realização oral é fundamental para a percepção de suas principais características. Além disso, oferecer a oportunidade de ler em voz alta, por si só, já representa um ato de “dar voz” ao discente, o que contribui para o posicionamento deste como sujeito ativo na aula.

Antunes (2003), ao discutir os problemas que envolvem o ensino de leitura na escola, destaca que a leitura em voz alta, muitas vezes, se converte em momentos de treinos e avaliação. A leitura de um texto nesse contexto, trabalhada enquanto pretexto para futuras cobranças, é um dos motivos de inibição da participação dos alunos, os quais passam a enxergar a leitura literária como uma atividade realizada com o objetivo de avaliá-los. Esse problema se reverbera no decorrer da trajetória escolar dos estudantes e, mesmo quando estes passam a ser estimulados ao diálogo e à leitura em voz alta, o receio ainda é um sentimento predominante e, às vezes, torna-se difícil romper essa barreira e levar os alunos a participarem dos momentos de leitura e discussão.

A leitura de cordéis, que pede uma realização oral, pode se converter em uma prática que contribui para que os alunos possam ir perdendo a inibição para ler em voz alta. Como Pinheiro (2013) salienta, os folhetos, mesmo escritos, possuem uma recepção marcada pela voz, até mesmo porque, nos espaços de venda, a apresentação era feita ao vivo pelo vendedor. Dessa forma, uma consequência metodológica dessa marca deve ser a leitura oral, no sentido de “dar voz ao cordel”. Aos poucos, o professor e a classe podem ir desvelando as tonalidades da leitura oral, cada estudante pode encontrar o tom que melhor se encaixa à natureza do folheto, revelando assim a sua percepção sobre a história. O importante também é que essa leitura se torne uma maneira lúdica de propiciar experiências e não um mero exercício.

Através da exposição e análise das respostas dos discentes ao questionário de sondagem, aplicado na primeira etapa da intervenção, foi possível evidenciar a idéia de que, de uma maneira geral, a turma não possui um espaço para o diálogo, sobretudo no que diz respeito à leitura de textos. Em relação ao humor, os estudantes parecem ter um contato

maior com ele fora do ambiente escolar, fato evidenciado através dos textos e programas humorísticos que foram elencados pelos próprios alunos quando questionados sobre quais os textos humorísticos, dentre os seus repertórios, de que mais tinham gostado. A partir desse fato, é possível elucidar também que a cultura de massa é algo bastante influente na constituição do repertório desses estudantes. No que concerne à literatura de cordel, a turma não possui uma relação efetiva com os folhetos, já que apenas uma aluna afirmou ler poemas de cordel frequentemente.

O tópico seguinte apresenta o relato reflexivo da experiência de leitura com os folhetos humorísticos. A partir da discussão posterior, os dados analisados nos questionários, muitas vezes, foram retomados para a confirmação de determinadas posturas dos alunos, para efeito de comparação entre as respostas dadas ao questionário e a recepção dos estudantes nos momentos de leitura e também para verificar se houve algum indício de mudanças de concepções e de posturas diante dos textos.

3.3 Tecendo diálogos a partir do riso: a experiência de leitura com cordéis

Nosso primeiro encontro de intervenção ocorreu em uma segunda-feira, dia 11 de maio de 2015, com um total de 33 alunos. Geralmente, nossas aulas aconteciam duas vezes na semana (segunda e quarta). Nos subtópicos que se seguem, apresentamos a experiência de leitura de cada um dos cordéis dividida em duas partes: na primeira, refletimos sobre a preparação para a leitura, o levantamento de inferências e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; na segunda parte, discutimos a relação dos alunos com o universo do folheto, durante e após a leitura. Desse modo, primeiramente apresentamos a experiência com o cordel *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde e, posteriormente, a leitura de *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede.

Como já mencionado no capítulo dois, as estratégias utilizadas em nossas intervenções estão embasadas nas discussões de Solé (1998), sobre a realização da leitura como uma atividade que demanda a construção da compreensão antes, durante e depois do ato de ler; nas colocações de Cosson (2006), que sugere uma série de procedimentos metodológicos para a interação texto/leitor nas aulas de literatura. Também abordamos a noção das conexões no trabalho de leitura literária, propostas por Girotto e Souza (2010). As discussões sobre os procedimentos metodológicos elencados por esses autores visaram

à ampliação dos horizontes, tal como é proposto por Aguiar e Bordini (1988) em alguns preceitos do método recepcional.

Antes de iniciar os trabalhos com o primeiro cordel, distribuímos os diários de leitura para os alunos e explicamos o procedimento de escrita deste. No início, os estudantes não compreenderam muito bem como se daria o trabalho com os diários, entretanto, no decorrer dos encontros, à medida que íamos incentivando a classe a escrever suas opiniões e percepções no caderno, a turma foi se familiarizando com o gênero. Após a entrega dos cadernos, foi realizada a primeira atividade, relatada a seguir.

3.3.1 Antes de conhecer João: as expectativas e a construção de hipóteses

Na primeira atividade com o cordel *Proezas de João Grilo*, antes da realização da leitura, propomos à classe uma dinâmica na qual os estudantes teriam que levantar hipóteses sobre o personagem ou a história e sobre o gênero que iria ser lido por eles mais adiante. Esse primeiro momento, além de funcionar como motivação para a leitura, foi importante também para a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Cosson (2006) apresenta a atividade de motivação como requisito inicial para a inserção do aluno no universo do texto a ser lido, visto que toda leitura demanda uma preparação, uma antecipação que influenciará o momento de encontro do leitor com a obra. Sobre a importância da motivação nos trabalhos de leitura literária, o autor salienta que:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2006, p. 53,54).

No caso da atividade de motivação proposta por nós, não só nesta etapa como também na leitura do segundo cordel, os alunos puderam imaginar os personagens e as histórias dos cordéis através de um jogo instigante de previsão e lançamento de hipóteses. É importante destacar que a motivação para a leitura também contribuiu para que os objetivos para ler determinado texto sejam construídos, pois, a partir do momento em que o aluno tenta prever o conteúdo, personagens ou outros elementos da história a ser lida, ele,

às vezes inconscientemente, constrói o objetivo para ir até o texto, para confirmar (ou não) as hipóteses levantadas.

Na realização da atividade para o primeiro cordel, que aconteceu em duas aulas, foi levada para a sala de aula uma caixa, na qual estava escrito “para ser um adivinhão, bote aqui a sua mão”. Dentro dessa caixa foi colocada uma série de fragmentos de estrofes (anexo C) relacionadas à figura de João Grilo e a alguns elementos da história. Dentre esses trechos, alguns remetiam a partes da história do próprio cordel, *Proezas de João Grilo*, outros foram retirados de outros cordéis²⁷ que também apresentavam João Grilo como personagem, já que são numerosos os folhetos que retomam o “Amarelinho”. As estrofes colocadas na caixa foram pistas implícitas e recheadas de humor, inclusive o próprio título da caixa foi elaborado, por nós, propositalmente com o objetivo de se configurar como mais uma pista, uma vez que em um dos episódios finais do cordel aparece a figura de João Grilo como um “adivinhão” que possui todas as respostas das perguntas feitas pelo sultão.

A classe foi dividida em cinco grupos de alunos, cada grupo teve o direito de retirar da caixa um total de quatro pistas. A caixa era passada a cada grupo e um membro retirava apenas um papel por vez. Depois da estrofe retirada, os estudantes a liam silenciosamente e, após isso, eram orientados a anotarem nos diários de leitura o personagem ou a história que lhes veio à mente ao ler o trecho. Todos os alunos da equipe anotavam a hipótese formulada, escrevendo também, ao lado dessa hipótese, o número da pista que foi retirada e que, conseqüentemente, deu origem à determinada suposição.

Após cada grupo ter retirado o total de quatro pistas, foi estipulado um tempo de dez minutos para que os alunos pudessem discutir entre si e escolher, dentre as hipóteses anotadas, aquela que finalmente seria exposta em voz alta para nós e para toda a classe. Assim, cada equipe teria que analisar novamente todas as estrofes que foram retiradas e, com isso, chegar a um consenso sobre qual a indução final iria ser apresentada.

Um fato interessante é que os próprios estudantes atribuíram certo espírito de competição à dinâmica, pois os grupos ficavam ansiosos para retirarem as pistas, os alunos também pediam aos membros da equipe para discutirem em voz baixa, isso para que outros

²⁷ Dentre os folhetos dos quais retiramos alguns versos e estrofes para a elaboração das pistas, usadas na dinâmica, se encontram: *A morte, o enterro e o testamento de João Grilo*, de Enéias Tavares dos Santos; *Novas proezas de João Grilo*, de Paulo Nunes Baptista; *O encontro de João Grilo com a donzela Teodora*, de José Costa Leite; *A professora indecente e as respostas de João Grilo*, de Arievaldo Viana Lima; *João Grilo: um presepeiro no palácio*, de Pedro Monteiro; *A roupa nova do rei ou O encontro de João Grilo e Pedro Malazarte*, de Marco Haurélio.

grupos não ouvissem as hipóteses que eram lançadas. Ainda, outros denunciavam aqueles que levantavam de suas bancas e andavam pela sala, isso para não correr o risco de inferências serem copiadas. Tais situações demonstram um possível envolvimento da turma nessa primeira atividade e certo empenho em descobrir qual o texto que iria ser lido.

Em relação às conclusões finais dos grupos, duas equipes responderam que achavam que o personagem do texto era “o menino maluquinho”, duas disseram que era “Lampião” e uma equipe afirmou que era “João Grilo”. No momento em que confirmamos que o personagem do texto era realmente João Grilo, houve uma comemoração eufórica do grupo que havia lançado a hipótese confirmada. No entanto, nenhum dos discentes inferiu que o gênero a ser lido caracterizava-se como um cordel, mesmo as pistas sendo configuradas em versos e possuindo expressões com construções típicas dos folhetos, o que poderia representar um indício sobre o gênero.

Mesmo os alunos que colocaram João Grilo como protagonista do texto, assim o abordaram como figura ligada intrinsecamente ao filme *O auto da compadecida*. De acordo com esses mesmos estudantes, o personagem do filme tinha sido criado pelo escritor Ariano Suassuna. Neste momento, explicamos para a classe que João Grilo provinha da literatura oral e teria sido incorporado aos folhetos de cordel, ao passo que o filme *O auto da compadecida* foi inspirado na obra de Ariano Suassuna, autor que se apropriou da figura de Grilo, da literatura popular. Por isso, o personagem do cordel possuía semelhanças, mas também diferenças em relação ao filme. Quando mostramos o folheto para a classe, os estudantes confirmaram que não sabiam que existia um cordel sobre o personagem.

As hipóteses “o menino maluquinho” e “Lampião”, lançadas cada uma por duas equipes, são coerentes se levarmos em consideração as características dessas duas figuras e o fato de boa parte das pistas mencionarem a esperteza, as travessuras e a habilidade de enganar. O menino maluquinho, por exemplo, é caracterizado como um personagem esperto e travesso, construído através de elementos humorísticos. Nesse sentido, a comicidade presente nas pistas, de certo modo, foi perceptível aos alunos que pensaram em um personagem com características cômicas. Já Lampião, que se tornou protagonista de vários cordéis, possui um ponto em comum com João Grilo: seu comportamento divide opiniões.

Quando pedimos que os grupos explicassem como chegaram às conclusões finais, os alunos que escolheram como inferência a figura de Lampião afirmaram que algumas

pistas retiradas por eles “eram sobre ações boas e outras vezes sobre ações más do personagem”, assim como Lampião, ora considerado mocinho, ora vilão. Já a equipe que escolheu “João Grilo”, como hipótese final, assim o fez principalmente por influência do aluno F. F, o qual nos revelou que já tinha assistido *O auto da compadecida* inúmeras vezes. O discente ainda afirmou que soube que era João Grilo desde as duas primeiras pistas, as quais faziam referência à esperteza e as características físicas do personagem, mas que confirmou sua hipótese quando retirou a estrofe com o verso “seu nome lembra um animal”.

Nesse momento, a aluna F.C questionou sobre o motivo do nome do personagem ser o mesmo nome de um animal. Já fazia parte do planejamento das aulas suscitar o questionamento sobre o nome do personagem, porém, como relatado, a curiosidade sobre o termo “Grilo” foi algo que surgiu naturalmente.

Quando levantado o questionamento sobre o nome do personagem, indagamos os alunos sobre a possível relação entre as características do animal conhecido por “grilo” e a imagem do protagonista do cordel. Uma aluna então respondeu que “o grilo tem as pernas finas, assim como João Grilo”, outro aluno respondeu que “o animal é feio”. Perguntamos sobre outras características, diante do silêncio da turma, questionamos se era fácil conseguir capturar um grilo, ao que uma discente respondeu que “não era fácil, pois o animal era bastante leve e pulava muito rápido”. A partir desse comentário, lembramos à classe que muitas das pistas retiradas da caixa, além de fazerem referência às características físicas, também destacavam a esperteza do personagem e as situações das quais ele conseguia escapar com “a agilidade de um grilo”. Também atentamos para o sentido de uma outra expressão que compunha o título, a palavra “proezas”.

Em relação a esse questionamento, um aluno respondeu que o termo significava “alguma coisa engraçada”, indagamos assim se outra pessoa tinha uma opinião diferente. Com isso, outra aluna comentou que a expressão indica uma ação difícil de ser realizada. Mencionamos, pois, que iríamos observar, posteriormente, de que forma as ações de João Grilo se configurariam como proezas. É importante salientar aqui que esse momento de discussões, estabelecimento de relações e primeiras descobertas sobre o cordel, foi relevante para auxiliar a compreensão dos alunos e seus posicionamentos diante da história, durante e após a leitura.

Outras inferências também fizeram parte da lista de hipóteses dos alunos, antes que esses chegassem a uma conclusão final sobre o personagem. No diário de leitura, os

estudantes anotaram outras figuras, tais como: Peter Pan, Riquinho Rico, famoso personagem do filme *Riquinho*, Saci Pererê e Chicó; este último, personagem do filme *O auto da compadecida*. Sendo assim, as hipóteses foram sendo formuladas de acordo com as vivências dos sujeitos e com a relação que essas vivências possuíam com o conteúdo dos versos retirados. As pistas ativaram o repertório de experiências dos estudantes, muitas das quais ligadas a filmes assistidos.

Aguiar e Bordini (1988) ressaltam que o processo de recepção se inicia antes mesmo do contato do leitor com o texto. Essa recepção se faz presente desde a mobilização do arsenal de conhecimentos dos sujeitos, uma vez que “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.87). É a partir de suas vivências, frutos de seu contato com o mundo, que os sujeitos buscam uma significação para o texto, pois são esses horizontes que, posteriormente, serão confirmados ou perturbados pela leitura.

Na atividade realizada com a turma, os alunos anotaram os personagens que faziam parte do seu repertório de experiências e, assim, essa aula, mais que uma motivação para a leitura, significou o contato inicial dos alunos com o enredo do cordel através dos conhecimentos prévios ativados.

Após a realização da dinâmica e das discussões sobre as hipóteses lançadas pela turma e sobre as características do personagem do cordel a partir das palavras que compunham o título, finalizamos a aula comunicando que a leitura do cordel *Proezas de João Grilo* seria iniciada no dia seguinte. No momento em que estávamos saindo da sala, a aluna F.C se aproximou de nós, com mais duas alunas, e comentou que tinha gostado bastante da atividade realizada e que gostaria que as aulas de Português fossem sempre assim. Esse comentário demonstra que a dinâmica relacionada à construção de inferências acerca do texto, e o diálogo estabelecido por meio desta atividade, se configurou como uma estratégia que pôde envolver alguns dos discentes e os despertar para a aula.

3.3.2 Compartilhando as proezas e o riso de João Grilo

No dia seguinte à realização da atividade de motivação, 13 de maio de 2015, iniciamos a leitura do cordel *Proezas de João Grilo*. Para este momento, pedimos aos alunos que formassem um círculo com suas carteiras (anexo D), uma vez que este, no momento de leitura, pode levar alunos e professores a sentirem-se à vontade, contribuindo

para melhorar a interação na aula e para captar a atenção da classe para o texto. Isso porque o ato de alterar a ordem das cadeiras, habitualmente enfileiradas, é uma pequena estratégia que quebra o ambiente rotineiro e impositivo da sala de aula.

Outro ponto positivo no ato de formar círculos com os alunos em sala é a possibilidade de o professor também estar inserido na roda de leitura, degustando o texto juntamente com a turma. Essa circunstância minimiza a imagem de professor que foi construída ao longo do tempo, que o coloca como único ser ativo na aula, “como aquele que tem o dom e o domínio da palavra”, o que, de certa forma, contribui para o distanciamento entre docentes e discentes. Sendo assim, torna-se relevante que o professor fique atento até mesmo a mínimas estratégias que podem possibilitar que suas aulas se constituam em encontros de interação.

Um fato interessante foi que, no momento da distribuição das cópias dos cordéis para os alunos, a aluna F.C nos fez a seguinte pergunta: “professora, a senhora vai deixar a gente ler, né?”. O questionamento revela a vontade de participar dos momentos de leitura e de expor sua voz em sala de aula através da leitura oral dos textos. Como já salientado, de maneira geral, a literatura de cordel, com seu forte vínculo com a oralidade, pode satisfazer a necessidade dos alunos de compartilhar leituras em voz alta e, isso, através da ludicidade propiciada pela sonoridade peculiar da construção dos versos de cordéis.

A princípio, pedimos que os alunos folheassem as páginas do texto e fizessem uma leitura silenciosa dos versos, isso com o objetivo de propiciar um primeiro contato, de certa forma mais individual, dos alunos com a construção do cordel e também para que fosse percebido, no momento da leitura em voz alta, que a oralidade é característica marcante dessa literatura.

No momento dessa leitura silenciosa, alguns alunos soltavam risos contidos enquanto mostravam estrofes do cordel aos colegas. Assim, foi perceptível que a comicidade do texto chamou de forma imediata a atenção de alguns alunos, os quais compartilhavam com os colegas trechos que lhes tinham suscitado o riso. Esse fato também explicita uma ação ligada à leitura e à vida em geral: a necessidade de compartilhar algo que nos tocou de alguma forma, que nos fez sorrir, chorar, que nos lembrou coisas ou pessoas, como também a necessidade de fazer parte de uma comunidade de leitores que revela seus gostos através do compartilhamento de leituras. (COLOMER, 2007).

Para a realização da leitura oral do cordel, iniciamos lendo a primeira estrofe e, em seguida, pedimos para que os alunos dessem continuidade. Ao perguntarmos quem se disponibilizaria a ser o próximo a ler, toda a classe manteve silêncio, até que a aluna F.C iniciou a segunda estrofe, depois dela, outros discentes continuaram. Como muitos liam com a voz bastante baixa, enfatizamos que eles não precisavam sentir vergonha e que poderiam ler alto e com um ritmo mais lento.

O que pôde ser percebido é que, por não possuírem muita familiaridade com a leitura oral, os estudantes liam de forma bastante descompassada e tímida. É importante salientar que o fato de o professor da turma se configurar como um dos poetas da região foi algo significativo para o momento da leitura oral dos cordéis, pois pedimos que o docente, que estava habituado a recitar poesias nos festivais do município e de outras regiões, também compartilhasse a leitura dos folhetos. Dessa forma, os versos eram lidos pelo professor com uma entonação bastante marcante, o que acentuava o tom humorístico.

Em síntese, no momento da leitura oral do primeiro folheto, muitos dos alunos se sentiram intimidados a ler em voz alta, por isso, muitas vezes, precisávamos apontar alguém para dar continuidade à leitura. Em contrapartida, pudemos perceber certo envolvimento com o texto, uma vez que os discentes deixavam escapar risadas a cada situação engraçada protagonizada por João Grilo. Também vale ressaltarmos que tivemos uma surpresa na leitura da última estrofe, quando toda a sala leu esta estrofe em sincronia e logo em seguida bateram palmas, celebrando o momento de leitura e o cordel que acabavam de conhecer.

Logo após o encerramento da leitura oral, foram suscitados alguns questionamentos. Em primeiro lugar, perguntamos aos alunos se eles tinham gostado do texto e por quê. Essa indagação é algo corriqueiro após a leitura, no entanto, a consideramos bastante importante, uma vez que ela pode se configurar como um passo inicial para levar o estudante a estabelecer uma relação com o texto lido e a se expressar de forma subjetiva. Nessa perspectiva, é possível começar a estimular o discente a desenvolver um papel ativo em determinado processo de leitura, o que nem sempre é fácil de realizar, uma vez que a passividade, muitas vezes, se coloca como principal característica das aulas de leitura.

No que diz respeito ao primeiro questionamento, os estudantes responderam que haviam gostado do cordel e, em unanimidade, justificaram suas respostas afirmando que o texto era engraçado, o que confirma a idéia de que o riso foi o elemento que, de imediato,

despertou a atenção da turma. No decorrer das discussões, porém, os discentes construíram a imagem de João Grilo e compreenderam o cordel a partir de elementos que iam além do riso, ou seja, o humor significou a porta de entrada para a constituição das primeiras percepções em torno do cordel, mas também para que os sujeitos, mais adiante, pudessem percorrer por outras questões, de acordo com seus conhecimentos de mundo e a experiência adquirida na leitura do folheto.

Os traços da relação que os alunos estabeleceram com o cordel lido começaram a se delinear na mesma aula, depois da leitura oral, quando foi pedido que eles destacassem e lessem, em voz alta, uma estrofe do texto, podendo ser aquela que lhes chamou a atenção ou de que eles teriam gostado por algum motivo.

Algumas estrofes que foram destacadas e lidas em sala faziam referência às proezas de Grilo da primeira parte do cordel, como, por exemplo, a passagem em que o personagem se vinga de um português ou quando coloca uma lagartixa dentro da roupa do padre. Os estudantes que optaram por essas estrofes justificaram suas escolhas enfatizando que essas situações, provocadas por Grilo, eram engraçadas. Porém, percebemos também que os versos relacionados ao episódio em que o personagem consegue a refeição do dia por meio de um roubo e ao momento em que o Amarelinho dá uma lição em toda a corte, desmontando assim paradigmas sociais, foram também bastante frisados pela turma.

Os alunos parecem ter ficado sensibilizados com o fato de João Grilo e sua mãe passarem por duras necessidades e, por sua vez, essa condição ter levado o personagem a praticar um roubo. Foi o caso dos discentes F.C e J.P, os quais destacaram a estrofe em que o Amarelinho, ao chegar em casa, comunica a sua mãe que roubou alguns ladrões e por isso suprirá sua necessidade, ao que a mãe responde: “[...] está direito/ vamos fazer a refeição!” (ATHAYDE, s/d, p.16). Os referidos estudantes justificaram a escolha desta estrofe, também em seus diários de leitura, da seguinte maneira:

Eu me impressionei com essa estrofe porque eles nunca tinham o que comer, daí, para ele matar a fome da mãe dele, ele teve que roubar. (F.C)

Eu gostei dessa estrofe porque percebi que ele se preocupa com a mãe dele e rouba outros ladrões para alimentá-la. (J.P)

De acordo com González (1994), de uma maneira geral, o anti-herói picaresco geralmente age conforme as circunstâncias do meio no qual está inserido. Marginal à

classe social em ascensão, o anti-herói busca meios de sobreviver no mundo permeado por desigualdades. João Grilo se aproxima dessa definição quanto ao contexto como motivação de seus atos, explicitamente na parte em que rouba para levar comida para casa. Dessa forma, as motivações do personagem foram destacadas pelos alunos, que, como será visto mais adiante, construíram a figura de Grilo a partir das motivações de suas ações e do seu contexto.

Os versos em que o personagem demonstra para a corte que os valores daquela classe estão relacionados superficialmente às aparências, tais como a passagem “Eu estando esfarrapado/ ia comer na cozinha/ mas como troquei de roupa/ como junto da rainha [...]” (ATHAYDE, s/d, p.32), foram abordados por outros discentes, que justificaram o gosto por esse episódio salientando que “a atitude de Grilo foi algo muito bonito” e que esse ato “nos lembra que o que importa de verdade é o que a pessoa vale e não a roupa que veste”, como comentou a aluna A.B. O professor da classe também participou da discussão sobre esse momento do folheto, colocando que o comportamento das pessoas da corte é algo recorrente em nossa sociedade e que, muitas vezes, o valor atribuído ao homem está relacionado àquilo que ele possui. Nesse episódio do cordel, o Amarelinho se posiciona claramente contra os valores da classe dominante, o que foi considerado, pelos alunos, como um ato “admirável”. A atitude da corte também foi identificada pela classe como um problema comum à sociedade.

Passagens do cordel que configuram João Grilo como um sujeito dotado de esperteza também foram postas em foco pela classe. Assim, o famoso episódio em que o personagem consegue responder a todas as charadas feitas pelo sultão despertou a atenção da classe²⁸; assim como o fato de Grilo ter saído muito cedo da escola e mesmo assim possuir grande inteligência, em relação a esta passagem, a aluna G.F destacou os versos: “João Grilo em qualquer escola/ chamava do povo atenção/ passava quinau nos mestres/ nunca faltou a lição [...]” (ATHAYDE, s/d, p. 9).

A discente G.F ainda expressou sua opinião no diário de leitura, afirmando que “o fato do personagem ser muito inteligente mesmo com pouco estudo é interessante porque nem todos que saem da escola cedo conseguem essa inteligência.” Os alunos perceberam,

²⁸ Outro folheto que possui episódios nos quais a personagem consegue escapar de uma situação ameaçadora ao desvendar uma série de charadas e provar, dessa forma, a sua sabedoria, é *História da donzela Teodora*, de Leandro Gomes de Barros. A história tem raízes ibéricas e foi adaptada para o folheto pelo referido autor. Assim como João Grilo, Teodora possui grande sabedoria e consegue vencer os sábios do rei ao responder variadas questões feitas por eles. Os dois personagens se encontram, inclusive, no folheto intitulado *O encontro de João Grilo com a donzela Teodora*, de José Costa Leite.

pois, a sabedoria de Grilo como um elemento que o colocava como um ser diferenciado dos demais. Desse modo, essa própria condição do personagem e todas as passagens anteriores selecionadas pelos estudantes foram tomadas como feitos incomuns, difíceis de serem realizados e, portanto, proezas.

Além de orientados a selecionarem as estrofes que mais lhes tinham despertado o gosto, interesse ou curiosidade, os alunos também foram estimulados, ainda na mesma aula, a pensarem sobre a imagem que construíram de João Grilo após a realização da leitura do cordel. Para tanto, sugerimos que a classe elaborasse, no diário de leitura, um quadro com informações sobre o que já sabiam sobre o personagem do cordel lido e o que descobriram após a leitura, assim como pode ser evidenciado no exemplo a seguir:

Figura 3 — Atividade elaborada pela aluna S.H.

Do que eu sabia sobre João Grilo antes da leitura e o que eu fiquei sabendo depois da leitura?

antes da leitura	Depois da leitura
João Grilo é muito antigo. Era conhecido de todos que a contava em sua cidade. Fazia muitas artimanhas, era praticamente um homem com um coração de criança.	Que suas artimanhas, algumas delas eram para fazer justiça. Ele ajudava as pessoas. Era muito conhecido. Respeitava qualquer chorada. Era bastante humilde.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse caminho, as informações anteriores à leitura poderiam ser fatos ou características sobre João Grilo que, possivelmente, os estudantes já teriam ouvido falar. Essa questão foi proposta com o objetivo de iniciar um debate em sala de aula em relação à concepção dos alunos sobre o mundo e à imagem do personagem que lhes acabava de ser apresentado através da poesia de cordel.

A estratégia de motivar os alunos a escreverem seus pontos de vista no diário de leitura serviu também para levá-los a participarem de discussões orais, já que eles possuíam certa dificuldade e resistência em se expressarem oralmente, o que ficava mais fácil de ser promovido quando pedíamos que escrevessem suas opiniões nos diários de leitura e em seguida compartilhassem com seus colegas o que haviam escrito. Ademais, assim como comenta Colomer (2007), atividades que favorecem um tempo de reflexão própria e, posteriormente, a exploração conjunta de significados favorece a formulação de avaliações sobre a obra e contribuem para que o aluno possa ir construindo compreensões acerca daquilo que foi lido.

De modo geral, a maioria dos discentes elencou informações anteriores à leitura a partir do que já sabiam do personagem João Grilo do filme *O auto da compadecida*. Nesse sentido, as características, tais como: a esperteza, a condição de pobreza e a capacidade de enganar as pessoas, foram registradas como fatos já conhecidos antes da leitura. Já em relação ao que foi possível descobrir após a leitura, o senso de justiça do personagem foi um dos traços mais destacados pelos alunos. Temos o exemplo da aluna A.M, que escreveu: “Eu não sabia que apesar de traquino ele era a favor da justiça”, ou do aluno C.S, o qual salientou: “Apesar de ser danado ele gostava de fazer justiça”.

A exemplo da aluna S.H, que elaborou o quadro acima, houve vários comentários sobre o fato de o personagem, apesar de realizar diversas travessuras, possuir “um bom coração”, “um coração puro” ou “uma alma de criança”. O aluno W.C, por exemplo, destacou que achava que João Grilo “se vingava das pessoas, mas tinha um coração puro e topava ajudar qualquer um”; a aluna A.Y corroborou essa visão: “depois do cordel fiquei sabendo que ele era inteligente, danado, mas também que tinha um ótimo coração, como uma criança.” Essa construção da imagem do personagem, por parte dos alunos, teve respaldo, sobretudo, nos episódios em que João Grilo demonstrou preocupação com sua mãe, agiu em favor de um mendigo e deu uma lição nas pessoas da corte, passagens que foram elencadas pelos próprios estudantes no momento de seleção de estrofes e que, mais adiante, foram retomadas pela classe.

Foi possível observar, pois, que nessa primeira abordagem do cordel *Proezas de João Grilo* os alunos compreenderam a imagem de Grilo por meio de dualidades. Isso pôde ser comprovado através das expressões que eram usadas para definir as impressões que o personagem havia causado; João Grilo foi tomado como alguém que “fazia maldades, mas praticava a justiça”, “realizava vinganças, mas tinha um bom coração”.

Nesse caminhar, a figura anti-heróica do personagem começava a se fazer presente, se aproximando da definição discutida por González (1994), quando este aborda a constituição da personalidade e atitudes do neopícaro sob a ótica de uma espécie de síntese dos contrários.

Também percebemos que os alunos atribuíam uma dimensão risista a João Grilo, mas também enxergaram problemas que assolavam o personagem, como a pobreza, perceptível no momento em que João praticou roubo com o objetivo de conseguir a refeição, passagem que foi bastante destacada pela classe e que também suscitou mais questões nas discussões de aulas posteriores, como será discorrido mais adiante. Ademais, é importante frisar que, a partir da mobilização de conhecimentos anteriores, ou seja, fatos já conhecidos sobre o personagem, novas opiniões e pontos de vista foram formulados.

Outro importante ponto a ser salientado é que os próprios estudantes, estimulados a pensarem sobre o que conheciam antes e o que descobriram sobre a figura de João Grilo depois da leitura do folheto, elencaram uma relevante diferença entre o personagem do filme e do cordel: o desejo por justiça. Os alunos tomaram algumas ações de Grilo como práticas que foram conduzidas pelo senso de justiça e, por isso, o personagem foi construído como alguém justo, apesar de algumas de suas atitudes não serem regidas pela “moral do bom comportamento”, estabelecida pelas regras de nossa sociedade.

No final desse encontro de leitura e discussões iniciais, dois alunos nos pediram que mais cordéis sobre João Grilo fossem trazidos para a sala na próxima aula, o que pode ser apontado como indício do envolvimento com o personagem e sua história. Esses mesmos discentes queriam saber em qual cordel Grilo se casava, isso porque, uma das pistas retiradas, na aula de levantamento de inferências, fazia alusão às características físicas do protagonista e, com isso, sua pouca sorte com mulheres; no entanto, essa mesma estrofe revela que mesmo sem muitos dotes físicos, o personagem conseguiu se casar.

Podemos notar, dessa forma, que ao ler o folheto *Proezas de João Grilo*, os alunos ativaram os conhecimentos que foram adquiridos no momento de construção de hipóteses, além disso, as informações dos versos, que serviram como pistas, também contribuíram para aguçar o interesse dos estudantes para a leitura de outros folhetos que também trouxessem João Grilo como personagem.

Desse modo, ressaltamos para a classe que possuíamos muitos outros cordéis sobre Grilo em versões eletrônicas e que poderíamos levá-los em um pen drive para quem os quisessem. Outro ponto que vale ser destacado aqui foi o fato de o professor, ao final da

aula, nos revelar que, em seu ponto de vista, a leitura do folheto tinha despertado a atenção da classe, mais que outras atividades de leitura comumente realizadas.

Em outra atividade, no terceiro encontro (25 de maio de 2015), tentamos estimular um debate visando dar continuidade às discussões sobre o cordel *Proezas de João Grilo*. Assim que chegamos em sala, nesse dia, a classe fazia bastante barulho, mesmo com nossos pedidos de silêncio. Em contrapartida, alguns alunos pareciam ansiosos para que a aula iniciasse e, por isso, pediam aos colegas que esses se sentassem e parassem de conversar.

No início da aula, em primeiro lugar, perguntamos aos alunos se eles lembravam as passagens do folheto lido em aulas anteriores, já que, depois da realização da leitura, não houve aula nos dias seguintes, por isso, as discussões foram retomadas somente na outra semana. Lembramos, juntamente com a turma, de alguns episódios do cordel e de características da personalidade de João Grilo. Desse modo, a partir das próprias colocações da turma, sobre as malandragens do personagem e os artifícios usados para se sobressair em cada situação, sugerimos a elaboração de um quadro²⁹ que poderia ser dividido em ações de cada episódio, vítimas, circunstâncias/motivos, estes últimos poderiam ser comprovados com algumas transcrições de estrofes do cordel, e o julgamento de cada uma das ações, se condenável ou não, boas ou ruins, segundo a concepção dos discentes.

Logo após a elaboração do quadro, os estudantes poderiam socializá-lo com a turma, explicando os critérios usados para a análise das ações de João Grilo, iniciando, assim, um debate em sala de aula. Essa atividade foi proposta com o objetivo de estabelecer uma conexão texto/leitor (GIROTTO; SOUZA, 2010) e mobilizar os conhecimentos de mundo dos alunos e seus próprios pontos de vista sobre os assuntos abordados no cordel.

Sabemos que levar os alunos a se posicionarem diante daquilo que foi lido, a estabelecer uma conexão com o universo do texto, nem sempre é fácil, porém, é primordial que o professor empreenda esforços no sentido de estimular a tomada de pontos de vista, já que esse tipo de atividade é primordial para o processo de desenvolvimento da criticidade do sujeito. Em consonância com Rouxel (2013), para a instituição do aluno leitor, a partir

²⁹ Giroto e Souza (2010) sugerem a ideia de que a elaboração de quadros que levam o leitor a retomar e organizar acontecimentos das histórias ou personagens e suas ações, contribui para a construção de conexões e auxilia no processo de compreensão. Em relação a esse quadro proposto por nós, além dos alunos retomarem o cordel lido, também puderam relacionar o universo do folheto a seus próprios pontos de vista, através do “julgamento” das ações de Grilo, estabelecendo assim, uma conexão texto/leitor.

do trabalho escolar, é necessária a exploração da subjetividade no ato da leitura. Nesse ponto, a expressão de um pensamento pessoal do estudante, seus julgamentos, a exposição de seus gostos são importantes não só para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo que o cerca, mas sobre si mesmo.

Na nossa proposta de elaboração do quadro com as ações de João Grilo, a classe poderia expressar seu julgamento sobre as atitudes do personagem através de seus próprios pontos de vista e conhecimentos de mundo, visando explorar a subjetividade do aluno em relação ao texto. Ademais, a possibilidade de os alunos transcreverem as estrofes que poderiam comprovar os motivos que possivelmente levaram o personagem do cordel a realizar determinada ação significa uma alternativa de compreensão calcada em um acordo entre experiência do leitor e experiência do texto, já que “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2006, p.40).

Durante a realização da atividade, os alunos nos chamavam constantemente para que pudéssemos lhes lembrar alguns episódios do cordel, com isso, orientávamos que eles mesmos abrissem o texto e lessem algumas estrofes, o que os levava a lembrar dos acontecimentos do enredo e a rirem novamente de algumas situações engraçadas. Foi significativo notar também que, mesmo aqueles discentes que faltaram na aula de leitura do cordel, começaram a ler o texto silenciosamente e a organizarem as primeiras ações do Amarelinho.

Acreditamos que o que induziu esses estudantes a iniciar a leitura e a participar da atividade que estava sendo realizada foi justamente a atenção despertada pelo fato de outros alunos lerem algumas estrofes e assim lembrarmos juntos, e com risos, as passagens do folheto, inclusive, foi observado que o estudante G.D, que afirmou anteriormente no questionário de sondagem que não gostava de ler, foi um dos que solicitaram uma cópia do folheto, a fim de iniciar uma leitura. Aqui, apoiados nas discussões de Martins (2003), podemos nos remeter ao campo de interação promovido pelo humor, capaz de envolver até mesmo aqueles indivíduos que, em um primeiro momento, estavam alheios aos motivos do riso. Além disso, é importante considerar o encantamento singular que pode ser promovido pela musicalidade dos versos e pelas imagens construídas no cordel.

De maneira geral, a maioria dos alunos organizou sucintamente as ações de João Grilo e suas “vítimas”, tais como o vaqueiro, o padre, o português, os ladrões, a corte. Em

relação às circunstâncias, as quatro primeiras ações foram relacionadas pelos discentes à travessura e vingança, já ao roubo praticado pelo personagem foi atribuída à circunstância de “necessidade” e aos dois últimos episódios à circunstância de justiça. Acerca do julgamento das ações, o Amarelinho foi considerado “culpado”, por boa parte dos estudantes, nos quatro primeiros episódios e “inocente” nos três últimos. Um dos exemplos de quadros construídos pelos discentes pode ser observado logo abaixo.

Figura 4 – Quadro elaborado pelo aluno W.C.

Ações	Vítimas	Circunstância	Julgamento
Botou a lagarticha na roupa do Padre.	Padre	Vingança	Ele é culpado e ao mesmo tempo não é culpado.
Dengonou o vaqueiro	Vaqueiro	travessura	Porque ele fazia travessuras mais ao mesmo tempo ajuda algumas pessoas e ele tinha o coração puro.
Vingança com o Padre	Padre	Vingança	digno de ser uma pessoa de bem.
Roubou os ladrões	ladrões	Para ajudar a mãe	
absorveu o mendigo	mendigo	Ajudar o mendigo	

Fonte: Dados da pesquisa.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de alguns alunos considerarem João Grilo, sobretudo no episódio em que ele rouba alguns ladrões, como alguém “culpado/inocente”. Como pode ser constatado no quadro acima, um desses discentes atribuiu, de maneira geral, um misto de culpa e inocência ao protagonista, argumentando que: “Ele é culpado e ao mesmo tempo não é culpado, porque ele fazia travessuras, mas ao mesmo tempo ajudava algumas pessoas e ele tinha o coração puro, digno de ser uma pessoa de bem.” (W.C). Percebemos que mesmo ficando dividido em relação ao caráter de Grilo, o referido aluno deixa transparecer seu veredicto a favor do personagem, atitude evidenciada também a partir das colocações de outros alunos, nas discussões orais.

Nesse caminhar, novamente foi possível perceber que a compreensão dos alunos acerca da imagem de Grilo se baseou em um antagonismo. Como já comentado, o roubo praticado pelo personagem funcionou como uma das passagens do cordel que mais contribuiu para essa percepção dos estudantes. Os quadros abaixo são exemplos em que o furto foi encarado como um ato que acarreta uma culpa a João Grilo e ao mesmo tempo o absorve.

Figura 5 – Quadro construído pela aluna C.S.

Ações	Vítimas	Circunstâncias	Julgamento
enganou o vaqueiro e ele quase se afogou	vaqueiro	por diversão	João Grilo não deveria ter feito isso, o vaqueiro e seu gado poderiam ter morrido afogados.
empurrou e foi atravessado no caminho do padre ao colocar um rio dentro do lago	o padre	por diversão	Devia ser punido pq o padre poderia ter ficado doente e até morrer
violou a legatiza ma riqueza do padre	o padre	por vingança	culpado
apagou o cigarro no ombro da sogra	a sogra de português	por vingança, pelo o português ter denunciado	culpado
roubou as pedras	de ladrão	para ajudar a mãe	inocente / culpado

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6— Quadro elaborado pela discente S.H.

ação	vítimas	circunstâncias	juízo	
Ele impondo o vaqueiro dizendo que podia pegar os outros	O vaqueiro	Ele não teve motivos. Fez por necessidade	ação ruim	veredito final - unânime
Ele colocou um vado nagoraça do padre e bandeira do agoropo na Colé que a mãe mudou dentro	O padre	naõ teve motivo. Fez por necessidade.	ação ruim	
pegou uma latagolice no padre	O padre	vingança	ação ruim	
apagou o cigarro na balsa de água do português	O português e a água	vingança	ação ruim	
Quando João Grilo roubou o dinheiro para arrumar a casa	O ladrão de Beca	roubou por necessidade sua mãe precisava	ação ruim ali não dá para falar direito (mas é unânime)	
ajudou o mendigo	O mendigo	justiça	unânime	
Deu a legião em toda a corte.	a corte	justiça	unânime	

Fonte: Dados da pesquisa.

O momento de discussão dos quadros das ações de João Grilo foi um dos mais significativos da experiência de leitura, primeiro porque foi possível promover uma interação entre os variados pontos de vista dos alunos e segundo porque foi perceptível que os estudantes puderam se relacionar com o personagem do folheto de tal forma que o defendiam ferrenhamente. O debate tomou proporções tão instigantes que a classe chegou a se transformar em um “júri” para o “juízo” de Grilo.

A ideia foi sugerida por uma aluna, que, ao argumentar que a ação de roubar era condenável em qualquer circunstância, foi contrariada por outra discente que opinou que a atitude de João Grilo é aceitável, já que teve como objetivo o suprimento das necessidades de sua mãe. Nesse momento, a estudante que condenava a ação do personagem sugeriu para a colega: “Então você é a advogada de defesa e eu sou a de acusação.” A partir desse momento, tivemos que levar os alunos a organizarem suas falas, pois houve certa agitação na sala, muitos começaram a falar ao mesmo tempo, sintoma, talvez, da não prática de discussões orais, mas também um sinal positivo quanto ao envolvimento texto/leitor.

A aluna que havia condenado o roubo de Grilo também argumentou que o personagem deveria “ter ido procurar um emprego ao invés de roubar”, em seguida, a discente A.M contestou esse ponto de vista, afirmando que “não é fácil conseguir um

emprego”. A partir desses comentários, podemos dizer que a discussão partiu de situações presentes no texto para uma visão mais ampla do mundo em que vivemos e do condicionamento que os mecanismos sociais, muitas vezes, exercem sobre os sujeitos. A estudante A.M levantou uma questão importante e a levou para o universo do personagem, apesar do cordel não fazer referência explicitamente a tal problemática, o que se configura como início de uma reflexão que surgiu do diálogo entre o texto e as visões de mundo que o sujeito traz consigo.

Vale destacar também que esse momento de discussão foi constituído a partir das relações e divergências entre os pontos de vista dos alunos, o que se torna importante na discussão em grupo, uma vez que ela “serve para enriquecer a resposta própria com as matizes e os aportes teóricos da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite certas ressonâncias individuais.” (COLOMER, 2007, p.149).

Além disso, como pôde ser evidenciado anteriormente, imagens que colocam a figura de João Grilo como alguém com “coração de criança”, por exemplo, foram algumas das concepções formuladas pelos alunos em contato com o universo do folheto. Essas percepções podem ser tidas como consequência de uma recepção que considera o texto produzido pelo leitor durante a leitura, já que esse mesmo leitor, ao se apropriar do texto, o configura à sua imagem, a partir de elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura. (ROUXEL, 2014, p. 23).

Também é significativo ressaltar que, no momento dessa mesma discussão dos quadros elaborados pelos alunos, uma discente comparou João Grilo ao personagem Robin Wood, enfatizando que assim como o herói mítico inglês, o Amarelinho roubava para ajudar as pessoas, no caso, sua mãe. Esse comentário da aluna também revela a relação entre experiências como base para a compreensão do texto, além de deixar transparecer a sua interpretação do personagem do cordel a partir de elementos que rompem com as características comuns aos heróis clássicos.

Também houve aqueles que expressaram seus pontos de vista afirmando que João Grilo praticava travessuras “sem maldade”, outros consideraram aceitável quase todas as ações do personagem, como a aluna F.C, a qual, ao ser contestada pelos colegas por julgar Grilo inocente em atitudes que ele poderia ser considerado culpado, argumentou que tinha gostado de todas as ações do personagem, pois, dessa forma, “ele mostrava que o pobre não é tão coitado assim”. Nesse momento, um outro discente comentou que a colega F.C

havia “se apaixonado por João Grilo.” A seguir, é possível observar o quadro elaborado pela aluna.

Figura 7— Quadro da aluna F.C

Ações	Vitimas	Circunstância	Julgamento
Mentou o baqueiro e paguetina e	O Baqueiro	Não tem nen.	mal
Agua suja	O Padre	vingança	Bom
Pegou no alho	Portugueses	vingança	Bom
Robou os cachorros de meca	pedras	Robou para colocar comida em casa.	Bom
Ajuda o Mendigo	Mendigo	Justiça	Bom
Dou uma lição em toda a corte.	Duque	Justiça	Bom

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir de colocações tais como a da aluna F.C, percebemos que alguns estudantes construíram certa identificação, um vínculo com a figura do personagem do cordel, e ainda se sentiram representados através de ações de um sujeito que, apesar de se encontrar à margem da sociedade, procura meios de se fazer superior em relação a seus opressores, de humilhar, através do riso, aqueles que representam o poder, satisfazendo o desejo de um público que anseia por ver esse triunfo.

Mesmo escrito em uma época distante da atual, *Proezas de João Grilo* continua fazendo sentido em tempos de desigualdade e divisões entre grupos, o que corrobora a característica atemporal da literatura de cordel (AYALA, 2010), carregada de vivências e experiências humanas que poderão ter significado, através dos tempos, para vários sujeitos.

Terminada a discussão, perguntamos a classe qual seria o “veredicto” final de João Grilo, nesse momento, todos os alunos responderam, ao mesmo tempo e em voz alta: “inocente!”. Dessa forma, durante o debate em sala, retomamos passagens do folheto, que foram discutidas pelos alunos, muitos dos quais consideraram condenáveis algumas ações do personagem, porém, enxergando a prevalência da justiça e da bondade que se aninham à personalidade de Grilo. Também é importante enfatizar que, apesar da dificuldade de

chegarem a uma reflexão mais apurada, a partir da organização e discussão do quadro, os alunos puderam ir construindo uma compreensão a cada episódio, o que contribuiu para uma percepção geral acerca do personagem e do enredo.

É importante destacar aqui que, no final desse encontro, o docente da turma tirou algumas fotos dos diários de leitura, os quais eram recolhidos em determinadas aulas, e afirmou ter gostado da ideia do trabalho com a escrita nos diários. Ademais, o professor também tirou várias fotos da atividade de construção do quadro com as ações de Grilo (anexo E), o que se configura como um ponto positivo, uma vez que nossa metodologia pôde ser percebida e acolhida como algo significativo que poderá, futuramente, influenciar as práticas do professor.

A experiência com o cordel de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde pôde propiciar aos alunos a construção de conhecimentos que, como veremos mais adiante, influenciaram a leitura do próximo cordel. No subtópico seguinte, é discutida a relação que foi estabelecida entre os personagens e as histórias dos dois cordéis e de que forma a conexão entre as duas experiências foi importante para os sentidos produzidos pelos discentes.

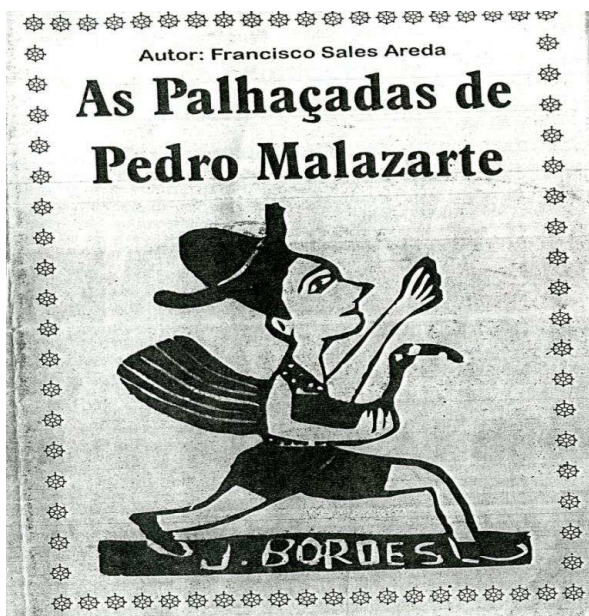
3.3.3 “Tem cara de ladrão”: as hipóteses e as primeiras percepções dos alunos sobre Pedro Malazarte

Terminado o trabalho com o cordel *Proezas de João Grilo*, iniciamos no dia 1 de junho de 2015, mais especificamente no quarto encontro, a leitura do folheto *Palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede. Assim como nas aulas com o cordel anterior, em um primeiro momento, foi realizada uma atividade de motivação e construção de inferências sobre o texto e o personagem que, posteriormente, os alunos iriam conhecer a partir da leitura.

Como estratégia de motivação e mobilização dos conhecimentos prévios, exploramos a visualização da xilogravura do cordel, produzida por José Francisco Borges, mais conhecido como J. Borges. Dessa forma, com o intuito de incitar os alunos a levantarem inferências sobre a história e sobre o personagem a partir das imagens da capa, foi colado um papel branco sobre o título do folheto, cuja capa foi ampliada, e após os estudantes formarem um círculo com suas carteiras, o cordel, com o título oculto, foi mostrado a cada um dos alunos, para que estes pudessem levantar hipóteses apenas a partir

da observação da xilogravura. Assim, orientamos a classe a escrever todas as ideias que poderiam ir surgindo no momento de visualização da capa do texto, que pode ser observada logo abaixo.

Figura 8— Capa do cordel Palhaçadas de Pedro Malazarte.



Fonte: Areda (2004).

A xilogravura dos cordéis se coloca como um elemento importante dessa literatura. Em consonância com Luyten (2005), uma das coisas que mais chamam a atenção, ao observar um folheto, é a capa, justamente pelas formas peculiares das gravuras, que geralmente possuem relação direta com o conteúdo do cordel; além disso, “a simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestinas, transportam os leitores para o mundo da fantasia [...]” (MARINHO; PINHEIRO, 2012. P. 46).

Marinho e Pinheiro (2012) também assinalam que são imprimidas características especiais às xilogravuras, que, por sua vez, se aproximam do universo de experiências dos leitores. Ainda é importante frisar que as gravuras que ilustram os folhetos, tradicionalmente de matriz de madeira, ganharam tanta visibilidade que passaram a ser produzidas fora do contexto da literatura de cordel e a constituírem um dos itens mais importantes de exportação da arte brasileira. (LUYTEN, 2005). Nesse sentido, considerando a xilogravura como parte importante da literatura de folhetos, em relação ao

contexto da sala de aula, a exploração da capa do cordel pode se tornar relevante para a atividade de leitura literária.

Voltando ao momento da intervenção, quando orientamos os alunos a construírem inferências a partir da xilogravura do folheto, houve vários questionamentos sobre o termo “xilogravura”, pois os discentes afirmaram que não conheciam essa palavra e interromperam a nossa explicação sobre a atividade para indagarem sobre o significado do termo. Esse fato pode corroborar o pouco contato dos estudantes com a literatura de cordel, como foi possível verificar também através dos questionários de sondagem e até na atividade de motivação para a leitura do cordel *Proezas de João Grilo*. Sendo assim, explicamos o sentido do termo e, logo em seguida, passamos a caminhar por dentro o círculo formado pela classe, expondo a capa do cordel, escutando as inferências dos alunos e pedindo para que estes pudessem anotá-las.

É interessante ressaltar que muitos alunos escreveram mais de uma inferência em seus diários de leitura, isto é, à medida que iam surgindo novas ideias a partir da xilogravura do folheto, elas iam sendo anotadas pelos estudantes. Com isso, pudemos perceber as seguintes hipóteses nos diários dos discentes:

*Tem aparência com João e o pé de feijão.
Ele tem cara de que é ladrão.
É parecido com João Grilo. (S.H)*

*Acho que é uma história de humor.
Eu acho que ele também é enrolão. (F.C)*

*Acho que é o conto João e o pé de feijão.
Tem cara de ser ladrão. (M.F)
Parece ser um ladrão.*

Acho que vai ser uma história de humor. (B.S)

As inferências mais recorrentes foram sobre o fato de o personagem possivelmente ser um ladrão, um vigarista (ou “enrolão”, como colocaram os próprios alunos). Também houve hipóteses relacionadas a João, do conhecido conto *João e o pé de feijão*. Essas inferências surgiram, principalmente, a partir da observação do animal (urubu) que Malazarte carrega em seus braços na capa do folheto, pois, quando questionados sobre a relação do personagem que aparecia na capa do cordel com a história de *João e o pé de feijão*, os discentes argumentaram que o animal segurado pelo sujeito poderia remeter-se à galinha dos ovos de ouro, roubada por João. Com isso, foi sugerido também que o

protagonista do texto a ser lido poderia ser um ladrão, isso porque a turma também afirmou que a xilogravura lembrava alguém fugindo, “alguém que havia feito algo errado”.

É interessante salientar que o aluno A.P, o qual se mantinha quase sempre disperso nas aulas e não participava das discussões, nesse momento de construção de inferências, comentou oralmente que a figura que aparecia na capa do cordel lembrava um “homem pobre”, “um trabalhador rural”, justificando essa percepção pelos trajes do personagem.

Sendo assim, os estudantes, a partir da observação de detalhes da xilogravura, puderam elencar características, como a pobreza, que também os levaram a relacionar o personagem desse cordel com João Grilo, do folheto lido anteriormente. A aluna M.M, por exemplo, inferiu que o novo texto se tratava “de uma história que se parece com a de João Grilo, pois o personagem da xilogravura parece ser esperto e ter cara de ladrão”; a discente R.M também comentou que “o personagem da capa parece ser esperto, assim como João Grilo”.

Dessa forma, alguns aspectos da leitura do cordel anterior foram ativados pelos alunos no momento de construção de inferências. Com isso, é possível dizer que a classe pôde começar a estabelecer uma conexão texto-texto (GIROTTI; SOUZA, 2010) com o objetivo de tentar antecipar a história e o personagem que iria ser conhecido posteriormente.

Além de levantarem inferências a partir dos conhecimentos de suas experiências de leitura recente, através da xilogravura do cordel, os alunos puderam também evocar uma experiência mais distante, levando em consideração que *João e o pé de feijão* é um clássico conto de fadas infantil. Nesse caminhar, a partir de seus repertórios de leituras, os discentes ativaram tudo aquilo que lhes foi despertado pela figura da capa do folheto de cordel, o que demonstra que é possível orientar um trabalho significativo de previsão e levantamento de inferências mesmo com leitores que ainda não possuem uma ampla bagagem de experiências de leitura literária.

A xilogravura do cordel também suscitou a ideia de que o texto, possivelmente, iria tratar de uma história humorística, como foi o caso do aluno J. P, que escreveu em seu diário de leitura: “acho que vai ser uma história de resenha, ele tem cara de quem enrola as pessoas” ou da aluna G.C, que também inferiu: “a história parece ser semelhante à de João Grilo no humor”. A partir destes comentários, é possível perceber que as inferências sobre a natureza humorística do texto também partiram de elementos que no cordel anterior se configuraram através do humor, tais como a esperteza e a malandragem de Grilo. Assim,

os discentes associaram as características apreendidas a partir da gravura da capa do folheto ao contexto do humor, uma vez que se estabeleceu uma conexão com a experiência humorística da leitura anterior.

Após induzirmos os alunos a observarem a xilogravura do folheto e a levantarem inferências sobre a história e o personagem, revelamos o título do texto, o que causou a surpresa dos estudantes, uma vez que estes afirmaram que nunca tinham ouvido falar no cordel ou no personagem Pedro Malazarte. Diante desse primeiro estranhamento, suscitamos o levantamento de hipóteses também a partir do título do folheto, assim, a classe foi questionada sobre o sentido do termo “palhaçadas” e sobre o segundo nome do personagem. Nesse momento, uma aluna respondeu oralmente que a palavra Malazarte lembrava a expressão “má artes”. Com isso, levamos os discentes a pensarem sobre como o nome do personagem, possivelmente, se relacionaria com suas ações. Desse modo, alguns estudantes deduziram que Pedro realizaria algumas “ações ruins” e que a história seria humorística, o que pôde ser confirmado pela palavra “palhaçadas”.

É relevante salientar que a estratégia de predição, a partir da qual o aluno pode ser estimulado a explorar capa, título, subtítulo e ilustrações a fim de prever determinado conteúdo, torna-se importante para levar esse mesmo aluno a perceber que um texto não é formado apenas de palavras e que pode possuir outros elementos significativos para a construção de sentidos. (OLIVEIRA, 2010).

Ademais, essas estratégias que antecedem a leitura podem contribuir para que os estudantes formulem perguntas sobre o texto (SOLÉ, 1998), que poderão ser respondidas ao longo da leitura. Dessa forma, ainda que implicitamente, em um primeiro momento, visamos proporcionar aos discentes de nossa pesquisa, através da elaboração de inferências, a construção de alguns questionamentos, tais como: qual a relação desse texto com o cordel lido anteriormente? Qual a relação do próprio título com a construção do personagem literário? De que forma o humor perpassará a história que será lida?

Portanto, através da exploração da xilogravura e do título do cordel, alguns conhecimentos prévios dos estudantes foram mobilizados e alguns questionamentos formulados, o que contribuiu também para a construção de objetivos para a leitura (COSSON, 2006). Dessa forma, foram dados os passos iniciais para levar a classe a se adentrar na nova experiência de leitura e a criar as primeiras relações com o folheto.

3.3.4. Outro amarelinho, outras malandragens: a recepção do folheto *Palhaçadas de Pedro Malazarte*

Após a realização da atividade de motivação, ainda no quarto encontro, foi iniciada a leitura do cordel *Palhaçadas de Pedro Malazarte*. Assim como nas aulas com o folheto anterior, os alunos, primeiramente, leram algumas estrofes silenciosamente e, posteriormente, em voz alta, juntamente com o pesquisador e o professor regente da turma.

É interessante salientar que, no momento de leitura em voz alta do referido folheto, foi possível perceber que os estudantes se sentiram mais à vontade para realizar a leitura oral, não foi necessário indicar alunos para ler e, até mesmo em alguns momentos, mais de um discente se voluntariava para dar continuidade à leitura, inclusive aqueles que se recusaram a ler em aulas anteriores. Além disso, os efeitos do humor foram bastante perceptíveis, uma vez que ações de Malazarte suscitaram as risadas da classe, em vários momentos. Dessa forma, os risos que se fizeram presentes em sala de aula puderam demonstrar a interação texto/aluno, instaurada nesse primeiro momento.

No entanto, o professor da turma, a todo instante, solicitava o silêncio da classe e a contenção das risadas. Essa atitude pode, pois, confirmar a ideia de que o riso em sala de aula, muitas vezes, é visto como desordem ou falta de disciplina (OTTONI, 2007), como discutido no capítulo um. Porém, é necessário enxergar a presença desse riso, sobretudo quando é provocado pela literatura, como algo positivo, capaz de promover certa interação e aproximar o aluno do universo do texto que lhe é apresentado, o que significa um importante ganho, principalmente se levarmos em consideração a atitude distanciada de muitos estudantes para com aquilo que é lido, problemática que assombra o ensino de leitura literária nas escolas.

Ademais, é importante compreender que um trabalho com o humor na sala de aula vai “além do riso”, já que deve proporcionar uma atividade de reflexão, considerando que muitos textos humorísticos abordam várias questões humanas e podem desvelar diferentes pontos de vista, levando o leitor a ampliar seus conhecimentos. Sendo assim, o riso, a gargalhada nas aulas de leitura literária, pode ser tomado de maneira positiva e até como elemento necessário.

Nesse caminhar, logo no início da leitura oral, mais especificamente durante a leitura dos versos: “nunca armou uma cilada/ pra não ser vitorioso/ fez cabra velho escolado/ com ele ficar nervoso” (AREDA, 2004, p.1), houve uma vibração da classe, uma

vez que muitos alunos começaram a bater palmas e a dizerem expressões, tais como: “é isso aí!”, “muito bem!”, “bem feito!”, demonstrando satisfação em relação a essa apresentação inicial do personagem como alguém que sempre se sobressai de situações ameaçadoras e que consegue vitórias diante de sujeitos que estariam, de alguma forma, em um patamar considerado superior. Essas colocações, durante a leitura, apontaram indícios de uma identificação com o texto, que se delineou um pouco mais nitidamente no decorrer da experiência, a partir das realizações das atividades, as quais também evidenciaram as concepções dos alunos sobre o personagem e a história do folheto.

Ainda durante a leitura em voz alta, percebemos que alguns discentes se mantinham dispersos e conversavam entre si, atrapalhando também o momento de leitura. Assim, visando inserir esses mesmos alunos na história do cordel que estava sendo lido, em alguns momentos, fazíamos uma pausa na leitura e orientávamos a classe a inferir sobre o andamento de determinada ação do personagem. Com isso, alguns acontecimentos da história eram retomados oralmente.

Essa estratégia acabava despertando o interesse de alguns estudantes, a exemplo dos discentes A.P e R.V, que geralmente se mostravam dispersos nas aulas e que afirmaram no questionário de sondagem que não gostavam de ler. Porém, esses mesmos alunos, no momento de comentários tecidos sobre o fato de Malazarte enganar um fazendeiro fazendo-o acreditar que suas fezes eram um pássaro raro, voltaram certa atenção para a aula, pegaram seus textos e passaram a acompanhar a leitura do cordel. Nesse sentido, a situação cômica, comentada pelos colegas, funcionou como um “ímã” para levar os estudantes até o texto.

Segundo Solé (1998), as intervenções do professor, mesmo durante a leitura, podem ser importantes para demonstrar aos alunos formas de proceder diante das lacunas e indeterminações de um texto e ainda para auxiliar uma melhor compreensão, o que pode ser feito através do lançamento de inferências e sua confirmação (ou não) logo em seguida. No caso de nossa pesquisa, essas intervenções durante a leitura serviram tanto para auxiliar a compreensão dos discentes quanto para despertar a atenção daqueles que estavam mantendo uma postura distanciada em relação à leitura do folheto.

No quinto encontro (3 de junho de 2015), com o objetivo de iniciar uma discussão acerca do folheto lido na aula anterior, pedimos que a classe destacasse as estrofes de que mais havia gostado. Nesse momento, os alunos mencionados anteriormente, A.P e R.V,

expuseram oralmente o episódio final, no qual Malazarte joga o rei no oceano e toma seu posto, tornando-se “Pedro Primeiro”.

No entanto, quando indagados sobre o que havia lhes chamado atenção nessa estrofe, esses mesmos discentes se puseram em silêncio, o que demonstra a dificuldade dos estudantes de formularem um julgamento de gosto, um dos problemas que assolam a prática de leitura literária na escola (ROUXEL, 2013) e que, muitas vezes, se configura como sintoma de um processo de ensino que suprime ou dispensa a voz do aluno em favor de uma única interpretação autorizada (COSSON, 2006). Dessa forma, os estudantes sentem dificuldade ou ficam receosos em formular e responder perguntas sobre o texto.

Entretanto, mesmo que os discentes da presente experiência de leitura tenham escolhido o silêncio diante do nosso questionamento, pode-se dizer que apenas o fato de sujeitos, antes alheios às aulas, às leituras e às discussões, participarem desse momento, expondo suas preferências em relação aos episódios do folheto lido, se coloca como algo significativo.

Nesse caminhar, tal como a situação do cordel frisada pelos referidos alunos, A.P e R.V, a maioria das estrofes destacada pelo restante da turma refere-se a episódios em que Malazarte utiliza vários artifícios para enganar indivíduos e assim se sobressair ou conseguir alcançar algum “lucro” de determinadas situações. Desse modo, também foi sublinhado pela classe o momento em que o personagem leva um rico homem a comprar um urubu sob a alegação de que o animal é mágico ou quando ludibria o rei, induzindo este a perfurar uma barauína com o seu dedo. Este último episódio, inclusive, foi lido com muitos risos e vibração pelos estudantes, no momento de leitura oral, o que pode demonstrar certa satisfação e aprovação diante das armações do personagem. A aluna G.C, por exemplo, destacou a passagem em que Pedro Malazarte engana um sujeito rico, vendendo-lhe o “urubu adivinhão”. Ao ser questionada, essa mesma estudante afirmou que concordava com a atitude do personagem e justificou essa opinião lendo a seguinte estrofe:

Mandou Pedro se arrancar
Em um quarto do oitão
Não lhe deu ceia nem padre
Pedro foi dormir no chão
Onde deitavam galinhas
Numas palhas de feijão
(AREDA, 2004, p.7)

Como discutido no capítulo um, a estrofe acima constrói a imagem do personagem como alguém hostilizado e tratado com desprezo pelo rico homem. Em contrapartida, nas passagens posteriores, Malazarte consegue se sobressair dessa situação ao enganar o fazendeiro. Dessa forma, a aluna G.C, a partir dessa estrofe, justifica sua “aprovação” diante da atitude do personagem, elencando uma possível motivação para o seu ato.

Nesse sentido, a concepção dessa ação de Malazarte, por parte da discente, se deu a partir do olhar para as circunstâncias motivadoras, pela consideração das necessidades e privações passadas pelo personagem. Nesse momento, a compreensão de leitura se aproxima da experiência anterior, com o folheto *Proezas de João Grilo*, na qual os alunos também se atentaram às circunstâncias das ações. No entanto, como será visto posteriormente, a classe também estabeleceu certo contraste entre os personagens dos dois cordéis.

É importante salientar que o modo de os alunos compreenderem as armações dos personagens demonstra uma atenção para as circunstâncias vividas por Pedro e João e ainda para a tomada dessas circunstâncias como “justificativas” para determinadas ações. Esse aspecto da recepção dos cordéis da nossa experiência se aproxima dos resultados da pesquisa realizada por Farias (2010), com o conto *Traços biográficos de Lalino Salãthiel ou a volta do marido pródigo*, de João Guimarães Rosa e com os folhetos *A Vida de Cancão de Fogo* e *O Testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros.

Especificamente na recepção dos cordéis de Leandro Gomes de Barros, o personagem principal, Cancão de Fogo, foi lido pelos alunos a partir das motivações dos seus atos. Sendo assim, “as ações desse personagem eram justificáveis para a maioria dos alunos, que consideram a esperteza do personagem como uma arma para que ele pudesse sobreviver em circunstâncias tão adversas.” (FARIAS, 2010, p.137). Essa peculiaridade de recepção traz à tona a identificação que os sujeitos constroem com esses típicos personagens dos folhetos nordestinos, figuras pobres que encontram maneiras de escapar, ainda que, em alguns casos, temporariamente, da dura realidade que os persegue.

Como foi possível evidenciar, a maioria das estrofes destacadas pela classe está relacionada aos últimos episódios do folheto, nos quais Pedro Malazarte age motivado, possivelmente, pelas necessidades básicas, como a de se alimentar, e pelo sentimento de vingança, ao jogar o rei nas águas do oceano. No entanto, diferentemente dos demais alunos, a discente F.C destacou a terceira estrofe do cordel, a qual relaciona a esperteza do personagem a forças sobrenaturais, como é exposto nos dois últimos versos: “mas se é

certo que há espírito/ havia nele um encosto” (AREDA, 2004, p.1). A aluna justificou sua escolha, oralmente, enfatizando que o fato de o personagem ser retratado como alguém que possui um “encosto” havia lhe chamado a atenção, já que isso era caracterizado, segundo a estudante, como “algo ruim”.

Visando explorar mais ainda a construção do personagem nesse trecho destacado pela aluna, questionamos a classe sobre os versos que curiosamente apresentavam o dia vinte e quatro de agosto como a data do nascimento de Malazarte. Diante da indagação, os alunos responderam que não sabiam o significado de tal dia. Dessa forma, pedimos para que, em casa, a turma pesquisasse algumas informações sobre a data e as trouxessem para a discussão da próxima aula. Assim, procuramos acolher as inquietações dos sujeitos para, a partir delas, trabalharmos os aspectos de construção poética do cordel e do personagem.

É significativo salientar aqui que, no final dessa aula de leitura e discussão de algumas estrofes, um dos alunos fez o seguinte comentário: “pode vir todos os dias, professora, porque isso aqui é bom demais!”. Vale frisar que o mencionado aluno, durante o período de nossas observações, se mostrava bastante indiferente em relações às aulas, sobretudo pelo fato de utilizar constantemente fones de ouvido durante as explicações.

Dessa forma, foi possível perceber, durante essa segunda experiência de leitura, o envolvimento, ainda que mínimo, de sujeitos antes dispersos nas aulas. Além do comentário acima, o estudante também sugeriu que nas próximas aulas fosse realizado um trabalho de leitura com o texto *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna, pois, segundo o discente, essa história também era “muito engraçada”. Portanto, através dessas colocações, foi perceptível certo interesse despertado pelo riso, como também a vontade de continuar leituras de textos construídos a partir de um viés humorístico.

No sexto encontro (8 de junho de 2015), antes mesmo de se iniciarem as discussões, duas alunas começaram a comentar o significado da data de nascimento de Malazarte, informação que havíamos solicitado na aula anterior. As estudantes afirmaram sorrindo que o personagem havia nascido justamente no dia em que “o diabo era solto nas ruas”. Outros discentes também colocaram que no dia vinte e quatro de agosto também era comemorado o dia de “São Bartolomeu” e o aniversário de “Oxumaré”, uma entidade do Candomblé. Porém, o que mais surpreendeu e causou certa “agitação” entre os alunos foi o fato de essa data ser considerada, principalmente no Nordeste, o dia em que “o diabo se solta e passeia pelas ruas”.

Diante dessa informação, muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo e a fazer associações entre o sentido do dia em que o personagem nasceu e sua própria configuração dentro do cordel. Um estudante, inclusive, lançou o comentário: “Malazarte era ruim igual ao cão mesmo”, o que foi contestado por outra aluna que afirmou que o personagem não era “mau”, apenas “tentava se livrar de coisas ruins”. Assim, a opinião do primeiro aluno aponta para a concepção das ações de Malazarte como algo negativo, enquanto o comentário da aluna sugere a imagem do personagem e suas ações como uma consequência do meio no qual ele estava inserido.

Desse modo, considerando o texto como um objeto estético que fornece pistas a serem utilizadas na construção da compreensão por parte de seus leitores (ISER, 1996), percebemos que a informação descoberta pelos alunos funcionou como uma das pistas que continuaram a auxiliar interpretações acerca do personagem do cordel, mesmo após a leitura.

Também é possível afirmar que a pista depreendida do texto despertou pontos de vista divergentes em relação à imagem de Pedro Malazarte, como foi evidenciado a partir dos comentários dos alunos, o que pôde transformar a sala em um lugar de trocas de percepções suscitadas pela leitura. Rouxel (2014) aborda essas trocas como uma importante ferramenta para se instituir na sala de aula uma comunidade interpretativa, em que a confrontação sobre as leituras singulares “abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário é, assim, colocado em evidência.” (ROUXEL, 2014, p.27).

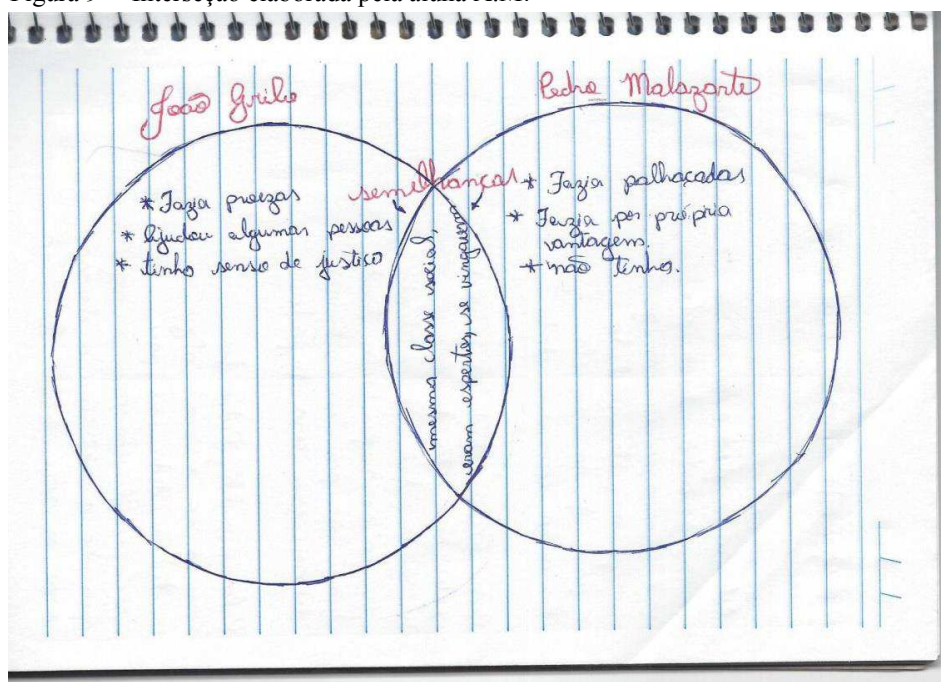
Com o objetivo de expandir as trocas de percepções entre os alunos e também estimular um confronto entre as duas experiências de leitura com os dois cordéis, aproveitamos a exposição dos pontos de vista de alguns estudantes para questioná-los sobre a imagem construída de Malazarte em relação ao personagem João Grilo, discutido na experiência de leitura anterior. Nesse momento, uma aluna comentou que havia gostado do folheto que contava a história de Pedro Malazarte, pois era “muito engraçado”, mas que João Grilo parecia ser uma “pessoa melhor”. Quando indagada sobre sua posição, essa mesma aluna argumentou que Grilo realizava ações com a intenção de causar benefícios a outras pessoas.

Nesse caminhar, questionamos a classe sobre a percepção de alguma semelhança entre os personagens, ao que o aluno A.P respondeu imediatamente que os dois eram pobres. Portanto, a partir dos comentários elencados por alguns discentes, propomos uma

atividade na qual a turma poderia elencar semelhanças e diferenças entre os personagens, desse modo, ao mesmo tempo contrastando e estabelecendo laços entre as duas experiências de leitura.

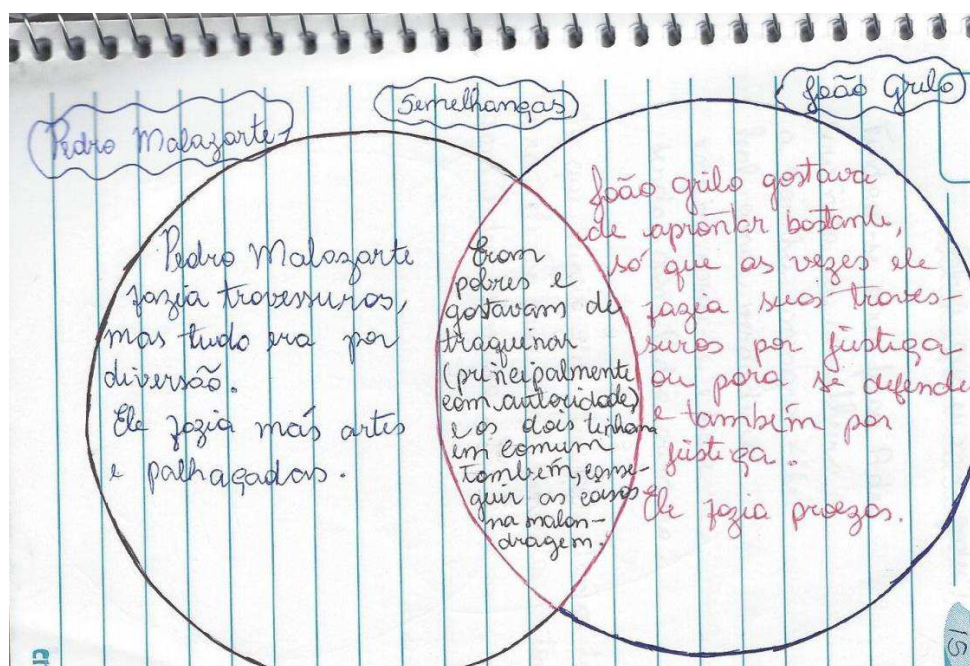
Essa atividade também pôde proporcionar a construção de uma conexão texto-texto, a qual, segundo Girotto e Souza (2010), pode auxiliar uma compreensão geral daquilo que foi lido a partir do estabelecimento de relações entre os aspectos singulares das histórias dos textos. Desse modo, a partir da elaboração da atividade, os estudantes puderam, de maneira geral, construir uma compreensão acerca dos dois personagens a partir do confronto entre os aspectos que constroem a figura de cada um. Dessa forma, em seus cadernos de leitura, os discentes elaboraram uma interseção entre dois círculos, sendo que no meio ficaram os aspectos que aproximavam os dois personagens e em círculos diferentes os elementos que, de acordo com os alunos, distanciavam Pedro e João, assim como mostram os exemplos abaixo:

Figura 9 — Interseção elaborada pela aluna A.M.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10 — Interseção construída pela discente C.S.



Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, as principais diferenças entre os dois personagens, elencadas pelos alunos, diz respeito ao fato de Malazarte realizar suas ações em uma perspectiva mais individualista, enquanto as ações de Grilo, sobretudo quando o Amarelinho rouba com o objetivo de suprir as necessidades da mãe e nas suas atitudes em relação ao mendigo e à corte, nos últimos episódios do folheto, visavam a um projeto maior que sua sobrevivência ou a busca de benefícios para si. Essa característica é uma das elencadas por González (1994) quando o autor discute os projetos do anti-herói, frisando que um dos aspectos de rompimento com a picaresca clássica e que pode permear a construção do neopícaro é sua capacidade de agir motivado por circunstâncias que vão além da busca de benefícios para si, que superam os limites da individualidade.

Dessa forma, logo a seguir, se encontram transcritos exemplos de comentários de alguns alunos que elencaram as motivações das ações dos personagens como o principal aspecto de contraste entre a configuração destes.

João Grilo- fazia proezas; ajudou algumas pessoas; tinha senso de justiça. Malazarte- fazia palhaçadas; fazia para a própria vantagem; não tinha senso justiça. (C.S)

A maioria das artes de João Grilo era para fazer justiça ou para se vingar de algo. A maioria das artes de Malazarte era para tirar dinheiro das pessoas. (S.H)

João Grilo fazia palhaçadas também, mas ajudava muita gente. Pedro ia muito na malandragem, ele gostava de enganar e tirava proveito de tudo. Ex: enganou o marido de uma mulher com uma corrente. (F.B)

Pedro Malazarte fazia travessuras, mas tudo era por diversão. João Grilo também gostava de aprontar bastante, só que às vezes ele fazia suas travessuras por justiça e para se defender. Ele fazia proezas. (A.M)

João Grilo fazia proezas, ou seja, ele fazia brincadeiras e ao mesmo tempo ajudava. Malazarte fazia as coisas por diversão, por palhaçada. (M.S)

João Grilo ajudava as pessoas. Mesmo ele sendo malandro, tinha um bom coração. Malazarte nunca ajudou ninguém. (F.C)

Como foi possível evidenciar a partir dos comentários transcritos acima, os alunos procuraram estabelecer as relações de diferenças entre os dois personagens considerando as circunstâncias motivadoras das ações que se desenrolaram ao longo dos cordéis. Sendo assim, a maioria dos estudantes frisou que João, além de suas travessuras, agia visando trazer benefícios para terceiros e, por isso, essas ações foram inclusive entendidas como “proezas” pelos alunos M.S e A.M, por exemplo.

Já no caso de Pedro Malazarte, o próprio sentido do título auxiliou a classe no momento de elaboração dessa atividade, uma vez que as ações do personagem foram entendidas como “palhaçadas”, “brincadeiras” ou pura “malandragem”, justamente por Pedro, ao longo do cordel, utilizar sua esperteza e artimanhas visando a sua própria sobrevivência ou para conseguir algum benefício para si. No entanto, existe um importante laço que une os dois personagens: a mesma motivação para sobreviver à dura realidade. Esse aspecto, um dos principais motores da crítica configurada nos cordéis, foi mencionado por muitos alunos no estabelecimento de relações semelhantes entre os personagens, como pode ser evidenciado a partir de algumas transcrições abaixo:

Os dois eram pobres. Os dois eram espertos. Os dois tinham artimanhas para fugir da realidade deles. (M.S)

Os dois são meninos de família pobre e gostam de aprontar, principalmente com autoridades, como o padre e com pessoas de família rica. (A.M)

A realidade dos dois, ou seja, a pobreza, e a malandragem. (F.B)

Eram pobres e gostavam de traquinar, principalmente com autoridades. E os dois tinham em comum também conseguir as coisas na malandragem. (A.M)

Eram pobres. Só aprontavam. Enrolavam os ricos. (E.I)

São pobres e faziam travessuras com os ricos. (M)

Os dois eram da mesma classe social, espertos e se vingavam dos ricos. (C.S)

A partir dos comentários escritos pelos alunos, percebemos o destaque para a situação na qual os personagens se encontravam inseridos e para a natureza de suas vítimas: sujeitos que representavam certa autoridade ou possuíam algum poder aquisitivo. Com isso, o sentido de vingança, ainda que simbólica³⁰, que permeia a narrativa dos folhetos, foi apreendido e levou a maioria dos estudantes a construir um vínculo com os personagens. No caso do folheto *Palhaçadas de Pedro Malazarte*, mesmo considerando as ações de Pedro movidas por objetivos mais individuais, os alunos estabeleceram um laço de identificação com a figura de Malazarte, como foi possível evidenciar a partir de certa “vibração” e das expressões de aprovação lançadas pela classe no decorrer da leitura do cordel.

Além disso, os alunos buscaram, a partir das circunstâncias das ações, construir justificativas para as armações dos personagens. Nesse sentido, mesmo quando as ações de Pedro e João não possuíam justificativas explícitas, como no caso das travessuras com os padres, nos dois folhetos, muitos dos estudantes ainda vibravam e não demonstravam “reprovação” em relação à atitude dos Amarelinhos. Dessa forma, as ações dos personagens, baseadas em um riso construído a partir da quebra de hierarquias (BAKHTIN, 1987), contribuíram para a relação que os estudantes estabeleceram com os dois folhetos ao longo da leitura.

Foi a partir desse riso também que, em alguns momentos da experiência, os alunos puderam experimentar uma ampliação dos seus horizontes (AGUIAR; BORDINI, 1988). Em primeiro lugar, certa ampliação pôde se fazer presente pelo simples fato de os alunos

³⁰ Marinho e Pinheiro (2012) afirmam que João Grilo representa um desejo de vingança do pequeno contra o grande, ainda que simbólica. Apropriamo-nos dessa noção para compreender o sentido de vingança que os folhetos desta pesquisa podem suscitar. Essa vingança pode ser entendida como simbólica, visto que sua representação pode ser apreendida das ações do personagem, mesmo que tais ações não tenham sido praticadas com o desejo explícito de revanche. Nesse sentido, as ações de Malazarte e João Grilo simbolizam uma vingança contra a classe opressora.

vivenciarem uma experiência com a literatura de folhetos, antes distante dos horizontes de leitura da turma. Em segundo lugar, as discussões, as divergências de opiniões, as elaborações de atividades nos diários de leitura, proporcionaram reflexões na sala de aula que partiram da realidade dos textos literários para a própria realidade percebida pelos discentes.

Também foi importante evidenciar que a experiência com os textos, ainda que realizada em um curto período de tempo, foi significativa para os alunos, visto que modificou a rotina de aprendizagem deles, inclusive, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de os próprios estudantes, através da experiência, encararem o humor como um objeto de diversão e reflexão ao mesmo tempo. Essa percepção pôde ser observada a partir de alguns depoimentos sobre as aulas em geral, solicitados aos discentes no sétimo e último encontro (15 de junho de 2015). Dentre os depoimentos escritos nos diários de leitura, destacamos os transcritos logo abaixo.

Esse projeto foi muito interessante porque a pessoa se distrai e aprende do mesmo jeito. Foram abordados textos legais que além de retratar o cordel que já é algo “natural” do Nordeste, foi retratado também personagens nordestinos que nos fizeram rir apesar de más condições de vida. Gostei das aulas e todos os professores deveriam tirar pelo menos uma aula por semana para ter uma aula descontraída e que mesmo assim nos fizesse aprender, eu sei que isso não é fácil, por isso PARABÉNS. (C.S)

Durante essas aulas observei que “brincando” também se aprende. Essa foi uma ótima experiência. O ideal seria que tivessem mais aulas como essas. Uma mistura de humor com aprendizado e interpretação do que foi lido. Essa é uma ótima maneira de aprender. (A.M)

Bom, eu gostei muito dessas aulas, foi uma experiência incrível. Muito legal! A gente brincou, discutimos sobre os assuntos, eu gostei muito. Pena que acabou. (A.M)

Bom, adorei as aulas. Foi uma novidade para a nossa turma, pois tivemos a oportunidade de novas aprendizagens. Os cordéis foram muito bem escolhidos e executados, as aulas não foram cansativas, foram bastante dinâmicas e muito legal. [...] (S.H)

Bom, eu gostei muito das aulas que a gente teve com essa professora, ela nos mostrou dois cordéis muito legais, que eu não conhecia. Eu não gosto muito de ler, mas dos cordéis que ela nos mostrou eu gostei muito. Que pena que as aulas já acabou. (L.B)

As leituras que tivemos foram ótimas porque antes não tínhamos leituras compartilhadas. Foi muito bom. (R.M)

A partir dos depoimentos dos alunos sobre as aulas, pode-se perceber o delineamento de relações com o humor, com o cordel e com a própria leitura literária. Os comentários também apontam para a confirmação de algumas das hipóteses da presente pesquisa. A aluna C.S, por exemplo, expressou sua opinião acerca das aulas ministradas destacando o dinamismo e a reflexão que fizeram parte dos momentos de leitura e discussão dos textos, o que demonstra a capacidade do riso de proporcionar a elaboração de um pensamento mais crítico apoiado na ludicidade, no prazer. Ainda segundo a discente, apesar das “más condições de vida” dos personagens, o cordel pôde suscitar o riso; esse comentário revela que, mesmo sendo veiculadas a partir da comicidade, as questões humanas que perpassam a construção dos personagens e das histórias dos folhetos puderam ser apreendidas.

Também é relevante destacar o depoimento da discente L.B, que revela a importância do trabalho com a literatura de cordel como uma alternativa de proporcionar um despertar para a leitura literária, uma vez que a própria aluna afirmou em seu comentário que não gostava de ler, assim como salientou no questionário de sondagem. No entanto, essa mesma estudante colocou os cordéis como uma “exceção” e afirmou que tinha gostado de realizar a leitura destes. Desse modo, os folhetos humorísticos puderam funcionar como um meio de levar a aluna a iniciar uma mudança de concepção e gosto quanto ao ato de ler.

No que diz respeito à metodologia utilizada para o trabalho de leitura dos cordéis, esta foi percebida pelo aluno RM como algo positivo. O comentário elaborado pelo discente aponta para uma ausência de leituras compartilhadas e, conseqüentemente, para a falta de um diálogo e de um espaço para que o estudante possa se posicionar enquanto leitor. Nesse sentido, o compartilhamento de leituras orais e de opiniões acerca dos folhetos lidos, nas intervenções pedagógicas desta pesquisa, pôde ir ao encontro do desejo de alguns alunos de participarem ativamente das aulas e de construírem uma postura diante dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária desempenha um papel importante na vida do homem, visto que ela se coloca como um meio de compreender o mundo que nos cerca, compreender os outros e a nós mesmos através do contato com uma linguagem lúdica, capaz de modificar as percepções usuais do sujeito. Nessa perspectiva, a literatura atua de maneira particular na formação humana e, dessa forma, é necessário que ela se faça presente em muitas situações e etapas da vida do indivíduo, inclusive na etapa escolar, isso porque a escola deve funcionar como uma instituição capaz de formar estudantes críticos, sensíveis e que produzem sentidos a partir daquilo que leem.

Em contrapartida a essa visão, sabemos que nem sempre a escola proporciona experiências com o texto literário, ao contrário, muitas vezes, essa instituição acaba contribuindo para distanciar o leitor do texto e para que o aluno encare a leitura como uma atividade sem sabor, desvinculada de sua vida, de seus anseios. No entanto, esse quadro é passível de mudanças, uma vez que existe uma série de alternativas que podem levar o aluno a experimentar um contato significativo com o texto literário na sala de aula, como também passar a enxergar a leitura como uma experiência ligada a sua própria vida.

A partir da realização desta pesquisa, no que concerne às intervenções pedagógicas, procuramos proporcionar uma mobilização de conhecimentos e de percepções por meio da leitura dos cordéis *Proezas de João Grilo* e *Palhaçadas de Pedro Malazarte*. Os principais resultados evidenciados a partir da experiência com esses folhetos humorísticos apontam para o fato de que é possível desenvolver, em sala de aula, um trabalho que, voltado para a formação de leitores, faça uso de variadas estratégias com o intuito de estimular a participação do aluno e seu posicionamento diante dos textos. Esse cultivo de uma postura ativa sobre aquilo que é lido funciona como um dos principais requisitos para assegurar uma experiência literária no âmbito escolar.

Desse modo, as atividades elaboradas para o trabalho com os cordéis, visaram, sobretudo, possibilitar aos discentes a construção de pontos de vista sobre os personagens e histórias dos textos. Na elaboração do quadro com as situações vividas por João Grilo, por exemplo, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca da constituição do Amarelinho, elencando características que estão ligadas à face anti-heróica do protagonista. À medida que elucidavam as nuances que envolvem a imagem de Grilo, os estudantes confirmavam tais percepções a partir das próprias ações do personagem, explícitas no

folheto. Com isso, a forma de organização de informações no quadro permitiu um movimento constante de volta ao cordel, o que contribuiu para uma compreensão baseada nas opiniões da turma, mas possível de ser justificada a partir do próprio texto.

Ademais, a metodologia do quadro de informações também auxiliou a realização de leituras que puderam partir de situações e elementos específicos do folheto para uma apreensão mais geral acerca do protagonista, o que levou os alunos a construir uma relação com o personagem a cada nova situação vivida por ele, a cada malandragem e trapaça realizada.

Com efeito, as percepções que os estudantes formulavam sobre determinadas ações de João Grilo suscitavam importantes discussões sobre alguns episódios do cordel, a exemplo do roubo praticado pelo personagem, ação que gerou o embate de pontos de vista e uma reflexão sobre as condições de sobrevivência do homem.

Já no que diz respeito à metodologia elaborada para o trabalho com o folheto *Palhaçadas de Pedro Malazarte*, a sugestão da produção de uma interseção entre círculos para a organização de pontos que aproximavam e ao mesmo tempo distanciavam os dois personagens dos cordéis lidos, favoreceu um diálogo entre as duas experiências de leitura. Desse modo, ao mesmo tempo em que expunham suas opiniões sobre a construção da imagem de Pedro Malazarte, a classe pôde confrontar os conhecimentos adquiridos a partir da leitura do texto anterior com as novas referências fornecidas pelo folheto que estava sendo lido.

Desse confronto, resultaram reflexões sobre a constituição literária de cada um dos protagonistas, que são construídos a partir de aspectos neopicarescos. Esses traços, ainda que aludidos inconscientemente pelos alunos, serviram como um ponto de partida para discussões sobre as relações que o homem pode estabelecer com o mundo para livrar-se da opressão e garantir sua própria sobrevivência, pois, mesmo apontando, dentre outras diferenças, a individualidade que permeia as ações de Malazarte, os alunos tomaram a pobreza dos dois personagens como o principal motor de suas malandragens.

Além das atividades propostas após cada término de leitura dos cordéis, as inferências levantadas pela turma antes da realização da leitura dos textos contribuíram para que os discentes pudessem se adentrar na nova experiência literária a partir de seus conhecimentos prévios. Assim, essa mobilização de horizontes foi relevante para que os próprios estudantes construíssem uma postura ativa diante dos folhetos, já que uma das bases para a constituição da interação texto/leitor é a possibilidade de o sujeito trazer para

a leitura sua bagagem de experiências, ainda que elas sejam mínimas no que diz respeito à literatura.

Nesse sentido, acreditamos que as metodologias utilizadas foram ao encontro do desejo de alguns alunos de participarem das aulas e das leituras em sala, anseio que foi expresso por meio de respostas ao questionário de sondagem elaborado para a turma.

Considerando que os textos possuem vários aspectos que podem despertar a atenção do leitor e atraí-lo, em um primeiro momento, para a leitura, explorar esses elementos a fim de aproximar o aluno do texto literário pode se tornar uma estratégia relevante no trabalho de formação de leitores. No caso da presente pesquisa, o humor funcionou como um dos aspectos que contribuiu para a interação instaurada na sala de aula e isso pôde ser constatado a partir dos depoimentos dos próprios alunos sobre a experiência de leitura. Com efeito, muitos dos comentários elaborados pelos estudantes dizem respeito ao fato de o humor dos cordéis ter proporcionado uma dinamicidade, o que se configurou como algo que modificou a rotina de aulas desses mesmos alunos.

Nesse caminhar, o riso, enquanto elemento intrínseco ao humor, motivou uma interação em sala até mesmo para aqueles discentes que em um primeiro momento se encontravam dispersos, pois, como relatado, ao perceber os risos dos colegas a cada leitura de estrofes, esses mesmos alunos, antes indiferentes à aula, sentiram-se instigados a conhecer a história do folheto que estava sendo lido.

Também foi possível verificar uma interação nos momentos de leitura oral, já que muitos estudantes riam e vibravam a cada malandragem dos personagens. Essas reações também evidenciaram a identificação que a classe estabeleceu com os protagonistas e com as histórias dos cordéis.

Além de vivenciar a face lúdica do riso, a turma também foi estimulada a refletir sobre as situações que envolviam os personagens, visto que os folhetos apresentam uma sátira direcionada, dentre outras questões, às formas de dominação, à desigualdade e à sociedade hierarquizada. Nesse contexto, quando pedíamos que os alunos justificassem as percepções sobre determinado episódio do cordel ou quando solicitávamos o destaque de uma estrofe que mais lhes tinha despertado a atenção e, por sua vez, a justificativa de tal escolha, muitas vezes, alguns questionamentos importantes eram levantados. Com isso, o riso significou um instrumento de ludicidade, necessária ao homem, como também um meio de refletir sobre assuntos que perpassam a vida humana e, portanto, como um aspecto que pode trazer contribuições para o processo de formação de leitores na escola.

Com efeito, além de o humor configurado nos cordéis ter funcionado como um dos meios para levar os alunos a adquirirem novas percepções sobre determinadas questões, o contato com a própria literatura de cordel propiciou uma nova vivência aos discentes, visto que a turma não possuía experiências de leitura com essa literatura, como pôde ser constatado a partir do questionário de sondagem e das próprias atividades de formulação de hipóteses sobre os personagens dos textos. Esse contato também contribuiu para despertar o gosto pela leitura em alguns alunos, assim como confirmou uma das discentes ao enfatizar em seu depoimento que não gostava de ler, mas que, no entanto, tinha se envolvido com a leitura dos folhetos.

Nesse sentido, a peculiaridade de aspectos da literatura de cordel proporcionou um envolvimento e identificação dos alunos com os textos, tendo em vista que a linguagem e as temáticas dos folhetos são elementos que se encontram próximos da realidade dos discentes. Vale ressaltar também que, mesmo apresentando uma sociedade com configurações diferentes da atual, justamente devido a sua época de produção, os cordéis veicularam questões que foram compreendidas e atualizadas pelos horizontes dos alunos. Assim, esta pesquisa também corroborou a ideia de que a literatura de folhetos segue viva e que mesmo o trabalho com textos mais antigos continua a fazer sentido para o leitor, que pode apreender uma experiência capaz de atuar de forma peculiar em sua formação.

A recepção dos cordéis trabalhados no decorrer da pesquisa aponta para o fato de que é possível desenvolver atividades de leitura literária na sala de aula que proporcionem uma experiência baseada na mobilização de conhecimentos prévios, na ludicidade e na reflexão. Entretanto, vale considerar também que os efeitos positivos que a leitura dos textos literários podem provocar nos alunos se encontram ligados à mediação do docente. No caso do presente trabalho, a mediação de estratégias e dos aspectos singulares dos folhetos pôde estimular os estudantes a produzirem sentidos. Essa constatação se torna um dado importante, uma vez que o compartilhamento de metodologias e experiências pedagógicas com o ensino de literatura pode impulsionar outros trabalhos ou até mesmo a ressignificação de práticas de ensino e posturas diante dos textos literários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Então se forma a história bonita**: relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, Ano 10, N. 22, Jul./dez.2004.
- _____. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Col. Histórias de Leitura).
- AGUIAR, Vera Texeira de. Leitura literária na escola. In. EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 172.
- AGUIAR, Vera Texeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa**: Ensino Médio. Curitiba: Positivo, 2013.
- AMORIM, José Edilson de. Leitura, análise e interpretação. In: _____. PINHEIRO, H. (org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AREDA, Francis Sales. **As palhaçadas de Pedro Malazarte**. Bezerros, 2004.
- AYALA, Maria Ignez Novaes. Riqueza de pobre. In. **Literatura e sociedade**: revista de teoria literária e literatura comparada. USP, São Paulo; n. 2, p. 160-169, 1997.
- _____. **ABC, folhetos, romances ou versos**: a literatura impressa que se quer oral. Grafos. João Pessoa, Vol. 12, N. 2, Dez./2010 – ISSN 1516-1536. p. 52-72.
- AZULÃO. **O que é literatura de cordel?** S/D.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BARROSO, Raimundo Oswald Cavalcante. O riso brincante do Nordeste. In: POMPEU, Ana Maria; ARAÚJO, Orlando Luiz de; PIRES, Robert Brose. (orgs.). **O riso no mundo antigo**. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2012.
- BAUDELAIRE, Charles. Da essência do riso e, de um modo geral, do cômico nas artes plásticas. In: **Escritos sobre a arte**. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 1998.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Nathanael C. caixeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSI, Alfredo. Poesia-resistência. In: **O ser e o tempo da poesia**. 6 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Dialética da malandragem**: caracterização das memórias de um sargento de milícias. in: Revista do Instituto de estudos brasileiros, nº 8, São Paulo, USP, 1970, pp. 67-89.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

ENGEL, Irineu Guido. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, Editora da UFPR. N. 16, p. 181-191. 2000.

FARIAS, Alyere Silva. **Encontro com Lalino e Cancão**: estranhamento e parencas na vivência do texto literário em sala de aula. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2010.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva. São Paulo: Editora Cultrix, 1957.

FUNDAÇÃO Casa de Rui Barbosa. [Biografia de Leandro Gomes de Barros.]. Disponível em:< http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/leandro_biografia.html>. Acesso em 18 de junho de 2016.

FUNDAÇÃO Casa de Rui Barbosa. [Biografia de João Martins de Athayde]. Disponível em:<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/JoaoMartins/joaoMartinsdeAtaide_biografia.html>. Acesso em 18 de junho de 2016.

_____. [Biografia de Francisco das Chagas Batista]. Disponível em:
<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/FranciscoChagas/franciscoChagas_biografia.html>. Acesso em 18 de junho de 2016.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim**: vagabundos e miseráveis na literatura européia: 1400-1700. Trad. Henryk Siewierski. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GIROTTO, Cyntia, SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: — MENIN, Ana Maria da C.S, SOUZA, Renata Junqueira de, [et al.]. (org.). **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONZÁLEZ, Mario M. **A saga do anti-herói**: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literatura brasileira. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **O romance picaresco**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JÚNIOR, Manuel Diégues. Literatura de Cordel. In: BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da literatura de cordel**. Fundação José Augusto. 1977. p.390.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4ª edição, Campinas: Pontes Editores, 2011.

LAZARILHO de Tormes. Ed. de Medina del Campo, 1554; organização, edição do texto em espanhol, notas e estudo crítico de Mario M. González; tradução de Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. S/D.

LIMA, Stélio Torquato. Carnavalização e resistência cultural: uma abordagem dos cordéis de gracejo nordestinos. In: POMPEU, Ana Maria; ARAÚJO, Orlando Luiz de; PIRES, Robert Brose. (orgs.). **O riso no mundo antigo**. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2012.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (coleção trabalhando com... na escola).

MARTINS, Aracéli. **Entendendo o humor**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MENEZES, Eduardo Diatay. O riso, o cômico e o lúdico. In. **Revista Vozes**. Ano 68. Volume LXVIII. Jan./FEV. 1974.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Luiz Felipe Baête. A ideologia da seriedade. In. **Revista Vozes**. Ano 68. Volume LXVIII. Jan./FEV. 1974.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros de humor no ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, português e Línguas clássicas da Universidade de Brasília, 2007.

PAIVA, Aparecida. O estatuto literário e escola. In. EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 172.

PARAÍBA, **Referenciais curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2012.

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

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PROPP, Vladímir. **Comicidade e riso**. Trad. Aurora Fornori e Homero Freitas. São Paulo: Editora Ática, 1992.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINE, Paulo. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: PINHEIRO, José Hélder. (org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____ O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Lêda Tâmega. A poesia popular. In: **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1987.

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: PINHEIRO, José Hélder. (org). **Memórias da Borborema 4**:Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In. EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 172.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TLALOC. **Revista sobrenatural.Org**. Disponível em:
<<http://www.sobrenatural.org/revista/previa/8989>> . Acesso em 15 de junho de 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2009.

TOPA, Francisco. **A história de João Grilo**: do conto popular português ao cordel brasileiro. Revista da faculdade de letras: línguas e literaturas. Porto. XII. 1995. pp. 245-274.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. Delta- Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 6, n.1, p. 55-82, 1990.

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

ANEXOS

Anexo A- Cordéis da pesquisa.



João Grilo foi um cristão
que nasceu antes do dia
criou-se sem formosura
mas tinha sabedoria
e morreu depois da hora
pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses
chorou no bucho da mãe
quando ela pegou um gato
ele gritou: não me arranhe
não jogue neste animal
que talvez você não ganhe

Na noite que João nasceu
houve um eclipse na lua
e detonou um vulcão
que ainda continua
naquela noite correu
um lobisomem na rua

Porem João Grilo criou-se
pequeno, magro e sambudo
as pernas tortas e finas
boca grande e beijudo
no sitio onde morava

dava notícia de tudo

João perdeu o pai
com sete anos de idade
morava perto de um rio
ia pescar toda tarde
um dia fez uma cena
que admirou a cidade.

O rio estava de nado
vinha um vaqueiro de fora
perguntou: dará passagem?
João Grilo disse: inda agora
o gadinho de meu pai
passou com o lombo de fora.

O vaqueiro botou o cavalo
com uma braça deu nado
foi sair já muito embaixo
quase que morre afogado
voltou e disse ao menino:
você é um desgraçado!

João Grilo foi ver o gado
para provar aquele ato
veio trazendo na frente

um bom rebanho de pato
os patos passaram n'agua
João provou que era exato

Um dia a mãe de João Grilo
foi buscar água à tardinha
deixou João Grilo em casa
e quando deu fé lá vinha
um padre pedindo água
nessa ocasião não tinha

João disse; só tem garapa
disse o padre: donde é?
João Grilo lhe respondeu:
é do engenho Catolé!
disse o padre: pois eu quero
João levou uma coité

O padre bebeu e disse:
oh! que garapa boa!
João Grilo disse: quer mais?
o padre disse; e a patroa
não brigará com você?
João disse: tem uma canoa

João trouxe outra coité
naquele mesmo momento
disse ao padre: bebe mais
não precisa acanhamento
na garapa tinha um rato
estava podre o fedorento

O padre disse: menino
tenha mais educação
e porque não me disseste?
oh! natureza do cão!
pegou a dita coité
arrebentou-a no chão

João Grilo disse; danou-se!
misericórdia, São Bento!
com isto mamãe se dana
me pegue mil e quinhentos
essa coité, seu vigário
é de mamãe mijar dentro!

O padre deu uma pôpa
disse para o sacristão
esse menino é o diabo

em forma de cristão!
meteu o dedo na goela
quase vomita o pulmão

João Grilo ficou sorrindo
pela cilada que fez
dizendo: vou confessar-me
no dia sete do mês
êle nunca confessou-se
foi essa a primeira vez

João Grilo tinha um costume
para toda parte que ia
era alegre e satisfeito
no convívio da alegria
João Grilo fazia graça
que todo mundo sorria

Num dia de sexta-feira
às cinco horas da tarde
João Grilo disse: hoje a noite
eu assombro aquele padre
se êle não perdoar-me
na igreja há novidade

Pegou uma lagartixa
amarrou-a pelo gogó
botou-a numa caixinha
no bolso do palitô
foi confessar-se João Grilo
com paciência de Jó

As sete horas da noite
foi ao confissionário
fez logo pelo-sinal
pôsto nos pés do vigário
o padre disse: acuse-se;
João disse o necessário

Eu sou aquele menino
da garapa e da coité;
o padre disse: levante-se,
eu já sei você quem é;
João tirou a lagartixa
soltou-a junto do pé

A lagartixa subiu
por debaixo da batina
entrou na perna da calça

tornou-se feia a buzina
o padre meteu os pés
arrebentou a cortina

Jogou a batina fora
naquela grande fadiga
a lagartixa cascuda
arranhando na barriga;
João Grilo de lá gritava;
seu padre, Deus lhe castiga!

O padre impaciente
naquele turututu
saltava pra todo lado
que parecia um timbu
terminou tirando as calças
ficando o esqueleto nu

João disse: padre é homem?
pensei que fosse mulher
anda vestido de saia
não casa porque não quer
isto é que é ser caviloso
cara de mata bebé

O padre disse: João Grilo
vai-te daqui infeliz!
João Grilo disse: bravo
do vigário da matriz
é assim que ele me paga
o benefício que fiz?

João Grilo foi embora
o padre ficou zangado
João Grilo disse: ora sêbo
eu não aliso croado
vou vingar-me duma raiva
que tive o ano passado

No suburbio da cidade
morava um português
vivia de vender ovos
justamente nesse mês
denunciou de João Grilo
pelas artes que ele fez

João encontrou o português
com a égua carregada
com duas caixas de ovos

João lhe disse: oh! camarada
deixa eu dizer a tua égua
uma pequena charada

O português disse: diga,
João chegou bem no ouvido
com a ponta do cigarro
soltou-a dentro escondido
a égua meteu os pés
foi temeroso estampido

Derrubou o português
foi ovos pra todo lado
arrebentou a cangalha
ficou o chão ensopado
o português levantou-se
tristonho e todo melado

O português perguntou:
o que foi que tu disseste
que causou tanto desgosto
a esse animal agreste?
- Eu disse que a mãe morreu
o português respondeu:
oh égua besta da peste!

João Grilo foi a escola
com sete anos de idade
com dez anos êle saiu
por espontânea vontade
todos perdiam pra êle
outro Grilo como aquele
perdeu-se a propriedade

João Grilo em qualquer escola
chamava o povo atenção
passava quinau nos mestres
nunca faltou com a lição
era um tipo inteligente
no futuro e no presente
João dava interpretação

Um dia pergunta ao mestre:
O que é que Deus não vê
o homem vê qualquer hora?
diz ele: não pode ser
pois Deus vê tudo no mundo
em menos de um segundo
de tudo pode saber

João Grilo disse: qual nada
quêde os elementos seus?
abra os olhos, mestre velho
que vou lhe mostrar os meus
seus estudos se consomem
um homem ver outro homem
só Deus vão ver outro Deus

João Grilo disse: seu mestre,
me diga como se chama
a mãe de todas as mães?
tenha cuidado no drama
o mestre coça a cabeça
disse: antes que me esqueça
vou resolver o programa

- A mãe de todas as mães
é Maria Concebida
João Grilo disse: eu protesto
antes dela nascer
já esta mãe existia
não foi a Virgem Maria
oh que resposta perdida!

João Grilo disse depois
num bonito português:
a mãe de todas as mães
já disse e digo outra vez
como a escritura ensina
é a natureza divina
que tudo criou e fez

- Me responda professor
entre grandes e pequenos
quero que fique notável
por todos nossos terrenos
responda com rapidez
como se chama o mês
que a mulher fala menos?

- Êste mês eu não conheço
quem fez esta tabuada?
João Grilo lhe respondeu:
ora sebo, camarada
pra mim perdeu o valor
ter o nome de professor
mais não conhece de nada

- este mês é fevereiro
por todos bem conhecido
só tem vinte e oito dias
o tempo mais resumido
entre grandes e pequenos
é o que a mulher fala menos
mestre, você está perdido

- Seu professor, me responda
se algum tempo estudou
quem serviu a Jesus Cristo
morreu e não se salvou
no dia que ele morreu
seu corpo o urubu comeu
e ninguém o sepultou?

- Não conheço quem é esse
porque nunca vi escrito;
João Grilo lhe respondeu:
foi um jumento está dito
que a Jesus Cristo servia
na noite que ele fugia
de Belém para o Egito

João Grilo olhou de um lado
disse para o diretor:
fique sabendo o senhor
sem dúvida exame não fez
o aluno desta vez
ensinou ao professor

João Grilo foi para casa
encontrou sua mãe chorando
êle então disse: mamãe
não está ouvindo encantando?
não chora, cante mais antes
pois o seu filho garante
pra isso vive estudando

A mãe de João Grilo disse:
choro por necessidade
sou uma pobre viúva
e tu de menor idade
até da escola saíste;
João lhe disse: ainda existe
o mesmo Deus de bondade

— A senhora pensa em carne
de vinte mil réis o quilo

ou talvez no meu destino
que a força hei de segui-lo?
não chore, fique bem certa
a senhora só se aperta
quando matarem João Grilo

João chegou no rio
às cinco horas da tarde
passou até nove horas
porém tudo foi de balde
na noite triste e sombria
João Grilo sem companhia
voltava sem novidade

Chegando dentro da mata
ouviu lá dentro um gemido
os lobos devoradores
o caminho interrompido
e trepou-se num pinheiro
como era forasteiro
ficou calado escondido

Os lobos foram embora
e João não quis descer
disse: eu dormirei aqui
suceda o que suceder
eu hoje imito araquan
só vou embora amanhã
quando o dia amanhecer

O Grilo ficou trepado
temendo lobos e leões
pensando na fatal sorte
e recordando as lições
que na escola estudou
quando do súbito chegou
uns quatro ou cinco ladrões

Eram uns ladrões de Meca
que roubavam no Egito
se ocultavam na mata
naquele bosque esquisito
pois cada um de per si
que vinha juntar-se ali
para ver quem era perito

O capitão dos ladrões
disse: não fala ninguém?
um respondeu: não senhor

disse ele: muito bem
cuidado, não roubem vã
vamos ajuntar-nos amanhã
na capela de Belém

— Lá partiremos o dinheiro
pois aqui tudo é graúdo
temos um roubo a fazer
desde ontem que estudo
mas já estou preparado;
e o Grilo lá trepado
calado e escutando tudo.

Os ladrões foram embora
depois da conversação
João Grilo ficou ciente
dizendo em seu coração:
se Deus ajudar a mim
acabou-se tempo ruim
sou eu quem ganho a questão

João Grilo desceu da árvore
quando o dia amanheceu
mas quando chegou em casa
não contou o que se deu
furtou um roupão de malha
vestiu fez uma mortalha
lá no mato se escondeu

À noite foi pra capela
por detraz da sacristia
vestiu-se com a mortalha
pois a capela jazia
sempre com a porta aberta
João Grilo partiu na certa
colhêr o que pretendia

Deitou-se lá num caixão
que enterrava defunto
João Grilo disse: hoje aqui
vou ganhar um bom presunto;
os ladrões foram chegando
João Grilo observando
sem pensar em outro assunto

Acenderam um farol
penduraram numa cruz
foram contar o dinheiro
no claro de uma luz

João Grilo de lá gritou:
esperem por mim que vou
com as ordens de Jesus!

Os ladrões dali fugiram
quando viram a alma em pé
João Grilo ficou com tudo
disse: já sei como é
nada no mundo me atrasa
agora vou pra casa
tomar um rico café

Chegou e disse: mamãe
morreu nossa precisão
o ladrão que rouba outro
tem cem anos de perdão;
contou o que tinha feito
disse a velha: está direito
vamos fazer refeição

Bartolomeu do Egito
foi um rei de opinião
mandou convidar João Grilo
pra uma adivinhação
João Grilo disse: eu vou,
no outro dia embarcou
para saudar o sultão

João Grilo chegou na corte
cumprimentou o sultão
disse: pronto, senhor rei
(deu-lhe um aperto de mão)
com calma e maneira doce
o sultão admirou-se
da sua disposição

O sultão pergunta ao Grilo:
de onde você saiu?
aonde você nasceu?
João Grilo fitou ele e sorriu
— Sou deste mundo d'agora
nasci na ditosa hora
que minha mãe me pariu

— João Grilo, tu adivinha?
e Grilo respondeu, não
eu digo algumas coisas
conforme a ocasião
quem canta de graça é galo

cangalha só pra cavalo
e seca só no sertão

— Eu tenho doze perguntas
pra você me responder
no prazo de quinze dias
escute o que vou dizer
veja lá como se arruma
è bastante faltar uma
está condenado a morrer

João Grilo disse: estou pronto
pode dizer a primeira
se acaso sair-me bem
venha a segunda e a terceira
venha a quarta e a quinta
talvez o Grilo não minta
diga até a derradeira

Perguntou: qual o animal
que mostra mais rapidez
que anda de quatro pés
de manhã por sua vez
ao meio-dia com dois
passando disto depois
a tarde anda com três?

O Grilo disse: é o homem
que se arrasta pelo chão
no tempo que engatinha
depois toma posição
anda em pé bem seguro
mas quando fica maduro
faz três pés com o bastão

O sultão maravilhou-se
com sua resposta linda
João disse: pergunte outra
vou ver se respondo ainda;
a segunda o sultão fez
João Grilo daquela vez
celebrizou sua vinda

— Grilo, você me responda
em termos bem divididos
uma cova bem cavada
doze mortos estendidos
e todos mortos falando
cinco vivos passeando

trabalham com três sentidos

— Esta cova é um violão
com prima, baixo e bordão
mortas são as doze cordas
quando canta um cidadão
canta, toca e faz verso
cinco vivos num progresso
os cinco dedos da mão

Houve uma salva de palma
com vivas que retumbou
o sultão ficou suspenso
seu viva também bradou
depois pediu silencio
com outro desejo imenso
a terceira perguntou

João Grilo, qual é a coisa
que eu mandei carregar
primeiro dia e segundo
no terceiro fui olhar
quase dá-me a tiririca
se tirar mais grande fica
não minguá, faz aumentar?

— Senhor rei, sua pergunta
parece me fazer guerra
um Grilo não tem saber
criado dentro da serra
mas digo pra quem conhece
o que tirando mais cresce
é um buraco na terra

— João Grilo, vou terminar
as perguntas do tratado
e Grilo disse: pergunte
quero ficar descansado;
disse o rei: é muito exato
o que é que vem do alto
cai em pé, corre deitado?

— Aquele que cai em pé
e sai correndo no chão
será uma grande chuva
nos barros de um sertão;
o rei disse: muito bem
no mundo todo não tem
outro Grilo como João

— João Grilo, você bebe?
João disse: bebo um pouquinho
e disse: eu não sou filho
de Baco que fez o vinho
o meu pai morreu bebendo
eu o que estou fazendo?
Sigo no mesmo caminho

O rei disse: João Grilo
beber é coisa ruim
e Grilo respondeu: qual
o meu pai dizia assim:
na casa de seu Henrique
zelam bem um alambique
melhor do que um jardim

O rei disse: João Grilo
tua fama é um estrondo
João Grilo disse: eu sabendo
o que perguntar respondo
disse o rei enfurecido:
o que tem o pé comprido
e faz o rastro redondo?

Senhor rei, tenho lembrança
de tempo da minha avó
que ela tinha um compasso
na caixa do bororó
como esse eu também ando
fazendo o rastro redondo
andando com uma perna só

João qual é o bicho,
que passa pela campina
a qualquer hora da noite
andando de lamparina?
é um pequeno animal
tem luz artificial;
veja o que determina

— Esse bicho eu já vi
pois eu tinha por costume
de brincar sempre com êle
minha mãe tinha ciúme
eu andava pelo campo
uns chamam pirilampo
e outros de vagalume

O rei já tinha esgotado
a sua imaginação
não achou uma pergunta
que interrompesse a João
disse: me responda agora
qual é o olho que chora
sem haver consolação?

O Grilo então respondeu:
lá muito perto da gente
tem num oiteiro importante
um moço muito doente
suas lágrimas têm paladar
quem não deixa de chorar
é ôlho d'água vertente

O rei inventou um truque
do jeito que lhe convinha
— Vou arrumar uma cilada
ver se João adivinha
mandou vir um alçapão
fez outra adivinhação
escondeu uma bacurinha

— João, o que é que tem
dentro deste alçapão?
se não disser o que é
é morto, não tem perdão
João Grilo lhe respondeu:
quem mata um como eu
não tem dó no coração

João lhe disse: esse objeto
nem é manso nem é brabo
nem é grande nem é pequeno
nem é santo nem é diabo
bem que mamãe me dizia
que eu ainda caía
onde a porca torce o rabo

Trouxeram uma bandeja
ornada de muitas flores
dentro dela uma latinha
cheia de muitos fulgores
o rei lhe disse: João Grilo
é este o último estrilo
que rebenta tuas dores

João Grilo desta vez

passou na última estica
adivinhar uma coisa
nojenta que se pratica
fugir da sorte mesquinha
pois dentro da lata tinha
um pouquinho de xinica

O rei disse: João Grilo
veja se escapa da morte
o que tem nesta latinha?
responda se tiver sorte
toda aquela populaça
queria ver a desgraça
do Grilo franzino e forte

— Minha mãe profetizou
que o futuro è minha perda
— Dessas adivinhações
brevemente você herda
faz de conta que já vi
como esta hoje aqui
parece que dá em merda

O rei achou muita graça
nada teve o que fazer
João Grilo ficou na corte
com regosijo e prazer
gozando um bom paladar
foi comer sem trabalhar
desta data até morrer

E todas as questões do reino
era João que deslindava
qualquer pergunta difícil
ele sempre decifrava
julgamentos delicados
problemas muito enrascados
e João Grilo desmanchava

Certa vez chegou na corte
em mendigo esfarrapado
com uma mochila nas costas
dois guardas de cada lado
seu rosto cheio de mágoa
os olhos vertendo água
fazia pena o coitado

Junto dele estava um duque
que veio denunciar

dizendo que o mendigo
na prisão ia morar
por não pagar a despesa
que fizera por afoiteza
sem ter como lhe pagar

João Grilo disse ao mendigo:
e como é, pobretão
que se faz uma despesa
sem ter no bolso um tostão
me conte todo passado
depois de eu ter-lhe escutado
lhe darei razão ou não

Disse o mendigo: sou pobre
e fui pedir uma esmola
na casa do senhor duque
levei a minha sacola
quando cheguei na cozinha
vi cozinhando galinha
numa grande caçarola

Como a comida cheirava
eu tive apetite nela
tirei um taco de pão
e marchei pro lado dela
e sem pensar na desgraça
botei o pão na fumaça
que saia da panela

O cozinheiro zangou-se
chamou logo o seu senhor
dizendo que eu roubara
da comida o seu sabor
só por eu ter colocado
um taco de pão mirrado
aproveitando o vapor

Por isso fui obrigado
a pagar essa quantia
como não tive dinheiro
o duque por tirania
mandou trazer-me escoltado
para depois de ser julgado
ser posto na enxovia

João Grilo disse: está bem
não precisa mais falar:
então perguntou ao duque:

quanto o homem vai pagar?
- Cinco coroas de prata
ou paga ou vai pra chibata
não lhe deve perdoar

João Grilo tirou do bolso
a importância cobrada
na mochila do mendigo
deixou-a depositada
e disse para o mendigo:
balance a mochila, amigo
pro duque ouvir a zuada

O mendigo sem demora
fez como Grilo mandou
pegou sua mochilinha
sem compreender o truque
bem no ouvido do duque
o dinheiro tilintou

Disse o duque enfurecido:
mas não recebi o meu,
diz João Grilo: sim senhor,
isto foi o que valeu
deixe de ser batoteiro
o tinido do dinheiro
o senhor já recebeu

- Você diz que o mendigo
por ter provado o vapor
foi mesmo que ter comido
seu manjar e seu sabor
pois também é verdadeiro
que o tinir do dinheiro
representa o seu valor

Virou-se para o mendigo
e disse: estás perdoado
leva o dinheiro que dei-te
vai pra casa descansado
o duque olhou para o Grilo
depois de dar um estrilo
saíu por ali danado

A fama então de João Grilo
foi de nação em nação
por sua sabedoria
e por seu bom coração
sem ser por êle esperado

um dia foi convidado
para visitar um sultão

O rei daquele país
quis o reino embandeirado
pra receber a visita
do ilustre convidado
o castelo estava em flores
cheio de tantos fulgores
ricamente engalanado

As damas da alta côrte
trajavam decentemente
tôda côrte imperial
esperava impaciente
ou por isso ou por aquilo
para conhecer João Grilo
figura tão eminente

Afinal chegou João Grilo
no reinado do sultão
quando êle entrou na côrte
que grande decepção!
de palitô remendado
sapato velho furado
nas costas um matulão

O rei disse: não é ele
pois assim já é demais;
João Grilo pediu licença
mostrou-lhe as credenciais
embora o rei não gostasse
mandou que ele ocupasse
os aposentos reais

Só se ouvia cochichos
que vinham de todo lado
as damas então diziam:
é esse o homem falado?
duma pobreza tamanha
e ele nem se acanha
de ser nosso convidado?

Até os membros da côrte
diziam num tom chocante
pensava que o João Grilo
fôsse dum tipo elegante
mas nos manda 1 remendado
sem roupa, esfarrapado

um maltrapilho ambulante

E João Grilo ouvia tudo
mas sem dar demonstração
em toda a côrte real
ninguem lhe dava atenção
por mostrar-se esmolambado
tinha sido desprezado
naquela rica nação

Afinal veio um criado
e disse sem o fitar:
já preparei o banheiro
para o senhor se banhar
vista uma roupa minha
e depois vá pra cozinha
na hora de almoçar

João Grilo disse; está bom;
mas disse com seu botão:
roupas finas trouxe eu
dentro de meu matulão
me apresentei rasgado
para ver neste reinado
qual era a minha impressão

João Grilo tomou um banho
vestiu uma roupa de gala
então muito bem vestido
apresentou-se na sala
ao ver seu traje tão belo
houve gente no castelo
que quase perdia a fala

E então toda repulsa
transformou-se de repente
o rei chamou-o pra mesa
como homem competente
consigo, dizia João:
na hora da refeição
vez ensinar esta gente

O almoço foi servido
porém João não quis comer
despejou vinho na roupa
só para vê-lo escorrer
ante a corte estarrecida
encheu os bolsos de comida
para toda corte ver

O rei bastante zangado
perguntou pra João:
por que motivo o senhor
não come da refeição?
respondeu João com maldade:
tenha calma, majestade
digo já toda razão

Esta mesa tão repleta
de tanta comida boa
não foi posta pra mim
um ente vulgar a toa
desde sobre-mesa a sopa
foram postas à minha roupa
e não à minha pessoa

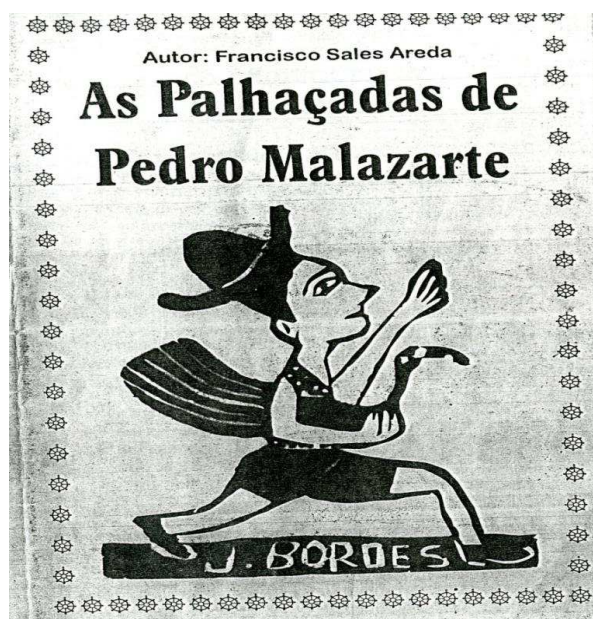
Os comensais se olharam
o rei pergunta espantado:
por que o senhor diz isto
estando tão bem tratado?

disse João: isso se explica
por está de roupa rica
não sou mais esmolambado

Eu estando esfarrapado
ia comer na cozinha
mas como troquei de roupa
como junto da rainha
vejo nisto um grande ultraje
homenagem ao meu traje
e não a pessoa minha

Toda corte imperial
pediu desculpa a João
e muito tempo falou-se
naquela dura lição
e todo mundo dizia
que Grilo em sabedoria
era igual a Salomão.

- FIM



Eu vou contar uma história
Que vem dos meus bisavós
Os meus pais já aprenderam
Com os velhos meus avós
Eu aprendi com meus pais
E vou contar para vós

Era Pedro Malazarte
Um curioso ladino
Que viveu de palhaçadas
Desde muito pequenino
Nunca achou um caloteiro
Que lhe cortasse o destino

O Pedro nasceu no dia
De vinte e quatro de agosto
Era ativo e muito forte
Inteligente e disposto
Mas se é certo que há espírito
Havia nele um encosto

Porque desde pequeno
Que Pedro era astucioso
Nunca armou uma cilada
Pra não ser vitorioso
Fez cabra velho escolado
Com ele ficar nervoso

Ele ainda era pequeno
Foi à feira certo dia
Mas encontrou na estrada
O padre da freguesia
Encontrou na porteira
Que lá no caminho havia

Abre aí esta porteira
Disse o padre carrancudo
E quem é o cidadão
Perguntou Pedro sisudo
Ele disse sou um padre
Homem que aprendeu tudo

Pedro aí sorriu e disse
Uma dessa é de primeira
O senhor diz que é sabido
Mas só conversa besteira
Como foi que aprendeu tudo
E não sabe abrir porteira

O padre disse menino
Tu já ganhaste a questão
Me dizes pra onde vais
E também teus pais quem são
Se moram por perto ou longe
E se estão em casa ou não

Moro perto disse Pedro
Vou para o mais precisado
Pai está no arrependido
Pelejando agoniado

E mamãe está pagando
Prazer do ano passado

O padre disse garoto
Teu linguajar é sem fim
Mas esta tua conversa
Vai explicar toda a mim
Pedro disse eu nunca vi
Um sabido besta assim

Mais precisado é a feira
Arrependido é o roçado
Aonde o homem trabalha
Com prejuízo de lado
Mãe parida está pagando
Prazer do ano passado

O padre disse consigo
Este menino é o cão
Deu rédeas aos seus cavalos
E não quis mais discussão
Pedro se foi para a feira
Cumprir sua obrigação

Outro dia Pedro foi
À casa de um seu parente
Quando voltava encontrou
No caminho uma corrente
De um metal muito amarelo
Como que ficou contente

Pedro poliu a corrente
Com um pedaço de couro
A peça ficou brilhando
Que parecia ser ouro
E Pedro disse com esta
Vou arranjar um tesouro

Na frente entrou numa casa
De um rico fazendeiro
A mulher estava só
Pedro muito escopeteiro
Deu a corrente em três jóias
E cem mil réis em dinheiro

E quando o homem chegou
 Pedro já tinha saído
 A mulher contou-lhe a troca
 Ele gritou ha bandido!
 Vou atrás até pegá-lo
 E quebrar-lhe o pé do ouvido

Montou num burro e correu
 Porém Pedro era treinado
 De longe avistou o homem
 Que vinha desesperado
 Inventou logo uma trama
 Pra se livrar do pecado

Na beirada da estrada
 Pedro defecou ligeiro
 E cobriu com o chapéu
 Fazendo o maior barreiro
 Quem quer me ajudar pegar
 Um passarinho ligeiro

Como o fazendeiro era
 Em ambição um perito
 Pensou consigo este pássaro
 Só deve ser bem bonito
 Vou ajudar a pegá-lo
 Porque dele necessito

E falou para comprá-lo
 Já de ambição quase tonto
 Pedro disse é cem mil réis
 Sem um tostão de desconto
 Mais o senhor quando vê-lo
 Talvez não dê por um conto

É um pássaro verde louro
 Golado como um canção
 E tem a crista de seda
 Canta que chama atenção
 Tem o bico de marreta
 Belisca que só o cão

Para podermos pegá-lo
 Eu necessito primeiro
 Arranjar uma gaiola
 Fique que volto ligeiro

E o homem por segurança
 Passou-lhe logo o dinheiro

E deu mais o burro a Pedro
 Para que voltasse urgente
 E ficou acorocado
 Lá parecendo um demente
 Segurando no chapéu
 E Pedro se foi contente

Adiante deixou o burro
 E ganhou o marmeleiro
 O rico lá esperando
 Passou quase o dia inteiro
 Até que compreendeu
 Que Pedro era um estradeiro

E por fim desenganou-se
 Que Pedro não vinha mais
 Pensou consigo eu fiz uma
 Que todo mundo não faz
 Mas deixa estar que eu ainda
 Pego aquele satanás

O pássaro que ele disse
 Que ficou aqui trancado
 Disse que balisca muito
 Mas já estou desgraçado
 Vou me arriscar a pegá-lo
 Para ver o resultado

Foi levando o chapéu
 Por baixo meteu a mão
 A fim de pegar o pássaro
 Que ali estava no chão
 Mas em vez de passarinho
 Agarrou o cagalhão

Quando pegou que apertou
 Foi cocô pra todo lado
 Deu um grito e levantou
 Praguejando indignado
 Passou as mãos pela cara
 Que ficou todo melado

O rico viu-se apertado
 Com a grande fedentina
 Além de ser enganado
 Fez da cara uma latrina
 Que gastou quase uma hora
 Para fazer a faxina

Depois encontrou o burro
 Pelas rédeas enganchado
 E desse dia por diante
 Ele ficou exemplado
 Nunca mais encontrou
 Pra se vingar do passado

Pedro um dia disse ao pai
 Quero a sua permissão
 Para percorrer o mundo
 Porque tenho precisão
 Dizem que o mundo é escola
 Eu vou ver se aprendo ou não

Assim Pedro viajou
 Sem sentir nenhum abalo
 Até que um dia avistou
 A caveira de um cavalo
 Dentro tinha um urubu
 E Pedro pôde pegá-lo

Seguiu com o urubu
 Dizendo com este agora
 Vou arranjar qualquer coisa
 Por este mundão afora
 E saiu fazendo plano
 A bem da sua melhora

À noite chegou na casa
 De um fazendeiro abastado
 E pediu para dormir
 Lá ficou Pedro hospedado
 Porém o dono da casa
 Era um rico desgraçado

Mandou Pedro se arrancar
 Em um quarto do oitão
 Não lhe deu ceia nem padre
 Pedro foi dormir no chão

Onde deitavam galinhas
 Numas palhas de feijão

Pedro com fome e enfadado
 Deitou-se mas não dormiu
 Tinha o quarto uma janela
 Que por ela se subiu
 Os movimentos da casa
 Ele de lá tudo viu

Observou na cozinha
 A criada preparando
 Arroz, carne, bife e lombo
 Numas panelas guardando
 E viu a dona da casa
 Para a criada explicando

Negra, você guarde lombo
 Galinha e carne guisada
 Verdura, arroz, macarrão
 Três latas de goiabada
 Seis queijos e dez sardinhas
 E dois potes de coalhada

Guarde três bolos de ovos
 Que amanhã temos visita
 Não deixe de preparar
 Pamonha e mais carne frita
 Que preciso apresentar
 Uma mesada bonita

Pedro observava tudo
 Lá no janelão trepado
 Viu bem aonde a criada
 Deixou tudo bem guardado
 Depois foi se agasalhar
 Porém ficou acordado

A negra tinha um namoro
 Com um tal Joaquim Mãozinho
 Nessa noite preparou-lhe
 Um bom prato de galinha
 Para entregar alta noite
 Pela porta da cozinha

Pedro viu quando ele veio
 E a negra se levantou
 Abriu a porta e com ele
 Muito tempo conversou
 Trocando beijos e abraços
 Mais de uma hora passou

Assim o dia nasceu
 Malazarte disfarçado
 Levantou-se e foi andando
 Com seu urubu de lado
 Até o dono da casa
 Perguntar-lhe admirado

Para que quer este bicho
 Tão feio e tão fedorento
 Pedro disse este animal
 Tem tanto merecimento
 Que adivinha qualquer coisa
 Mais veloz que o pensamento

O homem disse então mande
 Ele adivinhar ligeiro
 O que vamos almoçar
 Se der certo no roteiro
 Querendo vender o bicho
 Compro por todo dinheiro

Pedro então tocou no bicho
 Nessa mesma ocasião
 Ele soltou um chiado
 Rodou as asas no chão
 Pedro disse não precisa
 Denunciar tudo não

O homem disse e o que foi
 Que o urubu quis dizer
 Pedro disse ele está doido
 Para um fuxico fazer
 Querendo até dizer coisa
 Que aqui ninguém quer saber

O homem se interessou
 Inda mais dizendo assim
 Pode mandar explicar
 Do princípio até o fim

Desejo saber de tudo
 Sendo bom ou sendo ruim

Pedro falou para o bicho
 Com a voz muito alterada
 Vamos ver seu sabe tudo
 Decifre logo a charada
 É pra dizer nesta casa
 O que tem na mesada

Sabe tudo remexeu-se
 Rodou em cima de um pé
 Pedro falou ele disse
 Que o seu almoço hoje é
 Carne, lombo, arroz e bife
 Pamonha, bolo e café

O homem disse deu certo
 Que urubu mais desgraçado
 Mandou botar o almoço
 Ele com Pedro sentado
 Almoçando e o urubu
 No pé da mesa amarrado

Pedro topou com o pé
 No urubu carnicheiro
 Ele fez um remexido
 Batendo o bico primeiro
 Pedro disse sabe tudo
 Deixe de ser fuxiqueiro

O que foi que o urubu disse
 Pergunta o homem vexado
 Pedro disse este idiota
 Está muito atravessado
 Dizendo que lá por dentro
 Tem queijo e leite coalhado

O homem mandou buscar
 E Pedro ali bem sisudo
 Topou ainda outra vez
 Assanhado sabe tudo
 Que se mexeu Pedro disse
 Cale este bico, abelhudo

O que foi que ele falou
 Pedro respondeu na linha
 Ele disse que lá dentro
 Tem lombo bife e farinha
 E quer fazer um fuxico
 Com a ama da cozinha

Disse ele que a sua ama
 Tem um xumbrego acochado
 Com um freguês que só vem
 Tarde da noite e cismado
 Inda essa noite ela deu-lhe
 Um bom prato de guisado

A negra foi intimada
 Descobriu tudo a miúdo
 O homem disse seu Pedro
 Quer me vender sabe tudo
 Dou por um conto de réis
 Pedro respondeu sisudo

Porém o senhor comprando
 Este animal de decência
 É pra ter todo cuidado
 Com gente sem consciência
 Se alguém mijar-lhe a cabeça
 Se acaba toda ciência

O homem passou-lhe os cobres
 E Pedro ali foi embora
 Porém a negra que ouviu
 Toda a conversa de fora
 Disse este urubu do diabo
 Vai me pagar tudo agora

Arrastou-o para um quarto
 Dizendo bicho conheça
 Que quem faz o mal aos outros
 É bom que também padeça
 Para acabar seu mistério
 Eu vou mijar-lhe a cabeça

Quando foi se aproximando
 Pra fazer dele pinicol
 O sabe tudo agarrou-a
 Por baixo meteu-lhe o bico

Que com os gritos da negra
 Tornou-se o maior fuxico

Chegou o dono da casa
 dizendo negra caipora
 Você deu me um prejuízo
 Como não pensei agora
 Não quero mais vê-la aqui
 Pegue a reta e vá embora

A negra foi quem sofreu
 No bico do carneiro
 E o homem ficou só triste
 Porque perdeu seu dinheiro
 Agora vamos saber
 De Pedro o seu paradeiro

Com cinco dias depois
 Pedro saiu num reinado
 O rei mandou intimá-lo
 E depois de interrogado
 Vendo a sua inteligência
 Deu-lhe um serviço pesado

Logo lhe entregou um burro
 E depois disso foi ver
 Um livro grande e lhe deu
 E começou a dizer
 Você com pena de morte
 Ensine este burro a ler

Pedro seguiu com o livro
 E o burro para um lugar
 Comprou milho e começou
 Em cada página botar
 Um carocinho de milho
 Pro burro se exercitar

Com um mês depois o burro
 Ficou tão acotumado
 Que bastava ver o livro
 Ficava todo animado
 Logo focinhava as páginas
 Caçando o milho guardado

Pedro foi com ele ao rei
 Quando na corte chegou
 Disse pronto Malazarte
 Seu burro já estudou
 Pegou o livro presente
 Aos conselheiros provou

Quando o burro viu o livro
 Chegou-se com alvoroço
 Passando todas as páginas
 Porém foi ficando insosso
 Porque procurava o milho
 Mas não achou um caroço

O rei disse o burro sabe
 Mas não explica a lição
 É verdade disse Pedro
 Senhor rei não tem razão
 Mandou-me ensiná-lo a ler
 Porém falar isso não

Está certo disse o rei
 Porém amanhã bem cedo
 Você vem pra comigo
 No pé daquele rochedo
 É pra furar aquela
 Baraúna com um dedo

Pedro ouviu tudo e pensou
 Este rei está danado
 À noite foi numa tenda
 Por lá arranjou um trado
 Furou no pau um buraco
 Deixou com cera tapado

Pela manhã Pedro foi
 Com o rei e mais alguém
 Meteu o dedo no pau
 Sem combinar com ninguém
 Quando o rei viu o buraco
 Disse eu vou furar também

Meteu o dedo com força
 Na baraúna velada
 Que o dedo saltou da junta

A mão ficou logo inchada
 Foi se curar e depois
 Planejou outra cilada

Combinou com a rainha
 A Pedro mandar chamar
 Pra irem a um passeio
 À noite na beira-mar
 E lá empurrarem Pedro
 Nas água pra se afogar

Quando chegaram na praia
 Deitaram-se junto ao cais
 Porém Pedro experiente
 Não dormiu pensando mais
 Enquanto os seus soberano
 Tarde dormiram demais

Quando Pedro viu que os dois
 Dormiam a todo pano
 Pegou o rei pelo meio
 E jogou-o no oceano
 Dizendo rei desgraçado
 Nunca mais serás tirano

Gritou chamando a rainha
 Acorde acorde senhora
 Nosso rei enlouqueceu
 E pulou no mar agora
 Acuda e se quer salvá-lo
 Pule também sem demora

A rainha disse não
 Perdido vá quem estar
 Se eu pular morro também
 Assim é melhor ficar
 Os culpados fomos nós
 Não tenho a quem me queixar

Fincou-se o rei ficou Pedro
 Servindo de conselheiro
 A rainha consagrou-lhe
 Leal amor verdadeiro
 Enfim casou-se e ficou
 Sendo dom Pedro primeiro.

Anexo B- Conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, presente no livro didático trabalhado durante as aulas observadas.



Leitura

Você lerá a seguir um conto da escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977). Acompanhando a experiência da narradora, descobrimos que ler um texto literário pode ser uma grande – e clandestina – felicidade.

Felicidade clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

sadismo: prazer com o sofrimento alheio.

magno: grande, importante.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu **sadismo**. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

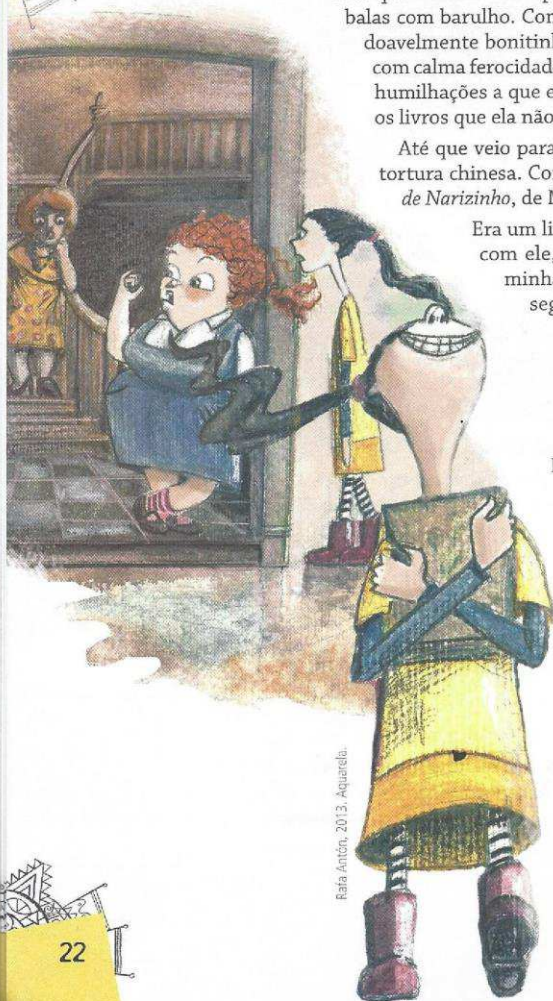
Até que veio para ela o **magno** dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.



Frafa Antón, 2013. Aquarela.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o **fel** não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco **elucidativas**. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de **perversidade** de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava **estonteada**, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e **pudor** em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. In: *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9.

Para ampliar a compreensão do conto que você acabou de ler, responda às questões a seguir.

1. Qual era o objeto do desejo da narradora do conto? Como ela o obteve?
2. Como a narradora do conto caracteriza psicologicamente sua colega, a filha do dono da livraria? Selecione passagens da narrativa que confirmem sua resposta.
3. Releia a frase: “Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho”. O efeito sonoro, criado no texto pela presença dos sons representados pelas letras **p**, **d** e **b** em “chupando balas com barulho”, realça que ideia?
4. Depois de obter o livro de Monteiro Lobato, como agiu a narradora em relação a ele? Como você explica as atitudes da narradora?
5. Tendo em vista que os sentidos do texto literário estão expressos também em suas entrelinhas, interprete a frase que encerra o conto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”
6. Reflita sobre o título do conto. Considerando que “clandestino” significa “feito às escondidas”, como se pode explicar a opção pelo uso dessa palavra?

fel: mau humor, azedume, ódio.

elucidativas: que esclarecem, que tornam algo compreensível.

perversidade: extrema maldade.

estonteada: tonta, atordoada.

pudor: recato, vergonha.

Anexo C- Fragmentos de estrofes utilizadas na atividade de construção de hipóteses sobre o texto.

- 1- Foi primeiro sem ser segundo
Nas artes da malandragem
Era um sujeito profundo.
- 2- De todos os truques, era
Um grande conhecedor
Inda não houve sujeito
Pra imitar seu valor
- 3- Com as mulheres,
Nunca teve muita sorte
Por ser feio, mesmo assim
Não morreu sem ter consorte
- 4- Ele era bem danado
Desde o tempo de menino
Quando enganou um vaqueiro
E quase fica assassino
- 5- Um menino magricela
Que talvez não desse um quilo
No entanto, ele sabia
Resolver qualquer charada
Decifrar qualquer questão
- 6- Adivinhava o presente
O passado e o futuro
Não fraquejou nem um dia
Por mais que fosse o apuro
- 7- Desde o seu nascimento
Fez o povo admirar,
Pois nasceu aos sete meses
Já sabendo caminhar,
Com dez dias conversava
E aprendeu a fuxicar.
- 8- Com as suas artimanhas
Sempre tomava de alguém
Tudo quanto ele quisesse
Se saindo muito bem.
- 9- _____ foi criado
Com tareco e mariola
Mas nunca se viu outro cabra
Com tão medonha cachola
- 10- Seu nascimento foi marcado
Por eventos sobrenaturais
Pobre até dizer “chega!”
Mas muito rico em esperteza
Seu nome lembra um animal
- 11- Das pernas tortas e finas
Magro, pequeno e sambudo
Mas por onde passava
Dava notícia de tudo
- 12- Ele veio da tradição oral
presente em forma de conto
Gente de toda idade
Aplauda e pede reconto
- 13- Conhecido do leitor,
O amarelo franzino,
Quengo fino de valor.
O seu nome é conhecido
No Brasil e exterior.
- 14- Não respeitava nem padre
Delegado ou ladrão
Suas proezas eram ouvidas
Por toda a região.
- 15- Até enredo de filme
O cabra já estreou
Entre mocinho e bandido
no meio termo ele ficou
- 16- O maior dos estradeiros
Usou de sua inteligência
Para enganar fazendeiros,
Comerciantes, gatunos,
Coronéis e cangaceiros.
- 17- O amarelo sabichão
Já virou personagem
De filme e televisão
Vocês vão ver na leitura
O dito cujo em ação.
- 18- Ele é celebridade
Da nossa literatura

Já viveu várias histórias
Com gracejo e aventura

Muito vivo e inquieto
A estrada é seu roteiro

19- Desde muito pequenino
Ele era muito esperto
Tão esperto que fazia
O errado ficar certo

20-Vive como um viajante
Muito calmo e bem ligeiro

Anexo D- Círculos formados para os momentos de leitura e discussão dos textos.



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

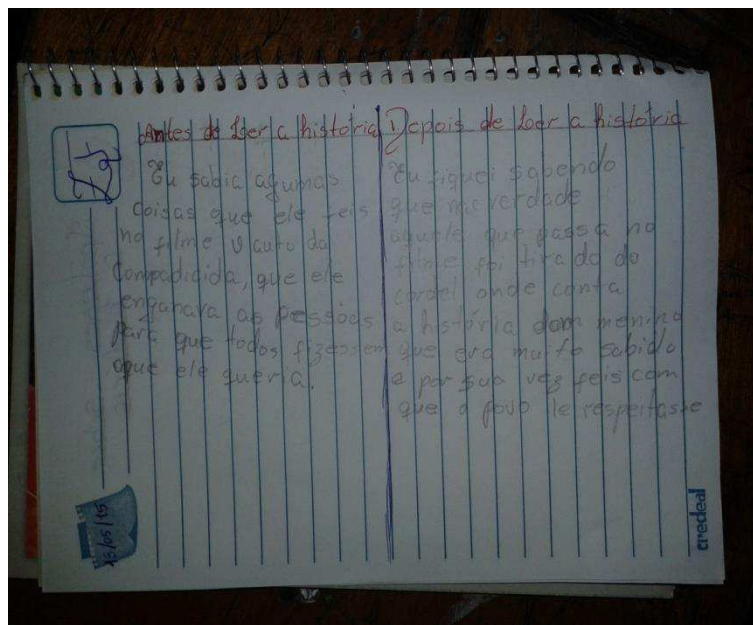


Fonte: Dados da pesquisa.

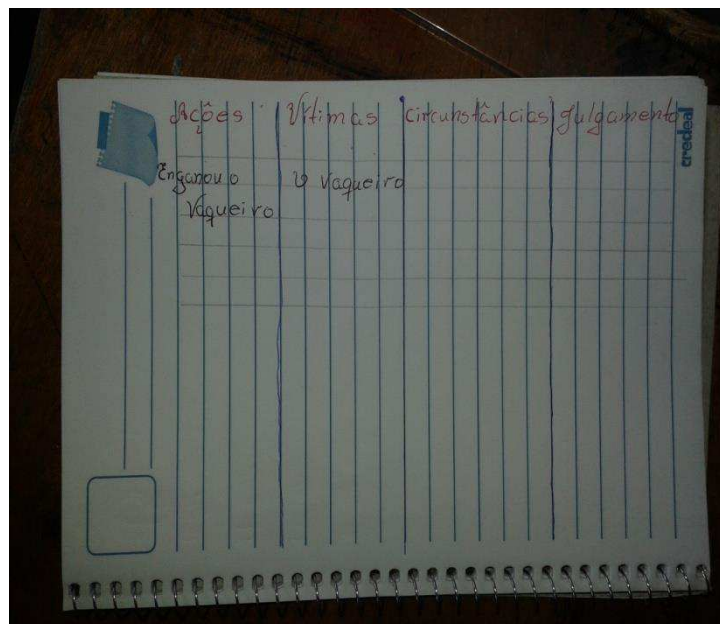


Fonte: Dados da pesquisa.

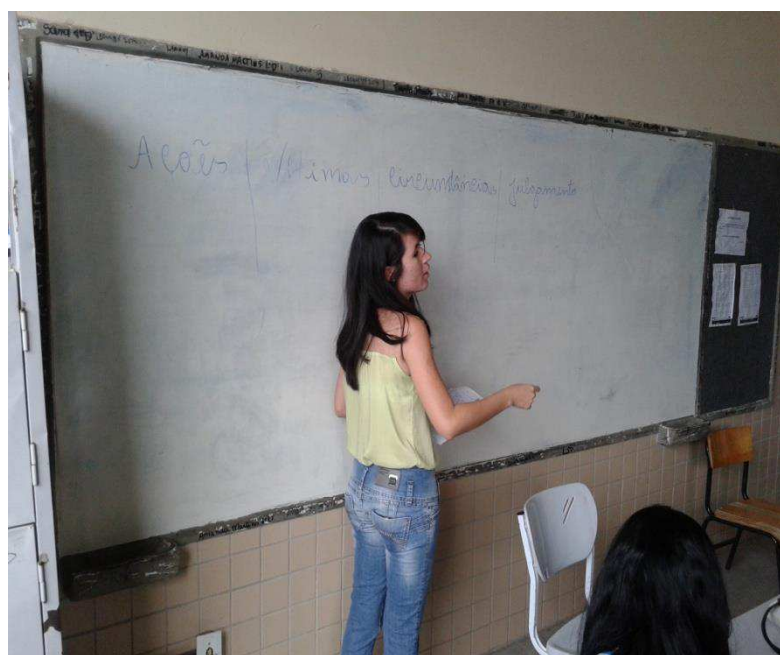
Anexo E- Fotos dos diários de leitura (com algumas das atividades) e do momento de construção do quadro das ações do personagem João Grilo (tiradas pelo professor da turma).



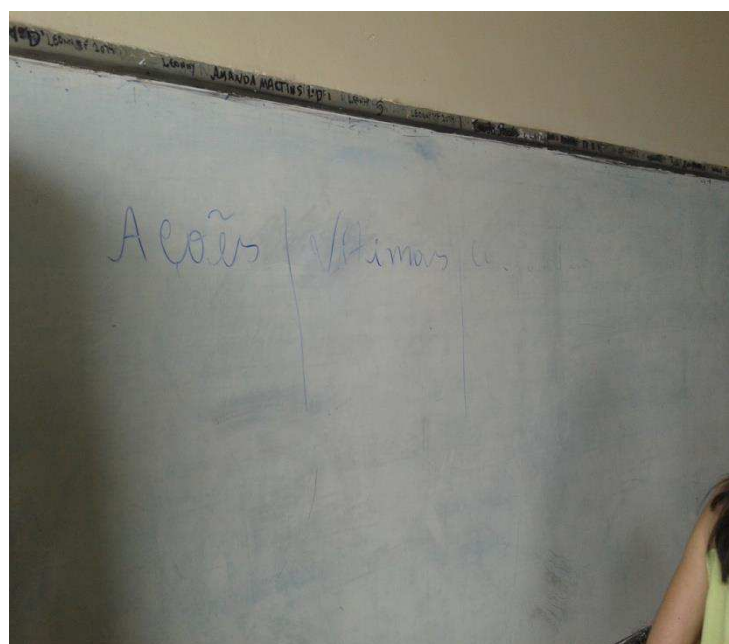
Fonte: Dados da pesquisa.



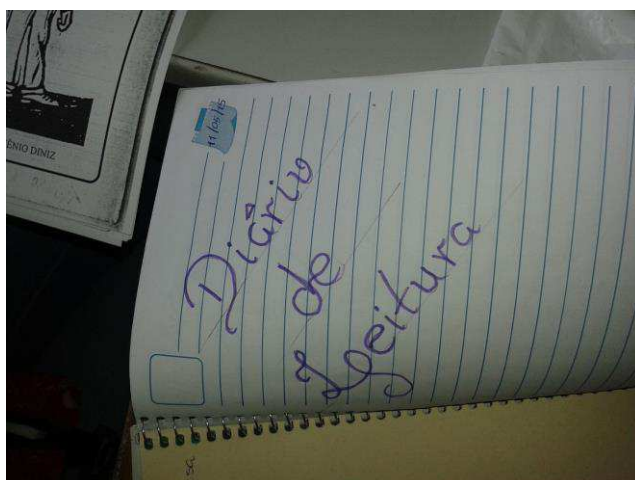
Fonte: Dados da pesquisa.



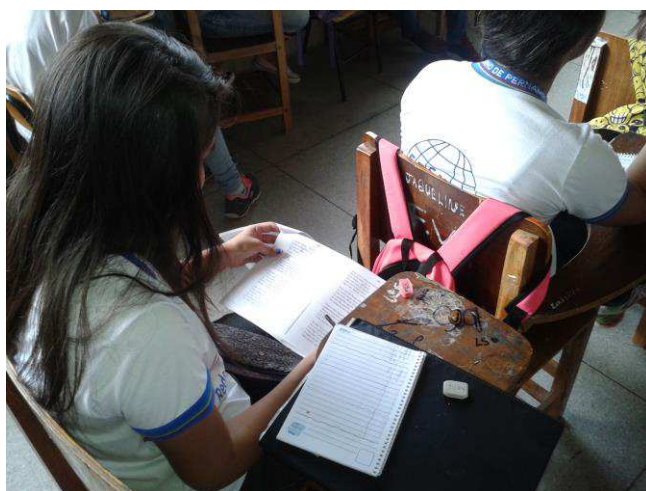
Fonte: Dados da pesquisa.



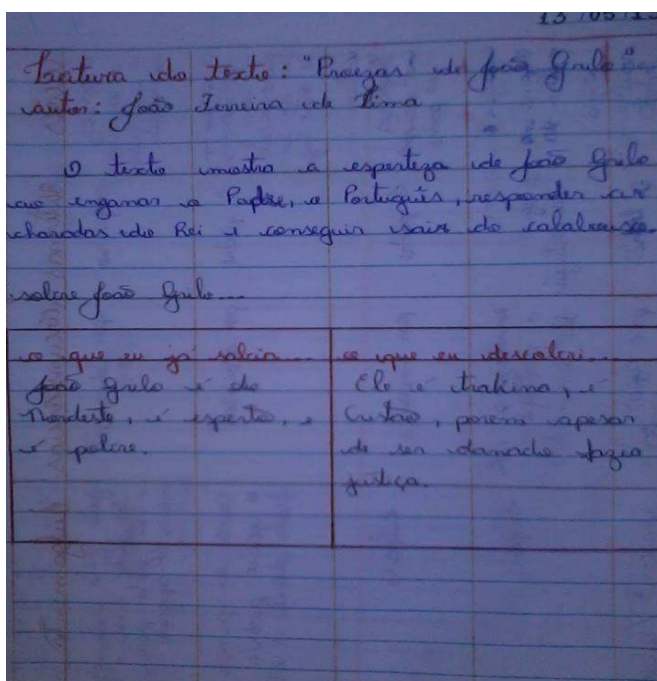
Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICES

Apêndice A- Modelo do questionário respondido pelos discentes.**Questionário de Sondagem**

1. Você gosta de ler?

Sim

Não

Caso sua resposta seja positiva, que tipos de textos você mais gosta de ler?

Caso sua resposta seja negativa, justifique-a:

2. Você gosta de ler em voz alta?

Sim

Não

Caso sua resposta seja negativa, justifique-a:

3. Que tipos de textos circulam com mais frequência em sua sala de aula?

4. Com que frequência você lê fora da escola?

Sempre

Quase sempre

Raras vezes

Nunca

5. Você lê para:

Divertir-se

Informa-se

Aprender

Por obrigação escolar

Por obrigação profissional

Por pressão da família

Para conhecer a doutrina religiosa

Para orientar sua vida

Outros: _____

6. Que tipos de textos você gostaria que fossem trabalhados em sala de aula? (É possível escolher mais de uma alternativa)

Histórias de amor

Histórias de humor

Ficção científica

- Folhetos de cordel ()
- Histórias de aventura ()
- Histórias em quadrinhos ()
- Poesia ()
- Canção ()
- Histórias de terror ()
- Histórias policiais ()
- Textos teatrais ()
- Entrevistas ()
- Crônicas ()

7. Qual a sua relação com a literatura de cordel?

- Não gosto ()
- Gosto muito e leio frequentemente ()
- Gosto, mas leio raramente ()
- Conheço mas nunca li ()
- Não conheço ()
- Outra:

8. Você costuma ler histórias de humor?

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Raras vezes
- () Nunca

Caso tenha marcado uma das três primeiras alternativas, cite algumas histórias de humor que você já leu e gostou.

9. Você sente dificuldade na compreensão de textos?

- () Sempre
- () Nunca
- () Às vezes, dependendo do texto.

10. Quais sugestões que você daria para as aulas de literatura?

Dados do entrevistado

11. Sexo

- Masculino
- Feminino

12. Nível de escolaridade da mãe:

- Não escolarizada
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

13. Nível de escolaridade do pai:

- Não escolarizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Obrigada pela colaboração!**Nome:****Idade:**

Apêndice B- Questionário respondido pelo professor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO –
MESTRADO

LINHA DE PESQUISA: LITERATURA E ENSINO

ALUNO: THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

PROFESSORORA ORIENTADORA: Dr. NAELZA DE ARAÚJO WANDERLEY

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSOR COLABORADOR

Prezado (a) professor (a)

O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada **Por um ensino com graça: literatura e humor em sala de aula**, que estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal pesquisa tem como objetivo estimular o gosto pela leitura e o pensamento crítico dos alunos a partir da leitura de cordéis humorísticos. Para o bom desenvolvimento desta pesquisa peço a sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Desde já agradecemos pela contribuição.

I- Perfil do docente

Nome: B. J

Idade: 43 Sexo: Masculino

Escola (s) em que leciona: 2

Ano em que concluiu a graduação: 1997

Turmas em que leciona: 1º EM

Cursa/cursou alguma especialização ou pós-graduação?

(X) Sim

() Não

Há quanto tempo atua como professor? 18 anos

II- Sobre leitura literária

Para você, a leitura literária é uma atividade que deve envolver:

() A interpretação de um significado integral do texto, sem a interferência dos conhecimentos individuais dos leitores.

() A decodificação de palavras e assim a apreensão do significado de um texto.

-) Uma relação entre o leitor, o texto e o autor, na qual o leitor utiliza seu conhecimento de mundo, suas experiências de leitura anteriores e os novos conhecimentos adquiridos no momento de leitura, para assim construir significados.
-) Primordialmente, o estudo da estrutura da língua e dos vários usos que se faz dela.
-) Sobretudo, o estudo do texto focado na compreensão dos períodos literários.

Outros: _____

No momento da seleção de textos a serem levados para a sala de aula, quais os critérios que você mais utiliza? (É possível escolher mais de uma alternativa)

-) Procuo sempre seguir as orientações dos documentos oficiais do ensino, principalmente no que diz respeito à diversidade de gêneros.
-) Procuo levar em consideração o gosto e a familiaridade que os alunos possuem com determinados textos.
-) Geralmente sigo o roteiro do livro didático
-) Procuo focar na ordem da historiografia literária para a escolha dos textos a serem estudados em sala.
-) Levo em consideração a cultura literária local.
-) Procuo textos com conteúdos que podem levar o aluno a uma reflexão crítica sobre diferentes assuntos.

Outros: _____

Quais dessas metodologias você mais utiliza no trabalho de leitura em geral?

-) Leitura compartilhada
-) Leitura em voz alta
-) Rodas de leitura
-) Discussão oral sobre os textos
-) Discussão por escrito sobre os textos
-) Textos e atividades de compreensão do livro didático
-) Distribuição de cópias xerografadas de textos variados em sala

Outras: _____

Em relação à resposta anterior, por que prefere optar pelo uso dessa metodologia?
 __Para explorar as múltiplas potencialidades que os textos nos oferecem.

Atribuindo uma nota de 0 a 5, indique a frequência com que você costuma trabalhar esses textos em sala.

- 2) Contos
- 2) Folhetos de cordel
- 1) Romances
- 2) Poemas
- 1) Crônicas
- 0) Novelas

- (0) Artigos científicos
- (2) Textos jornalísticos
- (2) Letras de músicas
- (1) Cartas
- (1) Fábulas

Outros: _____

Caso tenha incluído, na resposta anterior, folhetos de cordel como um dos textos que costuma levar para a sala de aula, qual a metodologia mais utilizada para a abordagem desses folhetos?

- *LEITURA EM VOZ ALTA
- * DISCUSSÃO DO TEXTO
- *RODA DE LEITURA
- *DIÁRIO DE LEITOR

Cite os nomes de alguns cordéis que você geralmente utiliza ou já utilizou no trabalho de leitura em sala.

”A Chegada de Lampião no Inferno”, de José Pacheco, “A vida de Cancão de Fogo e o seu testamento”, de Leandro Gomes de Barros. “O Enterro da papa-óstia da língua grande demais”, de Janduy Dantas; e “O Caçador Mentiroso”, “Briga na Feira”, “Conversa de fofoqueiro”, “O Sertão e o vaqueiro”, “ A despedida do Trem”, todos estes de Genival Pereira (Gato Novo).

Em sua opinião, qual a importância de se trabalhar a literatura de cordel em sala de aula? Favorece um valioso resgate de uma manifestação cultural popular e regional das mais ricas, capaz de, no seu trabalho, proporcionar aos alunos a ludicidade, a prática da oralidade, o desenvolvimento do senso crítico e gosto pela leitura.

Fale um pouco sobre a sua relação com a literatura de cordel

Vem desde a leitura quando ainda era criança. Fiz oficina com Abdias Campos no Festival de Inverno de Garanhuns, em 2007. Como já trabalhava cordéis em sala de aula, mas ainda não escrevia neste gênero, pude então produzir meus próprios textos em cordel. Tenho vários títulos publicados.

Durante o período de graduação ou pós-graduação você recebeu alguma preparação especial voltada para o ensino do texto poético ou do cordel?

() Sim

(x) Não

Caso tenha respondido afirmativamente a questão acima, de que maneira o seu aprendizado sobre o ensino de texto poético ou cordel, durante o seu processo de formação docente, repercute em seu trabalho na sala de aula com esses textos?

Quais desses recursos são utilizados pela escola para incentivar a leitura? (É possível marcar mais de uma opção)

- Acervo de livros variados na biblioteca
- Palestras e eventos literários
- Rodas de leitura
- Feiras expositivas de livros
- Concursos ou gincanas envolvendo a leitura

Outros: _____

Em sua opinião, qual a maior dificuldade que o professor encontra no ensino de literatura e leitura literária e no exercício docente em geral?

A ignorância de muitos colegas de outras disciplinas, que acreditam que o professor de Língua portuguesa só está trabalhando se estiver dando aula de gramática normativa ou se estiver trabalhando conteúdos prescritos em documentos oficiais específicos. Isto cansa e dá um sono...

*Somos muito gratos por sua contribuição,
Tháisa Rochelle Pereira Martins
Naelza de Araújo Wanderley.*

Apêndice C- Sequência didática



Universidade Federal de Campina Grande
 Centro de Humanidades
 Unidade Acadêmica de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
 Mestrado em Literatura e Ensino
 Professora: Dra. Naelza Wanderley
 Aluna: Thaísa Rochelle

Sequência didática

Disciplina: Língua Portuguesa
 Turno: Manhã e tarde
 Série: 1º ano

Cordéis: *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Areda.

Temática: Humor e crítica social.

Tempo necessário: Doze aulas de 50' cada, com duração de quatro semanas.

Recursos didáticos: textos xerocopiados; quadro; lápis piloto, cadernos de leitura.

Objetivos:

- ✓ Promover o gosto pela leitura durante o trabalho com os cordéis de humor;
- ✓ Levar os alunos a refletirem sobre as questões sociais e humanas abordadas pelos folhetos;
- ✓ Propiciar um contato significativo com o humor;
- ✓ Possibilitar uma experiência literária com a poesia dos folhetos;
- ✓ Induzir os estudantes a estabelecerem relações entre o universo representado nos textos e a própria vida;
- ✓ Instaurar um clima de descontração, interação e diálogo em sala de aula através do humor;

Metodologia: Leitura em voz alta, discussão oral dos textos, produção nos diários de leitura.

Procedimentos Metodológicos:

1º Encontro (uma aula)

- Conversar com os alunos sobre o trabalho que será realizado;
- Distribuir o questionário de sondagem;
- Informar como se dará os encontros, dias e horários;
- Entregar os cadernos que servirão de diários de leitura, explicando o gênero e o procedimento de escrita.

2º Encontro (duas aulas)

- Apresentar para a classe a caixa de adivinhações e dividir os alunos em equipes;
- Explicar que dentro da caixa existem pistas sobre o texto que será lido e que a equipe que primeiro conseguir descobrir a história, ganha a competição;
- Orientar os alunos a escreverem no diário de leitura todas as hipóteses que surgirão ao decorrer da dinâmica;
- Após um dos grupos acertar sobre o texto que será lido, revelar o título do cordel (*Proezas de João Grilo*), apresentando a capa;
- Questionar os alunos sobre o personagem, se já ouviram falar, o que já sabem sobre ele;
- Levar os discentes a formularem inferências sobre o nome do personagem do cordel, sobre o que esse nome pode suscitar da própria personalidade de João Grilo;
- Pedir que anotem todas as inferências e opiniões nos diários.

3º Encontro (duas aulas)

- Distribuir as cópias do cordel *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima;
- Pedir aos alunos que formem um círculo com as carteiras;
- Solicitar uma leitura silenciosa do cordel;
- Após o término da leitura silenciosa, iniciar uma leitura em voz alta da primeira estrofe do folheto e pedir para que os alunos continuem a leitura, sendo que, cada estudante ficará encarregado de ler uma estrofe em voz alta³¹;
- Indagar aos alunos sobre a leitura, se gostaram do folheto e as partes que eles consideraram mais engraçadas;
- Recolher os textos logo após o término da leitura³².

4º Encontro (duas aulas)

- Entregar novamente as cópias do cordel *Proezas de João Grilo* para a realização das atividades;
- Pedir aos estudantes que observem nos diários de leitura as hipóteses que foram levantadas sobre o cordel antes da leitura e que separem as que puderam ser confirmadas e aquelas não confirmadas, socializando-as com a classe;

³¹Esse mesmo método será utilizado na leitura do cordel posterior.

³² A cada término de leitura, os textos serão recolhidos para serem entregues novamente na próxima aula. Apenas ao fim das intervenções, os textos serão entregues definitivamente aos alunos, isso porque, geralmente, muitos estudantes, ao levarem os textos para casa, acabam perdendo-os ou esquecem de trazê-los para a sala, o que dificultaria a realização de nossa pesquisa.

- Orientar para que observem no diário o que já sabiam sobre o personagem e que escrevam o que descobriram após a leitura, também socializando o que escreveram;
- A partir das colocações dos alunos, solicitar a produção do quadro com a organização das proezas de Grilo e o julgamento das ações de acordo com a opinião dos discentes;
- Levar a classe a socializar o quadro, explicando os critérios usados para a análise das ações do personagem, iniciando, assim, um debate em sala.

5º Encontro (duas aulas)

- Iniciar a atividade de motivação para a leitura do cordel *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede, levando os alunos a observarem a capa do folheto, em uma cópia ampliada, a qual estará com um papel branco colado sob o título;
- Pedir aos alunos que observem a xilogravura e escrevam suas hipóteses sobre o personagem e o conteúdo da história que será lida, como também anotem inferências sobre as possíveis relações que poderão existir entre o personagem representado na capa e João Grilo, comparando também os diferentes animais que aparecem na capa de cada um dos cordéis;
- Revelar o título do cordel e pedir para que os alunos escrevam algo que já sabem ou que já ouviram falar sobre o personagem;
- Realizar a leitura do cordel com os alunos em círculo;
- Deixar os estudantes à vontade para exporem suas opiniões sobre a leitura realizada e para apresentar as partes mais engraçadas do folheto, justificando a escolha.

6º Encontro (duas aulas)

- Levar os discentes a socializarem as inferências e comparações confirmadas, como também aquelas não confirmadas, após a leitura do cordel;
- Propor a elaboração de um quadro comparativo com as ações de Grilo e Malazarte. Os alunos poderão estabelecer diferenças e semelhanças entre as construções dos personagens, entre os episódios e as “malandragens” dos dois;
- Debater sobre o quadro construído pelos alunos, iniciando uma discussão a cerca dos personagens dos cordéis, suas ações em cada episódio.
- Refletir com os estudantes sobre as várias situações diferentes que impulsionaram as ações de Malazarte e Grilo.

7º Encontro (uma aula)

- Pedir para que os alunos escrevam em seus diários de leitura um depoimento sobre a experiência de leitura com os cordéis e com o humor;
- Recolher os diários de pesquisa;
- Distribuir alguns cordéis para os alunos.